

TÀI LIỆU BỒI DƯỠNG

MÔ ĐUN 3.0: KIỂM TRA, ĐÁNH GIÁ HỌC SINH TIỂU HỌC THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN PHẨM CHẤT, NĂNG LỰC

TỔNG QUAN VỀ MÔ ĐUN

GIỚI THIỆU

Chúng ta đang thực hiện Chương trình Giáo dục Phổ thông (CTGDPT) 2018 mới theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực. Đây là một công cuộc đổi mới nhằm tạo ra “chuyển biến căn bản, toàn diện về chất lượng và hiệu quả giáo dục phổ thông”. Trong đó, như được nêu rõ trong Nghị quyết số 88/2014/QH13 của Quốc hội, một nội dung đổi mới quan trọng là phải “đổi mới căn bản phương pháp đánh giá chất lượng giáo dục theo hướng hỗ trợ phát triển phẩm chất và năng lực học sinh; phản ánh mức độ đạt chuẩn quy định trong chương trình; cung cấp thông tin chính xác, khách quan, kịp thời cho việc điều chỉnh hoạt động dạy, hướng dẫn hoạt động học nhằm nâng cao dần năng lực học sinh.”

Đối với trường tiểu học, đổi mới kiểm tra, đánh giá có thể coi là một khâu đột phá quan trọng của quá trình dạy học, kiểm tra, đánh giá theo định hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh; xác định mức độ đạt được mục tiêu của quá trình dạy học và góp phần trực tiếp thúc đẩy và hoàn thiện quá trình dạy học. Cụ thể:

- Giúp giáo viên trường tiểu học điều chỉnh, đổi mới hình thức tổ chức, phương pháp giáo dục trong quá trình dạy học, giáo dục; kịp thời phát hiện những cố gắng, tiến bộ của từng học sinh nhằm động viên, khích lệ và phát hiện những khó khăn chưa thể tự vượt qua của học sinh để hướng dẫn, giúp đỡ nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả hoạt động học tập, rèn luyện của mỗi học sinh; góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục tiểu học.

- Giúp học sinh có khả năng tự nhận xét mình, tham gia nhận xét lẫn nhau; tự học, tự điều chỉnh cách học; cách giao tiếp, hợp tác; nâng cao hứng thú học tập và rèn luyện để tiến bộ không ngừng.

- Giúp cha mẹ học sinh tham gia vào quá trình đánh giá thường xuyên và đánh giá kết quả học tập, rèn luyện, quá trình hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực của con em mình; tích cực hợp tác với nhà trường trong các hoạt động giáo dục học sinh.

- Cung cấp thông tin giúp tổ trưởng bộ môn, lãnh đạo nhà trường và cán bộ quản lý giáo dục các cấp kịp thời chỉ đạo các hoạt động giáo dục, đổi mới phương pháp dạy học, phương pháp đánh giá nhằm đạt hiệu quả giáo dục.

- Góp phần công khai chất lượng giáo dục; giúp các tổ chức xã hội và cộng đồng nắm bắt thông tin chính xác, khách quan, phát huy nguồn lực xã hội tham gia đầu tư phát triển nhà trường tiểu học nói riêng và sự nghiệp giáo dục nói chung.

- Đổi mới kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh tiểu học đúng thực tế, chính xác, khách quan sẽ giúp học sinh tiểu học tự tin, hăng say, nâng cao năng lực sáng tạo trong học tập.

- Kiểm tra, đánh giá tạo điều kiện thuận lợi cho học sinh: Hình thành nhu cầu, thói quen tự kiểm tra, đánh giá, nâng cao tinh thần trách nhiệm trong học tập và ý chí vươn tới những kết quả học tập ngày càng cao, đề phòng và khắc phục tư tưởng sai trái như “trung bình chủ nghĩa”, tư tưởng đối phó với thi cử; nâng cao ý thức kỷ luật tự giác, không có thái độ và hành động sai trái với thi cử.

- Góp phần củng cố cho học sinh tính kiên định, lòng tự tin vào sức lực khả năng của mình, đề phòng và khắc phục được tính ỷ lại, tính tự kiêu tự mãn, chủ quan; phát huy được tính độc lập sáng tạo, tránh được chủ nghĩa hình thức, máy móc trong kiểm tra. Nâng cao ý thức tập thể, tạo được dư luận lành mạnh, đấu tranh với những tư tưởng sai trái trong kiểm tra, đánh giá, tăng cường được mối quan hệ thầy trò.

Để đạt được các mục tiêu này, giáo viên và lãnh đạo các nhà trường cần phải hiểu rõ và có năng lực thiết kế và thực hiện các phương pháp, kỹ thuật đánh giá phù hợp và có chất lượng, giúp phát triển các năng lực, phẩm chất chung và đặc thù của CTGDPT. Đây là mục tiêu tổng thể của Mô-đun *Kiểm tra, đánh giá học sinh tiểu học theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực*.

Mô-đun *Kiểm tra, đánh giá học sinh tiểu học theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực* được xây dựng dựa trên thông tin đã học trong Mô-đun 1 - Hướng dẫn Thực hiện CTGDPT và Mô-đun 2 - *Sử dụng Phương pháp dạy học và giáo dục phát triển phẩm chất và năng lực học sinh tiểu học*. Thông tin trong mô-đun này được mở rộng từ Mô-đun 3.1 đến 3.12 để cung cấp thông tin đặc thù môn học về cách xây dựng và thực hiện các phương pháp và kỹ thuật đánh giá năng lực, phẩm chất trong mỗi môn học ở cấp tiểu học.

Các mục tiêu cụ thể bao gồm:

Sau khi hoàn thành mô-đun, các giáo viên và lãnh đạo nhà trường sẽ có thể:

- Hiểu được lý thuyết, nguyên tắc về kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục phẩm chất, năng lực học sinh.
- Phân tích được các tiêu chí chất lượng của các năng lực chung và năng lực đặc thù của các môn học làm cơ sở cho xác định phương pháp, hình thức, công cụ đánh giá
- Xây dựng chuẩn đánh giá cho các yêu cầu cần đạt (chuẩn đầu ra) chương trình môn học/ hoạt động giáo dục.

- Thiết kế các phương pháp, hình thức, công cụ kiểm tra, đánh giá phù hợp với môn học/hoạt động giáo dục và với yêu cầu cần đạt từng chủ đề nội dung bài học và đối tượng học sinh.
- Xây dựng được các tiêu chí, chỉ báo, minh chứng và vận dụng các tiêu chí đó để thiết kế công cụ đánh giá và hướng dẫn chấm.
- Lập kế hoạch và ma trận tổng thể quan hệ giữa các chủ đề nội dung - yêu cầu cần đạt – chuẩn đánh giá năng lực, phẩm chất - các chỉ báo đánh giá năng lực, phẩm chất - phương pháp dạy học và đánh giá.
- Thu nhận, xử lý, sử dụng thông tin phản hồi từ kết quả kiểm tra, đánh giá của học sinh để điều chỉnh hoạt động dạy và học nhằm cải thiện chất lượng đáp ứng mục tiêu và yêu cầu cần đạt.
- Lập và sử dụng, quản lý hồ sơ minh chứng phục vụ cho đánh giá kết quả giáo dục học sinh

TÀI LIỆU

- Chương trình Giáo dục Phổ thông tổng thể 2018
- Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo
- Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 9 năm 2020 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo
- Yêu cầu cần đạt (YCCĐ) về các phẩm chất chủ yếu của học sinh
- YCCĐ đối với năng lực chung về tự chủ và tự học của học sinh
- YCCĐ đối với năng lực chung về giao tiếp và hợp tác của học sinh
- YCCĐ đối với năng lực chung về giải quyết vấn đề và sáng tạo của học sinh
- OECD (2013), “Khung giải quyết vấn đề”, trong Khung phân tích và đánh giá PISA 2012: Toán học, Đọc hiểu, Khoa học, Giải quyết Vấn đề và Kiến thức Tài chính, Nhà xuất bản OECD, Paris. trang 120- 134

NHỮNG ĐIỀU KIỆN TIÊN QUYẾT

Để học mô đun này, người học cần phải đáp ứng điều kiện tiên quyết sau:

- Hoàn thành mô đun 1: Hướng dẫn Thực hiện CTGDPT (CTGDPT)
- Hoàn thành mô đun 2: Sử dụng phương pháp dạy học và giáo dục phát triển phẩm chất và năng lực học sinh tiểu học

MỤC LỤC

TỔNG QUAN VỀ MÔ ĐUN	1
GIỚI THIỆU	1
TÀI LIỆU	3
NHỮNG ĐIỀU KIỆN TIỀN QUYẾT.....	3
1. Giới thiệu	6
2. Khái niệm về đánh giá.....	6
3. Cấu phần của đánh giá.....	6
3.1. Mục đích của đánh giá.....	7
3.2. Hoạt động đo lường đánh giá.....	7
3.3. Diễn giải kết quả đánh giá.....	8
3.4. Sử dụng kết quả đánh giá.....	8
4. Đánh giá quá trình và Đánh giá tổng kết	8
5. Đánh giá kết quả học tập – Đánh giá để cải tiến học tập – Đánh giá là hoạt động học tập	9
6. Đánh giá theo nghi thức và Đánh giá không theo nghi thức	11
6.1. Đánh giá theo nghi thức.....	11
6.2. Đánh giá không theo nghi thức	11
7. Đánh giá thường xuyên và Đánh giá định kỳ.....	12
8. Mối liên hệ giữa giảng dạy và đánh giá	12
9. Khung năng lực và Đường phát triển năng lực	15
10. Quy trình tổ chức và thực hiện hoạt động đánh giá	20
10.1. Xác định mục tiêu giáo dục cụ thể	20
10.2. Cấu phần của mục tiêu đánh giá.....	21
10.2.1. Mức độ thể hiện năng lực	21
10.2.2. Xác định nội dung (kiến thức/kỹ năng) mục tiêu	22
10.2.3. Tiêu chí lựa chọn mục tiêu đánh giá cụ thể	22
10.2.4. Tiêu chí đánh giá.....	23
11. Lên kế hoạch đánh giá.....	24
11.1. Lên kế hoạch đánh giá học kì và cả năm học.....	24
11.2. Lên kế hoạch cho hoạt động đánh giá cụ thể.....	25

11.2.1. Bản đặc tính kỹ thuật	26
11.2.2. Cấu trúc của một bài tập/nhiệm vụ đánh giá	34
11.2.3. Mô hình G.R.A.S.P.S trong lập kế hoạch hoạt động đánh giá	35
11.2.4. Tiến trình một giờ học phối hợp đánh giá quá trình không theo nghi thức	36
12. Phương pháp đánh giá	38
12.1. Các phương pháp đánh giá.....	38
12.1.1 Phương pháp quan sát.....	38
12.1.2. Phương pháp vấn đáp	42
12.1.3. Phương pháp đánh giá qua hồ sơ học tập, các sản phẩm, hoạt động của học sinh.....	43
12.1.4. Phương pháp kiểm tra viết.....	45
Câu hỏi tổng kết mục 12.1	49
12.2. Các nguyên tắc đảm bảo chất lượng của phương pháp, kỹ thuật đánh giá theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực của học sinh.....	50
12.2.1. Các nguyên tắc đảm bảo chất lượng trong đánh giá học sinh tiểu học:	50
12.2.2. Các nguyên tắc đảm bảo chất lượng bài kiểm tra trắc nghiệm:	52
13. Chấm điểm và diễn giải kết quả	55
13.1. Bản chất của việc chấm điểm	55
13.1.1. Cách hiểu về chấm điểm.....	55
13.1.2. Chấm điểm và các hệ quy chiếu	56
13.1.2.1. Chấm điểm dựa trên tham chiếu cá nhân người học	56
13.1.2.2. Chấm điểm dựa trên tham chiếu với học sinh khác	57
13.1.2.3. Chấm điểm dựa trên tham chiếu với chuẩn năng lực cần đạt được	58
13.1.3. Chấm điểm và xây dựng hệ giá trị cho các mức điểm	60
13.2. Các hình thức chấm điểm	64
13.2.1. Các loại hình thức chấm điểm	64
13.2.2. Ưu điểm và nhược điểm của các hình thức chấm điểm	65
13.2.3. Một số đề xuất, hướng dẫn thực hành mở rộng.....	66
14. Tổng hợp đánh giá chất lượng giáo dục được thực hiện như sau.....	69
14.1. Học bạ của cá nhân học sinh	69
14.2. Bảng tổng hợp kết quả đánh giá giáo dục của lớp	69
14.3. Hồ sơ đánh giá.....	71
15. Báo kết quả học tập cho phụ huynh học sinh	72
CÂU HỎI ĐÁNH GIÁ TỔNG KẾT MÔ ĐUN 3.0	76

1. Giới thiệu

Chúng ta đang thực hiện Chương trình Giáo dục Phổ thông (CTGDPT) 2018 mới theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực. Đây là một công cuộc đổi mới nhằm tạo ra những ‘chuyển biến căn bản, toàn diện về chất lượng và hiệu quả giáo dục phổ thông’. Trong đó, như được nêu rõ trong Nghị quyết số 88/2014/QH13 của Quốc hội, một nội dung đổi mới quan trọng là phải “đổi mới căn bản phương pháp đánh giá chất lượng giáo dục theo hướng hỗ trợ phát triển phẩm chất và năng lực học sinh; phản ánh mức độ đạt chuẩn quy định trong chương trình; cung cấp thông tin chính xác, khách quan, kịp thời cho việc điều chỉnh hoạt động dạy, hướng dẫn hoạt động học nhằm nâng cao dần năng lực học sinh.”

Để đạt được các mục tiêu này, giáo viên và lãnh đạo các nhà trường cần phải hiểu rõ và có năng lực thiết kế và thực hiện các phương pháp, kỹ thuật đánh giá phù hợp và có chất lượng, giúp phát triển các năng lực, phẩm chất chung và đặc thù của CTGDPT.

Nhằm hỗ trợ giáo viên và lãnh đạo các nhà trường đạt được các kiến thức và năng lực này, Bộ Giáo dục và Đào tạo, cùng với sự hỗ trợ của Ngân hàng Thế giới, xây dựng Mô-đun Kiểm tra, đánh giá học sinh tiểu học theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực. Đây là Mô-đun 3 trong hệ thống 4 mô-đun bồi dưỡng theo hình thức e-learning dành cho giáo viên tiểu học trong cả nước.

2. Khái niệm về đánh giá

Đối với một số giáo viên cũng như học sinh, “đánh giá” đơn giản có nghĩa là việc cho học sinh làm bài kiểm tra và cho điểm. Cách hiểu này về đánh giá quá hẹp, và không chính xác.

Đánh giá học sinh tiểu học là quá trình thu thập, xử lý thông tin thông qua các hoạt động như quan sát, theo dõi, trao đổi, kiểm tra, nhận xét quá trình học tập, rèn luyện của học sinh. Bên cạnh đó, đánh giá còn bao gồm tư vấn, hướng dẫn, động viên học sinh và sự diễn giải các thông tin định tính hoặc định lượng về kết quả học tập, rèn luyện, sự hình thành và phát triển một số phẩm chất, năng lực của học sinh tiểu học.

3. Cấu phần của đánh giá

Đánh giá có 4 cấu phần thiết yếu sau: mục đích, công cụ đánh giá, diễn giải dựa trên kết quả đánh giá, và cách sử dụng kết quả đánh giá. Sơ đồ sau đây thể hiện câu hỏi lớn giáo viên cần trả lời về các cấu phần này khi thực hiện đánh giá.



3.1. Mục đích của đánh giá

Đánh giá có thể được thực hiện trước, trong hoặc sau khi giảng dạy. Nhưng bước đầu tiên cho bất kỳ đánh giá nào là phải xác định rõ mục đích cụ thể của việc thu thập và xử lý các thông tin trong đánh giá là để làm gì, cần đạt được kết quả gì. Câu hỏi cần được trả lời bởi giáo viên là những thông tin thu thập được bởi hoạt động đánh giá đó sẽ giúp được gì cho quá trình đưa ra các quyết định giáo dục của giáo viên?

Việc xác định được rõ và chính xác mục đích đánh giá sẽ giúp giáo viên đưa ra được các quyết định về hình thức đánh giá, cách tổ chức thực hiện, cách chấm, và cách sử dụng các kết quả đánh giá.

Dưới đây là một số mục đích đánh giá phổ biến:

1. Phán đoán về thể mạnh và điểm yếu của học sinh (trước khi giảng dạy)
2. Giám sát tiến bộ của học sinh
3. Cho điểm xếp loại
4. Đánh giá hiệu quả giảng dạy
5. Cung cấp thông tin phản hồi, nhận xét cho học sinh
6. Ôn luyện cho học sinh trước các kỳ thi chuẩn hoá lớn
7. Tạo động lực học cho học sinh

3.2. Hoạt động đo lường đánh giá

Về nghĩa đen của thuật ngữ hoạt động đo lường đánh giá (hay còn được gọi tắt là hoạt động đánh giá), đây là quy trình có hệ thống nhằm phân hoá (hay phân biệt và tìm ra sự khác nhau giữa các chủ thể) các thuộc tính, đặc điểm hay hành vi. Quá trình phân hoá có thể mang tính định tính và theo các nghi thức nhất định (giống như việc sử dụng thước để đo kích thước của sự vật, hiện tượng để phân biệt được cái ngắn khác

với cái dài), hay bao gồm những quá trình ít theo nghi thức hơn, ví dụ như việc quan sát (ví dụ như cách chúng ta quan sát và đánh giá về thời tiết: “Trời hôm nay đẹp nhỉ!”). Trong cách hiểu truyền thống trước đây, hoạt động đo lường đánh giá nhằm đưa ra kết quả là những con số để mô tả về các thuộc tính hay đặc điểm của một người, sự vật hay hiện tượng.

Trong giáo dục, nhiều kỹ thuật, công cụ khác nhau có thể được sử dụng cho hoạt động đo lường đánh giá. Phổ biến bao gồm các đề thi, quan sát, phỏng vấn/hỏi-đáp, v.v. Đánh giá trong lớp học là phương thức quan trọng nhất của hoạt động đo lường đánh giá trong giáo dục.

3.3. Diễn giải kết quả đánh giá

Như đã trình bày ở phần trước, hoạt động đo lường đánh giá được sử dụng để thu thập thông tin. Trong quá trình này, chúng ta sẽ cần sử dụng hệ thống giá trị để gán cho các con số kết quả đo lường và quan sát. Đây chính là quá trình diễn giải kết quả đánh giá, bằng cách đưa ra các nhận định về chất lượng và xác định xem những hành vi, biểu hiện năng lực của đối tượng được đánh giá tốt đến đâu. Quá trình diễn giải này bao gồm việc đánh giá xem những thông tin nào đã thu thập được thông qua hoạt động đo lường đánh giá và những nhận định về giá trị được thể hiện qua các thông tin đó.

Ví dụ, hoạt động đo lường đánh giá thường đưa ra kết quả là một tỉ lệ phần trăm của các câu trả lời đúng. Và chúng ta có thể quyết định gán giá trị là 75% câu trả lời đúng là trung bình, tốt hay chưa tốt? Liệu kết quả tỉ lệ phần trăm là 75% là đã đủ năng lực chưa?

Trong đánh giá giáo dục, những nhận định mang tính chuyên môn của giáo viên đóng vai trò lớn trong diễn giải kết quả đánh giá. Một bài làm được nhận định là tốt đối với giáo viên này lại có thể được coi là trung bình đối với giáo viên khác nếu họ áp dụng các chuẩn mực về giá trị khác nhau. Như vậy, bản chất của việc diễn giải kết quả đánh giá không phải là tính đúng sai, mà là ở giá trị gán cho các kết quả đúng hay sai đó.

3.4. Sử dụng kết quả đánh giá

Bước cuối cùng của thực hiện đánh giá là việc sử dụng các kết quả đánh giá. Cách sử dụng các điểm số kiểm tra và các thông tin khác gắn chặt chẽ với các quyết định giáo viên đưa ra bao gồm cần làm gì để giảng dạy hiệu quả, để đáp ứng mục đích đánh giá, và để đáp ứng nhu cầu của học sinh và phụ huynh. Các quyết định này phụ thuộc vào thời điểm đánh giá, như sẽ được trình bày cụ thể hơn ở phần sau của mô-đun.

4. Đánh giá quá trình và Đánh giá tổng kết

Khi xét về mục đích đánh giá, người ta thường phân biệt giữa đánh giá quá trình và đánh giá tổng kết.

Đánh giá quá trình được thiết kế nhằm hỗ trợ quá trình giảng dạy và học tập đang diễn ra bằng cách cung cấp thông tin phản hồi cho giáo viên và học sinh về những thế mạnh, ưu điểm và điểm yếu, thiếu sót đang tồn tại để cải thiện trong hoạt động giảng dạy và học tập tiếp theo. Thông tin về kết quả đánh giá quá trình thường được sử dụng nội bộ bởi những người có liên quan như học sinh, giáo viên hay người xây dựng chương trình dạy học.

Đánh giá tổng kết thường được thực hiện khi kết thúc một hoạt động giáo dục hay một đơn vị trong chương trình dạy học (tiết học hoặc bài học) hoặc một giai đoạn giáo dục (tuần/tháng/học kỳ hoặc năm học). Mục đích của đánh giá tổng kết là giúp giáo viên đánh giá kết quả học tập của học sinh và đưa ra quyết định xếp loại hoặc cho phép học sinh chuyển sang hoạt động giáo dục, đơn vị chương trình, hay giai đoạn hoặc bậc học mới. Kết quả đánh giá tổng kết thường để xếp loại học sinh và thường được thông báo với các bên liên quan khác như các nhà quản lý, lãnh đạo nhà trường, phòng, sở giáo dục, v.v.

Một hoạt động đánh giá có thể vừa là đánh giá quá trình, vừa là đánh giá tổng kết. Có hoạt động có đặc điểm là đánh giá quá trình nhiều hơn, có hoạt động có đặc điểm là đánh giá tổng kết nhiều hơn. Điểm cốt lõi của sự phân biệt này là ở mục đích của giáo viên khi thực hiện đánh giá và sử dụng thông tin có được từ đánh giá đó. Nếu giáo viên sử dụng vừa với mục đích đánh giá cuối một quá trình dạy học theo chuẩn đầu ra, yêu cầu cần đạt hay mục tiêu đánh giá, vừa với mục đích để điều chỉnh, cải tiến việc dạy và học sau đó, thì đánh giá đó vừa là đánh giá tổng kết, vừa là đánh giá quá trình theo mức độ tương ứng với mục đích sử dụng.

5. Đánh giá kết quả học tập – Đánh giá để cải tiến học tập – Đánh giá là hoạt động học tập

Khi xem xét mục đích đánh giá và mối tương quan với hoạt động dạy học, chúng ta có thể phân biệt giữa 03 hình thức đánh giá: đánh giá kết quả học tập, đánh giá để cải tiến học tập, và đánh giá là hoạt động học tập. Sau đây là bảng so sánh các hình thức đánh giá này.

	Đánh giá kết quả học tập	Đánh giá để cải tiến học tập	Đánh giá là hoạt động học tập
<i>Người thực hiện thu thập thông tin, minh chứng để</i>	Giáo viên	Giáo viên	Chủ yếu là học sinh tự đánh giá hoặc

<i>đưa ra kết quả đánh giá</i>			đánh giá đồng cấp cho bạn
<i>Diễn giải các thông tin về kết quả học tập của học sinh</i>	Giáo viên đưa ra nhận định về việc học sinh đã hoàn thành mục tiêu học tập của mình hay các yêu cầu cần đạt như được mô tả trong chương trình môn học tốt đến mức độ nào.	Giáo viên (học sinh cũng có thể cùng tham gia) xác định các lỗ hổng kiến thức, những hiểu nhầm và những hiểu biết đang tiến triển của học sinh.	Học sinh (có thể có hoặc không có sự hỗ trợ và hướng dẫn của giáo viên) tự phản ánh được quá trình học tập của chính mình và điều chỉnh để các em có thể hiểu sâu sắc hơn và nâng cao năng lực.
<i>Quyết định đưa ra dựa trên diễn giải về các thông tin về kết quả học tập của học sinh (Ai đưa ra quyết định? Loại quyết định nào?)</i>	Giáo viên đưa ra quyết định về việc học sinh đã đạt được chuẩn đầu ra hay yêu cầu cần đạt và được công nhận đạt hay hoàn thành hoạt động giáo dục, bài học, học kỳ, bậc học, hay cấp học hay chưa.	Giáo viên đưa ra quyết định về sự cần thiết và những việc cần làm để cải thiện kết quả học tập trong thời gian tiếp sau đánh giá để học sinh đạt được mục tiêu, chuẩn đầu ra hay yêu cầu cần đạt.	Học sinh đưa ra quyết định về sự cần thiết và những việc bản thân hoặc bạn mình cần làm để cải thiện kết quả học tập trong thời gian tiếp sau đánh giá để có thể đạt được mục tiêu, chuẩn đầu ra hay yêu cầu cần đạt.
<i>Tác động hay hệ quả của kết quả đánh giá</i>	Hệ quả chủ yếu là ở việc học sinh có được công nhận là đạt và hoàn thành phần chương trình (hay toàn bộ chương trình) giáo dục được đánh giá và chuyển sang giai đoạn tiếp theo hay cần phải học	Hệ quả thường bao gồm cả đối với kế hoạch và phương pháp giảng dạy và đối với kế hoạch và phương pháp học tập của học sinh. Tuy nhiên, chủ yếu là về phía giáo viên.	Hệ quả chủ yếu là đối với kế hoạch và phương pháp học tập của học sinh do các em tự nhận thức được và lên kế hoạch thực hiện, có thể có hoặc không có sự hướng dẫn, giảng dạy của giáo viên.

	tập, rèn luyện để được đánh giá lại.		
--	--------------------------------------	--	--

Về cơ bản, các hình thức đánh giá này đều tồn tại tự nhiên trong quá trình dạy và học. Sơ đồ sau đây mô tả thời điểm vị trí đánh giá trong quá trình dạy và học.

