

Thực trạng và một số biện pháp nâng cao hiệu quả đánh giá năng lực đọc hiểu văn bản của học sinh trung học cơ sở môn Ngữ văn

Trần Thị Kim Dung

Bộ Giáo dục và Đào tạo
35 Đại Cồ Việt, Hai Bà Trưng, Hà Nội, Việt Nam
Email: ttkdung@moet.gov.vn

TÓM TẮT: *Đánh giá năng lực nói chung và năng lực đọc hiểu văn bản là một trong những vấn đề quan trọng, có ý nghĩa quyết định đối với việc đổi mới phương pháp dạy học đọc hiểu trong nhà trường phổ thông hiện nay. Trong những năm gần đây, hoạt động đánh giá kết quả học tập môn Ngữ văn nói chung và đánh giá năng lực đọc hiểu nói riêng đã đạt được những kết quả đáng khích lệ, song những bất cập trong đánh giá năng lực đọc hiểu vẫn đang tồn tại. Trên cơ sở phân tích thực trạng đánh giá năng lực đọc hiểu văn bản của học sinh trung học cơ sở môn Ngữ văn, bài viết đề xuất một số biện pháp nhằm khắc phục một số bất cập trong việc đánh giá năng lực đọc hiểu, cụ thể: Bám sát mục tiêu dạy học Ngữ văn trong nhà trường; Linh hoạt trong tiếp cận nội dung dạy học để đánh giá năng lực đọc hiểu của học sinh; Tạo sự kết nối giữa phương pháp dạy học đọc hiểu với đánh giá năng lực đọc hiểu; Ngoài ra, những điều kiện thực hiện đánh giá năng lực cũng cần được đảm bảo (Chất lượng và số lượng các bộ công cụ sử dụng trong đánh giá; Năng lực của giáo viên; Nhận thức của học sinh, phụ huynh, xã hội về đánh giá theo định hướng phát triển năng lực,...).*

TỪ KHÓA: **Năng lực; đánh giá năng lực; năng lực đọc hiểu văn bản; học sinh trung học cơ sở; môn Ngữ văn.**

→ Nhận bài 04/11/2018 → Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa 05/12/2018 → Duyệt đăng 25/01/2019.

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, trong nhà trường phổ thông, việc đánh giá (ĐG) kết quả học tập của học sinh (HS) vẫn tồn tại những bất cập. Để khắc phục vấn đề này, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã có những văn bản hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ năm học, trong đó nhấn mạnh đến hoạt động kiểm tra (KT), ĐG kết quả học tập của HS. Những hướng dẫn này tập trung vào một số vấn đề chủ yếu như: Giao quyền chủ động cho các cơ sở giáo dục và giáo viên (GV) trong việc KT, ĐG thường xuyên và ĐG định kì; ĐG đúng năng lực (NL) và sự tiến bộ của HS; Kết hợp ĐG của GV với tự ĐG và nhận xét, góp ý lẫn nhau của HS, ĐG của cha mẹ HS và cộng đồng. Khi chấm bài KT phải có phần nhận xét, hướng dẫn, sửa sai, động viên sự cố gắng, tiến bộ của HS,... Tuy nhiên, việc thực hiện những hướng dẫn này phụ thuộc rất nhiều vào NL đội ngũ GV, cán bộ quản lý các cấp, vào điều kiện thực tiễn của mỗi địa phương, và thực tế cho thấy để nâng cao hiệu quả của ĐG thì cần thực hiện một cách đồng bộ và nhất quán. Trong bài viết này, chúng tôi tiến hành tìm hiểu để làm rõ thực trạng ĐG (tập trung vào ĐG NL đọc hiểu văn bản) của HS trung học cơ sở (THCS) ở môn Ngữ văn, qua đó đề xuất một số biện pháp cụ thể nhằm nâng cao hiệu quả của hoạt động ĐG trong môn Ngữ văn nói riêng cũng như nhằm khắc phục những bất cập trong ĐG hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm cơ bản

2.1.1. NL đọc hiểu văn bản

NL đọc hiểu thuộc nhóm NL tiếp nhận văn bản, thể hiện khả năng người đọc trong việc vận dụng những kiến thức về văn bản (tác giả, bối cảnh của văn bản, cấu trúc văn bản,...) và kĩ năng đọc văn bản (đọc vỡ, đọc tái tạo, đọc khám phá, đọc sáng tạo) với thái độ tích cực, với tâm thế sẵn sàng và những nỗ lực của bản thân để tìm hiểu/khám phá văn bản tìm ra những thông tin, những ý nghĩa quan trọng từ văn bản để giải quyết một nhiệm vụ học tập hoặc một vấn đề có liên quan trong cuộc sống. Theo tác giả Nguyễn Thị Hồng Vân, NL đọc hiểu bao gồm bốn thành tố chính là: (1) Xác định các thông tin từ văn bản về tác giả, hoàn cảnh sáng tác, cốt truyện, ý tưởng, thông điệp,...; (2) Phân tích, kết nối các thông tin để xác định giá trị nội dung và giá trị nghệ thuật của văn bản, từ văn bản; (3) Phản hồi và ĐG văn bản: phản hồi, ĐG thông tin thể hiện trong văn bản và qua văn bản từ kinh nghiệm cá nhân; (4) Vận dụng thông tin từ văn bản vào thực tiễn: sử dụng các thông tin trong văn bản để giải quyết các vấn đề nảy sinh trong học tập và trong đời sống.

