

CONDITIONS FOR USING AUTHENTIC ASSESSMENT IN OUTCOME-BASED TEACHING AT THE ACADEMY OF POLITICS

Le Quang Manh^{*1}, Bui Duc Dung²

* Corresponding author
Email: lemanhspqs@gmail.com

² Email: 123456bdd@gmail.com

^{1,2} Academy of Politics
124 Ngo Quyen, Ha Dong ward,
Hanoi, Vietnam

Received: 03/4/2025

Revised: 07/5/2025

Accepted: 27/6/2025

Published: 20/7/2025

Abstract: Authentic assessment includes methods, techniques, or tools designed to measure learners' abilities by requiring them to perform tasks or activities connected to real-life practice, simulating situations they may encounter in daily life or at work. The application of authentic assessment in teaching is becoming increasingly popular. Therefore, it is essential to conduct an in-depth analysis of the conditions for using authentic assessment tools. These conditions include clearly defining learning outcomes, creating environments and assessment tools that simulate real-world situations, providing opportunities for discussion and feedback throughout the assessment process, and establishing appropriate contexts for authentic assessment. Such an analysis will help build an effective assessment framework, ensuring that the teaching and learning process based on learning outcomes at the Academy of Politics is implemented in a substantive manner and contributes to narrowing the gap between theory and practice.

Keywords: *Authentic assessment, outcomes-based teaching, authentic outcomes-based assessment.*

ĐIỀU KIỆN SỬ DỤNG ĐÁNH GIÁ THỰC TRONG DẠY HỌC THEO CHUẨN ĐẦU RA Ở HỌC VIỆN CHÍNH TRỊ

Lê Quang Mạnh^{*1}, Bùi Đức Dũng²

* Tác giả liên hệ
Email: lemanhspqs@gmail.com

² Email: 123456bdd@gmail.com

^{1,2} Học viện Chính trị
124 Ngô Quyền, phường Hà Đông,
Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài: 03/4/2025

Chỉnh sửa xong: 07/5/2025

Chấp nhận đăng: 27/6/2025

Xuất bản: 20/7/2025

Tóm tắt: Đánh giá thực trong dạy học bao gồm các phương pháp, kỹ thuật hoặc phương tiện được thiết kế để đo lường năng lực của người học thông qua việc yêu cầu họ thực hiện các nhiệm vụ hoặc hoạt động gắn liền với thực tiễn, mô phỏng các tình huống thực tế mà họ có thể gặp phải trong cuộc sống hoặc công việc. Vận dụng hình thức đánh giá thực trong dạy học hiện nay đang ngày càng phổ biến. Chính vì vậy, việc phân tích sâu các điều kiện sử dụng công cụ đánh giá thực như: Xác định rõ chuẩn đầu ra, tạo môi trường và phương tiện đánh giá mô phỏng điều kiện thực tế, tạo cơ hội cho thảo luận và phản hồi trong quá trình đánh giá, thiết lập bối cảnh đánh giá thực... sẽ giúp xây dựng một khung đánh giá hiệu quả, bảo đảm rằng, quá trình dạy học theo chuẩn đầu ra tại Học viện Chính trị được triển khai thực chất, góp phần thu hẹp khoảng cách giữa lý thuyết và thực hành.

Từ khóa: *Đánh giá thực, dạy học theo chuẩn đầu ra, đánh giá thực theo chuẩn đầu ra.*

1. Đặt vấn đề

Đánh giá thực (Authentic assessment) là một chủ đề nhận được sự quan tâm rộng rãi trong nghiên cứu giáo dục hiện đại với nhiều cách tiếp cận khác nhau từ các học giả. Theo Wiggins (1990), đánh giá thực được hiểu là quá trình yêu cầu người học thực hiện các nhiệm vụ phức tạp tương tự như những gì họ sẽ gặp trong đời sống thực tiễn, nhằm đo lường khả năng vận dụng kiến thức một cách linh hoạt. Mueller (2005) bổ sung rằng, đánh giá thực không chỉ quan

tâm đến kết quả cuối cùng mà còn tập trung vào quá trình thực hiện nhiệm vụ, từ đó đánh giá toàn diện năng lực của người học. Darling-Hammond và Snyder (2000) nhấn mạnh vai trò của bối cảnh thực tế trong đánh giá, cho rằng sự liên tục và thực tiễn trong các nhiệm vụ đánh giá sẽ thúc đẩy sự phát triển tư duy phản biện, kỹ năng giải quyết vấn đề và sáng tạo. Trong khi đó, Marzano (1994) cho rằng, đánh giá thực cần đo lường các kỹ năng tư duy bậc cao, thay vì chỉ kiểm tra khả năng ghi nhớ thông tin

đơn thuần. Svinicki (2004) cũng cho rằng, một công cụ đánh giá thực cần khuyến khích người học vận dụng tri thức vào những tình huống mới và phức tạp, thể hiện sự hiểu biết sâu sắc và khả năng chuyển giao kiến thức.

