

ĐỀ XUẤT MỘT SỐ BIỆN PHÁP VÀ CÔNG CỤ ĐỂ ÁP DỤNG ĐÁNH GIÁ QUÁ TRÌNH TRONG DẠY HỌC SINH HỌC Ở TRƯỜNG THCS

Nguyễn Thị Hải Yến^{1,*}, Phan Đức Duy²

Tóm tắt: Đánh giá quá trình (formative assessment) là một thành tố quan trọng, gắn liền mật thiết với hoạt động dạy học, có vai trò thúc đẩy sự tiến bộ của quá trình dạy học. Tuy nhiên, việc thực hiện đánh giá quá trình trong thực tiễn dạy học còn chưa được chú trọng đúng mức. Trên cơ sở phân tích đặc điểm, vai trò và cách thức thực hiện của đánh giá quá trình, bài báo sẽ đề xuất các biện pháp cụ thể để áp dụng đánh giá quá trình vào từng tiết học. Ví dụ cụ thể về các biện pháp áp dụng loại hình đánh giá này được minh họa trong dạy học bài “Biện pháp đấu tranh sinh học” trong chương trình Sinh học lớp 7, bậc Trung học cơ sở. Các biện pháp đề xuất được thử nghiệm thực tế ở trường THCS tại Đà Nẵng để phân tích, đánh giá những thuận lợi và khó khăn khi thực hiện các biện pháp này.

Từ khóa: Dạy học Sinh học, đánh giá quá trình, đánh giá vì sự tiến bộ, nguyên tắc ĐGQT.

1. MỞ ĐẦU

Đánh giá quá trình (ĐGQT) là loại hình đánh giá được diễn ra trong suốt quá trình dạy học, được thực hiện bởi cả giáo viên (GV) và học sinh (HS) để thu nhận và phản hồi về hoạt động học tập của học sinh, từ đó cải thiện được chất lượng dạy học (Cowie & Bell, 1996; Black & Wiliam, 1998). Rất nhiều nghiên cứu đã khẳng định vai trò then chốt của đánh giá quá trình trong việc tạo ra động lực và cải thiện chất lượng dạy - học (Black & Wiliam, 1998; Brookhart và Loadman, 1992). Yếu tố cốt lõi của tính cải thiện của đánh giá quá trình chính là hoạt động phản hồi. Thông tin phản hồi thu nhận được trong quá trình dạy học thể hiện khoảng cách giữa trình độ người học hiện tại với mục tiêu cần đạt được. Điều này sẽ giúp người dạy và người học nhận thức được những yếu tố cần phải điều chỉnh, cải thiện và cách thức để rút ngắn khoảng cách đó (Bell & Cowie, 2001; Black & Wiliam, 1998; Popham, 2008; Sadler, 1989).

Nhiều nghiên cứu thực tiễn về hoạt động đánh giá ở Việt Nam cho thấy sự thống trị của đánh giá tổng kết trong nhiều năm qua (Hayden & Lê Ngọc Lan, 2013; Nguyễn Minh Hồng, 2011; Hayden & Lâm Quang Thiệp, 2010; Đào, Sái, Lê, & Đình, 2013). Ngay cả những văn bản pháp quy của bộ GD&ĐT về kiểm tra đánh giá ở trường phổ thông ban hành từ trước 2015 (Quyết định số 40/2006/QĐ-BGDĐT; Quyết định số 51/2008/QĐ-BGDĐT; Thông tư số 58/2011/TT-BGDĐT) vẫn chú trọng đến đánh giá kết quả học tập của học sinh bằng điểm số. Tuy nhiên, cùng với định hướng đổi mới giáo dục theo hướng phát triển năng lực, hoạt động đánh giá quá trình nhằm mục đích cải thiện chất lượng dạy

