

# LƯỢNG GIÁ ĐA CHIỀU TRONG MODULE DỰ ÁN HỌC THUẬT- KINH NGHIỆM TỪ TRƯỜNG ĐẠI HỌC Y DƯỢC HẢI PHÒNG

*Nguyễn Thị Thu Thảo<sup>1</sup>, Nguyễn Thị Thanh Bình, Đặng Văn Minh, Nguyễn Quang Đức,  
Nguyễn Thị Minh Ngọc*

## **Tóm tắt**

Module Dự án học thuật thuộc chương trình đào tạo y khoa dựa trên năng lực đầu tiên được thực hiện tại trường Đại học Y Dược Hải Phòng trong năm học 2022-2023 với mục tiêu cung cấp những kiến thức cơ bản về nghiên cứu khoa học cho sinh viên, giúp sinh viên có thể xây dựng được một đề cương nghiên cứu khoa học. Module đã được triển khai với 59 nhóm sinh viên (số lượng từ 7-13 sinh viên/nhóm) tham gia và có 56 nhóm hoàn thành một nghiên cứu, 3 nhóm hoàn thành đề cương nghiên cứu. Để lượng giá đầu ra của sinh viên, Module đã xây dựng các hình thức lượng giá bao gồm: Lượng giá đồng môn, lượng giá bản thân, lượng giá từ giảng viên hướng dẫn, lượng giá đề cương nghiên cứu, và lượng giá từ hội đồng chấm sản phẩm nghiên cứu. Kết quả cho thấy, việc lượng giá từ nhiều nguồn có thể thu được các kết quả phản hồi đa dạng, mong muốn đạt được điểm lượng giá khách quan nhất. Điểm lượng giá của thầy/cô hướng dẫn có độ tập trung cao. Cần xây dựng cụ thể hơn thang điểm lượng giá cho từng thời điểm, từng đối tượng, cũng như hạn chế số lượng sinh viên của 1 nhóm để có thể thu được kết quả lượng giá chung khách quan nhất.

## **Abstract**

### *MULTISOURCE FEEDBACK IN MODULE SCHOLARLY PROJECT: EXPERIENCE FROM HAI PHONG UNIVERSITY OF MEDICINE AND PHARMACY*

The Scholar Project Module was implemented for the first time at Hai Phong University of Medicine and Pharmacy in the 2022-2023 school year. The outcome of this module is to provide basic knowledge about scientific research to students, to support students in developing a scientific research proposal. A total of 59 student groups (number of each group ranged from 7-13 students) finished the course. There were 56 groups completed their research and 3 groups completed a research proposal. To evaluate student outcome, the Module has developed assessment forms which were included in: Peer assessment, self-assessment, assessment from instructors, assessment of research proposals, and assessment of the final research results from the councils. Those assessment suggested that assessment from multiple sources could obtain diverse feedback results, hoping to achieve the most objective evaluation. The instructor's assessment points are highly focused. It is necessary to build a

---

<sup>1</sup> Trường Đại học Y Dược Hải Phòng

Thông tin liên hệ: Nguyễn Thị Thu Thảo, ĐT: 0982300986

Email: nttthao@hpmu.edu.vn

more specific assessment scale for each time and each subject as well as limit the number of students in a group to obtain the most objective overall evaluation results.

