

TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÀ VINH
KHOA KINH TẾ, LUẬT & NGOẠI NGỮ



BÁO CÁO TỔNG KẾT
ĐỀ TÀI KHOA HỌC VÀ CÔNG NGHỆ CẤP TRƯỜNG

NGHIÊN CỨU ẢNH HƯỞNG CỦA HÌNH THỨC ĐÁNH GIÁ
‘HỒ SƠ HỌC TẬP’ ĐẾN KHẢ NĂNG VIẾT LUẬN CỦA
SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH TIẾNG ANH
TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÀ VINH

CHỦ NHIỆM ĐỀ TÀI: Ths. CAO THỊ HỒNG CẨM
ĐƠN VỊ: BỘ MÔN NGOẠI NGỮ

Trà Vinh, ngày tháng năm

TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÀ VINH
KHOA KINH TẾ, LUẬT & NGOẠI NGỮ



BÁO CÁO TỔNG KẾT
ĐỀ TÀI KHOA HỌC VÀ CÔNG NGHỆ CẤP TRƯỜNG

NGHIÊN CỨU ẢNH HƯỞNG CỦA HÌNH THỨC ĐÁNH GIÁ
‘HỒ SƠ HỌC TẬP’ ĐẾN KHẢ NĂNG VIẾT LUẬN CỦA
SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH TIẾNG ANH
TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÀ VINH

Xác nhận của cơ quan chủ trì
(ký tên và đóng dấu)

Chủ nhiệm đề tài
(ký tên, họ tên)

Trà Vinh, ngày tháng năm

Quyền tác giả

Báo cáo đề tài nghiên cứu khoa học “*Nghiên cứu ảnh hưởng của đánh giá Hồ sơ học tập đến khả năng viết luận của sinh viên chuyên ngành Tiếng Anh*” do Cao Thị Hồng Cẩm, giảng viên Bộ môn Ngoại ngữ, Trường Đại học Trà Vinh thực hiện. Trường Đại học Trà Vinh có toàn quyền sử dụng nội dung báo cáo này phục vụ cho các mục đích học thuật tại trường.

Các cá nhân trong và ngoài trường có thể sử dụng nội dung của báo cáo để trích dẫn, nghiên cứu các vấn đề có liên quan nhằm đáp ứng nhu cầu dạy và học. Các cá nhân và tổ chức sử dụng nội dung của báo cáo này ngoài các mục đích nêu trên phải được sự chấp thuận của tác giả.

Mọi sự sao chép dưới bất cứ hình thức nào phải được sự chấp thuận của tác giả.

Trà Vinh, ngày 15 tháng 5 năm 2011

Tác giả

Tóm tắt

Đề tài này được thực hiện nhằm mục đích tìm hiểu sự ảnh hưởng của hình thức đánh giá bằng hồ sơ học tập đến khả năng viết luận của sinh viên ngành tiếng Anh cũng như những ý kiến của các sinh viên về hình thức đánh giá này. Có 57 sinh viên đại học tiếng Anh năm thứ ba, khóa 2008 tại Trường Đại học Trà Vinh tham gia vào nghiên cứu, được phân thành hai nhóm: thực nghiệm (30 sinh viên) và nhóm đối chứng (27 sinh viên). Quá trình thực nghiệm được tiến hành trong quá trình học môn Viết 4 vào học kỳ II năm học 2009 – 2010. Các bài kiểm tra trình độ đầu vào và đầu ra cùng với các cuộc phỏng vấn cung cấp nguồn dữ liệu định lượng và định tính. Kết quả nghiên cứu cho thấy, hình thức đánh giá bằng hồ sơ học tập có sự tác động tích cực đến khả năng viết luận sinh viên chuyên ngành tiếng Anh. Đồng thời, sinh viên có thái độ tích cực đối với hình thức đánh giá hồ sơ học tập. Qua quá trình thực nghiệm kết hợp với cơ sở lý luận trước đó, tác giả đã đề xuất mô hình đánh giá cho lớp học tại Trường Đại học Trà Vinh trong thời gian tới. Nghiên cứu này cũng đã định hướng các nghiên cứu tiếp theo và nêu ra một số đề nghị đối với cấp quản lý trong triển khai hình thức đánh giá này.

Abstract

That investigating the impact of portfolio assessment on ESL students' writing performance and their perceptions on the portfolio assessment were the main purposes of the research. There were 57 third-year ESL students at Tra Vinh University participating in the study. They were divided into the controlled group (30 students) and the experimental group (27 students). The portfolio assessment was implemented to a course of Writing 4 during the second term of the academic year 2009 – 2010. Qualitative and quantitative data were collected from the pre-test, the post-test, and the interview. The findings showed that portfolio assessment positively affected on ESL students' writing performance, and the experimental students had positive attitudes toward portfolio assessment. Through literature about portfolios along with the present implementation, a portfolio classroom model was proposed. Also this study suggested some following research and some issues relating to the fulfillment of portfolio assessment for the administration.

Mục lục

Danh mục bảng số liệu và biểu đồ **viii**

Lời nói đầu **x**

Lời cảm ơn **xi**

Các từ viết tắt **xiii**

Chương 1: Dẫn nhập 1

1.1. Lý do chọn đề tài **1**

1.1.1. Vị trí và mục tiêu đánh giá trong tiến trình dạy học 1

1.1.2. Sự khác biệt giữa bài kiểm tra truyền thống (traditional tests) và đánh giá thay thế (alternative assessments) 2

1.1.3. Thực trạng công tác đánh giá tại TVU 3

1.1.4. Những thuận lợi tiềm năng của đánh giá HSHT đối với môn Viết 5

1.1.5. Những hạn chế của đánh giá HSHT khi áp dụng 7

1.1.6. Sự hạn chế về tài liệu liên quan ảnh hưởng của đánh giá HSHT 7

1.2. Mục đích nghiên cứu **9**

1.3. Sản phẩm nghiên cứu và phạm vi ứng dụng **9**

Chương 2: Cơ sở lý luận và Thực tiễn 11

2.1. Sơ lược các nghiên cứu có liên quan **11**

- 2.2 Tác động của bài kiểm tra đến việc dạy và học **15**
- 2.3. Đánh giá HSHT: khái niệm và các vấn đề cần lưu ý **17**
 - 2.3.1. *Khái niệm và đặc điểm của HSHT* **17**
 - 2.3.2. *Các vấn đề cần lưu ý* **14**
- 2.4. Khả năng viết luận của ESL/EFL sinh viên **24**
- 2.5. Việc thực hiện HSHT tại TVU **26**

Chương 3: Phương pháp nghiên cứu 29

- 3.1. Đối tượng tham gia **29**
 - 3.1.1. *Sinh viên* **29**
 - 3.1.2. *Giáo viên* **30**
- 3.2. Công cụ **25 31**
 - 3.2.1. *Bài kiểm tra* **31**
 - 3.2.2. *Phỏng vấn trực tiếp* **31**
- 3.3. Thực nghiệm **32**
 - 3.3.1. *Thể loại bài viết được thực nghiệm* **32**
 - 3.3.2. *Tiến trình thực nghiệm* **33**
- 3.4. Sự tin cậy của dữ liệu **37**
 - 3.4.1. *Kiểm soát nguồn vào của dữ liệu* **37**
 - 3.4.2. *Mối tương quan về điểm số người chấm* **37**

Chương 4: Đánh giá Ảnh hưởng của HSHT và Tiếp cận Quan điểm của SV 38

- 4.1. Ảnh hưởng của đánh giá HSHT đến khả năng viết của SV **38**
 - 4.1.1. *Mô tả kết quả kiểm tra của nhóm thực nghiệm* **38**
 - 4.1.2. *So sánh khả năng viết luận của hai nhóm* **39**

4.1.3. *Mối tương quan về điểm số giữa hai lần kiểm tra ở nhóm thực nghiệm* **42**

4.1.4. *Khả năng viết luận của SV trước và sau thực nghiệm* **43**

4.2. *Quan điểm của SV đối với đánh giá HSHT* **45**

4.2.1 *Đánh giá HSHT thúc đẩy SV học tích cực hơn* **45**

4.2.2. *GV nên tăng cường sửa bài cho SV* **46**

4.2.3. *Đánh giá HSHT phù hợp với môn Viết* **47**

Chương 5: Kết luận và Đề xuất 49

5.1. *Kết luận* **48**

5.1.1. *Đánh giá HSHT ảnh hưởng tích cực đến khả năng viết luận của SV* **49**

5.1.2. *Quan điểm tích cực của SV đối với đánh giá HSHT* **50**

5.2. *Đề xuất* **51**

5.2.1 *Mô hình đánh giá HSHT* **51**

5.2.2. *Các nghiên cứu tiếp theo* **54**

5.2.3 *Chính sách từ các cấp quản lý* **54**

Tài liệu tham khảo 56

Phụ lục A: *Bài kiểm tra* **59**

A.1 *Bài kiểm đầu vào* **59**

A.2 *Bài kiểm đầu ra* **60**

Phụ lục B: *Phiếu phản hồi học tập* **61**

Phụ lục C: *Phiếu nhận xét bài của bạn* **62**

Phụ lục D: Bảng theo dõi nội dung trong HSHT **63**

Phụ lục E: Thang chấm điểm bài viết theo Jacob's & ctv. (1981) **64**

Phụ lục F: Kết quả kiểm tra của sinh viên **67**

F.1. Kết quả kiểm tra đầu vào của hai nhóm **67**

F.2. Kết quả kiểm tra đầu ra của hai nhóm **68**

Phụ lục G: Phiếu phỏng vấn trực tiếp **71**

Phụ lục H: Tiến độ thực hiện đề tài **73**

Phụ lục I: Báo cáo tình hình sử dụng kinh phí **75**

Bản sao thuyết minh đề tài đã được phê duyệt

Danh mục bảng số liệu và biểu đồ

Bảng số liệu

- Bảng 2.1. So sánh các hoạt động đánh giá theo Quyết định 975 với HSHT 20*
- Bảng 3.1. Sự khác biệt về giá trị trung bình của điểm đầu vào của hai nhóm 29*
- Bảng 3.2. Danh sách SV được phỏng vấn trực tiếp 31*
- Bảng 3.3. Nội dung giảng dạy và bài kiểm tra trong môn Viết 31*
- Bảng 3.4. Mối tương quan về điểm số giữa các kết quả chấm bài 38*
- Bảng 4.1. Kết quả kiểm tra của nhóm TN 39*
- Bảng 4.2. Điểm trung bình đầu vào của hai nhóm 41*
- Bảng 4.3. Sự khác biệt về giá trị trung bình điểm đầu ra của 2 nhóm 42*
- Bảng 4.4. Mối tương quan giữa kết quả kiểm tra của nhóm TN 43*
- Bảng 4.5. Sự khác biệt về giá trị trung bình ở hai lần kiểm tra của nhóm TN 43*
- Bảng 4.6. Điểm trung vị và tổng điểm của nhóm TN 44*

Biểu đồ

- Hình 2.1. Quá trình viết bài (Zemach & Rumisek, 2003) 25*

Hình 2.2. Quá trình viết bài trong thực tế của Brown K. và Hood S. (1997) (có điều chỉnh) 26

Hình 3.1. Tiến trình thu thập bài làm SV của Ghoorchaei (2010) 34

Hình 3.2. Quá trình thực nghiệm đánh giá HSHT 35

Hình 3.3. Tiến trình thu thập bài làm SV 36

Hình 5.1. Mô hình đánh giá HSHT đề nghị 52

Lời nói đầu

Công tác nghiên cứu khoa học đã và đang được tăng cường trong môi trường giáo dục chuyên nghiệp nói chung và tại Trường Đại học Trà Vinh nói riêng. Đề tài “*Nghiên cứu ảnh hưởng của hình thức đánh giá hồ sơ học tập đến khả năng viết luận của sinh viên chuyên ngành tiếng Anh tại Trường Đại học Trà Vinh*” được thực hiện nhằm góp phần vào phong trào chung đó. Bên cạnh đó, nghiên cứu này cũng mong được đóng góp phần nào vào cơ sở lý luận về việc đánh giá kỹ năng tiếng Anh, cụ thể là kỹ năng viết luận của sinh viên tại trường Đại học Trà Vinh.