Mặc dù mỗi tác giả nhấn mạnh những khía cạnh khác nhau, từ yêu cầu nhiệm vụ, bối cảnh thực tiễn đến kỹ năng tư duy bậc cao nhưng tất cả đều thống nhất rằng, đánh giá thực nhằm mục đích đo lường năng lực tổng hợp và khả năng ứng dụng kiến thức của người học trong các tình huống thực tế. Những quan điểm này đã góp phần định hình cách tiếp cận đánh giá hiện đại, khuyến khích sự đổi mới trong thiết kế và triển khai các công cụ đánh giá trong giáo dục. Từ các quan niệm trên, chúng ta có thể hiểu công cụ đánh giá thực là các phương pháp, kỹ thuật hoặc phương tiện được thiết kế để đo lường năng lực của người học thông qua việc yêu cầu họ thực hiện các nhiệm vụ hoặc hoạt động gắn liền với thực tiễn, mô phỏng các tình huống thực tế mà họ có thể gặp phải trong cuộc sống hoặc công việc.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp phân tích tài liệu và nghiên cứu tình huống làm cơ sở chủ yếu để làm rõ các điều kiện sử dụng công cụ đánh giá thực trong dạy học theo chuẩn đầu ra tại Học viện Chính trị. Cụ thể, nhóm tác giả đã tiến hành thu thập, phân tích có hệ thống các tài liệu khoa học, văn bản chính sách, chương trình đào tạo và đề cương môn học có liên quan đến hoạt động đánh giá thực, cả trong và ngoài nước. Trên cơ sở đó, bài viết kế thừa và tổng hợp các quan điểm lý luận của các học giả như Mueller (2005), Darling-Hammond & Snyder (2000), Marzano (1994) và Svinicki (2004), khi họ nhấn mạnh rằng, một đánh giá có tính xác thực cần đặt người học vào môi trường gần với thực tế, khuyến khích tư duy phản biện, giải quyết vấn đề và khả năng sáng tạo. Từ đó, đánh giá thực không chỉ là phương tiện đo lường năng lực mà còn là công cụ hỗ trợ học tập sâu sắc và phát triển toàn diện năng lực nghề nghiệp.

Song song với đó, tiếp cận giáo dục dựa trên chuẩn đầu ra (OBE) do Spady (1994) khởi xướng và được Biggs (1999) phát triển thông qua khái niệm “Liên kết xây dựng” (Constructive alignment), khẳng định rằng, toàn bộ quá trình dạy học - từ xác định mục tiêu, xây dựng nội dung, tổ chức hoạt động dạy học đến đánh giá - cần được thiết kế xuất phát từ kết quả đầu ra mong đợi. Trong OBE, việc học không kết

thúc bằng việc tiếp thu kiến thức mà được đo lường bằng mức độ đạt được các năng lực cụ thể trong thực tế nghề nghiệp hoặc xã hội.

Sự kết hợp giữa đánh giá thực và tiếp cận OBE tạo thành một nền tảng phương pháp luận vững chắc cho nghiên cứu này. Việc sử dụng đánh giá thực không thể tách rời khỏi việc xác định rõ ràng các chuẩn đầu ra, từ đó thiết kế các tình huống đánh giá phù hợp, bối cảnh thực tế và tiêu chí đánh giá sát với yêu cầu đầu ra. Đồng thời, bài viết áp dụng phương pháp nghiên cứu tình huống thông qua việc phân tích các hoạt động giảng dạy, thiết kế công cụ đánh giá và trải nghiệm tổ chức đánh giá thực tại một số học phần trong chương trình đào tạo cán bộ, giảng viên tại Học viện Chính trị.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Xác định rõ chuẩn đầu ra học phần

Trong dạy học theo định hướng chuẩn đầu ra tại Học viện Chính trị, việc xác định rõ ràng, cụ thể và có thể đo lường được chuẩn đầu ra là một điều kiện tiên quyết để thiết kế, lựa chọn và sử dụng công cụ đánh giá thực một cách hiệu quả. Chuẩn đầu ra không chỉ là kim chỉ nam cho hoạt động dạy học mà còn là cơ sở khoa học, khách quan để lựa chọn công cụ đánh giá phù hợp, đảm bảo tính liên kết chặt chẽ giữa giảng dạy - học tập - đánh giá.

Chuẩn đầu ra cần được xác định với các đặc điểm sau:

Cụ thể và rõ ràng: Chuẩn đầu ra không thể chung chung mà phải cụ thể hóa thành các năng lực đầu ra. Tính cụ thể giúp cả giảng viên lẫn người học dễ hình dung mục tiêu cần đạt.

Có thể đo lường được: Một chuẩn đầu ra tốt cần sử dụng các động từ hành động mô tả được hành vi quan sát được, đo lường được (Ví dụ: “trình bày”, “vận dụng”, “phân tích”, “đánh giá”), tránh những từ mơ hồ như “hiểu”, “biết”, “nhận thức”. Điều này đặc biệt quan trọng với các công cụ đánh giá thực, vốn đòi hỏi biểu hiện cụ thể của năng lực.

Liên kết với các chuẩn đầu ra cấp chương trình: Chuẩn đầu ra môn học cần “góp phần” đạt được các chuẩn đầu ra cấp chương trình đào tạo. Đây là yêu cầu then chốt để thiết kế đánh giá thực có định hướng đúng.

Khi chuẩn đầu ra được xác định rõ, việc thiết kế công cụ đánh giá thực mới có cơ sở lựa chọn tình huống đánh giá phù hợp, tránh tình trạng “dạy một kiểu, thi một kiểu”. Nói cách khác, công cụ đánh giá thực chỉ có ý nghĩa khi nó được “neo” vào một chuẩn đầu ra rõ ràng và phù hợp.

