

ĐÁNH GIÁ KHÔNG CHÍNH THỨC VÀ ÁP DỤNG TRONG KỸ THUẬT QUAN SÁT, PHÂN TÍCH MẪU VÀ PHÂN TÍCH CÔNG VIỆC

NGUYỄN XUÂN HẢI*

Ngày nhận bài: 03/08/2016; ngày sửa chữa: 09/08/2016; ngày duyệt đăng: 11/08/2016.

Abstract: Assessment is considered as a core phase of education process in order to gather data and make decisions to improve education quality and learning achievements. Besides formative assessment, the informative one plays a very important role to teaching and learning activities at school. In this article, author distinguish between informative assessment and the formative one, proposes techniques for observation and sampling analysis and operational analysis. Also, article gives some ways to escape from discrimination following informative assessment.

Keywords: Informative assessment; observation, sampling analysis and operational analysis.

Giao viên (GV) sử dụng các kỹ thuật đánh giá không chính thức (ĐGKCT) (informative assesment) hàng ngày trong quá trình quan sát hành động, kiểm tra bài học, các bước mà học sinh (HS) đã sử dụng nhằm giải quyết vấn đề hoặc trả lời một câu hỏi trong quá trình học tập của một HS nào đó hay của cả lớp học. Ngày càng nhiều kỹ thuật ĐGKCT được sử dụng trong giáo dục đặc biệt, trong đó, chương trình học tập có thể được coi như là một công cụ cho GV thực hiện đánh giá. Các kỹ thuật không chính thức cung cấp thông tin về mức độ tiếp thu hiện thời của HS, trợ giúp quá trình lựa chọn mục tiêu và mục đích hướng dẫn, chỉ ra nhu cầu cần có những điều chỉnh đối với hướng dẫn, ghi chép lại sự tiến bộ của HS và định hướng cho việc đánh giá tiếp theo. Trong khi các công cụ tham chiếu quy chuẩn điển hình (standardized-norms), tập trung vào khả năng thực hiện của HS trong một tình huống trắc nghiệm có cấu trúc, các công cụ không chính thức lại đánh giá sát hơn các điều kiện của một lớp học cụ thể.

ĐGKCT được sử dụng để đánh giá khả năng tiếp thu của HS, nghiên cứu nội dung hướng dẫn và những hoạt động được thiết kế trong chương trình. Một số nội dung hay hoạt động trong chương trình đối với những đặc điểm của nhiệm vụ cần học và môi trường giảng dạy đôi khi có thể vượt quá khả năng của HS, ĐGKCT cho phép tạo ra một phương thức tiếp cận mang tính rộng mở, sinh thái hơn (ecological environment) trong việc nghiên cứu các nhu cầu đặc biệt.

Có nhiều loại công cụ ĐGKCT khác nhau dành cho GV, song nội dung bài viết chỉ tập trung vào khái niệm, phân biệt giữa đánh giá chính thức (ĐGCT), không chính thức và kỹ thuật quan sát, phân tích mẫu

trong ĐGKCT, từ đó có những đề xuất trong việc sử dụng kỹ thuật này vào giáo dục đặc biệt. Nghiên cứu này được tài trợ bởi *Quyển Phát triển Khoa học và Công nghệ Quốc gia* (NAFOSTED) trong đề tài mã số V12.3-2013.01.

1. Khái niệm, phân biệt giữa ĐGCT và ĐGKCT

1.1. Khái niệm. Về mặt thuật ngữ, có một số cụm từ tiếng Anh nói về đánh giá và được sử dụng trong từng ngữ cảnh nhất định, như *Evaluation* thường dùng khi xác định giá trị chương trình (curriculum evaluation), hoặc hệ thống (system evaluation). *Assesment* thường dùng khi bàn luận về lý thuyết đánh giá chung hoặc đánh giá một lĩnh vực cụ thể (educational assesment), đánh giá đối tượng người học (learner assesment).

