

QUI TRÌNH RÈN LUYỆN KĨ NĂNG ĐÁNH GIÁ QUÁ TRÌNH CHO SINH VIÊN NGÀNH SƯ PHẠM SINH HỌC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM, ĐẠI HỌC ĐÀ NẴNG

Nguyễn Thị Hải Yến

Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng, Việt Nam

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Hải Yến - Email: nthyen_smt@ued.udn.vn

Ngày nhận bài: 22-04-2021; ngày nhận bài sửa: 01-6-2021; ngày duyệt đăng: 17-6-2021

Tóm tắt: Đánh giá quá trình là một phần quan trọng, không thể thiếu của quá trình dạy học, bởi vì loại hình đánh giá này có ảnh hưởng tích cực đến chất lượng dạy - học của giáo viên và học sinh. Chú trọng hình thành và phát triển kĩ năng thực hiện đánh giá quá trình cho sinh viên sư phạm là cần thiết trong bối cảnh đổi mới dạy học theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực hiện nay. Bài báo trình bày qui trình nhằm rèn luyện kĩ năng thực hiện đánh giá quá trình cho sinh viên ngành sư phạm Sinh học tại Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng. Qui trình được xây dựng dựa trên nghiên cứu tài liệu về lí thuyết đánh giá quá trình cũng như nội dung chương trình đào tạo ngành sư phạm Sinh học, đồng thời tiến hành tham vấn ý kiến của chuyên gia để điều chỉnh tăng tính khả thi của qui trình. Qui trình rèn luyện gồm 03 giai đoạn được thực hiện chủ yếu trong học phần Kiểm tra, đánh giá trong dạy học Sinh học, và một phần được thực hiện trong học phần Thực tập sư phạm.

Từ khóa: đánh giá quá trình; kĩ năng đánh giá quá trình; quy trình rèn luyện; sinh viên sư phạm; Sinh học.

1. Mở đầu

Đánh giá quá trình là một phần không thể tách rời của quá trình dạy học, có vai trò cung cấp thông tin phản hồi nhằm cải thiện chất lượng dạy học (Bell & Cowie, 2001; Black & Wiliam, 1998; Popham, 2008; Sadler, 1989). Thông qua đánh giá quá trình, giáo viên và học sinh xác định được các bằng chứng về kết quả học tập cũng như sự tiến bộ của HS từ đó có những quyết định để cải thiện chất lượng (Black & Wiliam, 1998; Shepard, 1995). Mặc dù đánh giá quá trình có những vai trò đặc biệt quan trọng như vậy nhưng việc thực hiện đánh giá quá trình có hiệu quả trong thực tiễn là thách thức lớn đối với giảng viên (Cisterna & Gotwals, 2018; Heritage et al., 2009). Một trong những nguyên nhân cản trở việc thực

hiện đánh giá quá trình trong thực tế là nhận thức và kĩ năng của giảng viên về loại hình này còn hạn chế (Black & Wiliam, 1998). Chính vì thế, nhiều nghiên cứu về đào tạo kĩ năng này cho sinh viên ngay trên ghế nhà trường sư phạm, đặc biệt là chú trọng đến phát triển nhận thức và niềm tin của sinh viên đối với đánh giá quá trình (Buck et al., 2010; Graham, 2005; Sluijsmans et al., 2002; R. J. Stiggins, 1999).

Ở Việt Nam, sự thay đổi chương trình phổ thông theo định hướng phát triển phẩm chất, năng lực dẫn đến những cách tiếp cận mới trong thực hiện hoạt động đánh giá người học. đánh giá quá trình với mục đích đảm bảo sự tiến bộ của người học được chú trọng nhiều hơn, thể hiện trong chương trình tổng thể ban hành năm 2018 (Vietnam Ministry of Education and Training, 2018) và Thông tư số 26/2020/BGDĐT Ban hành Quy chế đánh giá, xếp loại học sinh THCS và học sinh THPT (Vietnam Ministry of Education and Training, 2020). Sự thay đổi cách thức dạy học, đánh giá của chương trình mới đòi hỏi các trường sư phạm phải trang bị cho sinh viên sư phạm không chỉ về nhận thức mà còn là kĩ năng thực hiện đánh giá quá trình để có thể đáp ứng được nhu

Cite this article as: Nguyen, T. H. Y. (2021). Training process of formative assessment skills for pre-service biology teachers at University of Science and Education, The University of Danang. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, 11(1), 63-71. <https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.932>

cầu của chương trình. Vì vậy, nâng cao nhận thức và kỹ năng thực hiện đánh giá quá trình cho sinh viên là hết sức cần thiết trong bối cảnh giáo dục hiện nay.