2.1.2. Đánh giá năng lực đọc hiểu văn bản

Khái niệm ĐG NL đọc hiểu văn bản được hiểu là việc đo mức độ đạt được của người học thông qua khả năng vận dụng những kiến thức về văn bản và kĩ năng đọc văn

bản với thái độ tích cực, có hứng thú để tìm hiểu/khám phá các giá trị của văn bản, từ đó tìm ra giải quyết những vấn đề có liên quan trong cuộc sống. Từ kết quả đạt được của HS, có thể phân tích, xử lý, đề xuất những biện pháp nhằm phân loại thứ hạng HS, cải thiện chất lượng dạy học đọc hiểu, đồng thời cung cấp những cứ liệu quan trọng để các nhà quản lý có những quyết sách nâng cao chất lượng dạy học nói chung. ĐG NL đọc hiểu trong môn Ngữ văn đòi hỏi phải xây dựng chuẩn ĐG và thiết kế công cụ đo lường NL Đọc hiểu dựa theo chuẩn này.

2.2. Thực trạng đánh giá năng lực đọc hiểu của học sinh trung học cơ sở trong môn Ngữ văn

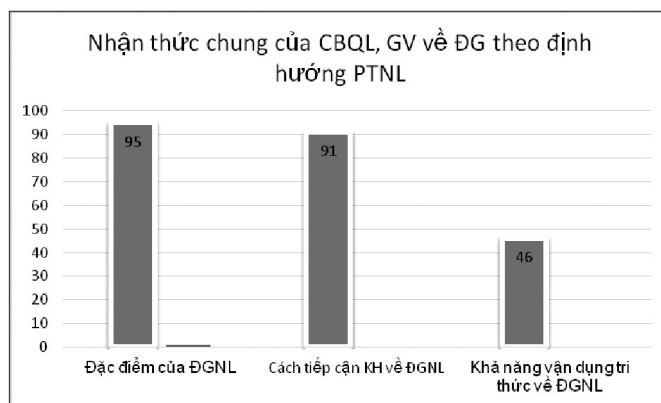
Chúng tôi đã tiến hành khảo sát 60 cán bộ quản lý và GV môn Ngữ văn ở một số trường THCS thuộc địa bàn ba tỉnh/thành phố gồm Hà Nội, Bắc Giang, Nam Định. Trong đó, 15 cán bộ, GV có thâm niên trên 20 năm công tác, 36 cán bộ, GV có thâm niên trên 10 năm công tác và 9 cán bộ, GV có thâm niên công tác dưới 10 năm. Số lượng CBQL có cùng chuyên môn là 18, số lượng GV dạy Ngữ văn là 42. Nội dung khảo sát tập trung vào hai vấn đề chủ yếu sau: 1/ Nhận thức về đổi mới ĐG theo định hướng phát triển NL của CBQL, GV ở trường THCS; 2/ Các bộ công cụ được sử dụng trong ĐG NL đọc hiểu của HS trong môn Ngữ văn ở trường THCS.

2.2.1. Thực trạng nhận thức của cán bộ quản lý và giáo viên về đánh giá năng lực đọc hiểu của học sinh trong môn Ngữ văn

a. Nhận thức chung của cán bộ, giáo viên về đánh giá kết quả học tập theo định hướng năng lực

Nội dung trên được phân tích theo các tiêu chí: Nhận thức về đặc điểm, bản chất của việc ĐG NL đọc hiểu của HS; có cách tiếp cận khoa học về KT ĐG NL đọc hiểu; Vận dụng các tri thức về ĐG để thực hiện đổi mới KT ĐG. Đa số các CBQL và GV được khảo sát (57 GV chiếm 95%) đều có nhận thức đúng về đặc điểm, bản chất của việc ĐG NL đọc hiểu của HS trong môn Ngữ văn, xác định được những nét khác biệt chính giữa ĐG theo định hướng NL và ĐG thiên về chú trọng kiến thức. Các thầy/cô đã nhận thức được ĐG NL đọc hiểu của HS với động cơ tích cực (cải thiện chất lượng dạy và học; ĐG vì sự tiến bộ của HS); có quan niệm rõ ràng về vai trò, trách nhiệm của HS và GV trong ĐG NL đọc hiểu; cố gắng tạo công bằng với tất cả HS; thông qua ĐG GV luôn có ý thức giúp HS phát triển thói quen tốt trong học tập, động viên HS học tập tích cực,...