¹Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng

²Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế

*Email: nguyenthihaiyen.smt@gmail.com

học từng bước được chú trọng nhiều hơn. Thay đổi thể hiện rõ nhất ở cấp tiểu học, với thông tư 30/2014/TT-BGDĐT Quy định về đánh giá học sinh tiểu học, về sau được bổ sung, sửa đổi một số điều tại thông tư 22/2016/TT-BGDĐT. Mặt khác, chương trình giáo dục phổ thông Tổng thể và cụ thể hơn là chương trình môn Sinh học được áp dụng từ năm học 2019-2020 đều đề cập đến việc sử dụng đánh giá quá trình. Theo đó, đánh giá được định hướng chú trọng đến cung cấp thông tin phản hồi vì sự cải thiện chất lượng dạy và học, được thực hiện bởi nhiều bên liên quan (giáo viên, học sinh, phụ huynh, nhà trường và xã hội). Như vậy, tăng cường thực hiện hoạt động ĐGQT là tất yếu trong thực tiễn giáo dục ở Việt Nam hiện nay và phù hợp với xu thế phát triển của thế giới.

Tuy nhiên, từ chính sách đến thực hiện được và thực hiện thành công là điều không dễ dàng. Black (1998) đã phân tích một trong những yếu tố để thực hiện thành công đánh giá quá trình trong thực tế là sự thay đổi nhận thức sâu sắc về vai trò của ĐGQT và kỹ năng thực hiện của giáo viên. Nhằm giúp giáo viên hiểu hơn về ĐGQT và cách thực hiện loại hình đánh giá này trong dạy học, bài báo đưa ra các nguyên tắc thực hiện và đề xuất một số biện pháp cụ thể để thực hiện ĐGQT trong một tiết học.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nhóm tác giả đã tiến hành nghiên cứu lí thuyết về đặc điểm, chiến lược thực hiện của đánh giá quá trình để xác định được các nguyên tắc thực hiện và đề xuất biện pháp sử dụng đánh giá quá trình cụ thể. Các biện pháp này được cụ thể hóa bằng 04 giáo án cho 02 bài học: “Biện pháp đấu tranh Sinh học” (Sinh học 7) và “Máu và môi trường trong cơ thể” (Sinh học 8) (mỗi giáo án chỉ lựa chọn tối đa 3 biện pháp thực hiện, bao gồm việc chia sẻ mục tiêu) và tiến hành thực nghiệm tại 02 trường THCS tại thành phố Đà Nẵng với sự tham gia của 02 GV và 01 giáo sinh thực tập. Có 05 tiết học đã được thực hiện trong thực tế. Dữ liệu được thu nhận thông qua việc quan sát các tiết học và phỏng vấn nhanh giáo viên sau khi tiết học kết thúc đánh giá hiệu quả của các biện pháp và công cụ đề xuất đến việc cải thiện quá trình dạy học và tìm hiểu những khó khăn khi thực hiện trong thực tế.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1. Nguyên tắc thực hiện đánh giá quá trình trong dạy học

William và Thompson (2007) dựa trên nền tảng nghiên cứu của Ramaprasad's (1983) đã đưa ra 3 chiến lược là cơ sở cho đánh giá quá trình, đó là: (i) Thiết lập điểm đích của quá trình dạy học (mục tiêu mong muốn); (ii) Xác định người học đang ở đâu trong quá trình dạy học (so với điểm đích); (iii) Xây dựng cách thức, con đường để giúp người học đạt tới điểm đích

Các chiến lược này được William và Thompson cụ thể hóa bằng 5 nguyên tắc: (1) Làm rõ và chia sẻ mục tiêu học tập và những tiêu chí thành công; (2) Thiết kế và tổ chức nhiệm vụ học tập để xác định những bằng chứng về mức độ đạt được của người học so với mục tiêu; (3) Cung cấp thông tin phản hồi để thúc đẩy người học; (4) Kích hoạt người học trở thành người hướng dẫn cho người khác; (5) Kích hoạt người học trở thành người làm chủ việc học của mình. Có thể thấy rằng, các chiến lược này hướng đến việc tạo ra (chiến lược số 1, 2) và sử dụng thông tin phản hồi hiệu quả (chiến lược số 3, 4, 5) để cải thiện quá

trình dạy học.

