

HƯỚNG DẪN
VIẾT VÀ RÀ SOÁT CÂU HỎI ĐÁNH GIÁ
HỌC TẬP ĐÁP ỨNG CHUẨN ĐẦU RA MÔN HỌC
(Version 1.0)

PGS.TS. Lê Văn Hảo (Chủ biên)
ThS. Trần Hoài Bảo, TS. Nguyễn Văn Tân,
ThS. Nguyễn Anh Tuấn, ThS. Cao Thanh Việt

Bình Dương, tháng 9 năm 2024

MỤC LỤC

MỤC LỤC	2
GIỚI THIỆU	4
BẢNG TỪ VIẾT TẮT	5
I. CÁC LOẠI HÌNH ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP	6
I.1. Đánh giá chẩn đoán (Diagnostic assessment)	6
I.2. Đánh giá quá trình (Formative assessment)	6
I.3. Đánh giá tổng kết (Summative assessment)	7
I.4. Đánh giá sự tiến bộ (Ipsative assessment)	7
I.5. Đánh giá tham chiếu tiêu chí (Criterion-referenced assessment)	8
I.6. Đánh giá tham chiếu nhóm chuẩn (Norm-referenced assessment)	9
II. NGUYÊN TẮC CỦA ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP VÀ THIẾT KẾ CÂU HỎI ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP	10
II.1. Lý do cần thiết kế câu hỏi đánh giá học tập đáp ứng chuẩn đầu ra	10
II.2. Một số nguyên tắc của đánh giá học tập và thiết kế câu hỏi đánh giá học tập	11
III. KHÁI QUÁT VỀ SỰ TƯƠNG THÍCH GIỮA CÁC PHƯƠNG PHÁP ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP VÀ CHUẨN ĐẦU RA	16
III.1. Trắc nghiệm	16
III.2. Thực hiện hoạt động/sản phẩm	16
III.3. Trao đổi/phỏng vấn	16
IV. LẬP KẾ HOẠCH ĐÁNH GIÁ MÔN HỌC ĐÁP ỨNG CHUẨN ĐẦU RA	17
V. THIẾT KẾ CÂU HỎI ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP THEO THANG BLOOM	19
V.1. Ghi nhớ (Remembering)	20
V.2. Hiểu (Understanding)	21
V.3. Áp dụng (Applying)	21
V.4. Phân tích (Analyzing)	22
V.5. Đánh giá (Evaluating)	23
V.6. Sáng tạo (Creating)	23
VI. RÀ SOÁT, ĐÁNH GIÁ MỨC ĐỘ ĐỀ KIỂM TRA, THI ĐÁP ỨNG CHUẨN ĐẦU RA	24
VI.1. Rà soát, đánh giá mức độ đề kiểm tra, thi đáp ứng chuẩn đầu ra	24
VI.2. Phân tích độ khó (Difficulty Index – DI) của câu hỏi thi	25
VI.3. Rà soát độ tin cậy của đề thi	27

VI.4. Rà soát độ giá trị của đề thi	28
PHỤ LỤC	30
Bảng động từ hành động (theo Thang nhận thức Bloom) để viết câu hỏi đánh giá học tập	30
Tài liệu tham khảo.....	32

GIỚI THIỆU

Trường đại học Quốc tế Miền Đông đã và đang triển khai chủ trương đào tạo đáp ứng chuẩn đầu ra (Outcomes – based education) đối với tất cả các ngành đào tạo. Nhằm góp phần hỗ trợ quý Thầy, Cô ở các khoa trong việc thiết kế và rà soát hệ thống câu hỏi đánh giá học tập đáp ứng chuẩn đầu ra của môn học, chúng tôi xin giới thiệu tài liệu ***Hướng dẫn viết và rà soát câu hỏi đánh giá học tập đáp ứng chuẩn đầu ra môn học (Version 1.0)*** đã được nhóm tác giả biên soạn.

Với mong muốn không ngừng nâng cao chất lượng của tài liệu cho lần giới thiệu sau, 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 cảm ơn.

TM. Nhóm tác giả

PGS.TS. Lê Văn Hảo

BẢNG TỪ VIẾT TẮT

CĐR	Chuẩn đầu ra
CTĐT	Chương trình đào tạo
GV	Giảng viên
SV	Sinh viên

I. CÁC LOẠI HÌNH ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP

Việc đầu tiên cần làm khi thiết kế một hoạt động/bài đánh giá học tập là xác định mục đích của đánh giá đó, bởi mục đích đánh giá có liên quan mật thiết đến phương pháp/kỹ thuật đánh giá được lựa chọn. Có thể phân chia thành 06 loại hình đánh giá (assessment type) dựa theo mục đích sử dụng như sau¹:

I.1. Đánh giá chẩn đoán (Diagnostic assessment)

Đánh giá chẩn đoán nhằm cung cấp một cái nhìn tổng quan về các khía cạnh như điểm mạnh, điểm yếu, kiến thức và kỹ năng của người học trước khi bắt đầu một môn học hoặc chủ đề. Thông qua đánh giá này, GV nắm bắt được các yếu tố ‘đầu vào’ của người học, từ đó đưa ra quyết định về nội dung, phương pháp giảng dạy sẽ được sử dụng.

Đánh giá chẩn đoán thường dùng các kỹ thuật: trắc nghiệm khách quan đa lựa chọn, câu hỏi đúng - sai, trả lời ngắn/điền khuyết.

Ví dụ: Đánh giá các kiến thức cơ bản về Vật lý được học từ chương trình Vật lý ở phổ thông trung học (trước khi bắt đầu học các môn Vật lý ở đại học); đánh giá thói quen sử dụng các thì (tense) trong tiếng Anh.

I.2. Đánh giá quá trình (Formative assessment)

Đánh giá quá trình bao gồm các đánh giá chính thức (có trong kế hoạch ban đầu, có thể dùng để xếp loại/chấm điểm) lẫn không chính thức (không nằm trong kế hoạch ban đầu, không xếp loại/chấm điểm) do GV thực hiện trong suốt quá trình dạy và học, nhằm thu thập thông tin giúp cho việc điều chỉnh các hoạt động dạy và học hướng đến cải thiện kết quả học tập của người học. Đánh giá quá trình có thể bao gồm cả đánh giá chẩn đoán.

Đánh giá quá trình có tính chất vì sự tiến bộ của người học; mang tính định hướng, dẫn dắt cho người dạy và người học nhiều hơn là để ra quyết định. Vì vậy, các mục đích chính của đánh giá quá trình bao gồm: (1) xác định điểm mạnh và những điểm cần cải thiện ở người học; (2) giúp người dạy lập kế hoạch dạy học; (3) giúp người học tự định hướng hoạt động học tập của mình, tự hoàn thiện kiến thức, kỹ năng; (4) thúc đẩy tính tự chủ và tinh thần trách nhiệm đối với học tập ở mỗi người học².