Trước khi giảng dạy

Trong khi giảng dạy

Sau khi giảng dạy



6. Đánh giá theo nghi thức và Đánh giá không theo nghi thức

6.1. Đánh giá theo nghi thức

Không ít giáo viên hiểu nhầm rằng đánh giá luôn là hoạt động giáo dục có nghi thức bao gồm các bài kiểm tra được thiết kế theo kế hoạch được quyết định từ trước. Đối với các hoạt động đánh giá theo nghi thức đó, học sinh (và các bên liên quan như gia đình và lãnh đạo nhà trường) có thể được thông báo từ trước hoặc không, nhưng trong khi thực hiện hoạt động đánh giá, học sinh đều được cho biết là mình đang được đánh giá; và thông thường, các em cũng được biết về mục tiêu và tiêu chí, tiêu chuẩn đánh giá.

Phần lớn các đánh giá theo nghi thức là đánh giá tổng kết, có mục tiêu là nhằm tìm thông tin, minh chứng đo lường kết quả học tập, rèn luyện, mức độ lĩnh hội kiến thức, năng lực và phẩm chất của học sinh so với yêu cầu cần đạt hoặc chuẩn nhất định. Các ví dụ của đánh giá theo nghi thức bao gồm:

1. Các bài thi/kiểm tra chuẩn hoá
2. Các bài thi/kiểm tra tham chiếu tiêu chí
3. Các bài thi/kiểm tra xếp hạng
4. Các bài thi cuối học kỳ
5. Các bài kiểm tra đánh giá trình độ đầu vào hoặc tuyển sinh

6.2. Đánh giá không theo nghi thức

Tuy nhiên, trên thực tế, giáo viên có thể sử dụng các đánh giá không theo nghi thức để thu thập thông tin, minh chứng về năng lực, phẩm chất của học sinh. Đây là các đánh giá được tích hợp, lồng ghép với các hoạt động, nhiệm vụ giáo dục khác. Học sinh có thể có hoặc không nhận thức được đang thực hiện đánh giá. Điều này có nghĩa là học sinh có thể không biết là cách thể hiện, việc thực hiện nhiệm vụ hoạt động của mình

đang được giáo viên đánh giá, tức là thu thập thông tin, minh chứng theo các tiêu chí đánh giá.

Đánh giá không theo nghi thức thường là các đánh giá quá trình, có mục tiêu là thu thập thông tin về sự lĩnh hội nội dung kiến thức và năng lực thực hiện các kỹ năng, các biểu hiện hành vi của các phẩm chất mục tiêu. Các đánh giá này có thể được thực hiện một cách tự nhiên trong hoạt động dạy học thường ngày, không có hoặc có rất ít áp lực tâm lý đối với học sinh trong thời gian đánh giá.

Tuy nhiên, chính do tính chất không theo nghi thức, nên các phản hồi, nhận định của đánh giá không theo nghi thức thường phải đối diện với nguy cơ mang tính chủ quan, định kiến, thách thức về mức độ chính xác, tin cậy của đánh giá. Do đó, đánh giá không theo nghi thức không thể thay thế hoàn toàn đánh giá theo nghi thức. Chúng ta cần cả hai loại đánh giá này, để nhằm có được bức tranh chính xác về năng lực, phẩm chất của học sinh.

7. Đánh giá thường xuyên và Đánh giá định kỳ

[Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 9 năm 2020](#) đã có qui định chi tiết về đánh giá thường xuyên và đánh giá định kỳ trong đánh giá học sinh tiểu học.

Đánh giá thường xuyên là hoạt động đánh giá diễn ra trong tiến trình thực hiện hoạt động dạy học theo yêu cầu cần đạt và biểu hiện cụ thể về các thành phần năng lực của từng môn học, hoạt động giáo dục và một số biểu hiện phẩm chất, năng lực của học sinh. Đánh giá thường xuyên cung cấp thông tin phản hồi cho giáo viên và học sinh, để kịp thời điều chỉnh quá trình dạy học, hỗ trợ, thúc đẩy sự tiến bộ của học sinh theo mục tiêu giáo dục tiểu học.

Đánh giá định kỳ là đánh giá kết quả giáo dục học sinh sau một giai đoạn học tập, rèn luyện, nhằm xác định mức độ hoàn thành nhiệm vụ học tập, rèn luyện của học sinh theo yêu cầu cần đạt và biểu hiện cụ thể về các thành phần năng lực của từng môn học, hoạt động giáo dục được quy định trong chương trình giáo dục phổ thông cấp tiểu học và sự hình thành, phát triển phẩm chất, năng lực học sinh.

8. Mối liên hệ giữa giảng dạy và đánh giá

Giáo viên cần đưa ra rất nhiều quyết định trước, trong và sau mỗi hoạt động giáo dục. Trước mỗi hoạt động giảng dạy, giáo viên cần quyết định mục tiêu dạy học, lựa chọn hoạt động giảng dạy phù hợp, và chuẩn bị tài liệu tương ứng. Trong khi thực hiện các hoạt động giảng dạy, giáo viên cần đưa ra các quyết định về cách trình bày và tốc độ trình bày thông tin, giữ sự chú ý của học sinh, giám sát hành vi của học sinh, và điều chỉnh giáo án. Sau khi thực hiện giảng dạy, giáo viên cần đánh giá kết quả học tập của học sinh, hiệu quả của giảng dạy, cũng như về bản thân và đưa ra quyết định cần làm gì tiếp theo, xếp loại học sinh, hay cải thiện giảng dạy.

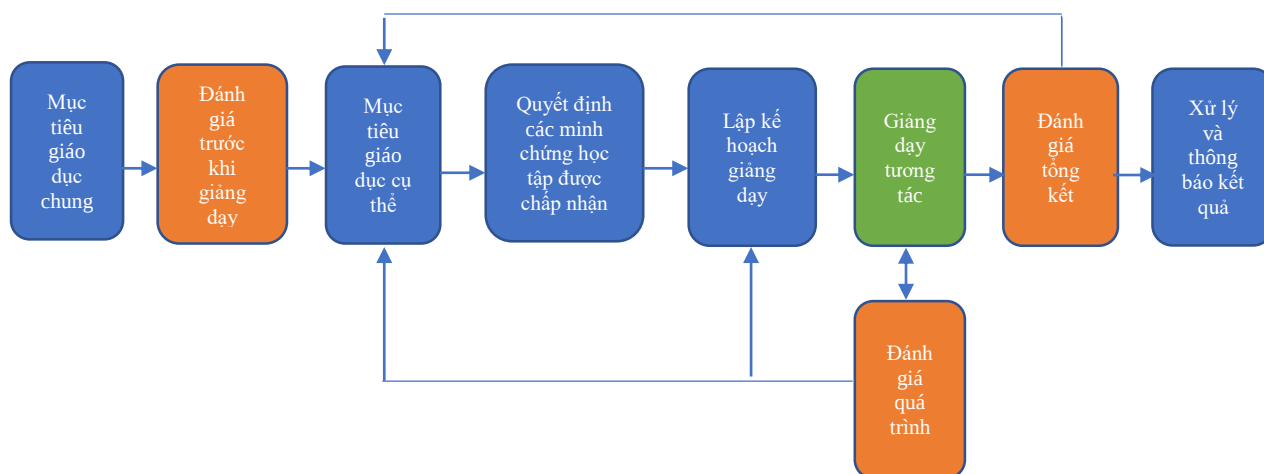
Tương tự như vậy, các hoạt động đánh giá trên lớp học cũng bao gồm 3 loại theo tiến trình thời gian trước, trong và sau giảng dạy: đánh giá trước giảng dạy, đánh giá quá trình, và đánh giá tổng kết. Với bản chất của đánh giá là việc thu thập thông tin, minh chứng về năng lực, phẩm chất của học sinh, nhưng với các loại đánh giá trên lớp học khác nhau sẽ thu thập các loại thông tin khác nhau và nhằm phục vụ các mục đích khác nhau.

Bảng sau đây đưa ra ví dụ về những câu hỏi mà giáo viên cần đưa ra quyết định và những loại thông tin cần thu thập từ đánh giá trên lớp học (McMillan, 2014, tr. 12). Một số ô trong bảng đang được để trống. Dựa vào hiểu biết của thầy cô về đánh giá quá trình và đánh giá tổng kết đã được giới thiệu ở phần trước của mô-đun, mời quý thầy cô hãy kéo các thông tin ở các hình chữ nhật bên lề để thả vào ô trống tương ứng trong bảng.

<i>Thời điểm giáo viên ra quyết định</i>	<i>Các câu hỏi cần trả lời</i>	<i>Các thông tin cần thu thập từ đánh giá</i>
Đánh giá trước giảng dạy	Học sinh của tôi đã biết đến đâu?	Kết quả học sinh đạt được trước đó; điểm kiểm tra; quan sát về cách thể hiện của học sinh
	Học sinh của tôi có tích cực học tập không?	Quan sát sự tham gia của học sinh và mức độ tự nguyện đặt câu hỏi
	Có học sinh đặc biệt nào không? Nếu có, tôi nên lên kế hoạch gì cho các em đó?	Học bạ hoặc bảng điểm; trao đổi với giáo viên giáo dục đặc biệt
	Tôi nên lên kế hoạch các hoạt động giảng dạy nào?	Các thế mạnh và nhược điểm chung của học sinh; nhận xét của các giáo viên trước; đánh giá của quá trình dạy học trước
	Tôi nên chuẩn bị những bài tập về nhà gì?	Mức độ hiểu bài và tiến bộ của học sinh
	Những minh chứng nào chấp nhận được để thể hiện rằng học sinh đã đạt được các năng lực mong đợi	Quyết định phương pháp đánh giá có thể cung cấp những minh chứng cần thiết
Đánh giá quá trình	Tôi nên đưa những loại phản hồi nào cho học sinh?	Chất lượng bài làm của học sinh; loại học sinh

(trong khi giảng dạy)	Tôi nên đặt những câu hỏi gì?	Quan sát về mức độ hiểu bài của học sinh
	Học sinh nên trả lời câu hỏi như thế nào?	Tiềm năng từng học sinh có thể biết câu trả lời
	Học sinh nào cần tôi quan tâm trực tiếp?	Bài làm về nhà; quan sát bài làm trên lớp
	Tôi nên phản ứng thế nào tốt nhất khi học sinh không chú ý hoặc làm gián đoạn?	Ảnh hưởng của học sinh đó tới các học sinh khác
	Khi nào tôi nên dừng giảng bài?	Quan sát sự chú ý của học sinh
Đánh giá tổng kết (Sau khi giảng dạy)	Học sinh của tôi đã lĩnh hội bài học đến mức độ nào?	Kết quả bài kiểm tra thu hoạch trong tương quan với một mức độ nhất định
	Học sinh đã sẵn sàng với bài học mới chưa?	Phân tích những kiến thức, kỹ năng được học sinh thể hiện ra
	Các em học sinh nên nhận mức xếp loại gì?	Các bài kiểm tra; bài tập; sự tham gia trên lớp
	Tôi nên gửi nhận xét gì cho phụ huynh?	Mức độ tiến bộ; quan sát hành vi
	Tôi nên thay đổi cách giảng dạy của mình thế nào?	Phán đoán từ kết quả học tập được thể hiện; đánh giá của học sinh

Sơ đồ sau đây (cải tiến từ sơ đồ của McMillan, 2014, tr.13) thể hiện mối quan hệ giữa giảng dạy và đánh giá trong tiến trình giáo dục.



Từ sơ đồ có thể thấy, đánh giá trước khi giảng dạy giúp cung cấp cho giáo viên thông tin để chuyển các mục tiêu giáo dục chung thành các mục tiêu giáo dục cụ thể. Chúng ta đã biết từ [Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018](#) về các mục tiêu năng lực và phẩm chất chung, và các năng lực đặc thù của Chương trình GDPT. Các mục tiêu này là căn cứ khởi đầu để xác định chuẩn đầu ra hay các yêu cầu cần đạt của các chương trình học, cụ thể hơn là của các môn học, và cụ thể tới từng bài học, từng hoạt động.

Bước tiếp theo trong quá trình cần đưa ra quyết định của giáo viên là xác định những minh chứng cần có để đánh giá kết quả học tập của học sinh. Những loại minh chứng này cần được xác định từ trước, trước khi quyết định kế hoạch giảng dạy, vì nó ảnh hưởng tới bản chất của công việc giảng dạy.

Sau khi đã xác định được loại minh chứng cần thiết, giáo viên lựa chọn các chiến lược và hoạt động giảng dạy để đạt được các mục tiêu. Những thông tin này thường được thể hiện trên một kế hoạch bài giảng hoặc giáo án, mô tả chi tiết giáo viên sẽ làm gì và cho học sinh làm gì vào những thời điểm cụ thể. Các quý thầy cô có thể nghiên cứu thêm Mô-đun 2 để có hướng dẫn và những ví dụ các phương pháp, kỹ thuật dạy học để phát triển năng lực, phẩm chất của học sinh trong Chương trình GDPT 2018. Trong khi giảng dạy, giáo viên và học sinh sẽ tương tác và thường xuyên có những đánh giá về cách làm thế nào để phản hồi cho học sinh một cách phù hợp và duy trì các em thực hiện các nhiệm vụ học tập. Trong thời gian này, các thông tin đánh giá quá trình được sử dụng để giám sát việc học, kiểm tra sự tiến bộ, dự đoán các vấn đề, và xác định những điều chỉnh cần thiết so với kế hoạch giảng dạy ban đầu.

Sau khi giảng dạy, giáo viên thực hiện đánh giá tổng kết theo các mục tiêu giáo dục, và kết quả đánh giá này sẽ tác động trở lại cung cấp thông tin cho các mục tiêu giáo dục, các kế hoạch giảng dạy, và việc giảng dạy tương tác tiếp theo. Đánh giá tổng kết cuối mỗi bài học cũng cung cấp thông tin để xếp loại học sinh, đánh giá hiệu quả giảng dạy, và đánh giá chương trình giáo dục của nhà trường.

9. Khung năng lực và Đường phát triển năng lực

9.1. Khung năng lực

Khung năng lực là tập hợp các mô tả về năng lực cần đạt được của người học khi hoàn thành một chương trình giáo dục của một môn học hoặc một nhóm môn học. Các mô tả này còn được gọi là chuẩn đầu ra, hay yêu cầu cần đạt của chương trình giáo dục, và là căn cứ để xây dựng các kỳ thi tốt nghiệp hay đánh giá diện rộng cuối chương trình hoặc cấp học.

Các chuẩn năng lực môn học theo cấp học đã được qui định bởi Chương trình GDPT 2018. Đó là các yêu cầu về năng lực, phẩm chất chung được tích hợp trong môn học và các năng lực đặc thù của môn học mà học sinh cần đạt được khi hoàn thành cấp học. Các chuẩn năng lực hay yêu cầu cần đạt này được qui định tại [Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018](#).

Dựa trên căn cứ là các chuẩn đầu ra và yêu cầu cần đạt của môn học theo cấp học, các nhà giáo dục xây dựng chương trình giáo dục nhà trường hay của địa phương xây dựng các khung năng lực bao gồm các mô tả yêu cầu cần đạt cho từng năng lực thành phần của môn học tương ứng với từng bậc học, hay chi tiết hơn là cho từng học kỳ hay theo các mốc thời gian của chương trình giáo dục đó (ví dụ: học kỳ, tháng, tuần, v.v.)

Khung năng lực thường được thể hiện dưới hình thức một bảng ma trận như trong bảng sau đây:

Năng lực cần đạt	YCCĐ lớp 1	YCCĐ lớp 2	...	Chuẩn đầu ra tiểu học (lớp 5)	...	Chuẩn đầu ra trung học cơ sở (lớp 9)	...	Chuẩn đầu ra trung học phổ thông (lớp 12)
Nhóm năng lực 1								
Năng lực 1.1								
Năng lực 1.2								
...								
Nhóm năng lực n								
Năng lực n.1								
Năng								

lực n.2								
...								
...								

Cột dọc đầu tiên bên trái của bảng ma trận Khung năng lực (có nền đậm) thể hiện các năng lực thành phần của một môn học hoặc nhóm môn học cùng nhóm ngành, thường được chia theo các nhóm năng lực. Việc xác định các năng lực thành phần này dựa trên cơ sở khoa học là lý thuyết về dạy học môn học và/hoặc nhóm môn học.

Mỗi hàng ngang của bảng ma trận Khung năng lực thể hiện các cấp độ phát triển năng lực của năng lực thành phần cụ thể tương ứng với từng **cấp học**, **khối lớp** hay ở trong các trường hợp khác, có thể chi tiết hơn là cho từng học kỳ hay theo các mốc thời gian theo phân bổ chương trình giáo dục môn học của nhà trường cho phù hợp với điều kiện của nhà trường, học sinh địa phương.

Mỗi ô trong bảng ma trận Khung năng lực **bao gồm đặc tả mô tả yêu cầu về năng lực thành phần học sinh cần đạt được khi hoàn thành chương trình giáo dục ở thời điểm tương ứng**

9.2. Đường phát triển năng lực

Trong thời gian gần đây, một số nhà giáo dục Việt Nam giới thiệu khái niệm “*Đường phát triển năng lực*” với định nghĩa là sự mô tả các mức độ phát triển khác nhau của mỗi năng lực mà người học cần hoặc đã đạt được¹.

Các điểm quan trọng trong quan điểm này là:

1. Đường phát triển năng lực không có sẵn, mà giáo viên cần phải phác họa khi thực hiện đánh giá năng lực học sinh.
2. Đường phát triển năng lực là tham chiếu để đánh giá sự phát triển năng lực cá nhân học sinh. Giáo viên sử dụng đường phát triển năng lực như một quy chuẩn để đánh giá sự phát triển năng lực học sinh, bằng cách: giáo viên căn cứ vào các thành tố của mỗi năng lực (chung hoặc đặc thù) trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 để phác họa nó với sự mô tả là mũi tên hai chiều với hàm ý, tùy vào đối tượng nhận thức mà sự phát triển năng lực có thể bổ sung ở cả hai phía.

Sau đây là một ví dụ của đường phát triển năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo theo quan điểm này:

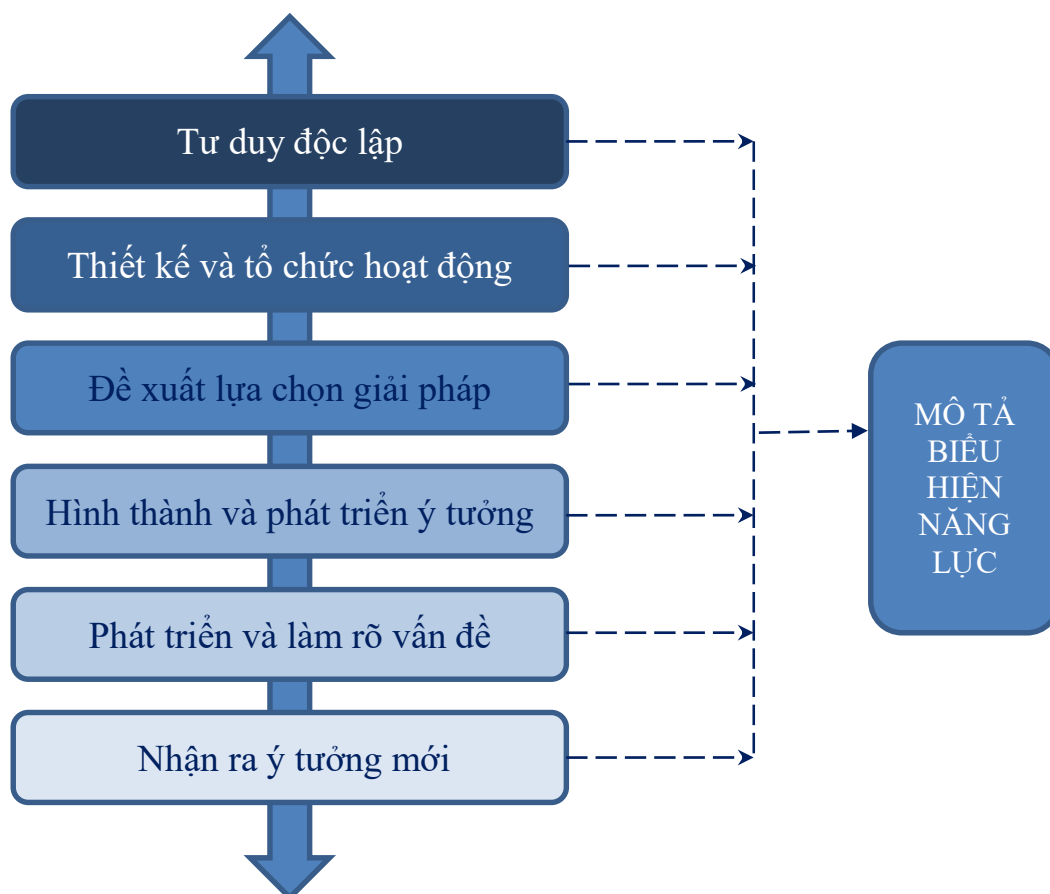
¹ Nguyễn Lộc (chủ biên), Phương pháp, kỹ thuật xây dựng chuẩn đánh giá năng lực đọc hiểu và năng lực giải quyết vấn đề, Nhà xuất bản Giáo dục Việt nam, Hà Nội 2016

Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo là một trong những năng lực chung cần hình thành cho học sinh theo yêu cầu cần đạt của chương trình giáo dục phổ thông 2018. Để xác định đường phát triển năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo, giáo viên cần thiết lập các mức độ với những tiêu chí cụ thể để căn cứ vào đó thu thập các minh chứng về năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo theo các mức độ của người học như ở bảng sau:

Bảng mô tả các mức độ trong đường phát triển năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo của học sinh tiểu học

Năng lực thành phần	Mô tả biểu hiện
Tư duy độc lập	Nêu được thắc mắc về sự vật, hiện tượng xung quanh; không e ngại nêu ý kiến cá nhân trước các thông tin khác nhau về sự vật, hiện tượng; sẵn sàng thay đổi khi nhận ra sai sót.
Thiết kế và tổ chức hoạt động	Xác định được nội dung chính và cách thức hoạt động để đạt mục tiêu đặt ra theo hướng dẫn. – Nhận xét được ý nghĩa của các hoạt động.
Đề xuất lựa chọn giải pháp	Nêu được cách thức giải quyết vấn đề đơn giản theo hướng dẫn.
Hình thành và triển khai ý tưởng mới	Dựa trên hiểu biết đã có, biết hình thành ý tưởng mới đối với bản thân và dự đoán được kết quả khi thực hiện
Phát hiện và làm rõ vấn đề	Biết thu nhận thông tin từ tình huống, nhận ra những vấn đề đơn giản và đặt được câu hỏi.
Nhận ra ý tưởng mới	Biết xác định và làm rõ thông tin, ý tưởng mới đối với bản thân từ các nguồn tài liệu cho sẵn theo hướng dẫn

Trên cơ sở những minh chứng thu thập được, giáo viên sẽ phân tích, giải thích bằng chứng và viết báo cáo về sự phát triển năng lực giải quyết vấn đề của người học so với yêu cầu cần đạt theo mô hình minh hoạ dưới đây:



Mô hình Đường phát triển năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo của học sinh cấp tiểu học

Về bản chất, khái niệm khung năng lực và đường phát triển năng lực có điểm chung là tập hợp của các mô tả về các năng lực thành phần ở các cấp độ khác nhau. Tuy nhiên, cần lưu ý rằng, sự phát triển năng lực của học sinh không phải là sự phát triển tuyến tính và theo trật tự các cấp độ nhất định. Trên thực tế, học sinh có thể cần nhiều thời gian hơn ở một cấp độ, có thể có thời điểm năng lực giảm sút, nhưng cũng có thể nhảy vọt lên cấp độ cao. Do đó, khi vận dụng khái niệm ‘đường phát triển năng lực’, các thầy cô cần lưu ý tính ước lệ và ý nghĩa mũi tên 2 chiều trong quan điểm này.

10. Quy trình tổ chức và thực hiện hoạt động đánh giá

Để tổ chức và thực hiện hoạt động đánh giá, giáo viên cần thực hiện những bước sau:



10.1. Xác định mục tiêu giáo dục cụ thể

Mục tiêu giáo dục cụ thể của hoạt động giáo dục (hoạt động dạy, học hoặc đánh giá) là một tuyên bố về sự thể hiện năng lực của học sinh là kết quả đầu ra mong đợi cần đạt được trong một hoặc một vài giờ học.

Mục tiêu giáo dục phải đảm bảo các nguyên tắc sau:

1. Phù hợp với trình độ của học sinh
2. Nằm trong phạm vi các yêu cầu cần đạt quan trọng của môn học/thời gian học
3. Phù hợp với triết lý giáo dục và các mục tiêu giáo dục chung của địa phương
4. Lý giải được bởi các nguyên tắc học tập đang được áp dụng
5. Có thể đạt được trong giới hạn thời gian dự kiến
6. Có thể đạt được với các điều kiện nguồn lực hiện có.

Mục tiêu giáo dục của hoạt động đánh giá còn được gọi là mục tiêu đánh giá.

Các mục tiêu giáo dục hay mục tiêu đánh giá cần đảm bảo các tiêu chí chất lượng sau để trở thành căn cứ cho các hoạt động giảng dạy và đánh giá (Lindvall, 1964):

- Tiêu chí 1 - Lấy người học là trung tâm:

Các mục tiêu giáo dục cần tập trung vào người học, với tư cách là chủ thể của hoạt động giáo dục. Nội dung thường bao gồm tuyên bố: “Sau khi hoàn thành ..., *học sinh* sẽ có năng lực ...”

- Tiêu chí 2 - Thể hiện năng lực cụ thể:

Mục tiêu giáo dục phải mô tả được cụ thể học sinh làm được gì và như thế nào sau khi hoàn thành các trải nghiệm học theo yêu cầu. Do đó, mức độ thể hiện năng lực thường là các động từ mô tả, như sẽ được phân tích rõ hơn ở phần tiếp sau.

