

SOME THEORETICAL AND PRACTICAL ISSUES OF MULTI-DIMENSIONAL ASSESSMENT IN TEACHING

Nguyen Thanh Tu

VNU - University of Education

ARTICLE INFO		ABSTRACT
Received:	21/7/2023	Assessment is one of the important activities of the teaching process, playing an important role in orienting, encouraging and ensuring the improvement of education quality. With the current educational trend focusing on the ability of learners to apply creativity to specific situations, or to evaluate knowledge, skills and attitudes in real contexts with the goal of determining whether What ability do learners have, what can they do, not just what they know? To do so, it is necessary to apply comprehensive assessment methods of learners' capacity and multi-dimensional assessment is one of such methods. This study aims to show the relevant theories and applicability to teaching practice of multidimensional assessment. Document analysis method is used to synthesize information on theoretical and practical issues applied in the world, thereby discussing advantages and disadvantages when applied in assessing learners in Vietnam (including university and high school). The results of this study will help teachers and learners know how to use the multidimensional assessment method in teaching to promote the great effects of this method.
Revised:	12/9/2023	
Published:	12/9/2023	
KEYWORDS		
Teacher		
Learner		
Multi-dimensional assessment		
Authentic assessment		
Traditional assessment		

MỘT SỐ VẤN ĐỀ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN CỦA ĐÁNH GIÁ ĐA CHIỀU TRONG DẠY HỌC

Nguyễn Thanh Tú

Trường Đại học Giáo dục – ĐH Quốc gia Hà Nội

THÔNG TIN BÀI BÁO		TÓM TẮT
Ngày nhận bài:	21/7/2023	Đánh giá là một trong những hoạt động quan trọng của quá trình dạy học, có vai trò quan trọng trong việc định hướng, khuyến khích và bảo đảm nâng cao chất lượng giáo dục. Với xu hướng giáo dục hiện nay là chú trọng vào khả năng vận dụng sáng tạo của người học vào các tình huống cụ thể, hay đánh giá kiến thức, kĩ năng, thái độ trong những bối cảnh thực với mục tiêu là xác định xem người học có năng lực gì, có thể làm được gì chứ không đơn thuần là biết những gì? Muốn vậy cần áp dụng các phương pháp đánh giá toàn diện năng lực của người học và đánh giá đa chiều là một trong những phương pháp như vậy. Nghiên cứu này nhằm chỉ ra những lý thuyết liên quan và khả năng áp dụng vào thực tiễn dạy học của đánh giá đa chiều. Phương pháp phân tích tài liệu được sử dụng để tổng hợp các thông tin về các vấn đề lý luận và thực tiễn áp dụng trên thế giới, từ đó thảo luận các thuận lợi và khó khăn khi áp dụng trong đánh giá người học tại Việt Nam (bao gồm cả bậc đại học và phổ thông). Kết quả của nghiên cứu này sẽ giúp người dạy và người học biết sử dụng phương pháp đánh giá đa chiều trong dạy học nhằm phát huy những hiệu quả to lớn của phương pháp này mang lại.
Ngày hoàn thiện:	12/9/2023	
Ngày đăng:	12/9/2023	
TỪ KHÓA		
Người dạy		
Người học		
Đánh giá đa chiều		
Đánh giá xác thực		
Đánh giá truyền thống		

DOI: <https://doi.org/10.34238/tnu-jst.8377>

Email: tunt@vnu.edu.vn, tunt.dhgd@gmail.com

1. Giới thiệu

Cho đến nay, ngày càng có nhiều nhà giáo dục nhận ra những nhược điểm của hình thức đánh giá truyền thống. Những nhược điểm chủ yếu nhất thể hiện ở hai khía cạnh: (1) Do quá trình đánh giá tách rời với quá trình dạy học nên kết quả của việc đo lường là những gì người học “biết” chứ không phải là những gì người học “làm được”, khó đo lường được khả năng vận dụng sáng tạo kiến thức. (2) Do chức năng định hướng của đánh giá trong dạy học, các bài kiểm tra viết trên giấy có thể có tác động tiêu cực đến đổi mới dạy học ở một mức độ nào đó. Để đảm bảo kết quả học tập của số đông người học luôn ở mức đạt yêu cầu, người dạy chắc chắn sẽ nhấn mạnh vào việc giảng dạy những kiến thức theo định hướng kiểm tra mà ít chú trọng đến việc hình thành kỹ năng cho người học. Điều này sẽ tạo ra mâu thuẫn giữa một bên là xu hướng đổi mới quá trình dạy học theo hướng tập trung vào năng lực của người học và một bên là sử dụng phương pháp kiểm tra đánh giá truyền thống theo hướng tái hiện kiến thức. Vì vậy, vấn đề đặt ra là cần phải nghiên cứu để thay đổi phương pháp đánh giá theo hướng sử dụng tổng hợp nhiều hình thức đánh giá khác nhau để đánh giá quá trình học tập (thay vì chỉ đánh giá kết quả học tập), đánh giá việc áp dụng kiến thức để giải quyết vấn đề trong thực tiễn. Tức là cần có đánh giá đa chiều về hoạt động học tập của người học.

