

Mô hình đánh giá quá trình: Phản hồi để thúc đẩy học tập tự chủ của người học

Đỗ Thị Thu Thủy¹, Tăng Thị Thùy²

¹ Trường Đại học Hải Phòng
171, Phan Đăng Lưu, Ngọc Sơn, Kiến An,
Hải Phòng, Việt Nam
Email: thuythudo@gmail.com

² Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội
144, Xuân Thủy, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam
Email: thuytang@vnu.edu.vn

TÓM TẮT: Bài viết trình bày bản chất và sự cần thiết của quá trình học tập tự chủ của người học trong bối cảnh nền giáo dục phải đổi mới với những tác động hai chiều của sự phát triển nhanh chóng của khoa học, kỹ thuật và công nghệ diễn ra trên nhiều bình diện. Bên cạnh đó, bài viết chỉ ra mô hình thể hiện sự tác động tích cực hay mối quan hệ mật thiết và ràng buộc giữa đánh giá quá trình (Đánh giá hình thành - *Formative Assessment*) của người dạy thông qua phản hồi đến người học và đến việc học tập tự chủ của người học. Nâng cao hiệu quả đánh giá của người dạy thông qua hình thức phản hồi đến người học là cách làm thiết thực để đảm bảo và phát huy hiệu quả của việc học tập tự chủ của người học từ đó nâng cao chất lượng đầu ra (kết quả học tập).

TỪ KHÓA: Học tập tự chủ (tự điều chỉnh); đánh giá quá trình; phản hồi; người dạy; người học.
→ Nhận bài 15/11/2018 → Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa 10/12/2018 → Duyệt đăng 25/01/2019.

1. Đặt vấn đề

Chức năng chủ yếu của giáo dục là đào tạo ra người học chủ động, tích cực, có trách nhiệm với việc học và kết quả học của bản thân do vậy các nhà giáo dục học luôn trăn trở nghiên cứu cách thức học mà theo đó người học phát huy được thế mạnh bản thân và đạt được mục tiêu giáo dục đã đề ra. Nhiều học giả nghiên cứu về giáo dục như Zimmerman; Boekaerts; Winne và Hadwin; Pintrich và Ian Clark từ những năm cuối thế kỉ XX cho đến hai thập kỉ đầu của thế kỉ XXI đề cập đến việc học tập tự điều chỉnh của người học (*self-regulated learning*, viết tắt là *SRL*), một loại hình học tập mà trong đó người học là trung tâm của quá trình giáo dục, người học chủ động tự nhận thức, tự lên kế hoạch, mục tiêu cho học tập và xác định các chiến lược học tập phù hợp. Việc học tập tự điều chỉnh này là kết quả nghiên cứu của cả hai ngành khoa học: tâm lí học và giáo dục học; hình thức học tập này tác động đến người học trên tất cả các bình diện từ nhận thức, siêu nhận thức, hành vi, động lực và tình cảm/ cảm xúc. Việc học tập tự điều chỉnh có thể được coi là cách học toàn diện trong đó vai trò trung tâm của người học được coi trọng và có tính quyết định đến hiệu quả học tập. Vậy, khi đó người thầy đóng vai trò gì trong quá trình giáo dục? Người thầy được trông đợi sẽ hỗ trợ người học thông qua các hoạt động đánh giá (hay các hình thức phản hồi) hiệu quả đến các hoạt động học tập của người học. Trong hai hình thức đánh giá chính của người thầy, đánh giá quá trình thông qua các nhận xét, góp ý xác đáng của người thầy trong cả quá trình học chắc chắn đem lại tác động nhiều hơn, lâu dài hơn và hỗ trợ người học nhiều hơn là sự đánh giá tổng kết (*summative assessment*) cho điểm người học tại một thời điểm xác định nào đó. Vậy đánh giá quá trình gồm những thành tố nào và nó tác động ra sao đến quá trình học tập của người học?

