

# MỘT SỐ ĐIỂM ĐẶC BIỆT TRONG GIÁO DỤC ĐẶC BIỆT

• PGS.TS. ĐÀO THỊ OANH  
Đại học Sư phạm Hà Nội  
(Tổng thuật)

**K**hông có gì đặc biệt về giáo dục đặc biệt? Trong khoảng 2500 năm gần đây, các phương pháp giáo dục không có thay đổi quan trọng đáng kể. Các trắc nghiệm IQ đã được phát triển để nhận dạy những người cần sự giáo dục đặc biệt, với mục đích phát triển những phương pháp giáo dục phù hợp. Các trắc nghiệm này chỉ chẩn đoán, chứ không “kê đơn”! Những phương pháp giáo dục đặc biệt có hiệu quả sẽ còn được phát triển và ngược lại không được phát triển cho đến khi: a/ Những khác biệt cá nhân trong các đặc điểm của học sinh nằm ngoài điểm số IQ được thừa nhận và được hiểu; b/ Các nhà giáo dục tập trung vào những mục tiêu rõ ràng và thực tế của đầu ra.

Tròng lịch sử của giáo dục ghi nhận được thì có rất ít thay đổi trong các phương pháp dạy học. Mặc dù công nghệ giáo dục không thay đổi, song đã có những thay đổi ở một khía cạnh giáo dục, nhất là trong khoảng 300 năm trở lại đây - đó là sự thay đổi về số lượng những người được hưởng sự giáo dục nhà trường. Trước đây, giáo dục được đặc biệt dành riêng cho những người có đặc quyền về tài chính hoặc tôn giáo, họ thường nhận được sự dạy dỗ riêng nhờ những người giám hộ hoặc gia sư của gia đình. Ngày nay, đường đến với giáo dục được mở rộng, được xem là một quyền cơ bản cho tất cả mọi người. Sự thay đổi về quyền đến với giáo dục của tất cả mọi người là một cuộc cách mạng!

Các phương pháp giáo dục dành cho việc dạy từng cá nhân hoặc để dạy những nhóm nhỏ gồm các học sinh được lựa chọn ở mức độ cao, giờ đây đang được sử dụng để dạy học sinh của những lớp đông. Một giáo viên dạy lớp 4 rất có thể có những học sinh như nhau về tuổi niên biểu nhưng tuổi trí tuệ có thể dao động từ trình độ mẫu giáo đến trình độ lớp 8. Và tất cả các học sinh này đều nhận được một cách dạy như nhau. Cũng giống như tất cả các cửa hàng giấy đều chỉ bán một cỡ giấy và mọi khách hàng đều phải

mong đợi sẽ đi vừa cỡ giấy đó. Một cỡ giấy vừa cho tất cả mọi người sẽ không có vấn đề gì khi chân của bạn có cỡ trung bình. Nhưng nếu chân bạn to hơn, hoặc nhỏ hơn, thì cỡ giấy trung bình sẽ không vừa với bạn.

Luận điểm của chúng tôi là, phần lớn những vấn đề được đề cập đến trong giáo dục đặc biệt, trên thực tế được xây dựng dựa trên hệ thống giáo dục trong đó không thừa nhận sự tồn tại một khoảng rộng những khác biệt cá nhân. Thậm chí, ngay cả khi một vấn đề được thừa nhận, thì giải pháp hiệu quả nhất cũng chỉ được xem xét trong mối quan hệ của bộ máy quan liêu và hệ thống giáo dục hiện có, chứ chưa hẳn đã là hiệu quả đối với người học. Các giải pháp này thường không có tác dụng nâng cao thành tích học tập. Thay vào đó, chúng làm cho từng cá nhân dễ điều khiển hơn hoặc sửa chữa những vấn đề mà chúng đã được xây dựng theo hệ thống giáo dục tự nó. Cũng giống như trường hợp một cỡ giấy vừa với tất cả mọi người, những vấn đề rõ ràng nhất thường nảy sinh ở hai cực của phân bố. Kết luận này ngày càng trở nên rõ ràng kể từ khi phát minh ra trắc nghiệm IQ. Đã có nhiều người đổ lỗi cho trắc nghiệm IQ trong những vấn đề của giáo dục đặc biệt, nhưng trắc nghiệm IQ chỉ đơn giản là người đưa tin và đã mang đến thông tin về sự không hiệu quả của giáo dục!

