HNUE JOURNAL OF SCIENCE DOI: 10.18173/2354-1075.2020-0086
Educational Sciences, 2020, Volume 65, Issue 7, pp. 150-161
This paper is available online at http://stdb.hnue.edu.vn

THỰC TRẠNG VỀ KĨ NĂNG ĐÁNH GIÁ LỚP HỌC Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Nguyễn Hữu Hậu
Phòng Quản lí Đào tạo, Trường Đại học Hồng Đức

Tóm tắt: Nghiên cứu này nhằm khảo sát ý kiến của sinh viên sư phạm, giảng viên dạy đại học, giáo viên dạy ở trường Trung học phổ thông về mục đích của việc đánh giá lớp học là gì? Phương pháp nào được các giáo viên sử dụng để đánh giá học sinh? Thành phần cơ bản của kĩ năng đánh giá học sinh cần rèn luyện cho sinh viên sư phạm Toán? Những yếu tố nào ảnh hưởng đến việc đánh giá học sinh?. Kết quả khảo sát cho thấy, đối tượng được khảo sát nhận thức tương đối đầy đủ về mục đích đánh giá; Giáo viên đã sử dụng phần lớn các phương pháp đánh giá truyền thống trong thực hành đánh giá lớp học; xác định yếu tố chính ảnh hưởng đến quá trình đánh giá lớp học là kì thi và đặc điểm của học sinh; các đối tượng khảo sát đều cho rằng cần phải tích hợp 5 nhóm kĩ năng (16 kĩ năng đánh giá lớp học) vào một số học phần phương pháp dạy học trong chương trình đào tạo sinh viên đại học sư phạm toán. Phần cuối của nghiên cứu, chúng tôi bàn luận về các hướng giúp đổi mới đánh giá kết quả học tập Toán của học sinh và nâng cao năng lực của sinh viên cho đánh giá kết quả học tập.

Từ khóa: thực hành đánh giá, đánh giá lớp học, đánh giá việc học, đánh giá vì việc học,đánh giá như là việc học, kĩ năng đánh giá.

1. Mở đầu

Nghiên cứu về đánh giá đã có nhiều nhà khoa học, nhà giáo dục nghiên cứu như Peter W. Airasian (1996) [1], Black và Wiliam (1998) [2]. Tổng hợp từ 200 nghiên cứu, Black và Wiliam đã kết luận rằng: Kết quả của đánh giá quá trình là hiệu quả nhất so với các kết quả của các biện pháp can thiệp giáo dục đã từng được công bố. Ông cũng chỉ ra đánh giá quá trình có hiệu quả cao đối với những người học có kết quả thấp, có nhiều sai, sót, nhiều lỗ hổng trong quá trình học tập. Theo Boston, Carol (2002) [3] việc sử dụng đánh giá mang tính chẩn đoán nhằm cung cấp phản hồi cho người dạy và người học trong suốt quá trình giảng dạy được gọi là đánh giá quá trình. Lorna Earl, Steven Katz et all (2006) [4] làm rõ các vấn đề: Tại sao chúng ta cần thay đổi phương thức đánh giá lớp học? Thế nào là đánh giá vì sự tiến bộ của người học; Làm thế nào để đánh giá như là quá trình học tập; Làm sao để đánh giá về kết quả học tập. Nhóm tác giả Bernd Meier - Nguyễn Văn Cường (2014) [5] đã bàn về lí luận dạy học hiện đại, trong đó phương thức đánh giá trong giáo dục đang có những thay đổi phù hợp hơn với giáo dục hiện đại đó là đi vào đánh giá năng lực người học,…

Một số công trình của tác giả trong nước như: Phạm Xuân Chung (2012) [6] đưa ra các biện pháp nhằm chuẩn bị cho sinh viên ngành sư phạm toán ở trường đại học tiến hành hoạt động đánh giá kết quả học tập môn Toán của học sinh trung học phổ thông. Ngoài ra, để đáp ứng

Ngày nhận bài: 11/3/2020. Ngày sửa bài: 27/3/2020. Ngày nhận đăng: 10/4/2020.
Tác giả liên hệ: Nguyễn Hữu Hậu. Địa chỉ e-mail: nguyenhuuhau@hdu.edu.vn

việc đổi mới chương trình giáo dục phổ thông theo tiếp cận năng lực gần đây có một số công trình của các tác giả nghiên cứu liên quan đến xây dựng chuẩn đánh giá kết quả học tập của học sinh phổ thông theo hướng tiếp cận năng lực, đãđưa ra chuẩn đánh giá, phương thức đánh giá, xây dựng công cụ đánh giá một số năng lực cụ thể của học sinh như: Năng lực giải quyết vấn đề, năng lực tính toán, năng lực sáng tạo,... có thể kể đến một số công trình của các tác giả Nguyễn Thị Lan Phương (2014) [7]; Phạm Thị Bích Đào, Cao Thị Thặng (2015) [8]; Trần Trung Tình, Nguyễn Hữu Châu, Trịnh Thanh Hải (2016) [9].

Thực tiễn cho thấy câu hỏi thường xuyên quen thuộc của giáo viên là: Làm thế nào kiểm tra xem học sinh đã học được những gì? Sử dụng công cụ gì để đánh giá? Sử dụng các công cụ đánh giá này như thế nào? Xác định thời điểm đánh giá khi nào? Giáo viên sẽ cung cấp những phản hồi gì cho phụ huynh học sinh và nhà quản lí giáo dục? Những đánh giá mà chúng tôi đã thực hiện có ý nghĩa gì trong quá trình giảng dạy và quá trình học tập của học sinh? Trong trả lời những câu hỏi này, đánh giá được xem như là một quá trình hướng đến hiệu quả của hoạt động dạy học sau khi quá trình giảng dạy được hoàn thành và quá trình giảng dạy được thực hiện trong khuôn khổ kết quả của đánh giá này.

Do đó, cần xác định các thực hành đánh giá lớp học được sử dụng bởi các giáo viên; xem xét các thực hành đánh giá lớp học được áp dụng bởi giáo viên phản ánh quy trình giáo dục của họ, loạihình đánh giá, tần suất mà nó được thực hiện trong quá trình dạy học và phản hồi của học sinh về cách thực hành đánh giá lớp học đang tiến hành hiện nay.