Tuy nhiên, xét về năng lực và kinh nghiệm nghiên cứu khoa học của bản thân, tác giả thấy mình còn rất non trẻ trong lĩnh vực này. Thêm vào đó, trong quá trình thực hiện đề tài, tác giả gặp nhiều khó khăn trong tìm kiếm nguồn tư liệu tham khảo. Các nguồn tài liệu tham khảo thường nhờ vào sự giúp đỡ từ các đồng nghiệp. Vì vậy, nguồn tư liệu tham khảo của đề tài chưa thật sự đa dạng. Ngoài ra, số lượng sinh viên tham gia vào nhóm thực nghiệm khá đông cho nên việc phản hồi các ý kiến của sinh viên không thể thực hiện cho từng cá nhân mà chỉ mang tính đại diện và thường được phản hồi chung chung trước tập thể lớp. Chính vì thế, đề tài không sao tránh khỏi những thiếu sót, hạn chế nhất định

Tác giả rất mong nhận được sự đóng góp mang tính xây dựng từ quý đồng nghiệp và các sinh viên để cho việc nghiên cứu ở những lần tiếp theo thực hiện được hoàn thiện hơn.

Chào thân ái!

Trà Vinh, ngày 15 tháng 5 năm 2011

Tác giả

Lời cảm ơn

Tôi xin chân thành cảm ơn các cá nhân và đơn vị đã hỗ trợ, tạo điều kiện thuận lợi cho việc hoàn tất đề tài nghiên cứu khoa học này. Trước hết, tôi xin cảm ơn các giáo viên Bùi Thị Mỹ Chi, Huỳnh Đỗ Thư đã giúp tôi hoàn tất việc đánh giá các bài kiểm tra sinh viên, cô Phạm Thị Thúy Duy đã hỗ trợ việc tìm kiếm nguồn tài liệu tham khảo, cô Nguyễn Thị Tuyết Nhung đã giúp tôi hoàn thành các thủ tục hành chính. Sự hỗ trợ nhiệt tình của các giáo viên này đã cung cấp những số liệu, cơ sở lý luận để làm cơ sở cho việc phân tích để rút ra những kết quả nghiên cứu và hoàn tất các thủ tục cho việc thẩm định đề tài.

Đề tài này cũng không thể hoàn thành nếu như không có sự tham gia của 57 sinh viên đại học năm thứ ba ngành Tiếng Anh khóa 2008 (DA08AVB, DA08AVC). Tôi xin gửi lời cảm ơn đến sự tham gia nhiệt tình của các sinh viên trong quá trình thực nghiệm.

Tôi cũng xin chân thành bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc đến các giáo viên khác trong Bộ môn Ngoại ngữ và Văn phòng Khoa Kinh tế, Luật và Ngoại ngữ. Người đầu tiên mà tôi rất cảm kích đó là thầy Nguyễn Văn Nhân vì sự gách vác nhiệm vụ quản lý Bộ môn Ngoại ngữ thay tôi trong thời gian tôi hoàn tất báo cáo đề tài. Và tôi cũng muốn cảm ơn sự hỗ trợ nhiệt tình về chuyên môn, chia sẻ những khó khăn và sự động viên trong thời gian thực hiện đề tài của các giáo viên: Phùng Văn Đệ, Liên Tố Trinh, Phạm Như Loan, Nguyễn Thị Ngọc Hương, Trần Thị Phương Thu, Ngô Thị Lộc, Nguyễn Thị Kim Vân. Đặc biệt tôi không thể nào quên được sự giúp đỡ của các đồng nghiệp Nguyễn Thị Mỹ Hạnh và Hồ Văn Minh qua việc chia sẻ công việc và trách nhiệm mà tôi được phân công để tôi có thời gian, tập trung vào việc nghiên cứu và viết báo cáo đề tài.

Tôi cũng xin ghi nhận sự đóng góp về chuyên môn của các giáo viên có kinh nghiệm trong giảng dạy tiếng Anh như Ths. Nguyễn Thị Mai Khanh, NCS. Nguyễn Thị Huệ, NCS. Nguyễn Thị Phương Nam, Ths. Tiêu Thị Thanh Thủy. Ths. Châu Thị Hoàng Hoa, Ths. Chung Tiểu Thúy và Ths. Trịnh Bội Ngọc. Các ý kiến đóng góp của quý đồng nghiệp cho tác giả trong quá trình xây dựng thuyết minh đề tài là những gợi ý thiết thực cho tác giả thực hiện quá trình nghiên cứu và tổng kết đề tài.

Tôi cũng xin chân thành cảm ơn đến các cá nhân đã tạo điều kiện thuận lợi cho việc nghiên cứu và hoàn tất việc thẩm định đề tài này như cô Huỳnh Mỹ Phượng – Trưởng phòng Nghiên cứu khoa học và Đào tạo Sau đại học, cô Châu Thị Trúc Ly – Trưởng phòng Kế hoạch – Tài vụ và cô Trần Cẩm Đào, nhân viên phòng Kế hoạch – Tài vụ.

Và còn rất nhiều sự chia sẻ, giúp đỡ từ những cá nhân mà tôi không thể kể hết tên. Cho tôi gửi lời cảm ơn sâu sắc đến các bạn.

Tác giả

Các từ viết tắt

CĐCĐ	Trường Cao đẳng Cộng đồng
GV	Giáo viên
HSHT	Hồ sơ học tập
L1	Tiếng mẹ đẻ
L2	Ngoại ngữ
ESL/EFL	Tiếng Anh như ngôn ngữ thứ hai/Tiếng Anh như ngoại ngữ
SV	Sinh viên
TN	thực nghiệm
TVU	Trường Đại học Trà Vinh

CHƯƠNG MỘT

Dẫn nhập

1.1. Lý do chọn đề tài

Việc lựa chọn vấn đề nghiên cứu liên quan đến HSHT bắt nguồn từ các yếu tố thuộc phạm vi đánh giá môn học như: mục tiêu đánh giá, sự khác biệt giữa cách đánh giá truyền thống và các cách đánh giá khác (còn gọi là đánh giá thay thế). Ngoài ra, những thuận lợi và hạn chế của đánh giá bằng HSHT từ các tài liệu tham khảo đã mang đến câu hỏi về tính hiệu quả của nó. Do đó, những GV muốn sử dụng hình thức đánh giá này vào quá trình giảng dạy của họ một cách hiệu quả thì cần phải đi tìm lời giải đáp cho câu hỏi đó.

1.1.1. Vị trí và mục tiêu đánh giá trong tiến trình dạy học

Theo Dương Quang Minh (1999), việc đánh giá (assessments) người học nhằm vào các mục tiêu cơ bản như sau: (1) xác định mức độ đạt hay chưa đạt của các mục tiêu dạy học, phát hiện ra những nguyên nhân sai sót giúp người học điều chỉnh hoạt động học; (2) công khai hóa các nhận định về năng lực và kết quả học tập của SV, tạo điều kiện để SV phát triển khả năng tự đánh giá, thúc đẩy việc học tập; (3) cung cấp cho GV những thông tin cần thiết để đánh giá và điều chỉnh hoạt động giảng dạy của mình cho phù hợp; (4) giúp cho các nhà quản lý giáo dục nắm bắt được tình hình thực tế để từ đó có những điều chỉnh về chủ trương, chính sách cho phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả của công tác giáo dục.

Và Chapelle C. và Brindley G. (2002) cũng đã chỉ ra việc đánh giá trong lĩnh vực dạy ngôn ngữ là hoạt động tập hợp các thông tin và đưa ra các phán đoán

về kiến thức và khả năng sử dụng ngôn ngữ của những người học ngôn ngữ. Vì vậy, việc đánh giá SV sau khi kết thúc môn học là rất cần thiết. Trong giảng dạy, đánh giá thường liên quan đến việc đánh giá thành quả (achievement assessment); đó là sự đánh giá tập trung vào việc xác định những gì SV đã học được so với những gì GV đã dạy.

Với những lý do đó, công tác đánh giá người học không những có ý nghĩa đối với người học mà còn thiết thực đối với cả người dạy và các nhà quản lý. Cho nên công tác này ngày càng được chú trọng trong bối cảnh giáo dục ở Việt Nam nói chung và ở từng trường cao đẳng, đại học nói riêng, nhất là trong quá trình đào tạo hệ chính quy. Trong thực tế giáo dục, luôn có sự tìm kiếm hình thức đánh giá phù hợp với mục tiêu giảng dạy, thúc đẩy được quá trình học tập của SV thông qua các hoạt động ràng buộc trách nhiệm, tạo động lực học tập và sự chủ động của SV đối với việc học của họ. Chính vì thế, đã có nhiều hình thức đánh giá thay thế được thiết kế với mong muốn làm giảm đi những hạn chế của đánh giá truyền thống và các hình thức đánh giá này có một số khác biệt với đánh giá truyền thống.

1.1.2. Sự khác biệt giữa bài kiểm tra truyền thống (traditional tests) và đánh giá thay thế (alternative assessments)

Theo Trung tâm Nghiên cứu Ngôn ngữ cơ bản quốc gia của Mỹ (NCLRC, 2004), Bài kiểm tra truyền thống được hiểu như là cách đánh giá chú trọng vào việc đo lường kiến thức ngôn ngữ và khả năng hiểu bài của SV. Hay nói một cách khác, các bài kiểm tra nhằm vào việc xem xét SV có học được những gì được mong đợi từ phía GV. Ngược lại, đánh giá thay thế trong lĩnh vực ngôn ngữ dựa vào sự thể hiện năng lực của người học và chú trọng vào mục đích giao tiếp; thật vậy, những hình thức đánh giá này sử dụng các hoạt động mà SV thực hiện bằng ngôn ngữ và chú trọng đến điểm mạnh của SV. Như vậy, đánh giá thay thế và đánh giá truyền thống khác nhau về cấu trúc, từ đó cũng có sự khác nhau trong việc chấm điểm.