3.2. Mục tiêu và nội dung dạy học cần được liên kết chặt chẽ với chuẩn đầu ra

Sự thống nhất giữa mục tiêu học phần, chuẩn đầu ra và nội dung học tập là yếu tố căn bản để bảo đảm chất lượng đào tạo và hiệu quả đánh giá. Chuẩn đầu ra học phần là kim chỉ nam cho toàn bộ hoạt động dạy học thì chuẩn đầu ra bài học và nội dung giảng dạy chính là “con đường” cụ thể để đạt được chuẩn đầu ra đó. Khi sự liên kết này được đảm bảo, công cụ đánh giá thực mới phát huy hiệu quả, đo đúng cái cần đánh giá và hỗ trợ người học phát triển năng lực thực tiễn một cách bền vững.

Yêu cầu cụ thể với điều kiện này là: 1/ Mục tiêu bài học phải cụ thể hóa chuẩn đầu ra: Trong mỗi bài giảng, giảng viên cần xác định rõ học viên cần đạt được điều gì - các mục tiêu này phải trực tiếp hướng tới một phần hoặc toàn bộ chuẩn đầu ra; 2/ Nội dung học tập phải phục vụ trực tiếp mục tiêu: Từng chủ đề, kiến thức, kĩ năng đưa vào bài học phải có tính định hướng rõ ràng, không dàn trải, không rời ra ngoài hệ thống chuẩn đầu ra. Nội dung không nên chỉ mang tính hàn lâm hoặc lí thuyết thuần túy, mà cần được gắn với năng lực thực tiễn tương ứng với chuẩn đầu ra. Ở Học viện Chính trị, điều này đặc biệt quan trọng. Vì các môn học thường có yêu cầu lí luận cao nhưng mục tiêu đào tạo lại hướng đến năng lực hành động trong thực tiễn công tác; 3/ Thống nhất giữa ba thành tố dạy - học - đánh giá: Khi mục tiêu và nội dung dạy học đã bám sát chuẩn đầu ra thì công cụ đánh giá thực cũng cần được xây dựng tương thích với những gì đã dạy và học. Sự thiếu liên kết sẽ dẫn đến đánh giá không phản ánh đúng năng lực, làm giảm uy tín và chất lượng chương trình đào tạo.

3.3. Thiết lập bối cảnh đánh giá thực

Để triển khai hiệu quả đánh giá thực theo chuẩn đầu ra, bên cạnh các điều kiện thực hiện đánh giá như đã phân tích, việc thiết lập bối cảnh đánh giá đóng vai trò then chốt. Bối cảnh ở đây bao gồm mục tiêu đánh giá, tình huống thực tế được lựa chọn và các bên liên quan tham gia. Thiết kế bối cảnh đúng đắn sẽ giúp công cụ đánh giá thực đo lường chính xác năng lực người học và mang lại trải nghiệm học tập phong phú.

a. Xác định mục tiêu đánh giá

Việc đầu tiên và quan trọng nhất trong mọi hoạt động kiểm tra đánh giá là xác định rõ mục tiêu đánh giá. Đối với đánh giá thực, mục tiêu cần gắn chặt với chuẩn đầu ra cụ thể về kiến thức, kĩ năng, thái độ mà môn học hoặc chương trình đề ra. Theo nguyên lí liên

kết xây dựng của Biggs, ta phải: “Bắt đầu từ những kết quả học tập mong đợi và căn chỉnh phương pháp giảng dạy, đánh giá theo các kết quả đó”. Do vậy, trước khi thiết kế nhiệm vụ đánh giá thực, giảng viên cần trả lời các câu hỏi: Muốn đánh giá năng lực gì? Ở mức độ nào? Từ đó, mới chọn được dạng nhiệm vụ phù hợp.

Xác định năng lực trọng tâm: Mục tiêu đánh giá phải chỉ rõ năng lực đầu ra mà học viên cần thể hiện. Ví dụ, môn *Giáo dục học* có một chuẩn đầu ra là “Học viên có khả năng thiết kế và thực hiện hoạt động dạy học theo hướng phát huy tính tích cực của người học”. Vậy mục tiêu đánh giá có thể là: đánh giá khả năng thiết kế bài giảng và vận dụng phương pháp tích cực thông qua một nhiệm vụ dạy học thực tế. Việc xác định chính xác năng lực/chuẩn đầu ra trọng tâm giúp định hướng toàn bộ thiết kế đánh giá: Từ lựa chọn tình huống đến tiêu chí chấm điểm đều xoay quanh cái cần đo.

Xác định mức độ yêu cầu: Mỗi năng lực có thể có nhiều mức độ, mục tiêu đánh giá cần xác định mức độ nào tương ứng với giai đoạn học tập. Thông thường, ở trình độ đại học, mức độ mong đợi là từ áp dụng đến sáng tạo. Ví dụ, năm 1 có thể chỉ yêu cầu áp dụng kiến thức cơ bản nhưng năm cuối có thể đòi hỏi vận dụng sáng tạo. Xác định mức độ giúp giảng viên chọn nhiệm vụ có độ phức tạp phù hợp cũng như đặt tiêu chí đánh giá tương ứng. Một điểm nữa là phải cân nhắc phạm vi kiến thức kĩ năng cần đánh giá: Mục tiêu có thể hẹp (đánh giá một kĩ năng cụ thể) hoặc tích hợp (đánh giá tổng hợp nhiều năng lực). Nếu mục tiêu quá nhiều, đánh giá mọi thứ cùng lúc sẽ khó thiết kế nhiệm vụ và khó chấm điểm rõ ràng. Tốt nhất, mỗi nhiệm vụ đánh giá thực nên tập trung vào một số năng lực chính, các năng lực khác có thể là hỗ trợ.