Vì lí do đó, trong bài báo này mục đích chúng tôi thực hiện để khảo sát làm thế nào để giáo viên trường Trung học phổ thông thực hiện các thực hành đánh giá trong lớp của họ, liệu các thực hành đánh giá này có đang được thực hiện hay không phù hợp với các mô hình giáo dục hiện tại và các yếu tố ảnh hưởng đến các thực tiễn hay không? Giảng viên trang bị kiến thức về thực hành đánh giá lớp học cho sinh viên ngành sư phạm toán như thế nào? Nhận thức của sinh viên sư phạm Toán, giảng viên và giáo viên Trung học phổ thông về những vấn đề thực hành đánh giá lớp học hiện nay? Những vấn đề nào ảnh hưởng đến đánh giá lớp học trong quá trình dạy học?

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khung lí thuyết nghiên cứu

Theo nghiên cứu [10] cho rằng hiện nay một thực trạng cho thấy rằng nhà trường, giáo viên đang gây áp lực đối với học sinh bằng các đợt kiểm tra, thi giữa kì, cuối kì, thi Trung học phổ thông Quốc gia. Nhiều giáo viên và học sinh cho rằng cách kiểm tra đánh giá hiện nay là lạc hậu thiếu khách quan, chưa chính xác đi ngược lại với mục tiêu giáo dục phổ thông được xác định trong Luật Giáo dục là phát triển con người toàn diện.

Văn bản pháp quy về hoạt động kiểm tra, đánh giá còn một số hạn chế dẫn đến tạo ra các vấn đề về nhận thức và phương thức thực hiện triển khai hoạt động cụ thể đánh giá:

- Chưa xác định và thực hiện được chức năng cung cấp thông tin để điều chỉnh hoạt động quản lí, dạy và học;
- Nội dung văn bản khó để giáo viên, các cơ sở giáo dục thực hiện đảm bảo đúng quy định chuẩn, khách quan của hoạt động kiểm tra, đánh giá;
- Hoạt động kiểm tra, đánh giá như trong các văn bản chưa có căn cứ để đánh giá sự tiến bộ của học sinh;
- Chưa đảm bảo được yêu cầu toàn diện của hoạt động kiểm tra đánh giá;
- Chưa phát huy được vai trò chủ động của người học với hoạt động kiểm tra đánh giá;
- Thái độ chưa đúng mực của một bộ phận nhà quản lí và giáo viên đối với tầm quan trọng của kiểm tra, đánh giá (2013) [10].

Thực tiễn cho thấy giáo viên có xu hướng dành nhiều thời gian cho các chiến lược giảng dạy, tài liệu giảng dạy và tài liệu lập kế hoạch dạy học do đó họ chưa nhận thức được rằng nếu thực hành đánh giá lớp học không được thực hiện theo cách phù hợp với mục đích đã định, họ sẽ không cung cấp phản hồi tốt về quá trình giảng dạy và học tập.

Một số phương pháp đánh giá (dự án, nhật kí, đánh giá ngang hàng, tự đánh giá, danh mục đầu tư, bản đồ khái niệm, đánh giá hiệu suất, triển lãm, trình diễn, v.v.) được sử dụng như là một phần của các đánh giá lớp học được giới thiệu bởi các xu hướng mới và phương pháp mới.

Giáo viên được dự kiến sẽ nhận thức được các phương pháp tiếp cận mới này, mục đích bao gồm cung cấp thêm phản hồi cho học sinh, đưa ra các đánh giá ngang hàng và nhóm, ngoài các đánh giá cá nhân, tập trung vào quá trình học tập, thực hiện kiến thức và liên quan đến học sinh trong tất cả các quá trình đánh giá và giáo viên nên phản ánh những thực hành này trong quá trình giảng dạy. Nói cách khác, nó được nhấn mạnh rằng đánh giá đó được sử dụng như một công cụ học tập. Tuy nhiên, khi kiểm tra các nghiên cứu đã được tiến hành ở một số trường Trung học phổ thôngcho thấy rằng các giáo viên không có đủ kiến thức và kinh nghiệm về thực hiện quy trình đánh giá lớp học đáp ứng yêu cầu phát triển năng lực người học.

Phương pháp đo lường và đánh giá theo hướng phát huy năng lực cho người học được đưa vào trong các chương trình giảng dạy sẽ mang lại những nhiệm vụ và trách nhiệm khác nhau cho giáo viên.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Mục tiêu nghiên cứu: Tìm hiểu thực trạng của sinh viên sư phạm toán, giảng viên, giáo viên Trung học phổ thông về thực hành đánh giá lớp học ở trường Trung học phổ thông hiện nay.

Phương pháp: Thông tin về mô hình nghiên cứu, nhóm nghiên cứu, công cụ thu thập dữ liệu, dữ liệuthủ tục thu thập và phân tích dữ liệu được trình bày trong phần này.

Mẫu nghiên cứu: Nghiên cứu này với mục đích xác định ý kiến của sinh viên sư phạm, giảng viên, giáo viên về việc rèn luyện kĩ năng đánh giá kết quả học tập học sinh cho sinh viên được thiết kế với mô hình khảo sát mô tả. Mục đích của mô tả mô hình khảo sát là để mô tả, so sánh, phân tích và giải thích các tình huống của cá nhân, tổ chức, nhóm hoặc nguồn (Cohen, Manion &Morrison, 2007) [13].

Chúng tôi chọn mẫu nghiên cứu với đối tượng là 134 sinh viên sư phạm năm thứ 4 (3 trường Đại học) đã học kiến thức về đánh giá lớp học cùng như đã trải qua kiến tập sư phạm trong thời gian 2 tuần và thực tập sư phạm 8 tuần, 26 Giảng viên dạy các học phần phương pháp dạy học toán của 3trường Đại học (có kinh nghiệm dạy học từ 10 năm trở lên) và 40giáo viên dạy toán của 5 trường THPT (gần ba phần tư giáo viên có kinh nghiệm 10 năm giảng dạy ở tỉnh Thanh Hóa, Nghệ An, Hà Tĩnh, Quảng Bình trong đó có 10 giáo viên đã tham gia các khóa học bồi dưỡng kiến thức về đánh giá học sinh do các Sở Giáo dục và Đào tạo tổ chức).

Phương pháp lấy mẫu tiêu chí, là một trong những phương pháp lấy mẫu có chủ đích đã được sử dụng trongnghiên cứu này. Tiêu chí để lấy mẫu: Những người tham gia đã được chọn từba bộ phận có vai trò quan trọng trong việc rèn luyện kĩ năng đánh giá cho sinh viên sư phạm. Một tiêu chí khác là sinh viên sư phạm đã học năm thứ 4 tại trường đại học, có nghĩa là họ đang tham gia vào một chương trình kiến tập, thực tập sư phạm; giảng viên đại học tham gia trực tiếp hướng dẫn sinh viên trước khi đi thực tập, giáo viên Trung học phổ thông hướng dẫn sinh viên thực tập sư phạm.