Một cách chung nhất, đánh giá là một khái niệm để chỉ việc thu thập thông tin một cách hệ thống, xử lý, phân tích dữ liệu làm cơ sở đưa ra quyết định nhằm nâng cao chất lượng giáo dục. Đánh giá HS là quá trình thu thập thông tin; phân tích, xử lý và giải thích thực trạng việc học tập của HS; xác định nguyên nhân, có những biện pháp cải thiện quá trình dạy học, giúp HS dần tiến bộ theo hướng đạt được mục tiêu giáo dục.

Phương diện kỹ thuật đánh giá có 2 loại: ĐGCT và ĐGKCT (formative assesment và informative assesment). Theo đó, chúng tôi cho rằng: ĐGKCT là những kỹ thuật được sử dụng trong quá trình thu thập thông tin, phân tích, xử lý và giải thích thực trạng việc học của HS, trên cơ sở đó đưa ra các biện pháp nâng cao chất lượng học tập cho các em.

Có thể xếp loại các kỹ thuật ĐGKCT thành 3 loại: 1) Quan sát, phân tích nhiệm vụ và quy trình gián tiếp, không tham dự; 2) Các kỹ thuật đánh giá dựa vào

* Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

chương trình học tập như thống kê và trắc nghiệm tham chiếu tiêu chí, những công cụ sử dụng trực tiếp nhưng không tham dự; 3) Các quy trình sử dụng: như danh mục liệt kê và phỏng vấn, các kĩ thuật mang tính gián tiếp nhưng khả năng tham dự cao.

1.2. Sự khác biệt giữa ĐGCT và ĐGKCT. Các công cụ ĐGKCT giúp các nhà chuyên môn thu thập thông tin về tình trạng hiện thời của HS, nhiệm vụ hoặc công việc sắp xếp. Các công cụ được thiết kế nhằm miêu tả điều kiện hiện tại, chứ không mang tính dự báo khả năng thực hiện trong tương lai.

- *Tiêu chuẩn tham chiếu:* Đối với các bài trắc nghiệm tham chiếu quy chuẩn điển hình, việc thực hiện của HS được so sánh với việc thực hiện của nhóm quy tắc. Với các công cụ ĐGKCT, phần thực hiện của HS được so sánh với những nội dung giảng dạy cụ thể như: kết quả của nhiệm vụ học tập trong phạm vi chương trình giáo dục hoặc các tiêu chuẩn hướng dẫn của một lớp học cụ thể.

- *Tính phù hợp về mặt kĩ thuật.* Hầu hết các công cụ ĐGKCT đều được tiêu chuẩn hóa và một số ít công cụ tạo ra thông tin liên quan đến mức độ tin cậy và giá trị. Dẫn đến không kết luận được là chất lượng của ĐGKCT cao hay thấp mà nhìn chung là không nhận biết được.

- *Tính hiệu quả:* Các bài trắc nghiệm tham chiếu quy chuẩn điển hình thường là những công cụ hiệu quả. Thiết kế, tổ chức thực hiện và cho điểm một công cụ ĐGKCT là một quy trình mất khá nhiều thời gian. Tuy nhiên, các bước tổ chức thực hiện thường mang tính đơn giản hơn nếu so sánh với các bước tổ chức của bài trắc nghiệm quy chuẩn điển hình.

- *Tính cụ thể của các công cụ ĐGCT và ĐGKCT.* Các công cụ ĐGCT nhìn chung đánh giá rộng hơn và có phạm vi mang tính lựa chọn chứ không mang tính toàn diện. Ngược lại, các công cụ ĐGKCT có khuynh hướng tập trung vào một hoặc nhiều hơn số kĩ năng phụ trong giáo trình giảng dạy nhằm đánh giá một cách chi tiết các kĩ năng này. Mục đích của các công cụ đánh giá là thu thập đầy đủ thông tin nhằm cho phép GV giám sát mức độ tiến bộ của HS hoặc đưa ra những quyết định lên kế hoạch giảng dạy.