## **1. Đặt vấn đề**

Đổi mới giáo dục y khoa theo hướng lồng ghép dựa trên năng lực là xu hướng của giáo dục y khoa thế giới nhằm tạo ra một thế hệ bác sĩ y khoa mới năng động, hội nhập, chuyên nghiệp, đáp ứng được nhu cầu chăm sóc sức khỏe ngày càng cao của người dân và có năng lực thích ứng với sự phát triển nhanh của khoa học kỹ thuật và một thế giới luôn biến động của thế kỷ 21. Chuẩn đầu ra chương trình đào tạo y khoa đổi mới của trường Đại học Y Dược Hải Phòng đã được xây dựng dựa trên chuẩn năng lực của bác sĩ đa khoa do Bộ Y tế ban hành, trong đó kỹ năng nghiên cứu khoa học cũng đã trở thành một trong các yêu cầu bắt buộc khi sinh viên hoàn thành chương trình đào tạo. Để đáp ứng sự thay đổi của chương trình đào tạo và đảm bảo cho sinh viên đạt chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo, Module Dự án học thuật đã bắt đầu được triển khai tại trường Đại học Y Dược Hải Phòng cho khoá sinh viên đầu tiên của chương trình đổi mới trong năm học 2022-2023 dưới sự hỗ trợ kỹ thuật từ HAIVN và trường Đại học Y Dược Thành phố Hồ Chí Minh với mục đích cung cấp cho sinh viên các kiến thức và kỹ năng cơ bản nhất về nghiên cứu khoa học. Việc xác định được liệu sinh viên có đạt được các chuẩn đầu ra của module hay không thì các hình thức và công cụ lượng giá rất quan trọng. Giá trị của môn học đạt được khi xây dựng được một hệ thống lượng giá hợp lý, toàn diện và đủ mạnh để lượng giá các thuộc tính cần thiết cũng như kiểm tra kiến thức và các kỹ năng thiết yếu[1]. Do đó, Module đã áp dụng nhiều hình thức lượng giá khác nhau để có thể đạt được một kết quả tốt nhất cho lượng giá học phần. Báo cáo này nhằm mục đích nhận xét kết quả học tập module Dự án học tập của sinh viên.

## **2. Đối tượng và phương pháp nghiên cứu**

Nghiên cứu thu thập và phân tích các điểm lượng giá khác nhau của Module bao gồm:

- Lượng giá đồng môn: Các bạn sinh viên trong cùng một nhóm sẽ lượng giá ẩn danh các bạn còn lại trong nhóm, đồng thời có kèm theo lượng giá sự tham gia của chính bản thân mình trong nhóm (self-assessment).

- Lượng giá của các thầy cô hướng dẫn: Các thầy/cô hướng dẫn sẽ cho điểm cho các thành viên trong nhóm 3 lần khác nhau, vào các tháng thứ 2, 4 và 6 sau khi làm việc với nhóm. Giảng viên hướng dẫn được hướng dẫn các tiêu chí cho điểm cụ thể bao gồm: Sự tiếp thu của sinh viên, sự tham gia đóng góp của sinh viên cho đề tài nghiên cứu của nhóm, vai trò của sinh viên trong nhóm, sự tiến bộ của sinh viên, sự hoàn thành kết quả của sinh viên.

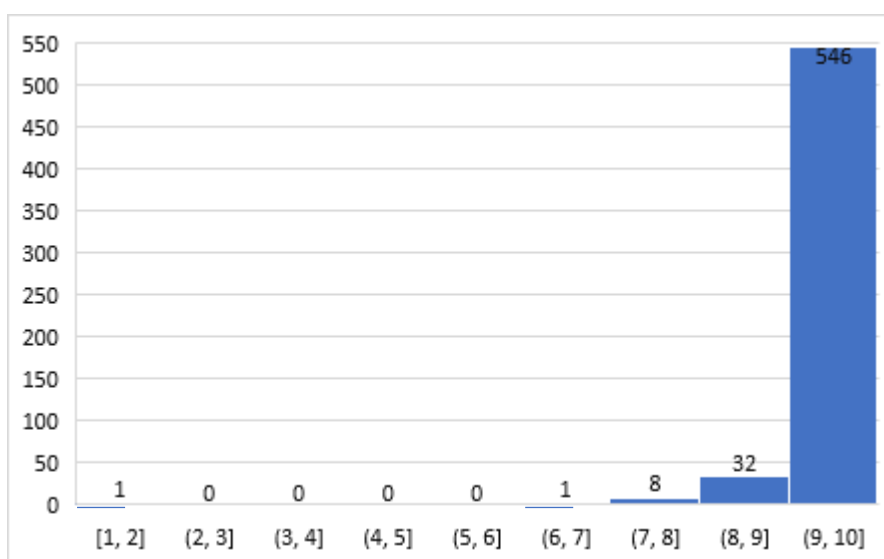
- Lượng giá đề cương nghiên cứu của các nhóm: Đề cương của các nhóm được lượng giá dựa trên rubric đã xây dựng. Điểm này do các giảng viên tham gia giảng dạy trong Module lượng giá.