Công cụ thu thập dữ liệu: Bảng câu hỏi được phát triển bởi các nhà nghiên cứu dựa trên tài liệu đã được sử dụng cho tài liệu tham khảo trong nghiên cứu này. Bảng hỏi gồm có hai phần, phần đầu tiên được bao gồm câu hỏi về thông tin người được khảo sát, trong phần thứ hai bao gồm các câu hỏi về mục đích của việc đánh giá học sinh, các phương pháp họ sử dụng để đánh giá học sinh lớp học, các thành phần cơ bản của kĩ năng đánh giá học sinh cần rèn luyện cho sinh

sinh viên sư phạm và các yếu tố ảnh hưởng đến đánh giá học sinh.

Bảng 1. Phân bố các đối tượng khảo sát

Đối tượng	F	%
Sinh viên sư phạm	134	67
Giảng viên	26	13
Giáo viên	40	20
Toàn bộ	200	100

Các tài liệu liên quan đã được xem xét toàn diện, mục câu hỏi đã được xác định dưới dạng câu hỏi trắc nghiệm. Chúng tôi đã sử dụng tài liệu (McMillan, 2015) [12] để tạo ra các câu hỏi khảo sát. Trước hết, 67 mục đã được viết ra để xây dựng bảng câu hỏi. Sau khi xin ý kiến từ hai các chuyên gia trong lĩnh vực đo lường và đánh giá, bốn chuyên gia trong lĩnh vực phát triển chương trình giảng dạy và hai giáo viên, số lượng mục giảm xuống còn 53 mục.

Độ tin cậy của Cronbach hệ số của bảng câu hỏi cũng được tìm thấy là 0,7. Giá trị hệ số tin cậy của 0,70 trở lên cho thấy độ tin cậy tương xứng (Büyüköztürk, 2011) [14]. Bảng câu hỏi bao gồm bốn kích thước phụ, một trong số đó liên quan đến việc đánh giá học sinh. Kích thước phụ bao gồm 12 câu hỏi kết thúc được sử dụng trong nghiên cứu này. Các hệ số độ tin cậy của kích thước phụ này được tìm thấy là 0,56. Thu thập dữ liệu và phân tích dữ liệu: Dữ liệu của nghiên cứu được nhà nghiên cứu thu thập trong giờ học năm học 2018-2019. Thống kê mô tả như tỉ lệ phần trăm và phân phối tần số đã được tính toán để phân tích dữ liệu.

Các kết quả liên quan đến mục đích đánh giá lớp học của giáo viên. Điều quan trọng là phải biết mục đích của việc đánh giá được thực hiện, vì mục đích đánh giá ảnh hưởng đến thời gian và phương pháp đánh giá sẽ được thực hiện và kết quả sẽ được sử dụng như thế nào (McMillan, 2015) [12]. Thông tin về đánh giá mục đích của giáo viên được trình bày trong Bảng 2.

Bảng 2. Mục đích đánh giá lớp học của giáo viên

TT	Mục đích	Sinh viên (134)		Giáo viên (40)		Giảng viên (26)		Tổng (200)	
		f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
1	Cung cấp phản hồi cho học sinh	104	77,6	32	80	18	69,2	154	77
2	Tăng cường học tập	92	68,6	30	75	17	65,4	139	69,5
3	Xác định mức độ thành tích học tập của học sinh (xác nhận kiến thức, kĩ năng, năng lực đạt được và chưa đạt được của học sinh)	99	73,9	25	62,5	17	65,4	141	70,5
4	Theo dõi tiến độ của học sinh	80	59,7	26	65	15	57,7	121	60,5
5	Học sinh có tự tin, động lực học tập	50	37,3	18	45	12	46,2	80	40
6	Nâng cao năng lực tự đánh giá và sự tiến bộ của học sinh	89	66,4	18	45	12	46,2	119	59,5
7	Có thể nhìn thấy điểm mạnh và điểm yếu trong giảng bài của giáo viên	45	33,6	15	37,5	9	34,6	69	34,5
8	Lập kế hoạch giảng dạy	34	25,4	14	35	8	30,8	56	28
9	Chấm điểm để phân loại, xếp hạng học sinh	15	11,2	11	27,5	8	30,8	34	17
10	Điều chỉnh các yếu tố trong quá trình dạy học, giúp học sinh phát triển, đảm bảo sự tiến bộ của từng học sinh	99	73,9	26	65	20	76,9	145	72,5
11	Cung cấp phản hồi cho phụ huynh, cán bộ quản lí	22	16,4	8	20	2	6,25	32	16

Như đã thấy trong Bảng 2, không có sự khác biệt đáng kể giữa các đối tượng khảo sát trong các mục tiêu đánh giá. Các sinh viên cho rằng cần thiết thực hiện đánh giá để phản hồi cho người học còn giảng viên, giáo viên nói rằng họ thường thực hiện các đánh giá để cung cấp phản hồi cho người học. Tuy nhiên, trong kết quả quan sát, chúng tôi thấy rằng 10 giáo viên đã đưa ra phản hồi giải thích và 6 giáo viên đã đưa ra không có phản hồi giải thích.

Giáo viên cung cấp phản hồi có giải thích đã nêu bật những điểm quan trọng, giải thích bằng cách cung cấp ví dụ, giải thích các chủ đề cần nghiên cứu và trả lời các câu hỏi của học sinh bằng cách đặt câu hỏi mới.Do hạn chế về mặt thời gian nên giáo viên cho rằng chỉ cung cấp tóm tắt giải thích;chỉ nêu rõ câu trả lời chính xác trực tiếp nhưng không cung cấp giải thích và nội dung vở ghi của học sinh được xem là lí do không cung cấp phản hồi giải thích.

Hơn 50% đối tượng được khảo sát cho rằng họ thực hiện đánh giá để tăng cường học tập, để xác định mức độ thành tích và theo dõi tiến độ của học sinh. Một số ít giáo viên cho rằng mục đích "chấm điểm" và "cung cấp phản hồi cho phụ huynh". Từ phát hiện này, có thể nói rằng các giáo viên nhận thức đánh giá theo truyền thống đã không còn phù hợp với hiện nay.