Trên thế giới, các nghiên cứu về đánh giá đa chiều khá phong phú: (1) đánh giá đa chiều là sử dụng nhiều phương pháp khác nhau trong một khoảng thời gian nhất định để kiểm tra chất lượng sản phẩm của người học hoặc chương trình dạy học [1]; (2) chỉ ra việc giáo viên tự nhận thức, dành nhiều thời gian hơn cho những suy nghĩ “liên quan đến người học” và đánh giá người học bằng nhiều hình thức hơn là vào mục tiêu giảng dạy, chủ đề hoặc chiến lược giảng dạy [2]; (3) khẳng định thành công của sinh viên có liên quan đến các phương thức đánh giá đa chiều trong các mối quan hệ: giữa sinh viên và giảng viên, sự hợp tác giữa các sinh viên, sự tương tác trong học tập và sự tôn trọng các phương thức học tập đa dạng [3]; (4) đánh giá đa chiều có thể giúp cho việc tiếp thu các kiến thức khoa học được chắc chắn [4], [5]; (5) đánh giá đa chiều thông qua sáu khía cạnh: chất lượng của hệ thống đánh giá, chất lượng dịch vụ, chất lượng nội dung, quan điểm của người học, cách đánh giá của người dạy và hoạt động hỗ trợ [6]; (6) khẳng định việc học có thể bị ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố đa chiều khác nhau, chẳng hạn như cách giáo viên đánh giá học sinh, cách giáo viên tương tác với học sinh và cách họ tổ chức các hoạt động đa chiều [7]; (6) sử dụng đánh giá đa chiều trong các khóa huấn luyện đá bóng [8] hoặc dạy múa [9]; (7) phát triển công cụ đa chiều để đánh giá quan điểm nhận thức của học sinh đối với khoa học [10], [11]; (8) xây dựng bộ công cụ đánh giá đa chiều để đánh giá trong lớp học ảo [12]; đánh giá đa chiều có khả năng sẽ trở thành xu hướng chính của đánh giá dạy học trong tương lai [13]. Có thể thấy những nghiên cứu trên thế giới khá phong phú về đánh giá đa chiều, cung cấp nhiều khía cạnh khác nhau của đánh giá đa chiều như quan niệm, ý nghĩa, cách tiến hành... với nhiều đối tượng khác nhau: học sinh, sinh viên, cầu thủ bóng đá, vũ công...

Ở Việt Nam, các hình thức đánh giá như trắc nghiệm khách quan hay tự luận mặc dù có thể đánh giá được sự hiểu biết và kết quả lĩnh hội của người học nhưng khó có thể đánh giá được mức độ thành công của người học khi vận dụng những kiến thức đã học vào những tình huống thật, gần với cuộc sống. Các trường đại học phải giúp sinh viên phát triển những kỹ năng, những năng lực trong cuộc sống thực, bối cảnh thực, chứ không phải bằng giấy bút như hiện nay [14]. Các nghiên cứu về đánh giá đa chiều ở nước ta hầu như chưa có. Đây là khoảng trống nghiên cứu cần được lấp đầy. Do vậy, mục đích của nghiên cứu này là hệ thống hóa các vấn đề lý luận về phương pháp đánh giá đa chiều như quan niệm, đặc trưng, nguyên tắc, hình thức... từ đó thảo luận về các ưu điểm cũng như những khó khăn có thể gặp phải của loại hình đánh giá này và đưa ra hướng vận dụng phương pháp này ở các trường học ở Việt Nam, đặc biệt là để đáp ứng yêu cầu phát triển nguồn nhân lực thế kỷ 21.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu lý thuyết. Tác giả thu thập thông tin chủ yếu thông qua các tài liệu, các nghiên cứu đã có. Thông qua phân tích và tổng hợp các dữ liệu thứ cấp đã

thu thập được cho thấy, về cơ bản có hai hình thức đánh giá kết quả học tập của người học: (1) thể hiện qua giấy bút; (2) thể hiện qua hành động, công việc, biểu diễn, thí nghiệm... Từ những năm 1990, Hoa Kỳ đã nhận thấy những khiếm khuyết của cách đánh giá bằng giấy bút, nghiên cứu và đề xuất nhiều phương pháp đánh giá mới, trong đó đánh giá đa chiều là điển hình nhất. Nhờ nghiên cứu lý luận nên tác giả có được cách hiểu về đánh giá đa chiều, các đặc điểm đặc trưng của đánh giá đa chiều... để đưa ra một cái nhìn tổng quan về phương pháp đánh giá này, từ đó tiến hành thảo luận về các ưu nhược điểm của phương pháp để gợi mở khả năng vận dụng vào thực tiễn giáo dục của nước ta.

3. Kết quả và bàn luận

3.1. Quan niệm về đánh giá đa chiều

Đánh giá đa chiều trong giáo dục không chỉ mang những đặc trưng của đánh giá nói chung, mà còn nhấn mạnh đến sự đa dạng hóa của phương pháp đánh giá và đối tượng tham gia. Về bản chất, đánh giá đa chiều hướng vào đánh giá tiềm năng và thành tích học tập của người học một cách toàn diện và trung thực, nhằm cung cấp thông tin để cải tiến quá trình dạy và thúc đẩy quá trình học của người học, thông qua nhiều hình thức đánh giá khác nhau như: bài luận, bài tập lớn, truyện ngắn, bài thơ, báo cáo thực hành, video ghi lại các hoạt động, đánh giá của bạn học, tự đánh giá của bản thân...

Theo cách hiểu này, để có thể áp dụng đánh giá đa chiều thì người dạy cần xác định rõ mục tiêu đánh giá, các tiêu chí đánh giá và quan trọng nhất là phải đưa ra được các hình thức đánh giá đa dạng, có như vậy thì mới phát hiện được những tiềm năng, sự sáng tạo của người học, từ đó mang lại kết quả đánh giá khách quan, toàn diện về người học.