- Lượng giá kết quả nghiên cứu của các nhóm: Lượng giá phần thuyết trình của các nhóm về nghiên cứu của nhóm và các kết quả đạt được. Điểm này do hội đồng chấm sản phẩm cùng đưa ra dựa trên bảng kiểm xây dựng.

- Nghiên cứu cũng đồng thời tiến hành khảo sát ý kiến của giảng viên hướng dẫn, giảng viên lượng giá kết quả nghiên cứu của sinh viên, và ý kiến sinh viên lượng giá đồng môn để có được những thông tin định tính về lượng giá của Module.

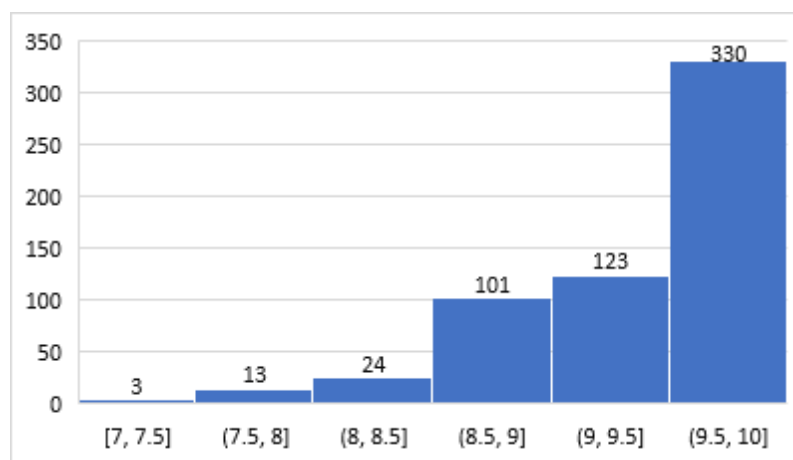
### 3. Kết quả

Tổng số 594 sinh viên tham gia Dự án học thuật với 59 nhóm và 49 thầy cô hướng dẫn. Dự án được thực hiện từ tháng 9 năm 2022 đến tháng 5 năm 2023.



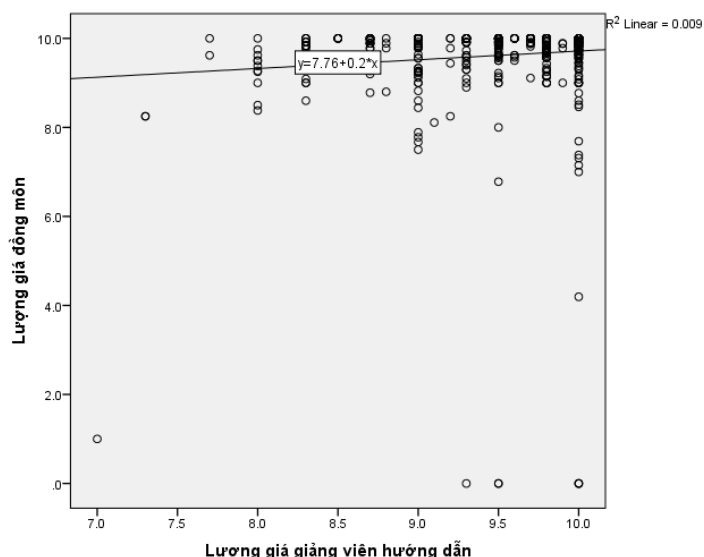
**Hình 1:** Phân bố điểm lượng giá đồng môn (n=588)

Có 588 sinh viên tham gia lượng giá đồng môn và chính bản thân mình (đạt 99%). Điểm trung bình lượng giá đồng môn là  $9,75 \pm 0,57$  (Min: 0, Max: 10, Median: 9,93). Có 546 sinh viên được thầy cô lượng giá ở mức điểm 9,0-10 (92,9%),