Bằng cách cụ thể hóa các chiến lược này dựa trên bối cảnh thực tế dạy học môn Sinh học ở trường phổ thông, chúng tôi đưa ra các nguyên tắc để thực hiện đánh giá quá trình như sau:

- Mục tiêu dạy học cần được chia sẻ đến người học và được người học lĩnh hội.
- Các hoạt động kiểm tra cần hướng tới việc thu nhận thông tin về mức độ đạt được của HS so với mục tiêu đưa ra.
- Tạo điều kiện để mỗi HS bộc lộ ý kiến, quan điểm, câu trả lời cho các câu hỏi, yêu cầu của GV.
- Tạo điều kiện để HS tự đánh giá và đánh giá bạn học.
- Tăng cường nhận xét, phản hồi về quá trình, kết quả học tập của HS nhằm giúp HS nhận thức được các vấn đề mà bản thân cần cải thiện để học tập tốt hơn.

3.2. Đề xuất một số biện pháp và công cụ đánh giá quá trình trong dạy học Sinh học

Trên cơ sở các nguyên tắc đã đề xuất và tham khảo tài liệu liên quan về kỹ thuật đánh giá lớp học kết hợp thực tiễn dạy học, chúng tôi đề xuất một số biện pháp để thực hiện đánh giá quá trình trong các bài lên lớp trong dạy học Sinh học. Ví dụ minh họa được thể hiện cho bài học “Biện pháp đấu tranh Sinh học” trong chương trình Sinh học lớp 7.

a) Chia sẻ mục tiêu bài học trước và khi bắt đầu tiết học

Chia sẻ mục tiêu bài học giúp HS biết được đích đến của bản thân sau bài học là gì, từ đó có thể dễ dàng xác định “khoảng cách” cần được rút ngắn giữa trình độ hiện tại với đích đến.

Mục tiêu chia sẻ cần ngắn gọn, rõ ràng để HS dễ dàng tiếp nhận. GV có thể phát phiếu ghi mục tiêu hoặc cho HS ghi mục tiêu vào vở. Việc ghi chép mục tiêu sẽ giúp HS tiếp nhận và ghi nhớ mục tiêu nhanh hơn.

Ví dụ mục tiêu cần đạt khi dạy bài Biện pháp đấu tranh Sinh học có thể được trình bày như sau:

- Giải thích được cơ sở sinh học của hiện tượng đấu tranh Sinh học
- Trình bày được ưu điểm và hạn chế của các biện pháp đấu tranh sinh học
- Nêu được ứng dụng của các biện pháp đấu tranh sinh học trong sản xuất nông nghiệp (tại địa phương)
- Đưa ra được các nhận xét cho câu trả lời của bạn học.
- Có kỹ năng tóm tắt nội dung và sơ đồ.

Mục tiêu có thể được thể hiện dưới dạng câu hỏi định hướng:

- Tại sao có thể sử dụng loài vật này để ức chế hoặc tiêu diệt loài khác?
- Sử dụng các biện pháp đấu tranh sinh học có lợi và có hại gì?

- Trong sản xuất nông nghiệp, con người đã ứng dụng đấu tranh sinh học để phòng trừ sâu bệnh hại như thế nào?

- Làm thế nào để nhận xét câu trả lời/bài làm của bạn cho hợp lí?

- Làm thế nào để tóm tắt nội dung bài học để dễ ghi nhớ?

Việc chia sẻ này chỉ đạt hiệu quả khi mục tiêu được HS lĩnh hội và thấu hiểu, khi đó mục tiêu bài học trở thành mục tiêu của chính người học. Do đó, khi chia sẻ mục tiêu, giáo viên cần giúp làm rõ các tiêu chí thành công của mục tiêu đó. Hoặc các tiêu chí đánh giá có thể được chuyển tải thông qua phiếu tiêu chí trước mỗi hoạt động đánh giá.

b) Sử dụng bảng xóa trong hoạt động hỏi – đáp kết hợp tự đánh giá và đánh giá chéo

Một trong những cách thức phổ biến nhất để thu nhận thông tin trong bài dạy của GV hiện nay là sử dụng các câu hỏi. Tuy vậy, trong thời lượng tiết học, câu hỏi tương tác trực tiếp không thể giúp GV thu nhận thông tin của tất cả các HS trong lớp trong cùng một thời điểm. Do đó, chúng tôi đề xuất việc sử dụng câu hỏi kết hợp với bảng xóa giúp giáo viên thu nhận được thông tin của tất cả HS trong lớp học để đánh giá mức độ hiểu bài, quan điểm, thái độ của HS về một vấn đề. Khi học sinh giờ bảng, giáo viên có thể quan sát câu trả lời của học sinh, từ đó GV sẽ có những đánh giá cho từng học sinh và có những điều chỉnh bài dạy phù hợp. Tuy nhiên với diện tích bảng khá nhỏ nên bảng xóa thích hợp dành cho những câu hỏi có câu trả lời ngắn.