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Ảnh hưởng của đánh giá quá trình đến học tập tự điều chỉnh của người học

Đánh giá quá trình do người dạy thực hiện, có vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy quá trình học liên tục của người học. Tác động tích cực của hình thức đánh giá này đến quá trình học đã được các học giả và các chuyên gia đo lường đánh giá Quốc tế (Black & William, 2009; Yorke, 2014) và trong nước (Nam, 2018) nghiên cứu kĩ lưỡng với những luận điểm mạnh mẽ về tính ưu việt của đánh giá quá trình. Đánh giá quá trình là hình thức người dạy cung cấp phản hồi tới người học trong quá trình giảng dạy để điều chỉnh quá trình dạy và học nhằm cải thiện thành tựu của người học đối với mục tiêu đã đề ra của giảng dạy (Ian Clark, 2011). Black, William và nhiều chuyên gia trong lĩnh vực đo lường và đánh giá cho rằng “*Đánh giá quá trình không phải là một công cụ, một sự kiện mà là một tập hợp các thực hành có chung đặc điểm: Cùng hướng đến hành động cải thiện quá trình học tập*”.

Những nhà nghiên cứu giáo dục đều đưa ra những đặc điểm nổi bật và những yếu tố trọng tâm của đánh giá quá trình: Đánh giá quá trình là những phản hồi cần thiết (Ramaprasad, 1983) cho cả giáo viên và học sinh về những hiểu biết hiện tại và phát triển kĩ năng nhằm xác định những bước tiếp theo (Harlen & James, 1997, tr.369). Đánh giá quá trình liên quan đến đánh giá có chủ ý đặc biệt nhằm cung cấp phản hồi về năng lực để cải thiện và thúc đẩy quá trình học tập (Sadler, 1998, tr.77).

Một đánh giá được coi là quá trình khi thông tin từ đánh giá cung cấp phản hồi trong quá trình và thực sự sử dụng để cải thiện năng lực của hệ thống bằng một cách nào đó (William & Leahy, 2007, tr.31). Đánh giá quá trình được định nghĩa là sự đánh giá thực hiện trong suốt quá trình giảng dạy với mục tiêu nhằm cải thiện dạy hoặc học... Điều

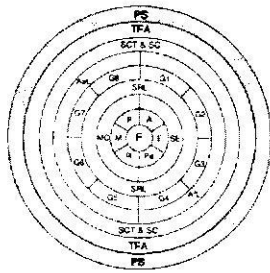
hiển cho đánh giá là đánh giá quá trình khi được sử dụng tức thì cho việc chỉnh sửa và thiết lập quá trình học tập mới (Shepard, 2008, tr.281).

2.2. Việc học tự điều chỉnh

Khi nghiên cứu về quá trình học tập của người học, các học giả đã khám phá ra hình thức học tự điều chỉnh của người học. Thuật ngữ **“việc học tự điều chỉnh” (self-regulated learning)** được Pinchich và Zusho (2002, tr.64) xác định **“là quá trình xây dựng tích cực mà ở đó người học tự lên mục tiêu học và giám sát, điều chỉnh và kiểm soát sự nhận thức, động cơ, và hành vi của chính người học dưới sự hướng dẫn và kiểm chứng của các mục tiêu mà người học đề ra và đặc điểm cảnh huống về môi trường”**. Hình thức học tập này của người học bao gồm một số lượng đáng kể các biến ảnh hưởng đến quá trình học tập (Ví dụ như hiệu quả, ý chí, các chiến lược nhận thức) được nghiên cứu theo cách tiếp cận toàn diện. Chính vì vậy, có thể khẳng định rằng việc học tự điều chỉnh đã trở thành một trong những lĩnh vực nghiên cứu quan trọng nhất trong tâm lý giáo dục với những lí do đã được các nhà giáo dục chỉ ra như sau:

- Rất cần thiết cho quá trình học tập (Zimmerman, 2008).
- Giúp sinh viên hình thành thói quen học tập tốt và tăng cường kĩ năng học tập của họ (Wolters, 2011).
- Biết cách áp dụng chiến lược học tập để nâng cao kết quả học tập (Thiede & Camp, 2011).
- Giúp người học tự đánh giá tiến bộ học tập (Thiede & Camp, 2011).

Bên cạnh đó, Ian Clark (2014) đã mô hình hóa học thuyết về đánh giá quá trình người học bằng hình tròn theo lớp cắt ngang (Hình 1).