3.2. Các nguyên tắc và đặc trưng của đánh giá đa chiều

Campbell (1996) đã chỉ ra 5 nguyên tắc cơ bản của đánh giá đa chiều bao gồm: (1) Đa góc độ, liên quan đến nhiều hoạt động khác nhau trong quá trình học tập của người học; (2) Đánh giá tập trung vào sự phát triển của người học ở các giai đoạn khác nhau; (3) Phản ánh thông tin giảng dạy; (4) Đánh giá chính thức và không chính thức đều quan trọng như nhau; (5) Người học là người chủ động tự đánh giá. Điều này cho thấy dạy học và đánh giá là hai mặt không thể tách rời của cùng một quá trình. Quá trình dạy học dưới góc nhìn đánh giá đa chiều thực chất là sự can thiệp vào quá trình hình thành tri thức của người học [15].

Qua tổng hợp các tài liệu, tác giả cho rằng có 6 đặc trưng của đánh giá đa chiều: (1) Hướng vào sự phát triển của người học, đặc biệt là đa trí tuệ và phẩm chất sáng tạo của người học. Đánh giá đa chiều tập trung vào việc kích thích động cơ, ý chí bên trong của người học, đề cao sự tôn trọng tính cách của đối tượng đánh giá. (2) Quan tâm đến đánh giá quá trình học tập. Nếu đánh giá truyền thống chú trọng đến cho điểm và xếp loại đối tượng đánh giá thì đánh giá đa chiều hướng vào việc cải tiến và hoàn thiện các nhiệm vụ học tập, khả năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn. (3) Có sự thống nhất giữa đánh giá mang tính khoa học và đánh giá mang tính nhân văn. Đánh giá khoa học nhấn mạnh việc sử dụng các tiêu chuẩn khoa học để có kết quả khách quan, còn đánh giá nhân văn tích hợp đánh giá thực tế và đánh giá giá trị, nghĩa là không chỉ dựa vào trên thực tế khách quan mà còn cho phép đánh giá các yếu tố chủ quan của người đánh giá và người được đánh giá để đưa ra kết quả cuối cùng. (4) Về chủ thể đánh giá, chủ trương đề nhiều đối tượng trở thành chủ thể đánh giá như: người dạy, bạn cùng lớp, tự đánh giá. (5) Đề cao tính xác thực và khả năng vận dụng trong đánh giá. Giá trị đích thực của giáo dục không chỉ nằm ở kết quả học tập của người học ở nhà trường mà quan trọng hơn là khả năng giải quyết các vấn đề đặt ra trong đời sống thực tiễn. (6) Kết hợp giữa đánh giá định lượng và đánh giá định tính, trong đó nhấn mạnh việc sử dụng đánh giá định tính để lồng ghép đánh giá định lượng kết quả học tập của người học.

3.3. Các hình thức của đánh giá đa chiều

Đánh giá đa chiều trong dạy học bao gồm nhiều hình thức đánh giá khác nhau như: đánh giá xác thực (authentic assessment), đánh giá năng động (dynamic assessment), đánh giá thay thế

(alternative assessment), đánh giá qua hồ sơ (document assessment), đánh giá trực tiếp (direct assessment)... Trong đó, đánh giá xác thực là phương thức chủ yếu của đánh giá đa chiều, đánh giá qua hồ sơ có thể được coi là một hình thức của đánh giá xác thực và đánh giá trực tiếp về bản chất cũng chính là đánh giá xác thực.

Đánh giá xác thực là một thuật ngữ mới xuất hiện trong khoảng gần ba thập niên trở lại đây trong hệ thống lí luận của khoa học đo lường và kiểm tra, đánh giá. Stiggins (1987) đã chỉ ra rằng bất kỳ phương pháp đánh giá nào sử dụng quan sát và phán đoán chuyên môn để đánh giá kết quả học tập của người học đều có thể gọi là đánh giá xác thực. Văn phòng Công nghệ Đánh giá Giáo dục Hoa Kỳ (1992) đã định nghĩa đánh giá xác thực là “sự đánh giá về kiến thức và kỹ năng mà người học thu được thông qua các câu trả lời cho các câu hỏi do chính người học đưa ra và các sản phẩm thực tế được trưng bày”. Hiệp hội quốc tế về đánh giá thành tích giáo dục (IEA) đã chính thức sử dụng “đánh giá xác thực” trong nghiên cứu quốc tế lần thứ ba về khoa học giáo dục và toán học (TIMSS, 1999) [16]. Herman và cộng sự [17] cho rằng đánh giá xác thực có những đặc điểm sau:

(1) Nhiệm vụ đánh giá liên quan đến cuộc sống thực. Điều này cho thấy, đánh giá xác thực thường được thực hiện trong các tình huống có vấn đề thực tế, bao gồm mô phỏng các tình huống hàng ngày hoặc các hoạt động thực tế, gắn gũi với cuộc sống lao động thực tế. Do vậy, khi đánh giá nhiệm vụ của người học cần chú ý đến tính thực tế của câu hỏi và câu trả lời.

(2) Yêu cầu người học thực hiện điều gì đó đòi hỏi kỹ năng tư duy hoặc giải quyết vấn đề ở cấp độ cao hơn. Tùy theo tình huống đặt vấn đề, người học có thể xây dựng cách giải quyết vấn đề sáng tạo, phù hợp với nhận thức của bản thân hoặc tạo ra những tình huống có vấn đề bằng cách lập luận khoa học.