¹ <https://www.prodigygame.com/main-en/blog/types-of-assessment/>

² <http://qm.education.vnu.edu.vn/danh-gia-qua-trinh-trong-day-hoc-ket-hop-su-dung-mot-so-phan-mem>

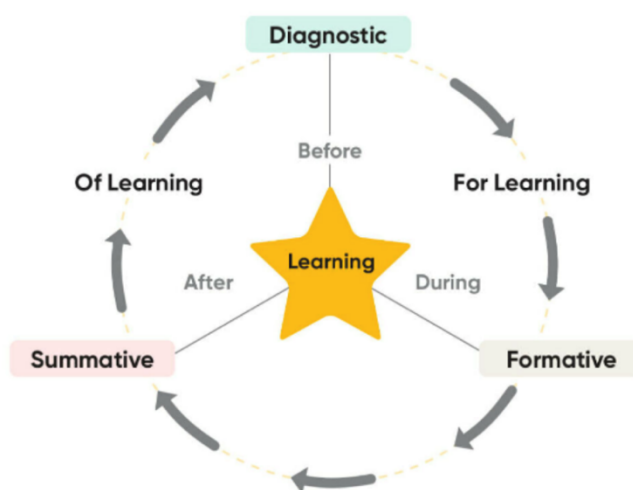
Với các mục đích trên, đánh giá quá trình có thể lựa chọn nhiều phương pháp, kỹ thuật đánh giá khác nhau; tuy nhiên việc lựa chọn này cần phù hợp với mục tiêu hoặc CĐR của môn học/chủ đề, phù hợp với yêu cầu về thời gian.

I.3. Đánh giá tổng kết (Summative assessment)

Đánh giá tổng kết được sử dụng sau khi các hoạt động học tập đã kết thúc một giai đoạn nào đó (ví dụ Thi giữa kỳ) hoặc kết thúc một môn học, khoá học (ví dụ Thi kết thúc môn học, Thi tốt nghiệp, các kỳ thi cấp chứng chỉ).

Đánh giá tổng kết nhằm đo lường mức độ đạt được mục tiêu hoặc CĐR của môn học, khoá học để từ đó GV hoặc nhà trường đưa ra các quyết định phù hợp (đạt yêu cầu đối với môn học, cho phép tốt nghiệp, ...).

Tương tự như đánh giá quá trình, đánh giá tổng kết có thể lựa chọn nhiều phương pháp, kỹ thuật đánh giá khác nhau; tuy nhiên việc lựa chọn này cần phù hợp với mục tiêu hoặc CĐR của môn học, của CTĐT, phù hợp với yêu cầu về thời gian tổ chức đánh giá (ví dụ không thể tổ chức thi theo hình thức vấn đáp cho quá nhiều môn học trong khung thời gian thi học kỳ).



Hình I.1: Mối quan hệ giữa Đánh giá chẩn đoán, Đánh giá quá trình và Đánh giá tổng kết trong dạy và học³

I.4. Đánh giá sự tiến bộ (Ipsative assessment)

“Ipsative” xuất phát từ gốc từ Latinh là *ipse*, có nghĩa là “tự thân” (of the self). Trong lĩnh vực giáo dục, “ipsative” đề cập đến việc so sánh thành tích của một cá nhân

³ <https://tapchigiaoduc.edu.vn/article/87705/225/kiem-tra-danh-gia-trong-giao-duc-su-khac-biet-giua-3-loai-hoat-dong-kiem-tra-danh-gia/>

với thành tích trước đây của chính người đó. Đánh giá sự tiến bộ được dùng để đo lường hiệu suất học tập của người học bằng cách so sánh với thành tích học tập trước đó của chính họ. Kết quả của đánh giá này không được sử dụng để xếp loại/chấm điểm kết quả học tập mà chỉ để giúp người học nhận diện được mức độ tiến bộ của mình so với mục tiêu học tập đã đề ra, từ đó giúp họ cải thiện phương pháp học tập.

Theo cách đánh giá này, người học nào thể hiện sự tiến bộ cá nhân cao hơn sau một quá trình học được coi là người học thành công hơn so với người học thể hiện sự tiến bộ kém hơn so với đánh giá trước đây, ngay cả khi kết quả đánh giá tổng kết của người học sau có giá trị cao hơn⁴.

Tùy thuộc vào loại môn học và khía cạnh cần theo dõi sự tiến bộ mà GV có thể chọn phương pháp đánh giá khác nhau, ví dụ: thu âm kỹ năng nói tiếng Anh của người học trước và trong quá trình học (môn tiếng Anh) để đánh giá sự tiến bộ và góp ý để tiếp tục phát triển; cho phép một vận động viên nhảy cao từng bước nâng mức xà trong quá trình tập luyện.

I.5. Đánh giá tham chiếu tiêu chí (Criterion-referenced assessment)

Đánh giá tham chiếu tiêu chí nhằm so sánh kiến thức hoặc kỹ năng của một người học với các tiêu chuẩn, tiêu chí đã được định trước. Với đánh giá loại này, kết quả học tập của mỗi người học được đánh giá dựa trên các tiêu chuẩn/tiêu chí, và không so sánh với các người học khác cùng thực hiện bài kiểm tra/thi. Vì vậy điểm số của một cá nhân và cách phân loại theo điểm số này không bị ảnh hưởng bởi kết quả bài làm của những người học khác. Các bài kiểm tra/thi tham chiếu tiêu chí thường sử dụng các điểm số được gọi là “điểm cắt” (cut score) để phân chia nhóm người học theo các mức: “dưới trung bình”, “trung bình” và “trên trung bình”.⁵

⁴ <https://www.turnitin.com/blog/ipsative-assessments-what-are-they-and-what-are-their-benefits>

⁵ <http://qm.education.vnu.edu.vn/trac-nghiem-tham-chieu-tieu-chi-va-trac-nghiem-tham-chieu-nhom-chuan>



Criterion-referenced tests compare a student's knowledge and skills against a predetermined standard, cut score, or other criterion.

In criterion-referenced tests, the performance of other students does not affect a student's score.

Hình I.2: Đánh giá tham chiếu tiêu chí⁶

I.6. Đánh giá tham chiếu nhóm chuẩn (Norm-referenced assessment)

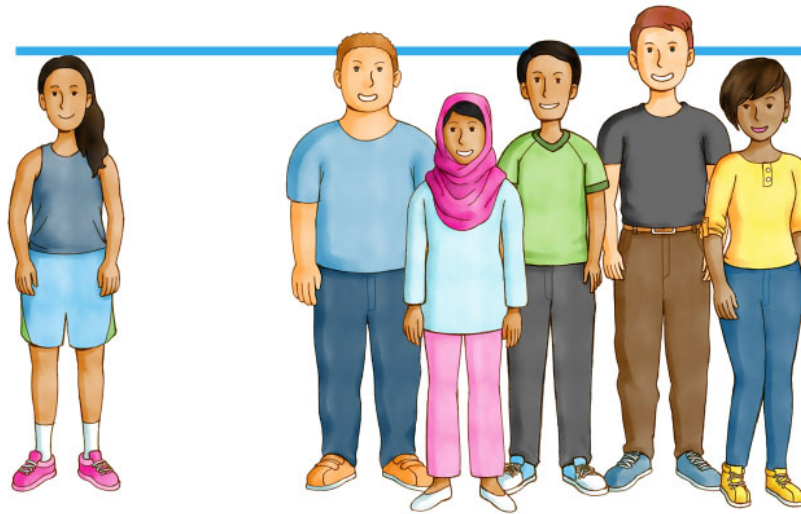
Đánh giá tham chiếu nhóm chuẩn nhằm so sánh kiến thức hoặc kỹ năng của một người học với kiến thức hoặc kỹ năng của một nhóm người học được lấy làm chuẩn (gọi tắt là nhóm chuẩn). Thành phần của nhóm chuẩn phụ thuộc vào mục đích của đánh giá. Đối với các kì đánh giá người học trên diện rộng, nhóm chuẩn thường là một mẫu vài nghìn người học có cùng độ tuổi, đại diện cho người học thuộc lứa tuổi đó trên toàn quốc. Cũng có thể thu hẹp các nhóm chuẩn hơn nếu cần, tùy theo đặc điểm của nhóm mà ta cần lấy làm chuẩn, chẳng hạn như độ tuổi, trình độ tiếng Anh, điều kiện kinh tế - xã hội, sắc tộc...⁷

Đánh giá tham chiếu nhóm chuẩn cho biết thông tin về thành tích học tập của một người học so với kết quả của những người học trong nhóm được lấy làm chuẩn, nhưng không cho biết người học đó đáp ứng hay chưa đáp ứng được một tiêu chuẩn hoặc tiêu chí cụ thể. Ví dụ: dựa vào một bài kiểm tra tiếng Anh tại lớp, một SV được xếp hạng nhất của lớp. Tuy nhiên, khả năng tiếng Anh của SV này có thể chưa đạt yêu cầu tốt nghiệp.