Ví dụ sử dụng bảng xóa trong hoạt động hỏi đáp (Tìm hiểu ưu điểm và hạn chế của đấu tranh sinh học):

- Câu hỏi được đưa ra khi sử dụng bảng xóa:

CH1: *Sử dụng đấu tranh sinh học trong nông nghiệp có ưu điểm gì?*

CH2: *Một loài thiên địch có thể vừa có lợi, vừa có hại không?*

GV tổ chức HS trả lời từng câu hỏi lần lượt. Yêu cầu HS câu trả lời ngắn gọn lên bảng xóa.

- HS suy nghĩ và ghi câu trả lời lên bảng xóa (1 phút cho mỗi câu hỏi). Sau đó, giờ bảng theo hiệu lệnh của GV.

- GV bao quát tất cả các đáp án của HS để xác định các câu trả lời đúng và sai. Sau đó, cho HS chấm chéo câu trả lời của bạn học cùng bàn. Yêu cầu HS xác định câu trả lời đúng và sai của bạn học trong vòng 1 phút.

- GV nhận xét toàn lớp: Đối với những câu trả lời sai, GV có thể yêu cầu 1 HS trong lớp giải thích tại sao câu trả lời sai và cách chỉnh sửa. GV sẽ nhận xét và chốt lại kiến thức

c) Sử dụng phiếu đánh giá cho hoạt động thảo luận nhóm

Hoạt động nhóm là một trong những chiến lược quan trọng nhằm tạo ra thông tin có giá trị của người học (William & Thompson, 2007). Những thông tin về kiến thức thường được GV chú trọng phản hồi cho HS, tuy nhiên, thông tin về kỹ năng và thái độ dường như ít được chú ý đến. Để những thông tin phản hồi từ hoạt động nhóm được HS tiếp nhận

cần tạo điều kiện để HS tự đánh giá và đánh giá hoạt động của nhóm dựa trên các tiêu chí phù hợp. Dưới đây là mẫu phiếu đánh giá dạng checklist đơn giản:

Họ và tên:
Lớp:

PHIẾU ĐÁNH GIÁ
Hoạt động Thảo luận nhóm

Em hãy điền tên các bạn cùng nhóm vào các ô hàng ngang có đánh số. Sau đó, em hãy đánh giá mức độ mà bản thân em và các bạn khác đạt được đối với các tiêu chí trong cột thứ nhất. Mức độ đạt tiêu chí: (1) Yếu; (2) Trung bình; (3) Tốt.

Tiêu chí	Tự đánh giá	1.	2.	3.
Tích cực đóng góp ý kiến cho bài làm của nhóm				
Luôn lắng nghe và tôn trọng ý kiến của các bạn khác trình bày				
Khuyến khích các bạn trong nhóm đưa ra ý kiến của mình				
Giữ trật tự khi thảo luận nhóm (không di chuyển lộn xộn và nói nhỏ đủ trong nhóm nghe)				
Chú ý tới thời gian thảo luận và nhắc nhở nhóm hoàn thành đúng giờ				

Hình 1. Phiếu đánh giá hoạt động thảo luận nhóm

d) *Đánh giá mức độ đạt được mục tiêu về cả kiến thức, kỹ năng và thái độ của HS khi kết thúc buổi học*

Thông thường, GV thường sử dụng câu hỏi tự luận hoặc câu hỏi trắc nghiệm để xác định liệu HS có đạt được mục tiêu đề ra hay không vào cuối tiết học. Tuy nhiên, cách thức này chủ yếu đánh giá được mục tiêu kiến thức mà khó có thể đánh giá được mục tiêu kỹ năng và thái độ. Bài báo này giới thiệu phiếu học tập tham khảo từ mẫu phiếu của Dodge (2009) như là công cụ thu nhận được nhiều thông tin từ người học.