Có thể nói trắc nghiệm IQ đã cung cấp một công cụ quan trọng để nhận dạng những người có khó khăn trong chức năng nhận thức. Nó không cung cấp một công cụ mang tính “ra lệnh” của sự can thiệp giáo dục. Loại hình giáo dục mà những người chậm phát triển trí tuệ và có những khiếm khuyết về phát triển nhận được đã từng xác định chủ yếu dựa vào một triết lý xã hội mà triết lý đó không xuất phát từ nghiên cứu khoa học. Trắc nghiệm IQ đã từng thường bị chỉ trích đối với nhiều vấn đề giáo dục gặp phải ở những người chậm phát triển trí tuệ. Đây là một trường

hợp hiển nhiên của việc đổ trách người đưa tin khi nhận được những tin xấu. Vấn đề thực tế là chúng ta không hiểu đủ tốt về cấu trúc của các năng lực nhận thức để xây dựng các phương pháp giáo dục phù hợp cho nhóm trẻ này. Mặc dù đã giới hạn vấn đề thảo luận xung quanh IQ, nhưng quan điểm của chúng ta có thể được ứng dụng rộng rãi hơn. Chẳng hạn, lí thuyết về trí thông minh của Sternberg (1984, 1985), của Gardner (1983, 1993) là những lí thuyết đã gắn với những vấn đề mà chúng ta xem xét dưới đây: đó không phải là những lí thuyết chính xác về trí thông minh bởi vì chúng đi ra ngoài cái được định nghĩa là trí thông minh theo cách truyền thống. Mặt tích cực mà chúng ta tìm thấy trong các lí thuyết này là chúng tập trung vào những khác biệt cá nhân giữa các học sinh nhằm cải thiện đầu ra của giáo dục. Cả hai lí thuyết này đều cố gắng làm cho những khía cạnh năng lực của học sinh phù hợp với các phương pháp giáo dục thay vì sử dụng một phương pháp giáo dục duy nhất cho tất cả các học sinh như người ta vẫn làm.

Tuy nhiên, các lí thuyết này cũng có những bổn phận giống như bất cứ một lí thuyết nào về năng lực con người. Trước hết, các bộ phận của lí thuyết phải có tính hiệu lực và có độ tin cậy. Thứ hai, các cấu trúc này phải chứng minh được tính hội tụ và tính phân biệt. Thứ ba, các cấu trúc phải cho thấy tính hữu ích về mặt giáo dục bằng việc tạo ra thành tích nhiều hơn một cách đáng kể so với các phương pháp giáo dục thông thường.

Các lí thuyết của Sternberg và Gardner có một lợi thế tiềm tàng ở điểm thứ ba (thành tích học tập cao hơn), nhưng chúng sẽ phải gặp những chuẩn cao ở hai điểm đầu nếu chúng có cơ hội chỉ ra sự thành công ở điểm thứ ba. Bằng chứng chủ yếu mà chúng ta có với các lí thuyết của Sternberg và Gardner là chúng tập trung vào mối quan hệ bản chất giữa trí thông minh và thành tích học tập.

#### **Mục đích của giáo dục đặc biệt là gì?**

Chúng tôi tin rằng mục đích của giáo dục đặc biệt phải được xác định rõ bởi thành tích học tập và IQ. Có một điều khá rõ là cả thành tích học tập lẫn IQ đều không phải là không thể thay đổi. Flynn (1987) đã phát hiện rằng nhìn chung hàng năm điểm IQ tăng lên khoảng 0.33. Tương tự, thành tích học tập thay đổi ở những môn học

khác nhau, có lẽ do có sự khác nhau về chất lượng và cường độ giáo dục.