⁶ <https://www.renaissance.com/2018/07/11/blog-criterion-referenced-tests-norm-referenced-tests/>

⁷ <http://qm.education.vnu.edu.vn/trac-nghiem-tham-chieu-tieu-chi-va-trac-nghiem-tham-chieu-nhom-chuan>

Norm-referenced tests compare a student's performance against the performance of their peers.



Hình 1.3: Đánh giá tham chiếu nhóm chuẩn⁸

II. NGUYÊN TẮC CỦA ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP VÀ THIẾT KẾ CÂU HỎI ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP

II.1. Lý do cần thiết kể câu hỏi đánh giá học tập đáp ứng chuẩn đầu ra

Do lường mức độ đạt được CĐR môn học là bước tính nền tảng nhằm đánh giá mức độ đạt được CĐR CTĐT của người học. Hiện nay, đa phần các trường đại học kết hợp phương pháp đánh giá trực tiếp và gián tiếp để đánh giá mức độ đạt CĐR môn học hoặc CTĐT. Trong phương pháp đo lường trực tiếp, việc thiết kế các câu hỏi đánh giá học tập đáp ứng CĐR môn học là vấn đề cốt lõi bởi các lý do chính sau đây:

- Để đánh giá (trực tiếp) mức độ đạt CĐR của CTĐT, phần lớn các giải pháp đều dựa trên kết quả đánh giá mức độ đạt được CĐR của tất cả hoặc một số môn học được lựa chọn trong CTĐT.
- CĐR môn học được xem là các cam kết của GV/nhà trường về những kiến thức/kỹ năng hoặc năng lực mà người học sẽ có được sau khi hoàn thành môn học. Để đo lường mức độ người học đạt được CĐR môn học, cần phải có các câu hỏi hoặc hoạt động đánh giá bám sát các CĐR này.

⁸ <https://www.renaissance.com/2018/07/11/blog-criterion-referenced-tests-norm-referenced-tests/>

- Người học tự định hướng hoạt động học tập đối với môn học theo các CDR được công bố. Vì vậy, các câu hỏi được sử dụng để đánh giá thành quả học tập của người học cần bám sát các CDR này.

CDR của môn học phải phù hợp với CDR của CTĐT. Vì vậy, một khi có sự điều chỉnh CDR của CTĐT, cần thiết phải có sự rà soát CDR của tất cả các môn học có liên quan, và như vậy các câu hỏi dùng để đánh giá mức độ đạt được CDR của môn học cũng cần được cập nhật. Ngoài ra, dựa trên kết quả đánh giá người học ở mỗi học kỳ/năm học, GV cần chủ động hoàn thiện các câu hỏi đánh giá về tính đáp ứng với CDR môn học.

II.2. Một số nguyên tắc của đánh giá học tập và thiết kế câu hỏi đánh giá học tập

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)⁹. Những nguyên tắc này bắt đầu được phổ biến từ năm 1992, và đến nay vẫn được xem như ‘kim chỉ nam’ cho các hoạt động đánh giá người học (từ phổ thông đến đại học) ở Hoa Kỳ, trong đó có hoạt động xây dựng các câu hỏi đánh giá học tập.

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

⁹ <https://www.learningoutcomesassessment.org/wp-content/uploads/2019/08/Viewpoint-Hutchings-EwellBanta.pdf>

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 CTĐT, 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 cốt 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.

Đại học Ulster cũng đặt ra các nguyên tắc cho hoạt động đánh giá học tập trong Sổ tay đánh giá (Assessment Handbook)¹⁰, cụ thể như sau:

Nguyên tắc	Lý giải
<i>Độ giá trị</i>	Các câu hỏi/hoạt động đánh giá cần có sự liên hệ rõ ràng với CĐR của môn học và hướng đến việc đo lường các CĐR này.
<i>Sự công bằng</i>	Các yêu cầu đặt ra cho SV nên hợp lý và việc đánh giá cần được thực hiện một cách công bằng và nhất quán. Kết quả đánh giá chỉ phụ thuộc vào việc đo lường mức độ đạt các CĐR môn học và cần tránh mọi sự thiên vị. Do đó, các câu hỏi cần dễ hiểu đối với tất cả SV và không thể hiện sự ưu tiên với bất kỳ SV/nhóm SV nào. Các phương pháp đánh giá cũng cần có sự phù hợp với tất cả đối tượng SV, bao gồm cả các SV có hạn chế về mặt thể chất và có các phong cách học tập khác nhau.
<i>Độ tin cậy</i>	Phải đưa ra được những kết quả đánh giá chính xác và nhất quán đối với các lần đánh giá. Tính nhất quán cũng phải đạt được đối với những người đánh giá khác nhau về một bài làm.
<i>Sự chặt chẽ</i>	Cần tuân thủ nghiêm ngặt các yêu cầu đánh giá đối với cấp độ của môn học và các quy định, quy trình và tiêu chí liên quan.
<i>Sự phân biệt</i>	Cho phép người đánh giá phân biệt được những SV đáp ứng và những SV không đáp ứng được các CĐR. Kết quả chấm phải đảm bảo rằng những SV làm bài tốt hơn sẽ được đánh giá cao hơn.

¹⁰ https://www.ulster.ac.uk/data/assets/pdf_file/0006/306906/Assessment-Handbook.pdf

Thiết kế câu hỏi đánh giá học tập để đáp ứng CĐR môn học là một phần quan trọng trong hoạt động đánh giá học tập. Dựa trên các nguyên tắc được đề cập, việc áp dụng các nguyên tắc dưới đây sẽ giúp đảm bảo rằng các câu hỏi đánh giá học tập được thiết kế một cách khoa học và hiệu quả, hỗ trợ tối đa cho quá trình học tập của SV.

