

ĐỀ XUẤT CÁCH THỨC ĐỂ HỌC SINH PHỔ THÔNG ĐỒNG SÁNG TẠO TRONG ĐÁNH GIÁ VÀ PHẢN HỒI KẾT QUẢ DẠY HỌC MÔN NGỮ VĂN

Nguyễn Thị Hảo¹,
Nguyễn Thị Bích^{2,+}

¹Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam;

²Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên

+Tác giả liên hệ • Email: bichnt@tnue.edu.vn

Article history

Received: 17/6/2025

Accepted: 22/10/2025

Published: 20/12/2025

Keywords

Co-creation, educational ecosystem, feedback assessment, literature teaching, high school

ABSTRACT

In the context of fundamental and comprehensive innovation in general education, assessment and feedback play a key role in helping teachers and students identify their competency, thereby choosing appropriate strategies, content, and methods to improve teaching and learning effectiveness. This article aims to clarify the concept of co-creation of the “ecosystem” in assessment and feedback on Literature teaching and learning at high school, and at the same time, identify appropriate implementation methods. Using the technique of theoretical analysis combined with pedagogical experimentation on 182 high school students at Einstein High School, the study proposes three ways of co-creation: (1) Co-creation through linking the program with competency-based assessment and feedback activities; (2) Co-creation through student “empowering” in assessment and feedback activities. The research results serve as a reference for improving Literature teaching and learning, ultimately developing teachers' professional competency and students' capacity and qualities.

1. Mở đầu

Trong tiến trình đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông (GDPT) ở Việt Nam, Chương trình GDPT 2018 xác định mục tiêu trọng tâm là phát triển phẩm chất và năng lực của HS thông qua việc đổi mới nội dung, phương pháp và hình thức dạy học. Một trong những điểm nhấn quan trọng của chương trình là chuyển từ đánh giá nội dung sang đánh giá năng lực, coi đánh giá và phản hồi không chỉ là công cụ đo lường mà còn là phương tiện hỗ trợ và thúc đẩy học tập.

Trong môn Ngữ văn - lĩnh vực có vai trò nền tảng trong việc hình thành năng lực ngôn ngữ, tư duy, cảm thụ thẩm mỹ và phát triển nhân cách - hoạt động đánh giá và phản hồi giữ vị trí trung tâm trong tiến trình dạy học. Mặc dù Chương trình GDPT 2018 đã mở ra nhiều cơ hội đổi mới cho hoạt động kiểm tra, đánh giá (KT, ĐG), song một vấn đề đặt ra là: làm thế nào để GV và HS cùng trở thành những chủ thể đồng sáng tạo (ĐST) trong đánh giá và phản hồi, nhằm biến hoạt động vốn thường gắn với áp lực thi cử thành trải nghiệm học tập tích cực, mang tính phát triển. Một số công trình đã đề cập đến các giải pháp nâng cao hiệu quả đánh giá và phản hồi trong dạy học Ngữ văn (Phạm Thị Thu Hiền; 2023; Trịnh Thị Lan và Phạm Huyền Trang, 2023); tuy nhiên, các nghiên cứu có tính hệ thống và chiều sâu về ĐST trong đánh giá và phản hồi môn Ngữ văn ở bậc phổ thông vẫn còn hạn chế.

Trên cơ sở đó, bài báo này hướng tới việc xây dựng và thử nghiệm mô hình ĐST trong đánh giá và phản hồi môn Ngữ văn ở trường THPT. Bài báo sử dụng phương pháp phân tích lý thuyết kết hợp với thử nghiệm sư phạm tại Trường THPT Anhtan (Hà Nội), qua ba bước: (1) Phân tích cơ sở lý luận về ĐST trong đánh giá và phản hồi môn Ngữ văn; (2) Khảo sát yêu cầu của Chương trình GDPT Ngữ văn 2018 và SGK THPT; (3) Đề xuất, triển khai và đánh giá tính khả thi, hiệu quả của mô hình. Kết quả nghiên cứu kỳ vọng góp phần làm rõ tiềm năng của ĐST trong việc đổi mới đánh giá và phản hồi, hướng tới phát triển năng lực HS một cách toàn diện và bền vững.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Một số vấn đề lý luận