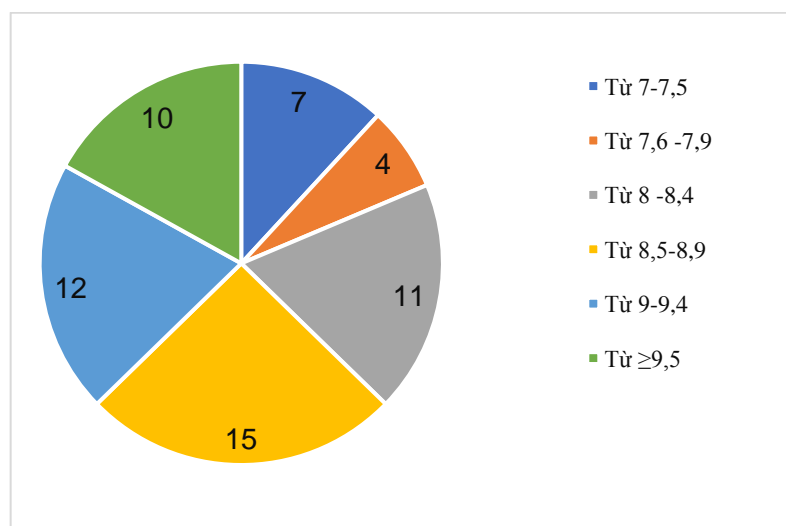
**Hình 2:** Phân bố điểm lượng giá của giảng viên hướng dẫn (n=594)

Điểm trung bình lượng giá của thầy cô là  $9,53 \pm 0,55$  (Min: 7, Max: 10, Median: 9,7). Có 453 sinh viên được thầy cô lượng giá ở mức điểm 9,0-10 (76,3%)



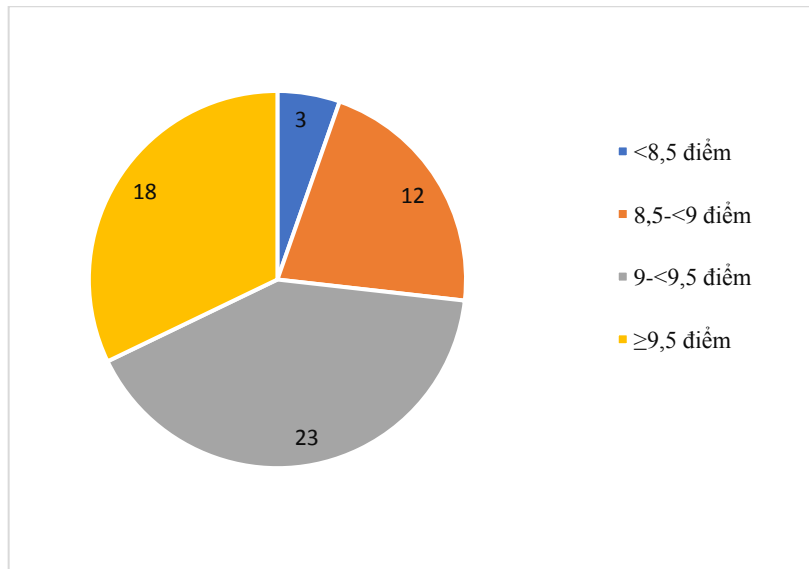
**Hình 3:** Tương quan giữa điểm lượng giá đồng môn và lượng giá của GVHD (n=594)

Mối tương quan giữa điểm lượng giá đồng môn và điểm lượng giá của giảng viên hướng dẫn rất thấp ( $r=0,009$ ,  $p=0,024$ )



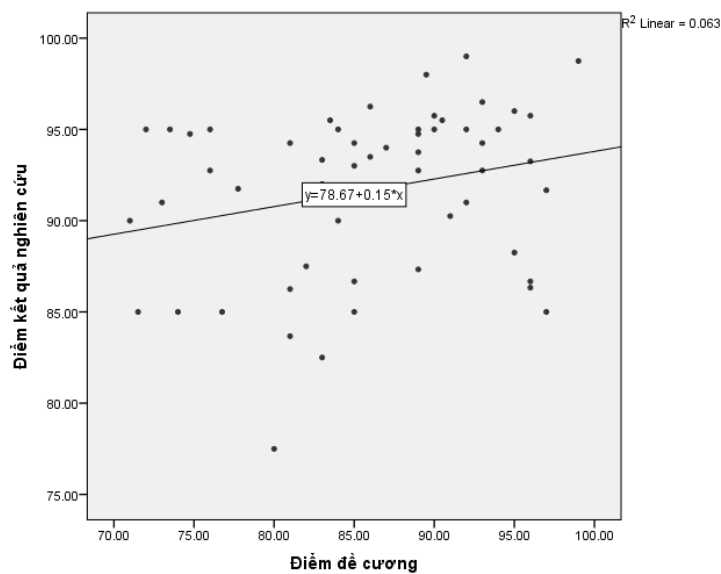
**Hình 4:** Phân bố điểm lượng giá đề cương (n=59)