- (1) **Liên kết với CĐR:** Câu hỏi đánh giá phải liên kết chặt chẽ với các CĐR (của môn học) mà chúng ta muốn đánh giá. Mỗi câu hỏi nên kiểm tra một hoặc nhiều năng lực, kiến thức hoặc kỹ năng cụ thể mà SV cần đạt được (Biggs & Tang, 2011).
- (2) **Đa dạng hóa loại câu hỏi:** Sử dụng nhiều loại câu hỏi khác nhau như trắc nghiệm, tự luận, câu hỏi tình huống, câu hỏi thực hành để đánh giá một cách toàn diện các năng lực khác nhau của SV (Brown, Bull, & Pendlebury, 2013).
- (3) **Đảm bảo độ khó phù hợp:** Câu hỏi cần được thiết kế với độ khó phù hợp, đủ để thách thức nhưng không quá khó để gây nản lòng cho SV. Độ khó của câu hỏi cũng cần phản ánh đúng cấp độ tư duy mà CĐR yêu cầu (Anderson & Krathwohl, 2001).
- (4) **Rõ ràng và cụ thể:** Câu hỏi cần được diễn đạt một cách rõ ràng, tránh sử dụng ngôn ngữ phức tạp hoặc mơ hồ. Mục tiêu là để SV hiểu rõ yêu cầu của câu hỏi và có thể tập trung vào việc trả lời (Gronlund, 2006).
- (5) **Đánh giá đúng kiến thức và kỹ năng:** Câu hỏi phải được thiết kế để đánh giá chính xác những kiến thức và kỹ năng mà CĐR yêu cầu; không nên tập trung vào đánh giá khả năng ghi nhớ mà là đánh giá khả năng áp dụng, phân tích và sáng tạo (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956).
- (6) **Tính công bằng:** Đảm bảo rằng câu hỏi không có yếu tố thiên vị đối với bất kỳ nhóm SV nào. Câu hỏi phải đánh giá đúng năng lực và không bị ảnh hưởng bởi yếu tố bên ngoài như ngôn ngữ, văn hóa hay điều kiện học tập (Linn & Gronlund, 2000).
- (7) **Phản hồi kịp thời và hiệu quả:** Kết quả đánh giá cần đi kèm với việc cung cấp thông tin phản hồi cho SV. Điều này giúp SV hiểu được họ đã làm tốt những gì và cần cải thiện ở điểm nào so với CĐR (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).
- (8) **Liên tục cải thiện:** Sau khi sử dụng, cần xem xét và điều chỉnh các câu hỏi dựa trên kết quả đánh giá để đảm bảo chúng luôn phù hợp và hiệu quả trong việc đánh giá mức độ đáp ứng CĐR (Sadler, 2009).

III. KHÁI QUÁT VỀ SỰ TƯƠNG THÍCH GIỮA CÁC PHƯƠNG PHÁP ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP VÀ CHUẨN ĐẦU RA

Theo Stiggins (2005), các phương pháp đánh giá học tập có thể được tập hợp theo 03 nhóm sau:

III.1. Trắc nghiệm

III.1.1. Trắc nghiệm khách quan

Phương pháp đánh giá này cho phép người học chọn câu trả lời đúng từ danh sách các câu trả lời, hoặc chỉ cung cấp các nội dung trả lời ngắn gọn theo sau câu hỏi; bao gồm các hình thức như trắc nghiệm nhiều lựa chọn (multiple-choice tests), đúng/sai (true-false tests), bảng kiểm (checklists), khớp ý (matching tests), trả lời ngắn (short answer tests) và điền vào chỗ trống (fill in the blank questions).

III.1.2. Trắc nghiệm tự luận

Phương pháp đánh giá này cung cấp cho người học một câu hỏi hoặc nhiệm vụ để từ đó họ xây dựng nội dung trả lời bằng cách sử dụng phối hợp nhiều thông tin, ý tưởng; bao gồm các hình thức như tự luận (essay), báo cáo (presentation). Một số ví dụ:

- Trình bày và giải thích các bước để giải một bài toán.
- Mô tả chi tiết một quy trình.

III.2. Thực hiện hoạt động/sản phẩm

Loại đánh giá này dựa trên kết quả quan sát sự thể hiện/trình bày hoặc xem xét các sản phẩm học tập của người học; bao gồm các hình thức như: đánh giá thực hành, đánh giá đồ án, đánh giá sản phẩm. Một số ví dụ:

- Đánh giá quá trình người học thực hiện một thí nghiệm.
- Đánh giá một phần mềm do người học xây dựng.

III.3. Trao đổi/phỏng vấn

Loại đánh giá này bao gồm việc tương tác với người học để khám phá những gì họ đã học được. Sự tương tác này có thể được thực hiện bằng lời nói hoặc bằng văn bản. Một số ví dụ:

- Đặt câu hỏi trong lớp, kiểm tra/thi vấn đáp.
- Đánh giá thông qua hồ sơ học tập (learning portfolio).

Bảng III.1 cung cấp bức tranh khái quát về mức độ tương thích của các phương pháp đánh giá học tập so với các loại CĐR.

Mục tiêu/CDR đánh giá	Phương pháp đánh giá			
	Trắc nghiệm		Thực hiện hoạt động/sản phẩm (Thực hành, Biểu diễn, Đồ án, ...)	Trao đổi/phông vấn (Vấn đáp, Thảo luận, ...)
	Trắc nghiệm khách quan (TNKQ, Đúng/Sai, Bảng kiểm,...)	Trắc nghiệm tự luận (Tự luận, Tiêu luận, ...)		
Kiến thức (Nhớ, Hiểu, Vận dụng)	Rất phù hợp để đánh giá các kiến thức đơn lẻ theo diện rộng.	Đánh giá được khả năng liên kết các kiến thức đơn lẻ.	Đánh giá được một phần.	Đánh giá được, thông qua các câu hỏi thích hợp.
Khả năng lập luận (Phân tích, Tổng hợp, Đánh giá)	Đánh giá được khả năng suy luận trong các tình huống riêng lẻ.	Rất phù hợp để đánh giá khả năng lập luận trong các tình huống phức tạp.	Đánh giá được một phần thông qua quan sát hành vi, sản phẩm học tập.	Đánh giá được, thông qua các câu hỏi sâu hoặc chuỗi câu hỏi thích hợp.
Khả năng sáng tạo	Chỉ đánh giá được các kiến thức phục vụ cho công việc đòi hỏi sáng tạo.	Rất phù hợp để đánh giá các sản phẩm viết hoặc các kiến thức phục vụ cho công việc đòi hỏi sáng tạo.	Rất phù hợp , thông qua quan sát hành vi, xem xét sản phẩm.	Đánh giá được các kiến thức phục vụ cho công việc đòi hỏi sáng tạo.
Kỹ năng giao tiếp	Chỉ đánh giá được các kiến thức cần thiết đối với kỹ năng liên quan.	Đánh giá được kỹ năng giao tiếp viết và các kiến thức cần thiết đối với kỹ năng liên quan.	Đánh giá được, thông qua quan sát hành vi, ứng xử.	Rất phù hợp để đánh giá kỹ năng sử dụng ngôn ngữ, ứng xử.
Kỹ năng nghề nghiệp	Chỉ đánh giá được các kiến thức cần thiết đối với kỹ năng liên quan.	Đánh giá được kỹ năng viết và các kiến thức cần thiết đối với kỹ năng liên quan.	Rất phù hợp , thông qua quan sát hành vi/sản phẩm.	Rất phù hợp để đánh giá kỹ năng giao tiếp, ứng xử trong lĩnh vực nghề nghiệp.
Thái độ	Đánh giá được một phần thông qua các bảng hỏi định lượng.	Đánh giá được, thông qua các bảng hỏi định tính.	Đánh giá được, thông qua quan sát hành vi, sản phẩm.	Đánh giá được, thông qua các câu hỏi thích hợp.