2.1.1. Đánh giá và phản hồi kết quả dạy học môn Ngữ văn cho học sinh phổ thông

Trong dạy học, đánh giá và phản hồi có vai trò thiết yếu của đối với việc xác định mức độ đạt được của người học so với mục tiêu chương trình, từ đó hỗ trợ điều chỉnh phương pháp giảng dạy của GV và thúc đẩy quá trình học tập tích cực của HS. Có nhiều cách tiếp cận khác nhau về khái niệm “đánh giá”. Theo Từ điển Giáo dục học, “đánh giá” kết quả học tập là “xác định mức độ nắm được kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo của HS so với yêu cầu của chương trình đề ra” (Bùi Hiền và cộng sự, 2001, tr 179). Bộ GD-ĐT (2018b) xác định mục tiêu của hoạt động đánh giá là

“cung cấp thông tin chính xác, kịp thời, có giá trị về mức độ đáp ứng yêu cầu cần đạt của chương trình và sự tiến bộ của HS để hướng dẫn hoạt động học tập, điều chỉnh các hoạt động dạy học, quản lý và phát triển chương trình” (tr 32). Từ các định nghĩa nêu trên, có thể hiểu “đánh giá” học tập là quá trình thu thập, phân tích và giải thích thông tin một cách hệ thống nhằm xác định mức độ đạt đến của mục tiêu giáo dục. Trong mối quan hệ với đánh giá, phản hồi là thành phần không thể tách rời. “Phản hồi” được hiểu là những thông tin cụ thể, kịp thời và có định hướng mà GV cung cấp cho HS về quá trình học tập của họ, giúp người học nhận biết điểm mạnh, điểm cần cải thiện và cách thức để nâng cao kết quả học tập (Shute, 2008). Trong khi đánh giá tập trung vào việc xác lập mức độ đạt được và đưa ra các phán xét, thì phản hồi hướng đến việc điều chỉnh hành vi học tập nhằm thúc đẩy sự tiến bộ. Sự kết hợp hài hòa giữa hai hoạt động này sẽ góp phần tạo dựng một quá trình học tập hiệu quả và bền vững.

Trong bối cảnh đó, đánh giá và phản hồi trong dạy học môn Ngữ văn ở bậc phổ thông được hiểu là tiến trình thu thập, xử lý và sử dụng thông tin nhằm phản ánh năng lực HS so với yêu cầu của chương trình, đồng thời hỗ trợ GV điều chỉnh chiến lược giảng dạy phù hợp (Bộ GD-ĐT, 2021). Các hình thức đánh giá và phản hồi thường được vận dụng trong môn Ngữ văn tại trường phổ thông được trình bày trong bảng 1 dưới đây.

Bảng 1. Các hình thức phổ biến trong đánh giá và phản hồi kết quả dạy và học môn Ngữ văn cho HS phổ thông (Nguồn: Bộ GD-ĐT, 2021)

| Hình thức đánh giá và phản hồi | Phương pháp đánh giá và phản hồi | Công cụ đánh giá và phản hồi |
|---------------------------------------|----------------------------------|---|
| Đánh giá thường xuyên | Viết/thu hoạch | Phiếu quan sát, bài viết |
| | Quan sát | Câu hỏi/Bài tập tình huống |
| | Trắc nghiệm | Câu hỏi trắc nghiệm khách quan |
| | Thực hành | Bài tập thực hành |
| | Vấn đáp | Câu hỏi/Bài tập tình huống |
| Đánh giá định kì (giữa kì và cuối kì) | Viết | Bài kiểm tra viết/Bài tập nghiên cứu |
| | Trắc nghiệm | Đề kiểm tra |
| | Thực hành | Bài tập thực hành |
| | Vấn đáp | Câu hỏi/Bài tập tình huống |
| Phản hồi | Nhận xét/Khuyến khích | Lời nhận xét/Lời khuyến khích |
| | Ngoại khóa | Bảng kiểm/Bản nhận xét các hoạt động ngoại khóa |

2.1.2. Đồng sáng tạo trong phản hồi đánh giá kết quả dạy học môn Ngữ văn cho học sinh phổ thông