PS (Post-structuralism): Chủ nghĩa hậu cấu trúc
 TFA (Theory of Formative Assessment): Lý thuyết đánh giá quá trình
 SCT & SC (Socio-Cognitive Theory and Sociocultural): Lý thuyết về nhận thức xã hội và các lý thuyết về văn hóa xã hội
 AL (Assessment as Learning): Kiểm tra đánh giá như hoạt động học tập
 AfL (Assessment for learning): Kiểm tra đánh giá vì hoạt động học tập
 G1...G8 (Formative Goals): Các mục tiêu hình thành 1...8
 SRL (Self-regulated learning): Học tập tự chủ
 MC (Meta-cognition): Siêu nhận thức
 SE (Self-efficacy): Sự tự tin vào bản thân
 P (Planning): Lập kế hoạch
 M (Monitoring): Theo dõi giám sát
 R (Reflection): Phản ánh, suy nghĩ
 E (Effort): Nỗ lực
 Pe (Persistence): Kiên định
 F (Feedback): Phản hồi

Hình 1: Thuyết đánh giá quá trình (Ian Clark, 2014)

Theo Hình 1, mô hình về sự đánh giá quá trình này nhìn giống như một thân cây được xé ngang với nhiều lớp vỏ khác nhau. Lớp vỏ ngoài cùng thể hiện chủ nghĩa hậu cấu trúc (PS); thời kì này đánh dấu sự thăng hoa của chủ nghĩa tự thân như tự quan sát, tự thực hiện, tự rút ra kinh nghiệm và tự đánh giá. Thời kì này là nền tảng cho sự ra đời của thuyết đánh giá quá trình (TFA) được xây dựng trên thuyết về nhận thức xã hội và văn hóa xã hội (SCT & SC). Thật thú vị khi thấy trung tâm của thuyết đánh giá quá trình là sự phản hồi của giáo viên (F: Feedback); trong đó lớp cắt thứ tư tính từ ngoài vào thể hiện mục đích của đánh giá dưới hai góc độ: Đánh giá đồng nhất với hoạt động học tập

(AaL) và đánh giá vì hoạt động học tập (AfL). Sự đánh giá đồng nhất với hoạt động học tập thể hiện quan điểm tương tác đối thoại giữa người dạy và người học. Người dạy có phân hồi đánh giá về người học; và thông qua đánh giá đó người học biết mình cần điều chỉnh học tập như thế nào để đạt được kết quả tốt hơn. Ở chiều ngược lại, người dạy cũng nhận được phản hồi từ phía người học để có những thay đổi trong giảng dạy và đánh giá phù hợp với người học. Chính những mục đích và mục tiêu này giải thích cho sự cần thiết của việc học có điều chỉnh từ phía người học. Các lớp cắt phía trong thể hiện các thành tố của siêu nhận thức như lên kế hoạch, giám sát, rút kinh nghiệm và các yếu tố thuộc về sự tự chủ như sự mong muốn, sự nỗ lực, sự kiên trì của người học (Clark, 2014). Những thành tố này là đặc trưng của việc học tự điều chỉnh, do vậy có sự liên hệ mật thiết giữa hình thức đánh giá thông qua phản hồi của người dạy đến việc học tự điều chỉnh của người học. Hiểu theo cách khác, muốn thúc đẩy khả năng học tự điều chỉnh của người học cần có sự phản hồi hợp lí từ phía người dạy vì sự đánh giá toàn diện thể hiện và dẫn lối việc học tự điều chỉnh của người học.

2.3. Sự đánh giá các hoạt động học tập của người học thông qua phản hồi

Trong nền giáo dục hiện đại với xu hướng lấy người học làm trung tâm và đánh giá chất lượng đào tạo dựa trên năng lực chuẩn đầu ra thì đánh giá có vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy chất lượng dạy và học vì đánh giá giúp hình thành sự tự điều chỉnh và thay đổi hợp lí trong quá trình học tập của người học đồng thời đem đến các điều chỉnh trong giảng dạy, đặc biệt ở bậc Đại học. Nói cách khác, đánh giá được xem như các hoạt động cung cấp cho người học và người dạy những thông tin phản hồi hợp lí dựa trên một hay nhiều hình thức phản hồi khác nhau (Hattie & Tim, 2007) và quan trọng hơn nữa, **“sự phản hồi cần được nhìn nhận là một chức năng chủ chốt trong tất cả các hình thức đánh giá”** (Kennedy và các cộng sự, 2006) hay **“sự phản hồi là một trong những ảnh hưởng quyết định nhất đến việc học của sinh viên”** (Hattie & Tim, 2007). Carol Evans (2013) đã có những nghiên cứu về phản hồi đánh giá trong lĩnh vực giáo dục đại học dựa trên các nghiên cứu về lĩnh vực này trong vòng từ năm 2000 đến năm 2012. Trong những nghiên cứu đó, ông đề cập đến bối cảnh/nền tảng phản hồi được hình thành bởi đặc trưng văn hóa xã hội và phê phán xã hội. Bối cảnh phản hồi này được phát triển và thể hiện như là nền tảng cho thúc đẩy nghiên cứu tiếp theo về phản hồi đánh giá trong giáo dục đại học.