Họ và tên:
Lớp:

PHIẾU HỌC TẬP

Chủ đề: **Đấu tranh sinh học**

Em hãy vẽ một hình ảnh hoặc sơ đồ tư duy để tóm tắt chủ đề

Liệt kê 05 từ khóa về chủ đề

➤

➤

➤

➤

➤

Đoạn văn: Em hãy viết một đoạn văn (ít nhất 100 từ và tối đa 200 từ) về chủ đề “**Đấu tranh sinh học**” sử dụng 05 từ khóa trên.

.....

.....

.....

.....

Hình 2. Phiếu học tập cho bài Biện pháp đấu tranh Sinh học, Sinh học 7

Thông qua việc thực hiện yêu cầu trong phiếu học tập, HS không thể hiện được sự hiểu biết kiến thức của bài học, kĩ năng tóm tắt, kĩ năng trình bày, kĩ năng lập luận logic mà còn bộc lộ được khả năng sáng tạo và quan điểm cá nhân của mình. Tuy nhiên, việc hoàn thành hết các yêu cầu trong phiếu có thể mất nhiều thời gian, do đó, phiếu này có thể được thực hiện một phần ở lớp (vẽ sơ đồ tóm tắt và liệt kê từ khóa), phần viết đoạn văn có thể được thực hiện ở nhà.

Một trong những yêu cầu tiên quyết để hoạt động đánh giá qua phiếu học tập trở thành đánh giá quá trình là phải tạo ra được nhiều thông tin phản hồi đến người học và được chính người học tiếp nhận. Do đó, chúng tôi đề xuất sử dụng kết hợp phiếu học tập trên cùng phiếu tiêu chí đánh giá để tổ chức hoạt động tự đánh giá và đánh giá chéo, cụ thể như sau:

Bảng 2. Tiêu chí đánh giá cho nội dung phiếu học tập

Nội dung đánh giá	Tiêu chí	Mức độ đạt được		Điều cần cải thiện	Góp ý của bạn học	Góp ý của GV
		Tốt	Chưa tốt			
Sơ đồ tóm tắt	1. Thể hiện đầy đủ, chính xác đặc điểm của các biện pháp đấu tranh sinh học					
	2. Có các ví dụ đúng cho từng biện pháp đấu tranh sinh học					
	3. Thể hiện chính xác các ưu điểm của đấu tranh sinh học.					
	4. Thể hiện chính xác các hạn chế của đấu tranh sinh học					
	5. Sơ đồ rõ ràng, hình thức đẹp, thể hiện bằng các mũi tên- đường nối hợp lí					
Liệt kê từ	6. Liệt kê đủ 05 từ khóa yêu cầu					

khóa	7. Các từ khóa đúng với chủ đề Đấu tranh sinh học					
	8. Từ khóa ngắn gọn, rõ ràng					
Đoạn văn	9. Đủ số từ theo yêu cầu (trên 100 từ và dưới 200 từ)					
	10. Có đủ 05 từ khóa đã liệt kê					
	11. Đúng chính tả và ngữ pháp					
	12. Câu văn có liên kết ý với nhau					
	13. Kiến thức về đấu tranh sinh học thể hiện trong đoạn văn chính xác					
	14. Đoạn văn có tính sáng tạo					

- Hướng dẫn HS tự đánh giá: Sau khi HS hoàn thành 1 phần hoặc toàn bộ phiếu. GV yêu cầu HS đối chiếu với bài làm của mình để tự đánh giá bài làm có đáp ứng được các tiêu chí cho trước. HS tự xác định mức độ đạt được (Tốt hay Chưa tốt). Nếu chỉ đạt ở mức chưa tốt, HS cần chỉ rõ điều gì cần phải cải thiện.

- Đánh giá chéo: HS đánh giá bài của bạn học cùng lớp dựa trên phiếu tiêu chí và góp ý để giúp cải thiện bài của bạn.