- Tiêu chí 3 - Chú trọng nội dung:

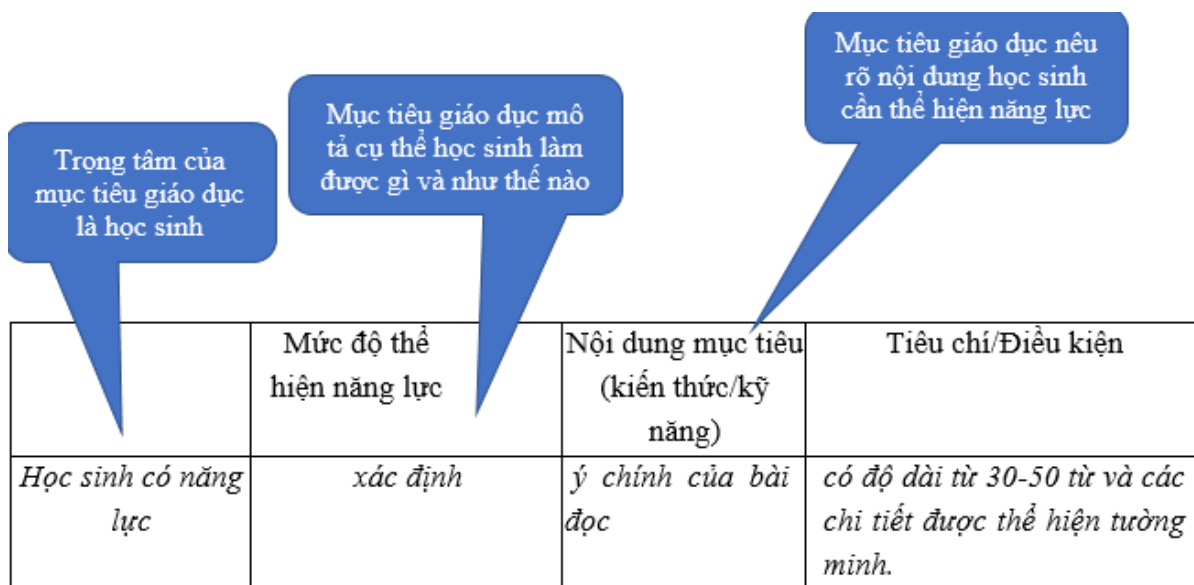
Mục tiêu giáo dục phải nêu rõ nội dung cụ thể học sinh cần thể hiện hay làm được.

10.2. Cấu phần của mục tiêu đánh giá

Mục tiêu đánh giá thường bao gồm 3 cấu phần: (a) kiến thức hay kỹ năng mục tiêu, (b) mức độ thể hiện năng lực, và (c) các tiêu chí, điều kiện để đạt được mức thể hiện năng lực đó. Sau đây là một ví dụ của một mục tiêu đánh giá trong một giờ học môn Tiếng Việt:

‘Học sinh có năng lực xác định ý chính của bài đọc có độ dài từ 30 đến 50 từ và có các chi tiết được thể hiện tường minh.’

Mục tiêu đánh giá này có thể được phân tích theo các cấu phần như trong bảng sau:



Trọng tâm của mục tiêu giáo dục là học sinh	Mức độ thể hiện năng lực	Nội dung mục tiêu (kiến thức/kỹ năng)	Tiêu chí/Điều kiện
Học sinh có năng lực	xác định	ý chính của bài đọc	có độ dài từ 30-50 từ và các chi tiết được thể hiện tường minh.

Mục tiêu giáo dục nêu rõ nội dung học sinh cần thể hiện năng lực

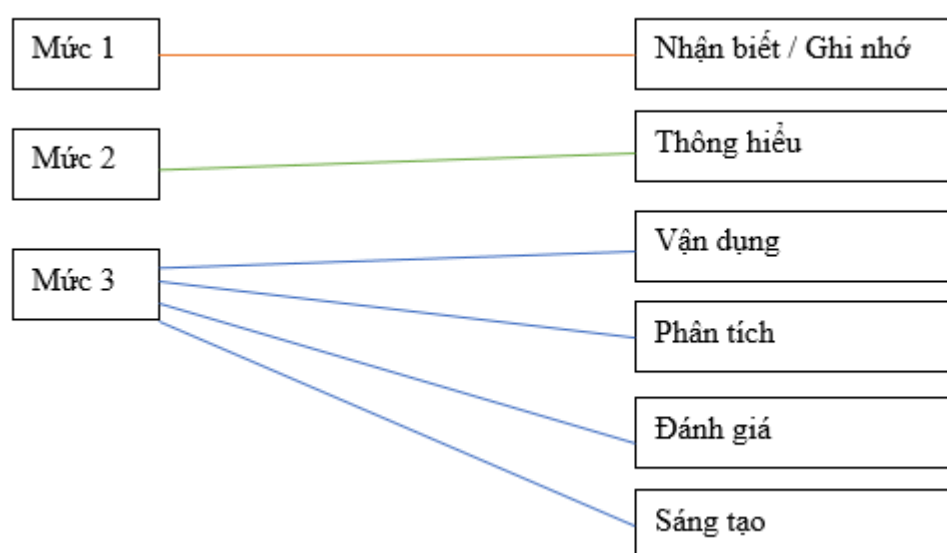
10.2.1. Mức độ thể hiện năng lực

Mức độ thể hiện năng lực trong một mục tiêu giáo dục thường chỉ mức độ kiến thức và hiểu biết hay yêu cầu về tư duy giáo viên mong muốn học sinh thể hiện được. Ở Mô-đun 2, quý thầy cô đã được giới thiệu chi tiết về Khung nhận thức của Bloom, mô tả 6 loại mức độ yêu cầu về tư duy từ cấp độ đơn giản đến phức tạp do Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwhol giới thiệu năm 1956, và được điều chỉnh bởi Anderson & Krathwohl năm 2002. Trong ngôn ngữ của đánh giá giáo dục, các yêu cầu về tư duy này thể hiện mức độ phức tạp của hoạt động, bài tập hay câu hỏi đánh giá.

Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 9 năm 2020 mô tả 3 mức độ thể hiện năng lực như sau:

- *Mức 1 (Năng lực ở mức độ 1):* Mức 1 được xác định là khả năng nhận biết, nhắc lại hoặc mô tả được nội dung đã học và áp dụng trực tiếp để giải quyết một số tình huống, vấn đề quen thuộc trong học tập.
- *Mức 2 (Năng lực đạt mức độ 2):* Mức 2 được xác định là khả năng nắm bắt được ý nghĩa của nội dung đã học để kết nối, sắp xếp nhằm giải quyết vấn đề có những nội dung tương tự.
- *Mức 3 (Năng lực đạt mức độ 3):* Mức 3 là khả năng vận dụng các nội dung đã học để giải quyết một số vấn đề mới hoặc đưa ra những phản hồi hợp lý trong học tập và cuộc sống.

Như vậy, chúng ta có thể thấy giữa yêu cầu tư duy theo Khung nhận thức của Bloom với mức độ thể hiện năng lực trong Thông tư 27 thể hiện sự tương ứng như sau:



10.2.2. Xác định nội dung (kiến thức/kỹ năng) mục tiêu

Nội dung (kiến thức/kỹ năng mục tiêu) là một năng lực thành phần cụ thể của môn học được xác định từ Khung năng lực của môn học, như đã trình bày ở phần trên của mô-đun.

10.2.3. Tiêu chí lựa chọn mục tiêu đánh giá cụ thể

Sau khi đã phân tích chuẩn đầu ra và yêu cầu cần đạt, giáo viên sẽ cần bắt đầu lựa chọn các mục tiêu giáo dục cụ thể, và quyết định xem những mục tiêu cụ thể nào cần giữ, những mục tiêu nào cần điều chỉnh, và những mục tiêu nào không khả thi. Những tiêu chí sau đây sẽ giúp giáo viên đánh giá sự phù hợp của những mục tiêu cụ thể của mình.

- i. *Số lượng mục tiêu vừa đủ*: số lượng mục tiêu cụ thể có thể khác nhau phụ thuộc vào thời lượng của hoạt động giáo dục và mức độ phức tạp của mục tiêu đó. Thời lượng dài hơn thì số lượng mục tiêu có thể nhiều hơn. Mặt khác, với những mục tiêu phức tạp hơn, ví dụ như cần tư duy phân tích – tổng hợp thì sẽ cần nhiều thời gian hơn. Kinh nghiệm được các chuyên gia giáo dục khuyến nghị là trong 1 năm học, thường chỉ có thể đạt được 40 – 60 mục tiêu giáo dục cụ thể; 8 – 12 mục tiêu cho mỗi bài học/chương; và 1 – 3 mục tiêu cho 1 giờ/tiết học. Như vậy, nếu đặt ra 100 mục tiêu giáo dục cụ thể cho 1 năm học sẽ là quá nhiều (McMillan, 2014, tr.53).
- ii. *Xây dựng các mục tiêu toàn diện*: các mục tiêu cụ thể cần thể hiện được tất cả những nội dung học tập quan trọng của đơn vị giảng dạy. Giáo viên cần phải cân nhắc cẩn thận để không quá nhấn mạnh đến những mục tiêu về nhận biết. Nên cố gắng duy trì cân bằng giữa 5 cấp độ tư duy (biết và hiểu đơn giản, hiểu sâu và tư duy, kỹ năng, sản phẩm và tác động). Ưu tiên cao nhất nên dành cho những mục tích hợp được nhiều cấp độ trên.
- iii. *Các mục đích cụ thể phải phản ánh được những mục tiêu giáo dục chung và các năng lực, phẩm chất mục tiêu của Chương trình GDPT 2018*: các mục tiêu giáo dục cụ thể cần gắn chặt chẽ với mục tiêu giáo dục chung, chuẩn đầu ra và yêu cầu cần đạt của môn học/chương trình.
- iv. *Các mục tiêu cao nhưng phải khả thi*: Cần có những mục tiêu cao và có tính thách thức đối với học sinh và đặt ra mức cần đạt cao nhất có thể đối với học sinh. Giáo viên cần cân nhắc để các mục tiêu không quá khó, nhưng không quá dễ. Giáo viên cần xem xét mức độ sẵn sàng của học sinh để tạo nên những mục tiêu giáo dục cụ thể
- v. *Các mục tiêu giáo dục cụ thể phải phù hợp với các lý thuyết về học tập và động cơ học tập*: Vì các mục tiêu giáo dục cụ thể là cơ sở để học tập, giảng dạy và đánh giá, nên các mục tiêu được xác định cần thể hiện được đúng như những học thuyết, lý thuyết về học tập miêu tả về việc học và động cơ học tập. Ví dụ, giáo viên cần cân nhắc xem các mục tiêu giáo dục cụ thể có thúc đẩy sự ghi nhớ dài hạn một cách có ý nghĩa không? Có tạo động cơ và nhu cầu học tập nội sinh không? Có bao gồm những nội dung học tập có thể áp dụng vào cuộc sống bên ngoài lớp học không? Có khuyến khích các cách tiếp cận và hoạt động giáo dục đa dạng không?

10.2.4. Tiêu chí đánh giá

Tiêu chí đánh giá là những khía cạnh hoặc yếu tố của sự thể hiện năng lực của học sinh được mô tả một cách hệ thống, rõ ràng để làm cơ sở cho đánh giá mức độ đạt được yêu cầu mong đợi của học sinh.

Tiêu chí đánh giá còn được gọi là “tiêu chí chấm”, “thang chấm”, hay “hướng dẫn chấm”.

Các tiêu chí và các chỉ số đánh giá phải dựa trên các chuẩn đầu ra, yêu cầu cần đạt và mục tiêu đánh giá của môn học, bài học hoặc nhóm bài học.

Tiêu chí đánh giá giúp giáo viên phân loại học sinh theo cấp độ “khá”, “giỏi”, hoặc “xuất sắc”.

Chi tiết về cách xác định các tiêu chí đánh giá hay thang chấm điểm sẽ được đề cập ở phần sau của mô-đun.

11. Lên kế hoạch đánh giá

Việc lên kế hoạch đánh giá bao gồm cả lên kế hoạch trong dài hạn và lên kế hoạch cho hoạt động cụ thể.

11.1. Lên kế hoạch đánh giá học kì và cả năm học

Hoạt động đánh giá ở cấp tiểu học được thực hiện theo [Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 9 năm 2020](#) của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Theo thông tư này, ở tất cả 5 lớp (từ lớp 1 đến lớp 5), môn học nào cũng thực hiện cả đánh giá thường xuyên và đánh giá định kỳ. Đánh giá định kỳ được thực hiện vào cuối mỗi học kì (học kì 1 và 2); có môn học bao gồm cả đánh giá định kỳ vào giữa học kì. Các hoạt động đánh giá định kỳ đã được lập kế hoạch cho từng học kì và từng năm học. Do đó, việc giáo viên lập kế hoạch đánh giá học kì hoặc cả năm học thực chất chủ yếu là lập kế hoạch đánh giá thường xuyên. Đây là hoạt động diễn ra trong quá trình học sinh học từng bài học hay từng nhóm bài học trong một học kì, một năm học. Do tính chất của hoạt động đánh giá thường xuyên diễn ra trong một thời gian tương đối dài nên cần lập kế hoạch cho hoạt động này.

Trên cơ sở những hiểu biết của giáo viên về các yêu cầu cần đạt (YCCĐ) nêu trong chương trình của từng lớp, về các phương pháp đánh giá và kĩ thuật đánh giá, GV cần lập kế hoạch đánh giá cho từng năng lực thành phần của môn học trong từng học kì hoặc cả năm học.

Mục đích của việc lên kế hoạch đánh giá học kì và cả năm học là nhằm:

Một mặt, thu thập được minh chứng về đầy đủ các năng lực thành phần của yêu cầu cần đạt của môn học. Điều này có nghĩa là giáo viên cần tổ chức và thực hiện các hoạt động đánh giá các nội dung mục tiêu (kiến thức và kỹ năng/năng lực thành phần) khác nhau trong học kì/năm học. Ở Mô-đun 2, đã giới thiệu các năng lực thành phần của các năng lực chung, phẩm chất và các năng lực đặc thù.

Mặt khác, việc lên kế hoạch đánh giá học kì/cả năm còn nhằm thu thập minh chứng về sự tiến bộ của học sinh về các năng lực thành phần. Để đạt mục tiêu này, ít nhất trong một năm học, mỗi học sinh cần được giáo viên đánh giá 3-4 lần. Ở mỗi lần,

giáo viên cần ghi lại kết quả của học sinh tương ứng với từng YCCĐ của năng lực. Dựa trên những kết quả đánh giá đã ghi lại, GV có thể xác nhận được sự tiến bộ của HS, đưa ra những biện pháp hỗ trợ từng HS để các em có thể cải thiện kết quả học để phát triển từng năng lực.

Bảng ma trận dưới đây thể hiện cách trình bày kế hoạch đánh giá cho 1 năm học:

Năng lực cần đạt	Thể hiện năng lực/Minh chứng	Ở các ô này, giáo viên nêu các nhóm năng lực cấu thành nên các năng lực mục tiêu của bậc học hoặc cấp học					Thi học	...	...	Kiểm tra	...	...	Thi học
Nhóm năng lực		Ở mỗi ô này, giáo viên liệt kê các năng lực thành phần của nhóm năng lực mục tiêu					Trong ma trận này, các hoạt động giảng dạy và đánh giá tương ứng với phân bổ chương trình theo trình tự thời gian						
Năng lực 1.1		Ở cột này, giáo viên mô tả loại minh chứng về năng lực mục tiêu được chấp nhận					Ở mỗi ô này, giáo viên mô tả các hoạt động giảng dạy và đánh giá tương ứng với năng lực thành phần mục tiêu, giúp học sinh thể hiện được năng lực theo cách được chấp nhận làm minh chứng						
Năng lực 1.2		Ma trận cần bao gồm các hoạt động giảng dạy và đánh giá bao phủ được toàn bộ hoặc tối đa nhất trong điều kiện có thể các năng lực thành phần mục tiêu											
...													
Nhóm năng lực n													
Năng lực n.1													
Năng lực n.2													
...													
...													

11.2. Lên kế hoạch cho hoạt động đánh giá cụ thể

Mục tiêu đánh giá của một hoạt động đánh giá cần có tính nhất quán với hoạt động giảng dạy. Đánh giá quá trình cung cấp thông tin về những mức độ học sinh đã lĩnh hội được về một hay một vài năng lực thành phần mục tiêu mà hoạt động giảng dạy trước đó đã cung cấp, và giúp giáo viên quyết định nội dung mục tiêu của hoạt động

giảng dạy sau đó. Đánh giá tổng kết có mục tiêu đánh giá nằm trong nội dung của hoạt động giảng dạy.

Mục tiêu và phương pháp đánh giá của một hoạt động phải lô-gic với các hoạt động đánh giá khác trong bài học và cả học kỳ/năm học. Giáo viên cần xem xét kế hoạch đánh giá của cả học kỳ/năm học để lựa chọn mục tiêu, thời điểm cũng như phương pháp đánh giá để có tính lô-gic, kế thừa, không lặp lại, và cung cấp được thông tin về mức độ tiến bộ của học sinh so với các hoạt động đánh giá khác trước đó.

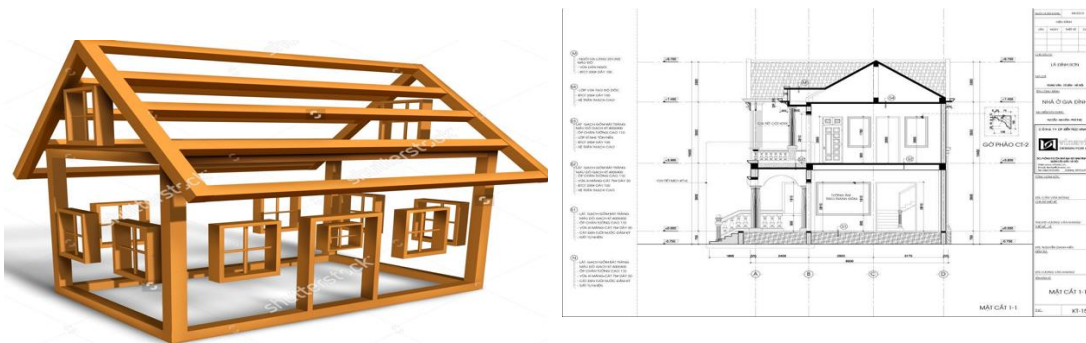
Hoạt động đánh giá định kỳ đã nằm trong kế hoạch giáo dục chung và được phê duyệt từ trước. Trong khi đó, hoạt động đánh giá thường xuyên là do giáo viên tự lên kế hoạch và quyết định về thời điểm, phương pháp, mục tiêu và nội dung đánh giá. Giáo viên có thể tham khảo ý kiến góp ý của đồng nghiệp và/hoặc lãnh đạo nếu thấy cần thiết để đảm bảo chất lượng đánh giá, nhưng sẽ tự quyết định kế hoạch đánh giá.

Giáo viên cần lên kế hoạch chi tiết về nội dung, phương pháp, loại bài tập, mức độ yêu cầu nhận thức, tiêu chí đánh giá, mức độ biểu hiện năng lực, điều kiện và các chi tiết về kỹ thuật khác.

11.2.1. Bản đặc tính kỹ thuật

Khi lập kế hoạch đánh giá, đặc biệt là cho các hoạt động đánh giá theo nghi thức, giáo viên cần xây dựng bản đặc tính kỹ thuật cho phương pháp, công cụ đánh giá.

Bản đặc tính kỹ thuật của hoạt động đánh giá là tài liệu mô tả các đặc tính kỹ thuật (ĐTKT) giúp giáo viên lên kế hoạch và có chỉ dẫn để thiết kế một hoạt động đánh giá theo một loại nhiệm vụ cụ thể. Vai trò của bản ĐTKT giống như bản thiết kế kỹ thuật khi chúng ta xây 1 ngôi nhà.



Trên thực tế, bản đặc tính kỹ thuật rất quan trọng đối với các hoạt động đánh giá theo nghi thức, đặc biệt là các bài kiểm tra, đề thi, và các đánh giá cần nhiều người tham gia xây dựng, hay cần thực hiện nhiều lần, nhiều giai đoạn. Bản đặc tính kỹ thuật sẽ giúp cho việc xây dựng công cụ đánh giá được chuẩn xác, lô-gic về nội dung và hình thức.

Có nhiều loại đặc tính kỹ thuật với các chức năng cơ bản khác nhau. Bảng sau thể hiện các chức năng cơ bản của các loại đặc tính kỹ thuật.

<i>Loại đặc tính kỹ thuật</i>	<i>Chức năng cơ bản</i>
ĐTKT cho các tiểu mục hay bài tập đánh giá	Cung cấp mô tả về đề bài, hay câu hỏi, bài tập kiểm tra (ví dụ: loại tài liệu/thông tin đầu vào, cách diễn đạt hướng dẫn, các tiểu mục mẫu, các ví dụ về tiểu mục chưa tốt, v.v.)
ĐTKT về minh chứng năng lực	Cung cấp mô tả về mong đợi cách học sinh thể hiện năng lực của mình và phương pháp chấm điểm
ĐTKT về cách tập hợp thông tin kiểm tra	Cung cấp các chi tiết về cách toàn bộ bài kiểm tra được xây dựng (ví dụ: số lượng tiểu mục của từng loại, độ tin cậy mục tiêu và số lượng tiểu mục tối thiểu cần thiết để đạt được mục tiêu này, v.v.)
ĐTKT về cách trình bày	Cung cấp thông tin về cách trình bày các tiểu mục và đề kiểm tra cho học sinh (ví dụ: kích cỡ lề, cách dòng, vị trí đề số trang, v.v.)
ĐTKT về cách tổ chức thực hiện đánh giá	Cung cấp thông tin về cách thực hiện đánh giá, các quy trình bảo mật và quản lý thời gian (ví dụ: khoảng cách giữa các bàn học sinh hay máy tính trong phòng thi, số lượng giám thị trên tỉ lệ với số thí sinh, những vật dụng và tài liệu được phép hoặc không được phép sử dụng trong thời gian kiểm tra/thi, v.v.)

Không có một khung hay khuôn mẫu chung cho việc xây dựng các bản đặc tính kỹ thuật của các bài kiểm tra, đánh giá. Không có 2 bản ĐTKT nào có thể giống nhau hoàn toàn được; và cũng không có khoa học chính xác trong việc xây dựng các bản ĐTKT này.

Tuy nhiên, một số chuyên gia kiểm tra, đánh giá đã đề xuất một số mô hình về nội dung của các bản ĐTKT như sau:

i. Mô hình được giới thiệu bởi Alderson et al (1995): Bản ĐTKT bao gồm:

- + Mục đích chung
- + Cấu trúc bài kiểm tra
- + Thời gian làm bài
- + Trọng tâm đánh giá
- + Dữ liệu đầu vào
- + Các nhiệm vụ/bài tập đánh giá
- + Loại định dạng tiểu mục
- + Thang chấm

ii. Mô hình của Bachman & Palmer (1996):

- + Mục đích đánh giá
- + Nội dung đánh giá

- + Bối cảnh đánh giá
- + Lịch trình đánh giá
- + Các hướng dẫn
- + Đặc điểm của dữ liệu đầu vào và câu trả lời/bài làm mong đợi
- + Phương pháp chấm điểm

iii. Mô hình của Carr (2011)

- + Các ĐTKT về bối cảnh và mục đích kiểm tra, phạm vi sử dụng kết quả đánh giá
- + Các ĐTKT về cấu trúc bài kiểm tra tổng thể
- + Các ĐTKT về từng bài tập cụ thể trong đề kiểm tra

iv. Mô hình của Davidson and Lynch (2002)

- + Mô tả chung về nội dung đánh giá, mục đích và động cơ đánh giá
- + Mô tả về dữ liệu cung cấp cho học sinh
- + Mô tả về cách học sinh trả lời
- + Tiêu mục/bài kiểm tra mẫu
- + Những thông tin thêm cần lưu ý về bài tập/nhiệm vụ đánh giá (nếu có)

Đối với các hoạt động đánh giá theo nghi thức, đặc biệt là các bài kiểm tra viết theo hình thức trắc nghiệm, bản đặc tính kỹ thuật thường được thể hiện dưới hình thức một khung ma trận đề kiểm tra. Trong đó, mỗi ô trong khung ma trận thể hiện các thông tin sau:

- nội dung, chủ đề, mạch kiến thức, kỹ năng (hay nội dung mục tiêu đánh giá)
- mô tả yêu cầu cần đạt cần đánh giá tương ứng với các mức độ thể hiện năng lực mục tiêu
- hình thức các câu hỏi
- số lượng câu hỏi
- số điểm dành cho câu hỏi

Dưới đây là một mẫu Khung ma trận đề kiểm tra theo một hình thức câu hỏi (trắc nghiệm khách quan hoặc tự luận)

Tên nội dung, chủ đề, mạch kiến thức	Các mức năng lực			Tổng cộng
	Mức 1	Mức 2	Mức 3	
Chủ đề 1	Yêu cầu cần đạt cần kiểm tra	Yêu cầu cần đạt cần kiểm tra	Yêu cầu cần đạt cần kiểm tra	Số câu... điểm=...

	Số câu Số điểm	Số câu Số điểm	Số câu Số điểm	...%
Chủ đề 2	Yêu cầu cần đạt cần kiểm tra Số câu Số điểm	Yêu cầu cần đạt cần kiểm tra Số câu Số điểm	Yêu cầu cần đạt cần kiểm tra Số câu Số điểm	Số câu... điểm=... ...%
.....				
Tổng số câu Tổng số điểm Tỉ lệ %	Số câu Số điểm Tỉ lệ %	Số câu Số điểm Tỉ lệ %	Số câu Số điểm Tỉ lệ %	Số câu Số điểm Tỉ lệ %

Và đây là mẫu Khung ma trận đề kiểm tra kết hợp cả câu hỏi trắc nghiệm và tự luận:

Tên nội dung, chủ đề, mạch kiến thức	Các mức năng lực						Tổng cộng
	Mức 1		Mức 2		Mức 3		
	Trắc nghiệm	Tự luận	Trắc nghiệm	Tự luận	Trắc nghiệm	Tự luận	
Chủ đề 1	Yêu cầu cần đạt cần kiểm tra	Yêu cầu cần đạt cần kiểm tra	Yêu cầu cần đạt cần kiểm tra	Yêu cầu cần đạt cần kiểm tra	Yêu cầu cần đạt cần kiểm tra	Yêu cầu cần đạt cần kiểm tra	Số câu... điểm=... ...%
	Số câu Số điểm	Số câu Số điểm	Số câu Số điểm	Số câu Số điểm	Số câu Số điểm	Số câu Số điểm	
Chủ đề 2	Yêu cầu cần đạt cần kiểm tra	Yêu cầu cần đạt cần kiểm tra	Yêu cầu cần đạt cần kiểm tra	Yêu cầu cần đạt cần kiểm tra	Yêu cầu cần đạt cần kiểm tra	Yêu cầu cần đạt cần kiểm tra	Số câu... điểm=... ...%
	Số câu Số điểm	Số câu Số điểm	Số câu Số điểm	Số câu Số điểm	Số câu Số điểm	Số câu Số điểm	

.....							
Tổng số câu	Số câu	Số câu	Số câu	Số câu	Số câu	Số câu	Số câu
Tổng số điểm	Số điểm	Số điểm	Số điểm	Số điểm	Số điểm	Số điểm	Số điểm
Tỉ lệ %	Tỉ lệ %	Tỉ lệ %	Tỉ lệ %	Tỉ lệ %	Tỉ lệ %	Tỉ lệ %	Tỉ lệ %

Các bước cơ bản thiết kế ma trận đề kiểm tra bao gồm:

- Bước 1: Liệt kê các nội dung/chủ đề/mạch kiến thức, kiến thức, kĩ năng và năng lực đặc thù cần kiểm tra;
- Bước 2: Viết các yêu cầu cần đạt cần đánh giá đối với mỗi mức năng lực;
- Bước 3: Xác định tỉ lệ phần trăm, số điểm, số câu cho mỗi nội dung, chủ đề, mạch kiến thức tương ứng với tỉ lệ phần trăm;
- Bước 4: Tính tổng số điểm và tổng số câu hỏi cho mỗi cột và kiểm tra tỉ lệ phần trăm tổng số điểm phân phối cho mỗi cột;
- Bước 5: Rà soát lại ma trận và chỉnh sửa nếu thấy cần thiết.