Mối quan hệ giữa thành tích học tập và IQ là một vấn đề từng gây ra rất nhiều tranh luận. Sự khác nhau giữa thành tích học tập và IQ đã từng được sử dụng như một tiêu chí đánh giá sự thiếu năng lực học tập. Một số người cho rằng các tương quan giữa các trắc nghiệm thành tích học tập cũng cao như các tương quan giữa thành tích học tập với IQ, và vì thế, không thể phân biệt được từ các trắc nghiệm IQ. Thompson, Determan và Plomin (1991) đã phát hiện rằng phần gởi lên nhau giữa một thước đo thành tích học tập và một thước đo IQ đã được giải thích bằng sự khác nhau về di truyền. Tuy nhiên, khi có sự khác nhau giữa IQ và thành tích học tập thì sự khác nhau này được giải thích bằng các yếu tố môi trường. Phát hiện cho thấy sự khác biệt giữa IQ và thành tích có thể xuất phát từ sự giáo dục nghèo nàn, nhưng đối với phần lớn học sinh, IQ và thành tích học tập là như nhau. Đây là quan điểm mà chúng ta chấp nhận trong cuộc thảo luận tiếp theo.

Chỉ có hai mục đích thực mà giáo dục, nhất là giáo dục đặc biệt có thể có. Đó là: a/ Nâng cao trình độ trung bình của thành tích học tập và b/ Giảm bớt độ lệch chuẩn của thành tích, hoặc là cả hai điều trên. Điểm quan trọng cần lưu ý khi xác định những mục tiêu này là: giá trị trung bình và độ lệch chuẩn của phân bố là độc lập với nhau. Việc nâng cao giá trị trung bình của một phân bố không nhất thiết ảnh hưởng đến độ lệch chuẩn của phân bố. Tương tự như vậy, sự thay đổi độ lệch chuẩn cũng không ảnh hưởng tất yếu đến giá trị trung bình của phân bố. Khi xác định các mục tiêu giáo dục, sự độc lập của hai thông số này thường bị coi nhẹ.

Mục tiêu đầu tiên của giáo dục là nhằm nâng cao điểm số ở một số phép thử, cho dù là trắc nghiệm IQ hay trắc nghiệm thành tích học tập. Tuy nhiên, mục tiêu này không nhất thiết có ảnh hưởng đến các khác biệt cá nhân. Việc nâng cao điểm số trung bình có lẽ được thực hiện với việc từng cá nhân tiến lên ở một điểm số được ấn định trong thang đo. Việc nhích lên một số điểm xác định của mỗi người có thể không làm thay đổi vị trí tương đối của người đó trong một phân bố. Những người đứng đầu của phân bố có thể vẫn đứng đầu và những người đứng cuối vẫn cứ



đứng ở cuối của phân bố. Mặc dù có thể hình dung những thay đổi khác, song chừng nào độ lệch chuẩn còn chưa thay đổi, thì những người đó sẽ luôn luôn đứng ở cuối của phân bố và sẽ là những người có tương đối ít thay đổi so với trước đây.

Từ các kết quả nghiên cứu chúng ta biết rằng có thể nâng cao thành tích trung bình cả ở trắc nghiệm IQ lẫn ở trắc nghiệm thành tích học tập tới một khoảng giới hạn (có thể nhiều tới một độ lệch chuẩn).

Mục đích thứ hai của giáo dục là làm thay đổi độ lệch chuẩn của phân bố. Chẳng hạn, một người có thể mong muốn nâng cao thành tích học tập của những người chậm phát triển trí tuệ lên mức của những người có IQ trung bình. Nếu đạt được điều này thì thành tích được nâng lên của một phần của phân bố trên thực tế có thể làm thay đổi độ lệch chuẩn của phân bố. Những người có thành tích thấp nhất của phân bố có thể sẽ không có mặt lâu hơn bởi vì họ sẽ tiến lên trong đường phân bố.