Liên kết với chương trình đào tạo: Mục tiêu của từng bài đánh giá cụ thể cần thống nhất với mục tiêu chung của học phần và chương trình. Vì đánh giá thực thường tốn công sức nên thường mỗi học phần chỉ có 1-2 bài đánh giá thực. Những bài này nên được lựa chọn cho các năng lực trọng yếu nhất của học phần. Khi xây dựng đề cương môn học theo OBE, giảng viên có thể xác định sẵn trong đề cương: “Bài đánh giá X sẽ đo các chuẩn đầu ra A, B ở mức độ Y”. Như vậy, mục tiêu được làm rõ ngay từ đầu và thông báo cho học viên. Ngoài ra, khi mục tiêu đánh giá đã rõ, ta mới xây dựng tiêu chí chấm một cách khách quan. Các tiêu chí phải phản ánh các yếu tố cấu thành của năng lực mục tiêu. Mỗi tiêu chí này lại có các chỉ báo cụ thể để đo. Việc thiết lập tiêu chí

chặt chẽ đảm bảo bài đánh giá có tính giá trị - tức là đo đúng cái cần đo.

b. Lựa chọn tình huống/bối cảnh thực tế

Sau khi đã xác định mục tiêu, bước tiếp theo là thiết kế một tình huống hoặc bối cảnh thực tế phù hợp để “sân khấu hóa” năng lực đó. Lựa chọn tình huống thích hợp quyết định lớn đến mức độ xác thực và hấp dẫn của bài đánh giá. Một tình huống tốt sẽ kích thích người học hứng thú tham gia, đồng thời tạo cơ hội tối đa cho họ thể hiện năng lực mục tiêu trong điều kiện giống thật.

Nguyên tắc lựa chọn tình huống: Trước hết, tình huống phải liên quan mật thiết đến công việc hoặc bối cảnh thực mà người học sẽ đối mặt sau này. Độ liên quan cao sẽ khiến người học thấy ý nghĩa thực tế của nhiệm vụ, từ đó đầu tư nghiêm túc. Thứ hai, tình huống cần phù hợp với trình độ và trải nghiệm của học viên. Nếu quá xa lạ, họ sẽ bối rối không biết bắt đầu như thế nào; nếu quá quen thuộc, nhiệm vụ trở nên nhàm chán. Có thể chọn bối cảnh gần gũi nhưng thêm yếu tố mới lạ vừa phải để tạo thách thức. Thứ ba, tình huống phải đảm bảo tính toàn diện để đánh giá năng lực: Nên có độ phức tạp nhất định, bao gồm nhiều khía cạnh để người học thể hiện cả kiến thức, kĩ năng, thái độ. Một tình huống quá đơn giản, chỉ dừng đến một hai khía cạnh sẽ không thể đánh giá hết mục tiêu.

Thiết kế kịch bản chi tiết: Sau khi chọn được bối cảnh chung, giảng viên cần xây dựng kịch bản tình huống cụ thể. Kịch bản gồm các thông tin bối cảnh, vai nhân vật, vấn đề nảy sinh, yêu cầu đối với người học. Kịch bản cần viết rõ ràng, thực tế (có thể dựa trên câu chuyện có thật), cung cấp đủ thông tin nền nhưng cũng để lại dư địa cho người học tự tìm thêm thông tin hoặc sáng tạo giả định. Nếu có vai diễn, phải mô tả tính cách, hoàn cảnh từng vai để người đóng vai diễn tròn vai. Kèm theo kịch bản có thể là tư liệu thực: Số liệu thống kê, trích dẫn văn bản, thư từ, báo cáo... để tăng độ chân thực. Khi học viên nhận kịch bản, họ cảm giác như đang đọc một vụ việc thực sự, chứ không phải bài tập nhàm chán. Một kĩ thuật là sử dụng ngôn ngữ và chi tiết đời thường: Tên đơn vị, con người cụ thể, thời gian địa điểm xác định, tránh chung chung.

Tính mở và đa dạng của tình huống: Đánh giá thực nên ưu tiên tình huống mở - tức là không có sẵn một đáp án đúng duy nhất, mà chấp nhận nhiều cách giải quyết khác nhau. Điều này phản ánh thực tế: Những vấn đề xã hội, giáo dục, con người thường phức tạp và có thể tiếp cận từ nhiều hướng. Tình huống

mở cho phép học viên tự do thể hiện sáng kiến, thể hiện rõ phong cách cá nhân và khả năng phân tích độc lập. Dĩ nhiên, vẫn cần giới hạn để không đi quá xa chủ đề, mục tiêu đã định hướng cách giải quyết thuộc phạm vi nào.