Tương tự, phần lớn CBQL và GV được điều tra đã có nhận thức khá đầy đủ, chính xác về vấn đề ĐG theo định hướng phát triển NL. Kết quả cụ thể về thực trạng nhận thức chung của cán bộ, GV về ĐG kết quả học tập theo định hướng NL được thể hiện qua Biểu đồ 1 dưới đây:

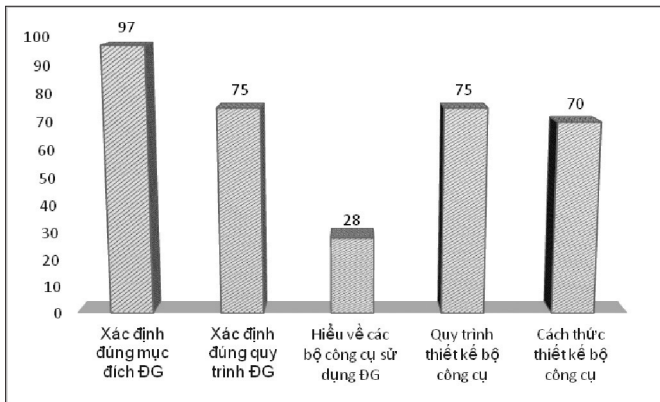


Biểu đồ 1: Nhận thức của cán bộ quản lý và GV về ĐG NL đọc hiểu của HS trong môn Ngữ văn

Biểu đồ 1 cho thấy, tỉ lệ CBQL, GV ĐG rất cao về mức độ nhận thức của bản thân về hai vấn đề liên quan tới đổi mới ĐG theo định hướng phát triển NL. Đó là việc nắm vững các đặc điểm thể hiện bản chất của ĐG NL, những khác biệt giữa ĐG theo định hướng phát triển NL và ĐG theo định hướng nội dung; là khả năng tiếp cận đúng về ĐG theo định hướng phát triển NL. Tuy vậy, với tiêu chí khả năng vận dụng tri thức về ĐG NL vào thực tiễn dạy học thì tỉ lệ CBQL, GV đạt mức tốt đã giảm đáng kể.

b. Nhận thức của CBQL, GV về đổi mới ĐG NL đọc hiểu của HS ở môn Ngữ văn THCS

Kết quả khảo sát từ phiếu hỏi cho thấy, hầu hết CBQL và GV (58 người, chiếm 98%) đã nhận thức đúng và rõ về mục đích ĐG NL đọc hiểu của HS, xác định đúng các thành tố của NL đọc hiểu, không cực đoan theo hướng phủ nhận việc ĐG kiến thức vì hiểu được kiến thức là một trong ba phương diện quan trọng để giúp HS hình thành NL. Về quy trình ĐG ứng dụng trong ĐG NL đọc hiểu của HS, có 45 người (chiếm 75%) CBQL và GV được hỏi đã nắm vững quy trình ĐG, thấy được mối quan hệ mật thiết giữa mục đích ĐG NL đọc hiểu với nội dung ĐG, phương pháp/hình thức ĐG, điều kiện ĐG. Tuy nhiên, với câu hỏi để xem xét mức độ hiểu biết của các thầy/cô về những bộ công cụ ĐG được sử dụng trong lĩnh vực đọc hiểu, chỉ có 17 người (chiếm 28%) kể được tên 3 bộ công cụ trở lên; hầu hết các thầy/cô chỉ biết tới một bộ công cụ duy nhất là đề KT/câu hỏi-bài tập. Điều này chứng tỏ trong thực tiễn KT ĐG NL đọc hiểu của HS, hầu hết các thầy cô mới chỉ sử dụng bộ công cụ là các đề KT với hệ thống câu hỏi bài tập được xây dựng. Về quy trình thiết kế bộ công cụ chủ yếu mà thầy/cô thường sử dụng, có 44 người (chiếm 73%) đã khẳng định bản thân mình nắm vững quy trình và rất ít gặp khó khăn trong quá trình thực hiện. Về cách thức thiết kế bộ công cụ chủ yếu mà thầy/cô thường sử dụng cũng có tới 42 thầy/cô (chiếm 70%) cho rằng bản thân đã nắm vững và hoàn toàn có thể thiết kế được đề KT để ĐG NL đọc hiểu của HS. Những số liệu cụ thể về nội dung này được thể hiện trong Biểu đồ 2 dưới đây:



Biểu đồ 2: Nhận thức của CBQL, GV về đổi mới ĐG NL đọc hiểu của HS ở môn Ngữ văn THCS

Cũng qua việc phân tích xử lý thông tin từ biểu đồ và thực tiễn phỏng vấn cho thấy, với tiêu chí ĐG về mức độ nắm vững cách thức xây dựng bộ công cụ, chúng tôi nhận thấy vẫn còn một bộ phận CBQL, GV gặp khó khăn khi xây dựng ma trận trong đề KT, chưa thống nhất về quan điểm, cách hiểu khi xây dựng ma trận. Việc xây dựng câu hỏi bài tập chưa tuân thủ tốt định hướng chỉ đạo, hình thức câu hỏi còn đơn điệu (chủ yếu là câu hỏi tự luận) nếu có sử dụng câu hỏi trắc nghiệm thì kỹ thuật thiết kế chưa nắm vững. Việc lựa chọn ngữ liệu/văn bản để ĐG NL đọc hiểu chưa linh hoạt (chú trọng tới văn bản văn học trong chương trình, ít khi sử dụng văn bản ngoài chương trình). Việc xây dựng đáp án, biểu điểm cũng còn những hạn chế nhất định (chưa được biết về kỹ thuật rubric để xây dựng biểu điểm cho những câu hỏi mở; còn lẫn lộn giữa các yêu cầu của NL đọc hiểu văn bản với NL tạo lập văn bản).