Cũng có thể có một cách khác để thay đổi độ lệch chuẩn của phân bố. Chẳng hạn, hệ thống giáo dục lí tưởng, trên thực tế, có thể nâng cao độ lệch chuẩn của phân bố. Một phần rất nhỏ của năng lực là di truyền, còn phần lớn có được từ sự giáo dục lí tưởng. Điều đó có thể nâng cao hơn thành tích trung bình hiện có của những người đứng ở tốp đầu của phân bố so với những người đứng ở cuối phân bố, và có thể làm tăng sự phân cực giữa hai nhóm, do đó sẽ làm tăng độ lệch chuẩn. Đó là một đầu ra đáng lo ngại mà các nhà giáo dục thường quên xem xét khi thảo luận về những cải thiện trong giáo dục.

Mặt khác, cũng có thể tối ưu hoá hệ thống giáo dục để hạ thấp độ lệch chuẩn của thành tích học tập hoặc của IQ. Ví dụ, nếu như việc giáo dục hiện tại ít hiệu quả, thì việc tối ưu hoá hệ thống giáo dục sẽ có ảnh hưởng lớn nhất đến mức tối thiểu có thể có và không ảnh hưởng đến mức cao hơn có thể có. Điều này sẽ có thể hạ thấp độ lệch chuẩn của phân bố bằng việc nâng cao thành tích của cái tối thiểu ngang bằng với các tối đa có thể có. Bức tranh này có vẻ là lí tưởng đối với các nhà giáo dục đặc biệt.

Không may là còn có rất ít bằng chứng cho thấy bất cứ một phương pháp giáo dục nào cũng tạo ra một sự thay đổi nào đó trong độ lệch

chuẩn của IQ hoặc của thành tích học tập.

Thông thường, các mục đích không được nêu ra một cách rõ ràng, và khi đã có thì không nhận thức được rằng nâng cao điểm trung bình và thay đổi độ lệch chuẩn của phân bố là hai việc rất khác nhau. Đó là một sự nhầm lẫn nguy hiểm. Hai mục đích này có những ảnh hưởng rất khác nhau. Việc cải thiện giáo dục bằng cách nâng cao điểm trung bình là hoàn toàn có lợi đối với nhóm trẻ được nhìn nhận là thông minh hơn (có IQ cao hơn). Nhưng không có gì hạ thấp hoặc loại trừ những khác biệt cá nhân. Mỗi cá nhân đều giữ nguyên một thứ hạng trong phân bố. Những thay đổi được trừ tính có ảnh hưởng đến độ lệch chuẩn của phân bố. Những can thiệp như vậy hiển nhiên có thể có những ảnh hưởng xã hội khác nhau. Việc tối ưu hoá các can thiệp giáo dục có thể làm tăng những khác biệt cá nhân và như vậy có thể làm tăng thêm nhiều vấn đề xã hội. Cũng có thể là việc tối ưu hoá giáo dục sẽ làm giảm bớt các khác biệt cá nhân. Ít nhất thì nhìn bề ngoài, hình như đây là đầu ra được mong muốn hơn cả về mặt xã hội.

### **Các chủ đề được lựa chọn trong giáo dục đặc biệt.**

Trên đây chúng tôi đã trình bày về những vấn đề chung nhằm cung cấp một cái sườn để thảo luận những vấn đề riêng của việc giáo dục đặc biệt đối với những người chậm phát triển trí tuệ và có những khiếm khuyết trong học tập. Sau đây là một số khía cạnh cơ bản mang tính định hướng chung.