Hai nhóm yếu tố quan trọng quá trình đánh giá và phản hồi kết quả học tập của HS là: (1) Yếu tố con người (GV, HS và phụ huynh HS); (2) Yếu tố môi trường (văn hóa nhà trường, cơ sở vật chất, phương tiện dạy học). Khi áp dụng vào hoạt động đánh giá và phản hồi kết quả dạy học môn Ngữ văn ở bậc phổ thông, nhóm yếu tố con người được xem là chủ đạo, chịu sự tác động của các yếu tố khách quan và chủ quan. Các yếu tố khách quan bao gồm định hướng dạy học, KT, ĐG; quan điểm và triết lý giáo dục của nhà trường; mức độ xã hội hóa giáo dục; điều kiện cơ sở vật chất; và đặc điểm KT-XH của địa phương. Các yếu tố chủ quan bao gồm kiến thức nền và vốn văn hóa của GV, HS; năng lực dạy - học môn Ngữ văn; cũng như tình yêu và niềm đam mê đối với môn học. Trong bối cảnh đó, DST được hiểu là quá trình GV và HS cùng tham gia kiến tạo giá trị, niềm tin và phương thức tiếp cận môn học. Việc DST trong đánh giá và phản hồi kết quả dạy học Ngữ văn ở trường trung học không chỉ giúp phản ánh chính xác năng lực HS mà còn thúc đẩy sự phát triển đồng thời về năng lực và phẩm chất của các em.

2.2. Cách thức đồng sáng tạo trong đánh giá, phản hồi kết quả dạy và học môn Ngữ văn cho học sinh phổ thông

2.2.1. Đồng sáng tạo thông qua kết nối giữa chương trình với hoạt động đánh giá, phản hồi hướng đến phát triển năng lực học sinh

Chương trình GDPT môn Ngữ văn năm 2018 quy định yêu cầu cần đạt đối với từng năng lực đọc, viết, nói, nghe (Bộ GD-ĐT, 2018a). Từ yêu cầu cần đạt của chương trình, GV cụ thể hóa thành mục tiêu, nội dung dạy học, HS hoạt động, tư duy và tạo ra sản phẩm thông qua cách thức tổ chức dạy học của người điều khiển (GV). KT, ĐG bám sát vào những “chỉ báo” của yêu cầu cần đạt cho từng lớp học sẽ đo được chính xác năng lực người học và đánh giá được hoạt động dạy của GV. Trong mối quan hệ giữa Chương trình - Hoạt động dạy - KT, ĐG, GV - HS và các nhà quản lý chuyên môn cùng DST để kiến tạo những giá trị và niềm tin trong việc hình thành và phát triển các năng lực. Điều này được thể hiện khái quát trong bảng sau:

Bảng 2. Kết nối yêu cầu cần đạt của chương trình và DST trong đánh giá, phản hồi (Nguồn: Tác giả tổng hợp)

| Các năng lực | DST trong đánh giá, phản hồi | | |
|-----------------------------------|--|--|--|
| | GV kết nối các chỉ báo của yêu cầu cần đạt | HS DST trong đánh giá, phản hồi | |
| Đọc | - Bám sát vào yêu cầu cần đạt cho từng loại và thể loại văn bản. - Kết nối giữa đọc, viết, nói - nghe. | Hệ thống câu hỏi bám sát vào yêu cầu cho từng loại và thể loại hướng đến rèn kỹ năng đọc cho người học. | - Cùng một yêu cầu của GV, HS có thể đề xuất nhiều sản phẩm học tập. - HS kết nối giữa đọc, viết, nói - nghe. |
| Viết | - Bám sát vào các kiểu bài viết được quy định trong chương trình. - Kết nối giữa đọc, viết, nói - nghe. | Hệ thống câu hỏi/bài tập bám sát vào yêu cầu cho từng kiểu bài viết hướng đến rèn kỹ năng viết cho HS. | |
| Nói - nghe; Nói nghe tương tác | - Bám sát vào các kiểu bài nói được quy định trong chương trình. - Kết nối giữa đọc, viết, nói - nghe. | Hệ thống câu hỏi/bài tập bám sát vào yêu cầu cho từng kiểu bài nói - nghe, nói nghe tương tác hướng đến rèn kỹ năng nói - nghe cho HS. | |

Ví dụ về việc “DST” thông qua kết nối giữa chương trình với hoạt động đánh giá, phản hồi trong đọc hiểu văn bản thông tin.

