



TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUỐC TẾ MIỀN ĐÔNG  
BỘ PHẬN HỌC THUẬT XUẤT SẮC

---

**HƯỚNG DẪN SỬ DỤNG  
PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY VÀ  
ĐÁNH GIÁ BẠC ĐẠI HỌC**

*Bình Dương, tháng 11 năm 2023*

## GIỚI THIỆU

*Chất lượng dạy và học xuất sắc* là một trong các mục tiêu mà Trường Đại học Quốc tế Miền Đông hướng đến trong giai đoạn hiện nay. Để góp phần hỗ trợ quý Thầy, Cô đạt được mục tiêu này, Bộ phận Học thuật xuất sắc xin giới thiệu tài liệu **Hướng dẫn sử dụng phương pháp giảng dạy và đánh giá bậc đại học**.

Tài liệu này đã được PGS.TS. Lê Văn Hảo - Trưởng bộ phận Học thuật xuất sắc xây dựng lần đầu vào năm 2010, nay được tác giả cùng các cộng tác viên chỉnh lý và bổ sung theo hướng cập nhật một số phương pháp giảng dạy và đánh giá được sử dụng phổ biến gần đây trong Giáo dục đại học.

Với mong muốn không ngừng nâng cao chất lượng của tài liệu, nhóm tác giả rất mong nhận được sự tham gia góp ý của tất cả quý đồng nghiệp về hình thức và nội dung của tài liệu này.

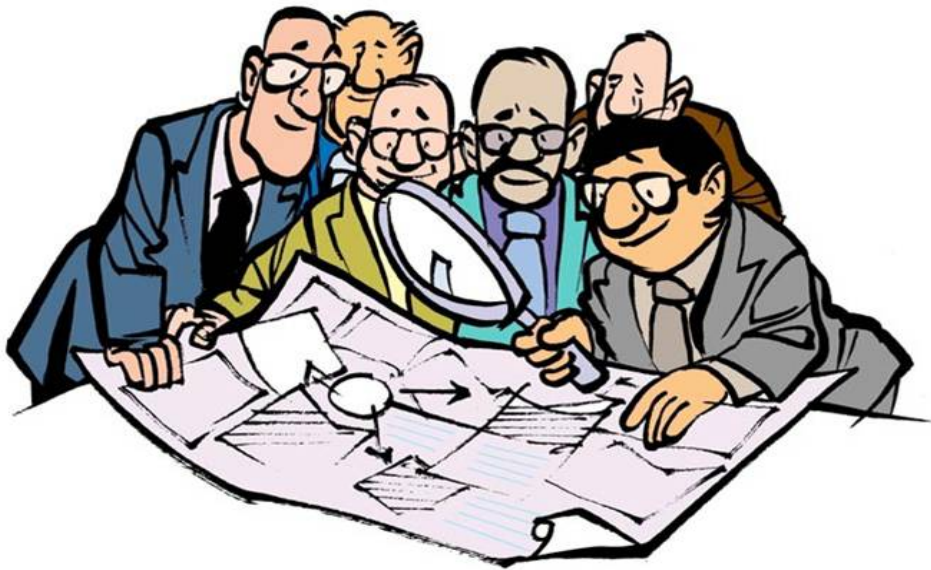
Trân trọng.

**BỘ PHẬN HỌC THUẬT XUẤT SẮC**

# MỤC LỤC

<b>A. PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY.....</b>	<b>4</b>
Chủ đề 1: Các nguyên tắc dạy tốt ở bậc đại học .....	5
Chủ đề 2: Dạy học lấy người học làm trung tâm .....	11
Chủ đề 3: Phương pháp dạy học dựa trên tình huống .....	14
Chủ đề 4: Phương pháp dạy học dựa trên vấn đề, dự án.....	19
Chủ đề 5: Sử dụng công trình nghiên cứu trong giảng dạy .....	25
Chủ đề 6: Dạy học với các nhóm nhỏ .....	28
Chủ đề 7: Dạy lớp đông sinh viên: những kinh nghiệm tốt .....	32
Chủ đề 8: Tiếp cận dạy học đảo ngược (Flipped learning approach) .....	36
Chủ đề 9: Tiếp cận dạy học hỗn hợp (Blended learning approach).....	40
Chủ đề 10: Phương pháp dạy học trực tuyến (Online/E-learning approach).....	45
Chủ đề 11: Dạy học trong giáo dục đại học 4.0 .....	47
Chủ đề 12: Tóm tắt một số phương pháp giảng dạy và hướng dẫn tham khảo ....	55
<b>B. PHƯƠNG PHÁP ĐÁNH GIÁ.....</b>	<b>58</b>
Chủ đề 13: Sự phát triển của thang nhận thức Bloom .....	59
Chủ đề 14: Khái niệm, mục đích, và yêu cầu của đánh giá học tập.....	62
Chủ đề 15: Chín nguyên tắc đánh giá học tập.....	68
Chủ đề 16: Các hình thức trắc nghiệm khách quan .....	72
Chủ đề 17: Đặt câu hỏi trong giảng dạy.....	80
Chủ đề 18: Xây dựng câu hỏi tự luận .....	83
Chủ đề 19: Đánh giá đích thực (Authentic assessment) .....	88
Chủ đề 20: Đánh giá trong dạy học trực tuyến .....	95

## A. PHƯƠNG PHÁP 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 -*

# Chủ đề 1: Các nguyên tắc dạy tốt ở bậc đại học

Nâng cao chất lượng giảng dạy luôn là một trong những mối quan tâm hàng đầu của giáo dục đại học Việt Nam. “Đổi mới chương trình, nội dung, phương pháp và nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện” là một trong số 10 giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục trong Dự thảo Chiến lược phát triển giáo dục giai đoạn 2021-2030, tầm nhìn đến năm 2045 của Bộ GD&ĐT (2021). Tuy nhiên, tính đến thời điểm hiện tại hệ thống các trường đại học Việt Nam vẫn chưa có một “tiêu chuẩn” chung như thế nào là dạy tốt để định hướng hoạt động giảng dạy. Nội dung trong chủ đề này được biên soạn nhằm giới thiệu “*Bảy nguyên tắc dạy tốt ở bậc đại học*” đã được phổ biến rộng rãi ở các trường đại học Hoa Kỳ nhằm làm tư liệu tham khảo đối với các trường đại học ở Việt Nam. Mỗi nguyên tắc được trình bày gồm 02 phần: phần đầu được dịch từ nguyên bản, phần sau được tổng hợp từ kinh nghiệm triển khai của các trường đại học Hoa Kỳ.

## 1. Xuất xứ

“*Bảy nguyên tắc dạy tốt ở bậc đại học*” (*Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*) được xây dựng bởi Arthur W. Chickering (George Mason University) và Zelda F. Gamson (University of Massachusetts at Boston) và được phổ biến lần đầu bởi Hiệp hội các trường đại học Hoa Kỳ (AAHE) vào năm 1987 (Chickering & Gamson, 1987). Sau đó, Quỹ Johnson ã cho in khoảng 200.000 tài liệu này để phân phát đến các trường đại học ở Hoa Kỳ, Canada và Anh. Trong những năm gần đây, nhiều trường đại học và tổ chức nghiên cứu giáo dục tiếp tục bổ sung những kinh nghiệm triển khai đối với bảy nguyên tắc này nhằm làm cho chúng cụ thể và phù hợp hơn nữa với các điều kiện và hình thức giáo dục hiện nay. Sở dĩ bảy nguyên tắc này được thừa nhận rộng rãi ở các trường đại học Hoa Kỳ là do chúng đã được đúc kết từ rất nhiều nghiên cứu được tiến hành trên các đối tượng người học và ngành học khác nhau. Đối tượng chính của bảy nguyên tắc này là giảng viên (GV) của các trường đại học, tuy nhiên sinh viên (SV) cần biết để điều chỉnh định hướng học tập của mình, và cán bộ quản lý nhà trường cũng cần biết để hoạch định và hỗ trợ công tác đào tạo tốt hơn.

## 2. Nội dung

**Nguyên tắc 1: Tăng cường sự tiếp xúc giữa GV và SV**

Sự tiếp xúc giữa thầy và trò trong và ngoài lớp học là yếu tố quan trọng nhất giúp khuyến khích SV học tập. GV cần quan tâm giúp SV vượt qua những lúc khó khăn, thử thách để theo đuổi việc học. Việc tiếp xúc với GV giúp cho SV gắn bó với học tập và định hướng tương lai tốt hơn.

- Đối với các lớp học truyền thống, GV nên:
  - Ấn định thời gian tiếp xúc SV tại nơi làm việc.
  - Tổ chức gặp gỡ SV ngoài giờ lên lớp hoặc tham dự các hoạt động của SV.
  - Cố gắng nhớ tên càng nhiều SV càng tốt.
  - Giúp SV giải quyết các thắc mắc nằm trong lẫn ngoài chương trình dạy.
  - Tư vấn cho SV về chương trình học và nghề nghiệp, quan tâm giúp đỡ những SV cá biệt.
  - Khuyến khích SV trình bày quan điểm riêng và tham gia vào các buổi thảo luận.
  - Trao đổi riêng lẻ với SV để tìm hiểu mục tiêu học tập của họ và chia sẻ kinh nghiệm bản thân.
- Đối với các lớp học từ xa, GV nên:
  - Khuyến khích SV trao đổi qua hệ thống thư điện tử.
  - Định kỳ tổ chức thảo luận trực tuyến cùng SV.
  - Tổ chức các nhóm làm việc theo địa phương.
  - Đến thăm các điểm làm việc nhóm khi có điều kiện.
  - Mời đồng nghiệp cùng tham gia hướng dẫn môn học.

### **Nguyên tắc 2: Khuyến khích các hoạt động hợp tác giữa SV**

Chất lượng học tập trong môi trường làm việc nhóm phát triển tốt hơn so với làm việc cá nhân. Cũng giống như trong làm việc, học tập tốt cần đến sự hợp tác và trao đổi chứ không phải ganh đua và biệt lập. Làm việc nhóm giúp phát triển tính tích cực học tập, chia sẻ và trao đổi ý kiến giúp phát triển trí tuệ và làm sâu sắc thêm sự hiểu biết của mỗi cá nhân.

- Đối với các lớp học truyền thống, GV nên:
  - Khuyến khích mọi SV cùng tham gia trao đổi tại lớp.
  - Tổ chức các nhóm học tập và giao đề tài để SV làm việc nhóm.
  - Tổ chức và khuyến khích SV tự giúp đỡ nhau trong học tập.
  - Tính đến yếu tố chất lượng hoạt động nhóm khi đánh giá mỗi SV.
  - Khuyến khích SV tham gia các hoạt động tập thể trong trường.

- Đối với các lớp học từ xa, GV nên:
  - Xây dựng đề tài để SV làm việc nhóm.
  - Tổ chức các địa điểm trao đổi giữa SV trong cùng địa phương.
  - Tổ chức trao đổi giữa SV trong các nhóm qua thư điện tử hoặc điện thoại.
  - Lập diễn đàn trên mạng để chia sẻ thông tin giữa các SV.
  - Định kỳ tổ chức thảo luận trực tuyến.

### **Nguyên tắc 3: Khuyến khích các phương pháp học tập tích cực**

SV không học được gì nhiều nếu chỉ đến lớp để nghe giảng, ghi nhớ các dạng bài tập để làm các bài kiểm tra. SV cần được trao đổi về những điều được học, viết về chúng, liên hệ chúng với những điều đã biết và áp dụng chúng vào cuộc sống hàng ngày. SV cần được sở hữu thật sự những điều họ được dạy.

- Đối với các lớp học truyền thống, GV nên:
  - Giúp SV liên hệ những điều được học với thực tế.
  - Cung cấp những tình huống thực để SV phân tích.
  - Khuyến khích SV đưa ra các đề xuất và hoạt động mới đối với môn học.
  - Xây dựng các bài tập giải quyết vấn đề dựa trên nhóm SV và tổ chức cho SV báo cáo trước lớp.
  - Khuyến khích SV tranh luận với GV, với những SV khác, và có ý kiến về những nội dung trong tài liệu môn học với thái độ đúng mực.
- Đối với các lớp học từ xa, GV nên:
  - Đa dạng hóa tài liệu học tập môn học để SV có thể có nhiều lựa chọn.
  - Xây dựng diễn đàn trên mạng để trao đổi với SV và giữa các SV với nhau.
  - Tổ chức chia sẻ, giới thiệu các kết quả làm việc tốt của SV trên mạng.
  - Tổ chức các nhóm làm việc qua thư điện tử, điện thoại, hội thảo trực tuyến.

### **Nguyên tắc 4: Cung cấp thông tin phản hồi kịp thời**

Sự học đòi hỏi phải biết những gì mình biết lẫn những gì mình chưa biết. SV cần được cung cấp thông tin phản hồi về năng lực của họ trong các khóa học. Khi bắt đầu vào trường, SV cần được đánh giá năng lực đầu vào. Tại lớp học, SV cần được thường xuyên thể hiện năng lực đồng thời nhận được nhiều ý kiến góp ý để không ngừng tiến bộ. Trong suốt thời gian ở trường, cũng như trước lúc ra trường, SV cần có nhiều cơ hội để thể hiện mình, để biết những gì mình còn phải học, và biết cách tự đánh giá năng lực bản thân.

- Đối với các lớp học truyền thống, GV nên:

- Cho nhận xét vào bài làm của SV, góp ý cách khắc phục lỗi.
- Thảo luận về kết quả làm bài của SV trước lớp hoặc với từng SV.
- Sử dụng nhiều phương thức đánh giá khác nhau.
- Sử dụng các phần mềm đánh giá có cung cấp thông tin phản hồi.
- Tổ chức các buổi giải đáp thắc mắc đối với môn học.
- Chấm và trả lại bài kiểm tra kịp thời cho SV.
- Đối với các lớp học từ xa, GV nên:
  - Thường xuyên cung cấp thông tin phản hồi cho SV qua thư điện tử.
  - Sử dụng các phần mềm đánh giá có cung cấp thông tin phản hồi.
  - Thực hiện các bài kiểm tra trước và sau khi kết thúc môn học để giúp SV nhận thấy sự tiến bộ.
  - Tổ chức các buổi giải đáp thắc mắc trực tuyến đối với môn học.
  - Cung cấp lời giải cho các bài kiểm tra sau khi chấm.

#### **Nguyên tắc 5: Xem trọng yếu tố thời gian**

Học tập yêu cầu thời gian và sự nỗ lực. Không có thời gian thì sự học không thể diễn ra. Sử dụng thời gian một cách hiệu quả là rất quan trọng đối với SV lẫn GV, vì vậy SV cần được hướng dẫn cách sử dụng thời gian tốt nhất cho việc học. Nhà trường cần định ra thời gian hợp lý dành cho SV, GV và cán bộ quản lý để mọi người đều có thể làm việc hiệu quả.

- Đối với các lớp học truyền thống, GV nên:
  - Hướng dẫn SV cách sử dụng thời gian hợp lý.
  - Dành thời gian hợp lý để SV hoàn thành các bài kiểm tra.
  - Trao đổi với SV về những mất mát nếu họ không tham gia lớp học.
  - Tổ chức gặp gỡ những SV không thường xuyên đến lớp để tìm hiểu nguyên nhân.
  - Tránh để mất nhiều thời gian do sử dụng các công nghệ dạy học.
- Đối với các lớp học từ xa, GV nên:
  - Chú ý quỹ thời gian của các đối tượng SV khác nhau.
  - Xác định khung thời gian và những kết quả cần đạt được cho mỗi bài học.
  - Thiết kế quy trình tham gia buổi học hoặc trao đổi qua mạng sao cho ít tiêu tốn thời gian của SV.
  - Xây dựng quy định về việc SV tham gia học tập hoặc thảo luận qua mạng.

#### **Nguyên tắc 6: Kỳ vọng nhiều vào SV**



Kỳ vọng cao thường cho kết quả tốt. Mọi người đều muốn được kỳ vọng cao, kể cả những người có năng lực còn hạn chế lẫn những người thông minh. SV sẽ cảm thấy phấn khởi để cố gắng hơn trong học tập nếu họ được GV và nhà trường đặt nhiều kỳ vọng và hỗ trợ họ đạt được những kỳ vọng đó.

- Đối với các lớp học truyền thống, GV nên:
  - Cung cấp cho SV chương trình chi tiết của môn học cùng những yêu cầu về bài kiểm tra, hạn phải nộp và thang điểm.
  - Khuyến khích SV chịu khó học tập và thể hiện năng lực của họ một cách cao nhất.
  - Góp ý cho SV về những mục tiêu học tập họ cần đạt được.
  - Có lời khen kịp thời về những nỗ lực và kết quả tốt từ SV.
  - Định kỳ cải tiến bài giảng theo hướng giúp SV luôn nỗ lực hơn nữa.
  - Tiếp xúc những SV có hạn chế về năng lực để tìm hiểu và có biện pháp hỗ trợ.
  - Lưu ý SV chú trọng vào việc nâng cao tri thức hơn là vào điểm số môn học.
- Đối với các lớp học từ xa, GV nên:
  - Cung cấp cho SV chương trình chi tiết của môn học cùng những yêu cầu về bài kiểm tra, hạn phải nộp và thang điểm.
  - Xây dựng bài giảng và cho bài kiểm tra phù hợp với các đối tượng SV.
  - Đưa lên diễn đàn trên mạng của lớp các bài làm tốt của SV.
  - Xác định các mục tiêu cụ thể cần đạt được cho mỗi bài giảng.
  - Tạo điều kiện để SV góp ý về các hoạt động của lớp học.
  - Khuyến khích SV tham gia vào các hoạt động của môn học.

#### **Nguyên tắc 7: Tôn trọng sự khác biệt về năng khiếu và cách học**

Sự học có thể diễn ra theo nhiều cách thức và mức độ khác nhau. SV vào trường với những năng khiếu và cách thức học tập không như nhau. Những SV tỏ ra vượt trội tại lớp học lý thuyết có thể lại chậm chạp trong các buổi thực hành và ngược lại. SV cần có cơ hội để phát triển năng khiếu và cách thức học tập riêng của họ đồng thời với việc họ được yêu cầu phát triển thêm các năng lực mới.

- Đối với các lớp học truyền thống, GV nên:
  - Giới thiệu cho SV những cách thức học tập khác nhau và cho phép sự lựa chọn.
  - Sử dụng đa dạng các phương thức giảng dạy và hoạt động học tập.
  - Khuyến khích sự chia sẻ về kiến thức và kinh nghiệm học tập trong SV.
  - Tổ chức các nhóm học tập sao cho SV có thể hỗ trợ lẫn nhau.

- Xây dựng các bài tập tình huống với nhiều lời giải khác nhau.
- Đối với các lớp học từ xa, GV nên:
  - Khuyến khích SV đưa ra các quan điểm khác nhau.
  - Xây dựng các hoạt động học tập có tính đa dạng và gắn với thực tế ở các địa phương.
  - Chú ý đến sự hiểu biết và kinh nghiệm thực tế của SV khi xây dựng bài giảng và thiết kế các hoạt động, các bài kiểm tra.

### **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

Bộ GD&ĐT (2021). *Dự thảo chiến lược phát triển giáo dục giai đoạn 2021-2030, tầm nhìn đến năm 2045.*

[<https://quangnam.gov.vn/webcenter/documentContent?dDocName=PORTAL269932&download=true>]

Chickering, A. W. & Gamson Z. F. (1987). *Seven principles for good practice in undergraduate education.*

[<http://www.csuhayward.edu/wasc/pdfs/End%20Note.pdf>]

## Chủ đề 2: Dạy học lấy người học làm trung tâm

### 1. Xuất xứ

Dạy học lấy người học làm trung tâm là một quan niệm về cách thức tổ chức dạy học xem trọng những yếu tố cá thể của người học bao gồm hoàn cảnh bản thân, năng lực cá nhân, sở thích và nhu cầu học tập của mỗi người học. Nhằm góp phần định hướng cho các hoạt động và cách thức tổ chức dạy học hướng đến một môi trường giáo dục lấy người học làm trung tâm, Hội Tâm lý học Hoa Kỳ (American Psychological Association) đã tổ chức xây dựng 14 Nguyên tắc tâm lý lấy người học làm trung tâm (14 Learner-centered psychological principles) như được trình bày sau đây (McCombs, 2003).

### 2. Nội dung

#### **Nguyên tắc 1: Bản chất của quá trình học tập**

Việc học những vấn đề phức tạp sẽ đạt hiệu quả cao nhất nếu người học được chủ động tích lũy kiến thức trên cơ sở những thông tin và kinh nghiệm bản thân.

#### **Nguyên tắc 2: Mục tiêu của quá trình học tập**

Với sự hỗ trợ và hướng dẫn của người dạy, người học từng bước có thể tự trang bị kiến thức một cách có ý nghĩa và chặt chẽ.

#### **Nguyên tắc 3: Xây dựng kiến thức**

Người học có thể liên hệ những thông tin mới với những kiến thức đã biết theo các phương cách hiệu quả khác nhau.

#### **Nguyên tắc 4: Tư duy chiến lược**

Người học có thể suy nghĩ và lập luận theo những cách khác nhau để đạt được các mục tiêu học tập.

#### **Nguyên tắc 5: Tư duy bậc cao**

Các chiến lược nhằm giúp chọn lựa và điều khiển các phương pháp tư duy có thể giúp tạo ra tư duy sáng tạo và phê phán.

#### **Nguyên tắc 6: Bối cảnh học tập**

Hoạt động học tập chịu ảnh hưởng bởi các yếu tố môi trường như văn hóa, công nghệ và phương pháp dạy học.

#### **Nguyên tắc 7: Tác động của động cơ và cảm xúc đối với học tập**

Học được những gì và bao nhiêu phụ thuộc vào động cơ học tập của người học. Động cơ này phụ thuộc vào cảm xúc, niềm tin, sự hứng thú, mục đích học tập và các thói quen tư duy.

**Nguyên tắc 8: Động cơ nội tại của sự học**

Khả năng sáng tạo, thói quen tìm tòi suy nghĩ, óc tò mò có vai trò quan trọng đối với động cơ học tập. Động cơ nội tại có thể được phát huy bằng những công việc đòi hỏi trí tuệ, phù hợp với sở thích, và cho phép sự lựa chọn cũng như làm chủ của người học.

**Nguyên tắc 9: Ảnh hưởng của động cơ đối với sự nỗ lực**

Việc tiếp nhận những kiến thức và kỹ năng phức tạp đòi hỏi nỗ lực của người học và sự hướng dẫn. Nếu người học không có động cơ học tập đúng thì họ sẽ không nỗ lực một cách tự nguyện.

**Nguyên tắc 10: Ảnh hưởng của sự phát triển cá nhân đối với học tập**

Người học càng lớn thì cơ hội và những khó khăn trong học tập càng khác nhau. Sự học sẽ đạt hiệu quả cao nhất nếu nó diễn ra phù hợp với điều kiện thể chất, trí tuệ, cảm xúc và hoàn cảnh xã hội của người học.

**Nguyên tắc 11: Ảnh hưởng của xã hội đối với học tập**

Sự học chịu sự tác động của các mối quan hệ xã hội, quan hệ cá nhân và các hoạt động giao tiếp.

**Nguyên tắc 12: Sự khác biệt cá nhân trong học tập**

Mỗi người học có phương pháp và khả năng học tập riêng, phụ thuộc vào kinh nghiệm của mỗi người học lẫn yếu tố di truyền.

**Nguyên tắc 13: Học tập và sự đa dạng**

Học tập có thể đạt hiệu quả cao nếu người học được quan tâm đầy đủ đến ngôn ngữ, văn hóa và hoàn cảnh xã hội của họ.

**Nguyên tắc 14: Chuẩn mực và đánh giá**

Đặt ra những chuẩn mực cao một cách hợp lý để đánh giá người học và quá trình học của họ, bao gồm đầu vào, quá trình và đầu ra là điều không thể thiếu trong hoạt động dạy học.