- GV đánh giá: Sau khi HS tự đánh giá và đánh giá chéo, GV thu phiếu bài làm của HS. GV ghi rõ nhận xét và góp ý của mình vào cột cuối cùng trên phiếu đánh giá. GV có thể dành 15 phút đầu giờ tiết tiếp theo để tiến hành nhận xét và trả bài cho HS. Những nhận xét của GV không nên chỉ mang tính chung chung như “Bài làm rất tốt”, “Bài làm chưa tốt” mà cần hướng tới việc giúp HS nhận ra những điểm còn thiếu sót để tìm ra biện pháp cải thiện. Điều đó mới chính là những gì HS cần.

3.3. Nhận xét bước đầu về biện pháp và công cụ đề xuất

Các biện pháp và công cụ đề xuất được tiến hành thử nghiệm trong thực tế nhằm đánh giá tính khả thi trong việc cải thiện quá trình dạy học và tìm hiểu những khó khăn khi thực hiện. Thông qua việc quan sát trực tiếp biểu hiện của lớp học và phỏng vấn nhanh GV giảng dạy sau tiết học, chúng tôi thu nhận một số kết quả như sau:

Tất cả GV tham gia đều cho rằng, các biện pháp và công cụ đánh giá đều giúp họ biết được HS có đạt được như kì vọng đặt ra ban đầu hay không, từ đó có những thay đổi trong cách dạy và tổ chức bài học. Chẳng hạn, một GV khi dạy bài “Biện pháp đấu tranh Sinh học” đã phát hiện vài HS trong lớp đã cho rằng “các loài thiên địch luôn có lợi” khi sử dụng bảng xóa. GV đã yêu cầu HS đó giải thích, đồng thời đưa ra các ví dụ, câu hỏi gợi ý để HS thấy được nhận định của mình là chưa đúng. Rõ ràng, câu hỏi GV đưa ra mới là cốt lõi của việc khơi gợi hiểu biết của HS, nhưng bảng xóa đã giúp thu nhận thông tin đó nhanh hơn, trên nhiều đối tượng hơn. Từ đó, GV cũng đưa ra phản hồi cho vấn đề mà HS gặp phải kịp thời hơn. Một số GV cũng phát hiện được một vài HS có có khả năng học tốt thông qua sơ đồ, hình vẽ về đấu tranh sinh học hay bài luận ngắn phân tích về bệnh thiếu máu trong yêu cầu của phiếu đánh giá ở cuối bài.

GV cũng đồng ý rằng, việc sử dụng các phiếu tiêu chí đánh giá giúp định hướng cách dạy của bản thân tốt hơn. Qua quan sát tiết học, trước khi thực hiện hoạt động thảo luận nhóm, các GV đều hướng dẫn cách thức thực hiện thảo luận nhóm cho HS một cách chi tiết

để làm sao đạt được mức độ Tốt theo phiếu tiêu chí đánh giá. Rõ ràng, việc định hướng như vậy sẽ giúp HS hoạt động tốt hơn và có thể hình thành kỹ năng cho HS dễ dàng hơn.

Khi được hỏi “Điều gì gây khó khăn nhất khi thực hiện các biện pháp này trong tiết học?”, các GV đều đồng ý rằng hoạt động tổ chức cho HS tự đánh giá và đánh giá chéo khó thực hiện nhất. Một vài nguyên nhân đưa ra là do HS và GV đều chưa quen với cách thức này, dẫn đến việc lúng túng khi thực hiện và xử lý tình huống phát sinh. Chẳng hạn khi dạy bài “Máu và môi trường trong cơ thể”, GV đưa ra yêu cầu các nhóm quan sát hình ảnh mô phỏng thí nghiệm và giải thích kết quả kết hợp với phiếu đánh giá nhóm. Tuy nhiên, trong quá trình quan sát lớp học thực tế, chúng tôi nhận thấy có nhiều nhóm HS không hoàn thành phiếu đánh giá này sau khi kết thúc thảo luận nhóm, hoặc chỉ có 1 HS điền nhanh vào phiếu mà không có thảo luận thống nhất giữa các thành viên. Những vấn đề phát sinh như vậy có thể làm mất đi ý nghĩa của hoạt động tự đánh giá và đánh giá chéo.