Bảng 3. Định hướng chung thiết kế câu hỏi đọc hiểu văn bản thông tin theo hướng tiếp cận năng lực người học (Nguồn: Tác giả)

| Nhận biết | Ví dụ minh họa |
|--|---|
| Nhận biết được đề tài, thông tin chính và chi tiết của văn bản. | Thông tin chính của văn bản là gì? |
| Nhận biết được các phương tiện ngôn ngữ, phi ngôn ngữ (nếu có); các chi tiết tiêu biểu của văn bản. | Liệt kê những con số thể hiện sự suy giảm diện tích rừng được sử dụng trong văn bản. |
| Nhận biết được tính mới mẻ, cập nhật, độ tin cậy của dữ liệu, thông tin trong văn bản. | Tính mới mẻ, cập nhật của thông tin trong đoạn văn sau được thể hiện như thế nào? |
| Thông hiểu | Ví dụ minh họa |
| Phân tích và đánh giá được đề tài, thông tin chính, cách đặt nhan đề của tác giả. | Đề tài của văn bản có ý nghĩa như thế nào trong bối cảnh phát triển KT-XH của vùng Đồng bằng sông Cửu Long hiện nay? |
| Biết suy luận và phân tích mối liên hệ giữa các chi tiết, dữ liệu và vai trò của chúng trong việc thể hiện thông tin chính của văn bản. | Sự cảnh báo về những hậu quả do biến đổi khí hậu trong văn bản nhằm mục đích gì? |
| Xác định và đánh giá được thái độ, quan điểm của người viết. | Tác giả thể hiện thái độ và quan điểm như thế nào về sự tác động của hóa chất có trong đến con người? |
| Nhận biết được bố cục, mạch lạc của văn bản. | Xác định bố cục của văn bản. Kiểu bố cục ấy có tác dụng gì trong việc tạo sự mạch lạc của văn bản? |
| Đánh giá được sự phù hợp giữa nội dung và nhan đề văn bản, đề xuất được các nhan đề văn bản khác. | Nhận xét mức độ phù hợp giữa nhan đề với nội dung của văn bản. Đề xuất một nhan đề khác cho văn bản và lí giải cơ sở đề xuất của bạn. |
| Đánh giá được tính mới mẻ, cập nhật, độ tin cậy của dữ liệu, thông tin trong văn bản. | Dữ liệu và thông tin được cung cấp trong văn bản có đảm bảo yêu cầu về tính mới mẻ, cập nhật và có độ tin cậy không? Vì sao? |
| Phân biệt được dữ liệu sơ cấp, dữ liệu thứ cấp. | Dữ liệu được sử dụng trong đoạn văn “Thật vậy, một nghiên cứu được thực hiện... hai sự việc từng xảy ra” thuộc loại nào? |
| Phân tích và đánh giá được tác dụng của các yếu tố hình thức (bao gồm phương tiện phi ngôn ngữ) để làm tăng hiệu quả biểu đạt của văn bản thông tin. | Tại sao tác giả lại nêu hiện tượng trước rồi lí giải nguyên nhân sau? |
| Vận dụng | Ví dụ minh họa |
| Nêu được ý nghĩa hay tác động của văn bản thông tin đã đọc đối với bản thân. | Thông tin nào trong văn bản có ích nhất với bạn? Vì sao? |

| | |
|---|--|
| Thể hiện được thái độ đồng ý hay không đồng ý với nội dung của văn bản hay quan điểm của người viết và giải thích lí do. | Bạn có đồng tình với cách trình bày thông tin của tác giả trong văn bản không? Vì sao? |
| Đánh giá, phê bình được văn bản dựa trên trải nghiệm và quan điểm của người đọc. | Theo bạn những thông tin trong văn bản có đủ độ tin cậy không? Vì sao? |
| Nhận biết được các chi tiết, hình ảnh, đề tài, sự kiện, biện pháp tu từ,... và mối quan hệ của chúng trong tính chỉnh thể của tác phẩm. | Chọn điểm quan sát từ trên cao, tác giả đã liên tưởng sông Đà với hình ảnh nào? |