Điểm trung bình lượng giá đề cương của 59 nhóm là  $8,63 \pm 0,75$  (Min: 7,1; Max: 9,9). Tỷ lệ số nhóm đạt điểm đề cương từ 9 trở lên là 37,2% (22 nhóm)



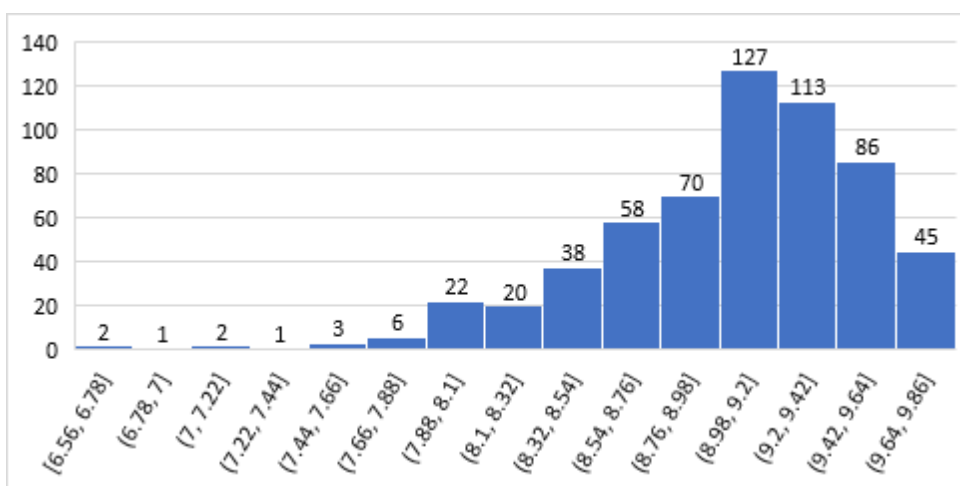
**Hình 5:** Phân bố điểm lượng giá kết quả nghiên cứu (n=56)

Có 56 nhóm làm đến kết quả nghiên cứu cuối cùng. Điểm trung bình lượng giá kết quả nghiên cứu của 56 nhóm là  $9,17 \pm 0,46$  (Min: 7,75; Max: 9,9). Tỷ lệ số nhóm đạt điểm đề cương từ 9 trở lên là 73,2% (41 nhóm)



**Hình 6:** Tương quan giữa điểm đề cương và điểm kết quả nghiên cứu (n=56)

Mối tương quan giữa điểm đề cương và điểm kết quả nghiên cứu thấp ( $r=0,251$ ,  $p=0,062$ )



**Hình 7:** Phân bố điểm lượng giá tổng kết học phần (n=594)

Điểm tổng kết trung bình của 594 sinh viên là  $9,03 \pm 0,52$  (Min: 6,56; Max: 9,84). Tỷ lệ sinh viên đạt  $\geq 8,5$  điểm (tương đương điểm A theo hệ t ín chỉ) chiếm 85,4% (507 sinh viên).