Trong 20 năm gần đây, nhiều nghiên cứu đề cập đến mô hình và sự tác động của phản hồi trong đánh giá đối với người học như nghiên cứu của Butler và Winne (1995), Carol Evans (2013). Các nghiên cứu này đều nhấn mạnh vai trò quyết định của đánh giá phản hồi đối với hiệu quả của việc dạy và học. Tuy nhiên, Bould (2000) có tranh luận rằng ở mức độ nào đó, các đánh giá trong giáo dục đại có xu hướng không thúc đẩy quá trình học hiệu quả của sinh viên trong xã hội học tập. Do vậy, ông nhấn mạnh rằng mục đích

của đánh giá nên được nói rộng hơn nhằm chuẩn bị cho sinh viên nền tảng để họ có thể tự đánh giá việc học trong tương lai nhằm chuẩn bị cho họ tâm thế và kỹ năng thích ứng với những thay đổi trong công việc và cuộc sống. Bên cạnh đó, Bould và Molloy (2013, tr.700) lập luận rằng cần có một quan điểm mạnh mẽ hơn về vị trí của đánh giá và phản hồi trong thiết kế chương trình mà trong đó sự phản hồi “tập trung chủ yếu vào nhu cầu của người học hơn là năng lực của giáo viên”.

Giáo dục đại học là một trong những “mặt hàng đặc biệt” và quá trình phản hồi là một bộ dịch vụ “chăm sóc khách hàng” (người học) với những nhận xét để hiểu và đầy đủ để đảm bảo cho khách hàng - sinh viên được hưởng dịch vụ chăm sóc đáng tin cậy nhất. Cụ thể, người học hiểu được họ đã thực hiện hoạt động học tập như thế nào và họ cần chỉnh sửa hay thay đổi như thế nào cho hợp lý hơn dựa trên phản hồi đánh giá của giáo viên. Tóm lại, quá trình phản hồi được nhìn nhận là một công cụ hữu hiệu giúp xóa đi khoảng cách giữa việc học thực tế của người học với kết quả kì vọng đồng thời góp phần mang kiến thức đến cho người học thực sự cần nó.

2.4. Đánh giá thông qua hình thức phản hồi trong giáo dục đại học

Dựa trên mục đích đánh giá, có hai loại đánh giá chính là đánh giá tổng kết và đánh giá quá trình bên cạnh đánh giá chẩn đoán, đánh giá quy chuẩn, đánh giá tiêu chí và đánh giá thời điểm. Đánh giá tổng kết (summative assessment) là đánh giá dựa trên điểm số với mục đích công nhận người học có đủ năng lực và kiến thức để hoàn thành khóa học hay cấp học và đánh giá quá trình (formative assessment) là đánh giá để hỗ trợ việc học hiện tại và tiếp theo của người học (Boud, 2000). Đánh giá quá trình có vai trò quan trọng và tác động lâu dài đến sự phát triển của người học. Các nhà nghiên cứu cho rằng cách đánh giá này là phải đa hướng, không có tính ganh đua, mang tính ủng hộ, kịp thời, cụ thể, đáng tin cậy và thực tế (Schwartz & White, 2000). Có nhiều hình thức đánh giá quá trình như sự đa dạng hóa các câu trả lời chính xác, giải thích câu trả lời đúng, hay đưa ra các ví dụ minh họa và các dẫn chứng. Sự đánh giá trong giáo dục theo quan niệm truyền thống được coi là một công cụ nhằm đánh giá người học với mục đích cấp bằng, chứng chỉ; tuy nhiên hiện nay cách nhìn nhận về đánh giá đã có sự thay đổi từ mục đích cấp bằng dựa trên điểm số sang đánh giá quá trình để điều chỉnh quá trình học tập tại thời điểm hiện tại và quá trình học tập lâu dài theo hướng hợp lý nhằm chuẩn bị cho mỗi cá nhân có đủ năng lực thích ứng với từng hoàn cảnh cụ thể. Sự phản hồi trong đánh giá là một thuật ngữ được Evans (2013) ví như một khái niệm bao trùm lên sự đa dạng về các định nghĩa phản hồi và các loại hình phản hồi. Sự phản hồi này bao gồm tất cả các trao đổi phản hồi thu được từ một lượng lớn các nguồn phản hồi có trong bất kì tình huống học tập nào thông qua sự tìm kiếm chủ động hoặc thu được trong quá trình học tập (Evans, 2013). Nhiều nghiên cứu đã chứng minh rằng nhận xét từ giáo viên viết ra để phản hồi về kết quả học tập của sinh viên hiệu quả hơn nhiều so với việc cho điểm đơn thuần (Black và William,