**3. So sánh với mô hình dạy học lấy người dạy làm trung tâm**

So sánh giữa hai mô hình dạy học lấy người dạy làm trung tâm (teacher-centered paradigm) và lấy người học làm trung tâm (student-centered paradigm) đã được thực hiện bởi Huba và Freed (2000):

**MÔ HÌNH DẠY HỌC LẤY  
NGƯỜI DẠY LÀM TRUNG TÂM**

**MÔ HÌNH DẠY HỌC LẤY  
NGƯỜI HỌC LÀM TRUNG TÂM**

Kiến thức được truyền từ người dạy sang người học	Người học xây dựng kiến thức trên cơ sở thu thập, tổng hợp và liên kết các thông tin bằng các kỹ năng tìm hiểu, giao tiếp, tư duy phản biện, giải quyết vấn đề, ...
Người học tiếp nhận thông tin một cách thụ động	Người học chủ động tham gia trong quá trình học tập
Nhấn mạnh yêu cầu mở rộng kiến thức ra ngoài nội dung học tập	Nhấn mạnh yêu cầu sử dụng kiến thức có hiệu quả trong việc giải quyết các vấn đề, bài toán trong thực tế
Người dạy đóng vai trò chính trong việc cung cấp thông tin và đánh giá	Người dạy đóng vai trò hướng dẫn, hỗ trợ. Người dạy và người học cùng đánh giá kết quả học tập
Hoạt động dạy và hoạt động đánh giá được tách rời nhau	Hoạt động dạy và hoạt động đánh giá được kết hợp với nhau
Đánh giá được dùng như một công cụ nhằm theo dõi hoạt động học tập	Đánh giá được dùng như một công cụ nhằm khuyến khích và chẩn đoán (diagnose) học tập
Nhấn mạnh đến những câu trả lời đúng	Nhấn mạnh đến việc xây dựng các câu hỏi tốt hơn và học hỏi từ sai lầm
Học tập được đánh giá một cách gián tiếp thông qua các bài kiểm tra	Học tập được đánh giá thông qua các bài viết, đồ án, trình bày, hồ sơ học tập,...
Tập trung chính vào một môn học	Sử dụng cách tiếp cận liên ngành
Cạnh tranh và cá nhân hóa hoạt động học tập	Đề cao tính hợp tác, phối hợp và hỗ trợ
Chỉ có người học là phải học	Cả thầy lẫn trò đều cùng nhau học

**TÀI LIỆU THAM KHẢO**

- Huba, M. E. & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses*. Allyn & Bacon.  
[<http://assessment.uconn.edu/docs/TeacherCenteredVsLearnerCenteredParadigms.pdf>]
- McCombs, B.L. (2003). *Assessing the role of educational technology in the teaching and learning process: A learner-centered perspective*. University of Denver Research Institute.  
[[http://www.ed.gov/rschstat/eval/tech/techconf00/mcombs\\_paper.html](http://www.ed.gov/rschstat/eval/tech/techconf00/mcombs_paper.html)]

# Chủ đề 3: Phương pháp dạy học dựa trên tình huống

## 1. Xuất xứ

Phương pháp dạy học dựa trên tình huống (Case study method, Teaching with case studies, Case-based teaching, Case-based learning) bắt đầu được khởi xướng từ những năm 40 của thế kỷ 20 bởi James B. Conant ở Đại học Havard, Hoa Kỳ (Conant, 1949). Tuy nhiên, sự khởi xướng này đã không nhận được sự ủng hộ rộng rãi của các nhà giáo dục thời ấy do bởi Conant không sử dụng các “case” như vấn đề cho SV thảo luận mà chỉ đưa vào bài giảng của mình.

Đến những năm 80, các trường Luật và Thương mại của Đại học Havard bắt đầu sử dụng rộng rãi các “case”, là các ví dụ điển hình trong thực tế, để làm nội dung chính cho SV thảo luận trong các môn học (Christensen và Hansen, 1986). Từ sự thành công ở các trường này, PPGD này đã dần được mở rộng sang các ngành đào tạo khác. Đến nay, nó đã trở thành một trong các PPGD chủ đạo ở bậc đại học. Nhiều trường đại học thành lập riêng các trung tâm nghiên cứu và phát triển PPGD này, tiêu biểu như Đại học Buffalo - Hoa Kỳ.

## 2. Các phương pháp xây dựng “CASE”

- Từ các nguồn tư liệu sẵn có

Với sự phát triển nhanh chóng của nhân loại trên mọi mặt, có thể nói nguồn tư liệu để xây dựng “case” là gần như vô hạn: sách, báo, tạp chí, phim, ảnh, internet,... Vấn đề là người dạy biết cách chọn lọc thông tin sao cho phù hợp với mục đích dạy học và thời gian cho phép. Một số ví dụ về sử dụng các nguồn tư liệu khác nhau:

- Một hoặc một chuỗi các bài viết trên báo về một vấn đề nào đó.
  - Một đoạn phim tư liệu.
  - Một đồ thị hoặc bảng số liệu.
  - Hồ sơ bệnh án của một bệnh nhân.
  - Hệ thống sổ sách kế toán của một công ty.
- Tự xây dựng

Người dạy có thể tự xây dựng các “case” cho sát với yêu cầu và mục đích của môn học. Nội dung những “case” này thường dựa trên những tình huống, dữ kiện đã và đang

diễn ra trong thực tiễn nhưng được sắp xếp, “hư cấu” lại để vấn đề nêu ra được xúc tích, giàu thông tin, và đáp ứng tốt hơn mục đích mà người dạy hướng đến.

Một số ví dụ về các “case” tự xây dựng:

- Hoạt động quảng bá của một công ty về một sản phẩm.
- Biểu hiện của một hệ thống thiết bị sau một ngày hoạt động liên tục.
- Bản tường thuật một tiến trình thí nghiệm.

### 3. Cấu trúc của một “CASE”

Một “case” thường có ba phần chính:

- Phần nội dung: chứa đựng vấn đề cần được phân tích, tìm hiểu, đánh giá.
- Phần hệ thống câu hỏi: giúp định hướng SV tìm hiểu và đánh giá vấn đề, vận dụng kết quả tìm hiểu vấn đề vào những tình huống tương tự, ...
- Phần hướng dẫn tài liệu: chỉ ra các nguồn tài liệu tham khảo giúp SV tìm hiểu các khía cạnh khác nhau của “case”.

Ví dụ: Một “case” trong lĩnh vực sinh lý động vật:

- Phần nội dung: Giới thiệu một bài viết mô tả một thí nghiệm về sự mất trí nhớ ở chuột.
- Phần hệ thống câu hỏi:
  - Thí nghiệm được đặt ra để nghiên cứu vấn đề gì?
  - Phương pháp thực nghiệm gì đã được áp dụng?
  - Kết quả của thí nghiệm là gì?
  - Bạn đánh giá như thế nào về độ tin cậy của thí nghiệm?
- Phần hướng dẫn tài liệu: (giới thiệu nguồn tài liệu tham khảo về hoạt động thần kinh của chuột, bản chất của trí nhớ)

### 4. Tổ chức giảng dạy với “CASE”

Theo Herreid (1994), có thể tiến hành giảng dạy “case” theo các phương pháp sau:

- Phương pháp thảo luận (Discussion format)

GV giới thiệu “case” cho lớp học, sau đó nêu ra hệ thống câu hỏi để hướng dẫn lớp thảo luận. Trong quá trình thảo luận, GV có thể đưa ra các gợi ý để giúp nội dung thảo luận luôn sôi nổi và đi đúng hướng. Tùy theo nội dung vấn đề mà GV nên hoặc không nên tổng kết thảo luận và giải đáp các câu hỏi.

- Phương pháp tranh luận (Debate format)

Thường được dùng trong trường hợp “case” đề cập đến hai quan điểm hoặc giải pháp trái ngược nhau cho cùng một vấn đề, ví dụ “case” đề cập đến việc uống cà phê là tốt hoặc có hại đối với sức khỏe con người. Để tiến hành thảo luận, GV chia lớp thành hai nhóm, mỗi nhóm chuẩn bị ý kiến về một quan điểm hoặc giải pháp sau đó lần lượt mỗi nhóm trình bày, nhóm kia đưa ra ý kiến phản bác.

- Phương pháp công luận (Public hearing format)

Một nhóm SV được chọn để đóng vai chủ tọa đoàn, những SV còn lại có thể nêu lên quan điểm của mình về vấn đề mà “case” đặt ra. Chủ tọa đoàn có thể đặt ra các quy định cho buổi thảo luận, điều hành tiến trình thảo luận, và cho ý kiến nhận xét về các nội dung trao đổi. GV chỉ đóng vai trò hỗ trợ vào những lúc cần thiết và có thể cho ý kiến đánh giá chung.

- Phương pháp tranh tụng (Trial format)

Đây là phương pháp sử dụng hình thức giải quyết vấn đề tựa như ở các phiên tòa: một số SV (hoặc cùng với GV) đóng vai trò chủ tọa đoàn, một nhóm SV đóng vai trò “bên nguyên đơn”, một nhóm khác đóng vai trò “bên bị đơn”. Ngoài ra còn có một số SV đóng vai “luật sư biện hộ” và “nhân chứng”.

- Phương pháp nghiên cứu nhóm (Scientific research team format)

Phương pháp này không chú trọng việc thảo luận như các phương pháp trên mà chủ yếu giúp SV cùng cộng tác để tìm hiểu, giải quyết một vấn đề khoa học, kỹ thuật nào đó. GV đưa ra một “case” với các yêu cầu cụ thể và các câu hỏi dẫn dắt, trên cơ sở đó nhóm SV tìm tòi tài liệu, nghiên cứu, trao đổi, ... để đi tìm lời giải.

## 5. Hướng dẫn SV

Hầu hết SV sẽ cảm thấy bối ngỡ khi lần đầu tham gia học tập với phương pháp này, đặc biệt khi họ được yêu cầu phân tích, đánh giá, đưa ra quan điểm/giải pháp riêng của mình về những vấn đề mà “case” đặt ra. Vì vậy sẽ rất hữu ích nếu GV có những hướng dẫn ban đầu về mặt phương pháp. Những hướng dẫn sau đây có thể được cung cấp cho SV trước khi tham gia nhằm giúp họ từng bước đi sâu vào “case” và làm việc nhóm có hiệu quả:

- Trình tự nghiên cứu và giải quyết vấn đề:
  - Nhận diện các vấn đề được đặt ra; đâu là vấn đề chính, đâu là vấn đề phụ.
  - Nhận diện các dữ kiện có liên quan đến các vấn đề; đâu là dữ kiện chính, đâu là dữ kiện phụ.



- Xác định những loại dữ kiện cần được bổ sung để giúp giải quyết vấn đề.
- Xây dựng những giả thuyết về vấn đề.
- Xác định những yếu tố, nguyên nhân làm vấn đề nảy sinh.
- Xây dựng các giải pháp giải quyết vấn đề.
- Chọn lựa giải pháp tối ưu.
- Xây dựng tiến trình giải quyết vấn đề.
- Những lưu ý đối với cá nhân khi làm việc nhóm:
  - Hãy cùng tạo ra không khí thân thiện và hợp tác vì đây là yếu tố quyết định cho sự thành công của nhóm.
  - Tôn trọng và cố gắng hiểu rõ những ý kiến do bạn đề xuất và liên hệ với suy nghĩ của mình. Ghi nhận những điểm hay và chưa hay.
  - Mạnh dạn đưa ra giải pháp cho vấn đề trên cơ sở suy nghĩ của bản thân và ý tưởng hay của bạn.
  - Mạnh dạn phê phán trên tinh thần xây dựng và cầu tiến.
  - Không nên chuyển sang thảo luận một vấn đề khác khi mà vấn đề đang bàn chưa được giải quyết một cách cơ bản.

## **6. Lợi ích và khó khăn**

- Lợi ích

Phương pháp nghiên cứu tình huống được sử dụng rộng rãi ở đại học bởi nó có thể giúp SV phát triển:

- Kiến thức và tư duy: do có cơ hội được trực tiếp tìm hiểu, suy luận, đánh giá về vấn đề được đặt ra từ các “case”.
- Kỹ năng: bao gồm kỹ năng đọc và phân tích tình huống (thông qua tìm hiểu vấn đề, tài liệu), kỹ năng lập trình bày, lập luận (thông qua việc trình bày và bảo vệ ý tưởng), kỹ năng hợp tác (thông qua làm việc nhóm), kỹ năng ra quyết định (thông qua việc xây dựng các kết luận, giải pháp).
- Thái độ: yêu thích môn học hơn (do nhận thức được ý nghĩa thực tiễn của bài học), trân trọng ý kiến người khác (thông qua thảo luận, tranh luận), nâng cao ý thức cộng đồng (thông qua làm việc nhóm), biết phê phán (thông qua việc nhận xét các ý tưởng của người khác).

- Khó khăn

- Phương pháp nghiên cứu tình huống khó có thể giúp GV chuyển tải đầy đủ những kiến thức cơ bản, thiết yếu về bài học. Vì vậy nó cần được phối hợp với các phương pháp khác, ví dụ phương pháp thuyết giảng.
- Với các lớp đông, sẽ rất khó để mọi SV đều có cơ hội phát biểu hoặc tham gia đầy đủ các hoạt động học tập; đồng thời GV sẽ gặp khó khăn trong việc tổ chức lớp học theo phương pháp này.
- Giảng dạy theo phương pháp này đòi hỏi có nhiều thời gian, trong khi thời lượng dành cho các môn học nhìn chung lại có xu hướng giảm bớt. Điều này đòi hỏi SV phải dành thêm thời gian tự học để chuẩn bị trước những yêu cầu do GV đặt ra.
- Để xây dựng được những “case” có hiệu quả cao, GV cần đầu tư nhiều thời gian để tiếp cận các nguồn thông tin khác nhau từ thực tiễn cuộc sống và lĩnh vực nghề nghiệp có liên quan; hoặc cần được tập huấn để tự sáng tạo những “case” phù hợp với môn học.

### **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

- Christensen, C. R. & Hansen, A. J. (1986). *Teaching and the case method*. Boston: Harvard Business School Publishing Division.
- Conant, J. B. (1949). *The growth of the experimental sciences: An experiment in general education*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Herreid, C. F. (1994). *Case studies in science: A novel method of science education* [<http://ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/case.html>]

## Chủ đề 4: Phương pháp dạy học dựa trên vấn đề, dự án

### 1. Xuất xứ

Phương pháp DHDTVĐ (Problem-based learning) được phát triển và đưa vào sử dụng lần đầu tiên bởi Tiến sĩ Howard Barrows tại Trường Đại học Y khoa McMaster ở Canada vào cuối những năm 1960 nhằm giúp các SV ngành Y có cơ hội được học tập và nghiên cứu dựa trên những tình huống thực tế của hoạt động chuyên môn tại các bệnh viện. Đến năm 1981, Tiến sĩ Howard Barrows rời trường McMaster và đến trường Y của Đại học Southern Illinois, Hoa kỳ và xây dựng một chương trình giảng dạy dựa trên các vấn đề. Kể từ đó, phương pháp này đã được phổ biến rộng rãi trên thế giới với tư cách là một phương pháp giảng dạy quan trọng đối với ngành y và nha khoa, đồng thời từng bước được mở rộng sang các ngành khác.

### 2. Định nghĩa

Tùy thuộc vào góc độ tiếp cận mà phương pháp DHDTVĐ có thể định nghĩa theo các cách sau đây:

- DHDTVĐ là hoạt động học tập trong bối cảnh thực tiễn nhằm cung cấp kỹ năng giải quyết vấn đề, tăng cường năng lực tự học và khả năng làm việc nhóm (Quảng, n.d.).
- DHDTVĐ là phương pháp học tập trong đó các vấn đề có liên quan đến thực tiễn được lựa chọn cẩn thận và được sử dụng làm nền tảng cho chương trình học (Quảng, n.d.).
- DHDTVĐ là một cách tiếp cận tổng thể trong giáo dục, ở góc độ chương trình học lẫn quá trình học: chương trình học bao gồm những vấn đề được lựa chọn và thiết kế cẩn thận nhằm giúp SV tiếp nhận tri thức một cách có phê phán, tăng cường kỹ năng giải quyết vấn đề, khả năng tự học và kỹ năng làm việc nhóm; quá trình học có tính hệ thống như quá trình giải quyết vấn đề hoặc thử thách có thể gặp trong đời sống (Quảng, n.d.).
- DHDTVĐ là phương pháp dạy học nhằm giúp SV tiếp nhận tri thức và kỹ năng thông qua một quá trình học-hỏi được thiết kế dựa trên những câu hỏi, những vấn đề, và những nhiệm vụ thực tiễn được xây dựng cẩn thận (Quảng, n.d.).

Dù được định nghĩa theo những cách tiếp cận nào trên đây, tựu trung phương pháp DHDTVĐ chứa đựng những yếu tố then chốt sau:

- Nội dung môn học hoặc chương trình học được thiết kế với sự có mặt của các vấn đề - là những tình huống (cần có lời giải) có liên quan đến môn học hoặc chương trình học và có gắn bó mật thiết với thực tế.

- SV được tổ chức tham gia giải quyết vấn đề nhằm mục tiêu phát triển tri thức và các kỹ năng, hiểu biết thực tế có liên quan đến môn học hoặc chương trình học.

### 3. Mục tiêu

Phương pháp DHDTVĐ hướng đến các mục tiêu tổng quát sau:

- Về nhận thức: giúp SV có cơ hội nắm chắc kiến thức theo chiều rộng lẫn chiều sâu. Điều này có được là do trong quá trình tìm hiểu và giải quyết vấn đề, SV hoàn toàn chủ động trong việc xác định những nội dung có liên quan để nghiên cứu, tìm hiểu, và vận dụng.

- Về kỹ năng: giúp SV phát triển năng lực đọc tài liệu, kỹ năng nghiên cứu khoa học, kỹ năng giải quyết vấn đề, các kỹ năng xã hội như: làm việc nhóm, thuyết trình, tranh luận, thương lượng, ... Những kỹ năng này được hình thành trong quá trình SV nghiên cứu, vận dụng tài liệu, làm việc cùng với nhóm để giải quyết vấn đề và sau đó là trình bày kết quả trước tập thể lớp.

- Về thái độ: giúp SV cảm thấy gắn bó và yêu thích môn học và sự học, thấy được những giá trị của hoạt động nhóm đối với bản thân. Sự thay đổi về thái độ như vậy sẽ diễn ra từng bước theo quá trình phát triển của phương pháp dạy học nếu được tổ chức có hiệu quả.

### 4. Đặc điểm

- Vấn đề là bối cảnh trung tâm của hoạt động dạy và học

Có thể nói rằng phương pháp DHDTVĐ đảo lộn thứ tự của hoạt động dạy học nếu so với các phương pháp truyền thống mà ở đó thông tin được GV trình bày từ thấp đến cao theo một trình tự nhất định, và SV sẽ chỉ được tiếp cận với một vấn đề cần được lý giải (nếu có) một khi họ đã được trang bị đầy đủ những kiến thức cần thiết. Trong phương pháp DHDTVĐ, SV được tiếp cận với vấn đề ngay ở giai đoạn đầu của một đơn vị bài giảng. Vấn đề có thể là một hiện tượng của tự nhiên hoặc là một sự kiện/tình huống đã, đang hoặc có thể sẽ diễn ra trong thực tế và chứa đựng những điều cần được lý giải.

- SV tự tìm tòi để xác định những nguồn thông tin giúp giải quyết vấn đề.

Trên cơ sở vấn đề được nêu ra, chính SV phải chủ động tìm kiếm thông tin thích hợp để giải quyết vấn đề. Thông tin có thể ở nhiều dạng và từ nhiều nguồn khác nhau (sách,

báo, phim, ảnh, từ internet...). Nói cách khác, chính SV phải tự trang bị cho mình phần “lý thuyết” nhằm có đủ kiến thức để tiếp cận và giải quyết vấn đề.

- Thảo luận nhóm là hoạt động cốt lõi.

Mặc dù phương pháp có thể được áp dụng cho riêng từng SV, trong đa số các ứng dụng người ta thường kết hợp với hoạt động nhóm. Thông qua thảo luận ở nhóm nhỏ, SV chia sẻ nguồn thông tin và cùng nhau hình thành các giả thuyết giúp giải quyết vấn đề, kiểm tra giả thuyết và đi đến kết luận. Nhờ hoạt động nhóm, SV được rèn luyện thêm các kỹ năng cần thiết khác ngoài mục đích lĩnh hội kiến thức.

- Vai trò của GV mang tính hỗ trợ.

GV đóng vai trò định hướng (chỉ ra những điều cần được lý giải của vấn đề), trợ giúp (chỉ ra nguồn thông tin, giải đáp thắc mắc, ...), đánh giá (kiểm tra các giả thuyết và kết luận của SV), hệ thống hóa kiến thức, khái quát hóa các kết luận.

## 5. Phân loại vấn đề

Theo Maker và Schiever (1991), vấn đề dùng trong dạy học có thể được phân thành năm dạng, từ đơn giản đến phức tạp như trên bảng sau:

Dạng vấn đề	NỘI DUNG		PHƯƠNG PHÁP		GIẢI PHÁP	
	GV	SV	GV	SV	GV	SV
I	Biết	Biết	Biết	Biết	Biết	Chưa biết
II	Biết	Biết	Biết	Chưa biết	Biết	Chưa biết
III	Biết	Biết	Biết ít nhiều	Chưa biết	Biết ít nhiều	Chưa biết
IV	Biết	Biết	Chưa biết	Chưa biết	Chưa biết	Chưa biết
V	Chưa biết	Chưa biết	Chưa biết	Chưa biết	Chưa biết	Chưa biết

**Dạng I:** Vấn đề được GV và SV biết cả về nội dung, phương pháp, và giải pháp. Dạng này được dùng để kiểm tra những điều SV đã được học hoặc đã được làm quen.

Ví dụ: Hãy tìm nghiệm của phương trình:  $3x^2 - 8x + 5 = 0$

**Dạng II:** Vấn đề được GV và SV biết về nội dung. Về phương pháp và giải pháp, GV nắm rõ còn SV thì chưa biết và họ cần phải đưa ra quan điểm riêng.

Ví dụ: Hãy đưa ra các giải pháp nhằm hạn chế hao phí điện năng trong phạm vi của một cơ quan, xí nghiệp.

**Dạng III:** Vấn đề được GV và SV biết về nội dung. Về phương pháp và giải pháp, GV có thể biết đầy đủ hoặc một phần, còn SV thì chưa biết và họ cần phải đưa ra quan điểm riêng.

Ví dụ: Hãy xây dựng các phương trình toán bao hàm ba con số: 2, 3, 5.

**Dạng IV:** Vấn đề được GV và SV biết về nội dung. Về phương pháp và giải pháp, cả GV lẫn SV đều chưa biết.

Ví dụ: Làm thế nào để một trái bóng đá có thể chìm trong nước?

**Dạng V:** GV và SV đều chưa biết nội dung của vấn đề cũng như phương pháp và giải pháp tiến hành.

Ví dụ: Hãy đưa ra ba vấn đề quan trọng nhất đối với sự phát triển của Quốc gia và cách thức giải quyết các vấn đề đó.

## **6. Tiến trình dạy học**

Trình tự tổ chức giảng dạy theo phương pháp DHDTVĐ có thể được khái quát qua các bước sau:

**Bước 1:** GV xây dựng vấn đề, các câu hỏi chính cần nghiên cứu, các nguồn tài liệu tham khảo.

**Bước 2:** Tổ chức lớp học để nghiên cứu vấn đề: chia nhóm, giao vấn đề, thống nhất các qui định về thời gian, phân công, trình bày, đánh giá, ...

**Bước 3:** Các nhóm tổ chức nghiên cứu, thảo luận nhằm trả lời các câu hỏi của vấn đề.

**Bước 4:** Tổ chức báo cáo và đánh giá: các nhóm trình bày kết quả nghiên cứu, GV tổ chức đánh giá.

Việc cụ thể hóa các bước nói trên phụ thuộc rất lớn vào năng lực, tính tích cực của SV (và đôi khi của cả GV) và các điều kiện học tập, giảng dạy hiện hữu (tài liệu, trang thiết bị, nơi thảo luận, trợ giảng, ...).

## **7. Ưu nhược điểm**

### **• Ưu điểm:**

- Phát huy tính tích cực, chủ động trong học tập.

Vì phương pháp DHDTVĐ dựa trên cơ sở tâm lý kích thích hoạt động nhận thức bởi sự tò mò và ham hiểu biết cho nên thái độ học tập của SV mang nhiều yếu tố tích cực. Năng lực tư duy của SV một khi được khơi dậy sẽ giúp họ cảm thấy thích thú và trở nên tự giác hơn trên con đường tìm kiếm tri thức.

- SV được rèn luyện các kỹ năng cần thiết.

Thông qua hoạt động tìm kiếm thông tin và lý giải vấn đề của cá nhân và tập thể, SV được rèn luyện thói quen/kỹ năng đọc tài liệu, phương pháp tư duy khoa học, tranh

luận khoa học, làm việc tập thể... Đây là những kỹ năng rất quan trọng cho SV đối với công việc sau này của họ.

- SV được sớm tiếp cận những vấn đề thực tiễn.

Giáo dục đại học thường bị phê phán là xa rời thực tiễn. Phương pháp này có thể giúp SV tiếp cận sớm với những vấn đề đang diễn ra trong thực tế có liên quan chặt chẽ với chuyên ngành đang học; đồng thời họ cũng được trang bị những kiến thức, kỹ năng để giải quyết những vấn đề đó.

- Bài học được tiếp thu vừa rộng vừa sâu, được lưu giữ lâu trong trí nhớ SV.

Do được chủ động tìm kiếm kiến thức và vận dụng kiến thức để giải quyết vấn đề, SV có thể nắm bắt bài học một cách sâu sắc và vì vậy họ nhớ bài rất lâu so với trường hợp tiếp nhận thông tin một cách thụ động thông qua nghe giảng thuần túy.

- Đòi hỏi GV không ngừng vươn lên.

Việc điều chỉnh vai trò của GV từ vị trí trung tâm sang hỗ trợ cho hoạt động học tập đòi hỏi nhiều nỗ lực từ phía GV. Đồng thời theo phương pháp này, GV cần tìm tòi, xây dựng những vấn đề vừa lý thú vừa phù hợp với môn học và thời gian cho phép; biết cách xử lý khéo léo những tình huống diễn ra trong thảo luận... Có thể nói rằng phương pháp DHDTVĐ tạo môi trường giúp GV không ngừng tự nâng cao trình độ và các kỹ năng sư phạm tích cực.

- **Nhược điểm:**

- Khó vận dụng ở những môn học có tính trừu tượng cao.