Các phương pháp đánh giá đã có nhiều sự thay đổi với trọng tâm là tập trung vào các phương pháp lấy người học làm trung tâm. Để xác định xem những thay đổi này đã giáo viên áp dụng hay chưa. Kết quả của các phân tích này được đưa ra trong khảo sát ở Bảng 3 dưới đây:

Bảng 3. Phương pháp giáo viên được sử dụng để đánh giá lớp học

TT	Phương pháp	Sinh viên (134)		Giáo viên (40)		Giảng viên (26)		Tổng (200)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Trong báo cáo quan sát của giáo viên	123	91,8	32	80	19	74	174	87,0
2	Câu hỏi trắc nghiệm	105	78,4	30	75	17	65,4	152	76,0
3	Câu hỏi mở	99	73,9	25	62,5	14	53,8	138	69,0
4	Câu hỏi đúng-Sai	106	79,1	25	62,5	14	53,8	145	72,5
5	Câu hỏi trả lời ngắn	98	73,1	23	57,5	16	61,5	137	68,5
6	Bài tập thực hành cá nhân (tự luận)	106	79,1	30	75	20	76,9	156	78,0
7	Bảng kiểm (dùng để liệt kê kiến thức, kĩ năng, thao tác)	16	11,9	7	17,5	3	11,5	26	13,0
8	Tham khảo kết quả tự nhận xét và nhận xét của nhóm học sinh	35	26,2	14	35	10	38,5	59	29,5
9	Tham khảo ý kiến đánh giá, nhận xét của cha mẹ học sinh	10	7,5	7	17,5	2	7,6	19	9,5
10	Hồ sơ học tập	17	12.5	12	30	7	26,9	36	18,0
11	Đánh giá đồng đẳng	17	12.5	2	5,0	2	7,6	21	10,5
12	Kết hợp	92	68,7	21	52,5	10	38,5	123	61,5
13	Thực hiện bài tập về nhà	52	38,9	16	40	18	69,2	86	43,0
14	Nhiệm vụ dự án	26	19,4	17	42,5	13	50	46	28,0
15	Bản đồ tư duy	46	34,3	11	27,5	7	26,9	64	32,0
16	Trình diễn	31	23,1	14	35	6	23,1	51	25,5
17	Biểu mẫu tự đánh giá	35	26,2	10	25	3	11,5	48	24,0
18	Áp phích	19	14,2	12	30	2	7,7	33	16,5
19	Bài tập thực hành cho đánh giá nhóm	16	11,9	4	10	2	7,7	22	11,0
20	Báo cáo của các cá nhân hoặc của nhóm	10	7,5	7	17,5	3	11,5	20	10.0
21	Phiếu quan sát	10	7,5	7	17,5	7	26,9	24	12,0
22	Biểu mẫu đánh giá ngang hàng	17	12.5	2	5,0	2	7,6	21	10,5

Từ kết quả khảo sát cho thấy rằng các sinh viên, giáo viên, giảng viện đã sử dụng nhiều phương pháp, nhưng quan sát là phương pháp thường được sử dụng phổ biến nhất. Đối với sinh viên họ thường được sử dụng câu hỏi trắc nghiệm, câu hỏi mở, câu hỏi đúng/sai, câu trả lời ngắn câu hỏi và phương pháp phù hợp. Kết quả của các quan sát đã xác nhận khảo sát này phản hồi. Các phương pháp đánh giá ít được sử dụng nhất là tham khảo ý kiến đánh giá, nhận xét của cha mẹ học sinh, nhiệm vụ dự án, các mẫu đánh giá nhóm và các mẫu đánh giá ngang hàng,...

Đối với giáo viên và giảng viên theo phản hồi khảo sát, chủ yếu là sử dụng câu hỏi trắc nghiệm, câu hỏi mở, câu hỏi đúng/sai, câu trả lời ngắn câu hỏi và câu hỏi phù hợp. Các phương pháp đánh giá ít được sử dụng nhất là các hình thức đánh giá ngang hàng, biểu mẫu đánh giá nhóm, các hình thức đánh giá nhóm và phương pháp áp phích là những phương pháp đánh giá ít được sử dụng nhất của giáo viên.

Để góp phần chuẩn bị cho sinh viên thực hiện đánh giá lớp học hiệu quả chúng tôi lấy ý kiến của sinh viên, giáo viên Trung học phổ thông, giảng viên về nhu cầu cần rèn luyện kĩ năng đánh giá cho sinh viên sư phạm thể hiện ở Bảng 4 dưới đây:

Bảng 4. Ý kiến của sinh viên, giảng viên, giáo viên về nhu cầu cần rèn luyện kĩ năng đánh giá học sinh cho sinh viên sư phạm

TT	Nhóm kĩ năng đánh giá học sinh	Sinh viên (134)		Giáo viên (40)		Giảng viên (26)		Tổng (200)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
I	**Nhóm kĩ năng chuẩn bị cho các hoạt động đánh giá**								
1	***Lập kế hoạch đánh giá:*** Thiết kế các thủ tục đánh giá (mục tiêu, nội dung, phương pháp, đối tượng, nội dung các thông tin cần thu thập và xử lí, thời điểm, số lần và điều kiện); xác định cơ hội học tập cho học sinh; giải thích được mối liên hệ giữa các yếu tố của kế hoạch đánh giá; Kế hoạch chi tiết, rõ ràng cho đánh giá; Chia sẻ và thống nhất kế hoạch đánh giá	120	89,6	36	90,0	20	76,9	176	88,0
2	Xác định chỉ số hành vi của năng lực thành tố toán học cần đánh giá: viết ra chỉ số hành vi (thông qua diễn biến của việc thực hiện kĩ năng); Xác định các chỉ số hành vi quan trọng nhất	121	90,2	35	87,5	23	88,5	179	89,5
3	Xây dựng rubric tiêu chí đánh giá năng lực thành tố toán học: Lựa chọn và sử dụng thang đo có sẵn hoặc tích hợp nhiều thang đo, hoặc thiết kế thang đo mới phù hợp với mục tiêu đánh giá; Thiết kế bảng tiêu chí đánh giá năng lực.	130	97,0	36	90,0	23	88,5	189	94,5
II	**Nhóm kĩ năng thực hiện quá trình đánh giá**								
1	Chẩn đoán về kết quả học Toán của học sinh: kĩ năng đọc hồ sơ học tập, phỏng vấn (chẩn đoán năng lực học toán của học sinh thông qua: hồ sơ học tập; trao đổi, phỏng vấn với học sinh. Phát hiện thế mạnh, rào cản đối với việc học toán của học sinh); kĩ năng xây dựng đề kiểm tra chẩn đoán (xây dựng được	120	89,6	30	75,0	19	73,1	169	84,5