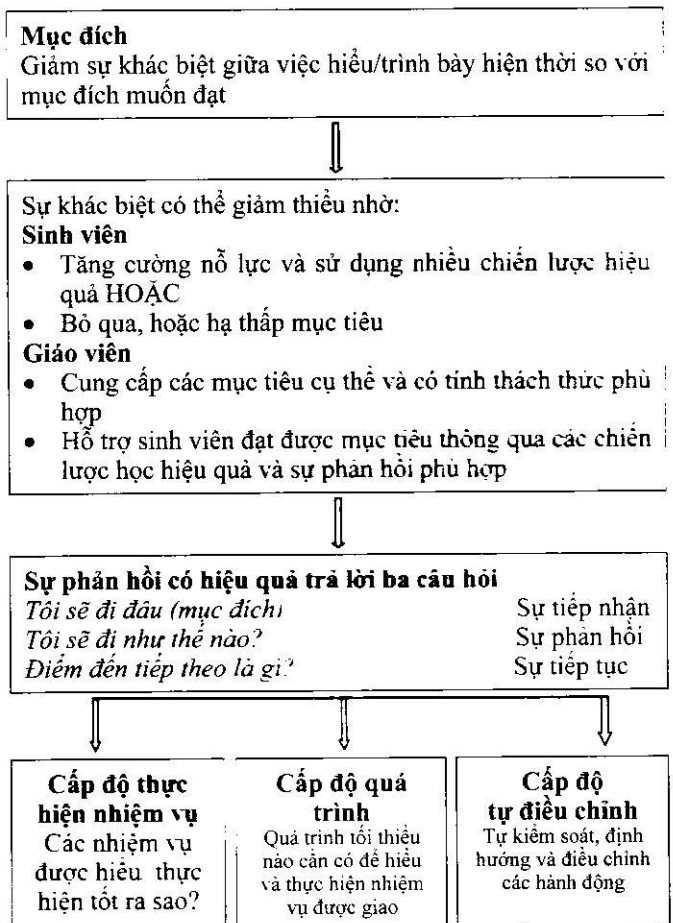
1998). Việc cho điểm thông thường đối với bài làm của người học có thể làm tăng sự tham gia của người học nhưng không đem lại tác động nhiều đến quá trình học của họ (R. Butler, 1987) và sự phản hồi của giáo viên dưới dạng nhận xét ngắn gọn đã giúp cải thiện đáng kể kết quả thi của sinh viên (Cardelle & Corno, 1998). Chính vì vậy việc có nghiên cứu tiếp theo về áp dụng đánh giá phản hồi vào quá trình giảng dạy và có sự điều chỉnh của chương trình như thế nào dựa trên những phản hồi hai chiều cả từ người dạy lẫn người học là hết sức cần thiết cho việc nâng cao chất lượng dạy và học trong đại học.

2.5. Các mô hình phản hồi tác động đến quá trình giáo dục

Vậy sự đánh giá từ phía người dạy thông qua phản hồi đến người học được nhìn nhận có tác động đến quá trình học của người học như thế nào? Sự tác động này sẽ được phân tích dựa trên bản chất của sự phản hồi và sự phản hồi tác động đến việc học tự điều chỉnh của người học ra sao?