Phương pháp này không cho kết quả như nhau đối với tất cả các môn học, mặc dù nó có thể được áp dụng một cách rộng rãi. Thực tế cho thấy những môn học gắn bó càng nhiều với thực tiễn thì càng dễ xây dựng vấn đề, và vì vậy khả năng ứng dụng của phương pháp càng cao.

- Khó vận dụng cho lớp đông.

Lớp càng đông thì càng có nhiều nhóm nhỏ vì vậy việc tổ chức, quản lý sẽ càng phức tạp. Một GV rất khó theo dõi và hướng dẫn thảo luận cho cả chục nhóm SV. Trong trường hợp này, vai trò trợ giảng sẽ rất cần thiết.

## **8. Ứng dụng cho lớp đông: một số gợi ý**

Sau đây là một số gợi ý vắn tắt dành cho GV muốn ứng dụng phương pháp DHDTVĐ cho những lớp có đông SV:

- Tìm vấn đề: từ các phương tiện thông tin đại chúng, thực tế sản xuất và đời sống, những hiện tượng tự nhiên/xã hội đã và đang diễn ra hàng ngày... GV cũng có thể sáng tạo ra những vấn đề miễn sao chúng chứa đựng những yếu tố gần gũi với thực tế, phù hợp với môn học, và có khả năng thu hút sự quan tâm của SV.

- Dự kiến thời gian hợp lý: bao nhiêu vấn đề cho môn học, tỷ trọng thời gian...

- Chuẩn bị tốt tư tưởng cho SV: lớp học không phải là nơi để thu lượm kiến thức một cách thụ động và SV cần được chuẩn bị những kỹ năng cần thiết cho tương lai nghề nghiệp về sau.

- Chuẩn bị tốt khâu tài liệu tham khảo: nên chuẩn bị trước một số tài liệu tham khảo cơ bản, hướng dẫn SV các nguồn tài liệu có thể có (thư viện, sách báo, internet, ...).

- Chuẩn bị tốt khâu tổ chức: bao nhiêu nhóm, mỗi nhóm bao nhiêu SV? Địa điểm thảo luận? Cần bao nhiêu GV hỗ trợ? ...

- Những biện pháp hỗ trợ: làm thế nào để hạn chế SV vắng mặt? Làm thế nào để SV tích cực tham gia? (cho điểm thưởng, treo giải thưởng?) ...

Trên đây là những đặc trưng và cách thức tiến hành đối với phương pháp DHDTVĐ. Cách thức như trên cũng có thể được vận dụng đối với Phương pháp dạy học dựa trên dự án, với lưu ý về yêu cầu cần có sản phẩm cụ thể khi hoàn thành một dự án.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

Maker, C. J. & Schiever, S. (1991). *Enrichment and acceleration: An overview and new directions*. In G. Davis and N. Colangelo (Eds.) *Handbook of gifted education*. (pp. 99-110) Boston: Allyn & Bacon.

Quảng, H. (n.d.). Phương pháp dạy học dựa trên vấn đề. *Lý thuyết sinh học*.  
<https://lythuyetsinhhoc.blogspot.com/2009/10/phuong-phap-day-hoc-dua-tren-van-e.html>



## Chủ đề 5: Sử dụng công trình nghiên cứu trong giảng dạy

### 1. Giới thiệu

Giảng dạy đại học ngày nay, ở các nước trên thế giới cũng như ở nước ta, đang tiếp tục xu hướng giảm nhẹ việc nhồi nhét kiến thức, đồng thời phát huy các phương pháp khác nhau trong quá trình dạy và học. Xu hướng này nhằm giúp SV không những lĩnh hội được những kiến thức cơ bản mà còn được trang bị những phương pháp làm việc khoa học giúp họ có thể tự làm giàu thêm vốn hiểu biết của mình và tăng cường khả năng thích nghi với công việc thực tế sau khi ra trường. Mặt khác, nội dung đào tạo ở các trường đại học ngày nay có xu hướng ngày càng gắn bó với thực tế xã hội, với thực tế nghiên cứu và sản xuất trong nước cũng như trên thế giới. Một trong những biện pháp để đáp ứng những yêu cầu trên là cho SV, ngay từ những năm đầu đại học, được tiếp cận và làm việc với những công trình nghiên cứu dưới sự hướng dẫn của thầy giáo. Vấn đề đặt ra là nên sử dụng các công trình nghiên cứu nào và hướng dẫn SV làm việc với chúng ra sao. Trong chương này, công trình nghiên cứu được hiểu bao gồm các luận án, đề tài khoa học, các bài viết, báo cáo khoa học được đăng trên sách, tạp chí; các thông báo, bản tin về thành tựu khoa học kỹ thuật mới, các bài viết về cuộc đời và sự nghiệp của các nhà khoa học lỗi lạc cũng như các phát minh khoa học của họ.

### 2. Các hình thức sử dụng

Các công trình nghiên cứu có thể được đưa vào quá trình dạy và học dưới nhiều hình thức khác nhau, phụ thuộc vào mục đích và điều kiện của môn học. Tất nhiên, nội dung của các công trình nghiên cứu cần được lựa chọn sao cho phù hợp với trình độ tiếp thu của SV, phù hợp với những vấn đề được môn học đặt ra. Có thể liệt kê các phương pháp sử dụng công trình nghiên cứu theo thứ tự tăng dần về mức độ tham gia của SV vào loại hình dạy học này như sau:

- Đưa thông tin mới vào bài giảng.
- Dùng công trình nghiên cứu làm tài liệu tham khảo cho SV.
- Dùng công trình nghiên cứu làm “vấn đề” cho quá trình dạy học.
- Tổ chức cho SV báo cáo chuyên đề dựa trên công trình nghiên cứu.

- Tổ chức lớp học thảo luận về công trình nghiên cứu.
- Tổ chức cho lớp học thực nghiệm lại công trình nghiên cứu.

### ***2.1. Đưa thông tin mới vào bài giảng***

Đây là cách làm phổ biến nhất hiện nay. Nó cho phép SV được tiếp cận các kết quả nghiên cứu, thực nghiệm mới nhất về những điều họ đang học; và vì vậy làm cho họ cảm thấy tự tin hơn với vốn kiến thức được trang bị ở nhà trường. Tuy là một phương pháp đơn giản nhưng nó cũng buộc người dạy phải tốn không ít công sức vì phải thường xuyên theo dõi các thành tựu mới trong nghiên cứu, sản xuất thuộc lĩnh vực chuyên môn của mình và chắt lọc chúng để đưa vào bài giảng của môn học.

### ***2.2. Dùng công trình nghiên cứu làm tài liệu tham khảo cho SV***

Đây là cách làm có nhiều tác dụng. SV không những có điều kiện tiếp cận với những thành tựu khoa học kỹ thuật mới mà còn rèn luyện thói quen đọc các tài liệu khoa học, học hỏi các phương pháp tiến hành một nghiên cứu khoa học. Nếu là tài liệu được viết bằng tiếng nước ngoài thì SV lại có thêm điều kiện ôn luyện và nâng cao khả năng ngoại ngữ của mình.

### ***2.3. Dùng công trình nghiên cứu làm “vấn đề” cho quá trình dạy học***

Cách làm này cho phép người dạy không phải tổ chức quá trình dạy học theo một trình tự có tính truyền thống là đi từ cái đã biết đến cái chưa biết. Ở đây, công trình nghiên cứu được sử dụng như một “vấn đề”, và SV được tiếp cận với nó ngay từ lúc những kiến thức có liên quan chưa được trang bị một cách đầy đủ. Sự tiếp cận đột ngột này làm phát sinh những mâu thuẫn giữa vốn kiến thức đang có và nhu cầu được hiểu biết; và vì vậy làm tăng ở họ sự tò mò, lòng ham muốn được hiểu biết vấn đề. Chính những yếu tố này sẽ làm quá trình dạy và học trở nên tích cực, sôi nổi và có định hướng rõ rệt hơn.

### ***2.4. Tổ chức cho SV báo cáo chuyên đề dựa trên công trình nghiên cứu***

Tuy mất nhiều thời gian hơn so với những phương pháp trên nhưng đây là một phương pháp rất phù hợp với môi trường đại học. SV không những được tiếp cận với thông tin mới mà còn được rèn luyện kỹ năng đọc hiểu, tóm tắt, và trình bày các vấn đề khoa học. Qua nghiên cứu các công trình để chuẩn bị cho báo cáo trước lớp, SV còn có cơ hội hiểu biết sâu sắc vấn đề được nêu ra cũng như học hỏi các phương pháp đặt vấn đề, giải quyết vấn đề trong khoa học.

### ***2.5. Tổ chức lớp học thảo luận về công trình nghiên cứu***

Cách làm này cho phép nhiều SV có thể tham gia tranh luận về những vấn đề được đặt ra từ công trình nghiên cứu. Quá trình thảo luận sẽ giúp SV nắm bắt vấn đề chắc hơn, giúp họ làm quen với không khí và phương pháp tranh luận trong khoa học. Tùy theo sĩ số của lớp học mà người dạy phân chia số nhóm thảo luận, tuy nhiên mỗi nhóm không nên quá 10 SV. Nội dung của thảo luận cũng như yêu cầu của sản phẩm thảo luận cần được người dạy chuẩn bị trước và thống nhất với các nhóm.

### **2.6. Tổ chức cho lớp học thực nghiệm lại công trình nghiên cứu**

Đây là cách làm đòi hỏi nhiều thời gian và điều kiện vật chất nhất và nó phù hợp nhất với các môn khoa học tự nhiên, kỹ thuật. Trong phương pháp này, SV được tạo điều kiện để thực hiện lại các bước đi khoa học mà nhà nghiên cứu đã tiến hành, chẳng hạn như: làm lại một thí nghiệm, tính toán lại một bản thiết kế, ... Với cách làm này, SV sẽ cảm thấy rất hứng thú bởi họ được tham gia gần như “trực tiếp” vào trong quá trình nghiên cứu vấn đề và vì vậy quá trình tiếp thu kiến thức cũng diễn ra rất tích cực. Có thể nói rằng đây là một trong những cách làm hiệu quả nhất của việc đưa các công trình nghiên cứu vào quá trình dạy học, bởi vì ngoài những ưu điểm nói trên nó còn giúp SV rèn luyện phương pháp và kỹ năng thực nghiệm khoa học theo hướng tiếp cận với vấn đề thực tế.

Để có thể đạt được hiệu quả tốt nhất đối với những phương pháp ở đó SV được tiếp cận trực tiếp với các công trình nghiên cứu thì sự chuẩn bị của người dạy là rất quan trọng. Từ khâu lựa chọn tài liệu sao cho phù hợp với trình độ SV, với môn học đến cách tổ chức sao cho vừa đảm bảo yêu cầu về thời gian, vừa phù hợp với điều kiện vật chất sẵn có. Ngoài ra, cũng cần chuẩn bị trước cho SV về phương pháp tiếp cận các công trình nghiên cứu, các yêu cầu đối với mỗi hình thức học tập được lựa chọn. Những yêu cầu sau đây có thể được xem như những gợi ý cho SV khi họ bắt đầu làm việc với một công trình nghiên cứu cụ thể:

- Xác định những vấn đề đặt ra của nghiên cứu.
- Lựa chọn, đánh giá, và áp dụng những kiến thức dùng để giải quyết vấn đề nghiên cứu.
- Xác định những giả thuyết cho vấn đề nghiên cứu.
- Nhận biết và đánh giá những ưu, nhược điểm phương pháp tiến hành nghiên cứu.

## Chủ đề 6: Dạy học với các nhóm nhỏ

### 1. Mục tiêu dạy học theo nhóm nhỏ

- Mục tiêu nhận thức: giúp SV nắm vững kiến thức hơn (vì được tự khám phá và trao đổi với nhiều người).
- Mục tiêu kỹ năng: giúp SV rèn luyện các kỹ năng tư duy (phân tích, suy luận, tổng hợp, đánh giá, giải quyết vấn đề, ...) và kỹ năng xã hội (giao tiếp, trình bày, tranh luận, lắng nghe, hợp tác, lãnh đạo...).
- Mục tiêu thái độ: giúp SV yêu thích môn học hơn, gắn bó với bạn bè hơn, có ý thức với tập thể hơn, biết dân chủ hơn.

### 2. Tổ chức dạy học theo nhóm nhỏ

- **Công tác chuẩn bị:**
  - Chuẩn bị phương pháp: sẽ dùng phương pháp làm việc nào cho các nhóm? (semina, giải quyết tình huống, giải quyết vấn đề, sắm vai...).
  - Chuẩn bị nội dung thảo luận: sẽ thảo luận về chủ đề gì? có bảo đảm tính “hấp dẫn” hoặc “thời sự” không?
  - Chuẩn bị quỹ thời gian: sẽ thảo luận nhóm trong bao lâu là vừa? Cần “trừ hao” bao nhiêu cho việc ổn định, đi lại? ...
  - Chuẩn bị tài liệu, phương tiện: cần có những tài liệu tham khảo tối thiểu gì giúp SV có đủ thông tin để tham gia thảo luận? có cần các phương tiện trình bày (overhead/projector...) gì không? có cần giấy khổ lớn để các nhóm trình bày? ...
  - Chuẩn bị địa điểm: phòng học đủ lớn cho tất cả các nhóm? hay có đủ số phòng nhỏ? hay có thể có những vị trí thuận lợi để các nhóm có thể thảo luận (hành lang, gốc cây, bàn ăn...)?
  - Chuẩn bị người hỗ trợ: có cần thêm GV hay trợ giảng để cùng theo dõi các nhóm?
  - Chuẩn bị nội quy: các nhóm sẽ được tổ chức như thế nào (nhóm trưởng, thư ký...)? qui định về điểm danh, phát biểu, ghi chép... ra sao?
- **Công tác tổ chức, quản lý:**
  - Tổ chức chia nhóm: nên chia lớp ra làm bao nhiêu nhóm? mỗi nhóm bao nhiêu người? chia ra làm sao (theo lứa tuổi, giới tính, sự thân quen, trình độ...)?

- Làm thế nào để tạo ra không khí thân thiện, thoải mái trong nhóm?
- Tổ chức theo dõi: làm thế nào để theo dõi hoạt động của các nhóm (ghi biên bản, ghi hình, ghi tiếng, ...)?

- **Công tác đánh giá:**

- Đánh giá cá nhân: tiêu chuẩn đánh giá đối với cá nhân như thế nào? Làm sao tránh được lối đánh giá bình quân (tất cả mọi người trong nhóm được điểm giống nhau)?
- Đánh giá tập thể nhóm: tiêu chí đánh giá nhóm là gì (tỷ lệ tham gia, tỷ lệ phát biểu, chất lượng thảo luận, chất lượng trình bày...)?

### **3. Những khó khăn cần vượt qua**

- Thiếu địa điểm thảo luận? Nên tận dụng nơi đang có và yêu cầu các nhóm nói vừa đủ nghe, tận dụng các khoảng trống yên tĩnh có thể có xung quanh.
- Thiếu người hỗ trợ theo dõi các nhóm? Chịu khó đi lại thường xuyên giữa các nhóm; nhờ Ban cán sự lớp giúp theo dõi; yêu cầu các nhóm ghi biên bản chi tiết.
- SV ít chịu phát biểu? Xem lại các vấn đề sau:
  - SV thiếu chuẩn bị bài?
  - Không khí thảo luận có thân thiện?
  - Sắp xếp chỗ ngồi không hợp lý?
  - Mọi người trong nhóm đã được giới thiệu để biết nhau?
  - Có một vài người phát biểu quá nhiều?
  - Chênh lệch tuổi tác nhiều?
  - Chênh lệch trình độ nhiều?
  - Chênh lệch về tỷ lệ giới nhiều?
  - Thiếu cơ chế khuyến khích, kích thích?
  - Thiếu tài liệu tham khảo?
  - Biện pháp theo dõi không phù hợp? (ghi hình, ghi tiếng, ...)

### **4. Một số mô hình thảo luận nhóm nhỏ**

- **Mô hình 1: Phát biểu lần lượt**

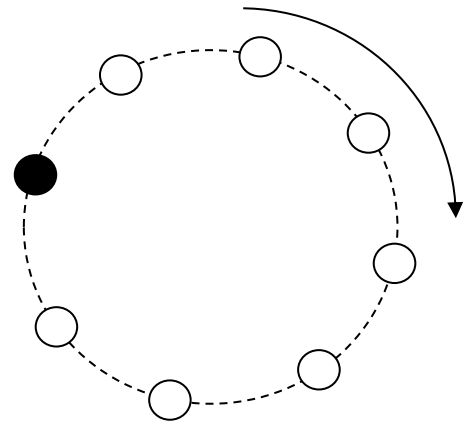
Ưu điểm:

- Mọi thành viên đều có cơ hội phát biểu, tham gia.
- Mọi người dễ biết về nhau hơn.

Nhược điểm:

- Không khí tranh luận bị hạn chế.
- Tạo tâm lý ít thoải mái với một số người.

Đề nghị: Chỉ nên dùng lúc đầu, khi mọi người cần tự giới thiệu về mình; khi cần có ý kiến riêng của mỗi người; khi không khí thảo luận quá trầm lắng.



**Mỗi người được phát biểu trong một khoảng thời gian nhất định**

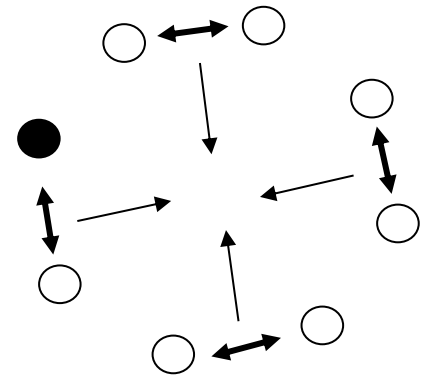
• **Mô hình 2: Hiệp ý tay đôi**

Ưu điểm:

- Hoàn thiện suy nghĩ cá nhân trước khi phát biểu.
- Tạo ra không khí thảo luận dễ chịu.

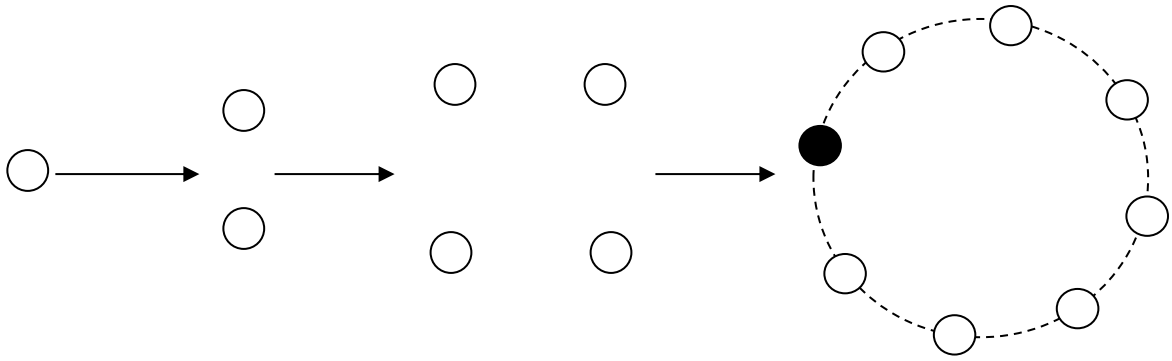
Nhược điểm: Một số người có thể không có cơ hội phát biểu.

Đề nghị: Nên dùng trong giai đoạn đầu của thảo luận.



**Hiệp ý theo từng đôi, sau đó đại diện từng đôi phát biểu**

• **Mô hình 3: Hoàn thiện từng bước**



Cá nhân chuẩn bị → hiệp ý tay đôi → Hai cặp rà soát → Cả nhóm hoàn thiện

Ưu điểm:

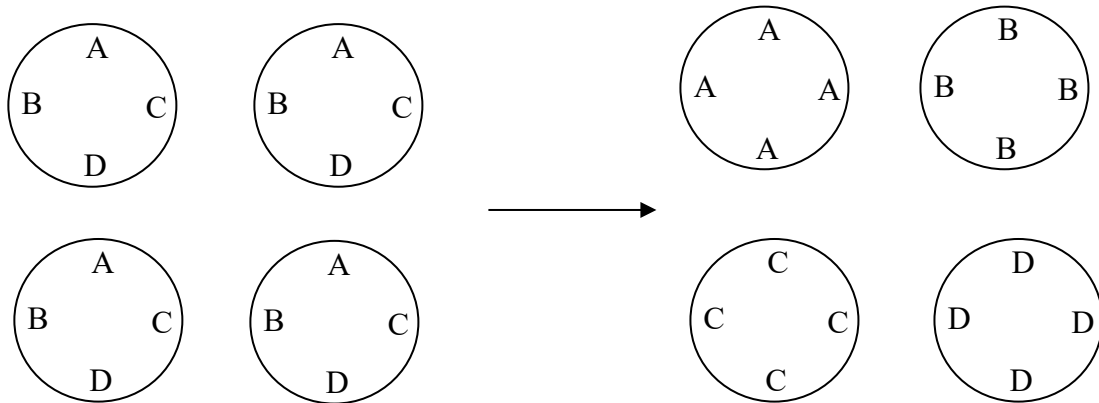
- Hoàn thiện từng bước suy nghĩ cá nhân.
- Tạo ra không khí thảo luận dễ chịu.

Nhược điểm:

- Nhiều người có thể không có cơ hội phát biểu trước cả nhóm.
- Mất nhiều thời gian.

Đề nghị: Nên dùng trong trường hợp cần hoàn thiện một kết luận/quan điểm chung của nhóm.

• **Mô hình 4: Chia sẻ giữa các nhóm**



**Tái cấu trúc để có các nhóm mới: những người có cùng ký hiệu thành lập nhóm riêng**

Ưu điểm: Giúp chia sẻ thông tin giữa các nhóm, cá nhân có thêm cơ hội biết nhiều người, được phát biểu nhiều hơn.

Nhược điểm: Chỉ dùng tốt với các nhóm nhỏ.

Đề nghị: Nên dùng khi cần chia sẻ, trao đổi kết quả thảo luận giữa các nhóm.

# Chủ đề 7: Dạy lớp đông sinh viên: những kinh nghiệm tốt

## 1. Giới thiệu

Do nhu cầu được đào tạo ở bậc đại học không ngừng tăng nhanh, cộng với sự hạn chế về kinh phí đầu tư, hầu hết các trường đại học trên thế giới đều chọn giải pháp lớp đông đối với các môn học cơ bản, cơ sở. Các lớp học với sĩ số 200 – 250 SV đã trở thành những hình ảnh bình thường ở nhiều trường đại học trên thế giới. Đặc thù có những nơi, sĩ số của một vài lớp học lên đến trên 1000 (AUTC Project, 2001). Tuy nhiên, đối với nhiều nơi, một lớp học với sĩ số khoảng từ 80 có thể xem là lớp đông.

Lớp đông được coi là một môi trường dạy học có nhiều trở ngại trong việc tạo ra các giờ học hứng thú cho đa số SV, trong việc tạo ra không khí thảo luận giữa GV-SV, giữa SV-SV; cũng như việc tổ chức các hình thức học tập tích cực nhằm giúp SV phát triển các kỹ năng nhận thức (như kỹ năng suy luận, giải quyết vấn đề) và các kỹ năng xã hội (như kỹ năng giao tiếp, làm việc nhóm). Tuy nhiên, điều đó không có nghĩa các hoạt động trên không thể làm được ở các lớp đông. Vấn đề là ở chỗ người dạy cần biết mình phải làm gì và làm như thế nào để việc giảng dạy ở lớp đông vẫn có thể mang lại hiệu quả như mong muốn.

Kết quả tổng hợp kinh nghiệm sau đây của nhiều GV, của nhiều trường đại học trên thế giới, và của bản thân tác giả có thể giúp những người dạy lớp đông tìm được cho riêng mình những chỉ dẫn hoặc cách làm phù hợp.

## 2. Giai đoạn chuẩn bị lên lớp

- Xác định mục tiêu bài giảng

Cần xác định trước mình muốn SV 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.

Ví dụ: Qua buổi học hôm nay, SV:

- Hiểu rõ các khái niệm: .....
  - Biết cách vận dụng định luật ..... để giải quyết các bài toán/tình huống đơn giản.
  - Có cơ hội rèn luyện kỹ năng làm việc theo nhóm.
- 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?

- 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 SV, SV làm việc theo cặp, ... Muốn vậy, GV cần phải chuẩn bị trước về nội dung, câu hỏi, phương tiện hỗ trợ.

- Chuẩn bị người trợ giảng

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

### **3. Giai đoạn lên lớp**

- ***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 các SV đến sớm về tình hình lớp, những thắc mắc về bài học cũ...

- ***Tạo ấn tượng đầu tiên***

Nếu là buổi lên lớp đầu tiên, nên tạo ra trong SV ấn tượng tốt đẹp ban đầu về GV và môn học bằng cách:

- GV tự giới thiệu về mình và cung cấp số điện thoại liên hệ, email, và lịch tiếp xúc SV 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 đánh giá của môn học, ...

- GV tổ chức thăm dò SV về: năng lực đầu vào, mong muốn của cá nhân về lớp học,

...

- ***Nhớ tên SV***

Cố gắng nhớ tên của càng nhiều SV càng tốt, nhất là SV ngồi ở các dãy bàn cuối lớp. Có thể biết tên bằng cách xem vở học của SV trong quá trình đi lại trong lớp hoặc nhìn vào sơ đồ chỗ ngồi. Thỉnh thoảng mời các SV mà mình nhớ tên để trả lời câu hỏi hoặc

tham gia vào một hoạt động nào đó. SV sẽ cảm thấy được GV quan tâm, và đồng thời giảm đi cảm giác lạc lõng trong lớp đông.