	các đề kiểm tra trắc nghiệm và kiểm tra tự luận đảm bảo phù hợp với nội dung chương trình, phù hợp với đối tượng)								
2	Kĩ năng lựa chọn, xây dựng và phát triển công cụ đánh giá: hiểu biết về công cụ đánh giá truyền thống và phi truyền thống trong giáo dục; sử dụng phương tiện, công cụ dạy học hỗ trợ thiết kế công cụ đánh giá; tiếp nhận phản hồi về tính hiệu quả của công cụ và có thể hiệu chỉnh công cụ theo hướng phù hợp với yêu cầu; sử dụng các chiến lượng và phương pháp đánh giá thích hợp với mục tiêu dạy học Toán (đánh giábằng trắc nghiệm; đánh giá trong tiến trình lớp học; tổ chức đánh giá thực; hướng dẫn học sinh tự đánh giá)	130	97,0	38	95,0	22	84,6	190	95,0
3	Kĩ năng chấm điểm thường xuyên: thực hiện thành thạo chấm điểm tổng hợp và chấm điểm phân tích, đối với chấm điểm tự luận, giáo viên luôn có các lời phê cùng lời động viên, khích lệ, tư vấn hướng dẫn học sinh; chấm điểm được trong quá trình thực hiện các dự án học tập, chấm điểm sản phẩm dự án; tóm lược được kết quả học tập của học sinh, từ tổng quan đến chi tiết.	129	96,3	35	87,5	20	76,9	184	92,0
III	**Nhóm kĩ năng sử dụng phương tiện dạy học để đánh giá kết quả học tập môn Toán của học sinh**								
1	Kĩ năng sử dụng các phương pháp xử lí thông tin: bảng tiêu chí đánh giá thông tin định tính; các công thức toán học hoặc phần mềm xử lí định lượng để đánh giá các thông tin định lượng; phần mềm hỗ trợ đánh giá, công cụ hỗ trợ thực hiện trong các dự án ngoài lớp học…).	115	85,8	30	75,0	22	84,6	167	83,5
2	Giải thích số liệu thu được: từ số liệu thu được, đưa ra kết quả đánh giá của học sinh; xác định những tác động và nguyên nhân gây ra kết quả ; Giải thích mức độ phát triển của học sinh	104	77,6	25	62,5	20	76,9	149	74,5
IV	**Nhóm kĩ năng sử dụng kết quả đánh giá cho điều chỉnh cách dạy và học**								
1	Đưa ra quyết định phù hợp	126	95,0	38	95	24	92,3	188	94,0
2	Giáo viên điều chỉnh kịp thời phương pháp, nội dung giảng dạy phù hợp.	130	97,0	38	95	24	92,3	192	96,0
3	Hỗ trợ thúc đẩy việc học của học sinh (điều chỉnh cách học, thúc đẩy học sinh cố gắng, tích cực học tập.phân tích nguyên nhân, cách khắc phục các sai lầm trong kết quả của học sinh)	131	97,8	39	97,5	25	96,2	195	97,5
4	Điều chỉnh các yếu tố trong quá trình dạy	120	89,6	35	87,5	23	88,5	178	89,0

	học (điều chỉnh loại câu hỏi, bài tập và số lượng câu hỏi bài tập dùng để tập luyện cho học sinh trong từng hoạt động; điều chỉnh cách thức tổ chức hoạt động học tập phù hợp với học sinh của lớp; ghi lại các ý kiến đề xuất điều chỉnh nội dung dạy học, cách thức đánh giá chưa phù hợp hiện nay cho các cấp quản lí chuyên môn).								
V	**Nhóm kĩ năng thông báo, phản hồi kết quả đánh giá**								
1	Xác định được các thông tin cần thông báo, phản hồi phù hợp với đối tượng liên quan.	129	96,3	34	85,0	22	84,6	185	92,5
2	Thực hiện thông báo, trao đổi kết quả đánh giá cho các bên liên quan (học sinh, phụ huynh người giám hộ về sự tiến bộ của học sinh, các cấp quản lí để cải thiện chất lượng giáo dục,…)	123	91,2	30	75,0	21	80,8	174	87,0
3	Giúp nhà quản lí giáo dục, điều chỉnh chương trình giáo dục, định hướng các mục tiêu giáo dục trong tương lai. Hỗ trợ các tổ chức liên quan giáo dục, dạy nghề…	109	81,3	28	70,0	21	80,8	158	79,0
4	Thống nhất được cách thức thông báo kết quả đánh giá phù hợp với đối tượng liên quan.	110	82,0	29	72,5	22	84,6	161	80,5

Kết quả trong Bảng 4 cho thấy 74,5% đối tượng được khảo cho rằng sinh viên sư phạm toán cần được đào tạo các kĩ năng đánh giá để phục vụ đánh giá học sinh trong quá trình giáo dục sau khi ra trường. Kết quả phỏng vấn giảng viên, giáo viên Trung học phổ thông cho rằng ngoài việc trang bị cho sinh viên 16 kĩ năng đánh giá học sinh thì cần phải chú trọng hơn nữa việc tổ chức tập luyện cho sinh viên trước khi đi thực tập sư phạm các kĩ năng thiết kế, lựa chọn các công cụ và phương pháp phù hợp với các thành tố của năng lực toán học, chẳng hạn như: Để đánh giá năng lực tư duy và lập luận toán học, có thể sử dụng một số công cụ đánh giá như các câu hỏi (nói, viết), bài tập,… mà đòi hỏi người học phải trình bày, so sánh, phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa kiến thức; phải vận dụng kiến thức toán học để giải thích lập luận; Để đánh giá năng lực giải quyết vấn đề toán học, có thể sử dụng các phương pháp: yêu cầu học sinh nhận dạng tình huống, phát hiện và trình bày vấn đề cần giải quyết; mô tả, giải thích các thông tin ban đầu, mục tiêu, mong muốn của tình huống vấn đề đang xem xét; thu thập, lựa chọn sắp xếp thông tin và kết nối với kiến thức đã có; sử dụng các câu hỏi đòi hỏi người học vận dụng kiến thức vào giải quyết vấn đề, đặc biệt các vấn đề thực tiễn; Sử dụng phương pháp quan sát (như bảng kiểm theo các tiêu chí đã được xác định), quan sát người học trong quá trình giải quyết vấn đề; Đánh giá qua các sản phẩm thực hành của người học (dự án học tập, các sản phẩm của giáo dục STEM, STEAM); quan tâm hợp lí đến các nhiệm vụ đánh giá tích hợp [15].