Sau đây, mời thầy cô xem xét ví dụ về thiết kế ma trận đề kiểm tra môn Toán đánh giá định kỳ vào cuối học kỳ I lớp 1:

Lưu ý kỹ thuật: Giới thiệu từng bước rồi hiện bảng kèm theo sử dụng animation kết hợp voice.

- **Bước 1:** Liệt kê tên nội dung, chủ đề, mạch kiến thức cần kiểm tra

Tên nội dung, chủ đề, mạch kiến thức	Các mức năng lực						Tổng cộng
	Mức 1		Mức 2		Mức 3		
	Trắc nghiệm	Tự luận	Trắc nghiệm	Tự luận	Trắc nghiệm	Tự luận	
Số và phép tính							
Hình học và đo lường							
Tổng số câu							
Tổng số điểm							
Tỉ lệ %							

– **Bước 2:** Viết các yêu cầu cần đạt cần đánh giá đối với mỗi mức năng lực, đồng thời căn cứ theo lượng kiến thức học sinh được tiếp nhận tính đến học kì I lớp 1 (dựa vào phân phối chương trình tương ứng với mỗi bộ sách giáo khoa Toán lớp 1 được sử dụng, ví dụ dưới đây mang tính chất minh hoạ).

Tên nội dung, chủ đề, mạch kiến thức	Các mức năng lực			Tổng cộng
	Mức 1	Mức 2	Mức 3	
Số học và phép tính	– Đếm, đọc, viết các số trong phạm vi 10 – Nhận biết được cách so sánh các số trong phạm vi 10. – Thực hiện được cộng hoặc trừ nhẩm trong phạm vi 10. – Thông qua kết quả thực hiện bài tập của học sinh có thể nhận biết được biểu hiện về năng lực “giao tiếp toán học”.	– Thực hiện tính toán trong trường hợp hai dấu phép tính cộng, trừ trong phạm vi 10. – Tìm thành phần và kết quả của phép cộng, phép trừ trong phạm vi 10. – Thông qua kết quả thực hiện bài tập của học sinh có thể nhận biết được biểu hiện về năng lực “tư duy và lập luận toán học” và “giao tiếp toán học”.	– Giải thích được ý nghĩa của phép tính (cộng, trừ) thông qua tranh ảnh, hình vẽ hoặc tình huống thực tiễn. – Viết được phép tính (cộng, trừ) phù hợp với câu trả lời của bài toán có lời văn và tính được kết quả đúng. – Thông qua kết quả thực hiện bài tập của học sinh có thể nhận biết được biểu hiện về năng lực “tư duy và lập luận toán học”; “mô hình hoá toán học”; “giải quyết vấn đề toán học”; “giao tiếp toán học”.	
Hình học và đo lường	– Nhận vị trí trong không gian;	– Lắp ghép, xếp được hình phẳng và hình khối (thông qua	– Giải quyết được một số vấn đề liên quan đến hình phẳng và hình khối;	

	– Nhận dạng được hình phẳng và hình khối; – Nhận biết được dài hơn, ngắn hơn; – Nhận biết được giờ đúng trên đồng hồ; – Thông qua kết quả thực hiện bài tập của học sinh có thể nhận biết được biểu hiện về năng lực “giao tiếp toán học” và “sử dụng công cụ, phương tiện toán học”.	- các bài dạng trắc nghiệm); – Thực hiện được đo độ dài bằng thước thẳng. – Ước lượng được độ dài theo đơn vị đo tự quy ước; – Thực hiện được việc đọc giờ đúng trên đồng hồ. – Thông qua kết quả thực hiện bài tập của học sinh có thể nhận biết được biểu hiện về năng lực “tư duy và lập luận toán học”; “giải quyết vấn đề toán học”; “giao tiếp toán học” và “sử dụng công cụ, phương tiện toán học”.	– Giải quyết được một số tình huống thực tiễn liên quan đến đo độ dài, xem đồng hồ, đọc giờ đúng. – Thông qua kết quả thực hiện bài tập của học sinh có thể nhận biết được biểu hiện về năng lực “tư duy và lập luận toán học”; “mô hình hoá toán học”; “giải quyết vấn đề toán học”; “giao tiếp toán học” và “sử dụng công cụ, phương tiện toán học”.	
--	--	--	---	--

– **Bước 3:** Xác định tỉ lệ phần trăm, số câu, số điểm/điểm số mỗi câu, cho mỗi chủ đề, mỗi nội dung, mỗi mạch kiến thức tương ứng với tỉ lệ phần trăm.

Để xác định tỉ lệ phần trăm số câu và số điểm cho mỗi mức (1, 2, 3), giáo viên có thể dựa vào các căn cứ chính sau:

+ Mức độ quan trọng của yêu cầu cần đạt cần đánh giá trong chương trình môn học (phần nào quan trọng sẽ có nhiều câu hỏi hơn).

+ Thời lượng được quy định trong chương trình, dành cho dạy học chủ đề, nội dung, mạch kiến thức, phân phối chương trình (thời lượng nhiều sẽ có nhiều câu hỏi hơn).

+ Các cơ sở giáo dục chủ động đưa ra tỉ lệ các câu hỏi ở các mức khác nhau phù hợp với yêu cầu đánh giá của từng địa phương.

Tuy nhiên, cần lưu ý là theo quan điểm đánh giá năng lực trong giáo dục hiện nay, tỉ lệ các câu hỏi ở các cấp độ tư duy bậc cao theo Khung nhận thức Bloom (bao gồm vận

dụng, phân tích, đánh giá, sáng tạo) và ở mức thể hiện năng lực Mức 3 theo Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 9 năm 2020 nên chiếm tỉ lệ đa số. Chẳng hạn: Mức 1: khoảng 20%; Mức 2: khoảng 40%; Mức 3: khoảng 40%. (Lưu ý kỹ thuật: phần nội dung này quan trọng, nên được thể hiện rõ ràng)

Tên nội dung, chủ đề, mạch kiến thức	Các mức năng lực			Tổng cộng
	Mức 1	Mức 2	Mức 3	
Số và phép tính	Số câu: 1 Số điểm: 1	Số câu: 3 Số điểm: 3	Số câu: 3 Số điểm: 3	7 điểm 70%
Hình học và đo lường	Số câu: 1 Số điểm: 1	Số câu: 1 Số điểm: 1	Số câu: 1 Số điểm: 1	3 điểm 30%
Tổng số câu Tổng số điểm Tỉ lệ %	Số câu: 2 Số điểm: 2 Tỉ lệ 20%	Số câu: 4 Số điểm: 4 Tỉ lệ 40%	Số câu: 4 Số điểm: 4 Tỉ lệ 40%	Số câu: 10 Số điểm: 10 Tỉ lệ 100%

– **Bước 4:** Tính tổng số điểm và tổng số câu hỏi cho mỗi cột và kiểm tra tỉ lệ phần trăm tổng số điểm phân phối cho mỗi cột.

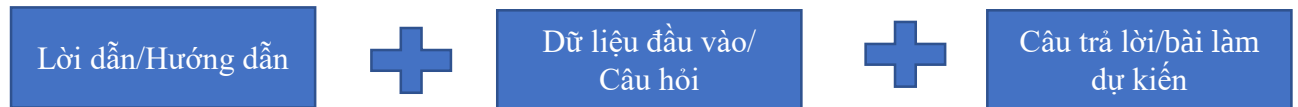
Tên nội dung, chủ đề, mạch kiến thức	Các mức năng lực						Tổng cộng
	Mức 1		Mức 2		Mức 3		
	Trắc nghiệm	Tự luận	Trắc nghiệm	Tự luận	Trắc nghiệm	Tự luận	
Số và phép tính	1		2	1	2	1	7 điểm 70%
Hình học và đo lường	1		1			1	3 điểm 30%
Tổng số câu Tổng số điểm Tỉ lệ %	Số câu: 2 Số điểm: 2 20%		Số câu: 4 Số điểm: 4 40%		Số câu: 4 Số điểm: 4 40%		Số câu: 10 Số điểm: 10 Tỉ lệ 100%

– **Bước 5:** Rà soát lại ma trận và chỉnh sửa nếu thấy cần thiết.

11.2.2. Cấu trúc của một bài tập/nhiệm vụ đánh giá

Như đã đề cập ở các phần trước, khi thực hiện đánh giá về năng lực, trình độ của học sinh, giáo viên thiết kế và thực hiện một hay nhiều bài tập hoặc nhiệm vụ đánh giá khác nhau để thu thập các minh chứng về kiến thức, kỹ năng và năng lực của học sinh theo các mục tiêu đánh giá cụ thể.

Thông thường, một bài tập hay nhiệm vụ đánh giá có 3 phần chính:



Ví dụ 1:

Điền dấu + vào ☐ trước những biểu hiện đúng, dấu – vào ☐ trước những biểu hiện chưa phù hợp liên quan đến việc thực hiện đúng nội quy của trường, lớp.

- ☐ Đi học đúng giờ
- ☐ Tích cực phát biểu ý kiến trong giờ học
- ☐ Nói chuyện, làm việc riêng trong lớp
- ☐ Chuẩn bị sách vở, đồ dùng học tập đầy đủ trước khi đến lớp
- ☐ Vẽ, bôi bẩn ra bàn ghế ở lớp

Trong ví dụ về bài tập đánh giá này, các phần bao gồm:

- Hướng dẫn: Điền dấu + vào ☐ trước những biểu hiện đúng, dấu – vào ☐ trước những biểu hiện chưa phù hợp
- Dữ liệu đầu vào: Những biểu hiện liên quan đến việc thực hiện đúng nội quy của trường, lớp
- Câu trả lời dự kiến: 5 biểu hiện đúng/chưa phù hợp được liệt kê

Ví dụ 2:

Hiền rất thích vẽ tranh và không thích học toán, vì thế trong giờ học toán, Hiền thường giấu cô mang tranh ra vẽ. Nếu nhìn thấy Hiền làm như vậy thì các em sẽ làm gì? Đóng vai thể hiện cách ứng xử của nhóm em.

Phân tích các thành phần của ví dụ này như sau:

- Hướng dẫn: Đóng vai để thực hiện tình huống
- Ngữ liệu đầu vào: Hiền rất thích vẽ tranh và không thích học toán, vì thế trong giờ học toán, Hiền thường giấu cô mang tranh ra vẽ. Nếu nhìn thấy Hiền làm như vậy thì các em sẽ làm gì?

- Câu trả lời dự kiến: Cách ứng xử của nhóm học sinh trong tình huống này?

11.2.3. Mô hình G.R.A.S.P.S trong lập kế hoạch hoạt động đánh giá

Khi lên kế hoạch cho hoạt động đánh giá trên lớp học, đặc biệt là các hoạt động đánh giá quá trình, đánh giá không theo nghi thức, và nhằm làm các hoạt động đánh giá mang tính thực tiễn, giáo viên có thể áp dụng mô hình G.R.A.S.P.S do Wiggins & McTighe (2006) giới thiệu. Tên gọi là sự kết hợp của các chữ cái đầu của các chi tiết giáo viên cần mô tả về hoạt động đánh giá khi lên kế hoạch bằng tiếng Anh, xin được tạm dịch sau đây:

Goal – Mục tiêu/Nhiệm vụ học sinh cần đạt: Mô tả về vấn đề hoặc thách thức mà học sinh và các bạn của mình cần giải quyết trong hoạt động đó

Role – Vai trò học sinh: Giải thích vai trò, nhiệm vụ mà học sinh đảm nhiệm, sắm vai trong tình huống bối cảnh của hoạt động

Audience – Kết quả của nhiệm vụ gửi tới ai: Mô tả về đối tượng đích tiếp nhận kết quả giải quyết vấn đề trong tình huống của hoạt động. Đó là đối tượng mà học sinh cần thuyết phục về giá trị và sự thành công của giải pháp cho vấn đề, thách thức được đặt ra. Lưu ý là đối tượng tiếp nhận không giới hạn là giáo viên.

Situation/Scenario – Tình huống/Bối cảnh của nhiệm vụ: Cung cấp bối cảnh của tình huống và các nhân tố bổ sung có thể tác động đến việc giải quyết vấn đề.

Product, Performances and Purpose – Chi tiết về những gì học sinh cần làm: Giải thích về sản phẩm hay phần thể hiện học sinh cần làm và mục đích lớn hơn của nó.

Standards and Criteria for Success – Tiêu chuẩn và tiêu chí đánh giá chất lượng của kết quả nhiệm vụ của học sinh: mô tả các tiêu chuẩn học sinh cần đạt được và các tiêu chí đánh giá sản phẩm và phần thể hiện sẽ được đối tượng đích sử dụng.

Sau khi mô tả được đầy đủ các chi tiết này, giáo viên sẽ có được một hướng dẫn đầy đủ cho hoạt động đánh giá của mình. Một ví dụ biểu mẫu về kế hoạch của hoạt động đánh giá được cung cấp ở đây.

Môn học _____ Lớp _____
 Giáo viên _____

Kiến thức/chuẩn nội dung nào sẽ được đánh giá thông qua hoạt động này?

Chuẩn nội dung	Kiến thức

Mô tả về hoạt động (G.R.A.S.P.S. – goal, role, audience, scenario, products/performances, standards)

Goal – Mục tiêu/Nhiệm vụ học sinh cần đạt:

Role – Vai trò học sinh:

Audience – Kết quả của nhiệm vụ gửi tới ai?

Scenario – Bối cảnh của nhiệm vụ:

Product/Performances – Chi tiết về những gì học sinh cần làm:

Standards – Tiêu chí đánh giá chất lượng của kết quả nhiệm vụ của học sinh:

Những sản phẩm/biểu hiện nào cung cấp minh chứng về kết quả học tập so với yêu cầu cần đạt của học sinh?

--	--

Tiêu chí đánh giá sản phẩm/biểu hiện của học sinh là gì?

--	--

11.2.4. Tiến trình một giờ học phối hợp đánh giá quá trình không theo nghi thức

Không có một trình tự mẫu cố định nào cho các giờ học. Mỗi giáo viên có thể lên kế hoạch đánh giá và kết hợp với các hoạt động giảng dạy theo cách khác nhau để phù hợp với bối cảnh và điều kiện của bản thân, học sinh và nhà trường. Tuy nhiên, xin mời quý thầy cô tham khảo tiến trình một giờ học có sự kết hợp đánh giá quá trình không theo nghi thức, có thể áp dụng với các giờ học hàng ngày như sau:



(Nguồn: <https://ccea.org.uk/downloads/docs/ccea-asset/Curriculum/Assessment%20for%20Learning%20-%20A%20Practical%20Guide.pdf>)

12. Phương pháp đánh giá

12.1. Các phương pháp đánh giá

Dựa trên kế hoạch hoạt động đánh giá của năm học/học kỳ và bài học, trong công tác giảng dạy thường ngày, giáo viên có thể áp dụng những phương pháp đánh giá học sinh khác nhau, phù hợp với điều kiện thực tế của trường và lớp học của mình. Trong phần này, chúng ta cùng xem xét một số phương pháp đánh giá phổ biến theo cách phân loại tại mục 2, điều 5, chương II trong [Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 9 năm 2020](#).

Có 5 phương pháp phổ biến trong đánh giá học sinh tiểu học. Chúng ta sẽ cùng xem chi tiết về các ưu, nhược điểm cũng như các hình thức và công cụ được sử dụng trong từng phương pháp đánh giá.

12.1.1 Phương pháp quan sát

[Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 9 năm 2020](#) đã giải thích rõ:

Giáo viên theo dõi, lắng nghe học sinh trong quá trình giảng dạy trên lớp, sử dụng phiếu quan sát, bảng kiểm tra, nhật ký ghi chép lại các biểu hiện của học sinh để sử dụng làm minh chứng đánh giá quá trình học tập, rèn luyện của học sinh.

Như vậy, trong phương pháp quan sát, giáo viên đóng vai trò theo dõi học sinh thực hiện các hoạt động (quan sát quá trình) hoặc nhận xét một sản phẩm do học sinh làm ra (quan sát sản phẩm) sử dụng các công cụ quan sát khác nhau gồm phiếu quan sát, bảng kiểm tra, nhật ký ghi chép lại.

Ưu điểm của phương pháp này là:

- Giáo viên quan sát thường xuyên công việc của HS giúp cung cấp thông tin liên tục về sự tiến bộ của học sinh.
- GV có thể sửa chữa các lỗi và giúp HS giải quyết những khó khăn nảy sinh trong quá trình học tập.
- Phương pháp này thuận lợi trong việc đánh giá về mặt thái độ, kỹ năng của HS;
- Đồng thời giúp nhà nghiên cứu thu thập những sự kiện về hành vi tự nhiên, sự kiện diễn ra trong cuộc sống hàng ngày của HS.

Tuy nhiên, nhược điểm của phương pháp này là:

- Phụ thuộc nhiều vào yếu tố chủ quan của người quan sát nên đánh giá có thể mang tính chủ quan.
- Ngoài ra, giáo viên chỉ có thể theo dõi được những biểu hiện bên ngoài của tâm lý HS qua những hành động, cử chỉ, điệu bộ, hay lời nói.

Dưới đây là phần tổng hợp thông tin chính về việc áp dụng một số kỹ thuật chính trong phương pháp này.

Phương pháp	Yêu cầu	Công cụ
-------------	---------	---------

Quan sát	Tính định lượng: được thể hiện qua thang đo với các tiêu chí cụ thể. Tính định tính: được thể hiện qua câu hỏi mở hoặc ý kiến phản hồi của giáo viên về một phương diện cụ thể. Độ chi tiết: được thể hiện qua sự chi tiết của những mô tả về phẩm chất, năng lực cần quan sát. Độ đơn giản: đảm bảo sự súc tích và khoa học để giáo viên hoàn thành một cách thuận lợi.	3 loại công cụ để thu thập thông tin quan sát: 1. Sổ ghi chép các sự kiện hàng ngày (tập trung vào những HS cần giúp đỡ đặc biệt, hoặc hành vi của HS không thể đánh giá bằng các phương pháp khác) 2. Thang đo hoặc phiếu quan sát là công cụ cho phép GV thu thập thông tin về kết quả học tập của HS theo những tiêu chí được mô tả thành mức độ rõ ràng. 3. Bảng kiểm tra (bảng kiểm) hướng người đánh giá trả lời câu hỏi với Có/Không để ghi lại xem 1 phẩm chất có biểu hiện hay không, thường được dùng trong đánh giá quá trình quan sát như khi học sinh làm việc nhóm hoặc thuyết trình.
----------	--	--

Ví dụ minh họa mẫu sổ ghi chép sự kiện hàng ngày

MẪU GHI CHÉP SỰ KIỆN HÀNG NGÀY

Môn học: Toán

Lớp: 3C

Người quan sát : giáo viên chủ nhiệm

STT	Học sinh	Mô tả sự kiện	Nhận xét	Ghi chú (cách giải quyết)
1	Nguyễn Văn A	Không nói gì khi GV yêu cầu phát biểu ý kiến	Con còn chưa tự tin phát biểu	Gợi ý một phần lời phát biểu để HS nói tiếp phần còn lại
2	...	...	...	...

Minh họa phiếu quan sát dành cho giáo viên (bao gồm thang chấm)

TT	Tiêu chí	Hoàn thành tốt	Hoàn thành	Chưa hoàn thành
1	Chủ đề	Xác định chủ đề phù hợp với yêu cầu và đúng trọng tâm.	Xác định chủ đề phù hợp với yêu cầu.	Xác định chủ đề chưa phù hợp với yêu cầu.
2	Nội dung	Tất cả nội dung đều đáng tin cậy và phong phú.	Hầu hết nội dung đáng tin cậy và phong phú.	Nội dung không đáng tin cậy, chưa phong phú.
3	Hình thức trình bày	Trình bày các nội dung chính một cách logic, sáng tạo, sinh động với các chi tiết minh họa	Trình bày được hầu hết các nội dung chính tương đối logic.	Chỉ trình bày được một số nội dung chính nhưng chưa logic.
4	Thuyết trình	Cách thuyết trình dễ hiểu, ấn tượng, cuốn hút người nghe; đảm bảo thời gian quy định.	Cách thuyết trình dễ hiểu, chưa ấn tượng; đảm bảo thời gian quy định.	Cách thuyết trình khó hiểu, không đảm bảo thời gian quy định.

Minh họa phiếu quan sát dành cho học sinh (môn Âm nhạc)

PHIẾU ĐÁNH GIÁ CÁ NHÂN (tự đánh giá)

Họ và tên....

Lớp 1.....

– Em hãy tô màu vào hình nốt nhạc tương ứng với nội dung tự đánh giá bản thân khi tham gia các hoạt động. Trong đó:



Chưa thực hiện được.



Còn phân vân.



Đã thực hiện được.

TT	Nội dung đánh giá	Tự đánh giá
1	Nhớ được tên bài hát	
2	Hát kết hợp gõ đệm hoặc kết hợp vận động đơn giản theo nhịp điệu bài hát	

TT	Nội dung đánh giá	Tự đánh giá
3	Đọc được bài đọc nhạc.	  
5	Thích tham gia các hoạt động tập thể trong giờ học	  

Minh họa phiếu quan sát dành cho học sinh (đánh giá lẫn nhau)

PHIẾU ĐÁNH GIÁ ĐỒNG ĐẲNG

Em hãy nhờ bạn đánh giá phần thể hiện của bản thân khi tham gia các hoạt động được tổ chức. Trong đó:



Chưa thực hiện được



Còn phân vân



Đã thực hiện được

TT	Nội dung đánh giá	Bạn đánh giá em
1	Hát kết hợp gõ đệm hoặc kết hợp vận động đơn giản theo nhịp điệu bài hát	  
2	Lắng nghe ý kiến chia sẻ trong nhóm	  
3	Tích cực tham gia các hoạt động trong lớp	  
4	Biết phối hợp với các thành viên trong nhóm khi luyện tập	  

Minh họa về bảng kiểm

Bảng kiểm dùng cho GV đánh giá kỹ năng nghe môn Tiếng Việt của HS lớp 3 :

Ghi dấu + vào ô trống HS có thực hiện, ghi dấu – vào ô trống HS không thực hiện khi nghe bạn trình bày ý kiến trong nhóm.

☐

1. Chú ý lắng nghe, nhìn vào người nói.

☐ 2. Đặt câu hỏi để hiểu rõ hơn nội dung đã nghe

☐ 3. Bày tỏ ý kiến đồng ý hay ý kiến điều chỉnh, bổ sung ý kiến đã nghe

12.1.2. Phương pháp vấn đáp

Theo Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 9 năm 2020, trong phương pháp vấn đáp, giáo viên trao đổi với học sinh thông qua việc hỏi-đáp để thu thập thông tin nhằm đưa ra những nhận xét, biện pháp giúp đỡ kịp thời.

Đây là phương pháp giáo viên đặt câu hỏi và học sinh trả lời câu hỏi (hoặc ngược lại), nhằm rút ra những kết luận, những tri thức mới mà học sinh cần nắm, hoặc nhằm tổng kết, củng cố, kiểm tra mở rộng, đào sâu những tri thức mà học sinh đã học.

Phương pháp vấn đáp cung cấp rất nhiều thông tin chính thức và không chính thức về học sinh. Nếu được vận dụng hợp lý, phương pháp vấn đáp sẽ có những ưu điểm sau:

- Kích thích tính tích cực, độc lập tư duy ở học sinh để tìm ra câu trả lời tối ưu trong thời gian ngắn nhất
- Bồi dưỡng cho học sinh năng lực diễn đạt bằng lời nói
- Bồi dưỡng hứng thú học tập qua kết quả trả lời
- Giúp giáo viên thu tín hiệu ngược từ học sinh một cách nhanh gọn kịp thời điều chỉnh hoạt động của mình, mặt khác có điều kiện quan tâm đến từng học sinh, nhất là những học sinh hoàn thành tốt và chưa hoàn thành
- Tạo không khí làm việc sôi nổi, sinh động trong giờ học. Nếu vận dụng không hợp lý, phương pháp vấn đáp có thể có ít nhiều hạn chế như:
- Dễ làm mất thời gian, ảnh hưởng không tốt đến kế hoạch lên lớp
- Mất nhiều thời gian để soạn hệ thống các câu hỏi
- Nếu không khéo léo sẽ không thu hút được toàn lớp mà chỉ là đối thoại giữa giáo viên và một học sinh.

Như vậy, tuy có nhiều dạng thức vấn đáp khác nhau (gồm vấn đáp gợi mở, củng cố, tổng kết, kiểm tra và vấn đáp trong đánh giá năng lực và phẩm chất), nhưng cốt lõi của phương pháp này nằm ở sự tương tác giữa giáo viên và học sinh. Thông qua những kỹ thuật mà thầy cô sử dụng, học sinh có cơ hội để thể hiện các kiến thức, phẩm chất và năng lực của mình. Còn về phía thầy cô, đây cũng là dịp để thầy cô đánh giá cả hiệu quả của hoạt động dạy và năng lực tiếp thu, ghi nhớ và hiểu thông tin của học sinh. Để phương pháp vấn đáp phát huy hiệu quả, thầy cô có thể sử dụng một số kỹ thuật như đặt câu hỏi, nhận xét bằng lời và yêu cầu học sinh trình bày miệng/kể chuyện.