Ý kiến phản hồi về các hình thức lượng giá:

“...Nhóm có quá nhiều sinh viên, mình lại hướng dẫn 2 nhóm nên đôi khi không lượng giá được hết từng bạn, vì vậy cứ cho điểm cao hết vì nhìn chung các bạn sinh viên làm được như vậy là tốt rồi...”- Giảng viên hướng dẫn, nữ

“...nên hạn chế số lượng đầu điểm lượng giá, tuy nhiên cũng cần lượng giá khách quan và thực chất hơn với từng đề tài, từng nhóm SV...”- Giảng viên hướng dẫn, nam

“...nên thống nhất một sản phẩm đầu ra cuối cùng của tất cả các nhóm để thống nhất điểm công bằng hơn...”- Giảng viên hướng dẫn, nữ

“...nên có thêm các điểm lượng giá tính chuyên nghiệp của sinh viên...”- Giảng viên hướng dẫn, nữ

“...trong một khoảng thời gian ngắn mà nhóm có thể làm được hoàn chỉnh một đề tài nghiên cứu như vậy là rất tốt, chúng tôi đánh giá rất cao...”- Giảng viên lượng giá sản

“...Điểm các thầy cô cho rất cao, chúng em rất vui...”- Sinh viên nữ, K40D

“...Em rất thích lượng giá đồng môn...”- Sinh viên nữ, K40A

#### 4. Bàn luận

Module Dự án học thuật trường Đại học Y Dược Hải Phòng sử dụng nhiều công cụ lượng giá từ nhiều nguồn khác nhau để lượng giá kết thúc học phần của sinh viên. Với cách thức làm việc theo nhóm, điểm tổng kết học phần được lượng giá theo nhóm và cá nhân khiến cho hình thức lượng giá của Module đa dạng.

Đây là Module đầu tiên của trường có sử dụng lượng giá đồng môn. Việc lượng giá đồng môn trong đào tạo y khoa đã được chứng minh mang lại một số lợi ích, trong đó có việc

khuyến khích người học tự lượng giá kết quả học tập của mình và của người khác, kích thích các hoạt động giáo dục và khuyến khích sự tham gia tích cực của người học[2, 3]. Trong Module này, chúng tôi đã sử dụng hình thức lượng giá đồng môn ẩn danh để cố gắng đạt được những giá trị lượng giá tốt nhất mà không phải lo ngại đến cách tiếp cận khi lượng giá. Điểm lượng giá đồng môn rất cao cũng có thể chưa phản ánh được đúng thực tế sự tham gia của các thành viên trong nhóm đối với kết quả của nhóm. Việc các nhóm được thành lập tự do, các thành viên trong nhóm có thể là bạn bè thân thiết đã biết nhau từ trước, nên cũng có thể việc lượng giá không đúng sự đóng góp có thể xảy ra. Tuy nhiên, hình thức lượng giá này cũng đã mang lại những hiệu quả thực tế khi việc tự lượng giá bản thân trở thành một yếu tố lượng giá khách quan. Sinh viên cũng hào hứng với kết quả lượng giá để xem các bạn cho điểm mình ra sao. Mặc dù vậy, không thể phủ nhận những nhược điểm về lượng giá đồng môn khi khó kiểm soát các sai số của điểm lượng giá này[4, 5].

Lượng giá của giảng viên hướng dẫn đối với từng sinh viên với mục đích giúp cho giảng viên hướng dẫn lượng giá quá trình của sinh viên, đồng thời cũng là một công cụ để giảng viên đưa ra các phản hồi cho chính sinh viên trong nhóm. Module xây dựng hình thức lượng giá này dựa trên ý tưởng từ phương pháp lượng giá quan sát trực tiếp kỹ năng (Direct Observation of Procedural Skills-DOPS[6]). Tuy nhiên, điểm lượng giá của các giảng viên hướng dẫn thường rất cao và ít có sự khác biệt giữa các sinh viên trong nhóm. Nguyên nhân có thể do việc không thể xây dựng một thang lượng giá có cấu trúc như DOPS, mặc dù để hoàn thành nghiên cứu sinh viên cũng cần có rất nhiều kỹ năng như tư vấn đồng ý, giao tiếp, các bước chuẩn bị trước nghiên cứu, quản lý số liệu, phân tích và diễn giải... Chính vì vậy, các giảng viên hiện tại cho điểm mang tính chất chủ quan nhiều. Hơn thế nữa, việc một nhóm có quá nhiều sinh viên cũng khiến cho giảng viên khó quan sát được chi tiết sự thay đổi, tiến bộ của sinh viên. Do đó, mặc dù có 3 giai đoạn lượng giá, nhưng điểm số không có sự thay đổi giữa các giai đoạn. Báo cáo kết quả học tập cũng cho thấy, không có mối tương quan giữa điểm lượng giá đồng môn và lượng giá của giảng viên hướng dẫn. Nhận định của giảng viên và các thành viên trong nhóm không tương đồng cho thấy cho thấy chưa có sự thống nhất về các tiêu chuẩn lượng giá sinh viên, cũng như việc lượng giá này còn mang tính chủ quan của người lượng giá.