(3) Nhấn mạnh vào quá trình và sản phẩm là một sự khác biệt lớn giữa đánh giá xác thực và đánh giá truyền thống. Tầm quan trọng của quá trình nằm ở khả năng giải quyết vấn đề một cách toàn diện đối với người học, chẳng hạn như khả năng tư duy cấp cao, khả năng phản xạ, khả năng hợp tác, khả năng thu thập thông tin và tính sáng tạo... phải được thể hiện trong quá trình đánh giá. Đối với sản phẩm: người học phải tạo ra sản phẩm cụ thể, là bằng chứng của sự vận dụng các kiến thức đã học. Những sản phẩm rất đa dạng: thực nghiệm trong nghiên cứu khoa học xã hội, dịch nghĩa và phân tích ý nghĩa tác phẩm văn học, bài tập lớn, truyện ngắn, bài thơ, viết tiểu luận, báo cáo thực hành, báo cáo khoa học, biểu bảng theo chủ đề, video ghi lại các hoạt động, danh mục sách tham khảo, đánh giá của bạn học, tự đánh giá của bản thân... người học sinh phải tự trình bày sản phẩm của mình còn người dạy sẽ đánh giá sự tiến bộ hoặc xem xét quá trình làm ra sản phẩm đó.

(4) Ở cấp trung học phổ thông: các môn Ngữ văn, Toán, Khoa học Tự nhiên và Khoa học Xã hội đều có thể áp dụng phương pháp đánh giá đa chiều. Sử dụng phương pháp đánh giá đa chiều vừa phát huy được năng lực tập trung cho học sinh (multiple foci) vừa có tính khái quát (generalizability). Quá trình đánh giá hiệu suất diễn ra xuyên suốt quá trình dạy học, chẳng hạn khi sử dụng phương pháp đánh giá qua dự giờ, quan sát trên lớp thì quá trình đánh giá này luôn thống nhất với quá trình dạy học.

(5) Các quy tắc và tiêu chuẩn để đánh giá xác thực của người học được thiết lập trước. Ví dụ, người học hoàn thành nhiệm vụ ở mức độ nào là xuất sắc, mức độ nào là trung bình hay kém. Thông qua các dự án thực hiện trong vài giờ hoặc một, hai tuần, người dạy theo dõi quá trình người học thực hiện nhiệm vụ để đánh giá khả năng tự tìm kiếm và thu thập thông tin, tổng hợp và phân tích chúng theo mục tiêu của dự án, đánh giá các kĩ năng cần thiết trong cuộc sống như lập kế hoạch, hợp tác, nhận xét, bình luận, giải quyết vấn đề, ra quyết định, trình bày... Những quy định và tiêu chuẩn này được thông báo trước cho người học để họ có phản hồi trước khi thực hiện nhiệm vụ để tăng hiệu quả đánh giá.

Đánh giá xác thực không chỉ là sự ghi nhận đơn thuần hay luyện tập trí nhớ thông qua việc áp dụng các quá trình tư duy bậc cao như kiến thức hay kĩ năng mà quan trọng là đánh giá khả năng vận dụng kiến thức của người học vào các tình huống thực tế, chú trọng đến sản phẩm của người học đạt được. Những lợi ích của đánh giá xác thực so với đánh giá truyền thống được thể hiện ở Bảng 1.

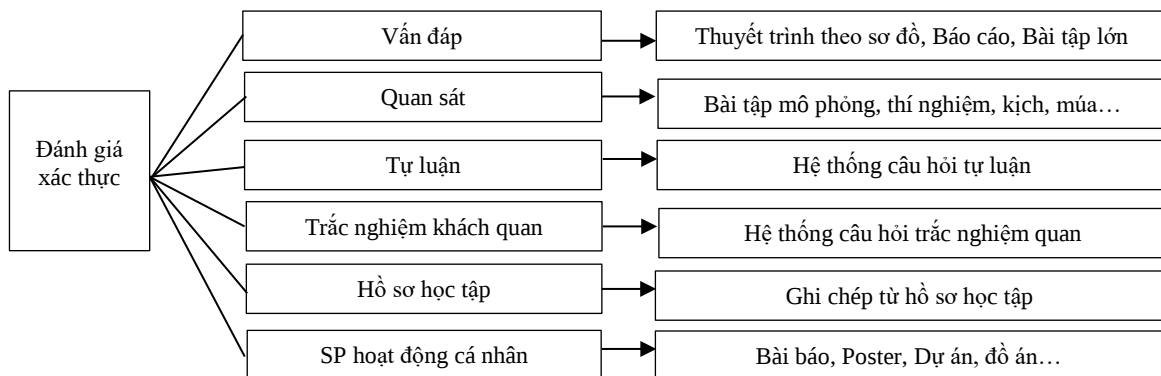
Bảng 1. So sánh giữa đánh giá xác thực và đánh giá truyền thống

	Đánh giá xác thực	Đánh giá truyền thống
Mục đích	Rèn luyện người học trở thành người biết suy nghĩ, tự giác và có trách nhiệm với việc học của bản thân	Đánh giá kết quả học tập của người học và hiệu quả giảng dạy của người dạy
Phạm vi	Liên quan đến nội dung dạy học nhưng không giới hạn phạm vi cố định	Bị giới hạn bởi những gì người dạy đã dạy
Tiêu chuẩn	Được công khai trước, được thảo luận giữa người dạy và người học để người học tự xây dựng	Không công khai trước cho người học
Trọng tâm	Ngoài kết quả đánh giá của người dạy còn bao gồm sự nỗ lực và tiến bộ của người học trong quá trình học tập	Chỉ quan tâm đến điểm chấm điểm và xếp loại người học
Chức năng	Tích hợp dạy học và đánh giá	Tách bạch giữa dạy học và đánh giá
Vai trò của người học	Người tự đánh giá, người tìm kiếm, người trợ giúp	Người kiểm tra, người khen thưởng
Vai trò của người dạy	Người định hướng, thiết kế, cố vấn	Đánh giá kết quả học tập của người học và hiệu quả giảng dạy của người dạy
Cách chấm điểm	Chấm điểm của người dạy, người học tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng và phản hồi có ý nghĩa	Người dạy chấm điểm, chủ yếu là điểm cơ học, không có phản hồi điểm chấm