2. Kĩ thuật quan sát, phân tích mẫu và phân tích công việc trong ĐGKCT

Đây là những chiến lược đánh giá quan trọng, mang tính cơ bản cho tất cả các loại hình đánh giá, kĩ năng sử dụng có vai trò quan trọng đối với bất kì chuyên gia đánh giá nào.

2.1. Quan sát: GV liên tục quan sát và lắng nghe HS bằng cách ghi lại những gì HS đã phát biểu và

thực hiện, phù hợp với mục đích nghiên cứu, hành vi, kĩ năng học tập, kĩ năng xã hội. Kĩ thuật này nhằm cung cấp những thông tin thường không mang lại từ việc sử dụng các quy trình đánh giá khác.

2.1.1. Quan sát liên tục. Theo Borich [1], quan sát liên tục là việc ghi lại chuỗi sự việc, miêu tả tất cả hành vi mà một HS thể hiện trong một khoảng thời gian nhất định. Kĩ thuật này cần ghi chép và đưa ra các nhận xét liên tục, tạo nên nguồn thông tin sơ bộ, giúp GV quyết định nếu như có một vấn đề đòi hỏi phải nghiên cứu sâu hơn.

2.1.2. Phân tích chuỗi. Phân tích chuỗi liên tục là một kĩ thuật quan sát thứ cấp hữu ích cho việc thu nhận một hình ảnh tổng quan về khả năng hoạt động của một HS (Sulzer-Azaroff và Maver) [2]. Đối với việc ghi chép liên tục, GV quan sát và ghi lại tất cả các hành vi của HS trong một khoảng thời gian xác định. Thêm vào đó, GV cần nỗ lực ghi lại các sự kiện hoặc hành động diễn ra trước và sau hành vi đó. Việc xác định các hành động tiếp nối và chuỗi hành vi của HS sẽ cung cấp thông tin về các sự kiện có thể ảnh hưởng tới hoạt động của các em.

Quá trình ghi lại liên tục và phân tích chuỗi thường được sử dụng trong giai đoạn đầu của việc đánh giá nhằm quyết định xem hành vi của HS có được tiếp tục nghiên cứu thêm hay không. Ngay khi một hoặc nhiều hành vi cụ thể được lựa chọn để nghiên cứu, các kế hoạch có thể được đưa ra nhằm tổ chức quan sát, tập trung vào các hành vi cụ thể. GV cần thực hiện một vài bước sau: 1) Miêu tả hành vi sẽ quan sát; 2) Lựa chọn hệ thống tính toán/đánh giá; 3) Quan sát các hành vi rời rạc; 4) Quan sát hành vi liên tục; 5) Thiết lập hệ thống thu thập dữ liệu; 6) Lựa chọn hệ thống báo cáo dữ liệu; 7) Báo cáo kết quả quan sát đối với những hành vi rời rạc; 8) Tiến hành quan sát.

2.2. Phân tích mẫu. GV có thể sử dụng kĩ thuật quan sát để nghiên cứu các sản phẩm của HS như một bài tập viết, bài tập trắc nghiệm, bài tiểu luận, một đề án nghệ thuật hoặc cuốn băng ghi lại những câu trả lời hoặc thảo luận trong lớp, sau đó phân tích để quyết định các vấn đề thành công trong khả năng tiếp nhận của HS và khía cạnh cần được hỗ trợ. Phân tích mẫu công việc là cách thông thường trong việc đánh giá kĩ năng giáo dục nhưng có thể áp dụng cho bất kì khía cạnh nào nếu sản phẩm của HS mang lại kết quả. Kĩ thuật này là một loại quan sát đặc biệt, đôi khi được nhắc đến như một kiểu phân tích sản phẩm cố định hay ghi lại kết quả cuối cùng. Phân tích mẫu có thể gồm:

2.2.1. Phân tích phản hồi: Kỹ thuật này đánh giá những câu trả lời đúng và không đúng của HS. Cũng như các kỹ thuật quan sát khác, kỹ thuật phân tích phản hồi tham gia vào các bước miêu tả hành vi, lựa chọn hệ thống đánh giá và quyết định hệ thống báo cáo dữ liệu. Trong quá trình phân tích câu trả lời, GV thường quan tâm tới các khía cạnh về hành vi của con người như: mức độ thường xuyên, thời gian, tỉ lệ và tỉ lệ phần trăm.