Trong chương trình đào tạo ngành sư phạm Sinh học hiện hành tại Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng, những kiến thức về đánh giá được thể hiện trong học phần bắt buộc *Kiểm tra, đánh giá trong dạy học Sinh học* với thời lượng 2 tín chỉ lý thuyết. Học phần này được học vào kì 6, sau khi sinh viên đã được trang bị kiến thức đại cương về lý luận dạy học đại cương và bộ môn. Ngoài ra, nội dung về đánh giá còn được tích hợp trong các học phần khác như *Lý luận dạy học Sinh học*, *Phương pháp dạy học Sinh học*, *Thực hành dạy học Sinh học*. Nội dung đánh giá được giảng dạy trong học phần riêng biệt hoặc tích hợp đều đề cập đến những kiến thức cơ bản về đánh giá như đặc điểm, vai trò, quy trình, các phương pháp và công cụ đánh giá trong đó đặc biệt chú trọng đến cách thức xây dựng các công cụ đánh giá kết quả học tập của người học (câu hỏi tự luận, câu hỏi trắc nghiệm, bài tập), cách lập ma trận bài kiểm tra. Những khía cạnh của đánh giá quá trình như khái niệm, ý nghĩa, cách sử dụng công cụ để thu thập thông tin (phiếu quan sát, bảng kiểm, rubric...), cách sử dụng thông tin phản hồi đều được đề cập nhưng không mang tính hệ thống và không được cấu trúc thành chương bài cụ thể trong tài liệu. Mặt khác, học phần kiểm tra, đánh giá không có tín chỉ thực hành cũng cản trở việc hình thành kỹ năng đánh giá quá trình cho sinh viên. Vì vậy, việc xây dựng quy trình rèn luyện kỹ năng đánh giá quá trình phù hợp với bối cảnh dạy học tại Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng là rất cần thiết.

2. Cơ sở lý thuyết

Đánh giá quá trình là loại hình đánh giá diễn ra trong suốt quá trình dạy học, trong đó các bằng chứng về kết quả học tập của người học được gọi ra, giải thích và sử dụng bởi cả giáo viên và học sinh để cải thiện chất lượng dạy học (Black & William, 2009; Cowie & Bell, 1999; Popham, 2008). Yếu tố bản chất, quan trọng nhất của đánh giá quá trình là hệ thống thông tin phản hồi. Thông tin phản hồi được hiểu là thông tin thể hiện khoảng cách giữa trình độ hiện tại của người học so với mục tiêu, chuẩn đầu ra giáo dục và được sử dụng để rút ngắn khoảng cách đó (Sadler, 1989). Thông tin phản hồi phải được người học tiếp

nhận và tạo động lực bên trong để điều chỉnh việc học, cách chuyển tải phù hợp với đặc điểm tâm lý của từng người học, thời gian phản hồi sau nhiệm vụ học tập càng gần càng có hiệu quả (Black & William, 1998; Brinko, 1993; Govaerts, 2015). Mô hình thực hiện đánh giá quá trình được William và Thompson (2007) đề xuất gồm 03 quá trình cơ bản: (i) Thiết lập điểm đích của quá trình dạy học; (ii) Xác định người học đang ở đâu trong quá trình dạy học (so với điểm đích) và (iii) Xây dựng cách thức, con đường để giúp người học đạt tới điểm đích. Trong đó, giáo viên có vai trò thiết kế và thiết lập môi trường dạy học hiệu quả, đồng thời, người học cũng có trách nhiệm trong việc tham gia tích cực trong môi trường đó. Mỗi quan hệ giữa người dạy và người học là những người liên đới cùng chịu trách nhiệm và điều chỉnh lẫn nhau cho việc học tập hiệu quả.

Kỹ năng đánh giá của giáo viên là phức hợp gồm nhiều kỹ năng thành phần khác nhau (Christoforidou et al., 2014; Schafer, 1991; R. Stiggins, 2010). Dựa trên những nghiên cứu này và khái niệm, đặc điểm, chiến lược thực hiện đánh giá quá trình, Nguyễn Thị Hải Yến (2020) đã phân tích cấu trúc kỹ năng đánh giá quá trình gồm 06 kỹ năng thành phần, bao gồm: kỹ năng xác định mục đích đánh giá, kỹ năng xác định mục tiêu đánh giá, kỹ năng lựa chọn phương pháp đánh giá và thiết kế công cụ đánh giá, kỹ năng thu nhận và xử lý thông tin phản hồi, kỹ năng sử dụng thông tin phản hồi và kỹ năng tạo mối liên kết giữa học sinh với hoạt động đánh giá. Các kỹ năng thành phần này được phân loại thành 02 nhóm dựa dựa trên sự xuất hiện của từng kỹ năng theo các giai đoạn thực hiện của hoạt động đánh giá. Nhóm thứ nhất là các kỹ năng liên quan đến việc lập kế hoạch đánh giá quá trình, bao gồm: kỹ năng xác định mục đích đánh giá, kỹ năng xác định mục tiêu đánh giá, kỹ năng lựa chọn phương pháp đánh giá và thiết kế công cụ đánh giá. Nhóm thứ hai là các kỹ năng liên quan đến việc thực hiện hoạt động đánh giá quá trình, bao gồm: kỹ năng thu nhận và xử lý thông tin phản hồi, kỹ năng sử dụng thông tin phản hồi và kỹ năng tạo mối liên kết giữa HS với hoạt động đánh giá. Rubric đánh giá mức độ đạt được của các kỹ năng thành phần được xây dựng với 3 mức độ từ thấp đến cao tương ứng với mức Sơ khởi, Có kỹ năng và Thành thạo trong thang đo kỹ năng đánh giá quá