(Nguồn: tổng hợp từ nghiên cứu của tác giả)

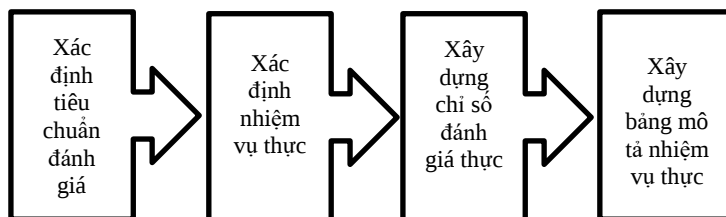
Đánh giá xác thực bao gồm các hình thức và phương pháp kiểm tra, đánh giá được thực hiện với mục đích kiểm tra các năng lực cần có trong cuộc sống hàng ngày và được thực hiện trong bối cảnh thực tế. Khi tiến hành đánh giá xác thực, người dạy có thể lựa chọn các phương thức khác nhau ngoài hình thức đánh giá trên giấy, ví dụ như quan sát, phỏng vấn, biểu diễn, tự báo cáo, tự trình diễn, ghi chép quá trình, đánh giá sản phẩm hoạt động cá nhân, mô phỏng, thử nghiệm, quay video, đánh giá đồng đẳng...

Một số hình thức của đánh giá xác thực được thể hiện qua Hình 1.

**Hình 1.** Một số hình thức của đánh giá xác thực

Đánh giá hồ sơ có thể được coi là một loại đánh giá xác thực bao gồm tập hợp các danh mục hồ sơ của người học. Loại đánh giá này sử dụng để thu thập có mục đích các bài làm, nhiệm vụ của người học để chứng minh nỗ lực, tiến bộ và thành tích của họ trong một hoặc nhiều lĩnh vực. Ngoài các sản phẩm của người học, hồ sơ cũng còn có thể lưu trữ danh mục các nhiệm vụ do người dạy và người học xác định thông qua thảo luận, các hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ, những nội dung chính của bản đánh giá và tự đánh giá của người học sinh. Có thể nói, hồ sơ bao gồm lịch sử quá trình phát triển của người học, bao gồm sản phẩm của các tương tác, giao tiếp giữa người học, người dạy, phụ huynh và bạn cùng lớp; bao gồm các thông tin cung cấp cho người dạy để đánh giá sự phát triển và tiến bộ của người học cũng như sự tự đánh giá, tự phản ánh của người học. Ví dụ: hồ sơ lưu trữ kết quả điểm rèn luyện các kỳ ở bậc đại học chứa đầy đủ các tài liệu và thông tin về quá trình học tập và rèn luyện của người học.

Quy trình tiến hành đánh giá xác thực được biểu diễn qua Hình 2 dưới đây.



Hình 2. Quy trình tiến hành đánh giá xác thực trong dạy học

Bước 1: Xác định tiêu chuẩn đánh giá. Theo Jon Mueller, có 3 loại chuẩn: Chuẩn nội dung (tuyên bố miêu tả những gì người học phải biết, hoặc có thể làm được trên cơ sở một đơn vị nội dung của môn học); Chuẩn quá trình (tuyên bố miêu tả những kỹ năng mà sinh viên 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 (miêu tả những phẩm chất mà người học cần rèn luyện trong quá trình học tập) [18]. Ví dụ: Chuẩn đầu ra đã được phản ánh trong đề cương môn học phải mô tả được người học kết thúc môn học phải biết, nắm, vận dụng được những gì? hình thành được phẩm chất gì? kỹ năng gì?

Bước 2: Xác định nhiệm vụ thực. Nhiệm vụ thực được thiết kế để đánh giá năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng của người học theo các tiêu chuẩn đánh giá và cách giải quyết nhiệm vụ trong thế giới thực. Các nhiệm vụ này giống như đã trình bày ở Hình 1. Ví dụ: mô tả các bước để tiến hành một thí nghiệm các môn Vật lý, Hóa học, Sinh học... thuyết trình theo sơ đồ trong môn Lịch sử, Địa lý; Trình diễn một vở kịch hay thứ tự các thao tác thực hiện một động tác trong môn thể dục...; các yêu cầu phải đạt được khi thuyết trình về sản phẩm của đồ án với các môn kỹ thuật.

Bước 3: Xác định các chỉ số đánh giá. Các chỉ số này xác định việc hoàn thành nhiệm vụ cá nhân của người học đối với một nhiệm vụ đã được xác định và được gán các mức điểm đánh giá. Ví dụ: Mức độ xuất sắc đạt 4 điểm; tốt đạt 3 điểm; khá đạt 2 điểm; yếu đạt 1 điểm. Ví dụ: người học tự đối chiếu mức độ hoàn thành các động tác trong môn thể dục theo barem điểm; tự chấm điểm mức độ hoàn thiện sản phẩm so với yêu cầu trong thiết kế phần mềm...