- ***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 SV 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 SV những điều cốt lõi và hướng dẫn họ tìm hiểu những phần còn lại. Kiểm tra đánh giá là công cụ tốt để hướng SV 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 SV đạt hiệu quả cao.

- ***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 SV 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, SV có thể nhớ và hiểu tốt hơn so với chỉ nhìn một hình vẽ có sẵn trong giáo trình.

- ***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 SV 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.

- ***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 SV. 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. SV 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.

- ***Tổ chức bài giảng xoay quanh vấn đề***

Không nên luôn luôn trình bày bài giảng như những gì có trong tài liệu. Có thể 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. SV 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.

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

Cần tạo điều kiện để SV phát biểu và trân 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 SV đóng góp vào nguồn tư liệu cho môn học (ví dụ: giao cho các nhóm SV chuẩn bị các đề tài semina bằng cách tìm thông tin, tài liệu trên internet).

- ***Kiểm tra đánh giá linh hoạt***

Nên chia điểm môn học ra nhiều thành phần để động viên SV 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%

#### **4. Hoạt động ngoài lớp học**

- ***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.

- ***Có kế hoạch tiếp xúc SV***

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

### **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

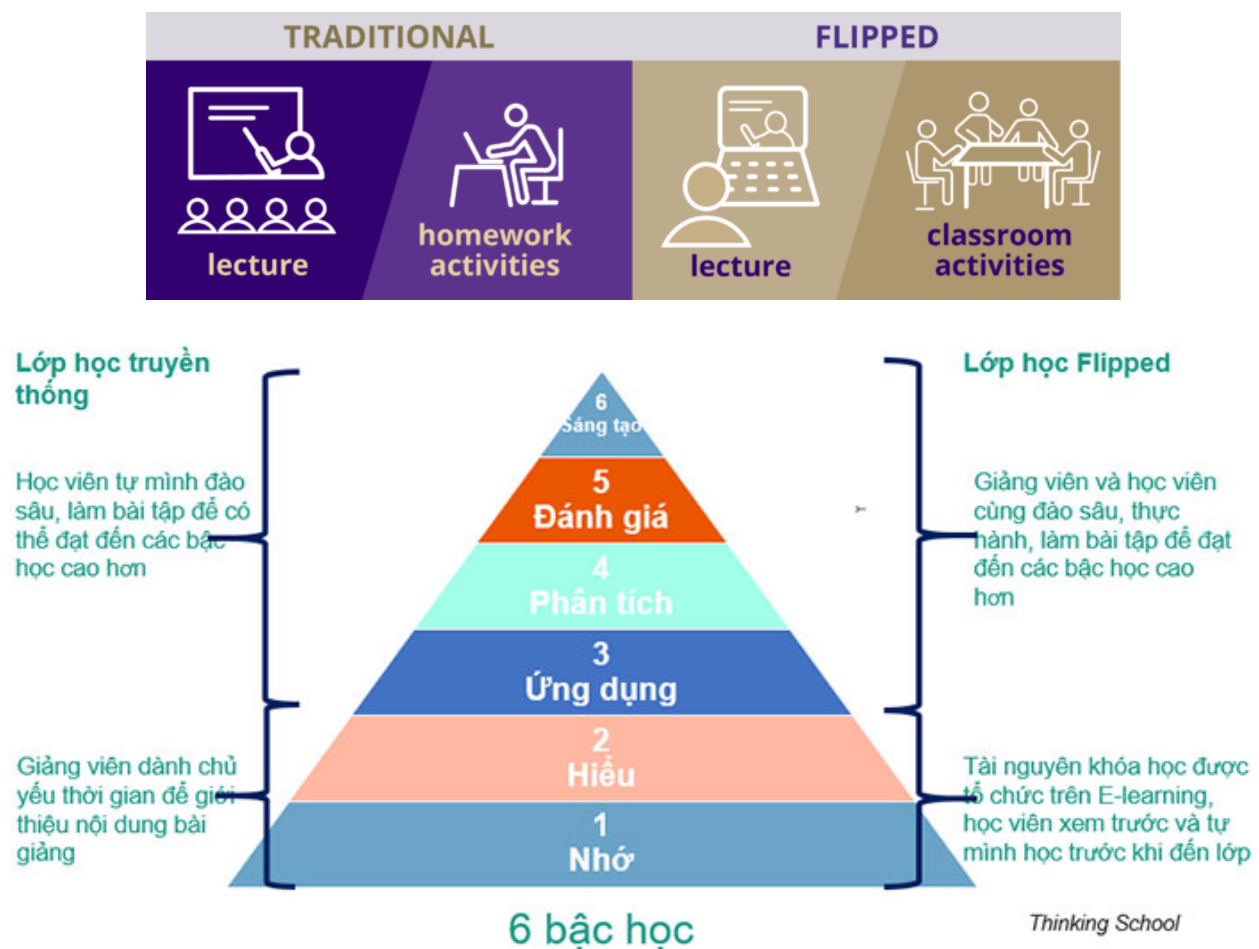
AUTC Project (2001). *A survey of large class teaching around Australia*. The University of Queensland, Australia.

NUS (2001). *Learning to teach, teaching to learn: A handbook for NUS teachers* (4<sup>th</sup> ed.). National University of Singapore.

# Chủ đề 8: Tiếp cận dạy học đảo ngược (Flipped learning approach)

## 1. Giới thiệu

Thay vì dùng thời gian trên lớp để giới thiệu kiến thức thông qua bài giảng và cho SV ứng dụng những kiến thức đã học vào việc làm bài tập về nhà như ở mô hình dạy học truyền thống; thì trong mô hình lớp học đảo ngược, GV sẽ gửi bài giảng đã được quay sẵn và các tài liệu có liên quan cho SV nghiên cứu trước khi lên lớp. Sau đó, khi đến lớp, SV sẽ sẵn sàng tham gia ngay vào các hoạt động học tập thúc đẩy tư duy cao như phân tích hoặc tổng hợp thông tin thông qua đặt câu hỏi, thảo luận về các khái niệm/vấn đề phức tạp và thực hành làm việc hợp tác nhóm... để hiểu sâu và mở rộng kiến thức (University of Washington, 2023). Mô hình học tập này có tính linh hoạt cao, cho phép SV chủ động chọn lựa cách thức, nơi chốn và thời gian học tập phù hợp cũng như kiểm soát được tốc độ học dựa trên khả năng tiếp thu của bản thân (Anh, 2021).



Lớp học truyền thống & Lớp học đảo ngược (Phong, 2022)

## 2. So sánh với mô hình dạy học truyền thống

So sánh giữa hai mô hình dạy học truyền thống và dạy học đảo ngược (Fen et al., 2017):

	Mô hình dạy học truyền thống	Mô hình dạy học đảo ngược
<b>Trước khi lớp học diễn ra</b>	- SV xem trước tài liệu học tập.	- SV tự học thông qua video bài giảng và các tài liệu đọc được GV gửi trước, - Học nhóm, - Trả lời các câu hỏi được yêu cầu, - Chuẩn bị để tham gia vào các hoạt động học tập trên lớp.
<b>Trong quá trình học trên lớp</b>	- GV thuyết giảng, truyền thụ kiến thức liên quan đến nội dung buổi học cho SV ghi chép, - GV đặt câu hỏi cho SV về nội dung đã giảng.	- GV hướng dẫn SV áp dụng các kiến thức đã học trước ở nhà ở các bậc cao hơn, - SV thực hiện các hoạt động học tập (thuyết trình nhóm, thảo luận, đặt câu hỏi phản biện, ...) và nhận phản hồi trực tiếp từ GV; - GV tổng kết nội dung chính của bài học.
<b>Sau buổi học</b>	- SV làm bài tập về nhà và học bài.	- SV ôn tập những kiến thức đã học hoặc mở rộng kiến thức, kỹ năng có liên quan.

## 3. Cấu trúc của mô hình lớp học đảo ngược

Lớp học đảo ngược được chia thành 2 giai đoạn (Phong, 2022):

- **Giai đoạn 1: Tìm hiểu & nghiên cứu kiến thức mới**

Giai đoạn này diễn ra bên ngoài và trước khi lớp học bắt đầu. GV và SV sẽ tự làm việc và học tập một mình. Nhiệm vụ của GV và SV ở giai đoạn này cụ thể như sau:

- GV: nghiên cứu kiến thức cần truyền đạt, xác định nội dung, mục tiêu bài học, chuẩn bị bài giảng hấp dẫn cho SV. Sau đó, GV quay video bài giảng và cung cấp học liệu cho SV thông qua email hoặc các phần mềm quản lý lớp học.

- SV: xem video bài giảng, nghiên cứu các tài liệu đính kèm, chủ động tìm kiếm thêm các nội dung có liên quan, ghi chú lại hoặc làm bài tập cấp để hiểu được nội dung bài học. Trong quá trình này, SV cần ghi chú lại những thắc mắc để có thể trao đổi trên lớp.

- **Giai đoạn 2: Đào sâu vào kiến thức**

Giai đoạn này diễn ra ở trên lớp học. SV tương tác với GV và các bạn học trong lớp về những kiến thức mà mình đã tìm hiểu trước đó ở ngoài lớp học. Nhiệm vụ của GV và SV ở giai đoạn này cụ thể như sau:

- GV: tổ chức cho SV thảo luận theo nhiều hình thức khác nhau rồi tiến hành cho SV chủ động nhận xét, đánh giá, giải đáp các câu hỏi & vấn đề được nêu ra, GV chốt lại kiến thức trọng tâm và có thể giới thiệu thêm các kiến thức chuyên sâu cần thiết mà trong phần thảo luận SV chưa đề cập đến.
- SV: đặt câu hỏi để làm rõ vấn đề, nghe GV giải đáp, giảng giải, làm việc nhóm, thảo luận tình huống, tranh luận, thực hành kỹ năng, thuyết trình cá nhân và nhóm. Ngoài ra, SV có thể tham gia các trò chơi để củng cố kiến thức và nghe nhận xét của GV.

#### **4. Lợi ích mô hình lớp học đảo ngược mang lại**

Về hình thức, mô hình lớp học đảo ngược chỉ đảo lại mô hình của lớp học truyền thống. Tuy nhiên, mô hình này mang lại nhiều lợi ích cho cả SV và GV như:

- **Đối với SV:**
  - Phát triển kỹ năng tự học và tính kỷ luật cho SV. SV chủ động, tích cực trong việc tìm hiểu, nghiên cứu vấn đề, khám phá, lĩnh hội kiến thức để có thể tiến tới các cấp độ cao trong tư duy.
  - Môi trường học tập linh hoạt. SV có thể tự lựa chọn địa điểm, thời gian, cách thức, tốc độ học tập phù hợp với bản thân.
  - Cung cấp nội dung dạy học có định hướng giúp tối ưu thời gian học tập cho SV
  - SV không phải học một mình mà có sự kết nối, tương tác, hỗ trợ trực tiếp từ GV và bạn bè. SV có nhiều thời gian để học với GV hơn.
  - SV có thể tham gia bài giảng, trao đổi kiến thức với GV và thu nhận kiến thức chuyên sâu.
  - Có cơ hội để phát triển kỹ năng làm việc nhóm, thuyết trình trước đám đông, tư duy phản biện, ...
  - Bài học trở nên thú vị, thu hút học sinh hơn. Đồng thời, mô hình này tạo ra môi trường học tập lấy người học làm trung tâm, phù hợp với mọi tốc độ tiếp thu, giúp việc học hiệu quả và có ý nghĩa hơn.
  - SV có thêm thời gian và dễ dàng áp dụng kiến thức vào trong thực tiễn dưới sự hướng dẫn của GV.

- SV dễ dàng tiếp cận bài giảng hơn. Ngay cả khi nghỉ học và bỏ lỡ một số bài học, SV vẫn có cơ hội xem lại các thông tin cần thiết và bắt kịp tiến độ học tập của các bạn cùng lớp.

- **Đối với GV**

- Tiết kiệm thời gian giảng dạy kiến thức nền tảng: Các video bài giảng đã quay sẵn có thể áp dụng cho nhiều lớp giúp giảm thời gian truyền đạt lại ở trên lớp như cách dạy truyền thống. Khi cần cập nhật nội dung, GV có thể điều chỉnh video.

- Tối ưu thời gian làm việc cho GV: GV có thêm thời gian nghiên cứu kiến thức mới, hướng dẫn, điều hành lớp học và giúp SV thực hành, học tập chuyên sâu hơn.

- Đồng thời, GV cũng có thêm thời gian để tương tác, đánh giá điểm mạnh, yếu của mỗi SV để đưa ra chiến lược dạy học hiệu quả hơn.

- Phát triển kỹ năng nghiên cứu và sáng tạo: GV cần tìm tòi sáng tạo ra những nội dung và cách trình bày kiến thức sinh động, thú vị để thu hút SV vào bài học.

- Với mô hình lớp học đảo ngược, GV tiết kiệm thời gian giảng dạy kiến thức nền tảng để giúp SV đi sâu vào vấn đề.

## **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

Anh H. S. (2021, November 12). Lớp học đảo ngược. *thanhnien.vn*. <https://thanhnien.vn/lop-hoc-dao-nguoc-1851400459.htm>

EdTick. (2021, March 19). *The Flipped Classroom As A Learning Strategy*. EdTick. <https://www.edtick.com/en/guides/the-flipped-classroom-as-a-way-of-learning>

Fen, T., Chen, C., Zhu, Y., Chen, Z., Zhong, Y., Wang, N., Zhou, L., Zou, Y., & Liang, D. (2017). Comparison between flipped classroom and lecture-based classroom in ophthalmology clerkship. *Medical Education Online*, 22(1), 1395679. <https://doi.org/10.1080/10872981.2017.1395679>

Phong. (2022, July 22). *Khám phá lớp học đảo ngược - mô hình tối ưu của giáo dục hiện đại*. ViewSonic Library. <https://www.viewsonic.com/library/vi/giao-duc/lop-hoc-dao-nguoc/>

University of Washington. (2023, August 11). *Flipping the classroom - Teaching@UW*. Teaching@UW. <https://teaching.washington.edu/course-design/flipping-the-classroom/>



## Chủ đề 9: Tiếp cận dạy học hỗn hợp (Blended learning approach)

Dạy học hỗn hợp (Blended learning) đang dần chiếm lĩnh ưu thế dạy học tại các cơ sở đào tạo trên khắp thế giới. Dạy học kết hợp được hiểu một cách khái quát là sự kết hợp giữa dạy học trực tuyến (Online Learning) và dạy học trực tiếp (Face to Face) nhằm phát huy tối đa ưu điểm của hai hình thức học tập này.

### 1. Đặc điểm của dạy học hỗn hợp

Khi mô tả về Blended learning, Beaver et al. (2015) cho rằng trong hình thức này SV được học một phần thông qua hình thức trực tuyến có sự giám sát về thời gian, địa điểm, đường dẫn, nhịp độ, ... và một phần tại lớp học truyền thống. Việc phối hợp giữa học tập trực tiếp (Face to Face) và trực tuyến (Online Learning) được triển khai linh hoạt tùy vào mục đích và điều kiện thực tế của từng lớp học. Nếu bài học đòi hỏi sự giao tiếp, tranh luận, giải thích hay làm mẫu thì GV cần bố trí vào các hoạt động học tập tại lớp. Đối với nội dung đòi hỏi SV phải tự học trong thời lượng nhiều, phát triển tính tự giác hoặc đào tạo số lượng đông thì tổ chức qua các hệ thống học tập trực tuyến là phù hợp. Như vậy, trong Blended learning hình thức học trực tuyến và trực tiếp được tích hợp chặt chẽ, không phải là sự cộng gộp một cách áp đặt, cơ học (Giang & Nam, 2019).

Một đặc điểm khác của Blended learning là sự tương tác giữa GV với SV và giữa SV với SV diễn ra thường xuyên và liên tục. Các hoạt động học tập tại lớp học truyền thống vẫn được tiến hành theo thời khóa biểu, nhưng được điều chỉnh theo hướng tăng cường thực hành và thảo luận. Sau khi việc học tập trực tiếp kết thúc tại lớp, SV vẫn tiếp tục thực hiện các trao đổi, tranh luận hoặc đặt ra những băn khoăn của mình qua một số công cụ hỗ trợ như nhóm trò chuyện (Group chat), diễn đàn (Forum) hay thư điện tử (Email) (Hồng, 2015). GV lúc này có thể đóng vai trò là người thiết kế, tổ chức, định hướng, tư vấn và tổng kết các cuộc thảo luận trực tuyến. SV có thể không tham gia trực tiếp vào mỗi hoạt động, nhưng vẫn có sự lĩnh hội kiến thức thông qua quan sát và suy ngẫm.

Blended learning còn mang tính thân thiện với người học, phù hợp với các đặc điểm của người học trong thế kỷ XXI. SV đại học hiện nay, những người chủ yếu được sinh sau năm 2000, xem Internet là một phần tất yếu trong cuộc sống. Họ sử dụng Internet để giải trí, học tập và kết nối với thế giới xung quanh. Do vậy, Blended learning xuất hiện dễ dàng



đón nhận, đáp ứng nhu cầu đa dạng của SV. Người học có thể sắp xếp thời gian tự học một cách linh hoạt, tùy vào điều kiện của cá nhân. Họ cũng không cần phải chuẩn bị nhiều trang thiết bị đắt tiền, phức tạp để truy cập vào hệ thống học tập trực tuyến mà chỉ cần sử dụng điện thoại di động hoặc máy vi tính/ laptop cá nhân. Ngoài ra, sự hỗ trợ của các phần mềm, ứng dụng trực tuyến làm cho nguồn tài liệu sử dụng trong học tập không bị giới hạn bởi các bản giấy. Kho tài nguyên học tập có thể có nhiều dạng thức trình bày như Video, Audio, Infographic, Power Point, E-Portfolio. Đối với việc đánh giá, một số nhiệm vụ được thiết kế gắn liền với các ứng dụng học tập trực tuyến nhằm đa dạng cách thức, phát huy chức năng đánh giá và chia sẻ trách nhiệm với hoạt động đánh giá trực tiếp. Trong Blended learning, ngoài những cách đánh giá truyền thống, GV có thể thiết kế các trắc nghiệm trực tuyến hay các yêu cầu bài luận/bài báo cáo/ video học tập nội trực tuyến.

## 2. Mô hình tổ chức hình thức dạy học Blended learning

Việc tổ chức hình thức dạy học Blended learning trong giáo dục được thực hiện theo nhiều mô hình và cách thức khác nhau. Chúng thường tập trung vào 3 mức độ kết hợp: kết hợp ở mức độ thấp, bổ sung một số hoạt động theo dạng thức kết hợp đối với khóa học có sẵn ở dạng truyền thống (mặt giáp mặt); kết hợp ở mức độ vừa, thay thế một số các hoạt động trong khóa học có sẵn ở dạng truyền thống bằng dạng thức kết hợp; kết hợp ở mức độ cao, thiết kế lại toàn bộ khóa học theo dạng kết hợp. Đối với các mô hình cụ thể, Acree et al (2017) đã trình bày 4 dạng cơ bản sau:

- **Rotation model (Mô hình xoay vòng)**

“Rotation model” là mô hình mà SV trong một khóa học/ môn học phải luân chuyển theo lịch trình hoặc theo GV với nhiều phương thức học tập khác nhau. Các phương thức rất đa dạng, từ học theo cá nhân, làm bài tập trên giấy, làm việc nhóm để hoàn thành các dự án đến trao đổi toàn lớp và một phương thức bắt buộc là trực tuyến (Online Learning). Đối với mô hình này, SV dành thời gian học chủ yếu tại trường, ngoại trừ việc làm bài tập về nhà. Trong thực tế, “Rotation model” thường được cụ thể bằng 4 dạng:

- Station Rotation (xoay vòng trạm): khóa học/môn học theo dạng này được thiết kế gồm nhiều “trạm học tập” trong một lớp hoặc nhóm lớp và SV phải học luân phiên qua tất cả các trạm đó;
- Lab Rotation (xoay vòng phòng máy): SV trong khóa học/môn học theo dạng này sẽ luân phiên phòng máy cho “trạm học trực tuyến”;

- Flipped Classroom (lớp học đảo ngược): dạng này rất phổ biến trên thế giới, SV học lý thuyết trực tuyến (Online) ở nhà, sau đó đến lớp học trực tiếp để thảo luận, thực hành, làm bài tập. Hình thức này khác với các SV làm bài tập về nhà (Online) vào buổi tối;

- Individual Rotation (xoay vòng cá nhân): mỗi SV có một danh sách riêng và không nhất thiết phải xoay theo từng trạm hoặc phương thức có sẵn. Một thuật toán hoặc GV sẽ thiết lập lịch trình của từng SV. Hình thức này giúp việc học mang tính cá biệt hóa cao.

- ***Flex model (Mô hình linh hoạt)***

Các khóa học/ môn học theo “Flex model” được thiết kế để học trực tuyến (Online) là chủ yếu, quá trình học tập diễn ra tại khuôn viên nhà trường, GV dạy tại chỗ. SV được học theo một lịch trình riêng với một số phương thức học tập nhất định. GV hoặc trợ giảng cũng thực hiện việc hỗ trợ trực tiếp thông qua phụ đạo cá nhân, hướng dẫn nhóm nhỏ. Các hoạt động hỗ trợ này diễn ra linh hoạt, tùy vào nhu cầu thực tế của lớp học, chúng có thể nhiều hoặc vô cùng ít, không theo khuôn mẫu cố định. Một số lớp học theo Flex model có thể có GV giúp đỡ SV trực tiếp hàng ngày.

- ***A La Carte model (Mô hình thiết lập sẵn)***

“A La Carte” là một thuật ngữ thường được sử dụng trong lĩnh vực nhà hàng - khách sạn với ý nghĩa phổ biến là “thực đơn theo yêu cầu”. Đối với “A La Carte model” trong Blended learning, SV tham gia một khóa học hoàn toàn trực tuyến (Online) kèm với những hoạt động khác mà họ Nhà trường tổ chức. Việc học trực tuyến có thể diễn ra tại trường hoặc bên ngoài và do một GV chuyên dạy trực tuyến phụ trách. Mô hình này vẫn được xem là một mô hình kết hợp vì việc học trực tuyến không phải toàn thời gian xuyên suốt thời gian học đại học của SV. SV tham gia một số khóa học “A La Carte” và gặp mặt bạn bè tại khuôn viên trường.

- ***Enriched Virtual model (Mô hình giàu tính ảo)***

“Enriched Virtual model” được nhiều trường đại học trên thế giới và Việt Nam sử dụng để đào tạo các chương trình đại học không tập trung. Một khóa học/ môn học theo mô hình này là SV phải tham gia các buổi học trực tiếp với GV và sau đó được tự do hoàn thành khóa học từ xa theo các hướng dẫn thông qua hình thức học trực tuyến (Online). GV phụ trách học trực tuyến và trực tiếp đều cùng một người. Mô hình này xuất phát từ những hạn chế của các khóa học trực tuyến (Online Learning), với mong muốn cung cấp cho SV nhiều trải nghiệm thực tế của trường học hơn. Khác với “Flipped Classroom”, trong “Enriched Virtual model” SV hiếm khi gặp mặt trực tiếp GV mỗi ngày. Nó cũng khác với

một khóa học trực tuyến hoàn toàn vì các buổi học trực tiếp không phải là nội dung tùy chọn mà là yêu cầu bắt buộc.

### **3. Điều kiện tổ chức hình thức dạy học Blended learning**

Tổ chức dạy học theo hình thức Blended learning đòi hỏi một số điều kiện liên quan đến các thành tố liên quan là GV, SV, nhà trường và cơ sở vật chất, phương tiện công nghệ.

- Đối với GV, phải có niềm tin, được tập huấn, có thái độ khoa học, tầm nhìn rộng, quan điểm tích cực trong sự thay đổi, dành thời gian cho việc xây dựng và phát triển khóa học kết hợp, giới thiệu và hướng dẫn cho SV, theo dõi, hỗ trợ người học thường xuyên, tôn trọng các ý kiến cá nhân, khuyến khích trao đổi và phản hồi của người học, can thiệp thích hợp vào các hoạt động học tập của SV, đánh giá và đưa ra nhận xét (Lalima & Dangwal, 2017).

- Đối với SV, cần ý thức vai trò chủ thể của mình, tự giác, tích cực, chủ động trong các hoạt động học tập (cả trực tiếp và trực tiếp), dành thời gian tìm hiểu cách thức sử dụng các công cụ, hướng dẫn học tập, đặc biệt sử dụng các công cụ tương tác trực tuyến, nghiên cứu tài liệu học tập, trao đổi khi gặp khó khăn, chia sẻ quan điểm, tôn trọng sự khác biệt, hoàn thành các nhiệm vụ học tập được giao.

- Đối với lãnh đạo nhà trường và các khoa – phòng – ban phụ trách đào tạo, cũng cần phải có nhận thức và tầm nhìn đầy đủ về hình thức Blended learning trong việc nâng cao hiệu quả đào tạo, có các chính sách triển khai phù hợp, tổ chức cập nhật chương trình đào tạo, thay đổi đề cương học phần theo hướng kết hợp linh hoạt giữa học tập trực tiếp với học tập trực tuyến, đồng thời thay đổi cách đánh giá cho phù hợp với sự phân bổ mới này (Acree et al., 2017).