#### **Việc nâng cao IQ và sự can thiệp sớm**

Dường như không có sự nỗ lực nào trong các khoa học xã hội được thể hiện nhiều như sự cố gắng nâng cao IQ thông qua những can thiệp giáo dục sớm. Điều này thường được áp dụng cho những học sinh kém năng lực với hi vọng rằng sự can thiệp được sử dụng sẽ làm tăng điểm trung bình của nhóm và trong quá trình đó sẽ hạ thấp độ lệch chuẩn. Spitz (1986) đã xem xét lại những nỗ lực này một cách chi tiết. Dường như sự can thiệp sớm có thể có một sự ảnh hưởng nhất định đến việc làm tăng IQ lúc đầu, song mọi thành tích đạt được nhanh chóng bị mất đi ngay khi dừng can thiệp. Chưa từng có một nghiên cứu nào chỉ ra những thay đổi căn bản lâu dài trong IQ hoặc trong thành tích học tập mà chúng có được do sự can thiệp giáo dục

từ sớm. Sự tăng cường đối với nhóm thực nghiệm trong nghiên cứu này đã cho thấy tăng được 4 hoặc 5 điểm IQ, nhưng các kết quả này đã được tranh luận sôi nổi (Spitz, 1986).

Mặc dù điều này đã từng làm nản chí những người mong muốn cải thiện kết quả cho những người có IQ thấp, song không có nghĩa là thành tích hoặc IQ không thể thay đổi. Các nghiên cứu can thiệp lâu dài chỉ ra rằng tác động môi trường có thể nâng cao IQ hoặc thành tích học tập nhiều bằng một độ lệch chuẩn. Chẳng hạn, Scarr, Weinberg và Waldman (1993) đã đề cập những kết quả cơ bản trong IQ đối với những trẻ em người Mỹ gốc Phi đã được các gia đình người Mỹ gốc châu Âu nhận làm con nuôi. Capron và Duyme (1989) cũng đã chứng minh một kết quả tương tự. Trong một nghiên cứu, họ đã kiểm tra những trẻ kém năng lực và những trẻ có năng lực cao đã được nhận làm con nuôi trong các gia đình có vị trí kinh tế xã hội thấp và cao. Cả hai nhóm trẻ đều có kết quả tốt hơn gần như nhau trong các gia đình có vị trí kinh tế xã hội cao. Điều đó có thể cho thấy chất lượng cuộc sống của các gia đình có vị trí kinh tế xã hội cao làm tăng điểm IQ trung bình tương đương thứ hạng của IQ.

Chưa có những nghiên cứu đầy đủ để xem những hiệu quả đó liệu có thể còn được duy trì hay không sau khi kết thúc can thiệp? Liệu những trẻ em được nhận làm con nuôi có còn duy trì được sự tăng đó hay không sau khi chúng rời khỏi gia đình nhận nuôi? Đó là một vài lí do để tin rằng sự tăng lên này có thể bị hạ thấp hoặc loại trừ hoàn toàn. Trường hợp của những trẻ được nhận làm con nuôi cũng cho thấy rằng sự tăng này bị hạ thấp một cách đáng kể khi trẻ đi qua tuổi thiếu niên và bước vào tuổi thanh niên (Scarr và Weinberg, 1978).

Lịch sử lâu dài của sự cố gắng nâng cao điểm IQ cho thấy một vấn đề quan trọng, đó là: sử dụng nhiều phương pháp giống nhau sẽ không giải quyết được vấn đề, mà vấn đề là ở chỗ làm thế nào đó để hiểu được các đặc điểm của học sinh và xây dựng một hệ thống phù hợp với các đặc điểm đó của các em.

### **Thúc đẩy giao tiếp**

Thúc đẩy giao tiếp là một phương pháp được sử dụng với những người tự kỉ, chậm phát triển trí tuệ và có ít, hoặc không có ngôn ngữ nói.