Bảng III.1: Khái quát về sự tương thích giữa các phương pháp đánh giá học tập và CDR

IV. LẬP KẾ HOẠCH ĐÁNH GIÁ MÔN HỌC ĐÁP ỨNG CHUẨN ĐẦU RA

Việc lập kế hoạch đánh giá môn học, thực hiện kế hoạch đánh giá và rà soát kết quả đánh giá môn học một cách thường xuyên và có hệ thống nhằm giúp GV và đơn vị

quản lý CTĐT đo lường được mức độ SV đạt các CDR của môn học. Các minh chứng và dữ liệu từ việc đánh giá môn học và việc đạt được CDR được dùng vào việc cải thiện chất lượng liên tục của môn học nói riêng và chất lượng của CTĐT nói chung (Drake, 2024).

Từng môn học phải có các mục tiêu môn học, và các CDR môn học (CLOs) được tuyên bố một cách cụ thể, có thể đo lường được, SV có thể đạt được, có liên quan đến nội dung môn học và có thể đạt được trong thời lượng của môn học (Nguyên tắc SMART). Cần phải xác định các phương pháp đánh giá môn học phù hợp với tuyên bố CDR của môn học. Một phương pháp đánh giá có thể được dùng để đánh giá một hoặc nhiều CDR của môn học. Ví dụ, tiểu luận có thể được dùng để đánh giá kiến thức, kỹ năng nghiên cứu, kỹ năng giao tiếp bằng văn bản, kỹ năng tư duy phản biện và thái độ học tập. Bên cạnh đó, nhiều phương pháp đánh giá có thể được dùng để đánh giá cùng một CDR môn học. Ví dụ, CDR về kiến thức có thể được đánh giá bởi các bài kiểm tra ngắn trên lớp ở dạng trắc nghiệm, thông qua đề án môn học và cuối cùng được đánh giá bởi bài thi cuối kỳ dạng tự luận. Tất cả các phương pháp đánh giá và bài đánh giá cần tương thích với CDR môn học một cách cụ thể và tường minh, ví dụ như tại Bảng IV.1.

Loại đánh giá	Phương pháp đánh giá	Bài đánh giá	CDR môn học
Đánh giá thường xuyên	Phương pháp đánh giá A	Bài kiểm tra 1	CLO 1, 2
		Bài kiểm tra 2	CLO 1, 2
	Phương pháp đánh giá B	Bài kiểm tra 3	CLO 2, 3
Đánh giá tổng kết	Phương pháp đánh giá C	Đề án 1	CLO 1, 2, 3, 4

Bảng IV.1: Bảng tương thích giữa Phương pháp đánh giá, Bài đánh giá và CDR môn học

Tiêu chuẩn đánh giá cần được xác định cho từng CDR môn học và từng bài đánh giá. Tiêu chuẩn đánh giá nên bao gồm cả mức tối thiểu (ngưỡng cần đạt) và mức kỳ vọng (Drake, 2024). Mức kỳ vọng (aspirational level) được sử dụng để xác định mức chất lượng cao hơn mà GV và SV cùng hướng đến và được điều chỉnh theo thời gian. Các kết quả đánh giá, phân tích thống kê và minh chứng thu thập về kết quả đánh giá

môn học nên được tổng hợp và chia sẻ thường xuyên giữa các GV dạy cùng môn học (như tại Bảng IV.2).

Bài đánh giá	Phần/Câu hỏi	Tiêu chuẩn	
		Mức tối thiểu	Mức kỳ vọng
Bài đánh giá 1	Phần 1	50%	65%
	Phần 2	50%	65%
	Phần 3	50%	60%
Bài đánh giá 2	Câu 1	50%	50%
	Câu 2	50%	60%
...

Bảng IV.2: Liên hệ giữa Bài đánh giá, Câu hỏi và tiêu chuẩn (tối thiểu và kỳ vọng)

Lịch đánh giá môn học thể hiện tần suất đánh giá và khung thời gian dự kiến việc thực hiện từng bài đánh giá. Lịch đánh giá môn học phải phù hợp với lịch trình giảng dạy của môn học, yêu cầu của CDR mà bài đánh muốn đo lường, và tính chất của bài đánh giá (Drake, 2024). Ví dụ, đề án môn học có thể được thực hiện trong nhiều tháng, bài kiểm tra giữa kỳ thì kiểm tra các kiến thức đã học đến thời điểm giữa kỳ. Không cần thiết phải đánh giá tất cả các CDR môn học ở cùng một thời điểm hoặc trong một bài/lần đánh giá. Tại từng thời điểm trong quá trình giảng dạy của môn học, GV có thể chọn các CDR môn học quan trọng để đánh giá. Tuy nhiên, tất cả các CDR môn học phải được đánh giá khi môn học kết thúc.

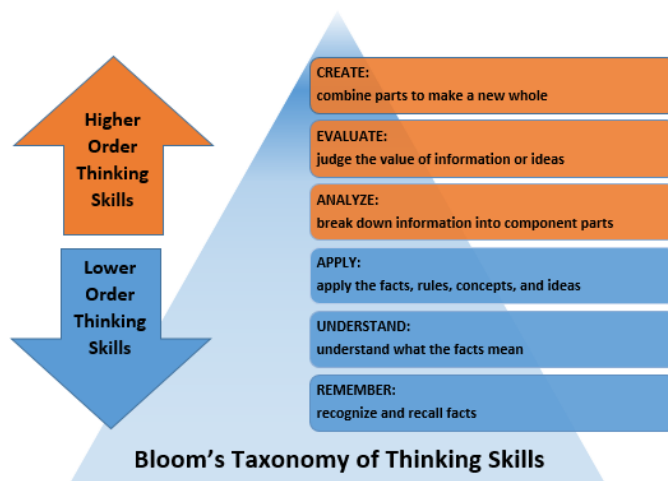
Bài đánh giá	CDR môn học	Thời gian thực hiện
Bài đánh giá 1	CLO 1, 2	Tuần 2
Bài đánh giá 2	CLO 1, 2	Tuần 4
Bài đánh giá 3 (Thi giữa kỳ)	CLO 1, 2	Giữa kỳ
Bài đánh giá 4 (Thi cuối kỳ)	CLO 3, 4, 5	Tuần 8

Bảng IV.3: Lịch đánh giá môn học

V. THIẾT KẾ CÂU HỎI ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP THEO THANG BLOOM

Thang nhận thức/tư duy của Bloom thường được sử dụng như một khung tham chiếu để từ đó thiết lập các câu hỏi đánh giá học tập. GV có thể tham khảo các câu hỏi

mẫu sau đây¹¹ để xây dựng các câu hỏi đánh giá học tập theo mỗi mức độ nhận thức trên Thang Bloom, bằng cách thêm vào các nội dung phù hợp với môn học.



V.1. Ghi nhớ (Remembering)

Khả năng khôi phục, ghi nhận và nhớ lại kiến thức. GV nên:

- Truyền tải thông tin, kiến thức đến SV.
- Đặt câu hỏi nhằm yêu cầu SV trình bày lại những điều đã học.
- Truyền tải nội dung bài học mà theo đó SV có thể dùng để trả lời câu hỏi được nêu ra.