Bảng 5. Các yếu tố ảnh hưởng đến đánh giá học sinh của giáo viên

TT	**Các yếu tố ảnh hưởng**	**Sinh viên (134)**		**Giáo viên (40)**		**Giảng viên (26)**		**Tổng (200)**	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Đặc điểm của học sinh	110	82,1	29	72,5	18	69,2	157	78,5
2	Kì thi (kì thi học kì, kì thi học sinh giỏi, kì thi Trung học phổ thông Quốc gia)	113	84,3	31	77,5	20	76,9	164	82,0
3	Công nghệ	39	29,1	30	75	15	57,7	84	42,0
4	Đặc điểm của môn học	55	41	22	55,0	13	50,0	90	45,0

Kết quả khảo sát trong Bảng 5, sinh viên, giảng viên, giáo viên cho rằng "kì thi" và "đặc điểm của học sinh" là yếu tố ảnh hưởng nhiều nhất trong thực hành đánh giá của giáo viên trong lớp học, tiếp theo là "công nghệ" và "đặc điểm môn học". Kết quả trên phù hợp với nghiên cứu "Tuy nhiên, theo nhiều ý kiến của rất nhiều chuyên gia và các nhà giáo dục cho rằng một thực trạng hiện nay là nhà trường và thầy, cô giáo trong các trường phổ thông đang gây áp lực với đối với học sinh bằng các đợt thi kiểm tra, thi giữa kì, cuối kì, thi tốt nghiệp" [10]. Từ đó có thể nhận định rằng việc đánh giá lớp học hiện nay mục đích chính là đáp ứng yêu cầu của các kì thi.

Trong khi "đặc điểm của học sinh" được đề cập là nhân tố ảnh hưởng đến các bài kiểm tra của lớp học bằng 78,5% đối tượng khảo sát, trong khi kết quả quan sát, thấy rằng 79,5% thực hiện cùng một phương pháp đánh giá lớp học cho tất cả học sinh. Hơn nữa, nó đã được quan sát thấy rằng với phương pháp câu hỏi-trả lời, 75% của các giáo viên được hỏi cùng một câu hỏi trong lớp học. "Công nghệ" là yếu tố ảnh hưởng đến đánh giá lớp học lên 42% của các thầy cô giáo. Để hỗ trợ cho phát hiện này, trong kết quả quan sát, đã thấy 51% giáo viên sử dụng công nghệ (máy tính, máy chiếu, bảng thông minh và điện thoại) trong thực hành đánh giá lớp học của họ. Sử dụng công nghệ cao nhất trong đánh giá lớp học đã được quan sát bởigiáo viên THPT (f =15) năm giáo viên quan sát để sử dụng công nghệ trong đánh giá lớp học ở lớp 10; năm giáo viên ở lớp 11 và 5 giáo viên ở lớp 12.

Các quan sát được thực hiện lớp 10 thấy rằng: "Giáo viên mở những câu hỏi trên một trang web và yêu cầu học sinh trả lời họ" (Trường Trung học phổ thông Đông Sơn 2, Thanh Hóa); Đối với lớp 12 "Yêu cầu học sinh trả lời bài kiểm tra chiếu lên màn hình và thực hiện đánh giá bài kiểm tra, tại thời điểm đó giáo viên cho điểm theo câu trả lời của học sinh" (Trường Thực hành Đại học Sài Gòn); Đối với lớp 11 "yêu cầu học sinh thực hiện làm bài kiểm tra thông qua công cụ Google Forms và thực hiện đánh giá kết qủa bài kiểm tra này" (159 học sinh của 3 trường Trung học phổ thông Hàm Rồng, Đào Duy Từ, Thạch Thành 2 tỉnh Thanh Hóa.

Giáo viên nhận định rằng việc thiếu các thiết bị công nghệ và tuân theo các kĩ thuật đánh giá hiện nay là lí do chính không sử dụng công nghệ trong quá trình đánh giá. Câu trả lời của giáo viên và kết quả quan sát được xác định là không phù hợp với yếu tố "đặc điểm của học sinh" nhưng phù hợp với yếu tố "công nghệ" trong các đánh giá trong lớp học. Xem xét các câu trả lời khảo sát và kết quả quan sát, có thể nói rằng trong khi các giáo viên nhận thấy rằng các đặc điểm của học sinh cần được tính đến để đánh giá lớp học, tuy nhiên họ đã không thành công trong việc thực hiện điều này.

2.3. Kết quả nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng hơn một nửa sinh viên, giáo viên, giảng viên đã thực hiện các đánh giá để cung cấp phản hồi cho học sinh, để tăng học tập, để xác định mức độ thành tích và theo dõi sự tiến bộ của học sinh. Từ những phát hiện này, có thể khẳng định giáo viên đã áp dụng phương pháp "đánh giá vì việc học" cho mục đích đánh giá của họ. Những phát hiện này phù hợp với kết quả được báo cáo trong các nghiên cứu được tiến hành bởi Saefurrohman (2015) [16] và Xu (2017) [17] Đánh giá trong học tập, đánh giá được sử dụng để cung cấp phản hồi cho sinh viên (McMillan, 2015) [12]. Tuy nhiên, kết quả của các quan sát cho thấy rằng một số đối tượng khảo sát không đưa ra phản hồi đầy đủ hoặc giải thích. Sự tìm kiếm này cho thấy rằng các đối tượng khảo sát không đáp ứng được các yêu cầu của mục đích đánh giá hoặc rằng họ chưa nhận thức đầy đủ về mục đích đánh giá lớp học. Mặc dù các đối tượng khảo sát giải thích mục đích đánh giá là theo dõi việc học của học sinh và tăng cường học tập của họ, nhưng theo kết quả thu được từ những quan sát, các đối tượng khảo sát cho rằng việc thực hiện các đánh giá như một nhiệm vụ và do đó không đặt câu hỏi mục đích thực sự của các đánh giá. Một số giáo viên Trung học phổ thông nhận thức đúng đắn về mục đích đánh giá lớp học, và qua quan sát cho thấy họ đã áp dụng một số kĩ thuật đánh giá lớp học theo hướng phát huy năng lực

người học trongquá trình dạy học điều này được giải thích là họ đã được tham gia thường xuyên các lớp tập huấn doSở giáo dục và Đào tạo triển khai.