2.2.2. Thực trạng về các bộ công cụ được sử dụng để đánh giá năng lực đọc hiểu của học sinh trong môn Ngữ văn

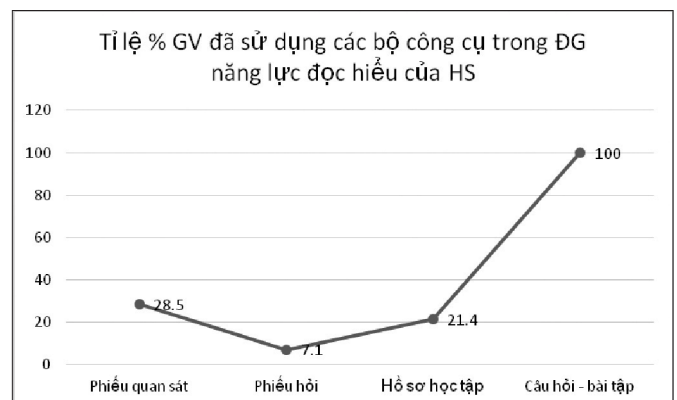
Chúng tôi tập trung vào hai vấn đề chủ yếu, gồm: (1) Các bộ công cụ được sử dụng trong ĐG NL đọc hiểu của HS; (2) ĐG sơ bộ về chất lượng của các bộ công cụ được sử dụng. Bên cạnh công cụ khảo sát là Phiếu hỏi, chúng tôi đã thu thập khoảng 40 đề KT của các địa phương để tiến hành phân tích, đối chiếu với phần trả lời của GV nhằm tăng độ tin cậy trong ĐG. Kết quả khảo sát được thể hiện cụ thể như sau:

a. Các bộ công cụ được sử dụng trong ĐG NL đọc hiểu của HS

Qua kết quả khảo sát, chúng tôi nhận thấy chỉ có 12/42 GV (chiếm 28,5%) sử dụng phiếu quan sát trong quá trình ĐG NL đọc hiểu của HS. Nhưng mức độ sử dụng mới là bước đầu. Theo GV, những quan sát này hầu hết chưa được thiết kế chuyên nghiệp dưới dạng Phiếu mà hầu hết là những ghi chép đơn thuần vào Sổ tay GV ở các thời điểm: HS làm việc nhóm, HS thực hiện các nhiệm vụ ở một số dự án học tập, HS rèn luyện kỹ năng đọc ở một số chuyên đề bồi dưỡng. Các nội dung quan sát được chưa tập trung mà còn tản mạn tùy thuộc vào đặc điểm của nhiệm vụ HS thực hiện, tùy thuộc vào vấn đề mà GV nhận thấy trong thời

điểm quan sát. Do đó, tính hệ thống của thông tin quan sát được chưa cao, hiệu lực ĐG từ Phiếu quan sát cũng thấp, thường thì chỉ có tác dụng hỗ trợ giúp GV có thêm một chút căn cứ trong khi ĐG NL đọc hiểu của HS. Với bộ công cụ Hồ sơ học tập, mức độ sử dụng của GV cũng không phổ biến hơn. Trong số 42 GV được hỏi, chỉ có 9 GV đã sử dụng loại công cụ này (chiếm 21,4%). Hầu hết các thầy/cô còn quan niệm chưa hoàn toàn chính xác về Hồ sơ học tập. Theo các thầy/cô, Hồ sơ học tập khá phức tạp, bao gồm nhiều loại thủ tục minh chứng được các cấp quản lý quy định theo những form mẫu cụ thể. Loại công cụ này chủ yếu được dùng ở các nước tiên tiến, chưa phổ biến ở Việt Nam. Cách hiểu này đã vô tình khiến cho GV rất thờ ơ với bộ công cụ Hồ sơ học tập.

Một bộ công cụ khác có thể được sử dụng để ĐG NL đọc hiểu của HS là Phiếu hỏi. Với loại công cụ này, GV cũng rất ít khi sử dụng. Kết quả trả lời cho thấy chỉ có 3/42 GV (chiếm 7,1%) đã từng sử dụng Phiếu hỏi để ĐG kết quả học tập môn Ngữ văn của HS. Trong bộ phiếu đó có một nhóm câu hỏi dùng để ĐG NL đọc hiểu. Các thầy/cô dùng Phiếu hỏi ở thời điểm tổng kết học kì hoặc tổng kết năm học, chủ yếu xem xét động cơ, thái độ, phương pháp, điều kiện học tập của HS và những phản hồi dành cho GV dạy môn học. Từ đó, kết nối với kết quả học tập của HS qua các bài KT định kì, bài thi để có những nhận xét, ĐG chính xác về mức độ/thành tích mà HS đạt được. Loại công cụ duy nhất phổ biến, rất quen thuộc với GV đó là câu hỏi, bài tập được thiết kế trong các đề thi/bài KT. Kết quả khảo sát cũng cho thấy, 100% GV thường xuyên sử dụng loại công cụ này. Thông tin cụ thể về tỉ lệ GV sử dụng các bộ công cụ trong ĐG NL đọc hiểu được hệ thống lại trong Biểu đồ 3 dưới đây:



Biểu đồ 3: GV sử dụng bộ công cụ trong ĐG NL đọc hiểu của HS

Từ kết quả khảo sát ở Biểu đồ 3 cho thấy, công cụ ĐG chủ yếu hiện nay được sử dụng trong nhà trường mới là loại câu hỏi bài tập. Bên cạnh lí do mà các GV đưa ra xuất phát từ ưu điểm của loại công cụ này thì còn những nguyên nhân khác nhau. Trước hết là nguồn tài liệu về ĐG kết quả học tập của HS ở các môn học còn hạn chế. Do đó, việc tiếp cận của GV gặp nhiều khó khăn. Cũng có khi, những tài liệu này chỉ dừng lại ở phạm vi định hướng chung mà chưa có những hướng dẫn cụ thể để GV vận dụng vào môn học phụ

trách. Bên cạnh đó cũng phải nói đến khả năng tiếp cận tài liệu của GV còn nhiều hạn chế, do trình độ về ngoại ngữ, công nghệ thông tin, mức độ tích cực chủ động....

b. ĐG sơ bộ về chất lượng của các bộ công cụ

Thực tế hiện nay cho thấy, hầu hết GV đang sử dụng công cụ ĐG NL đọc hiểu là hệ thống câu hỏi, bài tập dưới hình thức các bài thi/đề KT. Vì vậy, để tiến hành khảo sát nội dung này, chúng tôi chỉ tập trung xem xét các đề thi/KT mà GV đã thiết kế. Từ 40 đề KT đọc hiểu thu thập được, chúng tôi thống kê, phân tích để xem xét về những mạch kiến thức được đề cập; những hình thức câu hỏi/bài tập được sử dụng trong các đề KT ĐG; các mức độ/cấp độ/độ khó của câu hỏi/bài tập; kĩ thuật xây dựng câu hỏi/bài tập và khái quát chung về chuẩn ĐG, hiệu lực ĐG.

- **Về nội dung KT ĐG:** Có thể thấy, đa số các đề KT ĐG NL đọc hiểu ở môn Ngữ văn cấp THCS đã bám sát những mục tiêu cơ bản của chương trình và sách giáo khoa; bám sát những kiến thức kĩ năng được thể hiện trong các nhóm bài học cụ thể. GV rất chú ý đến phần kiến thức trọng tâm của chương trình. Tuy nhiên, xem xét các đề KT/đề thi, chúng tôi cũng nhận thấy không ít câu hỏi mà GV sử dụng còn thiên về KT khả năng ghi nhớ, tái hiện kiến thức kiểu trình bày khái niệm, nêu những nét chính về tác giả, tác phẩm, chép thuộc lòng một số câu thơ/đoạn thơ,... Bên cạnh đó, nhiều GV quá coi trọng hình thức KT truyền thống. Vì vậy, trong KT đã thiên về dùng câu hỏi ĐG NL cảm thụ văn học kiểu phân tích một số ngữ liệu để làm sáng tỏ kiến thức đã học, cảm nhận của em về đoạn văn/đoạn thơ,... Lạm dụng câu hỏi này cũng sẽ tạo điều kiện cho HS giỏi và khá học tủ, học lệch chỉ chú ý quan tâm tới “gu” của GV để đoán định nội dung KT, còn HS yếu thì thuận lợi trong việc chép văn mẫu, không bộc lộ được NL học tập bộ môn một cách trung thực.

- **Về hình thức câu hỏi, bài tập sử dụng trong các đề KT/đề thi:** Kết quả khảo sát những đề KT ĐG NL đọc hiểu của HS ở một số trường THCS giúp chúng tôi hiểu rõ rằng, nhiều GV tâm huyết với nghề đã rất quan tâm đến việc đổi mới phương pháp KT ĐG, nhất là đổi mới trong quá trình xây dựng câu hỏi/bài tập. Các thầy cô đã có ý thức tham khảo, lựa chọn hoặc tự xây dựng các câu hỏi/bài tập bám sát mục đích KT. Bên cạnh kiểu câu hỏi tự luận, đã có câu hỏi trắc nghiệm với những dạng khác nhau: câu hỏi trắc nghiệm nhiều lựa chọn với một đáp án đúng, câu hỏi trắc nghiệm đúng sai, câu hỏi đối chiếu cặp đôi, câu hỏi điền khuyết. Tuy nhiên, sự quan tâm này nhìn chung còn thiếu đồng bộ và chưa thực sự sâu sắc. Phần lớn các câu hỏi (kể cả tự luận và trắc nghiệm) trong đề KT đều lấy từ sách giáo khoa, sách bài tập, sách tham khảo. Những câu hỏi sáng tạo thể hiện sự tìm tòi của GV dành cho HS giỏi chưa nhiều. Bám sát yêu cầu đổi mới, GV khi xây dựng đề KT đọc hiểu đã sử dụng kết hợp cả câu hỏi trắc nghiệm khách quan và câu hỏi tự luận nhằm bảo đảm tốt hơn tính khách quan, tính toàn diện trong ĐG. Nhưng trong số 40 đề KT mà chúng tôi có được, số lượng đề sử dụng phối hợp cả hai hình thức câu hỏi chỉ chiếm 12,5% (5 đề). Các đề còn lại chỉ dùng câu

hỏi tự luận.