trình, khi sinh viên bắt đầu có những biểu hiện đáp ứng các chỉ báo của kỹ năng (Nguyen, 2020).

3. Phương pháp nghiên cứu

- Nghiên cứu tài liệu thứ cấp để phân tích đặc điểm bản chất, chiến lược thực hiện, vai trò của đánh giá quá trình cũng như các kỹ năng cần thiết để thực hiện loại hình đánh giá này trong dạy học. Nghiên cứu tài liệu sơ cấp là khung chương trình đào tạo ngành sư phạm Sinh học, đề cương chi tiết học phần liên quan để xác định nội dung đào tạo có liên quan đánh giá quá trình, từ đó định hướng thiết kế qui trình phù hợp với bối cảnh đào tạo.

- Qui trình đề xuất được tiến hành tham vấn ý kiến của 05 chuyên gia về tính khả thi và khả năng đáp ứng mục tiêu của các giai đoạn trong qui trình rèn luyện. Các chuyên gia là các giảng viên có kinh nghiệm lâu năm trong đào tạo giáo viên Sinh học. Trên cơ sở phân tích những ý kiến nhận xét, góp ý của chuyên gia, qui trình được chỉnh sửa phù hợp. Qui trình sau khi chỉnh sửa được trao đổi với các chuyên gia cho đến khi có sự thống nhất chung.

4. Kết quả

4.1. Nguyên tắc rèn luyện kỹ năng đánh giá quá trình

Dựa trên cơ sở lý luận về rèn luyện kỹ năng và bối cảnh thực tế của quá trình đào tạo, chúng tôi đưa ra những nguyên tắc sau để định hướng cho việc xây dựng qui trình rèn luyện:

- Sự phát triển kỹ năng đánh giá quá trình phải song hành với việc trang bị cho sinh viên những hiểu biết cơ bản về đánh giá quá trình. Bởi vì kỹ năng đánh giá quá trình mang tính phức tạp, cần được phát triển trên nền tảng kiến thức sâu rộng, tư duy sáng tạo và tình cảm của người dạy (Wragg, 2005).

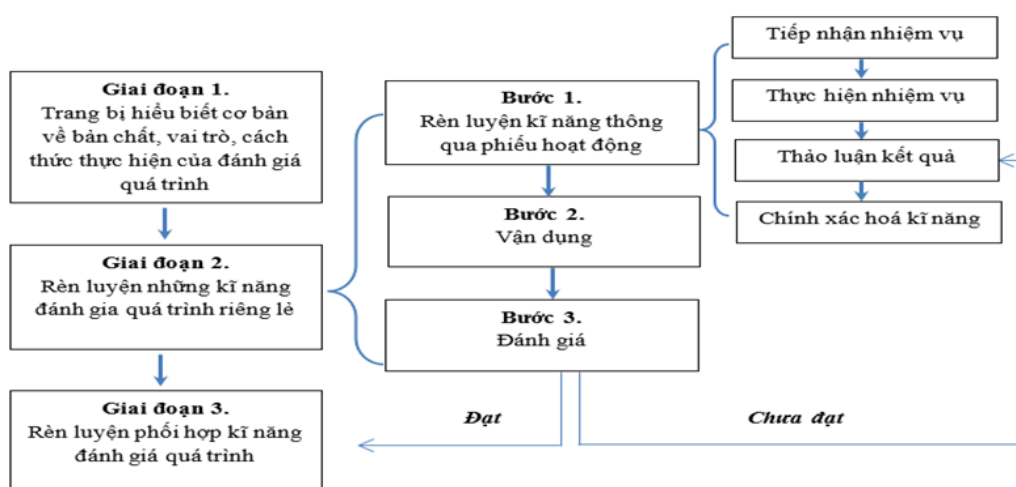
- Quá trình rèn luyện nhấn mạnh sự quan sát, sự tập trung chú ý của người học, phản hồi tích cực và tự luyện tập bởi các yếu tố này sẽ ảnh hưởng rất lớn đến chất lượng kỹ năng được rèn luyện (Wulf et al., 2010).

- Áp dụng các chiến lược thực hiện đánh giá quá trình của William (Black & Wiliam, 2009) vào quá trình rèn luyện để làm tăng tính trải nghiệm của sinh viên.