Đánh giá thay thế bao gồm các hình thức như: bài văn tự luận, thuyết trình, HSHT, trả lời ngắn và triển lãm sản phẩm ... Trong các hình thức này, SV được đánh giá bằng chính quá trình học tập của họ và sản phẩm mà họ tạo ra trong quá trình học tập. Thêm vào đó, SV có điều kiện rút ra kinh nghiệm học tập khi được

đánh giá bằng cách hình thức đánh giá thay thế thông qua các hoạt động phản hồi, tự đánh giá về việc học, trao đổi với GV ... Vì thế đánh giá thay thế có thể thúc đẩy và cuốn hút SV vào việc học nhiều hơn.

Như đã đề cập ở trên, đánh giá HSHT là một trong các hình thức của đánh giá thay thế cho nên nó mang những đặc tính của đánh giá thay thế. *Một* là tạo ngữ cảnh giao tiếp thực tế cho SV, đòi hỏi SV có sự sáng tạo trong sử dụng ngôn ngữ và tạo ra một sản phẩm có chất lượng hoặc sự thể hiện năng lực. *Hai* là mang lại cơ hội tương tác giữa GV và SV. *Ba* là cho phép người học tự đánh giá và tự điều chỉnh. Do đó, việc đánh giá HSHT rất phù hợp với việc đánh giá môn Viết. Thật vậy, viết luận được xem như là một quá trình và quá trình này cũng tạo ra một sản phẩm cụ thể. Cho nên khi áp dụng đánh giá HSHT, GV có thể biết được quá trình SV viết như thế nào, tự rèn luyện như thế nào. Những điều này khó có thể tìm thấy ở các bài kiểm tra truyền thống mà nó thường được thực hiện trong các trường học nói chung và tại TVU nói riêng.

1.1.3 Thực trạng công tác đánh giá tại TVU

Trên cơ sở vận dụng các quy định hiện hành về đào tạo của Bộ Giáo dục và Đào tạo vào điều kiện thực tế của đơn vị, TVU quy định cụ thể về công tác đánh giá học sinh, SV của trường. Các quyết định cũng được sửa đổi, bổ sung hoặc ban hành mới tùy vào yêu cầu của công tác đánh giá môn học trong từng điểm. Trường đã ban hành các quy định về đánh giá môn học. Chẳng hạn như: (1) Quyết định số 334/QĐ-ĐHTV ngày 3/6/2008 của Hiệu trưởng trường Đại học Trà Vinh về việc ban hành Quy định về tổ chức thi kết thúc học phần cho SV, học sinh các hệ đào tạo tại Trường Đại học Trà Vinh, (2) Quyết định số 62/QĐ-ĐHTV ngày 19/1/2009 của Hiệu trưởng trường Đại học Trà Vinh về việc ban hành Quy định về tổ chức thi kết thúc học phần cho sinh viên, học sinh các hệ đào tạo tại Trường Đại học Trà Vinh, (3) Quyết định số 975/QĐ-ĐHTV ngày 02/10/2009 của Hiệu trưởng trường Đại học Trà Vinh về việc ban hành Quy định đánh giá môn học (gọi tắt là Quyết định 975). Quyết định 975 là quyết định hiện đang có hiệu lực thi hành.

Trước thời điểm ban hành Quyết định 975, trường tổ chức các kỳ thi hết môn vào cuối mỗi học kỳ. Việc đánh giá gồm đánh giá quá trình do GV trực tiếp

giảng dạy phụ trách và đánh giá kết thúc do Phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng trực tiếp thực hiện. Trọng số của mỗi phần đánh giá ở từng môn học do các bộ môn đề xuất, thông thường đánh giá kết thúc có trọng số từ 60% trở lên. Cách thực hiện đánh giá này có tính tập trung và thể hiện sự chuyên môn hóa trong thi cử. Tuy nhiên, các kỳ thi học kỳ thường kéo dài do nhiều nguyên nhân dẫn đến sự chậm trễ trong tổng hợp điểm số, áp lực về thi cử cho SV ... cho nên Ban Giám hiệu đã có yêu cầu các đơn vị cần đổi mới công tác đánh giá SV khi kết thúc học phần và việc đánh giá cũng cần phải có tính chính xác, khoa học và đảm bảo tiến độ công tác đào tạo tại trường. Đó cũng là tiền đề cho sự ra đời của Quyết định 975.

Theo Quyết định 975 (TVU, 2009), GV trực tiếp giảng dạy sẽ đảm trách việc đánh giá môn học và nộp điểm số về khoa có trách nhiệm quản lý liên quan. Việc đánh giá gồm đánh giá quá trình và đánh giá kết thúc với trọng số của mỗi phần đánh giá là 50%. Việc đánh giá môn học theo Quyết định 975 là sự đánh giá có tính tổng hợp và giảm tính rủi ro, áp lực cho SV trong đánh giá. Theo phương thức đánh giá này, GV được giao tất cả trách nhiệm và quyền hạn trong việc đánh giá SV. Vì thế, GV có thể chủ động hơn trong xác định hình thức, nội dung và các tiêu chí chấm điểm... Nó cũng mở ra cơ hội cho GV vận dụng, đa dạng hóa các hình thức đánh giá môn học sao cho phù hợp với mục tiêu giảng dạy, thúc đẩy việc học tập của SV.

Xuất phát từ thực tiễn nêu trên, Bộ môn Ngoại ngữ đã và đang tìm kiếm những hình thức đánh giá hết môn phù hợp với đặc thù của từng môn học do Bộ môn quản lý, trong đó có môn Viết luận ở các lớp chuyên ngành tiếng Anh. Theo cách đánh giá hiện tại, ở phần đánh giá kết thúc SV thể hiện khả năng viết luận tiếng Anh qua bài làm ở kỳ kiểm tra sát hạch vào cuối khóa học. Nội dung sát hạch là SV lựa chọn một trong số các thể loại viết luận đã được học trong khóa học và thực hiện bài thi trong một khoảng thời gian nhất định, thường là từ 60 – 90 phút. Nhưng đến năm học 2009 – 2010, Bộ môn đã khuyến khích GV áp dụng hình thức đánh giá ‘Hồ sơ học tập’ (portfolio assessments) ở các môn Viết 1, 2, 3, 4, 5, 6 và 7 ở bậc Đại học chuyên ngành tiếng Anh. Việc áp dụng được bắt nguồn từ những tiềm năng, thuận lợi của việc đánh giá bằng HSHT.

1.1.4. Những thuận lợi tiềm năng của đánh giá HSHT đối với môn Viết

Từ các kết quả tìm thấy ở Dự án về kỹ năng viết ở vùng vịnh (the Bay Area Writing Project) năm 1972 và Dự án về kỹ năng viết quốc gia của Mỹ (National Writing Project) năm 1974, việc sử dụng HSHT đã trở nên là vấn đề mang tính thời sự cấp quốc gia ở Mỹ. Các thành viên tham gia dự án đã chú trọng đến quan điểm xem viết là một quá trình cho nên họ thấy rằng GV cần phải dạy cho SV cách suy nghĩ các ý tưởng, chỉnh sửa bài viết và viết lại bài của họ. Quá trình viết cho phép SV đủ thời gian để hoạch định, viết bài và chỉnh sửa sản phẩm trong khi đó các bài sát hạch theo yêu cầu bị giới hạn về thời gian (Calfee R. & S. Freedman, 1996:5) cho nên việc đánh giá kỹ năng viết cần được quan tâm đến cả một quá trình của người học. Dự án về kỹ năng viết đã thúc đẩy việc đánh giá tất cả các bài viết hơn là từng câu hỏi nhiều lựa chọn. Đây cũng có thể xem như là sự khởi nguồn cho việc ra đời và phát triển của hình thức đánh giá kết quả học tập của SV bằng HSHT.

Theo Herman J., Gearhart M. và P. Aschbacher (1996:27), việc đánh giá bằng HSHT đã là một hiện tượng trong những thập niên 90 của thế kỷ 20 bởi vì những tiềm năng của nó. Chẳng hạn, đánh giá HSHT có thể điều chỉnh những thiếu sót của việc đánh giá truyền thống qua việc giảm sự chú trọng đến điểm số; đồng thời, nó không làm thay đổi việc giảng dạy mà là một chiếc cầu nối kết dạy và học và không phải là rào cản đối với những thành công của người học. Thêm vào đó, đánh giá bằng HSHT tạo điều kiện cho người học phản hồi ý kiến và có trách nhiệm với sự tiến bộ của chính họ. Hình thức đánh giá này là một chứng cứ đáng tin cậy đối với phụ huynh và cộng đồng về những kết quả mà người học đạt được.

Ngoài ra, một số nghiên cứu trước đây (Newman & ctv., 1995; Stern, 1991) đã chỉ ra rằng hình thức đánh giá bằng ‘Hồ sơ học tập’ mang lại một số thuận lợi như:

- Mang lại cơ hội cho người học phản hồi mục tiêu học tập của họ qua việc tự đánh giá, sự trao đổi với bạn học và GV;
- Đưa ra bằng chứng cụ thể về sự phát triển của người học bởi vì nó cung cấp những *chỉ số* về khả năng và sự thể hiện năng lực của SV, cung cấp

một ‘*cửa sổ*’ để GV quan sát, theo dõi thái độ và hành động của SV trong quá trình làm bài.

- Thúc đẩy người học tích cực hơn trong học tập do đánh giá HSHT là một trong những hình thức đánh giá thay thế nên nó có những đặc trưng đã được nêu ở phần 1.1.2

Nếu như với cách đánh giá truyền thống là thực hiện một bài làm khi kết thúc khóa học thì GV khó nhận biết được SV của mình đã thực hành kỹ năng viết luận như thế nào. Năng lực của SV thể hiện ở chủ yếu ở bài làm cuối khóa. Ngược lại, HSHT sẽ cung cấp ‘*cửa sổ*’ để GV quan sát việc học của SV, tức là có thể biết được nỗ lực của SV trong quá trình học môn Viết. Hay nói theo một cách khác, đánh giá HSHT sẽ giúp cho GV tiếp cận được kỹ năng viết theo cả hai quan điểm. *Quan điểm thứ nhất*, viết là một quá trình (process-based approach) mà người viết thực hiện các bước tìm ý, sắp xếp ý, viết bản thảo, chỉnh sửa nội dung, cấu trúc ngữ pháp và viết lại khi có điều kiện. *Quan điểm thứ hai*, viết là sản phẩm (product-based approach); nghĩa là viết cần phải tạo ra một sản phẩm cụ thể để diễn đạt ý tưởng của người viết, giống như một hoạt động giao tiếp cụ thể. Trong dạy và học môn Viết cần có sự kết hợp hai quan điểm trên bởi vì muốn có một sản phẩm là một bài viết tốt thì có sự chất lọc ý tưởng và liên kết các ý sao cho phù hợp. Kết quả là việc đánh giá môn viết sẽ không được trọn vẹn nếu như không bao gồm được quá trình tạo ra sản phẩm cuối (Stern, C., 1991)

Hơn thế nữa, trong quá trình dạy và học, có mối liên quan giữa động lực (motivation) và sự thành công trong học tập. Những SV tích cực và tận tụy vì có động cơ học tập rõ rệt sẽ thường học tốt hơn bạn của họ (Harmer, 1997). Sự thành công là một trong các yếu tố tạo ra động lực cho người học. Do đánh giá HSHT là đưa ra bằng chứng về sự tiến bộ của người học nên nó sẽ mang lại cảm giác thành công cho người học. Từ đó, nó thúc đẩy, khuyến khích người học nỗ lực nhiều hơn.