Lượng giá đề cương là điểm có điểm trung bình thấp nhất trong các hình thức lượng giá. Đề lượng giá đề cương, rubric lượng giá được xây dựng chi tiết giúp cho các thầy cô chấm điểm có thể theo một quy định rõ ràng nhất, đảm bảo được tính khách quan nhất, đồng nhất khi chấm[7, 8]. Lượng giá kết quả nghiên cứu là điểm lượng giá từ nhiều giảng viên cho một kết quả nghiên cứu của nhóm. Các giảng viên đều sử dụng một thang hướng dẫn chấm điểm thống nhất được xây dựng dựa trên kết cấu cơ bản của một nghiên cứu khoa học để đảm bảo

sự khách quan khi lượng giá. Tuy nhiên, việc các nhóm sinh viên đều cố gắng hoàn thành nghiên cứu trong khoảng thời gian ngắn bên cạnh việc học tập các môn học khác, cũng là một điểm khuyến khích được sự đồng nhất của các giảng viên tham gia chấm. Đề cương được chấm chặt chẽ dựa trên kiến thức vận dụng của sinh viên về nghiên cứu để xây dựng, nhưng điểm lượng giá kết quả được các giảng viên xem xét trên cả quá trình thực hiện đề tài nghiên cứu của nhóm. Điều này cũng phản ánh sự không tương quan giữa điểm đề cương và điểm kết quả nghiên cứu.

## 5. Kết luận

Mặc dù còn nhiều hạn chế, nhưng việc kết hợp nhiều hình thức lượng giá khác nhau là cần thiết để mang lại kết quả khách quan trong việc lượng giá kết quả học tập của sinh viên sau khi kết thúc module. Cần xây dựng các bảng kiểm, rubric và hướng dẫn lượng giá cụ thể, số lượng sinh viên của một nhóm cũng cần giới hạn lại để có thể thu được kết quả tốt hơn.

## Tài liệu tham khảo

1. Norcini, J. J., & McKinley, D. W. (2008). Assessment Methods in Medical Education. *International Journal of Health Sciences*, 2(2), 3. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.021>
2. Eldredge, J. D., Bear, D. G., Wayne, S. J., & Perea, P. P. (2013). Student peer assessment in evidence-based medicine (EBM) searching skills training: An experiment. *Journal of the Medical Library Association*, 101(4), 244–251. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.101.4.003>
3. Speyer, R., Pilz, W., Van Der Kruis, J., & Brunings, J. W. (2011, November). Reliability and validity of student peer assessment in medical education: A systematic review. *Medical Teacher*. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.610835>
4. Williams, E. (1992). Student attitudes towards approaches to learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 17(1), 45–58. <https://doi.org/10.1080/0260293920170105>
5. Magin, D. (2001). Reciprocity as a Source of Bias in Multiple Peer Assessment of Group Work. *Studies in Higher Education*, 26(1), 53–63. <https://doi.org/10.1080/03075070020030715>
6. Saedon, H., Salleh, S., Balakrishnan, A., Imray, C. H., & Saedon, M. (2012). The role of feedback in improving the effectiveness of workplace-based assessments: a systematic review. *BMC medical education*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-25>
7. A. Nkhoma, C., Nkhoma, M., Thomas, S., & Quoc Le, N. (2020). The Role of Rubrics in Learning and Implementation of Authentic Assessment: A Literature Review. In *Proceedings of the 2020 InSITE Conference* (pp. 237–276). Informing Science Institute. <https://doi.org/10.28945/4606>
8. Wolf, K., & Stevens, E. (2007). The role of rubrics in advancing and assessing student learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3–14.