Một số mẫu câu hỏi:

- Bạn nhớ gì về
- Bạn định nghĩa như thế nào là
- Làm thế nào để xác định
- Cách nhận biếtlà như thế nào?
- Bạn sẽ chọn điều gì
- Hãy mô tả hiện tượng xảy ra khi
- thì như thế nào?
- ở đâu?
- Điều gì
- là ai?
- Tại sao

¹¹ http://nyctecenter.org/images/Project_Based_Learning_Handouts.pdf

- là gì?
- Từ khi nào?
- Bạn sẽ phác thảo như thế nào?
- Hãy liệt kê theo thứ tự

V.2. Hiểu (Understanding)

Hiểu được ý chính của nội dung được truyền đạt. Giải thích hoặc tóm tắt được nội dung đó theo cách hiểu của mình. GV nên:

- Đặt câu hỏi để SV trả lời theo cách hiểu của mình bằng việc đưa ra các số liệu thực tế hoặc nhận biết các ý chính.
- Đưa ra các bài kiểm tra dựa trên những hướng dẫn trên lớp.

Một số mẫu câu hỏi:

- Tìm điểm giống và khác nhau giữa
- Hãy làm rõ nghĩa của?
- Phân biệt giữa và
- Hãy trình bày khái quát?
- Bạn diễn đạt như thế nào?
- Bạn có thể kết luận điều gì từ?
- Bạn đã quan sát thấy gì?
- Bạn xác định bằng cách nào?
- Hãy mô tả
- Hãy trình bày lại
- Hãy trình bày chi tiết về
- Điều gì sẽ xảy ra nếu
- Ý chính của là gì?
- Bạn nghĩ như thế nào về

V.3. Áp dụng (Applying)

Áp dụng các thông tin, kiến thức đã học vào một tình huống cụ thể nhằm giải quyết một vấn đề hoặc liên hệ nó với những kinh nghiệm đã tích lũy từ trước. GV nên:

- Tạo cơ hội cho SV sử dụng các ý tưởng, lý thuyết hoặc các kỹ thuật giải quyết vấn đề và áp dụng chúng vào các tình huống mới.

- Xem lại các bài làm của SV nhằm đảm bảo rằng họ có khả năng vận dụng các kỹ thuật giải quyết vấn đề một cách độc lập.
- Đưa ra các câu hỏi yêu cầu SV xác định và giải quyết vấn đề.

Một số mẫu câu hỏi:

- Bạn có thể thực hiện điều gì để
- Bạn triển khai như thế nào để thể hiện
- Hãy trình bày một phương án khác mà bạn cho là phù hợp để
- Kết quả sẽ như thế nào nếu
- Bạn chứng minh..... như thế nào?
- Bạn trình bày như thế nào?
- Bạn thay đổi như thế nào?
- Bạn điều chỉnh như thế nào?
- Bạn phát triển như thế nào?
- Tại sao có thể vận hành bằng cách
- Hãy đưa ra các ví dụ minh họa cho
- Bạn sẽ giải quyết như thế nào?

V.4. Phân tích (Analyzing)

Chia thông tin, kiến thức thành các phần nhỏ, sau đó xác định mối liên hệ giữa các phần đó với nhau. GV nên:

- Cho SV thời gian nghiên cứu và chia nhỏ các thông tin, kiến thức thành các phần cơ bản.
- Yêu cầu SV giải thích lý do tại sao lại chọn kỹ thuật giải quyết vấn đề đó và tính khả thi của giải pháp đề xuất.

Một số mẫu câu hỏi:

- Bạn phân loại dựa trên như thế nào?
- Bạn so sánh các phần khác nhau của như thế nào?
- Bạn giải thích như thế nào về
- liên hệ như thế nào với
- Hãy trình bày ưu và nhược điểm của
- Bạn sắp xếp các nội dung của như thế nào?
- Hãy trình bày những phân tích của bạn về

- Bạn suy luận được điều gì từ
- Ý tưởng nào minh chứng cho
- Bạn lý giải như thế nào về
- Bạn rút ra điều gì từ
- Có vấn đề gì về
- Tại sao bạn lại cho rằng

V.5. Đánh giá (Evaluating)

Dựa trên các tiêu chí, tiêu chuẩn để đưa ra nhận định, đánh giá về một vấn đề.

GV nên:

- Tạo cơ hội cho SV đưa ra đánh giá dựa trên các tiêu chí phù hợp.
- Yêu cầu SV chứng minh rằng các bạn có thể đánh giá, phê bình hoặc giải thích các quy trình, tài liệu, phương pháp, ... bằng cách sử dụng các tiêu chuẩn và tiêu chí.

Một số mẫu câu hỏi:

- Bạn sử dụng tiêu chuẩn nào để đánh giá
- Số liệu nào được sử dụng trong đánh giá
- Bạn đã thực hiện lựa chọn nào về
- Bạn đã xác định thông tin về như thế nào?
- Điều gì là quan trọng nhất trong
- Bạn đề xuất điều gì về
- Bạn chấm điểm như thế nào?
- Quan điểm của bạn về là gì?
- Làm thế nào để xác minh
- Bạn dựa vào thông tin gì để xác định mức độ ưu tiên của
- Hãy đánh giá
- Hãy xếp hạng và phân tích tầm quan trọng của
- Hãy xác định giá trị của

V.6. Sáng tạo (Creating)

Khả năng vận dụng các kiến thức, thông tin đã có để tạo ra một sản phẩm/ý tưởng mới. GV nên:

- Tạo cơ hội cho SV kết hợp các mảng kiến thức đã học lại với nhau bằng cách vận dụng tư duy sáng tạo và kỹ năng giải quyết vấn đề.
- Yêu cầu SV chứng minh khả năng tổng hợp các khái niệm nhằm đưa ra ý tưởng mới cho các tình huống mới.

Một số mẫu câu hỏi:

- Bạn hãy đề xuất giải pháp thay thế cho
- Bạn sẽ thay đổi những gì để hiệu chỉnh
- Bạn giải thích thế nào về lý do
- Bạn lập kế hoạch về như thế nào?
- Bạn có thể sáng tạo ra được gì từ
- Hãy dự đoán kết quả có thể xảy ra nếu
- Điều gì sẽ xảy ra nếu
- Bạn nhận định về như thế nào?
- Hãy nghĩ ra cách để
- Bạn sẽ cải thiện như thế nào?

VI. RÀ SOÁT, ĐÁNH GIÁ MỨC ĐỘ ĐỀ KIỂM TRA, THI ĐÁP ỨNG CHUẨN ĐẦU RA

VI.1. Rà soát, đánh giá mức độ đề kiểm tra, thi đáp ứng chuẩn đầu ra

Việc rà soát, đánh giá mức độ đề kiểm tra, thi đáp ứng CĐR giúp GV đánh giá được công tác ra đề kiểm tra, thi của mình có đánh giá được CĐR của môn học hay không, từ đó có cơ sở thực tế để không ngừng nâng cao chất lượng và hiệu quả của hoạt động đánh giá. Để rà soát, đánh giá mức độ đề kiểm tra, thi đáp ứng CĐR cần thực hiện các bước sau:

Bước 1: Thu thập dữ liệu đo lường sau khi tổ chức thi và chấm bài, đánh giá từng CĐR môn học, điểm của từng SV dự thi của một đợt thi (điểm quá trình, điểm thi).