Bước 4: Xây dựng bảng mô tả các mức độ hoàn thành nhiệm vụ với các tiêu chí. (Rubric). Đây chính là bảng ma trận mô tả các mức độ, phản ánh các chỉ số hoàn thành nhiệm vụ. Trong rubric có biểu điểm để hướng dẫn đánh giá chính xác mức độ đạt chuẩn của sinh viên và cung cấp thông tin phản hồi để giúp họ xác định chính xác năng lực thực hiện của bản thân, từ đó biết cách điều chỉnh để tiến bộ hơn. Ví dụ: có thể đề xuất rubric đánh giá sản phẩm hoạt động nhóm như Bảng 2.

Bảng 2. Rubric đánh giá sản phẩm hoạt động nhóm

Tiêu chí báo cáo	Trọng số	Các chỉ báo về mức độ hoàn thành nhiệm vụ				Cho điểm
		Chưa đạt (0-4)	Đạt yêu cầu (5-6)	Tốt (7-8)	Xuất sắc (9-10)	
Hình thức	10%	Không đúng yêu cầu, nhiều lỗi chính tả	Đúng yêu cầu, có một số lỗi chính tả	Rõ ràng, còn 1-2 lỗi chính tả	Đẹp, rõ, không lỗi chính tả	
Nội dung	30%	Không đáp ứng yêu cầu tối thiểu	Đáp ứng đầy đủ các yêu cầu	Đáp ứng tốt yêu cầu, có mở rộng	Đáp ứng tốt yêu cầu, có mở rộng, có trích nguồn	
Kỹ năng trình bày	10%	Không rõ ràng, không tự tin, không tương tác với người nghe	Thiếu tự tin, ít tương tác với người nghe	Nói rõ, tương tác với người nghe	Nói to, rõ, tự tin, thuyết phục, tương tác với người nghe	
Trả lời câu hỏi	20%	Đúng dưới 1/2 câu hỏi	Đúng trên 1/2 câu hỏi	Đúng trên 2/3 câu hỏi	Đúng hết các câu hỏi	
Làm việc nhóm	30%	< 40% thành viên tham gia/trình diễn	Khoảng 60% thành viên tham gia/trình diễn	Khoảng 80% thành viên tham gia /trình diễn	100% thành viên	

3.4. Bàn luận

Thứ nhất, về các ưu điểm của đánh giá đa chiều. Ngày nay, nhiều lĩnh vực giảng dạy yêu cầu đầu vào phải được đánh giá đa chiều. Với sự phát triển của đánh giá đa chiều trong dạy học, các ưu điểm của nó dần trở nên rõ ràng hơn. Theo tác giả, những ưu điểm đó được thể hiện qua một số khía cạnh sau:

(1) Câu hỏi kiểm tra hoặc bài tập tình huống gắn với tình huống thực tế của cuộc sống sẽ kích thích khả năng vận dụng kiến thức để giải quyết nhiệm vụ học tập cho người học. Ví dụ: đánh giá bài thu hoạch khi tham quan bảo tàng lịch sử, đánh giá số liệu thu thập tại nhà dân khi học về quản trị dự án tại địa phương, đánh giá video khi học múa... là những yêu cầu mà người học đều có hứng thú, dễ dàng chấp nhận.

(2) Cơ hội để phát triển hoạt động học tập hợp tác, làm việc nhóm, tinh thần tập thể và sự đoàn kết, thống nhất cho người học. Vì một số nhiệm vụ trong đánh giá đa chiều phải dựa vào sự hợp tác nhóm để hoàn thành, nên vừa giúp người học vận dụng các kiến thức đã được học, vừa giúp phát triển khả năng hợp tác và giao tiếp cho người học. Ngoài ra, trong quá trình đánh giá, những người học khác và người dạy đều có thể đưa ra ý kiến nên sẽ làm tăng cơ hội tương tác giữa người dạy với người học và giữa người học với nhau. Trong những tương tác này, người học có thể chia sẻ và giải thích kinh nghiệm của họ trong quá trình hoàn thành nhiệm vụ. Đồng thời, trong sự hợp tác tập thể, khả năng giao tiếp và hợp tác của người học sẽ được phát triển, thái độ làm việc cũng được trau dồi. Ví dụ: dự án trồng cây xanh, vệ sinh môi trường, giúp đỡ gia đình thương binh liệt sĩ... đều đòi hỏi có hợp tác nhóm trong một số môn học ở bậc phổ thông

(3) Giúp phát triển khả năng tư duy phê phán, khả năng giải quyết vấn đề và tính sáng tạo cho người học. Để đánh giá người học hoàn thành nhiệm vụ học tập có ý nghĩa hay không, một là xem người học có tích hợp kiến thức mới vào hệ thống kiến thức đã có và thiết lập mối liên hệ với nó hay không; thứ hai, sau khi học thì những kiến thức đó có thể được cụ thể hóa và vận dụng vào thực tiễn. Đánh giá đa chiều cung cấp cho người học có môi trường linh hoạt để tự xây dựng kiến thức và có trách nhiệm cho việc học của mình, chẳng hạn như người học tự đề ra tiêu chí hoàn thành bản vẽ sơ đồ, biểu đồ trong môn địa lý; tự đề xuất tiêu chí hoàn thành sản phẩm xây dựng góc học tập thông minh...

(4) Cho phép thực hiện đánh giá theo định hướng cá nhân, hướng vào người học trong nhiều tình huống khác nhau. Người học có thể tùy theo đặc điểm nhận thức của mình mà lựa chọn nhiệm vụ, thảo luận, biểu diễn hoặc trả lời câu hỏi, thí nghiệm... để phản ánh nhận thức nên mang đến cho người học nhiều cơ hội để thể hiện kết quả học tập của mình và làm cho việc đánh giá trở nên công bằng hơn. Ví dụ: đề xuất lựa chọn hình thức tiểu luận với các môn học về Những nguyên lý cơ bản của Chủ nghĩa Mác – Lênin, hình thức thực hành với các môn Tâm lý – Giáo dục, sản phẩm là 1 một đề tài hoàn chỉnh với môn Phương pháp Nghiên cứu khoa học...