- Việc rèn luyện các kỹ năng thành phần được chia thành nhiều giai đoạn tùy thuộc vào tính chất của các kỹ năng. Đối với nhóm kỹ năng lập kế hoạch đánh giá quá trình có thể rèn luyện tách rời bối cảnh thực, do đó chúng tôi chủ yếu tiến hành rèn luyện các kỹ năng này trong học phần Kiểm tra, đánh giá trong dạy học Sinh học. Quá trình rèn luyện nhóm kỹ năng thực hiện đánh giá quá trình cần gắn với bối cảnh dạy học thực tế, do đó, bên cạnh học phần riêng về đánh giá, chúng tôi tích hợp việc luyện tập các kỹ năng này trong học phần Thực tập sư phạm khi sinh viên có thể tổ chức dạy học các bài dạy trong chương trình Sinh học phổ thông.

4.2. Qui trình rèn luyện kỹ năng đánh giá quá trình

Từ những nguyên tắc trên và bối cảnh đào tạo tại Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng, chúng tôi đề xuất quy trình rèn luyện gồm 3 giai đoạn như Hình 1.



Hình 1. Quy trình rèn luyện kỹ năng đánh giá quá trình cho sinh viên

4.2.1. Giai đoạn 1. Trang bị hiểu biết cơ bản về bản chất, vai trò, cách thức thực hiện của đánh giá quá trình

Việc thực hiện đánh giá quá trình thành công bị chi phối bởi nhận thức và niềm tin của giáo viên (Widiastuti et al., 2020). Do vậy, mục đích của giai đoạn 1 trong quy trình rèn luyện kỹ năng đánh giá quá trình là trang bị cho sinh viên những kiến thức cơ bản về đánh giá quá trình như khái niệm, bản chất, chiến lược thực hiện và ý nghĩa của đánh giá quá trình trong dạy học. Ngoài ra, sinh viên cũng được giới thiệu hệ kỹ năng đánh giá quá trình và ý nghĩa của việc rèn luyện những kỹ năng này trong dạy học Sinh học. Từ đó, sinh viên có thể hình thành được nhu cầu và sẵn sàng tâm thế cho việc rèn luyện kỹ năng về sau. Giai đoạn 1 được tích hợp trong

học phần Kiểm tra, đánh giá trong dạy học Sinh học sau khi sinh viên đã được học về các phương pháp và công cụ đánh giá. Kế hoạch thực hiện giai đoạn 1 được cụ thể như sau:

a. Mục tiêu: Sau giai đoạn này, sinh viên có thể

- Trình bày được các đặc điểm cơ bản, ý nghĩa của đánh giá quá trình.
- Mô tả được các chiến lược thực hiện đánh giá quá trình trong dạy học.
- Xác định được những kỹ năng đánh giá quá trình cần rèn luyện của bản thân.

b. Cách thức tổ chức:

Hoạt động	Phương pháp, kỹ thuật dạy học	Sản phẩm																		
<p>1. Xác định những hiểu biết đã có của sinh viên về đánh giá</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chia sinh viên thành các nhóm (5sinh viên/nhóm) - Nhiệm vụ của nhóm: Chia sẻ những hiểu biết của bản thân về đánh giá trong dạy học và ghi kết quả trên giấy A1 (8 phút). Sau đó, chuyển kết quả cho nhóm khác để góp ý bổ sung (2 vòng chuyển – mỗi vòng 3 phút) - Chia sẻ, thảo luận toàn lớp - Nhận diện đánh giá quá trình: + Những hoạt động đánh giá từ kết quả thảo luận nào có tính mục đích cải thiện, điều chỉnh quá trình dạy học? + Yêu cầu sinh viên thảo luận và làm bài tập nhận diện. 	<p>Sử dụng kỹ thuật Bảng chuyên Hoạt động theo nhóm</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sản phẩm thảo luận thể hiện hiểu biết của sinh viên về đánh giá, đánh giá quá trình trong dạy học - Kết quả bài tập nhận diện đánh giá quá trình của nhóm sinh viên 																		
<p>2. Tìm hiểu đặc trưng, chiến lược thực hiện và ý nghĩa của đánh giá quá trình</p> <ul style="list-style-type: none"> - giảng viên trình bày nội dung - Thảo luận những thắc mắc của sinh viên 	<ul style="list-style-type: none"> - Thuyết trình - Thảo luận toàn lớp 	<ul style="list-style-type: none"> - Những hiểu biết cơ bản về đặc điểm, chiến lược thực hiện và ý nghĩa của đánh giá quá trình 																		
<p>3. Xác định các kỹ năng cần phát triển của bản thân</p> <ul style="list-style-type: none"> - sinh viên hoạt động cá nhân để hoàn thành phiếu KWL - giảng viên định hình hệ thống kỹ năng đánh giá quá trình sẽ rèn luyện cho sinh viên <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">K (Đã biết)</th> <th style="width: 33%;">W (Muốn biết)</th> <th style="width: 33%;">L (Đã học)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>	K (Đã biết)	W (Muốn biết)	L (Đã học)																<ul style="list-style-type: none"> - Kỹ thuật KWL 	<ul style="list-style-type: none"> - Phiếu KWL: những vấn đề sinh viên đã lĩnh hội và nhận thức của sinh viên về những kỹ năng cần rèn luyện của bản thân
K (Đã biết)	W (Muốn biết)	L (Đã học)																		