Độ phức tạp và quy mô: Cần căn cứ vào thời lượng và nguồn lực, đảm bảo người học có đủ thời gian xử lý hết các khía cạnh. Tránh tình trạng tình huống quá rộng, học viên làm hời hợt không tới nơi. Nếu bắt buộc đánh giá một năng lực phức tạp trong thời gian ngắn, có thể chia tình huống thành nhiều phần và chọn lọc nội dung.

c. Xác định các bên liên quan trong đánh giá

Trong bối cảnh đánh giá thực, các bên liên quan bao gồm tất cả những người hoặc đối tượng có vai trò, ảnh hưởng trong tình huống đánh giá hoặc trong quá trình đánh giá. Xác định rõ ai là bên liên quan và lồng ghép họ vào hoạt động đánh giá có thể tăng tính chân thực và giá trị của trải nghiệm đối với người học. Các bên liên quan chủ yếu có thể kể đến: Người học (cá nhân và tập thể), giảng viên (người đánh giá), đối tượng/khán giả giả định trong tình huống và chuyên gia hoặc người ngoài tham gia đánh giá.

Vai trò của người học và nhóm người học: Trước hết, bản thân người học là trung tâm của đánh giá - họ chính là người thực hiện nhiệm vụ. Cần xác định họ đóng vai trò gì trong tình huống. Thông thường, người học sẽ nhập vai một chức danh nghề nghiệp (cán bộ, giảng viên, nhà quản lí...). Khi giao nhiệm vụ, giảng viên nên nêu rõ: “Anh/chị trong vai trò X sẽ thực hiện Y”. Điều này giúp học viên ý thức được vị trí của mình, từ đó hành động cho phù hợp. Nếu đánh giá theo nhóm, cần xác định mối quan hệ giữa các người học: Họ là đồng nghiệp cùng nhóm hay có phân cấp như nhóm trưởng và thành viên? Việc xác định này ảnh hưởng cách họ tương tác trong quá trình làm bài. Một điểm quan trọng, người học không chỉ là người thi mà còn có thể là người đánh giá lẫn nhau. Do đó, họ cũng là bên liên quan ở khía cạnh người phản hồi. Giảng viên cần quyết định học viên có tham gia đánh giá chéo hay không, mức độ ra sao, như đã đề cập trong phần điều kiện thảo luận, hợp tác.

Vai trò của giảng viên: Giảng viên thường là trọng tài, người hướng dẫn và người chấm. Tuy nhiên, trong bối cảnh đánh giá thực, giảng viên có thể đóng vai một bên liên quan trong tình huống để tương tác với học viên. Ví dụ, giảng viên có thể đóng vai “cơ quan” nhận báo cáo, vai “thủ trưởng đơn vị” nghe học viên trình bày hoặc vai “người dân” trong cộng

đồng để học viên phỏng vấn. Khi đó, giảng viên không chỉ quan sát từ bên ngoài mà tham gia trực tiếp, tạo nên sự chân thực cho tình huống. Tất nhiên, giảng viên phải tách biệt rõ: Khi nào đang diễn vai và khi nào đưa ra nhận xét với tư cách người chấm. Ngoài ra, giảng viên cũng chính là người thiết kế và “đạo diễn” bối cảnh, nên cần cân nhắc tác động của mình: Can thiệp bao nhiêu là vừa để học viên tự chủ, hỗ trợ thế nào cho hợp lý.

Đối tượng/khán giả giả định trong tình huống: Đây là những người trong kịch bản mà học viên phải tương tác hoặc hướng tới. Ví dụ, đối tượng có thể là học viên trong lớp khi học viên giảng thử, là chiến sĩ trong đơn vị khi học viên tuyên truyền, là người dân khi học viên điều tra xã hội học hoặc là cấp trên cần thuyết phục... Dù thường do học viên khác hoặc giảng viên đóng vai, nhưng cần xác định rõ *đặc điểm* của nhóm đối tượng này: Họ có nhu cầu, mong đợi gì, phản ứng ra sao. Điều này phải thể hiện trong kịch bản và được người đóng vai nắm rõ để nhập vai nhất quán. Bên liên quan này rất quan trọng vì họ chính là “khán giả mục tiêu” của nhiệm vụ. Thành công của học viên một phần được đo bằng việc đáp ứng được yêu cầu của đối tượng. Chẳng hạn, nếu học viên giảng bài mà “học viên giả định” không hiểu hoặc chán nản thì chứng tỏ bài giảng chưa đạt. Do đó, người đóng vai đối tượng cần phản hồi chân thật như thật: Có thể đặt câu hỏi, tỏ vẻ khó hiểu hoặc khen ngợi nếu thấy thuyết phục... theo kịch bản. Sự tương tác hai chiều này làm học viên phải điều chỉnh hành vi khi đánh giá, rất giống thực tế.

Sự tham gia của chuyên gia/người ngoài: Để tăng tính khách quan và chân thực, nhiều trường hợp nên mời các bên liên quan bên ngoài tham gia quá trình đánh giá thực. Tuy nhiên, khi có các bên liên quan bên ngoài tham gia, giảng viên cần chuẩn bị cho họ hiểu rõ mục tiêu sự phạm: Họ đánh giá theo tiêu chí nào, tránh yêu cầu quá cao hoặc lệch mục đích đào tạo.