Do đó đối với giáo viên Trung học phổ thông, giảng viên đại học cần được tập huấn về hiệu quả của đánh giá lớp học và thường xuyên thực hiện tự đánh giá và ngang hàng đánh giá như là một phần của thực hành đánh giá lớp học của họ. Hơn nữa, giáo viên nên được đào tạo về cách cung cấp phản hồi tức thì và phản hồi mô tả, cả hai đều là các bước quan trọng trong việc đạt được khả năng đưa ra phản hồi giải thích. Đối với sinh viên sư phạm cần được giảng viên, giáo viên hướng dẫn thực tập sư phạm thường xuyên cập nhật chương trình đào tạo và hướng dẫn sinh viên thực hiện thực hiện các kĩ thuật đánh giá lớp học theo hướng phát huy năng lực người học. Các phương pháp đánh giá thường được sử dụng nhiều nhất của giáo viên THPT là quan sát, câu hỏi trắc nghiệm, câu hỏi mở, câu hỏi đúng/ sai và câu trả lời ngắn. Dựa trên những kết quả này, có thể nói rằng các giáo viên ưa thích sử dụng phương pháp truyền thống trong đánh giá lớp học của họ. Trong các hệ thống giáo dục nơi các đánh giá tổng kết là chuẩn mực, giáo viên buộc phải dạy logic kiểm tra (OECD, 2008) [18]. Điều này có thể giải thích tại sao các giáo viên sử dụng nhiều câu hỏi trắc nghiệm trong lớp học của họ đánh giá 75,3% thời gian. Các phương pháp đánh giá ít được sử dụng nhất của giáo viên là đánh giá đồng đẳng và nhóm, thang đo cách thức, áp phích và tự đánh giá.

Điều cần thiết là học sinh phải được đưa vào quá trình đánh giá trong "đánh giá vì việc học" và phương pháp "đánh giá như là việc học".Đánh giá ngang hàng, đánh giá nhóm và tự đánh giá được sử dụng cho mục đích này (McMillan, 2015) [12]; (OECD, 2008) [18].

Vì các phương pháptạo nên các công cụ đánh giá ít được sử dụng nhất của giáo viên trong nghiên cứu này, cho thấy rằng các giáo viên đã áp dụng phương pháp "đánh giá việc học" trong việc xác định các phương pháp đánh giá. Khi áp dụng cách tiếp cận này, giáo viên chỉ chú trọng đến sản phẩm cuối cùng của học tập chứ không phải là quá trình học tập của học sinh và do đó không tuân thủ các nguyên tắc của phương pháp dạy học tiếp cận phát triển năng lực của người học. Từ năm 2018 Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành chương trình giáo dục phổ thông năm 2018, trong đó nhấn mạnh đến dạy học theo tiếp cận năng lực toán học cho học sinh cần phải quan tâm đến các phương pháp dạy và hình thức tổ chức dạy học dựa trên cơ sở tổ chức các hoạt động trải nghiệm, khám phá phát hiện, học tập độc lập, tích cực, tự học có hướng dẫn của học sinh. Tạo dựng môi trường dạy học tương tác tích cực. Tăng thực hành, vận dụng gắn kết nội dung dạy học với đời sống thực tiễn của học sinh và các chương trình giảng dạy đã được chuẩn bị theo cách tiếp cận này đòi hỏi phải sử dụng các phương pháp đánh giá thay thế cho các đánh giá trong lớp học. Do đó cần tập trung vào đánh giá sự phát triển năng lực học tập môn Toán của học sinh bằng nhiều hình thức: tự đánh giá, đánh giá thường xuyên, đánh giá định kì, đánh giá thông qua sản phẩm của học sinh,... Tăng cường quan sát, nhận xét cụ thể bằng lời đánh giá bằng lời, động viên, giúp học sinh tự tin, hứng thú, tiến bộ trong học tập môn Toán.

Hơn nữa hình thức tự đánh giá và đánh giá ngang hàng được sử dụng ít nhất phương pháp đánh giá lớp học của giáo viên trong nghiên cứu này, có thể suy ra rằng giáo viên cần được trang bị các phương pháp đánh giá lớp học hiện đại để thực hiện phương pháp dạy học tiếp cận phát triển năng lực. Theo câu trả lời của giáo viên, các yếu tố chịu trách nhiệm ảnh hưởng lớn nhất đến các hoạt động đánh giá trong lớp học, theo thứ tự tác động, "kì thi quốc gia", "đặc điểm của học sinh", "chương trình giảng dạy", "công nghệ" và "các tính năng của chủ đề".

Trái ngược với các câu trả lời khảo sát này, kết quả quan sát cho thấy hầu hết giáo viên không sử dụng các phương pháp đánh giá khác nhau phù hợp với "đặc điểm của học sinh". Rất khó để đánh giá một phương pháp đánh giá vượt trội hơn một phương pháp đánh giá khác trong cùng một đối tượng. Do đó điều quan trọng là phải đa dạng hóa các phương pháp đánh giá phù hợp với mục đích sử dụng. Đối với điều này, giáo viên phải thực hiện hoạt động đánh giá theo nguyên tắc bình đẳng trong giáo dục để cung cấp sự công bằng và đa dạng hóa các phương pháp

đánh giá lớp học trong đó phải chú trọng đến đặc điểm của học sinh. Những phát hiện từ nghiên cứu này chỉ có thể được khái quát hóa để nghiên cứu các nhóm tương tự.Việc lặp lại nghiên cứu với các mẫu lớn hơn sẽ góp phần vào tổng quát rộng hơn các kết quả.

3. Kết luận

Đánh giá kết quả học tập học sinh là một trong những khâu rất quan trọng trong quá trình dạy và học Toán. Khoa học về đánh giá của thế giới đã có bước phát triển mạnh mẽ cả về lí luận và thực tiễn, trong khi ở Việt Nam ngành giáo dục chỉ mới quan tâm trong những năm gần đây. Đổi mới đánh giá kết quả học tập theo hướng tiếp cận năng lực học sinh là một yêu cầu cấp thiết để nâng cao chất lượng giáo dục nói chung, dạy học toán học nói riêng và đáp ứng yêu cầuchương trình giáo dục sau năm 2018.

Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng đối tượng được khảo sát nhận thức tương đối đầy đủ về mục đích đánh giá. Họ đã vận dụng nhiều các phương pháp khác nhau trong để đánh giá học sinh trên lớp học; sinh viên, giáo viênTrung học phổ thông và giảng viên đều cho rằng cần phải cập nhật vào một số học phần phương pháp dạy học trong chương trình đào tạo sinh viên đại học sư phạm toán và tổ chức dạy học 5 nhóm kĩ năng (16 kĩ năng đánh giá) này cho sinh viên. Cuối cùng kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra yếu tố đặc điểm của học sinh, kì thi có ảnh hưởng đáng kế nhất đến hoạt động đánh giá học sinh hiện nay.