2.5.1. Bản chất của sự phản hồi

Mô hình của Hattie & Timperley (2007) về phản hồi cho thấy vai trò của phản hồi là thu hẹp khoảng cách giữa học thực tế với đích học mong muốn hay phản hồi từ phía người dạy sẽ giúp người học cải thiện thành tựu học tập và đạt được mục tiêu học mong muốn.



Hình 2: Mô hình về phản hồi cải thiện quá trình học (Hattie & Timperley, 2007)

Mô hình trên cho thấy phản hồi ở bốn cấp độ tác động đến người học trên tất cả các bình diện: (1) Nhiệm vụ thực hiện, quá trình thực hiện, sự tự điều chỉnh và bản thân chủ thể. Sự phản hồi trên góc độ bốn bình diện này có các mức độ ảnh hưởng khác nhau đến việc học; trong đó sự phản hồi về sự tự điều chỉnh của người học đem lại “sự tự chủ, tự kiểm soát, tự định hướng” “các ý nghĩ, cảm xúc, hành động” được điều chỉnh sao cho đạt được mục tiêu của cá nhân người học (Hattie & Timperley, 2007). Bên cạnh đó, sự phản hồi về tiến trình học đem lại hiệu quả nhiều hơn so với phản hồi về thực hiện nhiệm vụ trong việc thúc đẩy học theo chiều sâu (Early và cộng sự, 1990) trong khi đó “sự phản hồi về bản thân chủ thể có thể tác động đến việc học chỉ khi nó dẫn đến những thay đổi về nỗ lực, sự tham gia của sinh viên và tính hữu dụng có liên quan đến việc học hoặc các chiến lược học hiệu quả” (Hattie & Timperley, 2007, tr.96). Bên cạnh đó, Hattie và Timperley (2007) cho rằng mô hình phản hồi này đòi hỏi giáo viên cần tuân theo triết đề các chỉ dẫn để có sự phản hồi hiệu quả dựa trên sự đánh giá phù hợp của họ về thời điểm khi nào, bao giờ và ở cấp độ nào để đưa ra phản hồi phù hợp. Thông tin đánh giá cần được “minh bạch/trong minh để sinh viên có thể dùng để tự đánh giá phần làm của họ giống như cách mà giáo viên làm” (Shepard, 2000, tr.11). Mục tiêu của đánh giá quá trình là hiện thực hóa các chiến lược của việc học tự điều chỉnh giữa các sinh viên thông qua việc chia sẻ sự phản hồi bằng lời và các phần đánh giá được viết ra.

2.5.2. Sự phản hồi đánh giá tác động đến việc học tự điều chỉnh như thế nào?

Một trong những vai trò lớn nhất của sự phản hồi đánh giá là đem lại sự điều chỉnh hợp lý trong việc học hiện thời và tiếp theo của người học. Pinchich và Zusho (2002, tr.64) đã định nghĩa về việc học tự điều chỉnh “là quá trình xây dựng tích cực mà ở đó người học tự lên mục tiêu học và giám sát, điều chỉnh và kiểm soát sự nhận thức, động cơ, và hành vi của chính người học dưới sự hướng dẫn và kiểm chứng của các mục tiêu mà người học đề ra và đặc điểm cảnh huống về môi trường.”

Nghiên cứu về mô hình của việc học tự điều chỉnh. Butler và Winne (1995) phân ánh sự tác động giữa phản hồi bên ngoài đến các hoạt động học, các nhiệm vụ thực hiện của người học và sự giám sát các loại hình kiến thức (từ

phạm vi, chiến lược cho đến động cơ), mục tiêu học và chiến lược học. Trong mô hình này, hai ông đề cập đến bảy nguyên tắc của phản hồi trong việc hỗ trợ và phát triển việc tự điều chỉnh của người học như sau: Làm rõ quan niệm về bài làm/ phần thực hiện tốt là như thế nào; Hỗ trợ việc tự đánh giá; Cung cấp thông tin phản hồi chất lượng cao; Khuyến khích đối thoại giữa giáo viên và người học và đối thoại đồng đẳng; Khuyến khích động cơ tích cực và lòng tự trọng; Cung cấp cơ hội xóa bỏ khoảng cách; Sử dụng phản hồi để cải thiện việc học.