- Đối với hạ tầng công nghệ, tùy vào mức độ kết hợp mà hình thức Blended learning đòi hỏi các điều kiện khác nhau. Để triển khai một khóa học theo hình thức này một cách hiệu quả, các yếu tố công nghệ cơ bản phải có công cụ thiết kế bài học trực tuyến, lưu trữ và chuyên giao tài nguyên học tập điện tử, Internet, phương tiện truy cập. Theo Atkins và cộng sự (2007), hệ thống quản lý học tập (Learning Management Systems - LMS) có vai trò quan trọng trong việc nâng cao hiệu quả học tập của SV (Palahicky, 2015). Nhật, N. K. (2016) tổng kết một số nền tảng hỗ trợ tiêu biểu trong lĩnh vực tổ chức Blended learning:

- Google Classroom ra đời từ năm 2014 với thiết kế đơn giản, dễ sử dụng, không nhiều tính năng, tập trung vào việc giao tiếp (thông báo, phản hồi, gửi email), giao bài tập và lưu trữ;

- Edmodo như một mạng xã hội, không có chức năng thiết kế và tổ chức khóa học, nhưng có một số ưu điểm như có thể tạo ra những nhóm nhỏ để thảo luận, đặt lịch thảo luận chung, thư viện lưu trữ tài nguyên học tập, chức năng theo dõi tiến độ học tập và tích hợp App Store (cửa hàng) cung cấp tính năng mở rộng tùy theo nhu cầu người dùng;
- Coursera, Lynda, Udemy, Edumall và Kyna là những nền tảng công nghệ tiêu biểu khác chuyên cung cấp những khóa học trực tuyến (MOOCs) với một số tính năng cơ bản như cung cấp video, bài giảng Power Point, đính kèm tệp, thông báo học tập, diễn đàn thảo luận.

### **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

- Acree, L., Gibson, T., Mangum, N., Wolf, M., Kellogg, S., Branon, S. (2017). *Supporting School Leaders in Blended Learning with Blended Learning*, Journal of Online Learning Research, 3(2).
- Beaver, J. K., Hallar, B., Westmas, L., & Englander, K., (2015), *Blended learning: Lessons from best practice sites and the Philadelphia Context*, PERC Research Brief.
- Giang, V. T., & Nam, N. H. (2019). *Dạy học kết hợp – Một hình thức phù hợp với dạy học đại học ở Việt Nam thời đại kỹ nguyên số*. HNUE journal of science, 64 (1).
- Hồng, N. T. T. (2015). *Tổ chức tự học môn Giáo dục học cho sinh viên Đại học Sư phạm qua E-learning*. Hà Nội. Nxb Đại học Sư phạm.
- Lalima & Dangwal, K. L. (2017) *Blended Learning: An Innovative Approach*. Universal Journal of Educational Research.
- Nhật, N. K. (2016). *Xây dựng hệ thống hỗ trợ học tập hỗn hợp*. Luận văn Thạc sĩ Công nghệ thông tin. Đại học Quốc gia Hà Nội- Trường Đại học Công nghệ.
- Palahicky, S. (2015), *Utilizing Learning Management System (LMS) Tools to Achieve Differentiated Instruction*. USA: IGI Global

# Chủ đề 10: Phương pháp dạy học trực tuyến (Online/E-learning approach)

## 1. Giới thiệu

E-learning hay học tập trực tuyến là phương pháp học tập và đào tạo dựa trên nền tảng kỹ thuật số. Các GV, SV đều có thể tham gia học và đào tạo bằng hệ thống E-learning trên các thiết bị như máy tính, máy tính bảng, điện thoại thông minh có kết nối Internet.

Điều này giúp SV dễ dàng học mọi lúc, mọi nơi; thông qua nền tảng E-learning GV thể trực tiếp giảng dạy cho SV bằng video, hình ảnh, âm thanh sống động. SV có thể theo dõi các bài giảng theo hình thức online hoặc offline; có thể livestream tương tác, thảo luận với GV và bạn bè, và thực hiện các bài kiểm tra, ...

## 2. Ưu & Nhược điểm của phương pháp dạy học trực tuyến

- Ưu điểm:
  - Nó thúc đẩy tinh thần tự giác và tính độc lập trong học tập của SV;
  - Giúp SV tiết kiệm thời gian và chi phí đi lại so với học tập truyền thống;
  - Dễ dàng cung cấp các khóa học vì các nguồn tài nguyên có sẵn ở bất kỳ đâu và bất kỳ lúc nào;
    - SV có thể tương tác với bạn bè của mình từ khắp nơi thông qua thảo luận nhóm và trò chuyện riêng tư;
    - Tài liệu học tập và nghiên cứu có thể được truy cập không giới hạn số lần.
    - SV có thể chủ động điều chỉnh thời gian và tốc độ học tập dựa trên khả năng lĩnh hội kiến thức của bản thân.
- Nhược điểm:
  - Bảo mật của các chương trình học trực tuyến đôi khi còn có vấn đề;
  - Tính xác thực bài làm của SV cụ thể không thể được xác nhận;
  - Không phải SV nào cũng đủ kỷ luật để tự rèn luyện.

## 3. Thành phần của hệ thống E-learning

Một hệ thống E-learning bao gồm 3 thành phần chính:

- **Hệ thống quản lý học tập (LMS – Learning Management System):** Là một hệ thống hỗ trợ các công tác quản lý giáo dục, bài giảng, giúp phân phối các tài liệu học tập đến một số lượng lớn SV.

- **Hệ thống quản lý nội dung học tập (LCMS – Learning Content Management System):** cho phép tạo ra và điều chỉnh, bổ sung, xem xét và quản lý các nội dung học tập một cách có khoa học, hiệu quả.

- **Công cụ làm bài giảng (Authoring tools):** được hỗ trợ đa dạng, giúp GV có thể thực hiện các bài giảng, truyền tải nội dung kiến thức bằng cách thông qua hình ảnh, video, âm thanh, chữ viết. Giúp bài học trở nên diễn ra một cách sinh động, dễ theo dõi, dễ hiểu, dễ đạt hiệu quả cao. Một số công cụ giúp tạo bài giảng thêm sinh động, share màn hình máy tính khi đang livestream được sử dụng phổ biến có thể kể đến như GoStudio, Lightwork, Prezi, ...

### **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

GoStudio. (2021, September 14). E-learning là gì? Tất tần tạt những điều bạn nên biết về E-learning. *GoStudio*. <https://gostudio.co/vi/e-learning-la-gi-tat-tan-tat-nhung-dieu-ban-nen-biet-ve-e-learning.101.html>

# Chủ đề 11: Dạy học trong giáo dục đại học 4.0

## 1. Giới thiệu

Giáo dục đại học 4.0 dẫn đến sự thay đổi lớn trong mục tiêu và cách thức đào tạo, chuyển từ việc GV truyền thụ kiến thức cho số đông SV sang khai phóng tiềm năng, đồng thời trao quyền sáng tạo cho từng cá nhân. Trong giáo dục đại học 4.0, GV không chỉ là người truyền thụ kiến thức mà trở thành người hỗ trợ, khơi mở, thúc đẩy tiềm năng học tập của từng SV. Lớp học trở thành nơi kiến thức và ý tưởng được kiến tạo thông qua sự hợp tác, tranh luận và GV đóng vai trò là người hướng dẫn. Đáp ứng xu thế này, GV cần chuyển đổi cách thức giáo dục từ truyền thụ kiến thức sang hình thành phẩm chất và năng lực, phát huy tối đa tiềm năng của người học; giảng dạy những kiến thức tích hợp, tăng cường kỹ năng làm việc nhóm để từ đó SV biết cách tìm hiểu vấn đề, giải quyết vấn đề và xử lý được thông tin. GV tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và sử dụng các công cụ kỹ thuật số để hỗ trợ công tác giảng dạy. Điều này cho phép người dạy có thể nâng cao chất lượng giảng dạy và người học sẽ dễ dàng hơn trong việc tiếp nhận kiến thức và phản hồi kết quả giảng dạy. Trên nền tảng công nghệ cho phép GV tạo ra các tài liệu học tập tương tác hấp dẫn và linh hoạt hơn. Những thay đổi này đang cho phép các nhà giáo dục có phương pháp sư phạm đa dạng hơn để hỗ trợ SV, đồng thời, cũng tạo sự linh hoạt về thời gian và không gian phù hợp với điều kiện và nhu cầu của người học.

Bằng việc cung cấp cơ hội học tập bình đẳng với nội dung học tập số hóa tới mọi đối tượng, các cơ sở giáo dục đại học hỗ trợ từng người học tự xây dựng lộ trình học tập riêng phù hợp với từng cá nhân. Đồng thời, nhờ ứng dụng công nghệ thông tin, cán bộ quản lý, GV có thể theo dõi quá trình học tập và rèn luyện; thu thập dữ liệu, phân tích và đánh giá khách quan về người học. Vì vậy, việc đề xuất các giải pháp nhằm đổi mới phương pháp giảng dạy tại Trường Đại học Quốc tế Miền Đông trong giáo dục 4.0 là cần thiết.

## 2. Tổng quan về phương pháp giảng dạy trong giáo dục đại học 4.0

Cách mạng công nghiệp 4.0 và xu thế toàn cầu hóa đã đặt ra những thách thức đòi hỏi ngành giáo dục phải thay đổi phương pháp giảng dạy sao cho phù hợp. Người học cần nắm vững các kiến thức và kỹ năng như tư duy phản biện và giải quyết vấn đề, giao tiếp và hợp tác, sáng tạo và đổi mới. Bên cạnh đó, các kỹ năng đọc viết liên quan đến kỹ thuật



số bao gồm kiến thức thông tin và kiến thức truyền thông cũng được chú trọng (Nguyễn, V. T, 2019). Giáo dục 4.0 là một mô hình giáo dục thông minh, liên kết chủ yếu giữa các yếu tố nhà trường – nhà quản lý – nhà doanh nghiệp, tạo điều kiện cho việc đổi mới, sáng tạo và năng suất lao động trong xã hội tri thức. Mô hình này cũng thúc đẩy tinh thần khởi nghiệp của GV, SV; tạo điều kiện cho hợp tác giữa giáo dục đại học và sản xuất công nghiệp; gắn kết cùng các nỗ lực phát triển kinh tế khu vực và địa phương. Giáo dục 4.0 giúp hoạt động dạy và học diễn ra mọi lúc và mọi nơi, giúp người học có thể cá nhân hóa, hoàn toàn quyết định việc học tập theo nhu cầu của bản thân (Nguyễn, V. T, 2020). Bên cạnh đó, thay đổi mô hình giáo dục là cần thiết để có thể hình thành một thể hệ cởi mở, sáng tạo, chấp nhận sự đổi mới và cạnh tranh. Một trong số đó có thể đạt được bằng cách tối ưu hóa việc sử dụng công nghệ trong giáo dục và đào tạo, qua đó hình thành các đầu ra có thể thích ứng với thời đại (Nguyễn, Q. H, 2020). Để đáp ứng sự thay đổi, tất cả cơ sở giáo dục đại học hiện nay đều nhận thấy tầm quan trọng của việc đẩy mạnh ứng dụng công nghệ hiện đại trong giáo dục nhằm đổi mới căn bản phương pháp dạy và học. Theo Hadley Ferguson, Giám đốc điều hành của Edcamp Foundation, thay đổi và tiếp cận công nghệ hiện đại không chỉ là sở hữu máy tính trong lớp học, mà còn là hiểu biết đúng đắn về các ứng dụng của công nghệ để xử lý từ đó mang lại hiệu quả tốt hơn. Miraz et al. (2015) cũng dự đoán rằng nhu cầu giáo dục sẽ thay đổi theo công nghệ, chứ không phải công nghệ sẽ thay đổi bản chất của giáo dục và công nghệ giáo dục hiện đại sẽ hỗ trợ người học hoàn thiện việc học một cách độc lập. Hơn nữa, công nghệ cũng đang thay đổi trải nghiệm lớp học. Thông tin và giao tiếp công nghệ đã tạo ra nhiều đổi mới trong lĩnh vực giảng dạy và cũng tạo ra sự thay đổi đối với mô hình dạy và học. Trong mô hình học tập mới, vai trò của SV quan trọng hơn GV. Các khái niệm về lớp học không giấy và không bút đang nổi lên như một giải pháp thay thế cho phương pháp dạy học cũ. Ngày nay với việc dân chủ hóa kiến thức, GV đang dần chuyển sang đóng vai trò của người hỗ trợ. Chúng ta cần phải có hoạt động dạy học tương tác và sự thay đổi vai trò này của GV là không thể tránh khỏi, với sự hỗ trợ của các giải pháp công nghệ tiên tiến để tạo ra một nền giáo dục cần có sự hiểu biết về công nghệ của thế hệ thanh niên tương lai (Vijayalakshmi, M, 2019). Khi đó, các nhà giáo dục đóng một vai trò hỗ trợ quá trình chuyển đổi và không coi đó là mối đe dọa đối với việc dạy học truyền thống. GV phải sử dụng các phương pháp giảng dạy và tiếp cận khác nhau để cho phép SV trở thành những người tham gia tích cực với động lực mạnh mẽ đối với việc học của chính họ. Các mô hình và xu hướng sư phạm hiện đại trong



giáo dục được củng cố bằng việc sử dụng công nghệ thông tin, tạo ra các điều kiện tiên quyết để sử dụng các phương pháp và kỹ thuật mới nhằm thực hiện học tập tích cực. Một phương pháp giảng dạy đổi mới là một cách tiếp cận chủ động để tích hợp các chiến lược giảng dạy và phương pháp mới vào một lớp học (Vijayalakshmi, M, 2019). Thích ứng với xu hướng giáo dục này đảm bảo các cá nhân và cộng đồng phát triển các năng lực, kỹ năng và kiến thức hoàn chỉnh và khuyến khích tiềm năng sáng tạo của họ. Như vậy, cuộc Cách mạng công nghiệp 4.0 mới có ý nghĩa quan trọng đối với hệ thống giáo dục (Nguyễn, Q. H, 2020). Các nghiên cứu đều khẳng định nền giáo dục 4.0 ảnh hưởng rất lớn đến hoạt động giáo dục và các chủ thể trong đó đều phải chuẩn bị cho mình những kỹ năng cần thiết để thích ứng với sự thay đổi này.

Với sự phát triển mạnh mẽ của khoa học công nghệ, đổi mới phương pháp dạy học đang được coi là vấn đề cấp bách, thực hiện bước chuyển đổi từ chương trình giáo dục tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực của người học, nghĩa là từ chỗ quan tâm đến việc SV học được cái gì đến chỗ quan tâm SV vận dụng được cái gì qua việc học. Để đảm bảo được điều đó, phải thực hiện chuyển từ phương pháp dạy học theo lối “truyền thụ một chiều” sang dạy cách học, cách vận dụng kiến thức, rèn luyện kỹ năng, hình thành năng lực và phẩm chất. Tăng cường việc học tập trong nhóm, đổi mới quan hệ GV – SV theo hướng cộng tác có ý nghĩa quan trọng nhằm phát triển năng lực xã hội. Bên cạnh việc học tập những tri thức và kỹ năng riêng lẻ của các môn học chuyên môn, cần bổ sung các chủ đề học tập tích hợp liên môn nhằm giúp SV phát triển năng lực giải quyết vấn đề phức hợp (Hồ, T. Q, 2016). Bên cạnh đó, dạy học tích hợp cũng là một định hướng trong đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, là một bước chuyển từ cách tiếp cận nội dung giáo dục sang tiếp cận phẩm chất, năng lực nhằm đào tạo con người có tri thức mới, năng động, sáng tạo khi giải quyết các vấn đề trong thực tiễn cuộc sống. Dạy học tích hợp là sự kết hợp giữa các phương pháp dạy và học thông thường với các hệ thống kỹ thuật số. Dạy học tích hợp thể hiện như một mô hình tốt nhất của hai mô hình giảng dạy riêng biệt trong lịch sử: giảng dạy trực tiếp trên lớp và hệ thống học tập phân tán. Trong giáo dục đại học, gần đây dạy học tích hợp đang có xu hướng tăng thậm chí còn bị thúc đẩy nhiều hơn bởi cuộc khủng hoảng COVID (Crawford et al, 2020; Verpoorten et al, 2020). Trong quá trình đổi mới giáo dục, dạy học tích hợp đóng vai trò quan trọng giúp SV phát triển khả năng huy động tổng hợp kiến thức, kỹ năng thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau để giải quyết có hiệu quả các vấn đề trong học tập và trong cuộc sống, phát triển được những năng lực cần thiết, nhất là

năng lực giải quyết vấn đề (Chu, T. H, 2020). Các nghiên cứu đã đưa ra những nỗ lực của cơ sở giáo dục đại học trong việc đổi mới phương pháp giảng dạy nhằm đáp ứng sự thay đổi của môi trường và GV đóng vai trò quan trọng nhất giúp cho cơ sở giáo dục hoàn thành sứ mệnh của mình.

Để nâng cao chất lượng giảng dạy, trong nghiên cứu của Buss, T. D. (1976) cũng đã nghiên cứu sự cần thiết phải lấy ý kiến đánh giá của SV về chất lượng giảng dạy của GV. Kết quả cho thấy các trường đại học ở Hoa Kỳ đã sử dụng đánh giá người học để cải tiến chất lượng giảng dạy và nội dung chương trình đào tạo (Erdle, S., Murray, H. G., & Rushton. J, 1985). Hầu hết các nghiên cứu đều khẳng định rằng SV là nhân tố đóng vai trò quan trọng trong việc khẳng định chất lượng của một trường đại học. Bên cạnh vấn đề nghiên cứu sự thay đổi về chất lượng đào tạo thì vấn đề cần xem xét thêm đó là sự thay đổi hoạt động của GV đã thay đổi như thế nào khi các trường đại học đã thực hiện công tác lấy ý kiến phản hồi của người học. Việc nghiên cứu này có giá trị và là một nguồn thông tin hết sức bổ ích và cần thiết cho việc nâng cao chất lượng đào tạo (Lê. C. L., & Đỗ. Đ. T, 2017).

Giáo dục đại học thời đại 4.0 đã đặt ra những thách thức không nhỏ đối với các cơ sở giáo dục, bằng cách tối ưu hóa việc sử dụng công nghệ trong giảng dạy và đổi mới phương pháp giảng dạy tích hợp theo hướng phát triển năng lực cho người học. Bên cạnh đó, các cơ sở giáo dục luôn chú trọng việc nâng cao chất lượng giảng dạy thông qua việc lấy ý kiến đánh giá của người học. Từ đó cho thấy, đổi mới phương pháp giảng dạy trong thời đại giáo dục 4.0 đóng vai trò quan trọng trong việc thay đổi toàn diện giáo dục.

### **3. Giải pháp đổi mới phương pháp giảng dạy**

- ***Mục tiêu giải pháp***

- Đổi mới phương pháp giảng dạy nhằm thiết kế các hoạt động giảng dạy phù hợp với phương thức đào tạo kết hợp (blended learning), trong đó chú ý quan tâm chất lượng đào tạo của phương thức đào tạo trực tuyến để đạt được chuẩn đầu ra của học phần.

- Đổi mới phương pháp giảng dạy nhằm thúc đẩy việc dạy cách học, rèn luyện các kỹ năng, nâng cao khả năng học tập suốt đời của người học.

- ***Nội dung giải pháp***

- Tổ chức tập huấn, hỗ trợ, hướng dẫn việc thực hành, áp dụng các phương pháp giảng dạy phối hợp cho đội ngũ GV.

- Triển khai phối hợp giảng dạy trực tuyến với các hình thức giảng dạy khác để đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần.

- Tổ chức lấy ý kiến phản hồi các bên liên quan để cải tiến chất lượng giảng dạy và thực hiện các hoạt động thi đua khen thưởng cho GV.

- **Cách thức thực hiện**

- a. Đối với giảng viên

- Tích cực sử dụng các công cụ, phần mềm hỗ trợ giảng dạy trực tuyến; tham gia các lớp tập huấn, tọa đàm, hội thảo, nghiên cứu và công bố khoa học về đổi mới phương pháp giảng dạy.

- Định kỳ cập nhật bài giảng đảm bảo thực hiện chuẩn đầu ra: xác định rõ phương pháp giảng dạy và hình thức kiểm tra đánh giá nhằm đạt chuẩn đầu ra của học phần thông qua việc xây dựng ma trận chuẩn đầu ra về phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá đối với các chương hay mô-đun của từng học phần.

- Tương tác và có phản hồi kịp thời tới SV trên hệ thống LMS (Learning Management System) hoặc tương đương; hỗ trợ SV giải quyết những khó khăn nảy sinh do quá trình thông tin liên lạc gặp sự cố và đảm bảo tiến độ học tập của SV. Ngoài tổ chức dạy học trực tuyến theo thời gian thực, xây dựng một số nội dung giảng dạy dưới dạng video, đặc biệt là các nội dung liên quan đến lý thuyết, tổng quan, đưa các video hoặc đường dẫn tới video này lên hệ thống quản trị học tập LMS để SV có thể chủ động tiếp cận và học tập.

- Thông báo ngay từ đầu học kỳ cho SV biết rõ lịch trình học tập, cách thức tổ chức các hoạt động học tập khác nhau (cả trực tuyến và trực tiếp) để các em chủ động chuẩn bị, hoàn thành các yêu cầu học tập và làm bài tập đúng hạn.

- Thực hiện các hoạt động tuyên dương, khuyến khích, ghi nhận sự tham gia tích cực của SV để thúc đẩy tinh thần và ý thức tự giác học tập của các em.

- Rà soát, đánh giá các hoạt động giảng dạy phối hợp theo tiến trình đào tạo của từng phần (3 tuần, 7 tuần, 10 tuần, 15 tuần); sử dụng ý kiến phản hồi của SV về hoạt động dạy và học để kịp thời điều chỉnh, cải tiến chất lượng dạy và học.

- b. Đối với các khoa, bộ môn

- Xác định và cụ thể hóa các hoạt động của GV phù hợp với phương thức đào tạo phối hợp.

- Hướng dẫn GV thiết kế các phương pháp giảng dạy phù hợp nhằm thúc đẩy việc rèn luyện các kỹ năng thiết yếu, kỹ năng mềm cho SV; thiết kế hoạt động tự nghiên cứu/tự học nhằm hướng đến việc nâng cao khả năng học tập suốt đời cho SV.

c. Đối với đơn vị đào tạo

- Tổ chức phổ biến, tập huấn về sử dụng các phương pháp dạy và học phù hợp với phương thức đào tạo phối hợp cho GV.

- Chỉ đạo xây dựng quy trình thực hiện các phương pháp dạy học kết hợp và chuẩn bị các điều kiện để tổ chức dạy học kết hợp có hiệu quả.

- Sắp xếp bố trí thêm tối thiểu 01 GV hoặc trợ giảng cho những lớp học trực tuyến có nhiều hơn 40 SV.

- Tổ chức thi đua khen thưởng cho những GV có nhiều sáng kiến và hiệu quả cao trong giảng dạy phối hợp.

- Các đơn vị đào tạo lập nhóm hỗ trợ kỹ thuật/nhóm chuyên trách để triển khai công tác đào tạo trực tuyến; tổ chức kiểm tra, giám sát và đánh giá hoạt động dạy học kết hợp (có danh mục các nội dung kiểm tra sau mỗi buổi dạy phối hợp và sau khi kết thúc học phần); tổ chức hội thảo, hội nghị tổng kết để đánh giá và rút kinh nghiệm trong dạy và học kết hợp; lấy ý kiến phản hồi của các bên liên quan và chỉ đạo cải tiến hoạt động dạy và học phối hợp.

d. Đối với Trường Đại học Quốc tế Miền Đông

- Xây dựng các văn bản quy định, hướng dẫn và giám sát việc thực hiện đào tạo phối hợp; thường xuyên kiểm tra, thanh tra hoạt động giảng dạy phối hợp của GV tại các đơn vị.

- Bộ phận Học thuật xuất sắc tổ chức các buổi tọa đàm, tập huấn hỗ trợ GV cập nhật và thực hành các phương pháp, công cụ giảng dạy phối hợp nói riêng và phương pháp giảng dạy, công nghệ giảng dạy nói chung.

• **Điều kiện thực hiện**

- GV nhận thức rõ tầm quan trọng của việc đổi mới giảng dạy trong thời đại 4.0 để cải tiến chất lượng đào tạo, nâng cao vị thế của Trường Đại học Quốc tế Miền Đông.

- Các đơn vị đào tạo quan tâm tới các GV mới và GV có năng lực công nghệ thông tin còn hạn chế để kịp thời hỗ trợ GV trong hoạt động giảng dạy phối hợp.