- **Về kĩ thuật xây dựng câu hỏi, bài tập trong các đề KT/đề thi:** Từ kết quả khảo sát, chúng tôi nhận thấy, còn khá nhiều đề KT được biên soạn chủ yếu dựa trên kinh nghiệm cá nhân thiếu cơ sở lí luận về mục tiêu, phương pháp/hình thức ĐG. Kĩ thuật ra đề vẫn là một điều khá xa lạ đối với không ít GV. Một số người quan niệm rằng kĩ thuật xây dựng câu hỏi thể hiện ở phương diện: bám sát mục đích KT, tạo sự khách quan khi ĐG, thuận lợi cho GV khi chấm bài,... Những quan niệm này đều đúng nhưng còn rất khái quát. Trong khi kĩ thuật xây dựng câu hỏi thể hiện ở những yêu cầu hết sức cụ thể.

c. Về mức độ của câu hỏi, bài tập trong các đề KT/đề thi

Khi xây dựng câu hỏi, bài tập nhằm ĐG NL đọc hiểu của HS, chúng ta cần hướng tới các NL thành phần/thành tố sau: 1/ Xác định các thông tin từ văn bản về tác giả, hoàn cảnh sáng tác, cốt truyện, ý tưởng, thông điệp,...; 2/ Phân tích, kết nối các thông tin để xác định giá trị nội dung và giá trị nghệ thuật của văn bản, từ văn bản; 3/ Phân hồi và ĐG văn bản: phân hồi, ĐG thông tin thể hiện trong văn bản và qua văn bản từ kinh nghiệm cá nhân; 4/ Vận dụng thông tin từ văn bản vào thực tiễn: sử dụng các thông tin trong văn bản để giải quyết các vấn đề nảy sinh trong học tập và trong đời sống.

Các thành tố này có sự kết nối nhất định với thang đánh giá 4 mức mà hiện nay GV đang sử dụng để ĐG kết quả học tập của HS. Trong đó, mức nhận biết tương đương với thành tố thứ nhất; mức hiểu tương đương với thành tố thứ hai; mức vận dụng tương đương với thành tố thứ ba và mức vận dụng cao tương đương với thành tố thứ tư. Tuy nhiên, thực tiễn khảo sát 40 đề KT và xử lí toàn bộ hệ thống câu hỏi bài tập chúng tôi nhận thấy: tỉ lệ câu hỏi bài tập ĐG thành tố thứ nhất (mức 1) là 72/182 câu, chiếm 39% ; tỉ lệ câu hỏi bài tập ĐG thành tố thứ hai (mức 2) là 79/182 câu, chiếm 43%; với thành tố thứ ba (mức 3) tỉ lệ này là 24 câu/182 chiếm 14% và thành tố thứ tư (mức 4) chỉ có 7/182 câu chiếm 4%. Những thông tin về các mức độ ĐG thể hiện qua hệ thống câu hỏi, bài tập của 40 đề KT được trình bày trong Biểu đồ 4 dưới đây:



Biểu đồ 4: Các mức độ ĐG thể hiện qua hệ thống câu hỏi, bài tập của 40 đề KT

Như vậy, có thể nói, hầu hết các câu hỏi, bài tập trong 40

đề KT tập trung chủ yếu vào mức 1,2 (tương ứng với mức nhận biết, thông hiểu), tỉ lệ này chiếm khoảng 82%. Trong khi các mức 3,4 (tương ứng với vận dụng vận dụng cao) chỉ chiếm 18%. Đáng nói là ở tỉ lệ vận dụng cao chỉ chiếm 4%. Những con số này tự nó đã cho thấy sự bất ổn ở cấu trúc về mức độ/độ khó của hệ thống câu hỏi trong các đề. Nhất là khi ĐG hướng tới mục tiêu phát triển NL thì tỉ lệ câu hỏi ở các mức 3, 4 cần phải được nâng cao hơn và tất yếu là số lượng câu hỏi ở mức nhận biết và thông hiểu cần giảm đi.