Mặc dù đánh giá HSHT có nhiều thuận lợi và đã được áp dụng bởi nhiều GV nhưng cũng có một số chuyên gia đề cập đến những khó khăn khi áp dụng đánh giá này.

1.1.5. Những hạn chế của đánh giá HSHT khi áp dụng

Từ việc khảo sát thực trạng các vấn đề liên quan đến khả năng viết của SV, Phamho (2006) đã đề xuất đánh giá HSHT là một trong các giải pháp để cải thiện sự yếu kém và hạn chế về phương pháp giảng dạy kỹ năng viết L1 và L2. Tuy nhiên, người học cũng có quan điểm không tích cực về đánh giá HSHT. Vẫn có SV còn quan tâm nhiều đến điểm số thay vì quá trình học tập nên họ xem HSHT là một áp lực vì họ phải chấp hành các yêu cầu của GV (Richardson, 2001 trích trong Phamho, sdd.), hoặc đánh giá HSHT không ảnh hưởng nhiều đến việc học của họ (Richard, 1992).

Ngoài ra, Terwilliger J. (1997: 4-6) nêu ra các câu hỏi phản biện về những ưu thế của HSHT. *Một là*, HSHT có xác thực hơn các hình thức đánh giá khác không. *Hai là*, HSHT cung cấp cơ sở giả định đối với việc đánh giá lớp học nhưng độ giá trị và độ tin cậy có thể bị bỏ quên. *Ba là*, HSHT cung cấp nền tảng cho sự đánh giá mức độ tiến bộ của mỗi SV nhưng sự phán đoán này có thể là sự biểu diễn. *Bốn là*, HSHT là một phương tiện thực hành trong lớp thay vì là một công cụ đánh giá bởi vì cần có sự đầu tư kỹ lưỡng và thống nhất về các tiêu chí đánh giá một HSHT hoàn chỉnh cho nên nó đòi hỏi một sự đầu tư rất lớn về thời gian và nỗ lực của GV.

Tuy Terwilliger cũng đã nêu nội dung trả lời của các câu hỏi nêu trên nhưng bốn câu hỏi nêu trên đã phản ánh HSHT cũng bộc lộ những hạn chế nhất định, không phải luôn phù hợp với tất cả các môn học và hơn nữa là thiếu độ tin cậy về kết quả người học đạt được. Thêm vào đó, việc nghiên cứu và thực nghiệm đánh giá HSHT ở các vùng, các quốc gia là khác nhau cho nên mức độ dồi dào về nguồn tài liệu tham khảo liên quan đến đánh giá HSHT cũng có sự khác nhau.

1.1.6. Sự hạn chế về tài liệu liên quan ảnh hưởng của đánh giá HSHT

Việc áp dụng đánh giá HSHT đã phát triển mạnh mẽ trong môi trường giáo dục ở phương Tây. Những nghiên cứu, các cuộc thực nghiệm được tiến hành ở nhiều bậc học khác nhau từ tiểu học đến đại học. Tuy nhiên, nguồn tư liệu về HSHT liên quan đến đánh giá lớp học được ấn bản thành sách chưa được nhiều, có 2 quyển sách đề cập nhiều đến HSHT dành cho GV là: Student Portfolios, (1993)

và Portfolio and Performance Assessment (1994); đa phần các nguồn tư liệu là các bài báo mô tả các đề tài đã thực hiện (Terwilliger J., 1997). Thêm vào đó, cho đến nay chưa có nghiên cứu nào chứng minh là hình thức đánh giá HSHT là đáng tin cậy hơn cách đánh giá truyền thống nhưng nó vẫn tồn tại và được sử dụng dựa vào yếu tố nhận định của các chuyên gia trong lĩnh vực dạy môn Việt. Chính vì thế, cần có nhiều nghiên cứu thực tế trong lĩnh vực dạy ngoại ngữ (Park T., nd).

Trong môi trường giáo dục ở Việt Nam, những biến thể của HSHT vẫn có thể tìm thấy trong quá trình giảng dạy. Trong thực tế, có một số GV ở các lớp tiểu học yêu cầu các học sinh của họ lưu giữ các bài kiểm tra của học sinh trong năm học vào trong một túi đựng hồ sơ. Thêm vào đó, trong khả năng hiểu biết của tác giả đề tài này, các nghiên cứu liên quan đến việc đánh giá HSHT trong môi trường giáo dục ở Việt Nam chưa có nhiều, chỉ có số ít công trình nghiên cứu được công bố trên các tạp chí khoa học. Thậm chí, rất khó tìm thấy các loại ấn bản đề cập nhiều đến tác động của HSHT trong lĩnh vực dạy tiếng Anh tại Việt Nam. Chính sự thiếu phổ biến của các nghiên cứu việc áp dụng hình thức đánh giá HSHT, nhất là trong lĩnh vực giảng dạy tiếng Anh ở điều kiện, môi trường giáo dục của Việt Nam là một yếu tố thúc đẩy tác giả thực hiện đề tài này.

Qua tiếp cận những lý luận và thực tiễn về HSHT, có thể tóm lược rằng HSHT có những thế mạnh nhưng nó cũng hàm chứa những hạn chế nhất định. Vì vậy, việc áp dụng nó vào một đối tượng giảng dạy nào đó, một môi trường giáo dục cụ thể cần có một sự thử nghiệm. Điều quan trọng hơn là nên có những luận cứ khoa học để đảm bảo việc triển khai đạt được hiệu quả cao nhất. Với những yêu cầu có tính thiết cấp về lý luận và thực tiễn đối với việc kiểm chứng những ảnh hưởng của đánh giá bằng HSHT đối với sự tiến bộ của người học mà cụ thể ở đây là kỹ năng viết của SV ngành tiếng Anh bậc Đại học hệ chính quy tại TVU, đề tài *Nghiên cứu ảnh hưởng của hình thức đánh giá 'Hồ sơ học tập' đến khả năng viết luận của SV chuyên ngành tiếng Anh tại trường Đại học Trà Vinh* được đề xuất thực hiện vào tháng 11/2009. Sau khi bản đề xuất được chỉnh sửa theo các ý kiến đóng góp của các đồng nghiệp và các cấp quản lý nghiên cứu khoa học tại TVU, đề tài đã chính thức được chấp thuận để triển khai nghiên cứu từ tháng 03/2010.

1.2. Mục đích nghiên cứu

Đề tài được thực hiện nhằm mục tiêu đánh giá ảnh hưởng của hình thức đánh giá HSHT đối với kỹ năng viết luận của các SV ngành tiếng Anh khóa 2008 ở môn Viết 4. Và với kết quả tìm thấy qua nghiên cứu sẽ là cơ sở để có những đề xuất cho việc triển khai hình thức đánh giá HSHT tại TVU.

Và mục đích nghiên cứu của đề tài được cụ thể hóa qua các câu hỏi nghiên cứu sẽ lần lượt được trả lời qua các kết quả phân tích dữ liệu định lượng và định tính:

- Hình thức đánh giá HSHT ảnh hưởng như thế nào đến khả năng viết luận của SV?
- SV có chấp nhận hình thức đánh giá bằng HSHT đối với môn Viết không?

Đề tài được triển khai thực hiện với giả định là: (1) hình thức đánh giá HSHT có giúp cho SV tăng cường khả năng viết luận và (2) SV cho rằng nên áp dụng hình thức đánh giá HSHT đối với các môn Viết trong chương trình đào tạo.

1.3. Sản phẩm nghiên cứu và phạm vi ứng dụng.

Các sản phẩm thu về từ nghiên cứu là: (1) Cách đánh giá HSHT và (2) các HSHT mà SV thực hiện trong quá trình thực nghiệm. Cách đánh giá HSHT sẽ được thể hiện gồm tiến trình đánh giá (an assessment module). Tiến trình đánh giá dùng cho quá trình thực nghiệm được xây dựng trên cơ sở nghiên cứu các nguồn tài liệu. Tiến trình này có thể được điều chỉnh nếu như các kết quả nghiên cứu trong đề tài cho thấy các bước của nó chưa phù hợp. Từ đó, tác giả đề tài sẽ đề xuất một tiến trình được cho là phù hợp và hiệu quả. Tiến trình đánh giá HSHT này có thể xem như một khuôn mẫu cho việc đánh giá kỹ năng Viết của SV ngành tiếng Anh tại TVU sau khi kết thúc các môn Viết trong chương trình đào tạo SV chuyên ngành Ngôn ngữ Anh.

Mỗi SV nhóm thực nghiệm thực hiện một HSHT. Dự kiến ban đầu là có 30 SV tham gia nhưng thực tế có 26 SV nên kết quả thu được sau nghiên cứu là 26 HSHT. Các HSHT này sẽ được lưu trữ tại Bộ môn Ngoại ngữ sau khi được

Hội đồng Nghiên cứu khoa học nghiệm thu. Đây sẽ là nguồn tư liệu tham khảo cho các GV và SV có sự quan tâm đến HSHT.

CHƯƠNG HAI

Cơ sở lý luận và Thực tiễn

Trong giáo dục, đánh giá có những tác động nhất định đến các yếu tố thuộc quá trình dạy và học. Đánh giá HSHT được cho là có thể giúp giảm bớt những hạn chế của đánh giá truyền thống cho nên nó đã từng trở thành một trào lưu tại Mỹ. Và để thấy đánh giá HSHT đã thể hiện tính ưu việt so với đánh giá truyền thống như thế nào, hãy xem xét các tác động của đánh giá này đến việc dạy và học.

2.1. Sơ lược các nghiên cứu có liên quan

Có nhiều nghiên cứu về HSHT được tìm thấy và trong phạm vi đề tài này chỉ đề cập đến ảnh hưởng của đánh giá HSHT đến các kỹ năng ngôn ngữ của SV và các quan điểm của GV và SV đối với hình thức đánh giá này. Các nghiên cứu được đề cập theo thứ tự thời gian công bố công trình nghiên cứu.