- Nhà trường đảm bảo hạ tầng mạng truyền thông, cung cấp các hỗ trợ và giải pháp công nghệ để đơn vị lựa chọn và áp dụng trong xây dựng hệ thống đào tạo trực tuyến.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Buss, T. D. (1976). *Student evaluation for curriculum and teacher development*. The Vocational Aspect of Education, 28(69), 19-23.
- Chu, T. H. (2020). *Thực trạng năng lực dạy học tích cực của giáo viên trung học cơ sở tỉnh Phú Thọ theo chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông*. Tạp chí giáo dục, 469(1), 17-21.
- Crawford, J. A., Butler-Henderson, K. A., Rudolph, J., Malkawi B. H., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. A., & Lam, S. (2020). *COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses*. Journal of Applied Learning & Teaching, 3(1), 9-28. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Đại học Quốc gia Hà Nội. (2021, December 10). *Đổi mới phương pháp giảng dạy tại Đại học Quốc gia Hà Nội đáp ứng giáo dục 4.0*. Kênh chất lượng giáo dục đại học và nghề nghiệp. <https://unihub.vnu.edu.vn/2021/12/10/doi-moi-phuong-phap-giang-day-tai-dai-hoc-quoc-gia-ha-noi-dap-ung-giao-duc-4-0/>
- Erdle, S., Murray, H. G., & Rushton, J. P. (1985). *Personality, classroom behavior, and student ratings of college teaching effectiveness: A path analysis*. Journal of Educational Psychology, 77(4), 394.
- Hồ, T. Q. (2016). *Nghiên cứu về dạy học theo tiếp cận phát triển năng lực người học*. Tạp chí Quản lý giáo dục, 83(4), 15-18.
- Lê, C. L., & Đỗ, Đ. T. (2017). *Sự thay đổi hoạt động giảng dạy môn học của giảng viên dưới góc nhìn phản hồi từ người học*. Tạp chí Khoa học ĐHQGHN, 33(2), 23-32.
- Miraz, M. H., Ali, M., Excell, P. S., & Picking, R. (2015). *A review on Internet of Things (IoT), Internet of Everything (IoE) and Internet of Nano Things (IoNT)*. *Institute of Electrical and Electronics Engineers*. <https://doi.org/10.1109/itecha.2015.7317398>
- Nguyễn, Q. H. (2020). *Approaches to Higher Education Innovation in the Context of Industrial Revolution 4.0*. VNU Journal of Science: Policy and Management Studies, 36(2).
- Nguyễn, V. T. (2019). *Đổi mới giáo dục đại học trong bối cảnh Cách mạng Công nghiệp 4.0*. Tạp chí của ban tuyên giáo trung ương. <https://tuyengiao.vn/nghien-cuu/ly-luan/doi-moi-giao-duc-dai-hoc-trong-boi-canhh-cach-mang-cong-nghiep-4-0-123652>
- Nguyễn, V. T. (2020). *Thay đổi phương pháp dạy và học trước tác động cách mạng công nghiệp 4.0*. Đại học Long An. <https://daihoclongan.edu.vn/tin-tuc-su-kien/tin-tuc-chung/1588-thay-doi-phuong-phap-day-va-hoc-truoc-tac-dong-cach-mang-cong-nghiep-4-0.html>

Verpoorten, D., Huart, J., Detroz, P., & Jérôme, F. (2020). *Blended Learning in Higher Education: Faculty Perspective through the Lens of the Planned Behaviour Theory*. E-Learning and Digital Education in the Twenty-First Century-Challenges and Prospects. 10.5772/intechopen.95375

Vijayalakshmi, M. (2019). *Innovations in Teaching Methods*. *JASC: Journal of Applied Science and Computations*, 6(1), 2588 – 2596.

## Chủ đề 12: Tóm tắt một số phương pháp giảng dạy và hướng dẫn tham khảo

STT	TÊN PHƯƠNG PHÁP	MÔ TẢ	TÀI LIỆU INTERNET
1	Thuyết giảng (Lecturing method)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GV sử dụng các phương tiện truyền đạt (bảng viết, đèn chiếu, hệ thống âm thanh, ...) để trình bày nội dung bài giảng.</li> <li>- SV tiếp thu bài giảng trên cơ sở làm việc cá nhân.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <a href="http://www.isd.uga.edu/teaching_assistant/ta-handbook/lecturing.html">http://www.isd.uga.edu/teaching_assistant/ta-handbook/lecturing.html</a></li> <li>- <a href="http://www.indiana.edu/~teaching/allabout/handbook/handbook_2.shtml">http://www.indiana.edu/~teaching/allabout/handbook/handbook_2.shtml</a></li> <li>- <a href="http://depts.washington.edu/cidrweb/LectureTools.htm">http://depts.washington.edu/cidrweb/LectureTools.htm</a></li> <li>- <a href="http://www.tedi.uq.edu.au/largeclasses/pdfs/guidelines.pdf">http://www.tedi.uq.edu.au/largeclasses/pdfs/guidelines.pdf</a></li> </ul>
2	Tổ chức học tập theo nhóm (Group-based learning)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GV tổ chức lớp học theo nhóm và chuẩn bị các nhiệm vụ học tập.</li> <li>- Mỗi nhóm nhận một nhiệm vụ học tập và cùng hợp tác để thực hiện.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <a href="http://depts.washington.edu/cidrweb/GroupTools.htm">http://depts.washington.edu/cidrweb/GroupTools.htm</a></li> <li>- <a href="http://www.cshe.unimelb.edu.au/assessinglearning/03/group.html">http://www.cshe.unimelb.edu.au/assessinglearning/03/group.html</a></li> <li>- <a href="http://www.edtec.unsw.edu.au/inter/dload/flex_ed/guides/studying/LearningInGroups.htm">http://www.edtec.unsw.edu.au/inter/dload/flex_ed/guides/studying/LearningInGroups.htm</a></li> </ul>
3	Nghiên cứu tình huống (Case study)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GV xây dựng “case” có liên quan đến nội dung dạy học.</li> <li>- SV được giao giải đáp “case” trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <a href="http://ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/case.html">http://ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/case.html</a></li> <li>- <a href="http://www.materials.ac.uk/guides/casestudies.asp">http://www.materials.ac.uk/guides/casestudies.asp</a></li> <li>- <a href="http://cte.umdj.edu/active_learning/active_case.cfm">http://cte.umdj.edu/active_learning/active_case.cfm</a></li> </ul>
4	Dạy học dựa trên vấn đề (Problem-based learning)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GV xây dựng “vấn đề” có liên quan đến nội dung dạy học.</li> <li>- SV được giao giải đáp “vấn đề” trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <a href="http://www.udel.edu/pbl/">http://www.udel.edu/pbl/</a></li> <li>- <a href="http://meds.queensu.ca/medicine/pbl/pblhome.htm">http://meds.queensu.ca/medicine/pbl/pblhome.htm</a></li> <li>- <a href="http://www.saltspring.com/capewest/pbl.htm">http://www.saltspring.com/capewest/pbl.htm</a></li> <li>- <a href="http://www.shu.ac.uk/services/lti/topics/problem">http://www.shu.ac.uk/services/lti/topics/problem</a></li> <li>- <a href="http://www.lgu.ac.uk/deliberations/pbl">http://www.lgu.ac.uk/deliberations/pbl</a></li> <li>- <a href="http://www.cleo.eng.Monash.edu.au/teaching">http://www.cleo.eng.Monash.edu.au/teaching</a></li> </ul>



5	Sử dụng các công trình nghiên cứu trong giảng dạy (Teaching with research papers)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GV chuẩn bị các bài báo/báo cáo khoa học có liên quan đến nội dung dạy học.</li> <li>- SV được giao thực hiện những công việc dựa trên bài báo/báo cáo khoa học trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <a href="http://www2.cs.uregina.ca/~pwlifong/CS499/reading-paper.pdf">http://www2.cs.uregina.ca/~pwlifong/CS499/reading-paper.pdf</a></li> <li>- <a href="http://www.msche.org/publications/devskill050208135642.pdf">http://www.msche.org/publications/devskill050208135642.pdf</a></li> <li>- <a href="http://gethelp.library.upenn.edu/faculty/researchassignments.html">http://gethelp.library.upenn.edu/faculty/researchassignments.html</a></li> </ul>
6	Dạy học thông qua dự án/đề án (Project-based learning)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GV chuẩn bị nội dung các đề án môn học.</li> <li>- SV được giao thực hiện đề án trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <a href="http://www.bie.org/pbl/index.php">http://www.bie.org/pbl/index.php</a></li> <li>- <a href="http://pblmm.k12.ca.us/PBLGuide/WhyPBL.html">http://pblmm.k12.ca.us/PBLGuide/WhyPBL.html</a></li> <li>- <a href="http://www.ucalgary.ca/~kmkahler/67910/projectbased/">http://www.ucalgary.ca/~kmkahler/67910/projectbased/</a></li> </ul>
7	Phương pháp sắm vai (Role-play teaching)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GV chuẩn bị “kịch bản” có nội dung liên quan đến môn học.</li> <li>- Một số SV được phân vai để thực hiện “kịch bản”. Số SV còn lại đóng vai trò khán giả và người đánh giá.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <a href="http://www.roleplaysim.org/papers/">http://www.roleplaysim.org/papers/</a></li> <li>- <a href="http://www.business.heacademy.ac.uk/resources/reflect/conf/2002/sutcliffe/sutcliffe.pdf">http://www.business.heacademy.ac.uk/resources/reflect/conf/2002/sutcliffe/sutcliffe.pdf</a></li> <li>- <a href="http://www.bu.edu/act/mdalcoholtraining/Teaching%20with%20Role%20Play.pdf">http://www.bu.edu/act/mdalcoholtraining/Teaching%20with%20Role%20Play.pdf</a></li> </ul>
8	Giảng dạy với thí nghiệm minh họa (Teaching with demonstrations)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GV chuẩn bị các TNMH (thí nghiệm thật hoặc ảo) và các câu hỏi.</li> <li>- SV trả lời các câu hỏi trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <a href="http://www.elmhurst.edu/~chm/demos/scidemolinks.html">http://www.elmhurst.edu/~chm/demos/scidemolinks.html</a></li> <li>- <a href="http://www.ncsu.edu/sciencejunction/terminal/imse/highres/3/hdemonstrations.htm">http://www.ncsu.edu/sciencejunction/terminal/imse/highres/3/hdemonstrations.htm</a></li> <li>- <a href="http://www.ph.utexas.edu/~phy-demo/resources/resources.html">http://www.ph.utexas.edu/~phy-demo/resources/resources.html</a> (for physics)</li> </ul>
9	Semina SV (student seminar)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GV chuẩn bị các chủ đề semina có liên quan đến môn học.</li> <li>- SV chuẩn bị và trình bày semina trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <a href="http://prs.heacademy.ac.uk/documents/discussion_articles/an_approach_to_seminar_teaching.html">http://prs.heacademy.ac.uk/documents/discussion_articles/an_approach_to_seminar_teaching.html</a></li> <li>- <a href="http://www.sou.edu/cgi/deptcat.cgi?dept=USEM">http://www.sou.edu/cgi/deptcat.cgi?dept=USEM</a></li> </ul>
10	Sử dụng câu hỏi TNKQ trong giảng dạy (Teaching with MCQ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GV chuẩn bị các câu hỏi TNKQ với mục đích: đánh giá năng lực đầu vào của SV, ôn tập bài cũ, kiểm tra mức độ hiểu bài.</li> <li>- SV trả lời các câu hỏi TNKQ trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <a href="http://www.ukcle.ac.uk/resources/trns/mcqs/index.html">http://www.ukcle.ac.uk/resources/trns/mcqs/index.html</a> (issues with MCQ)</li> <li>- <a href="http://www.nbme.org/PDF/ItemWriting_2003/2003IWGwhole.pdf">http://www.nbme.org/PDF/ItemWriting_2003/2003IWGwhole.pdf</a></li> </ul>



11	Sử dụng phim tư liệu trong giảng dạy (Teaching with videos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GV chuẩn bị phim tư liệu có liên quan đến môn học và hệ thống các câu hỏi.</li> <li>- SV xem phim, sau đó trả lời các câu hỏi trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <a href="http://www.sundaysoftware.com/video-tips.htm">http://www.sundaysoftware.com/video-tips.htm</a></li> <li>- <a href="http://www.viney.uk.com/original_articles/vidtech/vidtech.htm">http://www.viney.uk.com/original_articles/vidtech/vidtech.htm</a></li> <li>- <a href="http://cedir.uow.edu.au/programs/overview/current/dalton.html">http://cedir.uow.edu.au/programs/overview/current/dalton.html</a></li> </ul>
12	Giảng dạy thông qua thảo luận (Teaching through discussion)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GV chuẩn bị các câu hỏi có liên quan đến môn học.</li> <li>- GV hướng dẫn SV đạt đến tri thức thông qua thảo luận chung trên lớp hoặc các nhóm nhỏ.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <a href="http://depts.washington.edu/cidrweb/DiscussionTools.htm">http://depts.washington.edu/cidrweb/DiscussionTools.htm</a></li> <li>- <a href="http://www.insightassessment.com/pdf_files/LTD.pdf">http://www.insightassessment.com/pdf_files/LTD.pdf</a></li> <li>- <a href="http://www.vanderbilt.edu/cft/resources/teaching_resources/activities/discussions.htm">http://www.vanderbilt.edu/cft/resources/teaching_resources/activities/discussions.htm</a></li> </ul>

## 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 -

## Chủ đề 13: Sự phát triển của thang nhận thức Bloom

### 1. Thang Bloom và sự điều chỉnh

Trong lĩnh vực giáo dục, thang cấp độ tư duy có thể được xem là một công cụ nền tảng để từ đó xây dựng và sắp xếp các mục tiêu giáo dục, xây dựng các chương trình, quy trình giáo dục và đào tạo, xây dựng và hệ thống hóa các câu hỏi, bài tập dùng để kiểm tra, đánh giá quá trình học tập. Thang cấp độ tư duy đầu tiên được xây dựng bởi Benjamin S. Bloom (1956), thường được gọi tắt là Thang Bloom hay Bảng phân loại Bloom (Bloom's Taxonomy) bao gồm 6 cấp độ sau:

- |                           |                          |
|---------------------------|--------------------------|
| 1. Biết (Knowledge)       | 4. Phân tích (Analysis)  |
| 2. Hiểu (Comprehension)   | 5. Tổng hợp (Synthesis)  |
| 3. Vận dụng (Application) | 6. Đánh giá (Evaluation) |

Nhận thấy thang trên chưa thật sự hoàn chỉnh, vào giữa thập niên 1990 Lorin Anderson, một học trò của Benjamin Bloom, đã cùng một số cộng sự đề xuất sự điều chỉnh như sau (Pohl, 2000):

- |                         |                          |
|-------------------------|--------------------------|
| 1. Nhớ (Remembering)    | 4. Phân tích (Analyzing) |
| 2. Hiểu (Understanding) | 5. Đánh giá (Evaluating) |
| 3. Vận dụng (Applying)  | 6. Sáng tạo (Creating)   |

Có ba sự thay đổi đáng lưu ý trong sự điều chỉnh này so với Thang Bloom: cấp độ tư duy thấp nhất là Nhớ thay vì Biết, cấp Tổng hợp được bỏ đi và đưa thêm Sáng tạo vào mức cao nhất, các danh động từ được thay cho các danh từ. Sự điều chỉnh này sau đó đã nhận được sự ủng hộ bởi đa số các cơ sở giáo dục, nhất là các trường đại học – nơi đề cao các hoạt động giúp phát triển năng lực sáng tạo của SV. Bảng sau đây cung cấp nội dung giải thích ngắn gọn, đồng thời cho một số ví dụ và từ khóa thường dùng đối với mỗi cấp độ trên Thang Anderson, hay còn được gọi là Thang Bloom tu chính (Bloom's Revised Taxonomy).

Cấp độ	Ví dụ & Từ khóa
<b>Nhớ:</b> Có thể nhắc lại các thông tin đã được tiếp nhận trước đó	<u>Ví dụ:</u> Viết lại một công thức, đọc lại một bài thơ, mô tả lại một sự kiện, nhận biết phương án đúng <u>Từ khóa:</u> Nhắc lại, mô tả, liệt kê, trình bày, chọn lựa, gọi tên, nhận diện
<b>Hiểu:</b> Nắm được ý nghĩa của thông tin, thể hiện qua khả năng diễn giải, suy diễn, liên hệ, khái quát	<u>Ví dụ:</u> Giải thích một định luật, phân biệt cách sử dụng các thiết bị, viết tóm tắt một bài báo, trình bày một quan điểm <u>Từ khóa:</u> Giải thích, tóm tắt, phân biệt, mở rộng, khái quát hóa, cho ví dụ, nhận định, so sánh, sắp xếp
<b>Vận dụng:</b> Áp dụng thông tin đã biết vào một tình huống, điều kiện mới	<u>Ví dụ:</u> Vận dụng một định luật để giải thích một hiện tượng, áp dụng một công thức để tính toán, thực hiện một thí nghiệm dựa trên qui trình <u>Từ khóa:</u> Vận dụng, áp dụng, tính toán, chứng minh, giải thích, xây dựng, lập kế hoạch
<b>Phân tích:</b> Chia thông tin thành những phần nhỏ và chỉ ra mối liên hệ của chúng tới tổng thể	<u>Ví dụ:</u> Lý giải nguyên nhân thất bại của một doanh nghiệp, hệ thống hóa các văn bản pháp qui, xây dựng biểu đồ phát triển của một doanh nghiệp <u>Từ khóa:</u> Phân tích, lý giải, so sánh, lập biểu đồ, phân biệt, minh họa, xây dựng mối liên hệ, hệ thống hóa
<b>Đánh giá:</b> Đưa ra nhận định, phán quyết của bản thân đối với thông tin dựa trên các chuẩn mực, tiêu chí	<u>Ví dụ:</u> Phán biện một nghiên cứu, bài báo; đánh giá khả năng thành công của một giải pháp; chỉ ra các điểm yếu của một lập luận <u>Từ khóa:</u> Đánh giá, cho ý kiến, bình luận, tổng hợp, so sánh
<b>Sáng tạo:</b> Xác lập thông tin, sự vật mới trên cơ sở những thông tin, sự vật đã có	<u>Ví dụ:</u> Thiết kế một mẫu nhà mới, xây dựng một công thức mới, sáng tác một bài hát; xây dựng hệ thống các tiêu chí để đánh giá một hoạt động; đề xuất hệ thống các giải pháp nhằm khắc phục những hạn chế; xây dựng cơ sở lý luận cho một quan điểm; lập kế hoạch tổ chức một sự kiện mới <u>Từ khóa:</u> Thiết lập, tổng hợp, xây dựng, thiết kế, sáng tác, đề xuất

## 2. Một ví dụ tổng hợp

Cấp độ	Ví dụ
Nhớ	Cho biết công thức dùng để xác định lực ma sát
Hiểu	Giải thích ý nghĩa của các đại lượng trong công thức dùng để xác định lực ma sát
Vận dụng	Tính hệ số ma sát giữa vật và một mặt phẳng nghiêng khi cho trước các yếu tố: .....
Phân tích	Phân tích độ lớn, chiều của lực ma sát giữa bàn chân và mặt đường trong quá trình đi bộ
Đánh giá	Từ các hoạt động trong đời sống, hãy cho biết ở những hoạt động nào lực ma sát có lợi, ở những hoạt động nào lực ma sát có hại
Sáng tạo	Nghiên cứu xác định vận tốc quay tối ưu của động cơ nhằm làm giảm tối đa lực ma sát giữa trục và ổ trục

## **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.

Pohl, M. (2000). *Learning to think, thinking to learn: Models and strategies to develop a classroom culture of thinking*. Cheltenham, Vic.: Hawker Brownlow.

## Chủ đề 14: 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. Trong chương này, tác giả muốn 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.

### 1. Khái niệm đánh giá trong giáo dục

- **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
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 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.

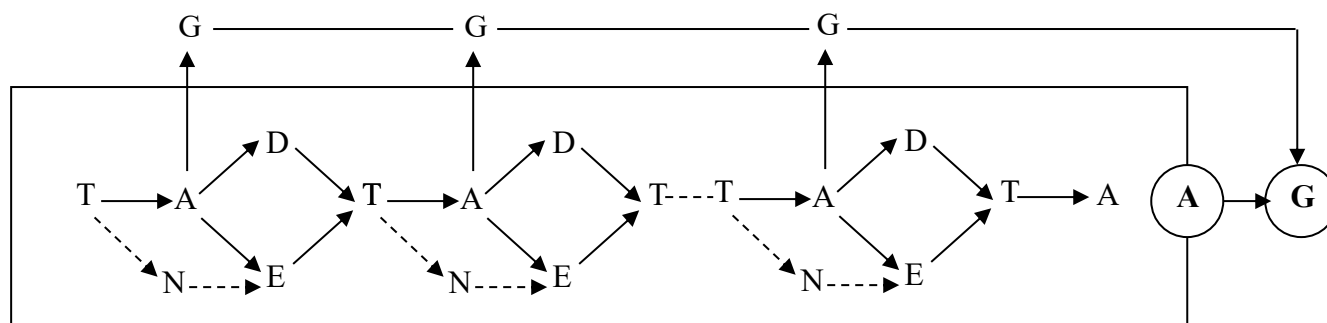
Có những tác giả (ví dụ Rowntree, 1987) cho rằng evaluation cần được hiểu rộng hơn là assessment: trong khi mục đích của assessment là nhằm đánh giá thành tích, năng lực, và sự tiến bộ của người học thì evaluation còn bao hàm luôn cả những yếu tố của hoạt động dạy học có tác động đến chất lượng học tập.

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.

- **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

Ⓐ Đánh giá tổng kết (summative assessment)

Ⓒ Điểm/xếp loại tổng kết

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) tổng kết cần phải dựa trên kết quả của chuỗi những đánh giá quá trình.



## 2. Mục đích của đánh giá học tập

- 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...

- 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.

- 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 khích 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.

- 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 GV 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.

- Cung cấp thông tin phản hồi cho người dạy:

Thông qua đánh giá, GV 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.

- 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, GV 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.

### 3. 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: **Học để biết, Học để làm, Học toàn diện,** và **Học để 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 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 SV ở các trường đại học học tập thụ động, rất nhiều SV 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 tinh thần 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. *Phương pháp nghiên cứu tình huống (Case Study method)* 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* (4<sup>th</sup> ed). London: Holt, Rinehart and Winston, INC.
- Rowntree, D. (1987). *Assessing students: how shall we know them?* London: Kogan Page.
- Việt Hùng (2003). *Tính hợp tác kém là điểm yếu của lao động Việt Nam*. Tuổi trẻ, 9/10.

## Chủ đề 15: Chín nguyên tắc đánh giá học tập

### 1. Xuất xứ

Dưới sự hỗ trợ của Hiệp hội các trường đại học Hoa Kỳ (AAHE), một nhóm các nhà nghiên cứu giáo dục thuộc nhiều trường đại học, cơ quan nghiên cứu và quản lý giáo dục đã tổng hợp các nghiên cứu và kinh nghiệm các nơi về đánh giá người học để từ đó xây dựng Chín nguyên tắc đánh giá học tập (Nine principles of good practice for assessing student learning, [5]). Những nguyên tắc này bắt đầu được phổ biến từ năm 1992, và đã được xem như kim chỉ nam cho các hoạt động đánh giá người học (từ phổ thông đến đại học) ở Hoa Kỳ.

### 2. Nội dung

***Nguyên tắc 1: Hoạt động đánh giá người học cần bắt đầu với việc thiết lập những giá trị của giáo dục***

Đánh giá không phải là mục đích mà là phương tiện để phát triển giáo dục. Để đánh giá đạt hiệu quả cao, cần bắt đầu bằng việc xác định rõ những giá trị mà chúng ta mong muốn người học có được, và từ đó nỗ lực giúp họ đạt được. Những giá trị giáo dục giúp chúng ta xác định được những gì cần đánh giá và cách đánh giá như thế nào. Nếu sứ mạng và những giá trị giáo dục bị bỏ qua, hoạt động đánh giá chỉ là việc đo lường những điều đơn giản chứ không thể giúp phát triển những gì chúng ta mong muốn ở người học.

***Nguyên tắc 2: Hoạt động đánh giá đạt hiệu quả cao nếu xem học tập có tính đa chiều, tích hợp, và thể hiện kết quả theo thời gian***

Học tập là một quá trình phức tạp. Nó bao hàm không chỉ những gì người học biết mà còn những gì người học có thể làm với sự hiểu biết đó. Nó không chỉ là kiến thức và khả năng mà còn là những giá trị, thái độ và thói quen của tư duy có tác động đến sự thành công trong học tập và những thành tích khác. Đánh giá cần phản ánh tất cả những yếu tố trên bằng cách sử dụng các phương pháp khác nhau nhằm phát hiện các năng lực thật sự, sử dụng chúng theo thời gian để phát hiện sự thay đổi, phát triển và mức độ tích hợp. Cách tiếp cận như vậy sẽ giúp chúng ta có được một bức tranh đầy đủ và chính xác về học tập, từ đó giúp người học phát triển năng lực.

***Nguyên tắc 3: Hoạt động đánh giá được tiến hành thuận lợi khi chương trình học đã được xây dựng các mục tiêu rõ ràng và cụ thể***

Đánh giá là một quá trình được định hướng bởi mục tiêu. Nó bao hàm việc so sánh những kết quả giáo dục với các mục tiêu và kỳ vọng được xây dựng dựa trên sứ mạng của nhà trường, chủ định của GV về chương trình và môn học cũng như mục đích học tập của người học. Nếu mục tiêu của một chương trình học chưa có được tính đặc thù và sự đồng thuận, hoạt động đánh giá có thể giúp nhà trường làm sáng tỏ hơn các mục tiêu và các chuẩn mực dùng để đánh giá. Những mục tiêu rõ ràng và có tính khả thi là hòn đá tảng cho hoạt động đánh giá.