12.1.3. Phương pháp đánh giá qua hồ sơ học tập, các sản phẩm, hoạt động của học sinh

Đây là một trong những phương pháp đánh giá phi truyền thống phổ biến trên thế giới, nhưng chưa được áp dụng nhiều ở nước ta. Với phương pháp này, học sinh có cơ hội để thể hiện những phẩm chất và năng lực của mình thông qua các sản phẩm, hồ sơ học tập dưới sự hướng dẫn và hỗ trợ của giáo viên. Việc đánh giá của giáo viên bao gồm cả đánh giá quá trình thực hiện và đánh giá sản phẩm của học sinh.

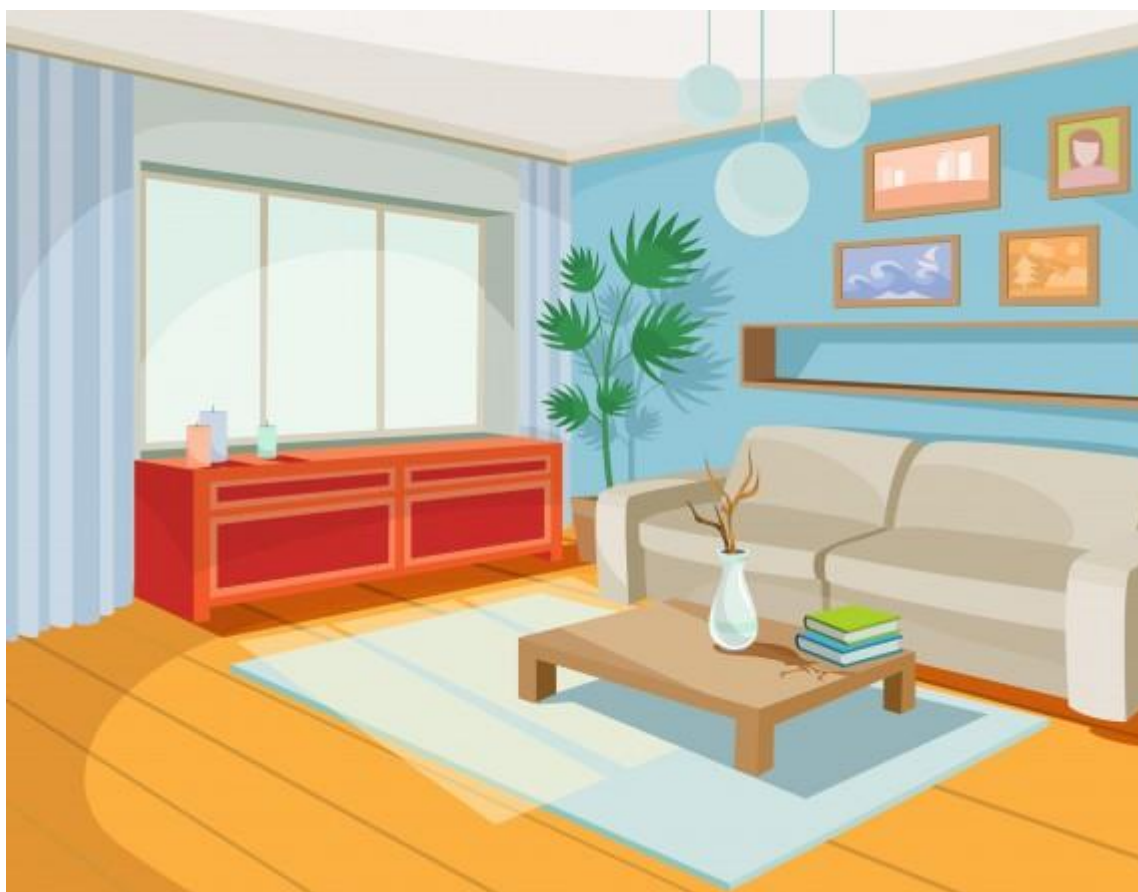
Theo [Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 9 năm 2020](#) trong phương pháp này, giáo viên đưa ra các nhận xét, đánh giá về các sản phẩm, kết quả hoạt động của học sinh, từ đó đánh giá học sinh theo từng nội dung đánh giá có liên quan.

Phương pháp	Ưu, nhược điểm	Yêu cầu với học sinh và giáo viên	Công cụ, kĩ thuật đánh giá học sinh
Đánh giá qua hồ sơ học tập, các hoạt động, sản phẩm của học sinh	❖ Ưu điểm: - Tạo không gian sáng tạo, cơ hội cho học sinh thể hiện kiến thức và năng lực của mình. (học sinh được trao quyền chủ động trong cách triển khai thực hiện sản phẩm của mình) - Thúc đẩy học sinh học tập một cách có trách nhiệm và chủ động - Giúp học sinh phát triển kĩ năng mềm như năng lực giải quyết vấn đề, năng lực cộng tác trong làm việc nhóm - Trở thành cầu nối giữa giáo viên với học sinh, và giữa học sinh với nhau. ❖ Nhược điểm: - Giáo viên và học sinh đều phải đầu tư nhiều	❖ Với học sinh - Một hồ sơ học tập hoặc sản phẩm học tập được lựa chọn để đánh giá cần đảm bảo các yêu cầu sau: - Có ý nghĩa thực tiễn-xã hội, gắn với thực tế - Phù hợp với hứng thú, hiểu biết và kinh nghiệm của học sinh - Thể hiện sự chủ động và tư duy tích cực của học sinh - Kết hợp giữa lí thuyết và thực hành - Có sự kết hợp tri thức của nhiều lĩnh vực hoặc môn học khác nhau - Thể hiện tính cộng tác làm việc (với sản phẩm làm việc nhóm) ❖ Với giáo viên - Cho phép học sinh tham gia vào quá trình	❖ Bảng kiểm ❖ Thang đo ❖ Phiếu đánh giá theo tiêu chí

	công sức và thời gian thực hiện sản phẩm, hồ sơ học tập - Mang yếu tố chủ quan vì phụ thuộc vào người đánh giá	đánh giá hồ sơ, sản phẩm - Yêu cầu học sinh tự đánh giá sản phẩm của mình, viết cảm nghĩ ngắn về sản phẩm của mình - Đưa ra các tiêu chí đánh giá rõ ràng	
--	---	---	--

Ví dụ về phiếu học tập để làm việc theo nhóm môn Công nghệ

PHIẾU HỌC TẬP NHÓM
BÀI: SỬ DỤNG QUẠT ĐIỆN
HOẠT ĐỘNG KHỞI ĐỘNG: THIẾT KẾ PHÒNG KHÁCH



12.1.4. Phương pháp kiểm tra viết

Có rất nhiều các kỹ thuật và hình thức kiểm tra viết, nhưng tựu chung lại có thể chia các kỹ thuật và công cụ này thành hai hình thức đánh giá chính là câu hỏi dạng tự luận và câu hỏi dạng trắc nghiệm như [Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 9 năm 2020](#) đã chỉ rõ ”*Giáo viên sử dụng các bài kiểm tra gồm các câu hỏi, bài tập được thiết kế theo mức độ, yêu cầu cần đạt của chương trình, dưới hình thức trắc nghiệm, tự luận hoặc kết hợp trắc nghiệm và tự luận để đánh giá mức đạt được về các nội dung giáo dục cần đánh giá.*”

12.1.4.1. Câu hỏi dạng tự luận

Tự luận là dạng kiểm tra quen thuộc, được sử dụng phổ biến trong nhà trường. Nó cho phép học sinh trả lời bằng cách tự lựa chọn, tổng hợp và trình bày những tri thức phù hợp nhất, với một giới hạn tương đối rộng về nội dung. Do vậy, dạng đánh giá này có thể đánh giá được khả năng phân tích, tổng hợp và sự sáng tạo trong trình bày một bài luận của học sinh.

Bài kiểm tra dạng tự luận thường có ít câu hỏi và câu hỏi ngắn nhưng yêu cầu học sinh phải trả lời dài và học sinh có tương đối nhiều thời gian để trả lời một câu hỏi.

Ưu – Nhược điểm	Yêu cầu kỹ thuật	Dạng thức
❖ Ưu điểm - Có khả năng đo lường kết quả học tập của học sinh, tạo điều kiện cho học sinh bộc lộ khả năng suy luận, trình bày quan điểm ý kiến của mình - Dễ chuẩn bị, ít tốn thời gian và công sức cho giáo viên ❖ Nhược điểm - Với số câu hỏi ít, bài tự luận khó đại diện đầy đủ cho nội dung cần kiểm tra, có thể dẫn tới việc học tủ.	- Nghiên cứu mục đích và nội dung vấn đề cần kiểm tra; xác định được trọng tâm của vấn đề cần kiểm tra và tìm ra một số câu hỏi xác đáng bao quát được nội dung vấn đề; - Ra đề chính xác, dễ hiểu, sát với trình độ của học sinh, phù hợp với thời gian làm bài, phát huy trí tuệ ở học sinh; - Đáp án bài thi và tiêu chí chấm thi cần được thảo luận kỹ trong hội đồng chấm thi trước khi triển khai chấm. - Tập huấn giáo viên về hướng dẫn chấm tự luận.	- Câu hỏi tự luận hạn chế: là câu hỏi hạn chế về nội dung và hình thức thể hiện câu trả lời của HS. Phạm vi đánh giá của câu hỏi tự luận hạn chế thường chỉ là một khía cạnh của một vấn đề lớn, hình thức thể hiện câu trả lời thường chỉ giới hạn trong một cụm từ/số, câu văn, đoạn văn ngắn. - Câu hỏi tự luận mở rộng: bao gồm các loại câu hỏi có phạm vi trả lời rộng, khái quát kiến thức, phát huy khả năng phân tích

- Điểm số có thể bị ảnh hưởng bởi yếu tố chủ quan của giáo viên - Thời gian chấm kéo dài hơn dạng thức trắc nghiệm		tổng hợp thông tin của học sinh.
---	--	----------------------------------

Ví dụ câu hỏi tự luận hạn chế:

- Câu hỏi đọc hiểu môn Tiếng Việt cho HS lớp 5 câu hỏi yêu cầu HS vận dụng tình huống trong câu chuyện vào giải quyết một tình huống trong thực tiễn : *Đọc câu chuyện Sức mạnh của nước. Theo lời khuyên của cô chị trong câu chuyện, khi bạn em to tiếng, muốn gây sự với em, em sẽ làm gì?*

- Hoàn thành bảng mô tả một số lễ hội và nghệ thuật truyền thống của các dân tộc vùng trung du và miền núi Bắc Bộ, chỉ điền vào những cột có dấu chấm (.....). (Môn Lịch sử Địa lý lớp 4)

STT	Tên lễ hội/nghệ thuật	Dân tộc	Thời gian tổ chức	Địa bàn	Hoạt động chính trong lễ hội
1	Lễ hội Gầu Tào	.....	.....	.....	.....
2	Lễ hội Lồng Tồng	.....	.....	.....	.....
3	Hát Then	.....		.....	
4	Múa khèn	.....		.....	
5	Múa xòe	.....		.....	

Ví dụ câu hỏi tự luận mở rộng

- Đề bài môn Tiếng Việt cho HS lớp 4: *Em hãy viết bài văn kể lại câu chuyện Thánh Gióng và nêu ý nghĩa của câu chuyện đối với thiếu niên Việt Nam ngày nay. (Thời gian làm bài 40 phút)*

- Đề bài môn Lịch sử Địa lý cho HS lớp 4: *Viết cảm nhận của em sau khi quan sát các hình ảnh sau về Thăng Long– Hà Nội xưa và nay*

12.1.4.2. Câu hỏi dạng trắc nghiệm

Câu hỏi dạng trắc nghiệm còn có tên gọi là câu hỏi trắc nghiệm khách quan vì dạng câu hỏi này khắc phục được một điểm yếu của câu hỏi tự luận. Đó là tránh được sự ảnh hưởng của yếu tố chủ quan của giáo viên chấm trong quá trình đánh giá. Như vậy cách cho điểm mang tính khách quan. Tuy nhiên phải thừa nhận rằng đây chỉ là khách quan tương đối bởi vì câu hỏi và các lựa chọn trong trắc nghiệm khách quan vẫn do giáo viên thiết kế ra, nên giáo viên có tầm ảnh hưởng nhất định tới câu hỏi.

Ưu điểm	Nhược điểm
- Bài trắc nghiệm khách quan bao quát được phạm vi kiến thức rộng nên đại diện được cho nội dung cần đánh giá; - Việc chấm điểm dễ dàng, nhanh chóng, có thể chấm bằng máy và bảo đảm tính khách quan trong khâu chấm bài; - Kết quả trắc nghiệm có thể dễ dàng phân tích độ tin cậy và độ giá trị bằng các phần mềm có sử dụng các mô hình phương pháp toán học.	- Việc thiết kế câu hỏi trắc nghiệm khách quan tốn thời gian hơn câu hỏi tự luận, đòi hỏi người xây dựng phải được tập huấn về kỹ thuật viết đề. - Vì là dạng thức trắc nghiệm nên khi trả lời câu hỏi này học sinh có xác suất dự đoán chính xác đáp án mà có thể không cần có kiến thức về câu hỏi. - Câu hỏi trắc nghiệm khó đo lường một số năng lực của học sinh như năng lực diễn đạt, trình bày, thể hiện quan điểm. - Việc thiết kế câu hỏi ở mức độ tư duy bậc cao khá phức tạp, tốn nhiều công sức cho giáo viên.

Dưới đây là một số dạng thức và những lưu ý với từng dạng thức của câu hỏi

Dạng thức	Ví dụ	Lưu ý
Câu hỏi Đúng – Sai (câu hỏi hai vế)	Đúng ghi Đ, sai ghi S: Đồng hồ bên chỉ: ☐ 2 giờ ☐ 9 giờ 	- Dễ thiết kế, chấm nhanh, nhưng là câu hỏi mà học sinh có xác suất 'đoán mò' đúng cao nhất vì chỉ có 2 phương án trả lời, tương đương tỉ lệ 50-50 - Thường được áp dụng để thiết kế các câu hỏi ở mức độ nhận

		thức biết (recognition) hoặc hiểu (comprehension)															
Câu hỏi ghép đôi	Nói tên con vật với việc làm của con vật trong bài thơ Kể cho bé nghe (Trần Đăng Khoa). <table><tr><td>Con cua, con cáy</td><td></td><td>hỏi đầu đầu</td></tr><tr><td>Con chó</td><td></td><td>nói âm ỉ</td></tr><tr><td>Con nhện</td><td></td><td>dùng miệng nấu cơm (phun nước bọt)</td></tr><tr><td>Con vịt</td><td></td><td>chăng dây điện (chăng tơ)</td></tr><tr><td></td><td></td><td>hay múa xập xòe</td></tr></table>	Con cua, con cáy		hỏi đầu đầu	Con chó		nói âm ỉ	Con nhện		dùng miệng nấu cơm (phun nước bọt)	Con vịt		chăng dây điện (chăng tơ)			hay múa xập xòe	- Gồm các câu dẫn và câu đáp án - Nên có nhiều đáp án hơn câu dẫn, để tránh hiện tượng câu cuối chỉ là kết quả của sự loại trừ liên tiếp. - Có thể thiết kế ở nhiều mức độ, trong ví dụ bên là mức độ ghi nhớ và nhận biết
Con cua, con cáy		hỏi đầu đầu															
Con chó		nói âm ỉ															
Con nhện		dùng miệng nấu cơm (phun nước bọt)															
Con vịt		chăng dây điện (chăng tơ)															
		hay múa xập xòe															
Câu hỏi trắc nghiệm điền khuyết	Chọn những từ: <i>hoà bình, độc lập, tự do, biết ơn, bảo vệ</i> vào chỗ sao cho phù hợp. <i>Chúng ta cần thương binh, liệt sĩ vì họ đã hi sinh thân mình cho của dân tộc. Nhờ đó, các em mới được sống, học tập, vui chơi như ngày hôm nay.</i>	- Giảm khả năng đoán mò của học sinh khi làm bài - Khi cho sẵn từ cần điền thì giáo viên cần đảm bảo một từ chỉ phù hợp để điền vào một chỗ trống, nên cho số lượng từ cho sẵn nhiều hơn số lượng cần điền.															
Câu hỏi trắc nghiệm nhiều lựa chọn	1. Tình huống nào dưới đây thể hiện sự không thân thiện? a) Mỉm cười chào nhau b) Tranh luận gay gắt với nhau c) Động viên nhau d) Cho bạn mượn bút viết	- Gồm 1 câu dẫn và các phương án trả lời. Trong các phương án trả lời có 1 đáp án đúng, còn lại là các phương án nhiễu. Các phương án này nên được thiết kế liên quan đến nội dung câu hỏi hoặc trong bài, sai hoàn toàn hoặc sai một phần, là các lỗi học sinh hay mắc phải. Đáp án câu hỏi này độc lập với đáp án của															

	2. Bạn vẽ được một bức tranh đẹp và khoe với em. Em sẽ nói gì với bạn: a) Tranh bạn vẽ đẹp quá! b) Tranh bạn vẽ chả đẹp bằng tờ c) Tranh bạn vẽ cái gì thế? d) Mình không thích tranh bạn vẽ	các câu hỏi khác. Các phương án trả lời nên có độ dài tương đồng. Câu hỏi chỉ kiểm tra 1 tiểu nội dung/kiến thức xác định. Hạn chế phương án "Tất cả các đáp án trên đều đúng", "Cả A và B", "Không có phương án nào đúng". - Có thể sử dụng để đánh giá học sinh ở các mức độ tư duy khác nhau từ biết, hiểu, vận dụng, phân tích, tổng hợp tới đánh giá. Như trong ví dụ: câu hỏi 1 ở mức thông hiểu, câu hỏi 2 ở mức độ vận dụng (cao)
--	---	---

Câu hỏi tổng kết mục 12.1

Câu 1. Có mấy phương pháp đánh giá được đề cập trong phần này?

- A. 3
- B. 4
- C. 5

Đáp án: B

Câu 2. 3 công cụ để thu thập thông tin trong phương pháp quan sát là gì?

Đáp án: Sổ ghi chép (các sự kiện hàng ngày), Thang đo/Phiếu quan sát, Bảng kiểm/Bảng kiểm tra

Câu 3. Hai hình thức đánh giá chính trong phương pháp kiểm tra viết là gì?

Đáp án: Câu hỏi (dạng) tự luận và câu hỏi (dạng) trắc nghiệm (khách quan)

Câu 4. Nối mô tả các dạng thức kiểm tra với mô tả đúng

Dạng thức	Mô tả
1. Câu hỏi tự luận hạn chế	a. Là dạng câu hỏi học sinh có xác suất dự đoán câu trả lời cao với tỉ lệ 50-50
2. Câu hỏi tự luận mở rộng	b. Là dạng câu hỏi mà số lượng đáp án nhiều hơn số lượng câu dẫn.

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 3. Câu hỏi đúng – sai | c. Là dạng câu hỏi mà số lượng từ cho sẵn nhiều hơn số lượng từ cần điền. |
| 4. Câu hỏi ghép đôi | d. Là dạng câu hỏi giới hạn học sinh trả lời trong một từ/cụm từ/câu văn. |
| 5. Câu hỏi trắc nghiệm nhiều lựa chọn | e. Là dạng câu hỏi có câu dẫn, phương án đúng và các phương án gây nhiễu.
f. Là dạng câu hỏi học sinh tự đưa ra câu trả lời, thể hiện khả năng tổng hợp kiến thức. |

Đáp án: 1-d, 2-f, 3-a, 4-b, 5-e.

Câu 5. Thầy/cô hãy trình bày điều mình tâm đắc nhất trong phần 12.1 trong khoảng 100 từ.

12.2. Các nguyên tắc đảm bảo chất lượng của phương pháp, kỹ thuật đánh giá theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực của học sinh

12.2.1. Các nguyên tắc đảm bảo chất lượng trong đánh giá học sinh tiểu học:

Để một hoạt động kiểm tra đánh giá phản ánh đúng năng lực, phẩm chất của học sinh; đồng thời giúp giáo viên thu thập được những thông tin hữu ích về quá trình dạy và học, thì việc kiểm tra đánh giá cần tuân thủ những nguyên tắc nhất định. Theo [Thông tư 22/2016/TT-BGDĐT](#), 4 nguyên tắc đánh giá học sinh tiểu học bao gồm:

Đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh; coi trọng việc động viên, khuyến khích sự cố gắng trong học tập, rèn luyện của học sinh; giúp học sinh phát huy nhiều nhất khả năng; đảm bảo kịp thời, công bằng, khách quan

Đánh giá toàn diện học sinh thông qua đánh giá mức độ đạt chuẩn kiến thức, kỹ năng và một số biểu hiện năng lực, phẩm chất của học sinh theo mục tiêu giáo dục tiểu học.

Đánh giá thường xuyên bằng nhận xét, đánh giá định kỳ bằng điểm số kết hợp với nhận xét; kết hợp đánh giá của giáo viên, học sinh, cha mẹ học sinh, trong đó đánh giá của giáo viên là quan trọng nhất

Đánh giá sự tiến bộ của học sinh, không so sánh học sinh này với học sinh khác, không tạo áp lực cho học sinh, giáo viên và cha mẹ học sinh.

Bốn nguyên tắc được nêu trên đã bao quát được phần lớn các nguyên tắc thiết kế hoạt động kiểm tra đánh giá mà nhiều tài liệu lí luận giáo dục đã chỉ ra như sau:

1. Đảm bảo tính chuẩn xác

- Công cụ đánh giá đo lường đúng nội dung, kiến thức, kĩ năng cần đo lường
- Điểm số thu nhận từ hoạt động đánh giá phản ánh đúng năng lực, phẩm chất của học sinh
- Mục tiêu và phương pháp đánh giá phải tương thích với mục tiêu và phương pháp giảng dạy
- Việc xác định và làm rõ các mục tiêu, tiêu chí đánh giá phải được đặt ở mức ưu tiên cao hơn công cụ và tiến trình đánh giá

2. Đảm bảo tính tin cậy

- Công cụ đánh giá đo lường cho kết quả tương tự ở mỗi lần nó được sử dụng
- Đảm bảo giáo viên được tập huấn về phương pháp chấm điểm, tiêu chí chấm để kết quả đánh giá giữa các giáo viên là tương đồng

3. Đảm bảo tính công bằng

- Hình thức đánh giá quen thuộc với học sinh tham gia đánh giá
- Lượng kiến thức kĩ năng cần kiểm tra phù hợp với năng lực và trình độ của học sinh, không chứa hàm ý đánh đố học sinh, giúp học sinh vận dụng phát triển kiến thức và kĩ năng đã học.
- Giáo viên tiến hành đánh giá bài làm, sản phẩm của học sinh tuân thủ đúng qui trình, đảm bảo không thiên vị bất kì học sinh nào.

4. Đảm bảo tính chân thực

- Hoạt động và nội dung đánh giá phản ánh thực tế học tập và sử dụng kiến thức, kĩ năng cần đánh giá của học sinh trong chương trình học.
- Hoạt động và nội dung đánh giá gắn với thực tế đời sống xã hội

5. Đảm bảo tính thực tế và hiệu quả

- Hoạt động đánh giá phù hợp với điều kiện về cơ sở vật chất và nhân lực của cơ sở giáo dục

6. Đảm bảo tính tác động

- Kết quả đánh giá có tính ảnh hưởng/tác động tới thực tế giảng dạy của giáo viên, giúp giáo viên đánh giá được hiệu quả của công tác giảng dạy, đồng thời có những điều chỉnh cho phù hợp với năng lực của học sinh.
- Hoạt động đánh giá ảnh hưởng tới thực tế học tập của học sinh, giúp học sinh nhìn nhận và đánh giá đúng năng lực trình độ của mình.
- Hoạt động đánh giá có tác động ở phạm vi rộng hơn, giữa gia đình – nhà trường – xã hội; chịu sự ảnh hưởng của những thay đổi về mặt chính sách ở tầm vĩ mô.

Các nguyên tắc trong kiểm tra đánh giá học sinh tiểu học với mô tả về các nguyên tắc đó được thể hiện trong bảng sau:

Nguyên tắc	Mô tả
1. Tính chuẩn xác	Công cụ đánh giá đo lường đúng nội dung, kiến thức, kỹ năng cần đo lường
2. Tính tin cậy	Công cụ đánh giá đo lường cho kết quả tương tự ở mỗi lần nó được sử dụng
3. Tính công bằng	Hình thức đánh giá quen thuộc với học sinh tham gia đánh giá
4. Tính chân thực	Hoạt động và nội dung đánh giá gắn với thực tế đời sống xã hội
5. Tính thực tế	Hoạt động đánh giá phù hợp với điều kiện về cơ sở vật chất và nhân lực của cơ sở giáo dục
6. Tính tác động	Công cụ đánh giá đo lường cho kết quả tương tự ở mỗi lần nó được sử dụng

12.2.2. Các nguyên tắc đảm bảo chất lượng bài kiểm tra trắc nghiệm:

Do tính phổ biến của phương pháp đánh giá bằng bài kiểm tra viết sử dụng các câu hỏi dạng trắc nghiệm có nhiều lựa chọn như hiện nay, phần nội dung này của mô-đun đề cập đến các nguyên tắc trong xây dựng các câu hỏi, tiêu mục bài kiểm tra dạng này.

Trong cuốn “Developing and Validating Test Items” (tạm dịch là “Xây dựng và Xác trị tiêu mục đề thi”, Haladyna và Rodriguez (2013, tr.91) đã đưa ra 22 hướng dẫn liên quan đến việc viết các câu hỏi trắc nghiệm nhiều lựa chọn như sau:

I. CÁC LƯU Ý VỀ NỘI DUNG

- Mỗi câu hỏi chỉ nên kiểm tra một nội dung, một kỹ năng, một mức độ nhận thức

Ví dụ:

Kiểm tra về số trong phạm vi 10, ở mức độ nhận thức thông hiểu, thầy cô có thể thiết kế bài tập như sau:

Khoanh vào chữ đặt trước câu trả lời đúng:

- Số lớn nhất trong các số 3, 0, 8, 5 là:

A. 3 B. 5 C. 8

- Số bé nhất trong các số 3, 0, 8, 5 là:

A. 3 B. 0 C. 5

- Các số 3, 0, 8, 5 được sắp thứ tự từ bé đến lớn là:

A. 0, 3, 5, 8 B. 3, 0, 8, 5 C. 5, 0 3, 8

2. Sử dụng các ngữ liệu mới để kiểm tra tư duy bậc cao

Ví dụ: Khoanh tròn vào chữ cái trước ý trả lời của em.