3.4. Môi trường và phương tiện đánh giá mô phỏng điều kiện thực tế

Điều này đòi hỏi trong quá trình làm bài, học viên được tiếp cận các phương tiện, công cụ, bối cảnh tương tự như khi làm việc thật. Vấn đề này xuất phát từ quan điểm: nếu muốn đánh giá năng lực thực tiễn, hãy tạo sân khấu giống thực tiễn. Ví dụ, một bài tập đóng vai họp chỉ bộ thì lớp học nên được sắp xếp như phòng họp, có các điều kiện mô phỏng như thực tế; một nhiệm vụ phân tích số liệu xã hội học nên cho phép dùng phần mềm phân tích như SPSS,... Ashford-Rowe và cộng sự cũng nhấn mạnh: Một

tình huống đánh giá thực sự nên đặt người học vào môi trường gần gũi với thực tế, có quyền truy cập các công cụ và thông tin tương tự như ngoài đời. Như vậy mới đánh giá đúng khả năng của họ trong điều kiện làm việc bình thường, thay vì điều kiện nhân tạo tách biệt.

Việc tạo môi trường thực tế đòi hỏi nguồn lực vật chất và công tác tổ chức. Học viện cần hỗ trợ giảng viên về phòng ốc (phòng chuyên dùng, sắp xếp lịch cho phép sử dụng không gian linh hoạt), thiết bị (máy chiếu, máy tính, phần mềm chuyên dụng, đạo cụ nếu cần cho vai diễn). Nếu phải ra ngoài thực địa, cần bố trí phương tiện, phối hợp với địa phương để đảm bảo an toàn và hiệu quả thời gian. Một điều kiện nữa là quy định rõ ràng khi mô phỏng môi trường: Ví dụ, cho phép dùng Internet trong khi làm bài thì phải có giám sát tránh truy cập tài liệu cấm; cho phép làm nhóm thì phải quy định cách tính điểm nhóm - cá nhân. Toàn bộ những yếu tố môi trường phải được tính đến trong kế hoạch giảng dạy để chuẩn bị kịp thời, tránh tình trạng đến gần ngày đánh giá mới lo bố trí, dễ thiếu sót. Giảng viên cần có kỹ năng tổ chức: Chẳng hạn, tổ chức một phiên họp giả định thì phải phân vai, sắp xếp lịch, thông báo cho các bên liên quan... Điều này có thể vượt quá sức một người nên cần sự hỗ trợ từ bộ môn, khoa hoặc học viên tình nguyện. Do đó, sự quan tâm của lãnh đạo Học viện trong việc tạo điều kiện tổ chức đánh giá thực cho phép linh hoạt về thời gian, nhân lực hỗ trợ, cách thức tổ chức... là rất quan trọng.

Trong quá trình đánh giá, giảng viên phải giám sát chặt chẽ việc học viên sử dụng các nguồn lực để đảm bảo tính trung thực và công bằng. Ví dụ, nếu cho phép dùng tài liệu, cần chắc chắn tất cả học viên đều được tiếp cận nguồn tài liệu như nhau, tránh trường hợp người có người không. Nếu điện đã thu thập thông tin, phải kiểm tra tính xác thực của thông tin học viên thu được, tránh ngụy tạo số liệu. Một biện pháp kiểm soát hiệu quả là sử dụng nhật ký hoạt động, yêu cầu học viên ghi lại các bước họ đã thực hiện trong môi trường mô phỏng (tra cứu những tài liệu nào, gặp những ai, sử dụng công cụ gì...). Nhật ký này nộp kèm bài làm để giảng viên xem xét quá trình, phát hiện bất thường nếu có.

3.5. Tạo cơ hội cho thảo luận và phản hồi trong quá trình đánh giá

Đánh giá thực nên bao gồm yếu tố tương tác hai chiều - cụ thể là có sự thảo luận, phản hồi trong hoặc sau quá trình thực hiện nhiệm vụ. Lí do là trong môi trường làm việc thực tế, con người thường không

giải quyết vấn đề theo cách cô lập; họ trao đổi với đồng nghiệp, cấp trên, nhận góp ý và hiệu chỉnh liên tục. Một bài đánh giá thật sự xác thực cần tái hiện phần nào quá trình đó, thay vì tách rời người học khỏi mọi tương tác. Thêm nữa, việc cho phép thảo luận và cung cấp phản hồi kịp thời giúp người học học tập trong khi đánh giá, biến đánh giá thành một trải nghiệm học tập giá trị chứ không đơn thuần là kiểm tra. Yêu cầu này cũng gắn liền với việc phát triển kỹ năng giao tiếp, phản biện và tiếp thu ý kiến - những năng lực mềm quan trọng trong chuẩn đầu ra của nhiều chương trình.

Có nhiều cách tích hợp thảo luận - phản hồi vào đánh giá. Thứ nhất, có thể thiết kế một phần thảo luận nhóm bắt buộc trước khi nộp bài: Ví dụ, sau khi các nhóm hoàn thành dự thảo phương án, tổ chức một buổi để các nhóm trình bày cho nhau và nhận phản biện chéo, sau đó có thể chỉnh sửa sản phẩm trước khi nộp. Thứ hai, ngay sau khi học viên nộp bài nên có phiên phản hồi trực tiếp: Có thể là phản hồi miệng khi xem phần trình diễn hoặc phản hồi nhanh dạng nhận xét góp ý trước lớp. Theo nghiên cứu của Vũ Công Khanh, phản hồi kịp thời sẽ giúp người học cải thiện rõ rệt hơn. Bên cạnh phản hồi từ giảng viên, khuyến khích phản hồi từ bạn học (đánh giá đồng đẳng) cũng rất hữu ích.