Huyett P. (1994) tiến hành cuộc điều tra các GV dạy viết luận ở Trường Đại học Missouri – Kansas City vào học kỳ Xuân 1994. Nội dung của việc điều tra liên quan đến các vấn đề thực hiện việc đánh giá bằng HSHT, tác động của đánh giá HSHT đến mục tiêu giảng dạy và thuận lợi và bất lợi của nó. Từ kết quả phỏng vấn cho thấy, đa phần các GV yêu cầu SV tập hợp tất cả các bài làm của họ, chỉ một số ít là thu bản cuối cùng. Theo tác giả, các GV cho rằng SV ít phụ thuộc GV và tự tin vào bài viết của mình. Đồng thời, SV không chịu áp lực về điểm số và GV có thể thấy được sự cải thiện trong các bài viết của SV.

Có sự tương đồng trong việc lựa chọn loại HSHT để thực nghiệm với đề tài nghiên cứu hiện tại và kết quả mà Huyett P. tìm thấy. Đó là sự tập hợp tất cả các bài làm của SV để giúp cho SV, GV cũng như các độc giả khác thấy được sự

tiến bộ của SV qua từng bài viết. Nhưng sự tìm hiểu cách thực hiện một HSHT không phải là mục tiêu nghiên cứu của đề tài, mà đó là sự ảnh hưởng của hình thức đánh giá HSHT đến năng lực của người học. Điều này có thể biết được qua câu trả lời từ nghiên cứu của Newman C và cộng sự.

Newman và ctv. (1995) thực hiện nghiên cứu gồm nhiều giai đoạn một năm trong một nghiên cứu dài hạn liên quan đến học sinh chuyên ngữ lớp 6. Giai đoạn một của nghiên cứu tập trung vào sự phát triển và ứng dụng các phương thức quản lý HSHT của học sinh. Mong đợi của nghiên cứu ở giai đoạn này là sự phát triển một hệ thống có hiệu lực để dạy học sinh cách tạo và duy trì HSHT của chính họ sẽ giúp họ cải thiện mức độ thành thạo tiếng Anh và phát triển kỹ năng và từ đó sẽ trở nên tự giác, có động lực và học tốt hơn. Mẫu nghiên cứu là 13 học sinh lớp 6 thuộc 6 nhóm ngôn ngữ khác nhau (Thái Lan, Trung Quốc, Việt Nam, Hàn Quốc và Honduras) ở một trường dân tộc nội trú ở vùng thành thị. Mỗi học sinh xây dựng một HSHT làm việc (a working portfolio), gồm tài liệu sưu tầm theo yêu cầu GV và tài liệu do học sinh tự sưu tầm, các dụng cụ quản lý và các thẻ mục tiêu. Mỗi tuần học sinh sẽ lựa chọn tài liệu trong hồ sơ làm việc để lập thành một HSHT phô bày (a showcase portfolio) của họ. Kết quả tìm thấy là hệ thống công cụ quản lý HSHT: bản báo cáo về sự tiến bộ, bảng quản lý thời gian và nhật ký học tập đã giúp học sinh tham gia vào quá trình học tập của chính họ tích cực hơn.

Về đối tượng nghiên cứu của Newman và ctv. (1995) là sự ảnh hưởng của HSHT đến sự thành thạo tiếng Anh về tổng thể và động cơ học tập. Có một chút sự khác nhau giữa đề tài nghiên cứu này và của Newman và ctv. (sdd.). Nghiên cứu này tập trung vào kỹ năng viết luận, một trong số các kỹ năng ngôn ngữ. Một sự khác biệt khác nữa là cách chọn mẫu. Số lượng người học tham gia và độ tuổi có khoảng cách rất rõ rệt. Đề tài này sẽ tập trung vào SV chuyên ngành tiếng Anh ở bậc đại học, họ là người học trưởng thành (adult learners) và số lượng SV tham gia là 26 người. Vì vậy, giữa các người tham gia có những đặc điểm tâm lý có thể không giống nhau, cách thức học tập không giống nhau.

Speakman C. (2000) khi thực hiện đề tài nghiên cứu cho luận văn cao học đã có SV đại học tham gia vào quá trình thực nghiệm. Nghiên cứu *Đánh giá bằng HSHT như là yếu tố sư phạm* của Speakman được thực hiện ở một khóa học viết

luận tiếng Anh trong lĩnh vực khoa học và kỹ thuật tại trường CĐCD Lethbridge. Nghiên cứu tiến hành vào mùa thu năm 1999, gồm có 6 SV từ 3 nhóm học đăng ký tham gia vào nghiên cứu. Các dữ liệu nghiên cứu là bài phản hồi cuối khóa, các bảng ý kiến phản hồi của SV trong quá trình học tập, các bản nháp và bản viết có chỉnh sửa của các cá nhân. Kết quả nghiên cứu cho thấy, SV có sự quan tâm đến sự phát triển kỹ năng viết và các bài viết của học. Ngoài ra, lớp học sử dụng HSHT đã tăng cường kiến thức xã hội cho SV. Tác giả cũng cho rằng HSHT như là một cửa sổ cho phép GV thấy được nhận thức về tu từ, quan điểm về suy nghĩ và viết và phát triển kỹ năng viết câu.

Tuy có sự giống nhau giữa nghiên cứu của Speakman và nghiên cứu hiện tại là đề cập đến tác động của đánh giá HSHT đến việc học môn Viết luận và mẫu nghiên cứu là SV đại học nhưng dữ liệu để phân tích của Speakman cơ bản là dữ liệu định tính, các HSHT mà cụ thể là phần phản hồi của SV. Trong khi đó, đề tài hiện tại đo lường tác động của đánh giá HSHT bằng dữ liệu định lượng. Các ý kiến phản hồi không là dữ liệu cần phân tích chính mà chỉ hướng đến mục đích là tạo cơ hội để SV đánh giá, xem xét những nội dung, phần kiến thức mà họ chưa hiểu rõ, và xa hơn là tăng trách nhiệm của SV đối với chính việc học của họ.

Nghiên cứu của D'Angelo B. (2009) cũng có liên quan đến tác động của việc sử dụng và đánh giá bằng HSHT đến kết quả đạt được của SV vào cuối khóa học để làm cơ sở thiết kế và giảng dạy các khóa học. Các dữ liệu nghiên cứu liên quan đến sự phân tích nội dung và điểm số đánh giá đối với 34 HSHT của SV tham gia khóa học về giao tiếp trong kinh doanh từ mùa thu 2008 đến mùa xuân 2009. Các HSHT do các GV trực tiếp giảng dạy tổ chức triển khai cho SV thực hiện trong khóa học của mình và nộp về đơn vị quản lý khi kết thúc khóa học. Một trong số kết quả tìm được đã cho thấy đa số SV có ý kiến tích cực đối với khóa học có sử dụng đánh giá bằng HSHT.

Cũng giống như nghiên cứu của D'Angelo B. (2009), nghiên cứu này được tiến hành nhằm mục đích tìm hiểu suy nghĩ của SV đối với cách đánh giá bằng HSHT, đi kiểm chứng giả thuyết SV thích cách đánh giá HSHT. Việc xác định câu trả lời, dữ liệu cho giả thuyết của đề tài này là ý kiến của SV qua phỏng vấn kết hợp với những phản hồi từ người học. Tuy vậy, có sự khác nhau giữa hai nghiên cứu là đặc điểm của mẫu thử. Một bên là SV người bản xứ học môn học

liên quan đến kinh tế và một bên là SV sử dụng tiếng Anh như là L2, học cách viết luận bằng tiếng Anh. Hay nói cách khác, nội dung học tập giữa hai mẫu nghiên cứu là khác nhau.

Ghoorchaei B., Tavakoli M, & Ansari D. N. (2010), trong quá trình lược khảo tài liệu nghiên cứu đã tìm thấy nhiều nghiên cứu về đánh giá bằng HSHT và trình bày trong nghiên cứu của mình. Các nghiên cứu này phân thành hai nhánh. Một là, các nghiên cứu tìm hiểu sự phản hồi của SV đối với đánh giá HSHT như: Wang & Lao (2008), Paesani (2006), Hirvela & Sweetland (2005), Marefat (2004). Đa số, các nghiên cứu này đều thể hiện là SV có đánh giá rất tích cực đối với hình thức đánh giá này. Hai là, nhóm đề tài về sự tác động đến sự thể hiện kỹ năng viết của SV (writing performance). Những điều tìm thấy được là có sự tác động tích cực. Sự thể hiện của SV thuộc nhóm thực nghiệm viết bài tốt hơn các SV thuộc nhóm đối chứng. Ví dụ như các nghiên cứu Erdogan (2009), Fahed Al-Serhani (2007), Elahinia (2004).

Trong số các nghiên cứu mà tác giả đề tài này tìm thấy cho đến nay thì nghiên cứu của Ghoorchaei B. (sđd.) được xem như là có nhiều tương đồng nhất đối với nghiên cứu hiện tại. Đây là nghiên cứu liên quan đến sự ảnh hưởng của đánh giá bằng HSHT như là công cụ đánh giá quá trình đến khả năng viết luận của SV không chuyên ngành tiếng Anh. Nghiên cứu gồm 61 SV ở Trường đại học Isfahan, Iran. Các SV này có cùng trình độ viết luận được phân thành 2 nhóm: thực nghiệm và đối chứng. Nhóm thực nghiệm sử dụng phương pháp đánh giá HSHT trong khi nhóm đối chứng sử dụng phương pháp đánh giá truyền thống. Dữ liệu phân tích bao gồm định tính thu được từ bài kiểm tra và định lượng từ phỏng vấn SV. Kết quả phân tích đã cho thấy SV ở nhóm thực nghiệm thể hiện tốt hơn nhóm đối chứng về khả năng viết luận nói chung và cả các kỹ năng phụ như sự tập trung, sắp xếp ý, và từ vựng. Kết quả này đã khẳng định đánh giá HSHT tăng cường khả năng viết bài của SV.

Nếu xét về góc độ phương pháp nghiên cứu và đối tượng nghiên cứu thì có sự tương đồng rất lớn giữa hai nghiên cứu. Công cụ để lấy dữ liệu là bài kiểm tra và phỏng vấn. Cả hai nghiên cứu đều nhằm mục đích tìm hiểu sự tác động của hình thức đánh giá HSHT đến khả năng viết luận và các SV tham gia vào quá

trình nghiên cứu đều là SV ở bậc đại học. Tuy vậy, các SV trong nghiên cứu của Ghoorchaei B. (2010) là SV không chuyên ngành tiếng Anh.

Nguyễn Thị Thu Hà (2010) là một nghiên cứu liên quan đến đánh giá HSHT trong môi trường giáo dục ở Việt Nam. Đây là nghiên cứu thực nghiệm đánh giá HSHT (trong nghiên cứu của Nguyễn Thị Thu Hà, 2010 gọi là tuyển tập bài làm) đối với SV tiếng Anh khi học môn Văn học Mỹ tại trường Đại học Ngoại ngữ thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội. Tác giả đề tài đã tìm thấy đánh giá HSHT được sử dụng không chỉ như là một công cụ đánh giá toàn diện cả quá trình học tập mà còn như là một phương pháp rèn luyện năng lực tự biểu đạt bằng tiếng Anh cho sinh viên. Khả năng biểu đạt của SV đã có sự cải thiện rõ rệt vào cuối khóa học.