Phân tích phản hồi không nên bị giới hạn chỉ với một mẫu quan sát duy nhất trong hành vi của HS. Một số mẫu quan sát công việc của HS nên được tập hợp trong một quãng thời gian nhằm quyết định kiểu cách phản hồi điển hình nhất. Các kết quả từ việc phân tích có thể được miêu tả bằng đồ thị để việc truyền tải dễ dàng hơn.

2.2.2. Phân tích lỗi: Một phương thức tiếp cận thứ hai, phổ biến hơn trong việc phân tích mẫu là phân tích lỗi ở các dạng bổ sung, bổ sót, thay thế, nhắc lại, các lỗi tương tự của M.Monroe đã đề xuất từ năm 1930. Mục đích của kỹ thuật này là xác định các kiểu lỗi. Mẫu được ghi điểm, tất cả loại lỗi được ghi lại và lọc theo một cách phân loại có nghĩa nào đó.

Để việc phân tích lỗi được diễn ra thành công, cần xác định một hoặc một số phương thức lỗi. Tuy nhiên, không phải tất cả phương thức lỗi đều có thể được phát hiện một cách dễ dàng. Đôi khi kiểu cách của lỗi không xuất hiện: HS có thể mắc phải một số kiểu lỗi khác nhau và quyết định câu trả lời nào cần đánh dấu là lỗi, lựa chọn nhóm lỗi để phân loại. Ngoài ra, không có những tiêu chí cụ thể cho việc đánh giá số hoặc tỉ lệ phần trăm mức lỗi gây ra vấn đề. Do đó, các kết quả phân tích lỗi được coi là cách hướng dẫn tốt nhất khi tiến hành trình tự đánh giá tiếp theo.

2.3. Phân tích công việc là một kỹ thuật không chính thức, tập trung vào các công việc liên quan tới giáo trình nhiều hơn là khả năng thực hiện của HS. Mục đích của kỹ thuật này là tách rời các hoạt động phức tạp thành các cấu phần nhỏ trong giảng dạy. Howell, Kaplan và O'Connel [3] đã định nghĩa kỹ thuật phân tích công việc là một "quy trình, tiếp nối và miêu tả những hợp phần quan trọng của một công việc".

Vai trò chủ đạo của kỹ thuật phân tích công việc là quy trình giảng dạy nhằm hỗ trợ việc thiết kế giáo án và các thông số của chuỗi công việc giảng dạy. Một mục đích giảng dạy được lựa chọn và phân tích nhằm quyết định các nội dung bán kỹ năng cụ thể, tạo điều kiện cho kết quả cuối cùng. Sau đó, các hình thức bán kỹ năng hoặc bán hợp phần được sắp xếp khi tiến

hành giảng dạy theo một trật tự nhằm tạo ra sự thống nhất. Điều này được thực hiện qua ba bước: - Xác định mục đích hoặc mục tiêu giảng dạy cụ thể; - Phân tích mục tiêu giảng dạy thành các hợp phần cơ bản (như: các hoạt động, hành động hoặc những phản ứng khi thực hiện tạo thành mục tiêu giảng dạy); - Quyết định cấp độ của kỹ năng và cụ thể hóa các kỹ năng tiên quyết (đó là trạng thái ở điểm nào đó chuỗi kỹ năng cụ thể sẽ bắt đầu).

2.3.1. Phân tích theo trật tự thời gian. Một số công việc tuân theo trật tự thời gian, song đôi khi trật tự của kỹ năng cần được thực hiện có thể tiến hành theo trật tự ngược lại bằng cách bắt đầu với công việc nhỏ nhất cuối cùng trong chuỗi - được gọi là chuỗi ngược chiều bằng cách bắt đầu từ cuối cùng, chuỗi ngược chiều bảo đảm hoàn thành công việc ngay trong các giai đoạn đầu của quá trình học tập.