Em sẽ làm gì khi đi học về bạn rủ qua đường không đúng chỗ?

A. Đồng ý và cùng bạn qua đường

B. Không đi, để bạn đi một mình

C. Không đồng ý nhưng bạn vẫn đi nên đi cùng

D. Bảo bạn cùng mình sang đường đúng nơi quy định.

3. Đảm bảo các câu hỏi độc lập với nhau, câu hỏi trước không giúp trả lời câu hỏi sau.

Câu 1: Ai là bạn thân nhất của Kay?

A. Wendy

B. Betty

C. Tilda

Câu 2: Ai đã cãi nhau với Tilda?

A. Kay

B. Wendy

C. Betty

Nếu đáp án câu 1 là C, thì có thể loại trừ phương án A trong câu 2.

4. Kiểm tra những nội dung quan trọng. Tránh các nội dung quá chung chung hoặc quá tiêu tiết

5. Tránh hỏi các câu hỏi kiểu bầy

Ví dụ:

Một số tháng trong năm có 31 ngày. Bao nhiêu tháng có 28 ngày?

A. 1

B. 6

C. 9

D. 12

II. CÁC LƯU Ý VỀ ĐỊNH DẠNG

6. Trình bày các câu hỏi và lựa chọn theo chiều dọc thay vì chiều ngang

Không nên trình bày theo hình thức như sau:

Khoanh tròn vào chữ cái trước ý trả lời của em.

Em sẽ làm gì khi đi học về bạn rủ qua đường không đúng chỗ?

A. Đồng ý và cùng bạn qua

B. Không đi, để bạn đi một mình

đường

D. Bảo bạn cùng mình sang đường đúng

C. Không đồng ý nhưng bạn vẫn

nơi quy định.

đi nên đi cùng

III. CÁC LƯU Ý VỀ CÁCH VIẾT

7. Lựa chọn mức độ khó phù hợp với thí sinh
8. Tránh diễn đạt dài dòng (giảm thiểu lượng thông tin cần đọc)

IV. VIẾT LỜI DẪN/CÂU GỐC

9. Các ý quan trọng cần được nêu rõ ràng và chuẩn xác trong câu gốc
10. Tránh viết câu gốc dưới dạng câu phủ định (nếu có “không” phải viết hoa → KHÔNG)

Ví dụ:

Nhận định nào KHÔNG chính xác về dãy Hoàng Liên Sơn?

- A. Hoàng Liên Sơn là dãy núi đồ sộ nhất nước ta.
- B. Hoàng Liên Sơn là nơi dân cư đông đúc
- C. Bản là nơi các dân tộc ở Hoàng Liên Sơn sống cùng nhau.

V. VIẾT CÁC LỰA CHỌN

11. Viết các lựa chọn có khả năng đánh lạc hướng thí sinh (đúng ở một khía cạnh nhất định).

Ví dụ:

Khi sử dụng đèn học đúng cách để đảm bảo an toàn cho bản thân, nên:

- A. Để ánh sáng hắt ra từ đèn chiếu thẳng vào mắt (đúng ở chiếu về phía người, nhưng sai là chiếu thẳng vào mắt)
- B. Điều chỉnh cường độ sáng của đèn càng lớn càng tốt (đúng ở điều chỉnh cường độ sáng của đèn, nhưng sai ở điều chỉnh càng lớn càng tốt)
- C. Điều chỉnh độ cao của đèn một cách hợp lý (đáp án)
- D. Chỉ sử dụng đèn học vào ban đêm (đúng ở dùng đèn vào ban đêm, sai ở chỉ dùng vào ban đêm)

12. Đảm bảo chỉ có/luôn có một lựa chọn là phương án đúng

Phát biểu nào sau đây đúng

- A. Mặt Trời vừa quay quanh Trái Đất và vừa quay quanh chính nó.
- B. Trái Đất vừa quay quanh Mặt Trời và vừa quay quanh chính nó.
- C. Trái Đất quay xung quanh Mặt Trăng.
- D. Mặt Trời quay xung quanh Mặt Trăng và Trái Đất.

13. Đặt đáp án ở những vị trí khác nhau (trong một bộ đề kiểm tra)
14. Sắp xếp các lựa chọn theo logic hoặc thứ tự hợp lý
15. Đảm bảo các lựa chọn độc lập, không bao hàm lẫn nhau
16. Tránh sử dụng các lựa chọn “Tất cả đều đúng”, “Tất cả đều sai”...
17. Tránh viết lựa chọn dưới dạng câu phủ định
18. Tránh vô tình gợi ý đáp án đúng

a. *Viết các lựa chọn với độ dài tương đương*

Ví dụ dưới đây là trường hợp lựa chọn có độ dài không tương đương, và lựa chọn dài nhất lại là đáp án:

Sau những lần đùn đẩy nhau công việc, giành nhau quyền đi xem trước, em đoán xem tình bạn của Hùng và Long thế nào?

- a. Tình bạn của hai bạn vẫn thân thiết.
- b. Tình bạn của hai bạn vẫn bền vững.
- c. Tình bạn của hai bạn đã rạn nứt do thiếu sự chia sẻ.
- d. Tình bạn của hai bạn không còn nữa
- b. *Tránh dùng các từ “luôn luôn, chỉ, không bao giờ, hoàn toàn...”*
- c. *Tránh dùng lặp các từ trong câu gốc*
- d. *Tránh viết lựa chọn theo cặp đôi hay cặp ba*

Ví dụ: Câu hỏi dưới đây đang thiết kế lựa chọn theo cặp đôi

Những cơ sở thông tin liên lạc là

- A. bưu điện, đài phát thanh, nhà máy.
- B. bưu điện, đài truyền hình, đài phát thanh.
- C. đài phát thanh, trường học, bệnh viện.
- D. đài phát thanh, đài truyền hình, nhà máy.
- e. *Tránh viết những lựa chọn hiển nhiên sai, không logic*
- f. *Viết các lựa chọn thống nhất về cấu trúc (cùng bắt đầu là danh/dộng/tính từ, hoặc cùng là cụm từ/câu)*

19. Viết lựa chọn dựa trên những lỗi thí sinh thường mắc phải

20. Tránh viết câu châm biếm, hài hước

VI. MỘT SỐ LƯU Ý KHÁC

21. Tránh kiểm tra nội dung không nằm trong kiến thức, tiểu kỹ năng cần đánh giá (cần nhắc sự ảnh hưởng của kiến thức nền, kiểm tra từ vựng theo ngữ cảnh chứ không dựa trên hiểu nghĩa từ độc lập)

22. Không thiết kế phương án có nội dung nằm ngoài ngữ liệu đầu vào

13. Chấm điểm và diễn giải kết quả

13.1. Bản chất của việc chấm điểm

13.1.1. Cách hiểu về chấm điểm

Phần học trước đã giới thiệu các phương pháp, kỹ thuật đánh giá khác nhau cho các mục đích khác nhau. Bên cạnh việc lựa chọn và sử dụng phương pháp, kỹ thuật đánh giá phù hợp với mục đích, việc không kém phần quan trọng là chúng ta cần hiểu bản chất của việc chấm điểm và đưa ra các nhận định về năng lực của học sinh dựa trên kết quả chấm điểm. Trong phần này chúng ta sẽ tìm hiểu về bản chất của việc chấm điểm, các phương pháp chấm điểm và báo kết quả học tập cho phụ huynh học sinh.

Nhiều người trong chúng ta, bao gồm học sinh và phụ huynh học sinh, thường cho rằng điểm đánh giá đại diện cho nhận định chủ quan của giáo viên về kết quả học

tập của học sinh, nhất là khi các bài kiểm tra không ở dạng tính phần trăm số câu trả lời đúng. Đồng thời, học sinh và phụ huynh học sinh có thể tự diễn giải điểm đánh giá đó là ở mức cao hay thấp theo nhận định chủ quan của mình mà không biết sử dụng kết quả đó để phục vụ cho quá trình học tập tiếp theo. Sở dĩ nhiều người có quan điểm như vậy là do giáo viên chưa định nghĩa và/ hoặc chưa làm rõ các giá trị gắn với từng mức điểm.

Ngoài ra, dựa vào kết quả cao hay thấp trong những lần kiểm tra khác nhau và với những học sinh khác nhau mà học sinh và phụ huynh học sinh có thể đưa ra nhận định học sinh đã tiến bộ hoặc nhận định học sinh này giỏi hay kém hơn so với học sinh khác. Tuy nhiên nếu không được gán một hệ giá trị cụ thể, thì những nhận định này chỉ mang tính võ đoán, và việc chấm điểm chưa thực hiện được chức năng phản hồi cho học sinh và phụ huynh học sinh về năng lực thực tế của học sinh.

Ví dụ: Mai học lớp 5, em miệt mài trong mấy tuần để hoàn thành dự án về chất dẻo trong môn khoa học. Trước khi nộp sản phẩm cho cô giáo, Mai cho bố xem và được bố khen ngợi đó là một sản phẩm dự án tuyệt vời. Mai rất tin là dự án đó sẽ đạt điểm cao. Khi cô giáo trả bài, Mai nhận được điểm B+ với dòng nhận xét: “Con làm tốt!”

Trong ví dụ này, lời nhận xét “con làm tốt” dường như không hoàn toàn ăn khớp với mức điểm B+. Theo quan điểm chủ quan của nhiều người thì giá trị “làm tốt” sẽ gắn với mức điểm cao hơn (có thể là điểm A). Nếu cho rằng mức A nên gán với giá trị “làm rất tốt” thì việc làm rõ sự khác nhau giữa “làm tốt” và “làm rất tốt” cần được giáo viên làm rõ với chính bản thân mình và với người nhận kết quả. Rõ ràng là trong trường hợp này, Mai và có thể cả bố của Mai sẽ không hiểu tại sao Mai không thể đạt điểm cao hơn mức B+ trong khi cô giáo nhận xét là Mai làm bài tốt. Điều này cũng có nghĩa là trong dự án tiếp theo, có thể Mai không xác định được mình cần làm gì để cải thiện chất lượng của sản phẩm.

Tóm lại, chấm điểm không chỉ đơn giản là cho điểm bằng số hay bằng chữ cho một mục đích nào đó (như xem xét sự tiến bộ của học sinh hay phân loại học sinh) mà quan trọng hơn đó là đưa ra kết quả tương ứng với một hệ giá trị đã được xác định, đảm bảo được tính khách quan và thống nhất trong những lần kiểm tra khác nhau của cùng một lớp và có thể là giữa các lớp khác nhau, đồng thời đảm bảo sự công bằng cho học sinh. Để làm được như vậy, cần khuyến khích các giáo viên trong tổ bộ môn và giữa các tổ bộ môn khác nhau nên cùng nhau xây dựng một hệ giá trị chung cho các mức điểm và thông báo hệ giá trị đó cho học sinh cũng như phụ huynh học sinh.

13.1.2. Chấm điểm và các hệ quy chiếu

13.1.2.1. Chấm điểm dựa trên tham chiếu cá nhân người học

Một trong những cách chấm điểm là giáo viên thực hiện tham chiếu đến kiến thức hoặc năng lực sẵn có trước đó của học sinh để cho điểm. Cho điểm theo cách này dựa trên quan điểm học tập là quá trình thay đổi về nhận thức hành vi của người học

nên giáo viên có thể đánh giá kiến thức học sinh có được trước và sau quá trình dạy học và đánh giá được sự tiến bộ của học sinh dựa trên sự tham chiếu đến mức năng lực, kiến thức, kỹ năng có trước đó. Cách chấm điểm này có nghĩa là học sinh được nhận mức điểm cao hơn so với lần kiểm tra trước đó nếu có dấu hiệu của sự tiến bộ. Hay nói cách khác, hệ giá trị của các mức điểm khác nhau dựa trên mức độ tiến bộ của chính bản thân người học, và độ khó của câu hỏi kiểm tra phụ thuộc vào kiến thức sẵn có và/ hoặc năng lực của học sinh.

Tuy nhiên việc cho điểm như vậy có thể tồn tại một số bất cập; trong đó bao gồm:

- Một điểm bất cập của việc cho điểm như vậy là kết quả kiểm tra không đại diện cho lượng kiến thức và kỹ năng học sinh đạt được sau quá trình học, mà chỉ thể hiện mức độ tiến bộ khi so sánh các lần kiểm tra khác nhau.

- Mặt khác, việc hệ giá trị được quy chiếu theo kiến thức, năng lực trước đó của người học cũng có thể gây khó khăn cho việc xác định mức độ tiến bộ của học sinh. Ví dụ, nếu trong lần đầu chấm điểm, giáo viên thấy học sinh làm tốt và đã cho điểm cao (có thể là gần mức tối đa), thì với các lần chấm điểm sau sẽ khó có mức điểm thể hiện được sự tiến bộ của học sinh (nếu có) hoặc học sinh sẽ mất động lực làm tốt hơn khi nghĩ mình đã đạt điểm đủ cao.

	Chấm điểm dựa trên tham chiếu cá nhân người học
Bản chất của điểm	Điểm đánh giá được quyết định dựa vào năng lực trước đó của học sinh; hay điểm của lần đánh giá sau của một học sinh được quyết định dựa vào kết quả đánh giá trước đó của chính học sinh đó
Độ khó của câu hỏi/nhiệm vụ đánh giá	Các câu hỏi/nhiệm vụ đánh giá được xác định độ khó dựa trên khả năng của học sinh hoặc kết quả học tập trước đó của học sinh
Ý nghĩa của điểm	- Đo mức độ tiến bộ của học sinh - Khuyến khích học sinh cải thiện tình hình học tập của bản thân
Điểm mạnh	Kết quả đánh giá giúp phản hồi thường xuyên cho học sinh
Điểm yếu	Khó đánh giá năng lực hay kiến thức sẵn có của học sinh

13.1.2.2. Chấm điểm dựa trên tham chiếu với học sinh khác

Việc cho điểm tương đối dựa trên tham chiếu với kết quả của học sinh khác giúp nhà trường và giáo viên xếp hạng học sinh, đồng thời khuyến khích học sinh thi đua. Tuy nhiên, việc cho điểm một cách tương đối dựa trên kết quả của học sinh không giúp giáo viên và học sinh xác định được lượng kiến thức và kỹ năng học sinh đạt được. Ví

dụ, trong một lớp có học sinh đạt điểm A, B, C, D, F theo cách cho điểm tương đối này. Điều đó có nghĩa là học sinh đạt điểm A có thể chỉ trả lời được 70% số câu hỏi, học sinh đó đạt điểm A đơn giản là vì học sinh đó có số câu trả lời cao nhất so với các học sinh còn lại. Hay ở một lớp khác, học sinh đạt điểm C có thể là học sinh trả lời đúng 95% số câu hỏi. Học sinh đó đạt điểm C đơn giản vì có học sinh khác trả lời được nhiều câu hỏi hơn nữa. Như vậy, với cách tham chiếu này, giáo viên không thể có một hệ giá trị thống nhất cho các mức điểm trong các lần kiểm tra khác nhau và đối với các lớp khác nhau.

	Chấm điểm dựa trên tham chiếu học sinh khác
Bản chất của điểm	Điểm đánh giá được quyết định dựa vào việc đối sánh kết quả của các học sinh khác nhau
Độ khó của câu hỏi/nhiệm vụ đánh giá	Câu hỏi/nhiệm vụ đánh giá có độ khó ở mức trung bình đến khó để thấy dải năng lực của học sinh, không dùng các câu hỏi/nhiệm vụ rất dễ (khiến phần lớn hoặc tất cả học sinh đều trả lời đúng giống nhau) và rất khó (khiến rất ít hoặc không có học sinh nào trả lời đúng được nên không so sánh được năng lực của các em với nhau)
Ý nghĩa của điểm	- Xếp hạng hoặc phân loại học sinh - Động lực của học sinh bị ảnh hưởng bởi kết quả của các học sinh khác, ví dụ luôn được so sánh với nhóm có kết quả cao hơn hay thấp hơn. Điều này tăng tính cạnh tranh giữa các học sinh với nhau.
Điểm mạnh	Kết quả đánh giá giúp thúc đẩy học sinh thi đua
Điểm yếu	Điểm đánh giá phụ thuộc kết quả của học sinh khác, một số học sinh sẽ luôn ở nhóm thấp nhất

13.1.2.3. Chấm điểm dựa trên tham chiếu với chuẩn năng lực cần đạt được

Khác với hai hình thức tham chiếu trên, việc cho điểm dựa trên tham chiếu với chuẩn năng lực giúp nhà trường, giáo viên, phụ huynh, và học sinh xác định được lượng kiến thức, kỹ năng mà học sinh đạt được so với chuẩn yêu cầu.

Như ở phần trước của mô-đun đã phân tích, giáo viên và nhà trường xuất phát từ mục tiêu giáo dục chung của Chương trình GDPT 2018, để xác định chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo của nhà trường phù hợp với điều kiện địa phương; từ đó, xác định các yêu cầu cần đạt cho bậc học và môn học cụ thể. Cụ thể, với từng hoạt động đánh giá, giáo viên xác định mục tiêu đánh giá cụ thể. Đây chính là các chuẩn năng lực để giáo viên, phụ huynh và học sinh tham chiếu khi chấm điểm dựa trên sự thể hiện năng

lực của từng học sinh khi trả lời câu hỏi và/hoặc thực hiện nhiệm vụ đánh giá. Nói một cách cụ thể hơn, giáo viên dựa vào các chuẩn năng lực, kiến thức, kỹ năng cần đạt của học sinh để xây dựng hệ giá trị cho các mức điểm khi chấm điểm.

Theo cách chấm điểm truyền thống, nhà trường có thể quy định mức điểm theo số phần trăm câu trả lời đúng; ví dụ, điểm A tương ứng với 94-100% số câu trả lời đúng, điểm B tương ứng với 86-93%, điểm C tương ứng với 75-85%, điểm D tương ứng với 65-74% và điểm F tương ứng với dưới 65% câu trả lời đúng.

Hiện nay, việc phát triển thang chấm tương ứng với các chuẩn cần đánh giá theo cách chấm điểm này ngày càng phổ biến và lựa chọn bởi các nhà trường và giáo viên. Việc làm này giúp cho nhà trường, giáo viên, phụ huynh, và học sinh xác định được năng lực của học sinh theo từng tiêu chí, đồng thời có thể đưa ra được phản hồi chi tiết hơn cho học sinh.

	Chấm điểm dựa trên tham chiếu chuẩn năng lực
Bản chất của điểm	Điểm số dựa trên số phần trăm câu trả lời đúng và mô tả về các chuẩn năng lực cần đạt được
Độ khó của câu hỏi/nhiệm vụ đánh giá	Giáo viên có thể quyết định tỉ lệ câu hỏi và/hoặc nhiệm vụ đánh giá có độ khó ở mức trung bình và dễ để tăng hay giảm phần trăm các câu trả lời đúng
Ý nghĩa của điểm	- Đại diện cho mức năng lực theo chuẩn mà học sinh đạt được - Khuyến khích học sinh hướng đến chuẩn kiến thức, kỹ năng cụ thể
Điểm mạnh	Kết quả đánh giá giúp xác định mức năng lực của học sinh, giảm tính cạnh tranh
Điểm yếu	Bản thân việc xác định mục tiêu học tập cụ thể và chuẩn năng lực là một việc khó khăn đối với nhiều giáo viên

Dưới đây là phiếu quan sát để đánh giá kỹ năng viết đoạn văn tả đồ vật của một học sinh lớp 3

Cấu trúc			Nội dung			Ngôn ngữ						Sáng tạo
Không có câu giới thiệu và câu cảm xúc	Thiếu 1 trong 2 câu	Có câu giới thiệu và câu cảm	Không có câu tả hình dáng, hoạt động	1 câu tả hình dáng, hoạt động	2-3 câu tả hình dáng, hoạt động	Hơn 4 lỗi chữ viết, chính tả	3-4 lỗi chữ viết, chính tả	0-2 lỗi chữ viết, chính tả	Hơn 4 lỗi dùng từ, đặt câu	3-4 lỗi dùng từ, đặt câu	0-2 lỗi dùng từ, đặt câu	Có 1 trong 3 sáng tạo: ý, từ, câu

(0đ)	(0,5đ)	xúc (1đ)	(0đ)	(1đ)	(2đ)	(0đ)	(0,5đ)	(1đ)	(0đ)	(0,5đ)	(1đ)	(0/1đ)
	x			x			x			x		
	x				x		x				x	
		x			x		x				x	

Ở phiếu quan sát này chúng ta thấy có 4 tiêu chí đánh giá gồm: cấu trúc, nội dung, ngôn ngữ, và sáng tạo; với mỗi tiêu chí lại chia thành các mức độ khác nhau, kèm theo ghi chú mức độ tương ứng với chuẩn cần đạt của lớp 3. Như vậy phiếu đánh giá này được thiết kế dựa trên tham chiếu với chuẩn kiến thức, kỹ năng cần đạt được. Ngoài ra, phiếu đánh giá này cũng giúp cho giáo viên, phụ huynh, và học sinh xác định được sự tiến bộ của học sinh về kỹ năng viết đoạn văn tả đồ vật trong những lần quan sát khác nhau. Nhưng khác với bản chất của tham chiếu cá nhân người học, sự tiến bộ của học sinh thể hiện trong phiếu này được cụ thể bằng các tiêu chí khác nhau. Đồng thời, các phiếu quan sát các học sinh khác nhau giúp so sánh một cách tương đối kết quả của các học sinh đó để xếp hạng dựa trên tổng điểm. Như vậy mục đích xếp hạng học sinh vẫn đạt được, nhưng kết quả đánh giá không phụ thuộc vào nhóm học sinh có đặc điểm khác nhau ở các lớp khác nhau.

13.1.3. Chấm điểm và xây dựng hệ giá trị cho các mức điểm

Dưới đây là phiếu điểm cho bài kiểm tra về năng lực đọc nhạc và hát bài “Chú ếch con”.

Nội dung	Tiêu chí	Chỉ báo hành vi	A	B	C
Hát	Hát theo giai điệu và lời ca	Hát rõ lời		x	
		Thuộc lời	x		
		Bước đầu hát đúng giai điệu			x
Đọc nhạc	Đọc theo mẫu âm đơn giản	Bước đầu đọc nhạc kết hợp gõ đệm			x
		Biết đọc to, đọc nhỏ bài đọc nhạc theo yêu cầu.			x
		Biết lắng nghe, tương tác cùng nhóm khi đọc nhạc			x
Kết luận: C+					

Ghi chú: A = hoàn thành tốt, B = hoàn thành, C = cần cố gắng

Trong phiếu điểm này có ba mức điểm là A, B, C. Mức điểm A được gán giá trị hoàn thành tốt, mức điểm B được gán giá trị hoàn thành, và mức điểm C được gán giá trị cần cố gắng. Các giá trị này được ghi rõ ở phần ghi chú của phiếu điểm. Điểm kết

luận ở mức C+, mặc dù mức điểm này không được gán giá trị cụ thể, nhưng có thể suy ra từ giá trị của các mức điểm A, B, và C. Phiếu điểm này cũng thể hiện chi tiết các thành phần của điểm đánh giá gồm 2 phần (hát và đọc nhạc), trong từng phần lại chia nhỏ thành các tiêu chí cụ thể. Việc thiết kế phiếu điểm có gán các giá trị cho từng mức điểm và liệt kê các tiêu chí thành phần giúp cho việc chấm điểm của giáo viên có phần thuận lợi hơn; đồng thời giúp học sinh và phụ huynh dễ dàng hiểu được mức năng lực đạt được.

Tuy nhiên, phiếu điểm này chưa thể đảm bảo giúp giáo viên chấm điểm một cách thống nhất cho các học sinh khác nhau hay giữa các giáo viên khác nhau. Các câu hỏi có thể đặt ra là: Thuộc lời bài hát như thế nào thì được gọi là hoàn thành tốt, hoàn thành, và cần cố gắng? Biết đọc to, nhỏ theo yêu cầu tính như thế nào để ra được mức hoàn thành tốt, hoàn thành, và cần cố gắng? Các mức điểm A, B, C có mối quan hệ với nhau như thế nào để từ các điểm tiêu chí nhỏ có thể đưa ra kết luận là điểm C+, mà không phải điểm B? Điều này có nghĩa là giáo viên sẽ cần đưa ra định nghĩa chi tiết hơn cho từng mức điểm của từng tiêu chí.

Tóm lại để xây dựng kế hoạch chấm điểm cũng như xây dựng hệ giá trị cho từng mức điểm, giáo viên cần cân nhắc trả lời các câu hỏi sau:



Một vấn đề cần lưu tâm nữa là liệu giáo viên có nên đánh giá các yếu tố khác, bên cạnh các chuẩn năng lực như sự nỗ lực, mức độ tham gia hoạt động trong lớp học, và thái độ học tập hay không? và nếu đưa các yếu tố này thành tiêu chí đánh giá trong hoạt động đánh giá thì sẽ có hệ quả gì?

Tác dụng và bất cập của việc đưa yếu tố nỗ lực của học sinh thành một tiêu chí chấm điểm:

Tác dụng	Bất cập
- Học sinh có nỗ lực sẽ học được nhiều hơn - Giúp tăng động lực cho học sinh để nỗ lực hơn - Là hình thức động viên những học sinh còn đạt điểm thấp cần nỗ lực - Cho thấy học sinh có thể kiểm soát các yếu tố bên trong (ví dụ: sự nỗ lực) để làm tốt hơn - Học sinh được điểm cộng cho yếu tố nỗ lực và có điểm số cao hơn	- Giáo viên có định nghĩa khác nhau về nỗ lực nên khó nhất quán trong chấm điểm, có thể gây ra sự bất công bằng - Giáo viên xác định mức độ nỗ lực của học sinh khác nhau nên kết quả chấm có thể khác nhau, tạo nên sự bất công bằng - Giáo viên có thể không nhất quán trong việc đánh giá nỗ lực trong những lần đánh giá khác nhau, gây nên sự thiếu tin cậy, chính xác trong đánh giá - Học sinh có thể giả vờ nỗ lực nên kết quả đánh giá không chính xác - Học sinh có thể hiểu nhầm là khi nỗ lực thì đạt được điểm số chứ không phải do năng lực làm bài

Các tác dụng và bất cập này cũng đúng với trường hợp đưa mức độ tham gia hoạt động trong lớp và thái độ học tập thành tiêu chí chấm. Một tác động rất quan trọng của việc làm này là kết quả học tập được báo cho học sinh và phụ huynh học sinh có thể cao hơn hoặc thấp hơn mức năng lực về kiến thức và kỹ năng mà học sinh đạt được. Do đó, một lời khuyên đối với giáo viên là nếu mục tiêu của chúng ta là đánh giá năng lực về kiến thức, kỹ năng của học sinh thì không nên đưa các yếu tố phi kiến thức, kỹ năng vào thành phần chấm điểm. Nếu chúng ta vẫn muốn đánh giá những yếu tố này thì nên có phiếu đánh giá riêng và sau đó tổng hợp lại để báo về cho phụ huynh học sinh.