Nói đến mẫu thử cho quá trình thực nghiệm, cả hai nghiên cứu: Nguyễn Thị Thu Hà (2010) và đề tài hiện tại có điểm giống nhau. Thật vậy, đối tượng SV tham gia các SV chuyên ngành tiếng Anh. Một sự giống nhau giữa hai nghiên cứu nữa là môi trường mà SV đang theo học – các trường đại học tại Việt Nam. Tuy nhiên, giữa hai nghiên cứu cũng có sự khác biệt về biến phụ thuộc. Biến phụ thuộc trong nghiên cứu của Nguyễn Thị Thu Hà (2010) là khả năng tự diễn đạt bằng tiếng Anh khi học môn văn học Mỹ; trong khi đó, nghiên cứu hiện tại chú trọng đến khả năng viết luận của SV. Hơn thế nữa, dữ liệu định tính và định lượng được thu thập và phân tích ở nghiên cứu này nhưng nghiên cứu của Nguyễn Thị Thu Hà phần lớn sử dụng các dữ liệu định tính.

Như vậy, kết quả sơ khảo các tài liệu về việc sử dụng đánh giá HSHT trong lĩnh vực dạy và học viết luận đã cho thấy việc sử dụng HSHT đã và đang được tiến hành. Sự tác động tích cực của nó đến sự thể hiện kỹ năng ngôn ngữ, trong đó bao gồm cả kỹ năng viết luận của SV được chứng minh từ các kết quả nghiên cứu tìm được. Tuy nhiên, trong những môi trường học tập khác nhau, với những người học có đặc thù khác nhau thì điều đó còn đúng không? Cho nên nghiên cứu này được thực hiện để xem sự tác động của nó đến khả năng viết luận SV ngành tiếng Anh tại Trường Đại học Trà Vinh là như thế nào

2.2. Tác động của bài kiểm tra đến việc dạy và học

Khái niệm về tác động của bài kiểm tra đến việc dạy và học ngoại ngữ (washback hoặc backwash) được nhiều tác giả đề cập. Yi-Ching Pan (2009) đã đề cập tác động này ở hai cấp độ. Theo nghĩa hẹp, ảnh hưởng của bài kiểm tra chủ yếu tác động đến việc dạy và học. Theo nghĩa rộng, nó tác động đến hệ thống giáo dục và toàn xã hội. Hay nói một cách khác, nó có ảnh hưởng ở tầm vĩ mô và vi mô. Nếu như ở tầm vĩ mô, kiểm tra ảnh hưởng đến xã hội, các nhà hoạch định chính sách, nhà quản lý giáo dục, việc phát hành các nguồn tài liệu và những kỳ vọng của các phụ huynh đối với con em họ. Nếu như ở tầm vi mô, những ảnh hưởng của nó sẽ tác động đến lớp học, chủ yếu là sự điều chỉnh, thay đổi chương trình giảng dạy; phương pháp giảng dạy của GV và việc học của GV (Bachman & Palmer, 1996 trích trong Yi-Ching Pan, sđd.).

Tác động của kiểm tra có hai loại: tích cực và tiêu cực. Tác động tích cực là những tác động mong muốn tìm thấy. Chẳng hạn như việc kiểm tra, đánh giá sẽ thúc đẩy GV và SV thực hiện các mục tiêu dạy và học; các bài kiểm tra được thiết kế như là các hoạt động dạy và học tập sẽ khuyến khích quá trình dạy và học tích cực và các bài kiểm tra có tính sáng tạo và cải tiến có thể tạo nên sự thay đổi nội dung giảng dạy, thậm chí là nội dung dạy hoàn toàn mới. Ngoài ra, tác động tích cực ở cấp độ cao hơn là đối với hệ thống giáo dục, như là sự điều chỉnh, thay đổi chương trình giảng dạy. Và sự tăng cường quan điểm học tập suốt đời cũng là một tác động mong muốn từ việc đánh giá.

Trong khi đó, tác động tiêu cực là những gì mà GV, nhà quản lý giáo dục không mong đợi từ việc kiểm tra. Nó có thể làm hẹp chương trình giảng dạy nếu như GV và SV quá chú trọng đến đánh giá kỹ năng ngôn ngữ. GV sẽ bỏ qua các nội dung, các hoạt động không liên quan đến thi cử. Một tác động tiêu cực khác nữa là đánh giá có thể làm phá vỡ sự tương ứng giữa nguyên tắc học tập và mục tiêu của khóa học (Cheng, 2005 trích trong Yi-Ching Pan, sđd.). Thật vậy, thực tế giáo dục của Việt Nam trong thời gian qua đã cho thấy, các GV do quá chú trọng đến thành tích của SV học qua kết quả điểm số đạt được trong các kỳ thi đã dẫn đến các tình trạng người học được xếp lớp không đúng với năng lực của họ. Nếu như quá chú trọng đến thi cử thì việc dạy được xem như là một khóa luyện thi và người học đạt được kỹ năng làm bài thi ở cuối khóa học. Đây không phải là mục tiêu giáo dục của một chương trình đào tạo. Và kết quả là trong hệ thống giáo

dục, các nhà quản lý sẽ lấy mục tiêu kiểm tra để điều hành và tạo áp lực, đặt sự sợ hãi lên cấp dưới, GV và SV.

Đánh giá có hai mặt, bao gồm tích cực và hạn chế. Việc phát huy những tác động tích cực và giảm thiểu những hạn chế của nó là một việc làm cần thiết và có thể thực hiện được. Yi-Ching Pan (sđd.) đề xuất GV nên tránh mối liên hệ trực tiếp giữa những gì chúng ta dạy với những gì chúng ta sẽ kiểm tra. Có nghĩa là GV nên sử dụng các loại kiểm tra có tính xác thực, tăng cường việc học của SV qua việc làm cho họ không quá chú trọng đến điểm số, kết quả mà họ quan tâm đến họ sẽ đạt được mục tiêu của môn học đặt ra. Một trong các hình thức đánh giá thay thế đã được đề cập ở phần 1.1.2 là đánh giá HSHT có thể góp phần hạn chế tác động tiêu cực của kiểm tra.

2.3. Đánh giá HSHT: khái niệm và các vấn đề cần lưu ý

2.3.1. Khái niệm và đặc điểm của HSHT

Khái niệm

Từ *hồ sơ* trong tiếng Anh nghĩa là *a portfolio* gồm hai hình vị: *port*, nghĩa là mang và *folio*, nghĩa là giấy. Tuy nhiên, từ hồ sơ không chỉ đơn thuần là sự tập hợp các bản giấy (Calfée R. & S. Freedman, 1996: 13). Hồ sơ học tập nên là một minh chứng cho sự phát triển hơn là thành quả. Nó cũng nên có tính lựa chọn và sự lựa chọn cần thể hiện sự phát triển của SV từ khi bắt đầu cho đến khi kết thúc khóa học so với những mục tiêu cụ thể của chương trình giảng dạy. Nếu như hồ sơ học tập nhằm mục đích đánh giá thì hồ sơ học tập cần phải có sự đánh giá bằng điểm số, hoặc lời phê của GV hoặc các cách đo lường. Và theo quan điểm của Calfée R. & S. Freedman (sđd.: 14) thì hồ sơ học tập rất phù hợp với hình thức đánh giá cả quá trình (formative assessment), không phải là đánh giá kết thúc (summative assessments).

Có nhiều tác giả đưa ra định nghĩa về HSHT. Nó là tập hợp có mục đích các sản phẩm của SV, mà sự tập hợp này phô bày cho bản thân SV cũng như người khác về sự nỗ lực, tiến bộ và thành tựu mà họ đạt được trong quá trình học tập (Genesee, F. & Upshur, J. A., 1996:98).

Chapelle C. & Brindley G. (2002: 281) cho rằng HSHT là sự tập hợp các sản phẩm của SV có mục đích trong một giai đoạn và gồm những bài mẫu về sự thể hiện ngôn ngữ của SV ở các giai đoạn khác nhau từ bắt đầu cho đến khi hoàn tất. Và nó cũng được xem như sự tự quan sát của người học về sự tiến bộ của họ.

Hồ sơ học tập được Weigle (2002:198) xem như là một sự tập hợp các bài làm của SV có mục đích và nó phô bày cho SV cũng như đối với người khác về sự nỗ lực, sự tiến bộ của SV trong lĩnh vực hoạt động của SV. Về góc độ đánh giá kỹ năng viết, hồ sơ học tập là một sự tập hợp các bài viết được viết cho những mục đích khác nhau trong một thời gian nhất định.

Các định nghĩa nêu trên có sự tương đồng khi cho rằng HSHT là một tập hợp có mục đích và là sự tổng hợp các sản phẩm của SV. Bên cạnh đó, các định nghĩa này cũng chỉ ra một điểm mạnh của HSHT là một minh chứng cho sự tiến bộ của người học ở cuối khóa.

Các mục đích khi thực hiện HSHT là một tiêu chí để xếp loại HSHT. Herman và ctv. (1996) đã phân loại HSHT thành 3 loại:

- Hồ sơ trưng bày (a showcase portfolio) bao gồm các sản phẩm tốt nhất của SV đã được thực hiện. Các bài này là sự chọn lọc trong số các bài làm mà SV đã thực hiện trong khóa học.
- Hồ sơ phát triển (a progress portfolio) gồm những tài liệu minh chứng cho sự tiến bộ của SV trong một thời gian.
- Hồ sơ công việc (a working portfolio) là tất cả các sản phẩm thực hiện trong khóa học sẽ được lưu lại hoặc là bài mẫu ở từng mục tiêu học tập của khóa học.

Với mục đích chính của việc áp dụng đánh giá HSHT đối với môn Viết 4 là thúc đẩy quá trình học tập, tạo ra những minh chứng cho SV thấy được sự tiến bộ của họ, HSHT trong phạm vi nghiên cứu này là dạng hồ sơ công việc. Nó sẽ bao gồm tất cả các bài làm của sinh viên qua các lần thực hành, theo các thể loại được hướng dẫn và cả các tài liệu mà sinh viên sưu tầm cho việc học của mình.