2.3.2. Phân tích theo chuỗi phát triển. Các kết cấu phần phụ của công việc có thể được sắp xếp theo trật tự chuỗi phát triển. Affleck, Lowenbraun và Archer giải thích chuỗi phát triển là một quy trình trong đó sự tiến triển đều đặn của các bước được xây dựng trên cơ sở các kỹ năng tiếp thu trước đó. Một trong những ví dụ rõ nhất là chương trình giáo dục cho các phép toán theo trình tự cộng, trừ, nhân và chia.

2.3.3. Phân tích theo mức độ khó. Một số công việc không có trật tự thời gian hay chuỗi phát triển tự nhiên một cách rõ ràng, tuy nhiên có thể được phân tích theo để các bán hợp phần được tiếp thu. Ví dụ, kỹ năng viết chữ trong một văn bản có thể được phân tích theo công việc bằng cách chia các chữ cấp thấp thành các nhóm khác nhau với mức độ khó thấp nhất.

2.3.4. Phân tích công việc theo cấu trúc. Mục đích là miêu tả công việc trên phương diện yêu cầu đối với người học. Điều này đôi khi được gọi là phân tích công việc theo cấu trúc và kỹ năng, bao hàm việc đánh giá các đặc tính sau: - Định hướng công việc. Định hướng để hoàn thành công việc có thể được trình bày bằng lời nói hoặc văn bản. Các định hướng thay đổi theo số lượng, có thể rõ ràng và chính xác hoặc phức tạp và khó hiểu; - Phương thức trình bày chỉ ra phương thức theo đó, những thông tin cần thiết để hoàn thành công việc được cung cấp cho người học. Ví dụ: HS có thể được yêu cầu phải lắng nghe, đọc, hoặc nhìn vào một hoặc nhiều nguồn thông tin khác nhau; - Phương thức phản hồi là phương thức HS sử dụng để thực hiện công việc của mình. HS có thể cần phản hồi bằng lời nói hoặc ghi lại theo một kiểu nào đó, như: viết các con số, viết chữ, từ

hoặc câu hoặc một đoạn văn nào đó; - *Những yêu cầu về số lượng*. Một số công việc được tính theo thời gian, để hoàn thành phụ thuộc vào tốc độ của người học; - *Những yêu cầu về tính chính xác*. Các tiêu chí này sẽ cụ thể hóa các tiêu chuẩn về tính chính xác nhằm đảm bảo hoàn thành công việc. Ví dụ: GV có thể yêu cầu mức chính xác tối thiểu là 80% với các bài tập tại lớp.

Việc phân tích có cấu trúc công việc tại lớp nhằm xác định các kì vọng cụ thể trong giảng dạy. Khi những kì vọng này được xác định, GV có thể cân nhắc các phương thức điều chỉnh yêu cầu của công việc nhằm tạo điều kiện cho việc thực hiện thành công. Trong quá trình đánh giá, các kĩ thuật thăm dò được sử dụng để đánh giá có hệ thống hiệu quả thay đổi những đòi hỏi của công việc, chiến lược được miêu tả ở phần tiếp theo.

ĐGKCT thường so sánh khả năng của HS với thành tích học tập theo chương trình giáo dục đã định sẵn và có khuynh hướng đánh giá các khía cạnh kĩ năng một cách sâu sắc hơn so với các bài trắc nghiệm tham chiếu quy chuẩn điển hình. Tuy nhiên, nếu GV không nhạy cảm và không có đủ thông tin về ngôn ngữ và nguồn gốc văn hóa của HS, có thể sẽ thiết kế nên những công cụ mang tính phân biệt về: - Tiêu chuẩn so sánh HS trên phương diện chủng tộc, dân tộc, văn hóa và giới; - Các nội dung kiểm tra bao hàm các yếu tố phân biệt văn hóa; - Sự phù hợp của ngôn ngữ sử dụng với HS; - Công cụ tính đến những hạn chế do yếu tố khuyết tật gây ra; - Các yếu tố khác cần cân nhắc là thời gian, kinh phí và nguồn lực để triển khai một hệ thống trắc nghiệm tham chiếu tiêu chí toàn diện, phạm vi hẹp của các công cụ và việc thiếu thông tin về mức độ tin cậy và tính giá trị.