3. Kết luận

Sự phản hồi cần được sử dụng trong suốt quá trình giảng dạy và là một thành tố mà bất kì giáo viên nào cũng cần quan tâm khi thiết kế chương trình giảng dạy với mục đích tăng cường sự chủ động của người học. Sự phản hồi cần được nhìn nhận là có tác động đến chương trình giảng dạy (D. Boul & E. Molloy, 2013) trong khi đó chương trình giảng dạy được Grundy (1987, tr.19) định nghĩa là “một sự kiến tạo xã hội... hình thức và mục đích của sự kiến tạo này sẽ được quyết định bởi những hứng thú/mỗi quan tâm quan trọng của con người với hàm ý hình thành các cá nhân và thể giới của họ”. Trong một nghiên cứu công bố năm 2007, Bould và Falchikov chỉ ra rằng người học không chỉ phụ thuộc vào việc tiếp nhận các nhận xét của giáo viên mà chính người học hưởng lợi từ các cách mà họ tạo ra môi trường học có tính xây dựng, kiến tạo để giúp họ xem xét/nhìn nhận việc đánh giá của chính bản thân. Quan điểm về phản hồi này đồng nhất với quan điểm của Barnett và Coatte (2005) về chương trình giảng dạy trong giáo dục đại học được thiết kế một cách có chủ đích để lôi cuốn sinh viên tham gia. Barnett và Coatte cho rằng chương trình giảng dạy là thiết kế có sáng tạo về các khoảng trống với mục đích tạo ra năng lượng mới cho sinh viên và hồi thúc họ tham gia kép vào việc nhận thức, hành động và thể hiện bản thân.

Bên cạnh đó, D. Boul và E. Molloy (2013) lập luận vai trò của phản hồi như là một thuộc tính của chương trình giảng dạy và được xem là đặc điểm trung tâm trong sự tham gia người học. Do vậy sự phản hồi đánh giá từ phía người dạy sẽ tác động tích cực, thúc đẩy quá trình học tập tự chủ của người học hướng đến mục tiêu học tập hiện thời và liên tục suốt đời của người học.

Tài liệu tham khảo

- [1] Balzer, William K., et al, (1992), *Task information, cognitive information, or functional validity information: Which components of cognitive feedback affect performance?*, *Organizational behavior and human decision processes* 53.1 (1992): 35-54.
- [2] Boud, David, and Elizabeth Molloy, (2013), *Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design*, *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38.6 (2013): 698-712.
- [3] Boud, David, and Nancy Falchikov, (2006), *Aligning assessment with long-term learning*, *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31.4 (2006): 399-413.
- [4] Butler, D. L., & Winne, P. H., (1995), *Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis*. *Review of educational research*, 65(3), 245-281.
- [5] Hattie, J., & Timperley, H., (2007), *The power of feedback*. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- [6] Molloy, Elizabeth, and David Boud, (2013). *Changing conceptions of feedback*, *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well* (2013): 11-23.
- [7] Black, P., & Wiliam, D., (2009), *Developing the theory of formative assessment*, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- [8] Clark, I., (2014), *Formative Assessment : Assessment Is for Self- regulated Learning*, (June 2012). <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- [9] Nam, V.,(2018), *(technology-based formative assessment in higher education - vietnamese version)*, (May).
- [10] Yorke, M., (2003), *Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice*, *Higher education*, 45(4), 477-501.

A MODEL OF FORMATIVE ASSESSMENT: TEACHER FEEDBACK TO MOTIVATE STUDENT SELF-REGULATED LEARNING

Do Thi Thu Thuy¹, Tang Thi Thuy²

¹ Hai Phong University
171, Phan Dang Luu, Ngoc Son, Kien An,
Hai Phong, Vietnam
Email: thuythithudo@gmail.com

² University of Education - VNU, Hanoi
144, Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi, Vietnam
Email: thuytang@vnu.edu.vn

ABSTRACT: *The article presents the nature and the necessity of self-regulated learning in the context that education has to face the challenges of rapid progress in science and technology in terms of various dimensions. Moreover, the writing discusses the model showing positive impact or close and causal relationship among formative assessment of teachers through their feedbacks on student self-regulated learning. Enhancing the effectiveness of teacher feedback on student learning is essential to ensure and promote the quality of student self-regulated learning in order to upgrade the learning output (learning achievements).*

KEYWORDS: Self-regulated learning; formative assessment; feedback; teachers; students.