***Nguyên tắc 4: Hoạt động đánh giá cần chú trọng đến đầu ra cũng như những gì cần có để đạt được đầu ra đó***

Thông tin về đầu ra là rất quan trọng bởi nó cho biết kết quả học tập của người học. Để nâng cao chất lượng đầu ra, chúng ta cần biết những gì người học tích lũy được trong suốt quá trình học, biết về chương trình đào tạo, về hoạt động giảng dạy và những nỗ lực của người học nhằm đạt được yêu cầu của đầu ra. Hoạt động đánh giá giúp chúng ta biết được người học học tập tốt nhất trong những điều kiện nào để từ đó giúp cải thiện chất lượng học tập của họ.

***Nguyên tắc 5: Hoạt động đánh giá đạt hiệu quả cao khi được tổ chức thường xuyên***

Đánh giá là một hoạt động có tính quá trình. Tính tích cực của đánh giá càng được phát huy nếu nó bao gồm chuỗi các hoạt động được kết nối theo thời gian. Những hoạt động này có thể theo sát những người học riêng lẻ hay các nhóm người học, có thể thu thập dữ liệu về người học theo thời gian hoặc sử dụng cùng một bộ công cụ đánh giá từ học kỳ này sang học kỳ khác. Mục đích của việc làm như vậy là nhằm theo dõi sự tiến bộ của người học theo hướng đạt đến những mục tiêu đã được định sẵn. Trong suốt quá trình như vậy, bản thân hoạt động đánh giá cũng cần được định kỳ xem xét để cải tiến dựa trên thông tin thu nhận được.

***Nguyên tắc 6: Hoạt động đánh giá góp phần nâng cao chất lượng học tập tốt hơn một khi có sự tham gia của nhiều bên liên quan***

Mọi bộ phận của nhà trường đều có trách nhiệm đối với học tập của người học, và đánh giá là một hoạt động thể hiện trách nhiệm đó. Chính vì vậy, cần có nhiều bên cùng tham gia vào hoạt động đánh giá người học trong đó đội ngũ nhà giáo là lực lượng nòng

côt bên cạnh đội ngũ cán bộ quản lý, cán bộ thư viện, và chính người học. Các nhóm cá nhân liên quan ngoài trường (như các cựu SV, các nhà tuyển dụng) cũng có thể tham gia vào hoạt động đánh giá với những kinh nghiệm phong phú của mình. Vì vậy, đánh giá không chỉ là công việc của một nhóm nhỏ chuyên gia mà cần sự hợp tác của nhiều nhóm đối tượng có liên quan cùng làm việc hướng đến mục tiêu nâng cao chất lượng học tập.

***Nguyên tắc 7: Hoạt động đánh giá tạo ra sự khác biệt khi được bắt đầu với vấn đề hiệu quả sử dụng đồng thời đáp ứng các câu hỏi thật sự được quan tâm***

Hoạt động đánh giá có thể phát hiện những thông tin có giá trị trong quá trình phát triển của học tập. Tuy nhiên, để thật sự hữu ích, những thông tin này cần được liên kết với những vấn đề hoặc câu hỏi thật sự được quan tâm. Điều này có nghĩa hoạt động đánh giá cần cung cấp những bằng chứng mà các bên liên quan cảm thấy tin tưởng được, giàu thông tin, có thể dựa vào đó để ra các quyết định. Vì vậy, cần tính trước thông tin đánh giá sẽ được sử dụng bởi ai và như thế nào. Đánh giá không đơn giản chỉ là công việc thu thập số liệu rồi đưa ra kết quả, mà là một quá trình được bắt đầu với những câu hỏi của các bên liên quan, tổ chức thu thập và phân tích dữ liệu với sự tham gia của họ, rồi cung cấp thông tin cùng những hướng dẫn giúp nâng cao chất lượng học tập.

***Nguyên tắc 8: Hoạt động đánh giá chỉ có thể tạo ra sự chuyển biến khi nó được tiến hành cùng với các yếu tố giúp tạo ra sự thay đổi***

Hoạt động đánh giá tự nó chỉ có thể tạo ra sự chuyển biến rất nhỏ. Sự chuyển biến sẽ rõ nét hơn ở một nhà trường nếu việc nâng cao chất lượng hoạt động dạy và học được quan tâm đầy đủ. Ở đó, nâng cao chất lượng giáo dục được xem là mục tiêu hàng đầu, là trọng tâm của công tác xây dựng kế hoạch, của các quyết định về tài chính hoặc nhân sự. Ở đó, yêu cầu về đầu ra của học tập luôn đi cùng với việc đưa ra các quyết định và luôn được quan tâm để giúp người học đạt được.

***Nguyên tắc 9: Nhà giáo thực hiện trách nhiệm của mình đối với người học và xã hội thông qua hoạt động đánh giá***

Xã hội đóng vai trò quan trọng đối với giáo dục. Nhà giáo có trách nhiệm cung cấp cho xã hội thông tin về việc người học đạt được các mục tiêu và kỳ vọng của giáo dục như thế nào, trách nhiệm góp phần nâng cao chất lượng giáo dục; đồng thời xã hội cũng có trách nhiệm hỗ trợ nhà trường trong việc giúp người học đạt được các mục tiêu và kỳ vọng đó.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

[5][http://www.olemiss.edu/depts/university\\_planning/assessment/assessment\\_reporting\\_forms/principles of good practice for assessing student learning.pdf](http://www.olemiss.edu/depts/university_planning/assessment/assessment_reporting_forms/principles_of_good_practice_for_assessing_student_learning.pdf)

# Chủ đề 16: Các hình thức trắc nghiệm khách quan

## 1. Câu trả lời ngắn

- **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)  $Mg + (2) HCl \rightarrow (MgCl_2 + H_2)$

- **Ưu điểm:**

- Dễ xây dựng.
- SV không thể đoán mò.

- **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:	<b>Việt Nam (?)</b> <b>Hà Nội (?)</b>
---------------------------------	--

- **Đề nghị:**

- Nội dung của phần trả lời càng cô đọng càng tốt.
- Nên dùng câu hỏi trực tiếp hơn là câu điền khuyết.
- 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.

## 2. Câu hỏi đúng-sai

- **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
	<input type="checkbox"/> Phải	<input type="checkbox"/> Không phải



(2) Có phải Newton là người đưa ra học thuyết tiến hoá? (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
---	---

- **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.

- **Nhược điểm:**

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

- **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
--	--

### 3. Câu hỏi tương thích

- **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

- **Ưu điểm:**

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

- **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.

- **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 thứ tự theo bảng chữ cái (cho các mẫu tự đầu tiên) hoặc thứ tự tăng dần của dãy số.

#### 4. Câu hỏi lựa chọn đa phương án

- **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  $\frac{(x-7)}{4} = (5 - 2x)$  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

- **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:

Yếu	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 SV 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:

Yếu	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 SV thường sa vào những điểm yếu nào.

• **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%

• **Đề nghị:**

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

Ví dụ:

Yếu	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 SV. Ví dụ nếu là các con số thì nên sắp xếp chúng theo thứ tự tăng dần hoặc giảm dần.

## 5. Câu hỏi gốc

- **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 trắc nghiệm 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 .....

- **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):

- 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:

- 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:

- Hiểu biết quy trình:

Thứ tự của công việc để giải quyết vấn đề ..... là:

Quy trình nào sau đây là thích hợp nhất để giải quyết vấn đề .....

Một người đưa ra quy trình sau để ..... Quy trình này còn thiếu khâu nào sau đây:

## 6. Câu hỏi trắc nghiệm liên kết

- **Giới thiệu:**

- Khái niệm: Trắc nghiệm liên kết 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.

- 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.

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

- **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:

- Đánh giá khả năng nhận diện thông tin: biết chọn lọc thông tin phù hợp với mục đích 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 các ô được chọn):

- |   |                              |                                    |
|---|------------------------------|------------------------------------|
| a- Cây bút có vỏ màu xanh                         | <input type="checkbox"/> Nên | <input type="checkbox"/> Không nên |
| b- Cây bút có mực viết màu đen                    | <input type="checkbox"/> Nên | <input type="checkbox"/> Không nên |
| c- Cây bút rất đẹp                                | <input type="checkbox"/> Nên | <input type="checkbox"/> Không nên |
| d- Cây bút là quà tặng của Mẹ nhân ngày sinh nhật | <input type="checkbox"/> Nên | <input type="checkbox"/> Không nên |
| e- Cây bút rất đắt tiền                           | <input type="checkbox"/> Nên | <input type="checkbox"/> Không nên |

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

Ví dụ: (câu hỏi dành cho học sinh cấp 3):

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"/>

- 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):

<p>Một chất điểm chuyển động trên một trục x có tọa độ là: <math>x = 11 + 35t + 41t^2</math> (m)</p> <p>1- Chất điểm đang thực hiện chuyển động:</p> <p>a- thẳng đều</p> <p>b- thẳng nhanh dần đều</p> <p>c- thẳng chậm dần đều</p> <p>d- không thể xác định</p> <p>2- Gia tốc của chất điểm là:</p> <p>a- <math>11 \text{ m/s}^2</math></p> <p>b- <math>22 \text{ m/s}^2</math></p>
--

- c-  $41 \text{ m/s}^2$
- d-  $82 \text{ m/s}^2$
- 3- Vận tốc của chất điểm sau 5 giây đầu tiên là:
  - a-  $175 \text{ m/s}$
  - b-  $186 \text{ m/s}$
  - c-  $410 \text{ m/s}$
  - d-  $445 \text{ m/s}$

- ***Ưu nhược điểm của câu hỏi trắc nghiệm liên kết:***

- 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.

- 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.

- ***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 SV.

- Bảo đảm số liệu/thông tin là mới đối với SV.

- 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.



## Chủ đề 17: Đặt câu hỏi trong giảng dạy

### 1. Những cái “KHÔNG” khi đặt câu hỏi

- *Không nên đặt các câu hỏi đúng-sai hay các câu hỏi cho phép cơ hội 50% đúng và 50% sai.* Các kiểu câu hỏi này khuyến khích sự suy đoán, tư duy tức thì, và định hướng đúng sai chứ không phải tư duy khái niệm hay giải quyết vấn đề. Nếu GV vô tình hỏi kiểu câu hỏi này thì họ phải hỏi ngay sau đó các câu hỏi khác như “tại sao” hay “như thế nào”.
- *Không đặt những câu hỏi mập mờ hay không xác định:* “Hãy kể tên những thành phố chính của Việt Nam”. Những câu hỏi như vậy dễ tạo ra sự tranh luận và thường phải được bổ sung, làm rõ. Câu hỏi phải rõ ràng và phù hợp với dự định của GV.
- *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 SV giải thích ý nghĩa và chỉ ra các mối liên hệ, chứ không đi tìm những thông tin chi tiết và vụn vặt.
- *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 SV có thể trả lời câu hỏi thứ nhất, thì câu hỏi thứ hai lại được hỏi. Kết quả là SV không biết câu hỏi nào GV muốn họ trả lời.
- *Không đặt những câu hỏi gợi ý hay dẫn dắt.* Ví dụ: “Tại sao Đà Lạt được xem là một nơi lý tưởng để đi nghỉ mát?”. Câu hỏi thực sự cần đến một quan điểm, nhưng quan điểm hay sự xét đoán đã được nhận định.
- *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 mực nước trong tương lai?”. Những câu hỏi này đa chiều, không xác định và dài dòng. Chăm chút 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 SV nhầm lẫn.
- *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 SV.

- *Không tập trung câu hỏi cho một người.* Bạn có thể giúp một SV bằng cách đặt một loạt những câu hỏi để lấy thông tin. Tuy nhiên, điều này phải được phân biệt với việc hỏi một SV khá nhiều câu hỏi, đồng thời lại lãng quên những SV khác.

- *Không gọi tên SV trước khi đặt câu hỏi.* Ngay sau khi SV 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 SV hiểu và rồi mới gọi một ai đó trả lời.

- *Không trả lời câu hỏi của một SV nếu mọi SV phải biết câu trả lời.* Hãy chuyển câu hỏi trở lại lớp và hỏi: “Ai có thể trả lời câu hỏi này?”.

- *Không nên nhắc lại câu hỏi hay câu trả lời của SV.* Nhắc lại sẽ tạo ra thói quen làm việc tồi và không chú ý.

- *Không “bóc lột” những SV giỏi hay những SV xung phong.* Những SV khác trong lớp sẽ không chú ý và xao nhãng hoạt động chung đang diễn ra.

- *Không cho phép trả lời đồng thanh* (trừ khi nó là yêu cầu của một phần bài giảng).

## **2. Những điều nên làm khi hỏi**

- Hỏi những câu hỏi thực sự khuyến khích và không chỉ thuần túy kiểm tra trí nhớ. Một GV tốt biết cách khuấy động hứng thú của SV 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.

- Đặt những câu hỏi tương xứng với khả năng của SV. Các câu hỏi quá thấp hay quá cao đối với khả năng của SV sẽ làm cho họ chán hay nhầm lẫn. Nên đưa ra các câu hỏi phù hợp với mức khả năng của đa số SV.

- Đặt các câu hỏi phù hợp với SV. Các câu hỏi dựa vào cuộc sống của SV là các câu hỏi phù hợp.

- 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.

- Đa dạng hoá độ dài và độ khó của câu hỏi. Câu hỏi phải được đa dạng hoá để cả SV giỏi lẫn SV yếu đều có thể tham gia trả lời. Quan sát những khác biệt về cá nhân, và giải thích câu hỏi để mọi SV đều tham gia vào cuộc thảo luận.

- Đặt các câu hỏi rõ ràng và đơn giản, câu hỏi phải hiểu được dễ dàng, tránh dài dòng vắn tắt.

- Khuyến khích SV đặt câu hỏi cho nhau và cho nhận xét. Việc làm này giúp cho SV 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 SV.
- 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 SV, đặc biệt là SV kém, có cơ hội suy nghĩ về câu hỏi.
- 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 SV suy nghĩ về câu trả lời.
- 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 SV thảo luận.
- Gọi cả SV xung phong và không xung phong. Một số SV hay xấu hổ và cần sự động viên của GV. Những SV có xu hướng xao nhãng cần sự hỗ trợ của GV để chú ý hơn đến bài học. Phân bố các câu hỏi đều trong lớp học để mọi SV đều có thể tham gia được.
- Gọi những SV không chú ý. Việc làm này sẽ chấm dứt được tình trạng có những SV không làm bài hoặc không tham gia vào các hoạt động của lớp.
- 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.
- Thay đổi vị trí của bạn và di chuyển quanh lớp học để tạo ra sự tương tác với SV và hạn chế sự xao nhãng và những hiện tượng vô kỷ luật trong SV.

(Biên dịch từ Ornstein & Lasly, 2004)

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

Ornstein, A. C. & Lasly, T. J. (2004). *Strategies for effective teaching*. McGraw-Hill Companies

## Chủ đề 18: Xây dựng câu hỏi tự luận

### 1. 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 SV 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 người học 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 SV 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 (câu hỏi tự luận loại 2) sẽ đưa lại cho SV 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 SV. Loại này có hiệu quả khi cần đánh giá khả năng của SV 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 SV, những từ như vậy yêu cầu SV 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 SV 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 SV 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 SV. 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 SV 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 GV 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 GV. Tồi tệ hơn nữa là có nghiên cứu đã cho thấy cùng một GV chấm bài tự luận ở những thời điểm khác nhau cho điểm số khác nhau đáng kể. Người ta cũng chứng minh được rằng các GV cũng bị ảnh hưởng bởi các yếu tố như văn phong và chính tả ngay khi nhiệm vụ của họ chỉ là chấm nội dung mà 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 độ dài thì GV càng đỡ khó hiểu những câu trả lời và ít bị ảnh hưởng bởi những cách hiểu và sự chủ quan trong việc chấm điểm. Một cách khác là GV có thể vạch ra một dàn ý những thông tin cần thiết cho một câu trả lời tốt. GV 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 SV.

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, SV có xu hướng nhìn nhận những chủ đề hoặc cả môn 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 SV trong việc sắp xếp những ý tưởng. Rất nhiều SV 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. SV 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 GV thảo luận chi tiết cùng SV về cách làm bài tự luận. Điều đáng buồn là **rất ít GV dành thời gian để chỉ SV cách làm bài tự luận.**

Mặt khác, có những SV 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 GV 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 SV, có nghĩa là cần viết được các câu hỏi có giá trị. Rất nhiều câu hỏi tự luận bị SV hiểu 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 lần thứ hai 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 Adolf Hitler 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, tại sao?”.

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. GV 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.

<b>Mẫu câu hỏi ra cho những mức độ nhận thức khác nhau (dựa theo Thang Bloom tu chính):</b>	
1.	Nhớ: – Cho biết công thức dùng để tính .....
	– Mô tả quá trình hoạt động của .....
2.	Hiểu: – Giải thích ý nghĩa của các đại lượng trong công thức dùng để tính .....
	– Viết tóm tắt những ý chính của bài báo sau .....
3.	Vận dụng: – Sử dụng Định luật ..... để giải thích hiện tượng sau .....

- Cho biết cách khắc phục lỗi sau đây khi khởi động .....
- 4. Phân tích:
  - Cho biết sự khác biệt trong cơ chế vận hành của hai thiết bị sau .....
  - Xây dựng mối liên hệ giữa hai hiện tượng sau .....
- 5. Đánh giá:
  - Hãy đưa ra nhận xét của bản thân đối với sự kiện sau .....
  - Hãy tổng hợp những ưu, nhược điểm của .....
- 6. Sáng tạo:
  - Hãy đề xuất giải pháp để .....
  - Lập kế hoạch để .....

## 2. Hướng dẫn viết và chấm câu hỏi tự luận

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

- Xem lại các mục tiêu môn học trước khi ra đề thi. Liệu các câu hỏi có phù hợp với mục tiêu đặt ra? Liệu có đủ số câu hỏi để đánh giá các mục tiêu quan trọng? Yêu cầu về cấp độ tư duy có phù hợp với bậc đào tạo?
  - Nên thiết kế những câu hỏi có tính liên kết nhiều nội dung trong chương trình. Nên tích hợp nhiều cấp độ tư duy trong cùng một câu hỏi.
  - Cho trong đề các hằng số, công thức, ... xét thấy SV không cần nhớ (nên nói trước với SV). Hướng dẫn cách, phạm vi trả lời câu hỏi nếu thấy cần thiết. Từ ngữ trong mỗi câu hỏi càng đơn giản, rõ ràng càng tốt.
  - Cho trước thang điểm trong đề thi (điểm theo câu) để SV phân bổ thời gian làm bài hợp lý, có thể hình dung trước kết quả bài làm
  - Cho đủ thời gian làm bài. Một nguyên tắc vàng đối với GV là ước chừng khoảng thời gian mình cần để làm bài, sau đó nhân gấp đôi hoặc ba lần lên tùy theo lứa tuổi và khả năng của SV. Chỉ ra thời gian cho mỗi câu hỏi để SV điều chỉnh tốc độ làm bài của họ.
  - Lưu ý cỡ chữ và hình vẽ, sơ đồ: không để quá nhỏ. Lưu ý cách sử dụng dấu chấm hỏi (?): Không phải tất cả các câu hỏi thi/kiểm tra đều cần kết thúc bằng dấu chấm hỏi.
  - Tạo điều kiện cho SV lựa chọn câu hỏi, ví dụ chọn hai trong ba câu, để cho những SV nắm được cả chương trình nhưng không biết rõ một lĩnh vực kiến thức cụ thể không bị mất điểm.
  - Giải thích cách chấm điểm trước mỗi bài kiểm tra. GV nên giải thích rõ cho SV 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.



- Giữ cách chấm điểm như nhau cho tất cả các SV. Cố gắng che tên của SV khi đang chấm bài để giảm đi thành kiến cho rằng GV ít quan tâm đến chất lượng bài làm của SV mà bị ảnh hưởng nhiều hơn bởi ấn tượng về năng lực, thái độ và hành vi của SV.
- 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 GV dễ so sánh và đánh giá những câu trả lời cho mỗi câu hỏi riêng.
- Viết lời phê vào bài kiểm tra của SV, chỉ ra những ưu điểm và giải thích làm thế nào để trả lời tốt hơn. Không so sánh các SV với nhau khi đưa ra nhận xét.

(Biên dịch từ Ornstein & Lasly, 2004)

### **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

Ornstein, A. C. & Lasly, T. J. (2004). *Strategies for effective teaching*. McGraw-Hill Companies



## Chủ đề 19: Đánh giá đích thực (Authentic assessment)

### 1. Nội dung

Đánh giá đích thực (ĐGĐT) là một phương pháp đánh giá được thiết kế nhằm phản ánh các hành động và kỹ năng của người học trong bối cảnh thực tế của thế giới ngày nay (Real World Situations), là một phương pháp đánh giá tập trung vào sản phẩm của người học đạt được. Coi trọng quá trình học tập (Process), sản phẩm (Products), hồ sơ học tập (Portfolio) nhằm giúp cho người học đạt được mục đích mong muốn. Phương pháp ĐGĐT tạo điều kiện cho người học hợp tác trong quá trình học tập cũng như đánh giá quá kết quả học. Do đó, phương pháp đánh giá này giúp phát triển quá trình học tập của người học một cách thường xuyên. Quá trình ĐGĐT diễn ra như sau: Quan sát, ghi chép, tập hợp dữ liệu từ kết quả thực hành và phương pháp thực hiện của người học. Nếu GV quyết định sử dụng phương pháp ĐGĐT thì phải luôn quan tâm đến ba yếu tố: chương trình, phương pháp dạy học, phương pháp đánh giá. Ba yếu tố này luôn đi cùng với nhau chứ không tách rời như trong phương pháp đánh giá truyền thống. Đánh giá đích thực (Authentic Assessment) hoặc đánh giá theo sự lựa chọn mới (Alternative Assessment) là kỹ thuật đánh giá sử dụng nhiều phương pháp trong một giai đoạn thời gian để kiểm tra chất lượng sản phẩm của người học hoặc chương trình dạy học (Mitchell, R., 2012), do đó phương pháp đánh giá đích thực cần dựa trên nguyên tắc là người học trực tiếp thực hành hoặc sự hiểu biết của mình nhằm thể hiện kỹ năng, quá trình và phương pháp học tập (Baker. E., et al., 2013). Phương pháp ĐGĐT nhằm kích thích SV thể hiện khả năng thực hành, bằng cách kết hợp giữa kiến thức và kết quả sản phẩm, đồng thời rèn luyện cách viết và trình bày bản báo cáo. Lý do gọi là phương pháp ĐGĐT vì phương pháp này đòi hỏi người học phải trình bày cho thấy đã làm được những gì giống như phương pháp mà mọi người trong xã hội đã và đang làm. Ngoài ra, trong phương pháp ĐGĐT người học có thể thực hiện nhiều hoạt động thực hành. Ví dụ: việc thực nghiệm trong nghiên cứu khoa học xã hội, viết tiểu luận và báo cáo, dịch nghĩa và phân tích ý nghĩa văn học hoặc giải quyết các vấn đề toán học về thế giới vật chất trong cuộc sống hàng ngày.

Khái niệm ĐGĐT có hai đặc điểm sau:

- Là một phương pháp đánh giá mới thay thế cho phương pháp đánh giá tự luận và trắc nghiệm.
- Là phương pháp đánh giá khả năng thực hành của SV trong quá trình thực hiện các hoạt động quan trọng và cần thiết trong cuộc sống hàng ngày.

ĐGĐT là một hình thức đánh giá trong đó người học được yêu cầu thực hiện những nhiệm vụ thực sự diễn ra trong cuộc sống, đòi hỏi phải vận dụng một cách có ý nghĩa những kiến thức, kỹ năng thiết yếu. ĐGĐT quan tâm những vấn đề, những câu hỏi quan trọng, đáng làm, trong đó người học phải sử dụng kiến thức để thiết kế những hoạt động một cách hiệu quả và sáng tạo. Những nhiệm vụ đó có thể là sự mô phỏng lại hoặc tương tự như những vấn đề mà một công dân trưởng thành, những nhà chuyên môn phải đối diện trong cuộc sống. Thông thường, một bài đánh giá thực bao gồm những nhiệm vụ mà SV phải hoàn thành và một bản miêu tả những tiêu chí đánh giá việc hoàn thành những nhiệm vụ đó (Rubric).

## **2. Đặc điểm của phương pháp đánh giá đích thực**

Wiggins (2014) cho rằng phương pháp ĐGĐT có 4 đặc điểm sau đây:

- ***Thực hành trong bối cảnh thực***

Phương pháp ĐGĐT được thiết kế nhằm đánh giá kết quả thực hành trong một bối cảnh thực tế.

Ví dụ: Khi học Toán cần cho người học thực nghiệm toán học, tìm tòi nghiên cứu hoặc xây dựng dự án thay thế cho việc chỉ đánh giá kiểm tra trí nhớ về kiến thức. Tuy nhiên, các bài kiểm tra cần có sự liên quan đến đời sống hiện tại, thách thức trí tuệ hoặc vận dụng tri thức trên cơ sở của năng lực nhận thức. Đồng thời cần nghĩ đến sự khác nhau của người học trong các lĩnh vực như: Phương pháp học tập, năng khiếu, sự đam mê để phát triển khả năng và điểm mạnh của từng cá nhân.