Mức độ đạt từng CĐR (kí hiệu là $D_{k/t}$) của môn học được tính theo công thức sau (công thức được rút ra từ hoạt động đánh giá CĐR môn học tại Khoa Kỹ thuật, Trường đại học Quốc tế Miền Đông):

$$D_{k/t} = \frac{\sum_{i=1}^n d_i \cdot (\% \text{ trọng số đánh giá thứ } i \text{ của CLO})}{\sum_{i=1}^n t_i \cdot (\% \text{ trọng số đánh giá thứ } i \text{ của CLO})} \cdot 100\%$$

Trong đó:

d_i : điểm số đạt được của bài kiểm tra/thi/câu hỏi thứ i tham gia đánh giá CĐR;

t_i : điểm số tối đa của bài kiểm tra/thi/câu hỏi thứ i tham gia đánh giá CĐR;

n : tổng số bài kiểm tra/thi tham gia đánh giá CĐR.

Ví dụ: Môn học Máy điện và khí cụ điện có 7 CĐR trong đó CĐR 1 có trọng số 37% được đánh giá qua 3 phương pháp: bài tập về nhà có trọng số 4%, thuyết trình nhóm có trọng số 3% và thi giữa kỳ có trọng số 30%. Điểm tối đa mỗi phương pháp đánh giá là 100. SV Nguyễn Văn A đạt điểm như sau: bài tập 82, thuyết trình 76, thi giữa kỳ 65. Mức độ đạt CĐR 1 của SV Nguyễn Văn A được tính như sau:

$$D_{k/t-CLO1} = \frac{(82 \cdot 0,04 + 76 \cdot 0,03 + 65 \cdot 0,3)}{(100 \cdot 0,04 + 100 \cdot 0,03 + 100 \cdot 0,3)} \cdot 100\% = 67,7\%$$

Bước 2: Phân tích và đánh giá mức độ đạt các CĐR, đánh giá chất lượng đề thi, câu hỏi thi và đối sánh với mức mục tiêu đã đề ra cũng như dữ liệu đo lường đánh giá từ các năm trước (nếu có).

+ Cần quy định cụ thể mức đạt từng CĐR của môn học, mức đạt tất cả CĐR của môn học, mức đạt CĐR của CTĐT chung cho toàn Trường hoặc theo từng ngành. Từ đó có thể phân tích và đánh giá mức độ đạt CĐR.

+ Phân tích và đánh giá chất lượng đề thi, câu hỏi thi (theo các nội dung sau).

VI.2. Phân tích độ khó (Difficulty Index – DI) của câu hỏi thi

Có hai phương pháp để xác định độ khó trong các kỳ thi: (1) Phương pháp xác định độ khó của các câu hỏi trắc nghiệm khách quan; (2) Phương pháp xác định độ khó của các câu hỏi tự luận¹².

VI.2.1. Xác định độ khó của câu hỏi trắc nghiệm khách quan

+ Nếu số SV đông, chia làm 3 nhóm:

- Nhóm điểm cao H (tính từ điểm cao nhất): Từ 25% đến 27% số SV.

¹² <https://www.washington.edu/assessment/scanning-scoring/scoring/reports/item-analysis/>

- Nhóm điểm thấp L (tính từ điểm thấp nhất): Từ 25% đến 27% số SV.
- Nhóm điểm trung bình M: Từ 46% đến 50% số SV còn lại.
 - + Nếu số SV tham dự thi không nhiều thì chia thành 2 nhóm:
- Nhóm điểm cao H: 50% số SV.
- Nhóm điểm thấp L: 50% số SV.

Độ khó DI của câu hỏi thi được xác định thông qua công thức sau:

$$DI = \frac{N_H + N_M + N_L}{N} \cdot 100\%$$

Trong đó:

N : là tổng số SV tham gia làm bài thi.

N_H : là tổng số SV ở nhóm cao trả lời đúng câu hỏi.

N_L : là tổng số SV ở nhóm thấp trả lời đúng câu hỏi.

N_M : là tổng số SV ở nhóm trung bình trả lời đúng câu hỏi.

- Nếu $DI < 30\%$ thì câu hỏi là quá khó.
- Nếu $30\% \leq DI < 40\%$ thì câu hỏi là tương đối khó.
- Nếu $40\% \leq DI < 60\%$ thì câu hỏi có độ khó trung bình.
- Nếu $60\% \leq DI < 70\%$ thì câu hỏi có độ khó vừa phải.
- Nếu $DI \geq 70\%$ thì câu hỏi là dễ.

Đối với các bài kiểm tra, thi trên lớp thường lựa chọn câu hỏi có hệ số DI nằm trong khoảng từ 30% đến 70%.

Ngoài ra, ta có thể phân tích độ phân biệt (Discrimination Index - D) của câu hỏi trắc nghiệm:

Độ phân biệt D của câu hỏi kiểm tra/thi được xác định bởi công thức:

$$D = \frac{N_H - N_L}{N} \quad \text{trong đó:}$$

N : là tổng số SV tham gia làm bài thi.

N_H : là tổng số SV ở nhóm cao trả lời đúng câu hỏi.

N_L : là tổng số SV ở nhóm thấp trả lời đúng câu hỏi.

- + Nếu $D \geq 0.4$ thì câu hỏi rất tốt.
- + Nếu $0.3 \leq D < 0.4$ thì câu hỏi khá tốt, nhưng có thể làm cho tốt hơn.
- + Nếu $0.2 \leq D < 0.3$ thì câu hỏi tạm được, cần phải hoàn chỉnh.
- + Nếu $D \leq 0.2$ thì câu hỏi kém, cần phải loại bỏ hoặc sửa lại cho tốt hơn.

VI.2.2. Xác định độ khó của câu hỏi thi tự luận hoặc thi vấn đáp

Cách thực hiện:

Bước 1: Tạo một bảng tổng hợp dữ liệu điểm của tất cả SV theo tất cả các câu hỏi trong đề thi.

Bước 2: Xác định độ khó theo công thức sau:

$$DI = \frac{\text{Điểm trung bình của các SV trong mỗi câu hỏi}}{(\text{Điểm cao nhất} - \text{Điểm thấp nhất của SV trong mỗi câu hỏi})}$$

Bước 3: Xác định mức độ khó theo phân loại:

+ Nếu $DI \geq 0.7$ thì câu hỏi quá dễ, cần phải xem xét điều chỉnh câu hỏi.

+ Nếu $0.3 \leq DI < 0.7$ thì câu hỏi khá tốt, phù hợp.

+ Nếu $DI < 0.3$ thì câu hỏi quá khó, cần phải xem xét điều chỉnh câu hỏi.

Ví dụ: Bảng điểm các câu hỏi thi cuối kỳ của SV trong môn học Máy điện và khí cụ điện như sau:

<i>Máy điện và khí cụ điện (ECE 203) (Tổng số SV: 10)</i>				
	Câu 1 (30%)	Câu 2 (30%)	Câu 3 (20%)	Câu 4 (20%)
SV 1	24	27	13	7
SV 2	22	25	7	1
SV 3	11	23	10	3
SV 4	5	23	8	1
SV 5	8	26	15	15
SV 6	14	28	0	2
SV 7	13	29	20	5
SV 8	7	25	19	0
SV 9	5	4	16	6
SV 10	0	17	15	4
Tổng số điểm	109	227	123	44
Điểm trung bình	10,9	22,7	12,3	4,4
Mức độ khó (DI)	0,454	0,908	0,615	0,293
Cần cải tiến/điều chỉnh		x		x

VI.3. Rà soát độ tin cậy của đề thi (Oktavia et al., 2018):

+ Độ tin cậy của một đề kiểm tra/thi là đại lượng biểu thị mức độ chính xác của phép đo năng lực nào đó của SV.