Đặc điểm

HSHT có các đặc điểm cơ bản (Yancey, 1992 trích trong Park T, sđd; Moya, S. & O'Malley M, 1994; Hamp-Lyon & Condon, 2000 được trích dẫn ở Weigle, sđd). Các đặc điểm của HSHT được trình bày từ mạnh đến yếu như sau:

1. Hồ sơ học tập là *một tập hợp* các sản phẩm dưới hình thức viết hơn là một sản phẩm đơn lẻ.
2. Nó làm cho người viết có thể thể hiện được sự đa dạng về khả năng viết của họ. Họ có thể trình bày nhiều thể loại viết khác nhau, có thể viết bài đáp ứng với các loại độc giả khác nhau và viết cho những mục đích giao tiếp khác nhau.
3. Hồ sơ học tập sở hữu sự đa dạng về tình huống cho nên nó phản ánh tình huống học tập và biểu lộ những kết quả mà người viết đạt được trong tình huống học tập đó.
4. Một đặc điểm quan trọng của hồ sơ học tập học tập là sự đánh giá trì hoãn nhằm đưa cho SV cơ hội và động lực để chỉnh sửa các sản phẩm của họ trước khi đánh giá cuối cùng được thực hiện.
5. Hồ sơ học tập thông thường là một bộ sưu tập được thực hiện bởi SV dưới sự hướng dẫn của GV.
6. Việc đánh giá trì hoãn và việc sưu tập mang đến cho người học cơ hội làm chủ đối với việc học của họ vì SV sẽ lựa chọn những sản phẩm tốt nhất của họ và chỉnh sửa nó trước khi đặt nó vào hồ sơ.
7. Hồ sơ học tập thường gồm có sự tự đánh giá và phản hồi của người học về các sản phẩm của họ trong hồ sơ học tập, về sự tiến bộ của họ và các vấn đề có liên quan.
8. Hồ sơ học tập có thể cung cấp phương tiện đo lường sự phát triển cùng với những tham số cụ thể như sự chính xác về ngôn ngữ hoặc khả năng sắp xếp và phát triển một bài văn tranh luận.
9. Hồ sơ học tập cung cấp phương tiện đo lường sự phát triển qua thời gian trong những cách mà cả GV và SV cũng không thể đoán trước được.

Theo Hamp-Lyon và Condon, HSHT chỉ thật sự trở nên là hữu ích cho việc đánh giá khi nó bao gồm được sự tự phản ánh và tự đánh giá của người học

và chỉ như vậy thì nó mới có thể đóng vai trò như là một công cụ sư phạm, công cụ phát triển của GV. Vì vậy, trong tập hợp các bài làm của SV phải có sự phản hồi về việc học của họ. Và ở nghiên cứu này thì đó là sự trao đổi về những gì họ đã học được từ bài giảng, những gì họ cần trau dồi thêm.

2.3.2. Các vấn đề cần lưu ý

Khi áp dụng hồ sơ cần xem xét một số yếu tố như: mục đích, nội dung và sự phù hợp.

Xác định mục đích

Việc xác định mục đích liên quan đến các bài tập sẽ được đánh giá và cách thức đánh giá các bài tập. Việc xác định mục đích khi vận dụng đánh giá bằng HSHT khá phức tạp (Weigle, 2002). Theo Herman và ctv. (1996:29 trích trong sđd.) các mục đích của việc vận dụng có thể là:

- 1 Trách nhiệm, đánh giá chương trình hoặc hiệu quả của chương trình giảng dạy.
- 2 Thăm dò nhu cầu của người học; thông báo kế hoạch giảng dạy; cải thiện việc giảng dạy.
- 3 Khuyến khích phát huy khả năng của GV; khuyến khích thực hành phản hồi ở phạm vi lớp học và trường học; hỗ trợ sự phát triển nghề nghiệp.
- 4 Khuyến khích khả năng người học; tăng cường sự tự đánh giá của SV và thúc đẩy SV thể hiện khả năng của mình.

Trong số các mục đích nêu trên thì mục đích thứ tư là mục đích mà đề tài lựa chọn để tiến hành thực nghiệm. Đúng vậy, việc học và rèn luyện kỹ năng viết là một quá trình tốn nhiều thời gian. Nó đòi hỏi người học phải có trách nhiệm đối với việc học của mình cho nên cần có yếu tố thúc đẩy quá trình này. Thêm vào đó, có một thực tế phổ biến trong SV là họ rất chú trọng vào điểm số. Vì vậy, bên cạnh việc giảng dạy thì việc đánh giá cũng cần có sự khuyến khích người học làm chủ việc học của mình để họ học nhiều hơn, đạt mục tiêu của môn học.

Xác định nội dung

Một vấn đề khác mà các cá nhân muốn thực nghiệm hình thức đánh giá này cần quan tâm là việc xác định nội dung trong HSHT. Công việc này thường được vào các câu hỏi:

- 1 *Ai sẽ là người quyết định cái gì sẽ được để trong hồ sơ, GV hay SV?* Hamp-Lyon (sđd.) rất ủng hộ việc để cho SV quyết định nội dung. Bởi vì SV sẽ đầu tư cho việc học của họ nếu như họ được quyền quyết định nội dung thông qua việc lựa chọn các sản phẩm tốt nhất. Thật vậy họ sẽ có được động lực từ bên trong bản thân họ để xem lại hoặc cải thiện bài viết của họ. Vì vậy, SV nên là người quyết định nội dung nếu như mục đích của hồ sơ là tăng cường việc học tập của SV. Tuy nhiên, việc lựa chọn của SV có thể không đáp ứng được các tiêu chí đánh giá và chỉ có GV mới có thể sự lựa chọn tương thích với các tiêu chí đánh giá. Thêm vào đó, sự quyết định của GV sẽ làm cho hồ sơ có sự nhất quán và có thể đối chứng với nhau. Do đó, khi độ tin cậy là vấn đề chú trọng trong đánh giá thì việc GV quyết định nội dung sẽ tốt hơn.
- 2 *Những loại bài viết nào nên được lưu vào hồ sơ?* Thông thường, HSHT được phân thành ba loại hồ sơ đã được đề cập ở 2.2.1 như: hồ sơ trưng bày, hồ sơ phát triển và hồ sơ công việc. Theo Weigle, (sđd) nếu đánh giá sự tiến bộ của SV thì hồ sơ phát triển là phù hợp. Nhưng nhìn chung, cả 3 thể loại hồ sơ đều đáp ứng mục tiêu trách nhiệm và thúc đẩy SV thể hiện khả năng của mình. Khi quyết định loại hồ sơ sẽ được dùng, GV và nhà quản lý cũng cần xác định là việc cung cấp tư liệu về sự phát triển, sự đa dạng hay thành quả sẽ là sự suy luận phù hợp nhất cho mục đích đánh giá.
- 3 *Có bao nhiêu sản phẩm trong hồ sơ?* Bởi vì HSHT nhằm mục đích phô bày về chiều sâu và chiều rộng việc thể hiện khả năng viết của SV nên càng nhiều sản phẩm sẽ càng tốt. Tuy vậy, cần quan tâm đến sự đủ mẫu đại diện cùng với yếu tố khả thi, nhất là thời gian cho SV tập hợp và thời gian GV đánh giá. Có nghĩa là HSHT của SV gồm bài làm ở các thể loại trong khóa học chứ không chỉ là một thể loại mà SV có thể mà tốt. Và GV cần ước lượng thời gian cho việc thu thập một bài làm là trong vòng bao lâu. Tuy vậy, cho đến nay có rất ít nghiên cứu đưa ra dẫn chứng cho việc có

bao nhiêu sản phẩm trong một hồ sơ là được. Vấn đề được xem xét tùy vào tình huống cụ thể và kinh nghiệm sẽ quyết định sự phù hợp giữa tính đa dạng và tính hiệu quả.

- 4 *Cái gì nên được thêm vào bên cạnh các bài viết mẫu của SV? Có 3 loại tài liệu có thể được thêm vào như sau:*
- A. **Bài phản hồi** là sự phản ánh của SV về những điểm mạnh và hạn chế về khả năng viết của họ hay là cách thức viết của họ, nó cũng là sự giải thích với người đánh giá về những gì họ đã học được và những mối quan tâm của họ. Như đã đề cập ở phần đặc điểm của hồ sơ học tập ở trên, sự phản hồi là một phần rất quan trọng, nó giúp SV thực hành việc sự nhận thức và tự đánh giá. Tuy nhiên, Murphy và Camp (1996) nêu trong Weigle (2002) SV đôi khi sẽ không nói thật với GV khi họ viết phản hồi qua những câu như: tôi rất thích lớp học này, hoặc viết một cách máy móc, sử dụng cấu trúc có tính lặp đi lặp lại;
 - B. **Tài liệu hướng dẫn** gồm những tài liệu làm cho hồ sơ dễ hiểu chẳng hạn như mục lục, các bài tập SV cần làm hoặc là đề cương khóa học;
 - C. **Tài liệu về quá trình viết bài** gồm những nội dung hỗ trợ cho SV viết bài. Ví dụ như, các tài liệu tham khảo, các đánh giá của bạn cùng lớp nhằm giúp cho SV chỉnh sửa bài viết của mình tốt hơn.

Trong tiến trình dạy và học, có nhiều loại đánh giá được tổ chức thực hiện nhằm vào nhiều mục đích khác nhau. Nếu như để phân loại SV vào các lớp học theo trình độ thì các bài kiểm xếp lớp (placement tests) sẽ được sử dụng. Nhưng với vai trò là GV đảm trách một môn học thì họ thường chịu trách nhiệm đối với việc đánh giá thành quả (Hughes A. 2003:12-13); nghĩa là GV sẽ tổ chức đánh giá để xem xét SV đã học được gì so với mục tiêu môn học. Vì vậy, nếu như áp dụng đánh giá HSHT vào môn Viết 4 thì HSHT của SV cần thể hiện được kết quả SV đạt được so với các mục tiêu của môn Viết 4. Cụ thể là SV có thể viết được các thể loại (1) tranh luận (arguments), (2) tường thuật (narratives) và (3) so sánh (comparatives). Hơn thế nữa, HSHT không đơn thuần là một tập hợp các bài làm của SV mà nó cần có những tài liệu bổ sung khác để thể hiện tính trách nhiệm của SV đối với việc học và minh chứng cho sự tự trau dồi của họ. Các tài liệu bổ sung này được SV sưu tầm và lưu trữ vào HSHT. Một loại tài liệu khác

cần có trong HSHT nữa là bảng theo dõi của GV. Bảng theo dõi này nhằm kiểm tra số lượng bài làm của SV đã lưu trữ.

Sự phù hợp

Weigle (2002) cho rằng vấn đề đầu tiên liên quan đến sự phù hợp khi thực hiện đánh giá HSHT bao gồm thời gian và không gian. Về thời gian, GV cần chuẩn bị thời gian để giới thiệu với SV về HSHT và sự cần thiết của việc xây dựng HSHT. Bên cạnh đó, GV cũng cần có đủ thời gian để xem và chỉnh sửa các sản phẩm. Hơn thế nữa, việc lưu trữ và sử dụng hồ sơ học tập cần được tính đến. Trong giai đoạn chuẩn bị hay nói cách khác là khi SV tập hợp các sản phẩm có thể dành một chỗ trong lớp học để tất cả HSHT ở đó hoặc là SV tự giữ bài làm của họ. Và khi các HSHT hoàn tất thì việc lưu trữ cũng phải được quyết định. Hoặc là trả lại cho SV hay nhà trường sẽ giữ lại. Nếu giữ lại thì sẽ giữ bao lâu và ai sẽ là người tiếp cận, sử dụng các hồ sơ đã hoàn tất của SV. Nếu như nhà trường lưu trữ trong một thời gian dài thì các HSHT này có thể chất thành đống vì vậy GV hoặc nhà quản lý có thể sử dụng công nghệ để lưu trữ các bản điện tử.