Theo Bailey và Harbin, có thể tránh sự phân biệt trong ĐGKCT khi: - Tầm quan trọng của các kĩ năng đang được đánh giá bởi công cụ và dạy học theo chương trình được chính các nhóm đa dạng về văn hóa đồng thuận trong khuôn khổ hệ thống trường học; - Các nội dung tham chiếu tiêu chí được xây dựng để đánh giá một cách công bằng kĩ năng của trẻ em thuộc một nhóm văn hóa đặc biệt; - Các chiến lược dạy học thay thế được tổng hợp nhằm đáp ứng nhu cầu học tập của trẻ.

Mặc dù các công cụ ĐGKCT có thể không thay thế các bài trắc nghiệm tham chiếu quy chuẩn điển hình với vai trò là công cụ lựa chọn để tiến hành đánh giá có giá trị, nhưng đã tạo ra những lợi thế nhất định trong việc sử dụng tại lớp học. GV có thể thiết kế các

công cụ ĐGKCT để trả lời các câu hỏi đánh giá cụ thể đối với một HS cụ thể. Kết quả thu được nhằm hỗ trợ việc đưa ra quyết định khi tiến hành các bước đánh giá tiếp theo, khả năng tiếp thu hiện thời và điều chỉnh các công cụ. Do đó, các kết quả mang tính liên đới về mặt nội dung dạy học và có thể áp dụng trực tiếp vào hoạt động thực hành tại lớp. □

Tài liệu tham khảo

- [1] Tombari, M. - Borich, G (1999). *Authentic Assessment in the Classroom*. New Jersey: Prentice Hall, pp. 150-63.
- [2] Sulzer-Azaroff, B. - Mayer, G.R (1977). *Applying Behavior-Analysis Procedures with Children and Youth*. NY: Holt, Rineheart & Winston.
- [3] Howell, K. - Kaplan, J. - O'Connel, C (1979). *Evaluating Exceptional Children: A Task Analysis Approach*. Columbus OH: Charles E. Merrill.
- [4] Charnes A. - Cooper W.W, Rhodes H (1991). *Evaluating Program and Managerial Efficiency: An Application of Data Envelopment Analysis to Program Follow Through*. University of Texas and State University of New York.
- [5] John J. Sachs - Sidney R. Miller (1990). *The Impact of a Wilderness Experience on the Social Interactions and Social Expectations of Behaviorally Disordered Adolescents*. Journal of Behavioral Disorders, Vol. 17, No. 2, pp. 89-98.
- [6] Nguyễn Lộc - Nguyễn Thị Lan Phương (đồng chủ biên) (2015). *Phương pháp, kĩ thuật xây dựng chuẩn đánh giá năng lực đọc hiểu và năng lực giải quyết vấn đề*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- [7] Monroe M (1930). *Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child*. University of Chicago Press.

Đánh giá khả năng thực hiện...

(Tiếp theo trang 100)

- Therapy*. American Journal of Occupational Therapy, 52 (5).
- [2] Coster W. (1998). *Occupational - Centered Assessment of Children*. American Journal of Occupational Therapy, 52 (5).
 - [3] Stewart S. (1999). *The Use of Atandardised and Non-standardised Assessments in a Social Services Setting: Implications for Practice*. British Journal of Occupational Therapy, 62(9).
 - [4] Trombly C. (1993). *Anticipating the Future: Assessment of Occupational Function*. American Journal of Occupational Therapy, 47(3).
 - [5] Lê Thị Thúy Hằng (2015). *Cán thiệp sớm trẻ khuyết tật*. Giáo trình dành cho đào tạo giáo viên giáo dục đặc biệt trình độ cao đẳng. NXB Giáo dục Việt Nam.