Bảng 4. Định hướng kết nối dạy và học, đánh giá và phản hồi hướng đến phát triển năng lực người học với văn bản thông tin cấp THPT (Nguồn: Tác giả)

| Lớp/Kết nối/Đánh giá và phản hồi | Lớp 10 | Lớp 11 | Lớp 12 |
|-----------------------------------|--|---|---|
| Kết nối chương trình với dạy, học | Bám sát vào các yêu cầu cần đạt. | Bám sát vào các yêu cầu cần đạt, có thể hỏi cả yêu cầu cần đạt của lớp 10 nhưng ưu tiên lớp 11. Ví dụ: Cần giúp HS suy luận được mối quan hệ giữa các chi tiết; đánh giá được yếu tố hình thức. | Bám sát vào các yêu cầu cần đạt, có thể hỏi cả yêu cầu cần đạt của lớp 10, 11 nhưng ưu tiên lớp 12. Ví dụ: Cần giúp HS phân tích được dữ liệu sơ cấp, thứ cấp, đánh giá được việc chọn lọc, sắp xếp thông tin,... |
| Đánh giá và phản hồi | - Các câu hỏi và phản hồi cần bám sát nội dung; - Kết nối giữa đọc, viết, nói - nghe. | | |

Ví dụ minh họa về đọc hiểu văn bản thông tin, với cùng một văn bản “*Cảnh báo bùng nổ rác thải điện tử do AI tạo ra*” (Anh Thư, 2024), GV có thể ra câu hỏi đọc hiểu cho các lớp 10, 11, 12 theo yêu cầu cần đạt như sau:

Bảng 5. Ví dụ minh họa về câu hỏi đánh giá năng lực HS trong đọc hiểu văn bản thông tin (Nguồn: Tác giả)

| Câu hỏi | Lớp 10 | Lớp 11 | Lớp 12 |
|-----------------|---|---|---|
| Đọc hiểu | <p>Câu 1. Mục đích viết của tác giả là gì?</p> <p>Câu 2. Tác giả đưa thông tin theo trật tự nào?</p> <p>Câu 3. Những dẫn chứng nào cho thấy: Rác thải điện tử do AI tạo ra đang bùng nổ?</p> <p>Câu 4. Chỉ ra tác dụng của việc kết hợp miêu tả, tự sự và biểu cảm trong văn bản.</p> <p>Câu 5. Chỉ ra cách sử dụng kết hợp phương tiện ngôn ngữ và phi ngôn ngữ.</p> | <p>Câu 1. Mục đích viết của tác giả là gì?</p> <p>Câu 2. Nhan đề của tác giả.</p> <p>Câu 3. Nhận xét về cách đưa ra các chi tiết để làm rõ cho thông tin: con người cũng đang đứng trước một mối lo ngại lớn song vẫn chưa được chú ý đúng mực.</p> <p>Câu 4. Hình ảnh trong văn bản cảnh báo điều gì?</p> <p>Câu 5. Tác dụng của việc đưa ra hình ảnh trong văn bản là gì?</p> | <p>Câu 1. Mục đích viết của tác giả là gì?</p> <p>Câu 2. Liệt kê hai dữ liệu thứ cấp được sử dụng trong văn bản.</p> <p>Câu 3. Nêu ý nghĩa của các số liệu được đưa ra trong văn bản.</p> <p>Câu 4. Hình ảnh trong văn bản cảnh báo điều gì?</p> <p>Câu 5. Nếu được thay thế hình ảnh trong văn bản bằng một hình ảnh khác, anh/chị sẽ lựa chọn hình ảnh nào? Hãy mô tả lại hình ảnh lựa chọn thay thế và lí giải cho sự lựa chọn đó.</p> |

Như vậy, trong quá trình kết nối giữa chương trình với hoạt động đánh giá, phản hồi, GV và HS cùng ĐST liên tưởng trong việc tiếp cận văn bản.

2.2.2. Đồng sáng tạo thông qua việc giáo viên “trao quyền” cho học sinh trong hoạt động đánh giá, phản hồi

KT, ĐG là khâu then chốt trong dạy học, đóng vai trò quyết định trong việc đưa ra nhận định chính xác về mức độ năng lực của HS, từ đó giúp GV điều chỉnh nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học một cách phù hợp. Công văn số 3175/BGDĐT-GDTrH (Bộ GD-ĐT, 2022) đã chỉ rõ: “*Trong đánh giá kết quả học tập cuối học kì, cuối năm học, cuối cấp học, tránh dùng lại các văn bản đã học trong SGK làm ngữ liệu xây dựng các đề kiểm tra đọc hiểu và viết để đánh giá chính xác năng lực HS, khắc phục tình trạng HS chỉ học thuộc bài hoặc sao chép nội dung tài liệu có sẵn*” (tr 3).