PHIẾU HOẠT ĐỘNG SỐ 2

Rèn luyện kỹ năng xác định phương pháp, thiết kế công cụ đánh giá

1. Mục tiêu

- Xác định được phương pháp phù hợp với mục đích đánh giá, bối cảnh đánh giá.
- Thiết kế được công cụ đánh giá phù hợp để thu thập được toàn bộ thông tin cần thiết (câu hỏi, bài tập, phiếu tiêu chí đánh giá rubric)

2. Tiêu chí đánh giá (rubric)

Kỹ năng	Mức độ đạt được kỹ năng		
	Mức 1 (Sơ khởi)	Mức 2 (Kỹ năng)	Mức 3 (Thành thạo)
C. Xác định phương pháp và thiết kế công cụ đánh giá quá trình	<p>C1.1. Xác định được phương pháp đánh giá nhưng chưa phù hợp với mục đích đánh giá.</p> <p>C2.1. Thiết kế được công cụ đánh giá tuy nhiên công cụ vẫn chưa thu thập được tất cả thông tin cần thiết.</p> <p>C3.1. Xây dựng được hệ thống tiêu chí đánh giá nhưng còn nhiều sai sót, chưa biết cách trình bày dưới dạng phiếu đánh giá.</p>	<p>C1.2. Xác định được phương pháp ĐG để thu thập thông tin cần thiết, tuy nhiên phương pháp lựa chọn có thể chưa phù hợp với bối cảnh thực hiện đánh giá.</p> <p>C2.2. Thiết kế được công cụ đánh giá để thu thập thông tin cần thiết nhưng chưa toàn diện</p> <p>C3.2. Xây dựng được hệ thống tiêu chí đánh giá nhưng còn sai sót, chưa toàn diện.</p>	<p>C1.3. Xác định được phương pháp phù hợp với mục đích đánh giá, bối cảnh đánh giá.</p> <p>C2.3. Thiết kế được công cụ đánh giá phù hợp, sáng tạo có thể thu thập được toàn bộ thông tin cần thiết</p> <p>C3.3. Xây dựng hệ thống tiêu chí đánh giá đầy đủ, toàn diện, trình bày dưới dạng phiếu phù hợp.</p>

3. Nhiệm vụ

Khi dạy về nội dung bệnh truyền nhiễm do virus gây ra ở chương trình Sinh học lớp 10, một giáo viên đã lập kế hoạch cho học sinh thực hiện poster tuyên truyền về bệnh sốt xuất huyết ở địa phương như sau:

Kế hoạch tổ chức dạy học dự án: Thiết kế poster tuyên truyền về dịch bệnh sốt xuất huyết ở địa phương:

- Mục tiêu:

- + Lập được kế hoạch tìm hiểu tình hình dịch bệnh do virus gây ra tại địa phương
- + Phối hợp và hỗ trợ các thành viên trong nhóm để hoàn thành nhiệm vụ học tập
- + Theo dõi và điều chỉnh hoạt động của các thành viên trong nhóm
- + Thiết kế poster tuyên truyền về tình hình dịch bệnh sốt xuất huyết ở địa phương

- Cách thức tổ chức:

+ Chia nhóm 7 học sinh theo từng khu vực sinh sống

+ Giao nhiệm vụ: Tìm hiểu dịch bệnh sốt xuất huyết ở địa phương. Nội dung tìm hiểu cụ thể: tác nhân, đặc điểm bệnh, cách phòng tránh, tác hại dịch bệnh gây ra cho địa phương, ý thức người dân địa phương đối với dịch bệnh. Định hướng cách thức để thu thập thông tin từ các nguồn: tài liệu từ phương tiện truyền thông, internet, số liệu ở y tế địa phương, trạm y tế phường...