Nhận định cuối cùng trong bài tập này đặt ra cho chúng ta một vấn đề cần suy ngẫm, đó là chúng ta có thể làm gì để đảm bảo việc cho điểm được thống nhất và công bằng cho học sinh ở các lần chấm khác nhau và giữa các giáo viên khác nhau.

Một giải pháp cho vấn đề này là khuyến khích các giáo viên cùng xây dựng thang chấm/ phiếu quan sát chung cho các năng lực cần đánh giá và sử dụng thang chấm/ phiếu quan sát đó xuyên suốt quá trình dạy học và kiểm tra đánh giá. Dưới đây là ví dụ thang chấm cho bài tập kể lại câu chuyện dành cho học sinh lớp 4 với 6 tiêu chí bao gồm mở bài, thân bài, kết bài, chữ viết và chính tả, dùng từ và câu, và sáng tạo.

Tuy nhiên, một điểm lưu ý là để giáo viên có thể dùng thang chấm một cách thống nhất thì giáo viên cần nhất quán trong cách hiểu các mô tả trong thang chấm, đồng thời có một số bài mẫu để minh họa cho thang chấm đó.

TT	Điểm thành phần		Mức điểm			
			2 điểm	1 điểm	0,5 điểm	0 điểm
1	Mở bài	1 điểm		Có phần mở bài viết bằng vài câu giới thiệu câu chuyện gồm : tên câu chuyện, tình huống hoặc lí do khiến em chọn câu chuyện này	Có phần mở bài viết bằng một câu giới thiệu tên câu chuyện	Không viết phần mở bài hoặc viết mở bài với ý không nêu rõ tên câu chuyện
2	Thân bài	Nội dung 4 điểm	Kể đủ các sự việc của cốt truyện và theo đúng trình tự các sự việc	Kể được một số sự việc trong cốt truyện tuy còn thiếu 1 hoặc 2 sự việc	Kể được một số sự việc trong cốt truyện tuy còn thiếu 1 hoặc 2 sự việc và trình tự của sự việc chưa đúng như cốt truyện	Kể chưa đủ các sự việc và chưa đúng trình tự các sự việc trong cốt truyện
		Kĩ năng 2 điểm	Mỗi sự việc được kể đầy đủ từ 3-4 yêu cầu sau 1. Kể được việc làm của nhân vật chính 2. Kể được việc làm của nhân vật phụ trong sự việc (nếu có) 3. Biết kể bằng lời kể của người viết và lời nói của nhân vật 4. Biết tả ngoại hình nhân vật xen với lời kể	Mỗi sự việc được kể đạt 2 trong 4 yêu cầu của mức 2 điểm	Mỗi sự việc được kể đạt 1 trong 4 yêu cầu của mức 2 điểm	Mỗi sự việc kể không đạt yêu cầu nào của mức 2 điểm
3	Kết bài	1 điểm		Có phần kết bài viết bằng một hoặc vài câu với nội dung nêu 2 trong số các ý sau : Ý nghĩa của câu chuyện / sự đánh giá hoặc nhận xét về nhân vật chính trong câu chuyện / bài học bản thân rút ra từ câu chuyện / liên hệ câu chuyện với thực tiễn đời sống.	Có phần kết bài viết bằng 1 câu với nội dung nêu một trong số các ý sau : Ý nghĩa của câu chuyện / sự đánh giá hoặc nhận xét về nhân vật chính trong câu chuyện / bài học bản thân rút ra từ câu chuyện / liên hệ câu chuyện với thực tiễn đời sống.	Không viết kết bài hoặc viết kết bài không rõ một ý nào của mức 0,5 điểm
4	Chữ viết, chính tả	1 điểm		a. Chữ viết đúng kiểu, đúng cỡ, rõ ràng b. Chỉ mắc từ 0-5 lỗi chính tả	Chữ viết chưa đúng kiểu, cỡ, và mắc hơn 5 lỗi chính tả	Chữ viết chưa đúng kiểu, cỡ, mắc hơn 5 lỗi chính tả
5	Dùng từ, đặt câu	1 điểm		Có từ 0-3 lỗi về dùng từ không chính xác, lặp từ (các lỗi giống nhau chỉ tính là 1 lỗi). Có từ 0-3 lỗi về viết câu sai hoặc diễn đạt lủng củng không rõ ý	Có 4-5 lỗi về dùng từ không chính xác, lặp từ (các lỗi giống nhau chỉ tính là 1 lỗi). Có 4 lỗi về viết câu sai hoặc diễn đạt lủng củng không rõ ý	Có hơn 5 lỗi về dùng từ không chính xác, lặp từ (các lỗi giống nhau chỉ tính là 1 lỗi). Có hơn 4 lỗi về viết câu sai hoặc diễn đạt lủng củng không rõ ý
6	Sáng tạo	2 điểm	Bài văn có 2 trong 3 sự sáng tạo sau : - Có những lời bày tỏ cảm xúc hoặc nhận xét của người viết xen vào lời kể một cách hợp lí - Có nhiều hình ảnh - Có lời kể hấp dẫn bởi cách dùng từ và đặt câu có sáng tạo	Bài văn có 1 trong 3 sự sáng tạo sau : - Có những lời bày tỏ cảm xúc hoặc nhận xét của người viết xen vào lời kể một cách hợp lí - Có nhiều hình ảnh - Có lời kể hấp dẫn bởi cách dùng từ và đặt câu có sáng tạo		Bài văn chưa thể hiện sự sáng tạo nào đã nêu ở mức 1 điểm

Thoạt nhìn, các mô tả và mức điểm khá rõ ràng, nhưng liệu chúng ta có đảm bảo được rằng tất cả các thầy cô đều hiểu “ý nghĩa của câu chuyện/ bài học cho bản thân rút ra từ câu chuyện/ liên hệ câu chuyện với thực tiễn” theo cách giống hệt nhau. Đây chính là một trong những chỗ mô tả cần làm rõ, thống nhất giữa các giáo viên, và có thể ghi thành văn bản để tham chiếu cho những lần chấm khác nhau.

Tương tự, phần tiêu chí chấm cách dùng từ, đặt câu được lượng hóa rất rõ ràng (0-3 lỗi hay 4-5 lỗi). Trong trường hợp sau liệu thầy cô sẽ cho điểm mấy về cách dùng từ, đặt câu dựa vào mô tả trên: học sinh có 2 lỗi về cách dùng từ và 5 lỗi về cách đặt câu sai? Đây chính là một trong những trường hợp mà bài làm của học sinh không hoàn toàn giống như mô tả của thang chấm, và giáo viên cần thống nhất cách cho điểm. Đồng thời, nếu có các bài mẫu là trường hợp đặc biệt so với thang chấm để tham chiếu thì sẽ rất có ích cho giáo viên.

13.2. Các hình thức chấm điểm

13.2.1. Các loại hình thức chấm điểm

Tùy vào mục đích, mục tiêu và dạng bài kiểm tra đánh giá mà giáo viên có thể sử dụng một trong các hình thức sau để chấm điểm: chấm điểm bằng chữ, chấm điểm bằng số, chấm điểm theo tiêu chí, viết nhận xét.

Chấm điểm bằng chữ: Trên thế giới, nhất là ở các nước phương tây, việc sử dụng các chữ cái A, B, C để cho điểm là phương pháp chấm phổ biến và quen thuộc nhất. Để có thể phân loại chi tiết hơn, các giáo viên thường sử dụng thêm dấu cộng và trừ đi sau các chữ cái, ví dụ A+, B-,... Thông thường các chữ cái này tương ứng với các mức giỏi, khá, trung bình, đạt, chưa đạt,...

Chấm điểm bằng số: Đây là phương pháp phổ biến nhất với các dạng bài tập như trắc nghiệm khách quan, hoặc dạng bài tập có đáp án cụ thể. Giáo viên thường dùng các con số trên thang 10 hoặc 100 để thể hiện phần trăm các câu mà học sinh trả lời đúng (ví dụ 7 hoặc 8 trên thang 10 hoặc 78 hoặc 95 trên thang 100).

Chấm điểm trên phiếu tiêu chí: Đây là phương pháp sử dụng thang chấm có các tiêu chí. Giáo viên thường sử dụng ít nhất hai tiêu chí đi kèm mức độ hoàn thành/thể hiện năng lực của học sinh. Thang chấm có thể đi vào chi tiết với mô tả cụ thể về những gì học sinh có thể làm ở các mức năng lực khác nhau với mỗi tiêu chí khác nhau. Giáo viên có thể xây dựng các tiêu chí và mô tả dựa trên kinh nghiệm và yêu cầu riêng hoặc áp dụng các chuẩn kiến thức kỹ năng theo các khung nội dung kiến thức ban hành.

Viết nhận xét: Ngoài việc cho điểm số, giáo viên có thể chấm bằng cách viết nhận xét cụ thể những gì học sinh đã làm được và chưa làm được. Hiện nay, hình thức này đang được áp dụng rộng rãi trong kiểm tra đánh giá thường xuyên cấp tiểu học tại Việt Nam.

13.2.2. Ưu điểm và nhược điểm của các hình thức chấm điểm

Hình thức chấm	Tính thông tin	Tính linh hoạt	Tính khả thi
Chấm bằng chữ (A, B, C,...)	(-) Không cung cấp phản hồi chi tiết về điểm mạnh/yếu về năng lực của học sinh. (-) Dễ bị ảnh hưởng bởi các yếu tố ngoài năng lực học sinh như sự nỗ lực, thái độ của học sinh và các nhận định chủ quan, hệ giá trị của giáo viên,...	(+) Có thể áp dụng cho nhiều loại hình kiểm tra đánh giá khác nhau.	(+) Tiện lợi, ngắn gọn, quen thuộc, dễ hình dung về năng lực tổng quan.
Chấm điểm bằng số	(+) Độ phân biệt năng lực cao hơn chấm điểm bằng chữ. (-) Không cung cấp phản hồi chi tiết về điểm mạnh/yếu về năng lực của học sinh. (-) Dễ bị nhầm lẫn thành biểu hiện của mức năng lực (5/10 không đồng nghĩa với việc đã đạt được 50% năng lực mục tiêu) (-) Sai số tồn tại sẽ khiến thang điểm không thật sự có độ phân biệt lớn (đạt mức điểm 92 hay 93 sẽ không khác nhau về mức độ thể hiện năng lực). (-) Các mức điểm số quá thấp sẽ khó phản ánh những năng lực mà học sinh thật sự đạt được, dễ khiến học sinh mất động lực học. (+) Dễ chuyển thể thành dạng thống kê mô tả, cung	(+) Có thể áp dụng cho nhiều loại hình kiểm tra đánh giá khác nhau, mặc dù thuận tiện hơn với dạng bài có đáp án cụ thể rõ ràng.	(+) Dễ tính và cộng/chia trung bình thành điểm cuối kỳ.

	cấp cái nhìn tổng quan về đề thi và năng lực nhóm học sinh.		
Chấm điểm trên phiếu tiêu chí	(+) Chấm nhanh và chính xác hơn với các tiêu chí và mức năng lực đã được mô tả rõ ràng (+) Cung cấp phản hồi chi tiết về điểm mạnh/yếu về năng lực của học sinh. Khi được kết hợp lại dễ dàng đưa ra mô tả khái quát về năng lực học sinh	(+) Có thể áp dụng cho nhiều loại hình kiểm tra đánh giá khác nhau, mặc dù phù hợp hơn cho các bài tự luận	(-) Mất nhiều thời gian và công sức xây dựng tiêu chí và mô tả năng lực
Chấm điểm bằng cách viết nhận xét	(+) Cá nhân hóa cụ thể với từng học sinh, cung cấp phản hồi chi tiết về điểm mạnh/yếu về năng lực của học sinh (-) Khó chuyển thành điểm khi cần tổng kết. (-) Khó so sánh các học sinh với nhau. (-) Khó để kiểm soát độ tin cậy trong khâu chấm bài.	(+) Phù hợp hơn với dạng bài tự luận (-) Khó áp dụng, không phù hợp với dạng bài có đáp án đúng sai cụ thể (trắc nghiệm khách quan,...)	(-) Mất nhiều thời gian và công sức

13.2.3. Một số đề xuất, hướng dẫn thực hành mở rộng

Chấm điểm bằng chữ:

Hình thức này sẽ được sử dụng tốt nhất khi giáo viên có định nghĩa rõ ràng về ý nghĩa mỗi mức điểm, tức làm rõ điểm số đang phản ánh thông tin nào trong số các thông tin sau:

- Mức độ hoàn thành bài tập/nhiệm vụ đánh giá
- Thứ hạng so với các học sinh khác trong lớp
- Sự tiến bộ của học sinh
- Mức độ chăm chỉ, tập trung của học sinh với bài tập/nhiệm vụ

Một số ví dụ về ý nghĩa điểm chữ:

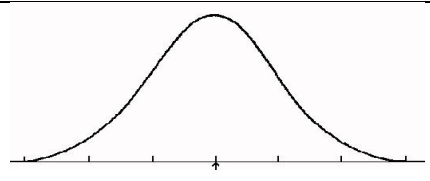
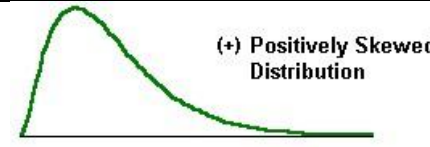
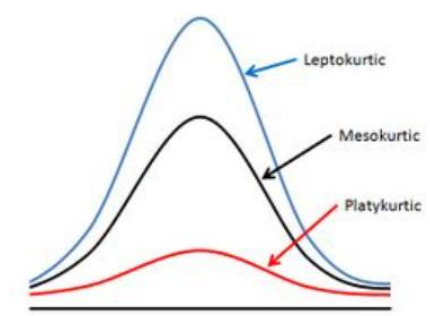
Điểm	Tham chiếu chuẩn (mức năng lực, độ hoàn thành)	Tham chiếu nhóm (thứ hạng)	Kết hợp tham chiếu chuẩn và nhóm	Mức tiến bộ (Tham chiếu cá nhân)
A	Giỏi: Kiến thức toàn diện về tất cả nội dung, vượt chuẩn	Giỏi: Thuộc nhóm thể hiện, hoàn thành bài tốt nhất lớp	Giỏi: Thuộc nhóm thể hiện, hoàn thành bài tốt nhất lớp	Giỏi: Tiến bộ nhiều trong hầu hết các nội dung
B	Khá: Kiến thức toàn diện về hầu hết nội dung, đạt hầu hết yêu cầu các chuẩn	Khá: Thể hiện tốt hơn mức trung bình của lớp	Khá: Thể hiện tốt hơn mức trung bình của lớp	Khá: Tiến bộ đáng chú ý trong hầu hết các nội dung
C	Trung bình: Kiến thức, kỹ năng ở mức cơ bản, đạt vài chuẩn	Trung bình: Thể hiện ở mức trung bình của lớp	Trung bình: Thể hiện ở mức trung bình của lớp	Trung bình: Tiến bộ đáng chú ý một vài nội dung
D	Đạt: Thiếu kiến thức về hầu hết các nội dung, đạt một số ít chuẩn	Đạt: Thể hiện dưới mức trung bình của lớp	Đạt: Thể hiện dưới mức trung bình của lớp	Đạt: Tiến bộ nhỏ trong hầu hết các nội dung
F	Chưa đạt: Thiếu kiến thức, không đạt tất cả các chuẩn	Chưa đạt: Thuộc nhóm thể hiện, hoàn thành bài kém nhất lớp	Chưa đạt: Thiếu kiến thức, không đạt tất cả các chuẩn	Chưa đạt: Không tiến bộ về mọi mặt

Chấm điểm bằng số:

Hình thức chấm điểm bằng số có thể dễ dàng chuyển đổi thành các thống kê mô tả cơ bản, giúp các giáo viên có cái nhìn tổng quan hơn về đề thi cũng như năng lực của nhóm học sinh. Các khái niệm cơ bản nhất giáo viên có thể áp dụng gồm:

- Tần số điểm: Số học sinh đạt một mức điểm nhất định
- Phần trăm: Phần trăm học sinh đạt một mức điểm nhất định
- Điểm trung bình: Được tính toán bằng cách chia tổng điểm của học sinh làm bài cho tổng số học sinh.
- Điểm yếu vị (Mod): Điểm có tần số cao nhất.
- Biên độ: Khoảng cách (hiệu) giữa điểm cao nhất và điểm thấp nhất.
- Đồ thị phân bố điểm: Hình ảnh mô tả tần số các mức điểm trên cùng một đồ thị.

Dưới đây là một số dạng đồ thị hay gặp:

	Loại phân bố	Đặc điểm	Một số ý nghĩa
	Phân bố điểm chuẩn	Điểm trung bình trùng với điểm yếu vị, đồ thị đối xứng nhau qua điểm trung bình.	Điểm phân bố đều, đề thi vừa sức với học sinh
	Phân bố điểm lệch trái	Hầu hết điểm số tập trung ở phần điểm thấp phía bên trái.	Nhiều học sinh đạt mức điểm thấp, đề thi khó đối với nhóm học sinh
	Phân bố điểm lệch phải	Hầu hết điểm số tập trung ở phần điểm cao phía bên phải.	Nhiều học sinh đạt mức điểm cao, đề thi dễ đối với nhóm học sinh
	Phân bố có dạng nhọn	Hầu hết điểm số tập trung gần nhau và gần điểm trung bình	Hầu hết học sinh đạt điểm gần giống nhau, độ phân biệt năng lực học sinh không cao
	Phân bố có dạng phẳng	Điểm số trải rộng đều trên thang	Học sinh đạt điểm đa dạng, trải dài từ thấp đến cao, độ phân biệt của đề cao hơn dạng nhọn

Dựa vào giá trị các đại lượng trên và đồ thị phân bố điểm, giáo viên sẽ có được những đánh giá chung nhất về độ khó, độ phân loại của đề kiểm tra hoặc đặc điểm năng lực nhóm học sinh trong lớp. Tuy nhiên giáo viên cần cân trọng trong việc kết luận về chất lượng bài kiểm tra, do việc đánh giá này còn cần tham chiếu vào mục đích kiểm tra và các yếu tố khác như nội dung bài kiểm tra, các mục tiêu năng lực hướng tới, v.v. Ví dụ: với đề kiểm tra định kỳ nhằm đánh giá những kỹ năng kiến thức học sinh đã đạt

được trong một học kỳ, thông thường, đề sẽ chỉ kiểm tra các kiến thức, năng lực được dạy trong kỳ học và các học sinh đều được mong đợi đã nắm vững những gì đã được dạy, tức là dạng đề thi mong muốn sẽ là dạng có thiên hướng lệch phải.

14. Tổng hợp đánh giá chất lượng giáo dục được thực hiện như sau

14.1. Học bạ của cá nhân học sinh

Vào cuối năm học, căn cứ vào quá trình tổng hợp kết quả đánh giá về học tập từng môn học, hoạt động giáo dục và từng phẩm chất chủ yếu, năng lực cốt lõi, giáo viên chủ nhiệm thực hiện đánh giá chất lượng giáo dục học sinh theo bốn mức. Các thầy cô hãy kéo mô tả với từng mức đánh giá này:

- **Hoàn thành xuất sắc:** Những học sinh có kết quả đánh giá các môn học, hoạt động giáo dục đạt mức Hoàn thành tốt; các phẩm chất, năng lực đạt mức Tốt; bài kiểm tra định kì cuối năm học của các môn học đạt 9 điểm trở lên;

- **Hoàn thành tốt:** Những học sinh chưa đạt mức Hoàn thành xuất sắc, nhưng có kết quả đánh giá các môn học, hoạt động giáo dục đạt mức Hoàn thành tốt; các phẩm chất, năng lực đạt mức Tốt; bài kiểm tra định kì cuối năm học các môn học đạt 7 điểm trở lên;

- **Hoàn thành:** Những học sinh chưa đạt mức Hoàn thành xuất sắc và Hoàn thành tốt, nhưng có kết quả đánh giá các môn học, hoạt động giáo dục đạt mức Hoàn thành tốt hoặc Hoàn thành; các phẩm chất, năng lực đạt mức Tốt hoặc Đạt; bài kiểm tra định kì cuối năm học các môn học đạt 5 điểm trở lên;

- **Chưa hoàn thành:** Những học sinh không thuộc các đối tượng trên. Giáo viên ghi nhận xét, kết quả tổng hợp đánh giá chất lượng giáo dục và các thành tích của học sinh được khen thưởng trong năm học vào Học bạ.

14.2. Bảng tổng hợp kết quả đánh giá giáo dục của lớp

Vào giữa học kì I, cuối học kì I, giữa học kì II và cuối năm học, giáo viên căn cứ vào những kết quả đánh giá quá trình, đánh giá thường xuyên và các mức đạt được từ đánh giá định kỳ về môn học, hoạt động giáo dục để tổng hợp và ghi kết quả đánh giá giáo dục của từng học sinh vào Bảng tổng hợp kết quả đánh giá giáo dục của lớp.

Giáo viên chủ nhiệm căn cứ vào kết quả đánh giá thường xuyên và các mức đạt được từ đánh giá định kỳ về từng phẩm chất chủ yếu, năng lực cốt lõi của mỗi học sinh để tổng hợp và ghi kết quả đánh giá giáo dục của học sinh vào Bảng tổng hợp kết quả đánh giá giáo dục của lớp.

Dưới đây là ví dụ bảng tổng hợp kết quả đánh giá giáo dục giữa học kì và cuối học kì I cho học sinh lớp 3 theo thông tư 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 9 năm 2020 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo; bảng này có thể dùng làm phiếu báo kết quả tổng hợp cho phụ huynh.

BẢNG TỔNG HỢP KẾT QUẢ ĐÁNH GIÁ GIÁO DỤC GIỮA HỌC KÌ ... NĂM HỌC 20... - 20... LỚP:.....TRƯỜNG:.....

BẢNG TỔNG HỢP KẾT QUẢ ĐÁNH GIÁ GIÁO DỤC CHO A HỌC KÌ ... NĂM HỌC 20... - 20... LỚP ... TRƯỜNG ...																												
STT	HỌ VÀ TÊN HỌC SINH	Ngày, tháng, năm sinh	NG	Môn học và hoạt động giáo dục										Phẩm chất chủ yếu								Năng lực cốt lõi						Ghi chú
																						Năng lực chung		Năng lực đặc thù				
				Tiếng Việt	Toán	Ngữ văn 1	Đạo đức	Tư tưởng và chính trị	Tin học và Công nghệ	Giáo dục thể chất	Nghệ thuật (Âm nhạc)	Nghệ thuật (Mĩ thuật)	Hoạt động và trải nghiệm	Tăng cường	Chăm sóc	Nhân ái	Chăm sóc	Tăng tiến	Tích cực	Tự chủ và tự tin	Giáo dục và hướng nghiệp	Giáo dục và hướng nghiệp	Giáo dục và hướng nghiệp	Giáo dục và hướng nghiệp	Giáo dục và hướng nghiệp	Giáo dục và hướng nghiệp	Giáo dục và hướng nghiệp	
1																												
2																												
3																												
4																												
5																												
6																												
7																												
8																												
9																												
10																												
11																												
12																												
13																												
14																												
15																												
16																												
17																												
18																												
19																												
20																												
21																												
22																												
23																												
24																												
25																												
26																												
27																												
28																												
29																												
30																												
31																												
32																												
33																												
34																												
35																												

GV: Chủ nhiệm
(Ký, ghi rõ họ tên)

Đây là bảng tổng hợp kết quả của tất cả các học sinh trong 1 lớp. Ngoài các cột về thông tin của học sinh, bảng này cho thấy các thành phần được đánh giá bao gồm: môn học và hoạt động giáo dục, phẩm chất chủ yếu và năng lực cốt lõi (bao gồm năng lực chung và năng lực đặc thù). Các thành phần này đều được đánh giá ở các mức độ hoàn thành/ mức độ đạt khác nhau và chưa hoàn thành/ chưa đạt. Như vậy khi nhìn vào bảng tổng hợp kết quả này, phụ huynh có thể biết được các thành phần con mình được đánh giá trong nửa kì học và mức độ đạt của từng phần là gì, đồng thời đối sánh được với các học sinh khác trong lớp. Tuy nhiên với phiếu báo kết quả này, phụ huynh sẽ khó có thể biết được thông tin về điểm mạnh, điểm yếu của con ở từng thành phần hay sự tiến bộ của con (nếu có) trong quá trình học tập. Bên cạnh đó, phụ huynh có thể có cách hiểu khác nhau về các mức độ hoàn thành, ví dụ như hoàn thành xuất sắc thì khác gì hoàn thành tốt.

BẢNG TỔNG HỢP KẾT QUẢ ĐÁNH GIÁ GIÁO DỤC CUỐI HỌC KÌ I NĂM HỌC 20.... - 20.... LỚP:.....TRƯỜNG:.....																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
STT	HỌ VÀ TÊN HỌC SINH	Ngày, tháng, năm sinh	Số	Môn học và hoạt động giáo dục										Phẩm chất chủ yếu				Năng lực cốt lõi						Ghi chú																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
				Tiếng Việt		Toán	Ngữ văn 1	Đạo đức	Thể dục	Tin học-Công nghệ	GDMT	Năng khiếu	Âm nhạc	Mỹ thuật	Tiếng dân tộc	Phẩm chất chủ yếu				Năng lực chung			Năng lực đặc thù																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
				Văn đọc hiểu	Viết											Tự học	Giải quyết vấn đề	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ		Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ	Thao tác	Thẩm mĩ

GV. Chủ nhiệm
(Chữ, ghi rõ họ tên)

Bảng tổng hợp kết quả cuối kì cũng có các nội dung tương tự bảng tổng hợp kết quả; một nội dung khác là trong bảng tổng hợp kết quả cuối kì có thêm cột điểm đạt được với những môn được yêu cầu kiểm tra định kì theo quy định. Điều đó nghĩa là thông tin truyền tải đến phụ huynh học sinh cũng có phần hạn chế giống như bảng tổng hợp kết quả giữa kì. Do đó, có thể cần tổ chức cuộc họp phụ huynh để làm rõ và bổ sung một số thông tin cần thiết so với bảng tổng hợp kết quả này. Giáo viên cũng có thể cân nhắc sử dụng phiếu báo kết quả học tập thường xuyên hàng tháng, hai tháng một lần, hay nửa học kì một lần để tăng lượng thông tin được truyền tải tới phụ huynh.