Theo Chương trình GDPT môn Ngữ văn 2018, mục tiêu trọng tâm là phát triển đồng bộ bốn kĩ năng đọc, viết, nói và nghe, trong đó đọc giữ vai trò chủ đạo, chiếm khoảng 60% tổng số tiết học trong năm. Việc đánh giá năng lực

đọc hiểu của HS cần bám sát các yêu cầu cần đạt của chương trình, đồng thời phù hợp với thực tiễn dạy học ở cấp THPT. Trên cơ sở đó, GV chủ động phối hợp với HS để tổ chức các hoạt động đánh giá, phản hồi thông qua việc sử dụng văn bản ngoài SGK, bảo đảm tuân thủ các quy định hiện hành. Trên cơ sở các nguyên tắc đã nêu, chúng tôi xây dựng một quy trình ĐST giữa GV và HS trong hoạt động đánh giá, phản hồi nhằm bảo đảm tính khách quan, minh bạch và phát huy vai trò chủ thể của người học; tạo điều kiện để GV khai thác hiệu quả ý kiến phản hồi, từ đó điều chỉnh nội dung và phương pháp giảng dạy. Cụ thể:

Bước 1 - GV xác định đối tượng và mục tiêu đánh giá: Trước hết, cần xác định đối tượng đánh giá, phản hồi để lựa chọn nội dung, công cụ và hình thức đánh giá cho phù hợp.

Bước 2 - “Trao quyền” cho HS xây dựng tiêu chí đánh giá dưới sự hướng dẫn của GV: Ở bước này, GV hướng dẫn HS xây dựng các tiêu chí đánh giá. HS có thể đề xuất công khai các tiêu chí đánh giá từ “điểm nhìn” của mình, GV bổ sung. Từ đó, hoàn thiện các tiêu chí đánh giá đối với người học.

Bước 3 - “Trao quyền” cho HS trong việc lựa chọn công cụ đánh giá: HS được “trao quyền” lựa chọn hình thức đánh giá phù hợp. Các hình thức đánh giá có thể lựa chọn như bài kiểm tra trắc nghiệm và tự luận, sử dụng phiếu đọc tự đánh giá, đánh giá qua sản phẩm thảo luận nhóm, dự án học tập,...

Bước 4 - “Trao quyền” cho HS lựa chọn hình thức đánh giá, phản hồi: HS thoải mái bày tỏ quan điểm, thể hiện chủ kiến và được tôn trọng. Các hình thức sẽ phù hợp với từng nội dung và đối tượng cần đánh giá. Sau khi nghe HS phản hồi, GV cũng có thể tái đánh giá để có kết quả đánh giá chính xác nhất.

Bước 5 - Tổng kết và rút kinh nghiệm: GV tổng kết về các hoạt động đánh giá và *đánh giá hiệu quả của quy trình, điều chỉnh và cải tiến*. Dựa trên phản hồi và kết quả đánh giá, quy trình có thể được điều chỉnh phù hợp với từng đối tượng HS hoặc bối cảnh giảng dạy.

ĐST thông qua việc “trao quyền” chủ động cho HS trong đánh giá, phản hồi cũng có thể theo quy trình gợi ý sau (minh họa với đọc hiểu văn bản): (1) HS tự làm việc với một văn bản theo nhóm; (2) HS rút ra những đặc trưng của văn bản; (3) HS đối chiếu với tri thức ngữ văn, tổng kết bằng sơ đồ, bảng biểu,...; (4) HS triển khai thành các dạng câu hỏi, làm việc với văn bản mới (có thể là văn bản 2, 3 trong SGK) hoặc là văn bản ngoài SGK; (5) HS tự tìm văn bản, xây dựng câu hỏi và đáp án, làm theo nhóm hoặc cá nhân, trình bày, góp ý rồi tổng kết lại các dạng câu hỏi đọc hiểu và cách làm.