Các nhận định như trên của tác giả về ưu điểm của đánh giá đa chiều phù hợp với nghiên cứu của Sevgi Ozkan [6], Chin-Chung Tsai [7], Edward C Warburton [9], John Poulin [19]... và phù hợp với ưu điểm đánh giá xác thực của Lê Đức Quảng [14], Nguyễn Đức Chính [20].

Thứ hai, muốn áp dụng đánh giá đa chiều trong dạy học cần giải quyết tốt một số vấn đề như:

(1) Vấn đề về thời gian và tiền bạc: đánh giá đa chiều thường xuyên suốt quá trình dạy học nên mất nhiều thời gian hơn để thực hiện và cho điểm. So với hình thức kiểm tra truyền thống bằng giấy và bút, quy trình vận hành tương ứng của đánh giá đa chiều cần có sự hỗ trợ của thiết bị, phương tiện và chi phí tương đối cao.

(2) Vấn đề về đánh giá chuyên môn: đánh giá đa chiều đòi hỏi người dạy phải nắm rõ về kiến thức về dạng thức đánh giá này, xác định được trọng tâm quan sát, đánh giá; xây dựng và nắm vững các tiêu chí chấm điểm phù hợp. Vì vậy, trước khi thực hiện đánh giá đa chiều, cần phải tập huấn cho đội ngũ cán bộ giảng dạy, nếu không quá trình thực hiện có thể sai lệch hoặc đi chệch mục tiêu đánh giá.

Một số tác giả khác như Yi Lifeng [13], John Mueller [18], Shee, D. Y., & Wang, Y. S. [21], Henri Tilga [22]... cũng có cùng nhận định với tác giả về những vấn đề gặp phải khi áp dụng đánh giá đa chiều vào thực tiễn.

Thứ ba, gợi mở khả năng áp dụng đánh giá đa chiều vào thực tiễn giáo dục của Việt Nam. Những khó khăn trên có liên quan chặt chẽ với điều kiện đất nước và thực trạng giáo dục của nước ta, đặc biệt là quá trình triển khai thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Vì vậy, có thể dự đoán rằng vẫn còn một số khó khăn trong việc thúc đẩy rộng rãi đánh giá đa chiều trong dạy học ở nước ta. Tuy nhiên, nếu áp dụng được hình thức đánh giá này trong dạy học sẽ mang lại nhiều ý nghĩa sâu rộng. Hai yếu tố quan trọng trong đánh giá đa chiều là sự trình diễn (nội dung đánh giá) của người học và tiêu chuẩn hình thành năng lực. Theo Banta, T. W., hoạt động đánh giá người học nói chung hay hoạt động đánh giá năng lực người học cần phải đáp ứng được: tính giá trị, toàn diện và linh hoạt, tính công bằng và tin cậy, quan tâm đến cả kết quả và những kinh nghiệm dẫn đến những kết quả đó, trong bối cảnh thực tiễn và vì sự phát triển của người được đánh giá [23]. Một trong những xu thế được nhắc tới nhiều nhất gần đây là “đánh giá vì sự thành công của người học”, cụ thể là chuyển dịch từ đánh giá kết quả học tập (Assessment of Learning) sang đánh giá vì hoạt động học tập (Assessment For Learning) và đánh giá như là hoạt động học tập (Assessment as learning) [24]. Tất cả các yếu tố này đều được đánh giá xác thực nói riêng và đánh giá đa chiều nói chung đáp ứng.

4. Kết luận

Nghiên cứu này muốn khẳng định rằng đánh giá đa chiều không nhằm mục đích xóa bỏ đánh giá truyền thống mà là sự bổ sung mặt mạnh cần thiết cho hình thức này. Với những ưu điểm nổi bật của đánh giá đa chiều đã trình bày ở trên, có thể khẳng định rằng đánh giá đa chiều sẽ được áp dụng rộng rãi hơn trong dạy học. Khi người dạy sử dụng các hình thức đa dạng để đánh giá hoạt động học tập của người học sẽ làm tăng hứng thú của người học với hoạt động học tập, kích thích sự sáng tạo của họ và tạo ra động lực thúc đẩy sự cố gắng trong học tập cho người học. Điều này khác biệt hẳn với cách đánh giá truyền thống chủ yếu thực hiện thông qua giấy bút và tập trung vào việc tái hiện các kiến thức đã được học mà không chú trọng đến năng lực vận dụng vào tình huống thực trong đời sống. Mặc dù để áp dụng đánh giá đa chiều vào trong hoạt động dạy học sẽ đòi hỏi nhiều công sức của người dạy và sự hoạt động tích cực hơn của người học nhưng đây là một trong những biện pháp hữu hiệu để nâng cao chất lượng dạy học, đổi mới kiểm tra – đánh giá theo định hướng phát triển năng lực vận dụng cho người học; đồng thời đánh giá đa chiều có thể áp dụng với đối tượng học sinh trung học cơ sở, trung học phổ thông, đại học và sau đại học. Nghiên cứu này có hạn chế là mới đưa ra những vấn đề có tính lý thuyết chung, một số những ví dụ cụ thể về cách sử dụng và gợi mở cách áp dụng vào thực tiễn. Do đó, nghiên cứu cũng nhằm khuyến nghị trong thời gian tới cần được tiếp tục phát triển và áp dụng đánh giá đa chiều với nhiều môn học, đối với bậc phổ thông có thể theo hướng liên môn. Đối với bậc đại học, đánh giá đa chiều sẽ giúp người học tiếp cận thực tiễn, nhanh chóng hòa nhập với môi trường làm việc sau khi tốt nghiệp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO/ REFERENCES