+ Một đề kiểm tra/thi được coi là thuần nhất nếu phần lớn các câu hỏi trong đề kiểm tra/thi đó có độ khó trung bình.

+ Đề kiểm tra/thi càng thuần nhất thì độ tin cậy càng cao.

+ Tuy nhiên, nếu làm tăng tính thuần nhất sẽ có nguy cơ thu hẹp nội dung đánh giá, nghĩa là làm giảm độ giá trị của đề kiểm tra/thi.

+ Tùy thuộc vào mục đích của đề kiểm tra/thi mà GV ra đề chọn độ tin cậy phù hợp. Ví dụ, các đề kiểm tra đánh giá quá trình khác với đề thi giữa kỳ cũng như đề thi cuối kỳ.

Một số phương pháp giúp tăng cường độ tin cậy của đề kiểm tra/thi (Lê Văn Hào, 2024):

+ Hoàn thiện các CĐR của môn học theo hướng rõ ràng, đo lường được (để từ đó có thể xây dựng các câu hỏi kiểm tra/thi phù hợp).

+ Tăng cường xây dựng Ngân hàng đề thi/câu hỏi thi (được đánh giá).

+ Xây dựng rubric cho mỗi đề kiểm tra/thi để việc chấm (bởi một hay nhiều GV) được chính xác hơn.

Để ước lượng độ tin cậy của một đề kiểm tra/thi hoặc kết quả đánh giá đối với một môn học, có thể dùng các phương pháp sau:

+ Với đề thi trắc nghiệm khách quan (tối thiểu nên có 4 câu cho mỗi nội dung cần đánh giá): chia đôi bài làm và áp dụng phương pháp Split-half (tức tính hệ số tương quan giữa hai nửa bài làm để từ đó ước lượng độ tin cậy).

+ Với đề thi tự luận, xác định hệ số tương quan (correlation coefficient) giữa 2 cột điểm được chấm độc lập bởi 2 GV. Hệ số tương quan càng cao (càng gần 1.0) chứng tỏ đề thi càng có độ tin cậy tốt.

+ Xác định hệ số tương quan giữa 2 cột điểm kiểm tra thường xuyên và điểm tổng kết môn học. Hệ số tương quan càng cao (càng gần 1.0) chứng tỏ hoạt động đánh giá của môn học càng có độ tin cậy tốt.

VI.4. Rà soát độ giá trị của đề thi

+ Độ giá trị của một đề kiểm tra/thi là đại lượng biểu thị mức độ đáp ứng mục tiêu/CĐR được đề ra cho đề kiểm tra/thi đó.

+ Để đề kiểm tra/thi có độ giá trị cao, cần phải xác định kỹ mục tiêu/CĐR cần đo và bám sát mục tiêu/CĐR đó trong quá trình xây dựng câu hỏi cũng như quá trình tổ chức và triển khai kỳ kiểm tra/thi.

+ Nếu đề kiểm tra/thi không có độ tin cậy thì cũng không có độ giá trị.

+ Việc chọn phép đo (phương pháp đánh giá, nội dung đánh giá) không phù hợp sẽ không đo được mục tiêu/CDR cần đo và làm ảnh hưởng đến độ giá trị của đề kiểm tra/thi. Trong trường hợp này đề kiểm tra/thi có thể có độ tin cậy cao nhưng độ giá trị có thể rất thấp.

PHỤ LỤC

**Bảng động từ hành động (theo Thang nhận thức Bloom) để viết câu hỏi
đánh giá học tập**

Phân bậc các mức của thang Bloom	Mức Bloom	Động từ hành động
Bậc thấp	Nhớ Remembering	Describe (mô tả), name (gọi tên), list (liệt kê), define (định nghĩa), find/identify (nhận diện), label (dán nhãn), match (tìm thứ xứng hợp), recognize (nhận ra), state (trình bày), recite (đọc thuộc lòng), recall (nhắc lại), quote (trích dẫn), repeat (nhắc lại), tell (nói), tabulate (trình bày dưới dạng bảng biểu)
	Hiểu Understanding	Explain (giải thích), clarify (làm rõ), discuss (thảo luận), differentiate between (phân biệt), discriminate (phân biệt), describe (mô tả), select (lựa chọn), summarize (tóm tắt), classify (phân loại), interpret (giải thích), infer (suy diễn), illustrate (minh họa), paraphrase (diễn đạt bằng từ ngữ khác), translate (diễn giải), show (chỉ ra)
Bậc trung	Áp dụng Applying	Apply (áp dụng), use (sử dụng), utilize (sử dụng), employ (sử dụng), calculate (tính toán), compute (tính toán), extrapolate (ngoại suy), compare (so sánh), solve (giải quyết vấn đề), change (thay đổi), complete (hoàn tất), discover (phát hiện), demonstrate (thể hiện/trình bày), illustrate (minh họa), practice (thực hành), experiment (thực nghiệm), modify (sửa đổi), execute (thực hiện), implement (thực hiện), manipulate (vận hành), operate (vận hành), schedule (lên lịch), predict (dự đoán)

	Phân tích Analyzing	Compare (so sánh), contrast (đối chiếu), differentiate (phân biệt), distinguish (phân biệt), dissect (mổ xẻ), extrapolate (ngoại suy), investigate (khám phá), examine (thăm định), inspect (kiểm tra), separate (bóc tách), break down (chia nhỏ), relate (kết nối), identify (xác định), diagnose (chẩn đoán)
Bậc cao	Đánh giá Evaluating	Appraise (đánh giá), assess (đánh giá), defend (bảo vệ quan điểm), evaluate (đánh giá), test (kiểm tra), compare (so sánh), select (lựa chọn), conclude (kết luận), critique (bình phẩm), judge (nhận định), review (xem xét lại), predict (dự đoán), recommend (khuyến nghị)
	Sáng tạo Creating	Adapt (vận dụng), assemble (tổng hợp), build (xây dựng), design (thiết kế), construct (xây dựng), compose (sáng tác), develop, formulate (công thức hoá), propose (đề xuất), hypothesize (giả định), modify (sửa đổi), generate (tạo ra), plan (lập kế hoạch), invent (phát minh), produce (sản xuất), systemize (hệ thống hoá)

Tài liệu tham khảo

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Handbook I: Cognitive Domain. Longman.

Brown, G., Bull, J., & Pendlebury, M. (2013). *Assessing Student Learning in Higher Education*. Routledge.

Drake, M. V. (2024). *Course assessment plan development*. Retrieved August 15, 2024, from <https://drakeinstitute.osu.edu/institute-articles/course-assessment-plan-development>

Gronlund, N. E. (2006). *Assessment of Student Achievement*. Allyn & Bacon.

Lê Văn Hào (2014). *Tài liệu tập huấn về “Độ giá trị, Độ tin cậy và Tính công bằng của hoạt động đánh giá học tập”*. EIU (7/2024).

Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and Assessment in Teaching*. Prentice Hall.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

Oktavia, R., Mentari, M., & Mulia, I. S. (2018, September). Assessing the validity and reliability of questionnaires on the implementation of Indonesian curriculum K-13 in STEM education. In *Journal of physics: Conference series* (Vol. 1088, No. 1, p. 012014). IOP Publishing

Sadler, D. R. (2009). Grade Integrity and the Representation of Academic Achievement. *Studies in Higher Education*, 4: 7, 807 — 826.

Stiggins, R. J. (2005). *Student-involved assessment for learning* (4th ed.). NJ: Merrill/Prentice Hall.