Người hỗ trợ giao tiếp và học sinh cùng đứng trước một bàn phím. Người hỗ trợ đỡ cánh tay của học sinh cho vững. Trong nhiều trường hợp thì sau đó đưa trẻ có thể phát âm các từ và các câu. Những người đã phát triển đầu tiên phương pháp này đã yêu cầu học sinh giao tiếp, và một số vẫn tiếp tục đưa ra yêu cầu này. Phương pháp này đã được xem như là một thành quả đáng kinh ngạc bởi vì học sinh có ít sự giáo dục của nhà trường, có thể không đọc được hoặc không viết được, và nói ít hoặc không nói một chút nào. Mặc dù nghe có vẻ lạ lùng vì những người nhạy cảm sẽ chấp nhận một lời yêu cầu như vậy mà trong toà án để chứng minh những lời buộc tội của các trẻ em lạm dụng và có những cư xử xấu về tình dục (Howlin & Jones, 1996; Siegel, 1995).

Có thể nói, những nghiên cứu sau này cho thấy thúc đẩy giao tiếp đã không có giao tiếp một chút nào. Người hỗ trợ dùng tay để hướng dẫn học sinh đặt câu trên bàn phím. Trong một số thực nghiệm được kiểm soát tốt, không có một trường hợp nào chứng minh được cho sự thúc đẩy giao tiếp. Chỉ có trường hợp trong đó thúc đẩy giao tiếp cho thấy "có hiệu quả" trong các nhóm thực nghiệm được kiểm soát là khi người hỗ trợ có phần thưởng cho thông tin được thông báo. Khi người hỗ trợ không có thưởng cho điều được thông báo thì không có giao tiếp xảy ra nữa. Cũng giống như nhiều hình thức khác, những yêu cầu của thúc đẩy giao tiếp cho thấy rằng một phép thử cân bằng về kĩ thuật không thể có hiệu quả trong những điều kiện được kiểm soát về mặt khoa học.

Lịch sử của phương pháp thúc đẩy giao tiếp cho thấy mọi người thất vọng như thế nào đối với các kĩ thuật giáo dục đặc biệt mà họ sẽ sử dụng. Nó còn cho thấy rằng ngay các nhà chuyên môn cũng thiếu óc phê phán như thế nào đối với các kĩ thuật giáo dục đặc biệt. Thúc đẩy giao tiếp đã được chấp nhận rộng rãi từ trước khi có những nghiên cứu kiểm nghiệm đầu tiên.

Đây không chỉ là ví dụ về các kĩ thuật giáo dục đặc biệt đã không được kiểm nghiệm bằng các nghiên cứu và không có nhiều ý nghĩa về mặt khoa học, nhưng lại là một trong những điều rõ ràng, hiển nhiên nhất.

### **Kết luận**

Giáo dục đặc biệt không phải là đặc biệt.



Những nỗ lực nhằm cải thiện giáo dục, nhất là giáo dục đặc biệt cần phải nhằm vào các khác biệt cá nhân của học sinh, thể hiện ở những khác biệt trong năng lực nhận thức. Nếu chúng ta thiếu hiểu biết về những khác biệt này hoặc không đưa chúng vào trong các phương pháp giáo dục hiệu quả thì trong 2500 năm nữa giáo dục vẫn có thể không thay đổi!

Không dễ dàng tạo ra những thay đổi tích cực trong cái cách mà giáo dục đặc biệt đã được tiến hành. Hiện tại, theo đánh giá từ phía nhà trường, giáo viên, các nhà chuyên môn, các công ty, thì đó là một sự đầu tư to lớn về tâm huyết và tài chính. Sẽ dễ dàng hơn khi làm mọi việc theo cách mà chúng vẫn thường được làm. Tuy nhiên, nếu như tất cả trẻ em phải có sự giáo dục tối ưu phù hợp với mô hình năng lực của chúng, thì việc xác định nhanh chóng những vấn đề chỉ xuất phát từ tình cảm nhiều hơn từ lí trí sẽ không mang lại hiệu quả.