- [1] R. Mitchell, *Testing for Learning: How New Approaches to Evaluation Can Improve American Schools*. New York: Free Press, 2012.
- [2] C. M. Clark and P. L. Peterson, *Teachers' thought processes, Handbook of research on teaching*. New York, NY: MacMillan, 1986, pp. 255-296.
- [3] L. A. Bryan, “Nestedness of beliefs: Examining a prospective elementary teacher's belief system about science teaching and learning,” *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 40, no. 9, pp. 835-868, 2003.
- [4] B. F. Lewis, V. R. Pitts, and A. C. Collins, “A descriptive study of pre-service teachers' perceptions of African-American students' ability to achieve in Mathematics and Science,” *The Negro Educational Review*, vol. 53, no. 1-2, pp. 31-42, 2002.
- [5] A. W. Chickering and Z. F. Gamson, “Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education,” *AAHE Bulletin*, vol. 39, no. 7, pp. 3-7, 1987.
- [6] S. Ozkan and R. Koseler, “Multi-dimensional students' evaluation of e-learning systems in the higher education context: An empirical investigation,” *Computers & Education*, vol. 53, pp. 1286-1296, 2009, doi: 10.1016/j.compedu.2009.06.011.

-
- [7] T. Chin-Chung and L. Shiang-Yao, "Developing a Multi-dimensional Instrument for Assessing Students' Epistemological Views toward Science," *International Journal of Science Education*, vol. 27, no. 13, pp. 1621-1638, October 28, 2005.
- [8] J. Hammond and J. Perry "A multi-dimensional assessment of soccer coaching course effectiveness," *Ergonomics*, vol. 48, no. 11-14, pp. 1698-171015, 2005, doi: 10.1080/00140130500101213.
- [9] E. C. Warburton, "From Talent Identification to Multidimensional Assessment: Toward new models of evaluation in dance education," *Research in Dance Education*, vol. 3, no. 2, 2022, doi: 10.1080/1464789022000050480.
- [10] N. B. Songer and M. C. Linn, "How do students' views of science influence knowledge integration?" *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 28, pp. 761-784, 1991.
- [11] K. M. Edmondson and J. D. Novak, "The interplay of scientific epistemological views, learning strategies, and attitudes of college students," *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 30, pp. 547-559, 1993.
- [12] A. G. Welch, "Virtual Teaching Dispositions Scale (VTDS): A Multi-dimensional Instrument to Assess Teaching Dispositions in Virtual Classrooms," *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, vol. 10, no. 3, pp. 446-466, December 2014.
- [13] Y. Lingfeng, "The development and trend of Multiple Teaching Evaluation," *Curriculum – Textbook - Teaching method*, no. 11, 1999, doi: 10.19877/j.cnki.kcjcf.1999.11.003.
- [14] D. Q. Le, "Authentic assessment applied in competency-based approach," 2020. [Online]. Available: <https://sti.vista.gov.vn/tw/Lists/TaiLieuKHCN/Attachments/284941/CVv472S152019061.pdf>. [Accessed August 08, 2023].
- [15] L. Campbell and B. Campbell, *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*. Boston: Allyn & Bacon, 1996.
- [16] R. J. Stiggins, Design and development of performance assessments. Education Measurement: Issues and Practices, 1987, pp. 33-42.
- [17] J. L. Herman and L. Winters, *Portfolio Research: A Slim Collection*. Educational Leadership, 2014, pp. 19-51.
- [18] J. Mueller, "Authentic Assessment Toolbook," Naperville, IL, 2016. [Online]. Available: <https://jolt.merlot.org/documents/VOL1No1mueller.pdf>. [Accessed August 08, 2023].
- [19] J. Poulin and S. Matis, "Social Work Competencies and Multidimensional Assessment," *Journal of Baccalaureate Social Work*, vol. 20, no. 1, pp. 117–135, 2015, doi: 10.18084/1084-7219.20.1.117.
- [20] D. C. Nguyen, "Real assessment of learning outcomes in higher education and human resource training," VNH3.TB14.586, 2016. [Online]. Available: http://www.hids.hochiminhcity.gov.vn/c/document_library/get_file?uuid=f96d68e2-d50e-47b4-b844-b79ee700f7da&groupId=13025. [Accessed July 31, 2023].
- [21] D. Y. Shee and Y. S. Wang, "Multi-criteria evaluation of the web-based e-learning system: A methodology based on learner satisfaction and its applications," *Computers Education*, vol. 50, no. 3, pp. 894–905, 2008.
- [22] H. Tilga, V. Hein, and A. Koka "Measuring the perception of the teachers' autonomy-supportive behavior in physical education: Development and initial validation of a multi-dimensional instrument," *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, pp. 1-12, 2017, doi: 10.1080/1091367X.2017.1354296.
- [23] T. W. Banta, E. A. Jones, and K. E. Black, *Designing effective assessment: Principles and profiles of good practice*. Publisher by Jossey Bass, 2009.
- [24] H. C. Sai, H. T. Le, H. H. T. Le, and N. D. Le, *Curriculum Testing and Evaluation in Teaching*. VietNam National University Press, Ha Noi, 2017.