2.3. Thực nghiệm sư phạm

2.3.1. Tổ chức thực nghiệm

Trên cơ sở kết quả nghiên cứu ở phần 2.2, nhóm tác giả tiến hành thực nghiệm sư phạm nhằm kiểm chứng tính khả thi và hiệu quả của quy trình ĐST trong đánh giá và phản hồi kết quả học tập môn Ngữ văn ở trường THPT. Thực nghiệm hướng đến xác định mức độ phù hợp của hai cách tiếp cận: (1) ĐST thông qua kết nối giữa yêu cầu của chương trình với hoạt động đánh giá - phản hồi theo định hướng phát triển năng lực HS; (2) ĐST thông qua việc GV “trao quyền” cho HS trong quá trình đánh giá và phản hồi. Thực nghiệm được tiến hành tại Trường THPT Anhtan (Hà Nội) với 182 HS lớp 12, chia thành ba lớp thực nghiệm và ba lớp đối chứng có trình độ tương đương vào tháng 9/2025. Nội dung thực nghiệm tập trung xây dựng và triển khai hệ thống câu hỏi, bài tập rèn luyện kỹ năng đọc hiểu văn bản tiểu thuyết theo hình thức đánh giá thường xuyên, sử dụng văn bản “Dấu chân người lính” của Nguyễn Minh Châu. Hệ thống bài tập bám sát chuẩn đầu ra của chương trình, giúp HS nhận biết và phân tích các yếu tố đặc trưng của thể loại tiểu thuyết, đồng thời phát triển tư duy phản biện, năng lực cảm thụ và tự đánh giá.

Quy trình thực nghiệm được tiến hành theo năm bước: (1) Xác định đối tượng và mục tiêu đánh giá; (2) Phân tích yêu cầu cần đạt của Chương trình để xác định nội dung và tiêu chí đánh giá trong văn bản “Dấu chân người lính”; (3) Xây dựng hệ thống 10 câu hỏi và bài tập KT, ĐG cho nhóm đối chứng, do GV thiết kế và tổ chức thực hiện; (4) Thiết kế hoạt động ĐST cho nhóm thực nghiệm, trong đó HS được “trao quyền” tham gia xây dựng tiêu chí và lựa chọn công cụ đánh giá cho chính 10 câu hỏi trên, dưới sự hướng dẫn của GV; (5) Tổ chức kiểm tra và thu thập kết quả thực nghiệm, với số lượng bài làm tương đương giữa hai nhóm (mỗi nhóm 91 bài). Dữ liệu được phân tích để đánh giá sự khác biệt về mức độ hiểu biết, khả năng vận dụng và thái độ học tập của HS giữa hai hình thức đánh giá.

2.3.2. Tóm tắt kết quả thực nghiệm

Các lớp đối chứng và thực nghiệm đều được kiểm tra các chỉ báo của Chương trình. Lớp thực nghiệm làm đề cho GV xây dựng, lớp đối chứng thực hiện đề kiểm tra do chính các em “ĐST” trong quá trình thiết kế. Kết quả thể hiện trong bảng sau:

Bảng 6. Bảng xếp loại kết quả đề đánh giá tổng kết của HS

| Bài kiểm tra 45 phút | | | | | |
|----------------------|-------|---------------------|-----------------------|---------------|----------------|
| HS | Sĩ số | Yếu kém (dưới 5) | Trung bình (5 - 6) | Khá (7- 8) | Giỏi (9-10) |
| Thực nghiệm | 91 | 0 = 0% | 11 = 12% | 50 = 54% | 30 = 34% |
| Đối chứng | 91 | 6 = 7% | 50 = 54% | 25 = 27% | 10 = 12% |

Khi tiến hành thực nghiệm, nhóm nghiên cứu quan sát thái độ của HS trong quá trình làm bài kiểm tra. Kết quả phản ánh phần lớn HS ở nhóm thực nghiệm thể hiện sự hứng thú và tích cực hơn khi được tham gia vào quá trình xây dựng đề và tiêu chí đánh giá. Bảng 6 cho thấy, kết quả học tập của HS nhóm thực nghiệm cao hơn nhóm đối chứng. Cụ thể, ở hai bài kiểm tra, nhóm đối chứng có 7% HS đạt điểm yếu, trong khi nhóm thực nghiệm không có điểm yếu và có tỉ lệ khá (54%) và giỏi (34%) cao hơn đáng kể. Phân tích bài làm chỉ ra HS trong nhóm thực nghiệm thể hiện khả năng đọc hiểu tốt hơn, khai thác sâu nội dung và nghệ thuật của văn bản, đồng thời biết vận dụng kĩ năng đọc hiểu vào các văn bản cùng thể loại. Kết quả bước đầu khẳng định tính khả thi và hiệu quả của mô hình ĐST trong đánh giá và phản hồi môn Ngữ văn, góp phần phát huy năng lực chủ động và hứng thú học tập của HS.