14.3. Hồ sơ đánh giá

Hồ sơ đánh giá là minh chứng cho quá trình học tập, rèn luyện và kết quả học tập của học sinh; là thông tin để tăng cường sự phối hợp giáo dục học sinh giữa giáo viên, nhà trường với cha mẹ học sinh.

Hồ sơ đánh giá từng năm học của mỗi học sinh gồm Học bạ và Bảng tổng hợp kết quả đánh giá giáo dục của lớp.

Học bạ của từng cá nhân học sinh được nhà trường lưu trữ trong suốt thời gian học sinh học tại trường, được giao cho học sinh khi hoàn thành chương trình tiểu học hoặc chuyển trường.

Bảng tổng hợp kết quả đánh giá giáo dục của các lớp được lưu trữ tại nhà trường theo quy định.

15. Báo kết quả học tập cho phụ huynh học sinh

Có nhiều hình thức thông báo kết quả học tập cho phụ huynh học sinh, bao gồm thông báo qua phiếu báo kết quả và thông báo trong buổi họp phụ huynh học sinh. Phiếu báo kết quả có thể gửi đến phụ huynh thường xuyên hàng tuần hoặc hàng tháng hay vào cuối mỗi kì học. Với hình thức họp phụ huynh cũng có nhiều cách triển khai, bao gồm giáo viên họp với phụ huynh cả lớp, với từng nhóm phụ huynh, hoặc với từng phụ huynh.

Báo kết quả học tập cho phụ huynh học sinh

- Thông báo qua phiếu báo kết quả
 - Phiếu báo kết quả thường xuyên
 - Phiếu báo kết quả định kì
- Thông báo trong cuộc họp phụ huynh
 - Họp phụ huynh cả lớp
 - Họp với từng nhóm phụ huynh
 - Họp với từng phụ huynh

Dù giáo viên thực hiện việc báo kết quả cho phụ huynh học sinh bằng hình thức nào thì điều quan trọng nhất vẫn là việc truyền tải được ý nghĩa của các điểm đánh giá cũng như quá trình học tập và tiến bộ đến phụ huynh nhằm giúp họ hiểu được điểm mạnh, điểm yếu của con mình, đồng thời linh hoạt trong cách phối hợp với giáo viên để thúc đẩy việc học tập cho con một cách phù hợp.

Việc thông báo bằng phiếu báo kết quả khá thông dụng, tuy nhiên không tránh khỏi việc cung cấp thông tin một cách hạn chế. Do đó cần cân nhắc thêm các nội dung cần đưa vào phiếu báo kết quả để giúp phụ huynh hiểu được kết quả của con mình và/hoặc kết hợp với hình thức thông báo khác.

Phiếu 1

Phiếu báo kết quả môn tiếng Việt giữa kì I lớp 1

Họ tên học sinh: Bùi Hoa

Lớp: 2A

Môn: Tiếng Việt

Số lần kiểm tra thường xuyên (bao gồm kiểm tra giữa kì): 6

Mức điểm trung bình/ 6 lần kiểm tra: 9

Mức đạt được trong nửa đầu học kì I: Hoàn thành xuất sắc

* Các mức đánh giá

- Hoàn thành xuất sắc: 9 điểm trở lên

- Hoàn thành tốt: 7 – dưới 9 điểm

- Hoàn thành: 5 – dưới 7 điểm

- Chưa hoàn thành: dưới 5 điểm

Phiếu báo kết quả thường xuyên giúp phụ huynh nắm được thông tin con mình có bao nhiêu bài kiểm tra thường xuyên ở nửa đầu kì I và điểm trung bình kiểm tra đó là bao nhiêu, có ý nghĩa gì về mặt hoàn thành chuẩn kiến thức, kĩ năng. Tuy nhiên, phụ huynh không có thông tin về sự tiến bộ của con qua các lần kiểm tra và thông tin về các chuẩn kiến thức, kĩ năng con được đánh giá.

Phiếu 2

Phiếu báo kết quả học tập môn Toán giữa kì I lớp 1

Họ tên học sinh: Bùi Hoa

Lớp: 2A

Môn: Toán

STT	Nội dung	KTTX1	KTTX2	KTTX3	KTGK
1	Hình vuông, hình tròn	x	x		X
2	Hình tam giác		x	x	x
3	Các số 1, 2, 3, 4, 5	x	x		x
4	Các số 6, 7, 8, 9, 10			x	x
5	Các dấu >, <, =			x	X
6	Phép + trong phạm vi 3			x	X
7	Phép + trong phạm vi 4				X
8	Phép cộng trong phạm vi 5				X
Điểm các bài kiểm tra		7/10	8/10	10/10	8/10
Điểm cao nhất cả lớp		9/10	9/10	10/10	10/10
Điểm thấp nhất cả lớp		5/10	7/10	7/10	6/10

Điểm trung bình/ 4 lần kiểm tra: 8/10

Mức đạt được trong nửa đầu học kì I: Hoàn thành tốt

* Các mức đánh giá

- Hoàn thành xuất sắc: 9 điểm trở lên
- Hoàn thành tốt: 7 – dưới 9 điểm
- Hoàn thành; 5 – dưới 7 điểm
- Chưa hoàn thành: dưới 5 điểm

Phiếu báo kết quả thường xuyên số 2 cung cấp nhiều thông tin hơn phiếu báo kết quả thường xuyên số 1 ở chỗ phụ huynh biết thêm được các nội dung kiến thức được kiểm tra trong từng bài kiểm tra thường xuyên kèm theo mức điểm con mình đạt được

ở từng bài, đồng thời sơ bộ biết được mặt bằng năng lực chung của lớp thông qua điểm cao nhất và thấp nhất của cả lớp trong mỗi bài kiểm tra.

Phiếu 3

Phiếu báo kết quả học tập cuối kì I lớp 1

Họ tên học sinh: Bùi Hoa

Lớp: 2A

STT	Môn học	Điểm ĐK	Mức ĐG	Nhận xét
1	Toán	10	Xuất sắc	Tiếp thu bài nhanh, tính toán nhanh
2	Tiếng Việt	10	Xuất sắc	Tiếp thu bài nhanh, nắm vững các kiến thức đã học. Đọc viết thành thạo, cần viết chữ đều hơn
3	Mỹ Thuật		Xuất sắc	Hoàn thành tốt chương trình mỹ thuật lớp 1
4	Âm nhạc		Tốt	Đôi khi chưa thuộc lời bài hát, hát tương đối đúng giai điệu
5	Thủ công		Xuất sắc	Hoàn thành tốt
6	Đạo đức		Xuất sắc	Biết áp dụng các hành vi đạo đức vào thực tiễn
7	Thể dục		Xuất sắc	Tập tốt các tư thế cơ bản, hào hứng, sôi nổi
8	TNXH		Hoàn thành	Đôi lúc chưa nhớ hết các kiến thức đã học. Vận dụng vào thực tế còn hạn chế

Phiếu báo kết quả số 3 là phiếu báo kết quả định kì – cuối học kì 1, đây là một phần theo mẫu học bạ theo thông tư 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 9 năm 2020 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo. Trong đó có mức điểm định kì 2 môn Toán và Tiếng Việt theo quy định, mức đạt được của từng môn kèm nhận xét của giáo viên cho từng môn. Tương tự như phiếu báo kết quả số 1, phụ huynh sẽ biết được mức độ hoàn thành của con mình ở từng môn. Nhưng chi tiết hơn phiếu báo kết quả số 1 ở chỗ phụ huynh biết được điểm mạnh, điểm yếu của con thông qua nhận xét của giáo viên. Tuy nhiên, một số nhận xét chưa đủ rõ ràng (ví dụ: nhận xét của môn mỹ thuật và môn thủ công). Một số môn (ví dụ: môn toán, tiếng Việt, và thể dục), giáo viên nhận xét cả các yếu tố khác chuẩn kiến thức, kỹ năng cần đạt được như tiếp thu nhanh, hào hứng, sôi nổi, khiến phụ huynh có thể hiểu nhầm đây là cũng là những tiêu chí để đánh giá mức độ hoàn thành. Giáo viên cũng cần xem lại xem thực tế mình có đưa các yếu tố phi kiến

thức, kỹ năng đó vào trong quá trình đánh giá hay không. Để đảm bảo viết nhận xét một cách đầy đủ thông tin, cô đọng, và đúng trọng tâm, các thầy cô có thể tham khảo lại phần xây dựng kế hoạch chấm điểm ở phần trước của mô-đun trong đó đưa ra các câu hỏi giúp các thầy cô cân nhắc và phân viết nhận xét.

CÂU HỎI ĐÁNH GIÁ TỔNG KẾT MÔ ĐUN 3.0

- Nhận định sau Đúng hay Sai?
Mục đích của đánh giá học sinh tiểu học là nhằm tập hợp các minh chứng về năng lực của học sinh.
 - Hãy lựa chọn thông tin chính xác để điền vào chỗ trống trong nhận định sau:
Một đặc điểm quan trọng của đánh giá là đó đều là các hoạt động giáo dục _____.
A. có kế hoạch từ trước
B. có sức ép đối với học sinh
C. có nghi thức chặt chẽ
 - Nhận định sau Đúng hay Sai?
Học sinh sẽ thể hiện năng lực tốt hơn nếu không được thông báo trước là mình đang được đánh giá.
 - Yếu tố nào sau đây không thể thiếu đối với một bài tập đánh giá? Hãy đánh dấu (X) vào ô tương ứng KHÔNG THỂ THIẾU hoặc CÓ THỂ KHÔNG CÓ
- | | | KHÔNG THỂ THIẾU | CÓ THỂ KHÔNG CÓ |
|----|---------------------------|-----------------|-----------------|
| a. | mục đích đánh giá | | |
| b. | phản hồi của giáo viên | | |
| c. | nội dung đánh giá | | |
| d. | hướng dẫn trả lời/bài làm | | |
- Nhận định sau Đúng hay Sai?
‘Giáo viên thường quyết định các minh chứng được chấp nhận để biểu hiện năng lực cần đạt của học sinh sau khi hoàn thành hoạt động giảng dạy.’
 - Nhận định sau Đúng hay Sai?
‘Bản chất của sự khác nhau giữa đánh giá quá trình và đánh giá tổng kết là việc kết quả đánh giá có tác động tới việc giảng dạy hay không.’
 - Nhận định sau Đúng hay Sai?
‘Bài kiểm tra định kỳ giữa học kỳ thường vừa là đánh giá tổng kết, vừa là đánh giá quá trình.’
 - Những nhận định nào sau đây thể hiện đúng vai trò của bản đặc tính kỹ thuật của các hoạt động đánh giá theo quan điểm phát triển năng lực, phẩm chất của Chương trình GDPT 2018?
a. Cung cấp chỉ dẫn cho giáo viên thực hiện hoạt động đánh giá
b. Chỉ dẫn cho học sinh chuẩn bị cho hoạt động đánh giá sắp tới
c. Giúp xây dựng được nhiều bài tập/nhiệm vụ đánh giá cân bằng nhau
A. a & b B. a & c C. b & c D. a, b & c

9. Đánh giá kết quả học tập và đánh giá để cải tiến học tập khác nhau cơ bản về khía cạnh nào?
- mục đích đánh giá
 - phương pháp đánh giá
 - tiêu chí đánh giá
 - nghi thức đánh giá
10. Lựa chọn nào dưới đây KHÔNG chính xác về Đánh giá là hoạt động học tập?
- Mục đích đánh giá không nhằm thu thập thông tin về mức độ năng lực của học sinh.
 - Học sinh tham gia đánh giá vừa đưa ra phản hồi về kết quả thể hiện năng lực qua bài làm.
 - Giáo viên có thể không cung cấp nhận xét, phản hồi cho học sinh về kết quả đánh giá.
 - Hoạt động đánh giá này nằm trong chủ định của giáo viên và có kế hoạch từ trước.
11. Cuối chủ đề về bản thân và gia đình, giáo viên yêu cầu học sinh làm bài văn miêu tả một ngày bình thường của các em và gia đình trong 1 tiết học. Sau đó, giáo viên chiếu trên màn hình một bài văn mẫu và danh sách các tiêu chí của bài văn tốt. Giáo viên cho các em làm việc theo cặp để nhận xét về bài văn của mình và của bạn.
- Lựa chọn nào dưới đây mô tả đúng nhất về hoạt động kể trên:
- Đánh giá tổ ng kết
 - Đánh giá kết quả học tập
 - Đánh giá theo nghi thức
 - Đánh giá là hoạt động học tập
12. Hãy chọn đáp án đúng để điền vào chỗ trống:
- ‘Ưu điểm lớn nhất của đánh giá không theo nghi thức so với đánh giá theo nghi thức là học sinh có thể _____.’*
- tự quyết định có tham gia hoạt động đánh giá hay không
 - không cảm thấy căng thẳng vì sức ép bị kiểm tra, đánh giá
 - cung cấp thông tin cho giáo viên về tiến bộ năng lực của mình
 - làm bài theo chỉ dẫn riêng của giáo viên khi thực hiện hoạt động
13. Kết quả của bài kiểm tra cuối tháng 11 trước khi chuyển sang một chương mới cho thấy gần nửa số học sinh trong lớp làm sai và nhầm lẫn khi thực hiện đặt tính và tính phép cộng có nhớ của hai số hạng có hai chữ số. Đây là yêu cầu cần đạt đến cuối học kỳ 1. Giải pháp nào dưới đây của giáo viên trong trường hợp này phù hợp với hướng dẫn trong [Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 9 năm 2020](#)?
- Lựa chọn 1: Giáo viên chuyển sang chương mới theo kế hoạch và đề nghị những học sinh chưa làm tốt bài kiểm tra cuối tháng 11 ôn tập và tự học thêm ở

nhà để đạt được yêu cầu cần đạt. Điểm bài kiểm tra cuối tháng không tính vào kết quả đánh giá học kỳ của học sinh.

- Lựa chọn 2: Giáo viên dành 2 buổi học đầu tháng 12 để ôn tập về phép cộng có nhớ; trong đó, mời các học sinh làm sai trong bài kiểm tra cuối tháng 11 tham gia trong các hoạt động trên lớp. Trong các bài tập về nhà trong các tuần đầu tháng 12, giáo viên lồng ghép 1 đến 2 bài luyện tập về phép cộng có nhớ bên cạnh các bài tập về nội dung của chương mới.

14. Trong mục tiêu đánh giá dưới đây của một bài kiểm tra môn âm nhạc, phần gạch chân là câu phần nào?
‘Học sinh đọc được đúng cao độ của nốt pha khi đọc hai nốt cơ bản liên tiếp.’

A. Mức độ thể hiện năng lực
B. Nội dung đánh giá mục tiêu
C. Điều kiện thể hiện năng lực

15. Lựa chọn nào KHÔNG phải là đặc điểm phổ biến của mục tiêu đánh giá cho các hoạt động đánh giá thường xuyên nhằm phát triển năng lực, phẩm chất của học sinh trong Chương trình GDPT 2018?
A. đánh giá sự nhận biết của học sinh về nội dung bài học
B. dựa trên các lý thuyết dạy học môn học đặc thù
C. có số lượng giới hạn dựa trên thời lượng của hoạt động đánh giá
D. là câu phần của các năng lực, phẩm chất chung của Chương trình GDPT

16. Bài tập kiểm tra dưới đây thiếu câu phần nào?
Hãy tính số lượng cam mẹ Thanh còn trong giỏ. Dùng bút chì màu đỏ tô ô vuông có số tương ứng dưới đây.

2	3	4	5
---	---	---	---

A. Lời dẫn/hướng dẫn
B. Dữ liệu đầu vào
C. Câu trả lời dự kiến

17. Lựa chọn nào dưới đây là mục tiêu đánh giá của một bài tập kiểm tra tốt hơn?
A. Học sinh biết tên các loài động vật.
B. Học sinh gọi được tên các loài động vật khi nhìn hình ảnh.

18. Hãy lựa chọn thông tin đúng để hoàn thành nhận định dưới đây:
‘Một thách thức đối với giáo viên khi sử dụng phương pháp quan sát để đánh giá là _____.’
A. giáo viên phải xây dựng các tiêu chí đánh giá có chất lượng
B. giáo viên không thấy được biểu hiện năng lực của học sinh
C. học sinh không thực hiện các nhiệm vụ theo kết quả mong đợi

19. Những hoạt động quan sát nào dưới đây có thể là hoạt động đánh giá?
- a. Giáo viên quan sát học sinh
 - b. Học sinh quan sát học sinh khác
 - c. Học sinh tự đánh giá sau hoạt động với nhóm
- A. a & b B. a & c C. b & c D. a, b & c
20. Hãy lựa chọn thông tin đúng để hoàn thành nhận định dưới đây:
‘Một ưu điểm của phương pháp vấn đáp so với phương pháp quan sát là_____.’
- A. giáo viên đánh giá được đúng năng lực của học sinh hơn
 - B. giáo viên có thể điều chỉnh hoạt động để đạt mục tiêu hiệu quả hơn
 - C. giáo viên có thể tập trung vào một học sinh để thu thập thông tin
21. Thầy/cô hãy kéo các thông tin bên phải và thả vào các hộp ưu điểm và nhược điểm của phương pháp đánh giá qua hồ sơ học tập, các hoạt động và sản phẩm của học sinh. Lưu ý là có 1 thông tin không phù hợp đối với phương pháp này. Các thông tin kéo thả:
- a. Học sinh tự quyết định cách thực hiện nhiệm vụ, và qua đó thể hiện năng lực theo cách khác với các học sinh khác.
 - b. Giáo viên đánh giá giữa các học sinh khác nhau theo cách khác nhau
 - c. Học sinh giải quyết các bài tập theo nghi thức chặt chẽ dưới sự giám sát của giáo viên.
 - d. Học sinh thể hiện nhiều loại năng lực, phẩm chất khác nhau khi thực hiện hoạt động.
22. Từ ‘khách quan’ trong tên gọi thường dùng cho dạng bài tập câu hỏi trắc nghiệm khách quan có hàm ý về khía cạnh nào sau đây?
- A. Mục tiêu đánh giá
 - B. Đối tượng đánh giá
 - C. Cách chấm điểm
 - D. Cách thông báo kết quả
23. Lựa chọn nào dưới đây KHÔNG phải là bài tập trắc nghiệm khách quan?
- A. Học sinh ghép đôi thông tin có liên quan từ hai tập hợp được cung cấp.
 - B. Học sinh lựa chọn 1 câu trả lời đúng từ nhiều lựa chọn được mô tả trong câu hỏi.
 - C. Học sinh mô tả giải pháp cho vấn đề được hỏi theo quan điểm của mình.
 - D. Học sinh chọn dữ liệu được cung cấp sẵn để hoàn thành nhận định trong câu hỏi.
24. Nhận định nào sau đây KHÔNG đúng về phương pháp vấn đáp?
- A. Đây là phương pháp giáo viên trao đổi với một học sinh để lấy thông tin cụ thể về học sinh đó.
 - B. Trong phương pháp này cả giáo viên và học sinh đều có quyền đặt và trả lời câu hỏi.

- C. Phương pháp này giúp bồi đắp tư duy làm việc độc lập và khả năng diễn đạt bằng lời của học sinh.
25. Những nhận định nào sau đây đúng về phương pháp đánh giá qua hồ sơ học tập, các hoạt động, sản phẩm của học sinh? (có thể chọn nhiều hơn 1 phương án)
- A. Giáo viên là người chủ động hướng dẫn học sinh triển khai thực hiện sản phẩm của mình.
 - B. Phương pháp này giúp học sinh phát triển kỹ năng mềm và là cầu nối giữa giáo viên với học sinh.
 - C. Sản phẩm của học sinh nên phù hợp với hứng thú, hiểu biết và kinh nghiệm của học sinh.
 - D. Hồ sơ học tập và sản phẩm của học sinh nên được đánh giá bởi giáo viên hướng dẫn.
 - E. Các công cụ để đánh giá học sinh là bảng kiểm, thang đo và phiếu đánh giá theo tiêu chí.
26. Một bài kiểm tra cuối học kỳ môn Toán bao gồm một số câu hỏi có nội dung đánh giá được giáo viên giới thiệu với học sinh ở lớp học phụ đạo cho một nhóm học sinh trong lớp, nhưng không được giới thiệu ở lớp học chính khóa. Bài kiểm tra đó đã vi phạm nguyên tắc đảm bảo chất lượng nào sau đây?
- A. Tính chuẩn xác
 - B. Tính tin cậy
 - C. Tính công bằng
 - D. Tính chân thực
27. Giáo viên sử dụng hoạt động học sinh thuyết trình về ngôi nhà mơ ước của mình làm hoạt động đánh giá của môn Tiếng Việt. Tuy nhiên, cách chấm của giáo viên không thống nhất giữa các học sinh khác nhau. Có học sinh được giáo viên đó chấm điểm cộng cao hơn vì có giọng trình bày hay. Có học sinh được điểm thưởng vì có trang phục và tư thế thuyết trình đẹp. Kết quả đánh giá này vi phạm nguyên tắc đảm bảo chất lượng nào sau đây?
- A. Tính chuẩn xác
 - B. Tính chân thực
 - C. Tính thực tế và hiệu quả
 - D. Tính tác động
28. Câu hỏi trắc nghiệm đa lựa chọn dưới đây có lỗi gì?
- ‘Hãy đánh dấu (X) bên cạnh đáp án đúng của phép tính dưới đây: 27 – 19*
- a. Lớn hơn 10*
 - b. Nhỏ hơn 10*

c. Nhỏ hơn 20

- A. Thiếu dữ liệu đầu vào
- B. Có nhiều hơn 1 đáp án đúng
- C. Thiếu chỉ dẫn làm bài

29. Câu hỏi trắc nghiệm đa lựa chọn sau có lỗi gì?

Vì sao trong đoạn thơ thứ hai của bài Sao không về Vàng ơi ! bạn nhỏ lại cảm thấy cái cổng rộng?

- a. Vì cái cổng đã được làm rộng hơn
 - b. Vì cái cổng không đóng cánh cửa
 - c. Vì cái cổng không có con Vàng nằm chắn lối ra vào
 - d. Vì cái cổng được lau sạch
- A. Có hai lựa chọn đều có thể là đáp án đúng
 - B. Độ dài các lựa chọn không tương đương nhau
 - C. Một lựa chọn gợi ý lựa chọn khác là đáp án
 - D. Một lựa chọn quá hiển nhiên là đáp án

30. Hãy xem câu hỏi trong bài tập Tiếng Việt dưới đây:

Truyện thuyết Thánh Gióng

Đời Hùng Vương thứ Sáu, có một người đàn bà đã 60 tuổi. Một hôm bà đặt chân vào một vết chân rất to lớn sau đó về nhà bà có thai. Bà sinh ra một đứa con trai đặt tên là Gióng lên ba vẫn không biết nói. Nhưng khi nghe sứ giả tìm người đánh giặc thì tự nhiên nói với mẹ mời sứ giả đến. Lúc ấy Gióng thành người to lớn ăn bao nhiêu cũng không đủ. Sau đó ra trận đánh giặc khi đã đủ những thứ dạn dò sứ giả mang đến. Đánh tan giặc, Gióng trút bỏ quần áo bay thẳng lên trời.

(Nguồn: <https://cotich.net/truyen-thuyet-thanh-giong-a122.html>)

Câu truyện về đời vua Hùng Vương thứ mấy?

Cậu bé Gióng lên ba như thế nào?

Đánh tan giặc, Gióng làm gì?

Các câu hỏi trong bài tập trên có đánh giá được năng lực đọc hiểu và tư duy bậc cao của học sinh không?

31. Yếu tố nào không thể thiếu khi giáo viên chấm điểm?

- A. Hệ giá trị
- B. Điểm bằng số
- C. Điểm bằng chữ

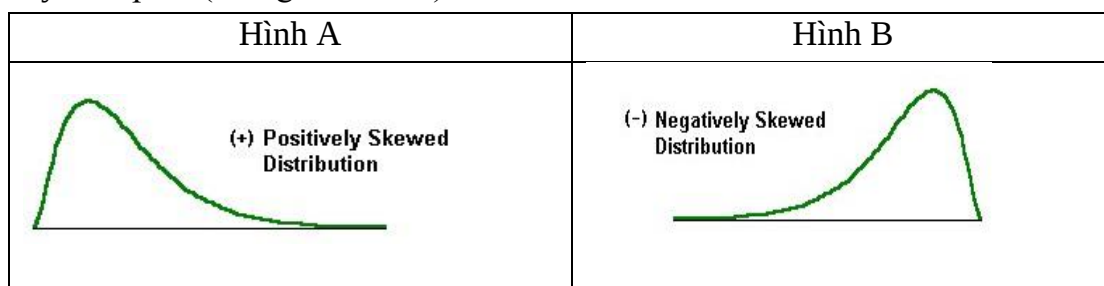
32. Nhận định sau đây Đúng hay Sai?

‘Học sinh đạt điểm 8/10 của một bài kiểm tra cũng có thể là các học sinh trung bình.’

33. Nhận định sau đây Đúng hay Sai?

‘Chấm điểm bằng chữ tốt hơn chấm điểm bằng số.’

34. Đề thi tổng kết cuối năm học nên có phân bố điểm lệch trái (tương tự hình A) hay lệch phải (tương tự hình B)?



35. Điểm đánh giá của học sinh KHÔNG NÊN thể hiện khía cạnh nào sau đây?

- A. Năng lực của học sinh so với các bạn khác trong lớp
- B. Giáo viên mong đợi học sinh làm gì cho mình
- C. Học sinh thay đổi như thế nào so với lần đánh giá trước
- D. Kế hoạch dạy và học trong thời gian tiếp sau