Khi kết quả thu được từ nghiên cứu này được xem xét, đã nâng cao nhận thức của sinh viên, giáo viên, giảng viên trong việc tổ chức các hoạt động đánh giá học sinh là căn cứ khoa học quan trọng cho các nghiên cứu tiếp theo như:chương trình đào tạo sinh viên sư phạm toán. Những vấn đề chúng tôi đề xuất nhằm nâng cao năng lực đánh giá theo hướng tiếp cận năng lực học sinh được nêu ở trên chắc chắn chưa thật đầy đủ, nhưng hi vọng nó là một tài liệu tham khảo góp phần giúp giáo viên Toán và cán bộ quản lí trường học cải tiến khâu đánh giá trong môn Toán, tạo ra tác động tích cực cho việc dạy và học môn Toán đồng thời thúc đẩy việc đổi mới nội dung chương trình và phương pháp dạy học.

***Lời cảm ơn*:** Bài viết này là một phần của kết quả nghiên cứu của Đề tài *Nghiên cứu biện pháp rèn luyện sinh viên sư phạm ngành Toán về kĩ năng đánh giá học sinh theo hướng phát triển năng lực*. Mã số đề tài: B2018-HDT-07

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Peter W. Airasian, 1996. *Kiểm tra đánh giá trong lớp học: Một hướng tiếp cận chính xác* (Bản dịch của Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh). Nxb McGraw – Hill.

[2] Black, P., and Wiliam, D., 1998a. "Assessment and classroom learning". *Assessment in Education*, 5(1): pp.7-74.

[3] Boston, Carol, 2002. "The concept of formative assessment" Practical Assessment. *Research & Evaluation*, 8 (9)

[4] Lorna Earl and Steven Katz, et al, 2006. *Rethinking classroom assessment with purpose in mind.Western and Northern Canadian*. Protocol for Collaboration in Education. ISBN 0-7711-3478-9.

[5] Bernd Meier - Nguyễn Văn Cường, 2014. *Lí luận dạy học hiện đại*. Nxb Đại học Sư phạm.

[6] Phạm Xuân Chung, 2012. *Chuẩn bị cho SV ngành sư phạm Toán học ở trường đại học tiến hành hoạt động đánh giá kết quả học tập môn Toán của học sinh Trung học phổ thông*. Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Trường Đại học Vinh.

[7] Nguyễn Thị Lan Phương, 2014. "Đề xuất cấu trúc và chuẩn đánh giá năng lực giải quyết vấn đề trong chương trình giáo dục phổ thông mới*". Tạp chí Khoa học Giáo dục*, số 111, tr.1-6.

[8] Phạm Thị Bích Đào, Cao Thị Thặng, 2015. "Thiết kế và sử dụng bộ công cụ đánh giá năng lực sáng tạo của học sinh trong dạy học Hóa học hữu cơ ở trung học phổ thông", *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, số 112, tr.31-34.

[9] Trần Trung Tình, Nguyễn Hữu Châu, Trịnh Thanh Hải, 2016. "Năng lực đánh giá kết quả học tập môn Toán của học sinh trường trung học phổ thông", *Tạp chí Tâm lí học*, số 07,tr. 16-26.

[10] Đào Hoa Mai, Sái Công Hồng, Lê Thái Hưng, Đinh Thị Kim Thoa, Nguyễn Thị Ngọc Bích, Lê Kim Long, 2013. "Nghiên cứu đề xuất các kĩ thuật đánh giá trong lớp học cho bậc phổ thông ở Việt Nam", *Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội, Nghiên cứu Khoa học giáo dục*, Tập số 29, số 2, tr. 10-23

[11] Hoàng Thị Tuyết, 2017. "Đi tìm mô hình đánh giá học sinh theo hướng tiếp cận năng lực trong chương trình giáo dục phổ thông mới", *Tạp chí khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, Vol 14, No 1 (2017): 156-168.

[12] McMillan, J., 2015. *Sınıf içi değerlendirme, etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar* (A. Arı, Trans. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.

[13] Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., 2007. *Research methods in education* (6th Edition). London: Routledge.

[14] Büyüköztürk, Ş., 2011. *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Handbook for data analysis in social sciences.* Ankara: Pegem Akademi

[15] Đỗ Đức Thái (chủ biên), Đỗ Tiến Đạt, Phạm Xuân Chung, Nguyễn Sơn Hà, Phạm Sỹ Nam, Vũ Đình Phượng, Nguyễn Thị Kim Sơn, Vũ Phương Thúy, Trần Quang Vinh, 2018. *Dạy học phát triển năng lực môn Toán Trung học phổ thông*. Nxb Đại học Sư phạm, tr. 35.

[16] Saefurrohman., 2015. Classroom assessment preference of Indonesian Junior High School Teachers in English as foreign language classes. *Journal of Education and Practice*, 6(36).104-110.

[17] Xu, H., 2017. Exploring novice EFL teachers' classroom assessment literacy development: A three-year longitudinal study.The Asia-Pacific Education Researcher, 26(3-4), 219-226. DOI 10.1007/s40299-017-0342-5.

[18] OECD., 2008. *Assesment for Learning Formative Assessment*. Retrieved from http://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf 10.06.2017.

ABSTRACT

Reality of students' assessment skill at high school

Nguyen Huu Hau

Department of Training Management, Hong Duc University

In this study, our main purpose is to investigate the opinions of students of Mathematics Teacher Education, University lecturers and High school teachers about the purpose of classroom assessment. The research questions are: what methods are teachers using to assess students, basic components of assessment skills students need to train to students of Mathematics Teacher Education, and what factors influence students' assessment. The results showed that the surveyed subjects were relatively aware of the purpose of the assessment. Teachers have used most of the traditional assessment methods in classroom assessment practice; determined the main factors that affect the classroom assessment process are the exam and the student's characteristics. The survey respondents indicated that it is necessary to integrate 5 skill-groups (16 classroom assessment skills) into subjects of teaching methods in the training program for students of Mathematics Teaching Education in Universities. In the final part of the study, we discuss ways to support innovation in assessing the results of students in learning Mathematics and improve students' capacity for assessing learning results.

Keywords: Assessment practices, Classroom assessment, assessment of learning, assessment for learning, assessment as learning, assessment skill.