+ Hướng dẫn lập kế hoạch và phân công nhiệm vụ thành viên

+ Hướng dẫn thiết kế poster

1. Từ kế hoạch trên, em hãy xác định các phương pháp và công cụ mà giảng viên cần để thực hiện hoạt động đánh giá.

2. Hãy thiết kế nội dung công cụ đánh giá mà em đã xác định ở bước 1 và đề xuất cách thức sử dụng công cụ đó

4. Kết quả

(Kết quả thực hiện nhiệm vụ của nhóm học sinh đính kèm)

5. Kết luận

(Kết luận của sinh viên về kỹ năng, kinh nghiệm bản thân rút ra sau khi thực hiện nhiệm vụ và thảo luận với giảng viên và bạn học đính kèm)

Hình 2. Phiếu hoạt động rèn luyện kỹ năng xác định phương pháp và thiết kế công cụ đánh giá

4.2.2. Giai đoạn 2. Rèn luyện các kỹ năng đánh giá quá trình riêng lẻ

Việc rèn luyện các kỹ năng đánh giá quá trình thành phần được thực hiện theo cùng quy trình (hình 1), được thực hiện trong phạm vi học phần Kiểm tra, đánh giá trong dạy học Sinh học.

Cụ thể các bước trong giai đoạn rèn luyện kỹ năng riêng lẻ như sau:

Bước 1. Rèn luyện kỹ năng thông qua phiếu hoạt động

Nhiệm vụ được chuyển giao cho người học thông qua phiếu hoạt động. Mỗi kỹ năng rèn luyện khác nhau thì nội dung phiếu khác nhau nhưng cơ bản đều thống nhất về mặt cấu trúc của phiếu. Hình 2 là ví dụ về phiếu hoạt động rèn luyện kỹ năng lựa chọn phương pháp đánh giá và thiết kế công cụ đánh giá cho sinh viên.

Bước rèn luyện kỹ năng thông qua phiếu hoạt động được tổ chức gồm những hoạt động nhỏ sau:

- Tiếp nhận nhiệm vụ: giảng viên cần giúp sinh viên tiếp nhận nhiệm vụ bằng cách trao đổi, thảo luận để giúp sinh viên hiểu rõ mục tiêu đạt được từng hoạt động rèn luyện.

- Thực hiện nhiệm vụ: Sau khi tiếp nhận nhiệm vụ, sinh viên thực hiện nhiệm vụ trong phiếu hoạt động. Tất cả các nhiệm vụ đều được thực hiện theo hình thức làm việc nhóm 3 - 5 người để tận dụng các ý kiến trao đổi của sinh viên, từ đó kết quả thực hiện nhiệm vụ có chất lượng hơn.

- Thảo luận kết quả: sinh viên trình bày kết quả thực hiện nhiệm vụ. Thảo luận với bạn học và giảng viên về kết quả. Giảng viên cần khuyến khích để các nhóm sinh viên đưa ra nhận xét về kết quả của các nhóm, và đánh giá mức độ đạt được của các nhóm so với bảng tiêu chí đánh giá

- Chính xác hoá kỹ năng: Giảng viên dựa trên kết quả thảo luận của sinh viên để đưa ra các nhận xét, bổ sung, hợp lý hóa và chính xác hóa kiến thức về kỹ năng cần rèn luyện, bao gồm vai trò của kỹ năng cần rèn luyện trong đánh giá, hệ thống và trình tự logic của các thao tác kỹ năng. Đồng thời làm rõ ý nghĩa của việc thực hiện đúng trình tự logic đối với hiệu quả dạy học.

Bước 2. Vận dụng

Đối với nhóm kỹ năng lập kế hoạch, sinh viên được yêu cầu thực hiện bài tập – xây dựng kế hoạch đánh giá

khí dạy học một nội dung kiến thức nào đó trong chương trình môn Sinh học.

Đối với nhóm kỹ năng thực hiện đánh giá quá trình: giảng viên chia các nhóm sinh viên lập kế hoạch và tổ chức hoạt động đánh giá trên lớp giả định. Mỗi nhóm đảm nhận việc thực hiện cho 1 kỹ năng. Sau khi thực hiện giả định, sinh viên và giảng viên góp ý chỉnh sửa.

Các nhiệm vụ sử dụng trong bước này được thiết kế dưới dạng các bài tập tình huống để giúp HS hình dung rõ hơn nhiệm vụ trong các bối cảnh dạy học giả định hoặc thực tế, từ đó đạt được hiệu quả rèn luyện cao hơn.

Bước 3. Đánh giá

Giảng viên đánh giá mức độ đáp ứng kỹ năng trong quá trình sinh viên thực hiện các yêu cầu ở bước 2 theo bảng hệ thống tiêu chí Rubric. Bên cạnh đó, sinh viên cũng được yêu cầu tự đánh giá và đánh giá bạn học của mình. Kết quả đánh giá kỹ năng của sinh viên là tổng hợp kết quả của giảng viên (trọng số 0.5), bạn học (trọng số 0.3) và chính bản thân sinh viên tự đánh giá (trọng số 0.2). sinh viên ở mức Đạt khi các kỹ năng thành phần đạt ít nhất mức 2 (có kỹ năng) trong bảng tiêu chí đánh giá Rubric kỹ năng đánh giá quá trình.