Điều cần thiết là phải hiểu biết kĩ lưỡng về các năng lực nhận thức. Các năng lực nhận thức là những cơ chế chủ yếu của năng lực con người, chứ không phải là những cái như phong cách học tập hay chiến lược hành vi. Sau đó, hiểu biết về các năng lực nhận thức phải được sử dụng hợp lí cho những can thiệp giáo dục. Chúng ta tin rằng, một cách dạy học như vậy sẽ được cá nhân hoá hơn nhiều so với cách dạy hiện nay. Được cá nhân hoá có nghĩa là mô hình năng lực của từng học sinh sẽ được phác hoạ theo một cách riêng. Sẽ không phải là một hệ thống chỉ có một cỡ vừa cho tất cả mọi người. Lí tưởng mà nói, sẽ có một kế hoạch giáo dục phù hợp với từng học sinh, và đó sẽ là một kế hoạch hiệu quả hơn so với bất cứ một kế hoạch nào\*.

### SUMMARY

*The author makes mention of several dimensions of special education nowadays. This is a problem of great concern but up to now there has not been any effective teaching method that is "special" in its real sense in the area of special education. Besides, the article still suggests some measures to build a system of educational methods suitable to mentally-retarded children.*

\* Bài viết được tổng thuật từ một số bài báo trong tạp chí "Monitor" và "American Psychologist" từ số tháng 10/1977 đến nay

## ĐỔI MỚI KIỂM TRA, ĐÁNH GIÁ...

(Tiếp theo trang 56)

người học chỉ khi người học đã có đầy đủ các chứng chỉ cho các môn cốt lõi của chương trình đào tạo được xây dựng theo chương trình khung của Bộ GD&ĐT.

Bên cạnh đó, Bộ GD&ĐT cần xây dựng và ban hành các quy định về cấp văn bằng, chứng chỉ (từ hệ thống văn bằng, chứng chỉ đến điều kiện người học được cấp một văn bằng, chứng chỉ) theo nguyên tắc tích lũy chứng chỉ và phù hợp với Luật Giáo dục 2005.

### III. Một vài kết luận

Trong thực tiễn, các trung tâm KT ĐG sẽ liên tục phát triển từ được phép cấp một vài chứng chỉ cho đến được phép cấp một văn bằng, từ được phép cấp một văn bằng đến được phép cấp nhiều văn bằng một khi trung tâm đó thoả mãn các nội dung, yêu cầu kiểm định công nhận. Ngoài chức năng KT ĐG tiếp thu môn học, từng bước các trung tâm này sẽ còn đảm nhiệm đánh giá trình độ cho các cuộc thi tốt nghiệp hay đánh giá tuyển chọn cho các cuộc thi tuyển sinh, tuyển nhân sự hay tuyển chọn học sinh giỏi...

Mô hình KTĐG và cấp văn bằng chứng chỉ nêu trên sẽ góp phần giảm thiểu tối đa các bất cập đã nêu và thực hiện tốt nhất: 1/ Đảm bảo chuẩn hoá, chất lượng các văn bằng, chứng chỉ, 2/ Góp phần mở rộng quy mô GDĐH mà vẫn đảm bảo chất lượng, 3/ Góp phần triển khai khá thi xã hội học tập.

Có thể nói, mô hình KTĐG đề xuất là một trong các giải pháp đột phá để rút ngắn khoảng cách tụt hậu về chất lượng và số lượng của GDĐH trong thời gian tới.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- 1- Trương Nhữ Lương, *Lí luận và phương pháp đánh giá giáo dục từ xa*, NXB Giáo dục An Huy, in lần 2, 11-1999.
- 2- Hồ Trung Phong và Lí Phương, *Đo lường và Đánh giá giáo dục*, NXB GDĐH Quảng Đông, in lần thứ 4, 5-2002.
- 3- Lê Đức Ngọc, *Giáo dục đại học - Quan điểm và giải pháp*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, 3-2004.

### SUMMARY

*The article discusses how to renew examinations and assessment of student achievements in higher education at present in our country.*