- ***Tiêu chí đánh giá***

Đánh giá bằng tiêu chí “cốt lõi” của hoạt động thực hành chứ không phải là tiêu chí do một cá nhân nào đó xây dựng nên. Tiêu chí “cốt lõi” là tiêu chí công khai được mọi người tiếp nhận, chứ không phải là tiêu chí bí mật như phương pháp đánh giá truyền thống, sẽ cho người học biết rõ cần làm gì? Cần đạt tiêu chí như thế nào? Sự công khai tiêu chí đánh giá nhằm tránh sự gian lận, nhiệm vụ của người học là thực hành trên thực tế chứ không phải là tìm ra câu trả lời đúng nhất.

Ví dụ: Kiểu đánh giá trắc nghiệm không thể cho biết trước đáp án. Phương pháp ĐGĐT công khai đáp án trước nhằm thúc đẩy lẫn nhau giữa hoạt động dạy của GV và hoạt động học của SV.

- **Tự đánh giá**

Tự đánh giá có tầm quan trọng trong hoạt động thực hành. Mục đích của phương pháp ĐGĐT là:

- Nhằm giúp cho SV phát triển khả năng tự đánh giá bằng cách so sánh với các tiêu chí được xác lập.
- Nhằm cải tiến, mở rộng, thay đổi cách thức thực hiện.
- Nhằm chủ động đánh giá sự tiến bộ của bản thân. Tự đánh giá để từ đó định hướng cho cá nhân thay đổi từ động lực của chính bản thân là một vấn đề cần thiết của con người trong một thế giới luôn thay đổi.

- **Báo cáo sản phẩm**

Đặc điểm nổi bật của phương pháp ĐGĐT là SV được hy vọng trình bày kết quả, sản phẩm trước công chúng bằng phương pháp thuyết trình. Việc báo cáo sản phẩm giúp SV đào sâu thêm kiến thức vì SV cần trình bày rõ những hiểu biết của bản thân nhằm giúp người khác hiểu được sản phẩm của mình, điều đó chứng minh rằng người học đã nghiên cứu vấn đề đó một cách thực sự. Ngoài ra, phương pháp ĐGĐT đáp ứng các mục tiêu quan trọng sau:

- 1) Cung cấp tín hiệu về kết quả học tập của SV, giúp cho mọi người tìm hiểu và tham khảo.
- 2) Tạo điều kiện cho mọi người như GV, SV, phụ huynh cùng tìm hiểu, đánh giá, cải tiến và thưởng ngoạn sự thành công của SV.
- 3) Chứng minh cho sự thành công trong công tác đánh giá học tập hướng đến thực tiễn của cuộc sống và thế giới việc làm.

### **3. Những kỹ năng cần đánh giá trong phương pháp đánh giá đích thực**

- **Kỹ năng về kiến thức**
  - Có kiến thức về môn học.
  - Khả năng vận dụng lý thuyết vào thực hành
  - Khả năng xác định, đo lường, xây dựng hệ thống, diễn đạt kiến thức bằng phương pháp nói và viết.
  - Có những kỹ năng cần thiết trong NCKH.

- Kỹ năng tư duy
  - Khả năng tư duy, phán xét.
  - Khả năng tư duy độc lập.
  - Khả năng tư duy sáng tạo, tưởng tượng.
  - Khả năng ra quyết định.
  - Khả năng tự đánh giá.
  - Khả năng giải quyết vấn đề.

#### 4. So sánh đánh giá truyền thống và đánh giá đích thực

Đánh giá truyền thống	Đánh giá đích thực
Chú trọng đến câu trả lời đúng để đạt điểm	Chú trọng đến sản phẩm hoặc quá trình thực hành có chất lượng cùng với các bài học kinh nghiệm đạt được.
Quan niệm SV không được biết trước câu hỏi nhằm đánh giá công bằng, chính xác.	SV được biết trước câu hỏi, là một hoạt động tạo cơ hội cho SV thể hiện khả năng thực hành. SV được thông báo trước kế hoạch thực hiện chứ không phải bất ngờ, bí mật.
Không liên quan đến hoàn cảnh và những yếu tố khó khăn, trở ngại trong đời sống thực.	Sử dụng kiến thức đã được học trong các môn học để thực hành trong đời sống thực.
Bao gồm nhiều câu hỏi do đó SV phải sử dụng trí nhớ hoặc kỹ năng đoán đúng, chính xác.	Thách thức khả năng kết hợp kiến thức và sự nhận định nhằm chủ động tạo ra một sản phẩm có giá trị.
Câu trả lời cần trình bày đơn giản, dễ hiểu nhằm thuận lợi trong việc đánh giá.	Sản phẩm và tiêu chuẩn đánh giá rất khó đối đối chiếu do đó cần nắm rõ nguyên tắc đánh giá.
Thực hiện duy nhất một lần.	Quy định có thể thực hiện lại không quá một lần với tiêu chí đánh giá như cũ.
Phụ thuộc nhiều về các giá trị tương quan.	Tạo cơ hội sử dụng chứng cứ học tập trực tiếp có liên quan đến quá trình thực hiện. Thể hiện vai trò của GV và Khoa.
Đánh giá bằng cách cho điểm.	Đánh giá bằng cách cung cấp thông tin phản hồi về ưu, nhược điểm trong quá trình thực hiện. Giúp SV nhận biết được khả năng của mình từ đó có hướng phấn đấu.

#### 5. Xây dựng bài đánh giá xác thực kết quả học tập của sinh viên

Xây dựng bài ĐGĐT cần thực hiện theo 4 bước sau:

- **Bước 1: Xác định tiêu chuẩn - điều SV cần và có thể thực hiện.**

Đối với ĐGĐT thì việc xác định tiêu chuẩn rất quan trọng vì tiêu chuẩn là những tuyên bố giúp có thể quan sát được, đánh giá được các biểu hiện hoạt động của SV và là điều kiện thiết yếu để xây dựng nhiệm vụ thực phù hợp với SV. Vì vậy, một bài ĐGĐT phải bắt đầu từ việc tập hợp các tiêu chuẩn cần đánh giá. Tập hợp các chuẩn bao gồm chuẩn nội dung, kỹ năng và thái độ cần đánh giá. Theo Jon, M (2016), có 3 loại chuẩn: Chuẩn nội dung; Chuẩn quá trình; Chuẩn giá trị

- Chuẩn nội dung: Là một tuyên bố miêu tả những gì SV phải biết, hoặc có thể làm được trên cơ sở một đơn vị nội dung của một môn học hoặc có thể của 2 môn học gần nhau.

- Chuẩn quá trình: Là một tuyên bố miêu tả những kỹ năng mà SV phải rèn luyện để cải thiện quá trình học tập. Chuẩn quá trình là những kỹ năng cơ bản để áp dụng cho tất cả các môn học mà không chỉ riêng cho môn nào.

- Chuẩn giá trị: Là một tuyên bố miêu tả những phẩm chất mà SV cần rèn luyện trong quá trình học tập.

• ***Bước 2: Xây dựng nhiệm vụ thực - điều sinh viên phải thực hiện để chứng tỏ đã đạt chuẩn***

Nhiệm vụ thực là một bài tập được thiết kế để đánh giá năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng do chuẩn xác định và giải quyết những thách thức trong thế giới thực. Nói cách khác, một nhiệm vụ mà SV phải hoàn thành được coi là nhiệm vụ thực khi SV được yêu cầu tự kiến tạo một sản phẩm thực của mình chứ không phải lựa chọn hay trả lời một câu trả lời đúng;

Những kiểu nhiệm vụ thực có thể là:

- Câu hỏi kiến tạo: là những dạng câu hỏi – bài luận ngắn; Bài tập mô phỏng; Bản đồ khái niệm; Thuyết trình theo sơ đồ; Thực hiện các bước chuẩn bị làm một thí nghiệm; Viết một trường đoạn kịch bản....

- Bài tập yêu cầu tạo ra sản phẩm thực: để hoàn thành loại bài tập này SV phải kiến tạo một sản phẩm cụ thể thể hiện đã vận dụng các kiến thức, kỹ năng đã học và khả năng ứng dụng, phân tích, tổng hợp, đánh giá những kiến thức, kỹ năng đó. Các bài tập thực bao gồm: Bài tập lớn, truyện ngắn, bài thơ; Báo cáo khoa học; Báo cáo về một thí nghiệm; Bài báo; Poster...hoặc cũng có thể yêu cầu bài tập dưới dạng “hoàn thành một nhiệm vụ” như Thực hiện một thí nghiệm; Trình diễn một vở kịch, điệu múa; Tranh luận; Thi đấu thể dục, thể thao; Trình bày trước cử tọa; Dự án, đồ án, ...

- **Bước 3: Xác định các tiêu chí và chỉ số đánh giá việc hoàn thành nhiệm vụ cá nhân**

ĐGDĐT thường tham chiếu theo tiêu chí năng lực thực hiện của SV đối với một nhiệm vụ được xác định bằng cách đối chiếu kết quả thực hiện nhiệm vụ với một bộ tiêu chí để xác định trình độ học tập, kỹ năng và thái độ của SV đáp ứng các tiêu chí hoàn thành nhiệm vụ. Các tiêu chí phải là các yêu cầu đặt ra thiết yếu để người học hoàn thành một nhiệm vụ. Do vậy, khi thiết kế tiêu chí cần kèm theo các mức độ thực hiện, mỗi nhiệm vụ cần có ít nhất hai tiêu chí đánh giá và hai mức độ thực hiện nhiệm vụ. Sau khi thiết kế xong tiêu chí và mức độ yêu cầu, để có thể dễ đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ của SV nên gán các mức điểm (Có thể gán các mức điểm từ 1-3 hoặc từ 1-5 tùy theo các mức độ hoàn thành nhiệm vụ). Ví dụ: Mức độ Tốt đạt 3 điểm; Khá đạt 2 điểm; Yếu đạt 1 điểm).

- **Bước 4: Xây dựng bảng mô tả các mức độ hoàn thành nhiệm vụ với các tiêu chí (Rubric).**

Rubric ĐGDĐT là một bảng ma trận mô tả đặc tính hành vi liên quan đến các mức độ, hiệu suất hoàn thành nhiệm vụ, cung cấp những miêu tả hoặc các chỉ số thực hiện chỉ từng mức độ hoàn thành nhiệm vụ ứng với các tiêu chí, bảng mô tả có thể được đính kèm biểu điểm để hướng dẫn đánh giá chính xác mức độ đạt chuẩn của SV và cung cấp thông tin phản hồi để giúp họ xác định được năng lực thực hiện của mình để điều chỉnh phương pháp học tập giúp tiến bộ hơn.

## **6. Các hình thức đánh giá xác thực kết quả học tập của sinh viên**

- Đánh giá thông qua các tiểu luận hoặc các báo cáo seminar theo chủ đề: Hình thức đánh giá này dựa trên việc GV yêu cầu cá nhân hoặc nhóm SV thực hiện một đề tài dưới dạng thực hiện các bài luận, SV sẽ phải thu thập tài liệu, tìm kiếm thông tin, thực nghiệm... để viết được bài tiểu luận. GV sẽ đánh giá năng lực của SV thông qua kết quả trình bày bài luận.

- Đánh giá thông qua bài trình diễn về các tình huống thực: Hình thức đánh giá này dựa vào các hoạt động của SV trong các tình huống mô phỏng như đóng vai, trò chơi, thực hành thí nghiệm, nghiên cứu trường hợp hoặc dựa trên cơ sở các hoạt động của SV trong các tình huống thực tế như: công việc cụ thể của một lĩnh vực (ví dụ làm sổ sách kế toán, thiết kế thí nghiệm; thiết kế máy móc...)

- Đánh giá thông qua dự án học tập: Thực hiện các dự án học tập là yêu cầu SV thực hiện một nhiệm vụ học tập phức hợp, có sự kết hợp giữa lý thuyết và thực hành, có tạo ra

các sản phẩm có thể giới thiệu. Nhiệm vụ này được SV thực hiện với tính tự lực cao trong toàn bộ quá trình học tập, từ việc xác định mục đích, lập kế hoạch, đến việc thực hiện dự án, kiểm tra, điều chỉnh, đánh giá quá trình và kết quả thực hiện. Đánh giá cá nhân và đánh giá nhóm là hình thức cơ bản của đánh giá sản phẩm dự án học tập.

### **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

Baker, E., Oneil, H. F., & Linn, R. L. (2013). *Policy and Validity Prospects for performance - Based Assessment*. *American Psychologist*, 48(12), 1210-1218. 10.1037/0003-066X.48.12.1210

Jon, M. (2005). *Authentic Assessment Toolbox: Enhancing Student Learning through Online Faculty Development*. *Journal of Online Learning and Teaching*, 1(1).

Mitchell, R. (2012). *Testing for Learning: How New Approaches to Evaluation Can Improve American Schools*. New York: Free Press.

Quảng, L. Đ. (2019). *Vận dụng phương pháp đánh giá xác thực trong dạy học theo định hướng phát triển năng lực người học*. *Tạp chí Khoa học - Đại học Quảng Nam*. 15(1), 61-69.

Wiggins, G. (2014). *Teaching to the (authentic) Test*. *Educational Leadership*, 46(7), 141-147.



## Chủ đề 20: Đánh giá trong dạy học trực tuyến

Đánh giá học tập theo các phương pháp truyền thống bao gồm kiểm tra/thi viết trên giấy, trắc nghiệm, vấn đáp, làm dự án, làm bài tập nhóm và nhiều hình thức khác. Dạy học trực tuyến đã mở rộng khả năng đánh giá hơn nữa bởi nó cung cấp cho GV rất nhiều công cụ có thể sử dụng để giúp SV tương tác với tài liệu theo những cách mới và thú vị. Dưới đây là một số giải pháp nhằm giúp GV suy nghĩ sáng tạo hơn về phương pháp đánh giá trong các khóa học trực tuyến (online courses), cùng với một số ví dụ cụ thể.

### 1. Tận dụng các nguồn tài nguyên trực tuyến

SV trong khóa học trực tuyến sẽ ngồi trước một trong những công cụ mạnh mẽ nhất để thu thập và sáng tạo kiến thức: máy tính. Hãy suy nghĩ về cách bạn có thể thiết kế các đánh giá nhằm khai thác tối đa môi trường kỹ thuật số đồng thời đáp ứng các mục tiêu học tập/chuẩn đầu ra của khóa học. Ví dụ, bạn có thể yêu cầu SV tìm kiếm, đánh giá và tổng hợp thông tin từ các tài nguyên dựa trên Web để trả lời các câu hỏi hoặc giải quyết vấn đề. Hoặc bạn có thể yêu cầu họ sử dụng các công cụ đa phương tiện (ví dụ: làm video, xây dựng câu chuyện chuyên đề, lập sơ đồ tư duy, ...) để triển khai và trình bày công việc của họ.

Ví dụ:

- Trong khóa học Địa lý du lịch, mỗi (nhóm) SV được giao thực hiện một video clip về các thắng cảnh tại địa phương sinh sống.
- Trong khóa học Vật lý đại cương, (nhóm) SV được giao chuẩn bị để trình bày trước lớp học online một chủ đề semina về các ứng dụng trong thực tiễn liên quan đến một thành tựu của Vật lý học.
- Trong khóa học Thể dục, GV yêu cầu SV đánh giá các chế độ dinh dưỡng và bài tập thể dục được cung cấp bởi một khóa học trực tuyến, từ đó đưa ra các khuyến nghị dựa trên những gì họ đã học.

### 2. Hướng đến thực tế đời sống/ngành nghề

Nhiều SV học trực tuyến thường đặt câu hỏi: “Học những điều này có thể giúp gì cho tôi trong thực tiễn?” Dạy học dựa trên vấn đề/tình huống (Problem/Case-based



learning), Đánh giá đích thực (Authentic assessment) là những cách để bạn trả lời câu hỏi đó. Để thiết kế các đánh giá đích thực, hãy suy nghĩ về những gì các nhà chuyên môn trong lĩnh vực của bạn thường xuyên làm hoặc cuộc sống thực tế yêu cầu và sau đó tự hỏi làm thế nào SV có thể sử dụng kiến thức và kỹ năng từ khóa học để áp dụng vào các nhiệm vụ đó. Cũng nên xem xét liệu bạn có thể cung cấp cho SV thông tin phản hồi từ các bên liên quan về sản phẩm công việc của họ. Chẳng hạn, bạn có thể chuyển sản phẩm của SV đến doanh nghiệp để xin ý kiến đóng góp.

Ví dụ:

- Trong khóa học Kỹ thuật môi trường, SV nhận được hồ sơ về tình hình các loại thủy sản ở một con sông bị chết nghì ngờ do hóa chất thải ra từ một nhà máy. SV được giao nhiệm vụ xác định xem nhà máy đó có chịu trách nhiệm hay không. Họ phải làm các nghiên cứu để cho câu trả lời.
- Trong khóa học Hành vi tổ chức, các nhóm SV được làm việc với các công ty địa phương để nghiên cứu các vấn đề của tổ chức và đưa ra các khuyến nghị hoặc giải pháp.
- Trong khóa học Phát triển phần mềm, SV được tiếp cận với nhu cầu thiết kế phần mềm của một doanh nghiệp và cùng tham gia lập một dự án để phát triển.

### **3. Khai thác kinh nghiệm và môi trường sống của người học**

Một trong những lợi ích chính của các khóa học trực tuyến là cơ hội tập hợp được các SV từ những nguồn khác nhau để từ đó họ có thể chia sẻ, học hỏi lẫn nhau. Hãy suy nghĩ về cách bạn có thể thiết kế các đánh giá cho phép tận dụng các đặc điểm của môi trường sống và trải nghiệm đa dạng của SV để làm phong phú thêm việc học tập của chính họ.

Ví dụ:

- Trong khóa học Marketing, (nhóm) SV được yêu cầu thống kê và phân loại các phương pháp quảng bá sản phẩm của các doanh nghiệp hiện diện tại địa phương họ sinh sống, từ đó thử đưa ra các khuyến nghị cho doanh nghiệp.
- Trong khóa học Tiếng Việt, (nhóm) SV được yêu cầu tập hợp các phương ngữ được sử dụng tại vùng/miền họ sinh sống và giải thích ý nghĩa, cách dùng.

### **4. Thúc đẩy sự hợp tác giữa người học**

Trong các khóa học trực tuyến, cần quan tâm xây dựng ý thức làm việc nhóm và tính kết nối giữa các cá nhân bởi chúng là những phẩm chất, kỹ năng quan trọng trong cuộc sống và trong công việc. Một cách để làm điều này là phân công các nhiệm vụ và dự án

theo nhóm SV. Các dự án nhóm được thiết kế tốt có thể giúp SV kết nối với nhau để cùng tìm hiểu nội dung khóa học sâu hơn thông qua thảo luận và thực hiện các nhiệm vụ. Tuy nhiên, cần quan tâm đến sự phân công làm việc trong nhóm và hiệu quả công việc của mỗi cá nhân để có sự đánh giá công bằng.

Ví dụ:

- Trong khóa học Tự động hóa, SV được tổ chức theo nhóm để thiết kế một phần mềm cho robot có khả năng thực hiện một số công việc nhất định. Các SV trong nhóm được giao các nhiệm vụ chuyên sâu như lập trình, thiết kế phần cứng, ....
- Trong khóa học Phương pháp nghiên cứu khoa học, các nhóm SV tự hình thành đề tài nghiên cứu về một vấn đề được lựa chọn và phân công triển khai thực hiện, lập báo cáo kết quả.

### **5. Tăng cường đánh giá quá trình**

Khi bàn về đánh giá khóa học, GV thường quan tâm nhiều hơn đến đánh giá tổng kết/cuối khóa (summative assessment). Nhưng quan trọng không kém là các đánh giá quá trình (formative assessment) bởi chúng giúp GV kịp thời hiểu rõ hơn về SV, về tính hiệu quả của bài giảng, và quan trọng nhất là chúng góp phần rất lớn trong việc thúc đẩy học tập. Trong môi trường học tập trực tuyến đòi hỏi tính tự giác cao của người học thì điều này càng trở nên quan trọng hơn. Hãy suy nghĩ về cách bạn có thể kết hợp các đánh giá quá trình vào khóa học trực tuyến của bạn. Hồ sơ học tập điện tử (e-portfolio) và online blog là hai hình thức thể hiện quá trình, sự nỗ lực và kết quả học tập nên được quan tâm cho cả đánh giá quá trình và đánh giá tổng kết/cuối khóa. Ngoài ra, tính tích cực của mỗi SV khi tham gia vào quá trình học trực tuyến cần được chú ý để ghi nhận điểm đánh giá quá trình.

Ví dụ:

- GV yêu cầu mỗi SV lập một e-portfolio hoặc blog để tập hợp tất cả những bài tập và câu hỏi được trả lời trong suốt quá trình học, các thông tin/tài liệu liên quan đến các chủ đề được GV giao tìm hiểu trong suốt khóa học và nội dung phân tích/đánh giá. Dựa vào sản phẩm này, GV chấm điểm quá trình cho mỗi SV hoặc nhóm SV.
- Trong quá trình giảng online, GV dừng lại sau một đơn vị/phần bài giảng và mời SV cho ý kiến hoặc giải thích lại vấn đề. GV cho điểm thưởng hoặc điểm trừ dựa vào kết quả trả lời của SV.

### **6. Chú trọng các phương thức đánh giá hạn chế sự gian lận**

Gian lận trong kiểm tra, thi cử là vấn đề gây nhức nhối trong giáo dục ở hầu hết mọi nơi, mọi trình độ và hình thức đào tạo. Trong đào tạo trực tuyến, do nhà trường và GV hầu như không thể nắm bắt được hành vi của SV khi tham gia kiểm tra, thi cử cho nên việc gian lận có thể gia tăng so với kiểm tra, thi cử theo những cách truyền thống nếu GV không chọn lựa được các phương thức đánh giá phù hợp. Một số phương thức có thể được lựa chọn để hạn chế sự gian lận khi đánh giá trực tuyến là:

- Kiểm tra/thi vấn đáp trực tuyến thông qua các phần mềm cho phép nhìn thấy khuôn mặt người học.
- Đánh giá thông qua e-portfolio hoặc blog của SV.
- Đánh giá thông qua các sản phẩm (ví dụ một phần mềm, video clip, tác phẩm nghệ thuật, ...) được hình thành sau một quá trình có sự theo dõi của GV.
- Đánh giá thông qua các hoạt động nhóm có sự hỗ trợ giám sát từ các SV khác.

### **7. Tăng cường cung cấp thông tin phản hồi cho người học**

Thông tin phản hồi về kết quả học tập là điều đại đa số người học mong đợi trong quá trình học, nhưng lại là một trong những điều ít được đáp ứng nhất trong giáo dục đại học. Người học cần có thông tin phản hồi kịp thời để nhận ra những gì mình biết là đúng hay chưa đúng. Môi trường học tập trực tuyến hạn chế sự gặp gỡ trực tiếp giữa thầy-trò và giữa trò-trò, vì vậy việc cung cấp thông tin phản hồi thường xuyên và kịp thời cho người học càng trở nên quan trọng. Một số phương thức có thể được lựa chọn để tăng cường thông tin phản hồi trong đào tạo trực tuyến là:

- Công khai Rubric chấm điểm kiểm tra, thi cử và đáp án các bài kiểm tra, bài thi.
- Cho nhận xét về kết quả kiểm tra của mỗi cá nhân SV trên hệ thống đào tạo trực tuyến.
- Lựa chọn một số bài kiểm tra có các hạn chế mang tính phổ biến để trao đổi chung với cả lớp.
- Thiết lập Diễn đàn Q&A trực tuyến để trao đổi chung trong lớp học và giải đáp các thắc mắc của SV.
- Tổ chức các buổi giải đáp thắc mắc chung cho cả lớp đối với môn học.

### **8. Kết luận**

Dạy học trực tuyến có thể khai thác sức mạnh của công nghệ để giúp SV tương tác với tài liệu khóa học theo những cách mới. Khi thiết kế các đánh giá, GV có thể khai thác đa dạng các công cụ và tài liệu trực tuyến để giúp SV hình thành kiến thức và phát triển

các năng lực cần thiết đã được xác định tại mục tiêu học tập/chuẩn đầu ra của khóa học. Ngoài ra, GV có thể tận dụng các công cụ giao tiếp trực tuyến để giúp SV kết nối với nhau và kết nối với doanh nghiệp, cộng đồng. Đánh giá trong dạy học trực tuyến không còn phải là những kỳ thi khô khan, căng thẳng mà SV thường sợ hãi; mà thay vào đó, nó có thể là cơ hội cho những sáng tạo và trải nghiệm thú vị dành cho họ.

### **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

Christopher, P. (2016, October 4). 8 Qualitative eLearning Assessment Methods to Track Online Learners Progress. *E-Learning Feeds*. <https://elearningfeeds.com/8-qualitative-elearning-assessment-methods-to-track-online-learners-progress/>

Conrad, D. & Openo, J. (2018). *Strategies for Online Learning - Engagement and Authenticity*. AU Press, Athabasca University.

Shaw, A. (2020, January 31). *Creative Methods of Assessment in Online Learning - Center for Teaching and Learning | Wiley Education Services*. Center for Teaching and Learning | Wiley Education Services. <https://ctl.wiley.com/creative-methods-of-assessment-in-online-learning/>

Types of online assessments. (n.d.). Retrieved from <https://sites.psu.edu/onlineassessment/gather-evidence/>

Walker, D. J. (2007). Principles of Good Online Assessment Design. *Assessment design for learner responsibility*, 29-31, May 07.