Đối với những sinh viên chưa đạt, sinh viên sẽ quay lại bước 1 (hoạt động thảo luận kết quả phiếu hoạt động rèn luyện kỹ năng). Sinh viên tự xem lại kết quả thảo

luận phiếu hoạt động của nhóm và kết quả bài đánh giá (bước 2), trao đổi với bạn cùng nhóm và giảng viên về những vấn đề còn thắc mắc để làm rõ những vấn đề bản thân còn thiếu cho đến khi hiểu vấn đề. Sinh viên tiếp tục làm bài tập vận dụng khác và thực hiện đánh giá cho đến khi đạt yêu cầu.

4.2.3. Giai đoạn 3. Rèn luyện phối hợp kỹ năng đánh giá quá trình

Trong thực tiễn dạy học, các kỹ năng đánh giá quá trình không tồn tại riêng rẽ mà luôn là một tổ hợp song hành cùng nhau. Chính vì thế, sau khi đã rèn luyện các kỹ năng đánh giá quá trình đơn lẻ, sinh viên được tạo điều kiện để thể hiện sự tổng hòa đó thông qua các nhiệm vụ thực tế. Mặt khác, hoạt động đánh giá quá trình không thể tách biệt với quá trình dạy học trên lớp. Do đó, việc rèn luyện tổng hợp các kỹ năng đánh giá quá

trình cho sinh viên được tiến hành trong học phần mà HS được thực hành Thực tập sư phạm tại trường phổ thông. Sinh viên được yêu cầu trong quá trình soạn bài giảng và tổ chức dạy học trên lớp có thực hiện những tổ hợp kỹ năng đánh giá quá trình sau:

- Nhóm kỹ năng lập kế hoạch.
- Nhóm kỹ năng thực hiện đánh giá quá trình.

Dưới đây là ví dụ về nhiệm vụ rèn luyện nhóm kỹ năng thực hiện đánh giá quá trình:

NHIỆM VỤ RÈN LUYỆN PHỐI HỢP

Nhóm kỹ năng thực hiện đánh giá quá trình

Lựa chọn một bài học trong chương trình Sinh học lớp 10 hoặc 11 để soạn kế hoạch bài dạy và tiến hành giảng dạy trên lớp cho nội dung đó (Học phần thực tập sư phạm). Trong quá trình lập kế hoạch và giảng dạy, hãy thể hiện các vấn đề sau:

- Chia sẻ mục tiêu dạy học trước khi bắt đầu một hoạt động dạy học bất kì trong bài dạy
- Ghi nhận thông tin phản hồi từ HS liên quan đến một hoạt động dạy học bất kì trong bài dạy.
- Điều chỉnh cách dạy của bản thân hoặc điều chỉnh quá trình học tập của HS dựa trên những thông tin thu thập được.
- Tổ chức/khuyến khích HS tự đánh giá, đánh giá chéo bằng nhận xét hoặc phiếu đánh giá.

Sau tiết học, em hãy hoàn thành bảng thông tin dưới đây.

<i>Nội dung hoạt động</i>	<i>Thông tin phản hồi thu nhận được và ý nghĩa</i>	<i>Điều chỉnh của giáo viên và học sinh trong tiết học</i>	<i>Rút kinh nghiệm</i>

Để tăng tính hiệu quả của giai đoạn rèn luyện phối hợp, giảng viên cần có sự trao đổi, thống nhất với giáo viên hướng dẫn thực tập ở phổ thông để tạo điều kiện cho sinh viên được thực hiện nhiệm vụ trong kế hoạch bài dạy và bài lên lớp. Mặt khác, những phản hồi về chuyên môn của giáo viên phổ thông sẽ giúp sinh viên phát triển nhận thức và kỹ năng thực hiện đánh giá quá trình phù hợp với bối cảnh dạy học thực tiễn.

5. Kết luận

Thực hiện đánh giá quá trình trong dạy học là một trong những kỹ năng quan trọng cần có của người giảng viên (Brookhart, 2011). Do đó, nâng cao nhận thức và kỹ năng cho sinh viên về loại hình đánh giá này cần được tiến hành một cách có hệ thống tại các trường sư phạm. Quy trình rèn luyện kỹ năng đánh giá quá trình cho sinh viên được đề xuất dựa trên những phân tích về đặc điểm, cách thức thực hiện và cấu trúc thành phần

của kỹ năng sẽ góp phần giúp rèn luyện hiệu quả kỹ năng đánh giá quá trình trong quá trình đào tạo cũng như tự đào tạo của sinh viên. Phát triển kỹ năng đánh giá quá trình cho sinh viên là một quá trình lâu dài, thực hiện trong suốt quá trình đào tạo, do đó, cần có sự phối hợp giữa các giảng viên giảng dạy các học phần liên quan khác nhau để thống nhất về nội dung và các bước rèn luyện, đảm bảo hiệu quả tối ưu nhất.