3. Kết luận

Đánh giá và phản hồi trong dạy học Ngữ văn là một tiến trình mang tính liên tục, cần được thiết kế và triển khai trên cơ sở hiểu rõ mục tiêu chương trình, đặc điểm người học và điều kiện dạy học cụ thể. Để nâng cao chất lượng hoạt động này, GV cần vận dụng hiệu quả các quy định chuyên môn, đồng thời phát huy vai trò chủ thể của HS thông qua việc “trao quyền”, khuyến khích tham gia vào toàn bộ quá trình đánh giá. Bài báo đã đề xuất một quy trình ĐST trong đánh giá kết quả học tập môn Ngữ văn, với sự tham gia phối hợp giữa GV và HS, trong đó HS được quyền chủ động sáng tạo qua từng khâu: xác định mục tiêu, xây dựng tiêu chí, lựa chọn công cụ, tổ chức phản hồi và điều chỉnh sau đánh giá. Quy trình này không chỉ góp phần đảm bảo tính khách quan, phù hợp và linh hoạt trong KT, ĐG, mà còn tạo động lực học tập, nâng cao năng lực phân tư và khả năng tự điều chỉnh của HS. Việc áp dụng mô hình ĐST trong thực tiễn dạy học không chỉ hỗ trợ GV nhận diện chính xác năng lực của người học mà còn mở rộng không gian phát triển nghề nghiệp thông qua đổi mới phương pháp và kĩ thuật tổ chức lớp học. Hướng tiếp cận này góp phần thúc đẩy quá trình chuyển đổi từ đánh giá mang tính áp đặt sang đánh giá vì sự tiến bộ, qua đó nâng cao hiệu quả giảng dạy và phát triển toàn diện năng lực, phẩm chất HS trong môn Ngữ văn. Tuy nhiên, nghiên cứu vẫn còn hạn chế khi phạm vi khảo sát hẹp, dữ liệu chủ yếu mang tính định tính và chưa tính đến đầy đủ sự đa dạng vùng miền hay tác động của chính sách KT, ĐG hiện hành. Trong tương lai, cần mở rộng triển khai ở nhiều bối cảnh khác nhau, kết hợp dữ liệu định lượng để kiểm chứng hiệu quả và độ bền vững, đồng thời xem xét sự gắn kết của mô hình với quản lí nhà trường, chính sách và công nghệ số nhằm nâng cao tính khả thi và tác động thực tiễn.

Tài liệu tham khảo

- Anh Thư (2024). *Cảnh báo bùng nổ rác thải điện tử do AI tạo ra*. Tuổi trẻ Online. <https://tuoitre.vn/canh-bao-bung-no-rac-thai-dien-tu-do-ai-tao-ra-20241115115556974.htm>
- Bộ GD-ĐT (2018a). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn* (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
- Bộ GD-ĐT (2018b). *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể* (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
- Bộ GD-ĐT (2022). *Công văn số 3175/BGDĐT-GDTrH ngày 21/7/2022 về hướng dẫn đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá môn Ngữ văn ở trường phổ thông*.
- Bộ GD-ĐT (2024). *Quyết định số 764/QĐ-BGDĐT ngày 08/3/2024 quy định về cấu trúc định dạng đề thi kì thi tốt nghiệp trung học phổ thông từ năm 2025*.
- Bùi Hiền (chủ biên), Vũ Văn Tảo, Nguyễn Văn Giao, Nguyễn Hữu Quỳnh (2001). *Từ điển Giáo dục học*. NXB Khoa học và Kỹ thuật.
- Phạm Thị Thu Hiền (2023). Hướng dẫn giáo viên tự xây dựng hệ thống ngữ liệu để dạy học và kiểm tra đánh giá đọc hiểu văn bản trong môn Ngữ văn ở trường phổ thông. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 19(2), 23-27.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Trịnh Thị Lan, Phạm Huyền Trang (2023). Xây dựng hệ thống ngữ liệu văn bản thông tin phục vụ dạy học Ngữ văn 10 trên nền tảng Artsteps. *Tạp chí Giáo dục Việt Nam*, 193, 204-207.