Để thực hiện điều kiện này, trước hết, cần phân bổ thời lượng cho hoạt động thảo luận - phản hồi trong kế hoạch đánh giá. Điều này thường bị bỏ qua do áp lực thời gian thi cử nhưng nếu nhận thức đây là phần quan trọng tạo nên tính xác thực thì phải ưu tiên. Điều kiện tiếp theo là kỹ năng điều phối của giảng viên: Phải tạo được bầu không khí cởi mở để học viên dám tranh luận đồng thời kiểm soát không khí để đi đúng trọng tâm, tránh biến thành tranh cãi cá nhân. Có thể đặt ra quy tắc thảo luận ngắn gọn (mỗi người góp ý trong 2 phút, tập trung vào vấn đề, tôn trọng lẫn nhau...). Ngoài ra, khuyến khích văn hóa phản hồi xây dựng, hướng dẫn học viên cách nhận xét tích cực (khen trước, góp ý sau, đưa gợi ý cải thiện thay vì chỉ trích). Điều kiện vật chất cần: phòng thảo luận nên sắp xếp theo nhóm, có bảng hoặc màn hình để trình bày phản hồi dễ dàng. Nếu có thể, ghi lại quá trình thảo luận (bằng biên bản hoặc video) để sau đó rút kinh nghiệm cho cả lớp. Quan trọng không kém là phải đảm bảo tất cả học viên đều tham gia. Giảng viên có thể yêu cầu mỗi học viên đặt ít nhất một câu hỏi hoặc có phiếu nhận xét cho nhóm bạn nhằm tránh tình trạng chỉ vài người nói, số còn lại thụ động.

Vai trò của giảng viên rất lớn trong khâu này. Giảng viên vừa là trọng tài vừa là người hướng dẫn. Cần kiểm soát để thảo luận không đi chệch mục đích. Nếu thấy tranh luận quá sa đà, phải kéo lại bằng cách tóm tắt và đặt câu hỏi gợi mở tiếp theo. Giảng viên cũng nên lưu ý chất lượng phản hồi. Nếu một nhận xét của học viên A về nhóm B chưa chính xác hoặc thiên kiến, cần điều chỉnh ngay, tránh để nhóm B hiểu sai. Do đó, sau khi các bên thảo luận, giảng viên nên tổng kết lại những điểm chính, làm rõ chỗ đúng, sai. Điều này đảm bảo thông tin phản hồi cuối cùng mà học viên nhận được là chính xác và hữu ích. Để kiểm soát việc mọi học viên có tiếp thu phản hồi hay không, giảng viên có thể yêu cầu phản hồi tiếp nối: Nhìn chung, kiểm soát tốt yếu tố thảo luận - phản hồi sẽ biến quá trình đánh giá thành học tập cộng tác, giúp học viên tiến bộ liên tục.

3.6. Đánh giá đòi hỏi sự hợp tác giữa những người học

Nhiều nhiệm vụ trong thực tiễn đòi hỏi làm việc nhóm, do vậy đánh giá thực cũng nên yêu cầu sự hợp tác ở mức độ nào đó nhằm kiểm tra và rèn luyện kỹ năng làm việc nhóm của người học. Trong môi trường chính trị - xã hội, hầu hết các hoạt động (tổ chức sự kiện, nghiên cứu tập thể, sinh hoạt đoàn thể, ...) đều do một tập thể cùng thực hiện. Vì vậy, nếu chỉ đánh giá cá nhân làm việc riêng lẻ sẽ bỏ qua năng lực phối hợp, lãnh đạo, tuân thủ kỷ luật nhóm - vốn là chuẩn đầu ra quan trọng. Do đó, điều kiện cuối cùng là bài đánh giá thực cần có phần cho thấy cách học viên tương tác và cộng tác để hoàn thành nhiệm vụ.

Tùy mục tiêu môn học, giảng viên có thể quyết định mức độ làm việc nhóm phù hợp. Có thể giao nhiệm vụ nhóm hoàn toàn (cả quá trình từ thảo luận đến sản phẩm đều làm theo nhóm 3-5 người) hoặc kết hợp cá nhân và nhóm (Ví dụ, mỗi cá nhân viết báo cáo riêng nhưng nhóm phải cùng thu thập dữ liệu hoặc cùng bảo vệ kết quả). Khi thiết kế nhiệm vụ nhóm, cần lưu ý phân công rõ vai trò: Có thể để học viên tự thỏa thuận vai trò theo sở trường hoặc chỉ định luân phiên. Một ý tưởng hay là mô phỏng cơ cấu tổ chức thật: Chẳng hạn, nhóm giải quyết tình huống có thể phân vai một người làm trưởng phòng, một người thư ký, một người chuyên viên... như trong cơ quan; nhóm giảng dạy phân công một người thiết kế giáo án, một người dạy minh họa, một người quan sát ghi nhận. Cách này giúp mỗi thành viên trải nghiệm vị trí khác nhau và hiểu tinh thần phối hợp. Để đánh giá được quá trình hợp tác, giảng viên có thể yêu cầu nộp kèm nhật ký nhóm hoặc báo

cáo vai trò: Liệt kê ai làm việc gì, nội dung đóng góp. Thêm nữa, có thể tổ chức đánh giá nội bộ nhóm: Mỗi thành viên chấm điểm mức độ đóng góp của bạn cùng nhóm (theo tiêu chí: Trách nhiệm, hợp tác, sáng tạo...). Điểm trung bình nội bộ có thể dùng để điều chỉnh điểm cá nhân trong nhóm, đảm bảo công bằng (ai làm nhiều được điểm cao hơn). Cuối cùng, nên tạo cơ hội cho nhóm trình bày hoặc thể hiện cùng nhau (Ví dụ, đóng vai một cuộc họp, mỗi người nói một phần theo chức trách). Đây vừa là kết quả công việc nhóm vừa là minh chứng trực tiếp cho kỹ năng phối hợp trước lớp.