Tài liệu tham khảo

- Bell, B., & Cowie, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education*, 85(5), 536–553.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory

- of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (Formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brinko, K. T. (1993). The Practice of Giving Feedback to Improve Teaching. *The Journal of Higher Education*, 64(5), 574–593. <https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778449>
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3–12.
- Buck, G. A., Trauth-Nare, A., & Kaftan, J. (2010). Making formative assessment discernable to pre-service teachers of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 402–421.
- Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B. P. M. (2014). Searching for stages of teacher's skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 40, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.11.006>
- Cisterna, D., & Gotwals, A. W. (2018). Enactment of Ongoing Formative Assessment: Challenges and Opportunities for Professional Development and Practice. *Journal of Science Teacher Education*, 29(3), 200–222. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1432227>
- Cowie, B., & Bell, B. (1999). A Model of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(1), 101–116. <https://doi.org/10.1080/09695949993026>
- Govaerts, M. (2015). Workplace-Based Assessment and Assessment for Learning: Threats to Validity. *J Grad Med Educ*, 7(2), 265–267.
- Graham, P. (2005). Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 607–621.
- Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T., & Herman, J. (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(3), 24–31. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2009.00151.x>
- Nguyen, T. H. Y, Ngo, H. V & P. D. D. (2020). Writing the rubric for measuring formative assessment skills of pre-service Biology teachers (Xây dựng bộ tiêu chí để đo lường kỹ năng đánh giá quá trình cho sinh viên ngành sư phạm Sinh học). *T Hue University Journal of Science: Social Sciences and Humanities*, 129(6D), 119–129.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative Assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Schafer, W. D. (1991). Essential assessment skills in professional education of teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 3–6.
- Shepard, L. A. (1995). Using Assessment to Improve Learning. *Educational Leadership*, 52(5), 38–43.
- Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. G. (2002). Peer Assessment Training in Teacher Education: Effects on performance and perceptions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 443–454. <https://doi.org/10.1080/0260293022000009311>
- Stiggins, R. (2010). Essential formative assessment competencies for teachers and school leaders. *Handbook of Formative Assessment*, 233–250.
- Stiggins, R. J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18(1), 23–27.
- Vietnam Ministry of Education and Training. (2018). *The overall program (Chương trình tổng thể)*.
- Vietnam Ministry of Education and Training. (2020). *Circular No. 26/2020/BGDĐT Changes and complements to Regulations of assessing and classifying secondary school students, which are issued with Circular No.58/2011/TT-BGDĐT on 12/12/2011 by the Minister (Thông tư 26/2020/BGDĐT Sửa đổi, bổ sung một số điều của Quy chế đánh giá, xếp loại học sinh trung học cơ sở và học sinh trung học phổ thông ban hành kèm theo Thông tư số 58/2011/TT-BGDĐT ngày 12 tháng 12 năm 2011 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo)*.
- Widiastuti, I. A. M. S., Mukminatien, N., Prayogo, J. A., & Irawati, E. (2020). Dissonances between teachers' beliefs and practices of formative assessment in EFL classes. *International Journal of Instruction*, 13(1), 71–84.

<https://doi.org/10.29333/iji.2020.1315a>

Wragg, E. C. (2005). *The art and science of teaching and learning: The selected works of Ted Wragg*. Routledge.

Wulf, G., Shea, C., & Lewthwaite, R. (2010). Motor skill learning and performance: a review of influential factors. *Medical Education*, 44(1), 75–84.

**TRAINING PROCESS OF FORMATIVE ASSESSMENT SKILLS
FOR PRE-SERVICE BIOLOGY TEACHERS
AT UNIVERSITY OF SCIENCE AND EDUCATION, THE UNIVERSITY OF DANANG**

Nguyen Thi Hai Yen

The University of Danang - University of Science and Education, Vietnam

Author corresponding: Nguyen Thi Hai Yen - Email: nthyen_smt@ued.udn.vn

Article History: Received on 22nd April 2021; Revised on 1st June 2021; Published on 17th June 2021

Abstract: Formative assessment can be seen as an integral part of teaching and learning since this type of assessment has a positive impact on teaching and learning quality. A focus on forming and developing formative assessment skills for pre-service teachers is highly necessary in the context of innovating teaching towards capacity and quality development. This article presents the training process to foster awareness and skills of formative assessment for pre-service Biology teachers at University of Science and Education, the University of Danang. This process is formed based on the analysis of the literature on formative assessment and the curriculum of the Biology Teacher Education program at the university, and also on the consultation with educational experts for higher feasibility. The training process consists of three stages, which are mainly carried out in the Testing and Evaluation in Teaching Biology module and partly incorporated in the Teaching Practicum module.

Key words: formative assessment; formative assessment skill; training process; pre-service teachers; Biology.