- **Về chuẩn ĐG và hiệu lực ĐG:** Năm vững và thực hiện nghiêm túc quy trình xây dựng đề KT/đề thi sẽ góp phần thực hiện tốt chuẩn ĐG, nâng cao hiệu lực ĐG. Tuy nhiên, trong thực tế phần lớn GV chưa quan tâm tới vấn đề này. Bằng việc phân tích 40 đề KT chúng tôi đã thấy có 12 đề (chiếm 30%) chưa xác định đầy đủ/chính xác mục đích ĐG; 27 đề (chiếm 67%) phạm vi kiến thức kĩ năng cần KT quá hẹp chỉ tập trung vào 1-2 bài học; 31 đề (chiếm 77%) có lỗi kĩ thuật khi xây dựng ma trận; 22 đề (chiếm 55%) có lỗi kĩ thuật trong xây dựng đáp án biểu điểm. Tình trạng này dẫn đến những hạn chế nhất định về chuẩn ĐG và hiệu lực ĐG.

- **Về chuẩn ĐG:** ĐG NL đọc hiểu trong môn Ngữ văn hiện nay chưa có sự quy định thống nhất những yêu cầu cần đạt/chuẩn NL đọc hiểu. Về cơ bản, GV vẫn sử dụng chuẩn kiến thức, kĩ năng, thái độ trong chương trình môn học làm tham chiếu cần thiết. Tuy nhiên, những chuẩn này được quy định cụ thể trong từng bài học, do đó khi GV xây dựng đề KT định kì cũng gặp những khó khăn. Cụ thể là việc định lượng kiến thức kĩ năng cần KT, việc quy đổi những đơn vị kiến thức kĩ năng thành nhiệm vụ ĐG NL, tính khách quan, công bằng trong xây dựng tiêu chí ĐG NL,...

- **Về hiệu lực ĐG:** Những hạn chế về hiệu lực ĐG không chỉ tồn tại ở bộ môn Ngữ văn, phân môn Đọc hiểu mà tồn tại ở tất cả các môn học trong nhà trường phổ thông. Nếu GV thực sự quan tâm đến HS hoàn thiện nghiệp vụ của mình thì hoàn toàn không thể xem thường ý nghĩa của việc KT, ĐG.

2.3. Một số biện pháp góp phần nâng cao hiệu quả trong đánh giá năng lực đọc hiểu ở môn Ngữ văn cấp Trung học cơ sở

2.3.1. Bám sát mục tiêu dạy học Ngữ văn trong nhà trường

Mục tiêu cụ thể của Chương trình Ngữ văn cấp THCS cho thấy sự chú trọng tới vấn đề trang bị cho HS những kiến thức phổ thông, hiện đại và tương đối hệ thống về ngôn ngữ và văn học, rèn luyện các kĩ năng sử dụng tiếng Việt (đọc, viết, nói và nghe cho HS). Tuy nhiên, ở mục tiêu kĩ năng, chương trình hiện hành cũng chưa định lượng được hệ thống tiêu chí (các yêu cầu cần đạt) để có thể xem xét mức độ đạt được của người học. Vì vậy, bất cập này cần được tháo gỡ một cách hệ thống, bắt đầu từ những hướng dẫn xác đáng của Bộ Giáo dục và Đào tạo đến những hướng dẫn cụ thể chi tiết ở các Sở/Phòng Giáo dục và việc vận dụng, triển khai, điều chỉnh, hoàn thiện ở các nhà trường.

2.3.2. Linh hoạt trong tiếp cận nội dung dạy học để đánh giá năng lực đọc hiểu của học sinh

Quan điểm sư phạm khi xây dựng chương trình môn Ngữ

văn được thể hiện như sau: “Ở cấp Tiểu học, môn Tiếng Việt tập trung vào việc rèn luyện các kĩ năng đọc, viết, nghe, nói, nhằm trang bị cho HS công cụ ngôn ngữ tối thiểu để thực hiện các hoạt động học tập và giao tiếp phù hợp với lứa tuổi. Ở cấp THCS và THPT, việc hoàn thiện sử dụng các kĩ năng tiếng Việt gắn liền với nhiệm vụ trang bị những kiến thức nền tảng về tiếng Việt, Văn học và Làm văn. Các kĩ năng này một mặt được phát triển trên cơ sở kiến thức lí luận, mặt khác trở thành công cụ đắc lực để chiếm lĩnh kiến thức và hình thành những kĩ năng phẩm chất của người lao động mới.” (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2006).

2.3.3. Tạo sự kết nối giữa phương pháp dạy học đọc hiểu với đánh giá năng lực đọc hiểu

GV phải biết thiết kế các hoạt động để giúp HS tiếp xúc trực tiếp với VB, tự các em đọc văn bản và biết vận dụng các kĩ năng phân tích, suy luận để đưa ra được các dẫn chứng trong văn bản, làm cơ sở cho các nhận định, phân tích của mình. Các hoạt động của GV phải hướng HS vào thực hiện những nhiệm vụ cụ thể nhằm hình thành NL đọc hiểu cho HS.

Trên cơ sở đổi mới cách dạy đọc hiểu, GV cần tạo sự kết nối khi ĐG NL đọc hiểu. Nếu khi dạy đã chú trọng việc hình thành NL thì khi ĐG không thể chú trọng vào nhận biết, tái hiện kiến thức, tái hiện khả năng ghi nhớ đơn thuần của HS.