Ngoài ra, một số GV cũng cho rằng, thời gian hạn hẹp của 1 tiết học không thể đảm bảo việc thực hiện đầy đủ các hoạt động ĐGQT, đặc biệt là đưa ra nhận xét phản hồi cụ thể cho HS. Mặc dù mỗi giáo án, chúng tôi chỉ đưa ra tối đa 3 biện pháp nhưng trong tất cả các tiết học thử nghiệm, GV không thực hiện hết các hoạt động đề xuất, đặc biệt là các hoạt động tự đánh giá, đánh giá chéo. Trong các bài dạy thực nghiệm có hoạt động đánh giá bằng phiếu học tập ở cuối bài, HS đều không thể hoàn thành hết nhiệm vụ ở trên lớp. HS phải hoàn thiện ở nhà và nộp lại cho GV vào buổi học sau. Mặc dù gặp khó khăn khi thực hiện các giáo án thử nghiệm nhưng tất cả GV tham gia đều đồng ý rằng họ sẽ áp dụng một vài biện pháp và công cụ ĐGQT phù hợp cho các tiết học sau.

4. KẾT LUẬN

Nghiên cứu bước đầu chỉ thấy các biện pháp và công cụ đề xuất về cơ bản có thể áp dụng được trong dạy học thực tế để giúp thu nhận thông tin phản hồi từ HS, từ đó cải thiện chất lượng học tập. Tuy nhiên, vấn đề lớn nhất cản trở việc thực hiện ĐGQT đó là nhận thức và kỹ năng của giáo viên khi phải thay đổi cách thức dạy và đánh giá, cùng những áp lực về mặt thời gian, nội dung chuyên tải, sĩ số lớp đông. Từ nghiên cứu ban đầu này, chúng tôi nhận thấy để thực hiện ĐGQT thành công, cần có nhiều nghiên cứu chuyên sâu hơn để phân tích những biểu hiện ĐGQT trong thực tiễn dạy học Sinh học ở Việt Nam trong thời gian qua, từ đó đưa ra những biện pháp, cách thức thúc đẩy hoạt động ĐGQT phù hợp với bối cảnh dạy học ở Việt Nam.

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. doi: 10.1080/0969595980050102
- Dodge, J. (2009). 25 Quick Formative Assessments for a Differentiated Classroom: Easy, Low-Prep Assessments That Help You Pinpoint Students' Needs and Reach All Learners.

- Mai, Đ. H., Hồng, S. C., Thoa, Đ. T. K. & Bích, N. T. N. (2013). Nghiên cứu đề xuất áp dụng các kỹ thuật đánh giá trong lớp học cho bậc học phổ thông ở Việt Nam. *VNU Journal of Science: Education Research*, 29(2).
- Martin Hayden & Lam Quang Thiep (2010), "Vietnam's higher education system", *Reforming higher education in Vietnam*, Springer, tr. 14-29.
- Martin Hayden & Le Thi Ngoc Lan (2013), "Vietnam: the education system-a need to improve quality".
- Minh Hong Nguyen (2011), "Challenges to higher education reform: A university management perspective", *Education in Vietnam*, tr. 237-58.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative Assessment*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- William, D. & Thompson, M. (2007). *Integrating assessment with learning: What will it take to make it work?* : Lawrence Erlbaum Associates.

APPLYING FORMATIVE ASSESSMENT IN TEACHING LESSON "THE BIOLOGICAL STRUGGLES" IN BIOLOGY CURRICULUM OF SEVENTH GRADE

Nguyen Thi Hai Yen^{1,*}, Phan Duc Duy²

Abstract: Formative assessment is intimately associated with instruction, and plays crucial roles in promoting the progress of the teaching and learning process. The implementation of formative assessment in reality, however, has not been properly focused. The reason is largely due to teacher's awareness concerning to this kind of assessment. On the basis of analyzing the characteristics, roles and strategies of the formative assessment, this paper will propose principles and specific solutions to apply formative assessment in teaching Biology. Specific examples were illustrated for a lesson, named: The biological struggles in the grade 7 Biology curriculum. The proposed measures were tested at secondary schools in Da Nang to assess the advantages and disadvantages of implementing these measures.

Keywords: Assessment for learning, formative assessment, formative assessment principles, teaching Biology.

¹University of Science and Education, The University of Danang

²University of Education, Hue University

*Email: nguyenthihaiyen.smt@gmail.com