Làm việc nhóm hiệu quả cần môi trường và hướng dẫn thích hợp. Trước hết, giảng viên phải huấn luyện kỹ năng làm việc nhóm cho học viên nếu họ chưa quen: Hướng dẫn cách lập kế hoạch nhóm, cách giao tiếp, giải quyết xung đột. Có thể cung cấp biểu mẫu kế hoạch nhóm để họ điền mục tiêu, phân công, thời hạn cho từng thành viên. Điều kiện tiếp theo là thời gian và không gian cho nhóm họp: Trong lịch học nên có những khoảng cho nhóm trao đổi, có thể tận dụng cuối giờ hoặc tạo diễn đàn trực tuyến cho nhóm thảo luận. Học viện nên bố trí một số không gian học nhóm chung để các nhóm có chỗ làm việc.

Để đánh giá công bằng trong làm việc nhóm, giảng viên cần kết hợp đánh giá nhóm và đánh giá cá nhân. Một phương pháp phổ biến là, điểm chung cho sản phẩm + điểm cá nhân dựa trên đóng góp. Điểm đóng góp lấy từ đánh giá nội bộ nhóm như trên hoặc từ quan sát của giảng viên trong quá trình (Giảng viên có thể chấm điểm hoạt động nhóm qua các lần báo cáo tiến độ). Bên cạnh đó, có thể kiểm soát đóng góp cá nhân bằng cách phỏng vấn nhanh từng thành viên sau khi nộp bài: hỏi họ về phần việc

của nhóm để xem họ có nắm được toàn bộ không hay chỉ làm phần mình. Nếu ai không nắm được sản phẩm chung, chứng tỏ mức độ tham gia hạn chế, có thể bị trừ điểm cá nhân. Việc này thúc đẩy mỗi thành viên chịu trách nhiệm toàn diện chứ không chỉ làm xong phần mình là xong. Giảng viên cần phòng ngừa hiện tượng một hai người làm, số còn lại hưởng điểm bằng cách tạo nhiều cột mốc kiểm tra, yêu cầu mọi thành viên đều phải thể hiện. Khi chấm, nếu phát hiện sản phẩm nhóm rất tốt nhưng có thành viên bị đánh giá nội bộ kém, phải xử lý nghiêm (cho điểm thấp cá nhân đó dù điểm nhóm cao). Công khai nguyên tắc này từ đầu sẽ răn đe những ai có ý định ỷ lại. Cuối cùng, sau đánh giá, giảng viên nên tổ chức phản ánh về quá trình làm việc nhóm: Cho các nhóm nhận xét lẫn nhau và tự rút kinh nghiệm về kỹ năng hợp tác. Điều này giúp cải thiện cho các lần hợp tác sau, vì mục tiêu cuối cùng là mọi học viên đều nâng cao năng lực làm việc nhóm - một năng lực thiết yếu trong môi trường chính trị - xã hội thực tế.

4. Kết luận

Sử dụng các công cụ đánh giá thực trong dạy học theo chuẩn đầu ra tại Học viện Chính trị là một hướng đi tất yếu và có tính khả thi. Đánh giá thực biến quá trình đánh giá thành cơ hội học tập sâu sắc, giúp học viên “học thật, làm thật” ngay từ ghế nhà trường. Để làm được điều đó, cần hội tụ đầy đủ các điều kiện đồng bộ như đã phân tích, cùng với quyết tâm đổi mới của cả đội ngũ. Những khuyến nghị trên đây hi vọng sẽ góp phần đưa lý thuyết vào hành động, để hoạt động đánh giá kết quả học tập tại Học viện Chính trị ngày càng thực chất, hiệu quả, qua đó nâng cao chất lượng đào tạo của Học viện, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và thực tiễn xây dựng quân đội trong giai đoạn mới.

Tài liệu tham khảo

- Ashford-Rowe, K., Herrington, J., & Brown, C. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39*(2), 205-222. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.819566>.
- Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam. (2013). *Nghị quyết 29-NQ/TW về Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng nhu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*. NXB Chính trị Quốc gia Sự thật.
- Biggs, J. (1999). *Constructive alignment*. <http://www.johnbiggs.com.au>
- Glessmer, M. (2022). *Eight criteria for authentic assessment: Takeaways from Ashford-Rowe et al. Adventures in Oceanography and Teaching*. <https://mirjamglessmer.com>
- Messier, N. (2022). *Authentic assessments*. Center for the Advancement of Teaching Excellence, University of Illinois Chicago. <https://teaching.uic.edu>
- Nguyễn Thị Thu Trang. (2024). *Đánh giá xác thực trong dạy học Toán ở tiểu học*. Luận án Tiến sĩ, Học viện Quản lý Giáo dục.
- Nguyen, N. & LeBoeuf, R. (2023). *What is authentic assessment? A full guide for educators*. FeedbackFruits. Blog. <https://feedbackfruits.com>.
- Quốc hội Nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam. (2019). *Luật Giáo dục*. NXB Chính trị Quốc gia Sự thật.