3. Kết luận

ĐG NL đọc hiểu là vấn đề quan trọng, có ý nghĩa quyết định đối với việc đổi mới phương pháp dạy học đọc hiểu trong nhà trường phổ thông hiện nay. Với những nỗ lực của ngành Giáo dục, đặc biệt là đội ngũ các thầy/cô giáo, trong những năm gần đây, ĐG kết quả học tập môn Ngữ văn nói chung và ĐG NL đọc hiểu nói riêng đã đạt được những kết quả đáng khích lệ. Điểm nổi bật nhất là GV đã từng bước vận dụng được những quan điểm đổi mới ĐG theo định hướng phát triển NL để tiến hành các bước trong quá trình ĐG như: xác định mục đích ĐG, nội dung ĐG, phương pháp/hình thức ĐG,... Song những bất cập trong ĐG NL đọc hiểu vẫn đang tồn tại. Để khắc phục một số bất cập trong việc ĐG NL đọc hiểu, các đối tượng có liên quan đều cần tiếp tục nghiên cứu để hiện thực hóa ba vấn đề sau: bám sát mục tiêu dạy học Ngữ văn trong nhà trường; linh hoạt trong tiếp cận nội dung dạy học để ĐG NL đọc hiểu của HS; tạo sự kết nối giữa phương pháp dạy học đọc hiểu với ĐG NL đọc hiểu. Ngoài ra, những điều kiện thực hiện ĐG NL cũng cần được đảm bảo (chất lượng và số lượng các bộ công cụ sử dụng trong ĐG; NL của GV; nhận thức của HS, phụ huynh, xã hội về ĐG theo định hướng phát triển NL,...). Việc thực hiện đồng bộ trên nhiều phương diện sẽ là yếu tố quan trọng để những chủ trương đúng đắn về ĐG NL nói chung và ĐG NL đọc hiểu nói riêng có thể đi vào thực tế nhằm cải thiện chất lượng dạy học.

Tài liệu tham khảo

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2017), *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2017), *Tài liệu bồi dưỡng cán bộ quản lý và giáo viên về đổi mới kiểm tra, đánh giá trong môn Ngữ văn ở trung học phổ thông*, Vụ Giáo dục Trung học, Hà Nội.
- [3] Hoàng Hòa Bình (chủ biên), (2013), *Dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông* NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [4] Nguyễn Thị Hạnh, (2014), *Xây dựng chuẩn năng lực đọc hiểu cho môn Ngữ văn của chương trình giáo dục phổ thông sau 2015 ở Việt Nam*, Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, số 56.
- [5] Nguyễn Thị Hạnh, (2016), *Cơ sở khoa học của việc thiết kế Chuẩn môn Ngữ văn theo định hướng phát triển năng lực*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 132.
- [6] Bùi Mạnh Hùng, (2014) *Đổi mới đánh giá trong khuôn khổ chương trình ngữ văn theo định hướng phát triển năng lực*, Ki yếu Hội thảo “Đổi mới kiểm tra đánh giá chất lượng học tập môn Ngữ văn ở trường phổ thông”, Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [7] Phạm Thị Thu Hương, (2014), *Đánh giá năng lực Ngữ văn của học sinh*, Ki yếu Hội thảo “Đổi mới kiểm tra đánh giá chất lượng học tập môn Ngữ văn ở trường phổ thông”, Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [8] Đỗ Ngọc Thống, (2011), *Chương trình Ngữ văn trong nhà trường phổ thông*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [9] Nguyễn Thị Hồng Vân, (2014), *Đổi mới đánh giá môn Ngữ văn theo tiếp cận năng lực*, Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, số tháng 3 năm 2014.
- [10] Nguyễn Thị Hồng Vân, (2015), *Đề xuất cấu trúc và chuẩn đánh giá năng lực đọc hiểu trong chương trình giáo dục phổ thông mới*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 114.

CURRENT STATUS AND SOME MEASURES TO IMPROVE THE EFFICIENCY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' READING COMPREHENSION COMPETENCE ASSESSMENT IN LITERATURE SUBJECT

Tran Thi Kim Dung

Ministry of Education and Training
35 Dai Co Viet, Hai Ba Trung, Hanoi, Vietnam
Email: ttkdung@moet.gov.vn

ABSTRACT: *Assessment of students' competence in general, and their reading comprehension competence in particular is one of the essential issues for reforming reading comprehension teaching method at schools today. In some recent years, many schools have achieved encouraging results in evaluating students' competence in general, and their reading comprehension competence in particular; however, there are still some limitations and shortcomings of this assessment. On the basis of analysing the real situation of reading comprehension competence assessment for secondary school students, the paper has proposed several measures to overcome these shortcomings, including: following the goals of literature teaching at schools; being flexible in approaching the teaching content to assess students' reading comprehension competence; and connecting the reading comprehension teaching method with reading comprehension competence assessment. In addition, it is a must to ensure necessary conditions to implement this assessment activities (the quality and quantity of the tool set used in the assessment; the teachers' competence; the consciousness of students, their parents and the society towards competence-based assessment, etc.).*

KEYWORDS: *Competence, competence assessment; reading comprehension competence; secondary school students; literature subject.*