Ngoài ra, để phục vụ cho mục đích nghiên cứu và tham khảo, GV nên đề nghị SV nêu ý kiến của họ về sự chấp thuận cho phép người khác sử dụng hồ sơ học tập của họ trong tương lai. Một vấn đề khác cần tính đến là sự công bằng và có ý nghĩa của việc đánh giá các hồ sơ. Trong trường hợp có nhiều GV tham gia cần có sự thống nhất về cấu trúc HSHT và cách đánh giá HSHT học tập của SV.

Sau cùng, HSHT cũng có một bảng theo dõi tính đầy đủ về nội dung của HSHT và cũng là một định hướng cho SV thu thập và tìm kiếm thông tin, tài liệu tham khảo.

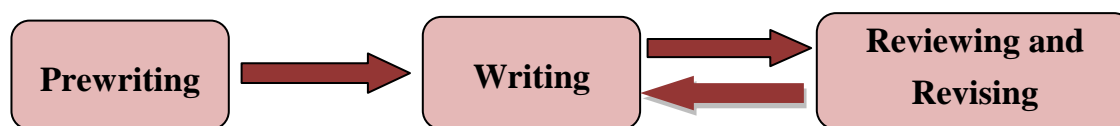
Tóm lại, sản phẩm HSHT thu về là một tập hợp tất cả các bài viết của SV ở các thể loại: bài tranh luận về một vấn đề có tính toàn cầu, bài tường thuật những trở ngại của một cá nhân nào đó khi bắt đầu một nơi ở mới và mô tả một sự kiện, bao gồm bản thảo và bản hoàn chỉnh. Các ý kiến đánh giá bài của bạn và các ý kiến phản hồi của SV học tập sau mỗi chương cũng được lần lượt bổ sung sau khi kết thúc một thể loại. Sự thêm vào phần phản hồi của SV rất có ý nghĩa. Cotterall S. (2000) đã chỉ ra một trong 5 nguyên tắc thiết kế khóa học hướng đến

sự tự học của SV là tăng cường sự phản hồi về học tập. Mỗi một HSHT cũng có một bảng theo dõi số lượng các bài mà GV yêu cầu SV tập hợp, bảng theo dõi cũng đóng vai trò như một định hướng cho SV tập hợp các nội dung cần lưu trữ trong HSHT của mình.

2.4. Khả năng viết luận của ESL/EFL sinh viên

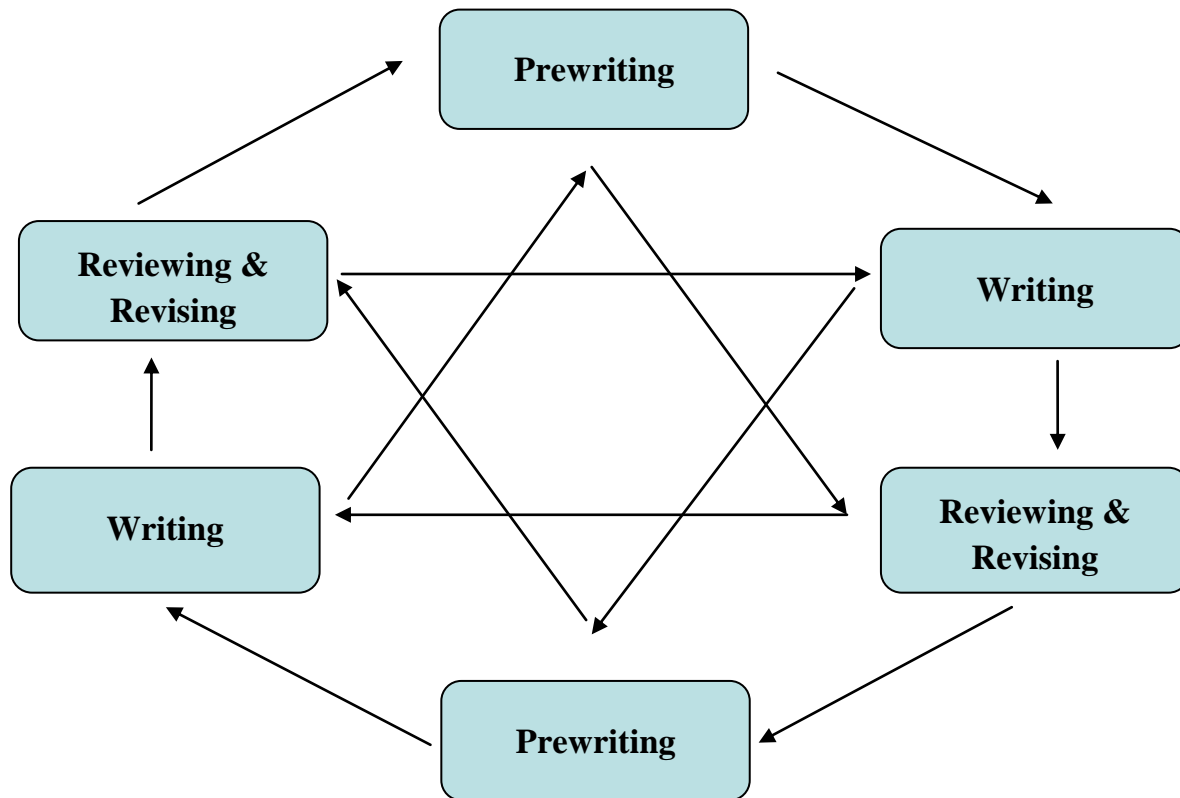
Viết được xem như là một quá trình và quá trình đó sẽ cho ra một sản phẩm hoàn chỉnh. Về mặt lý thuyết quá trình tạo ra sản phẩm này thường bao gồm các bước chuẩn bị (prewriting), viết bài (writing) và chỉnh sửa (reviewing and revising) (Zemach & Rumisek, 2003). Hai bước viết bài và chỉnh sửa có thể lặp đi lặp lại trong quá trình viết bài như thể hiện ở Hình 2.1

Hình 2.1. *Quá trình viết bài (Zemach & Rumisek, 2003)*



Tuy nhiên, Brown K. và Hood S. (1997) cho rằng quá trình này diễn ra không hoàn toàn giống như thể trong thực tế. Các chuyên gia này đã diễn đạt quá trình viết bài là một quá trình khép kín trong đó các bước chuẩn bị, viết bài và chỉnh sửa có thể được lặp đi lặp lại theo nhiều trình tự khác nhau. Số lượng các bước trong một quá trình có thể không giống nhau tùy vào mỗi cá nhân, không có khuôn mẫu chung. Chẳng hạn như chuẩn bị - viết bài – chỉnh sửa – viết bài hoặc viết bài – chỉnh sửa – viết bài ... Các quá trình được cụ thể ở Hình 2.2 dưới đây.

Hình 2.2. Quá trình viết bài trong thực tế của Brown K. và Hood S. (1997) (có điều chỉnh)



Vì vậy, khả năng viết luận (writing competence) bao gồm là sự biết đến các quá trình thực hiện một bài luận và sự biết đến các đặc điểm của một bài viết hay (Silva & Matsuda, 2002; Tribble, 1996). Các đặc điểm này bao gồm sự sắp xếp các ý có tính mạch lạc và liên kết với nhau, xác định đúng ngữ cảnh và mục đích của bài viết, xác định đúng thành phần độc giả và có sự chính xác về ngôn ngữ. Về sự nhận thức quá trình viết bài là sự biết đến các bước cơ bản nêu trên: chuẩn bị, viết bài và chỉnh sửa, không ràng buộc bởi một trình tự nhất định.

Như vậy, *khả năng viết luận* của SV sẽ được thể hiện ra bên ngoài bằng các bước họ thực hiện trong quá trình viết bài và đặc điểm của bài viết mà họ tạo được từ quá trình viết bài của mình. Các đặc điểm của bài viết chính là chất lượng của bài viết được đo lường bằng các tiêu chí liên quan đến nội dung, ngữ cảnh, và ngôn ngữ. Yếu tố nội dung (content) được xem như là sự hiểu biết của người viết về vấn đề mà họ đề cập cho nên nó có thể đo lường bằng độ dài, mức độ sâu sắc của các chi tiết mà tác giả trình bày trong bài viết. Việc xác định đúng ngữ cảnh và mục đích của bài viết sẽ được thể hiện qua cách thức người viết tổ chức, sắp

xếp các ý, liên kết các ý với nhau trong bài viết của mình. Thể loại bài viết sẽ quy định cách thức tổ chức (organization) các ý kiến trong bài viết. Do đó, yếu tố sắp xếp ý đo lường qua sự mạnh mẽ, liên kết của các ý với nhau và sự phù hợp với thể loại. Về ngôn ngữ, các yếu tố cần xem xét là sự chính xác trong lựa chọn cấu trúc câu, dùng thì ..., gọi chung là ngữ pháp (grammar hoặc language use); sự lựa chọn từ vựng (vocabulary) và cách trình bày chữ viết (mechanics use).

Tóm lại, muốn biết khả năng viết của một SV nào đó thì cần đo lường chất lượng của bài viết mà SV đó thực hiện theo các tiêu chí đã nêu trên cũng như xem xét quá trình họ thực hiện bài viết như thế nào. Do đó, để thấy được tác động của HSHT đến khả năng viết luận của SV, khả năng viết luận của SV sẽ được đo lường vào đầu khóa và cuối khóa để xem xét có hay không sự khác biệt về khả năng viết luận của họ cũng như tìm hiểu các bước họ thực hiện bài viết.

2.5. Việc thực hiện HSHT tại TVU

Hình thức đánh giá bằng HSHT đã được áp dụng để đánh giá các môn Kỹ năng ngôn ngữ¹ trong chương trình đào tạo ngành Cao đẳng tiếng Anh tại trường Đại học Trà Vinh từ năm 2003 đến năm 2007. Cách thực hiện đánh giá này đã hướng dẫn cho các GV Bộ môn Ngoại ngữ bởi cô Kyla Kopper Rud, tình nguyện viên người Canada trong thời gian cô làm việc tại Bộ môn. Việc áp dụng được tiến hành gồm ba giai đoạn chính: chuẩn bị, thực hiện, thu bài và lưu trữ. Trong giai đoạn chuẩn bị, tất cả các GV của Bộ môn thống nhất về các vấn đề: nội dung HSHT và cách hướng dẫn SV thực hiện, chuẩn bị các dụng cụ lưu trữ.

Trong quá trình triển khai GV hướng dẫn SV sưu tầm các bài làm để lưu trữ và SV sẽ nộp các bài làm của mình cho GV. GV là người trực tiếp để các bài làm vào HSHT. SV thu thập bài làm nộp cho GV, mỗi SV có một quyển nhật ký học tập. GV và SV sẽ trao đổi thông tin về nội dung học tập, thực hiện các bài viết nháp. Các HSHT được để tại Bộ môn trong quá trình thực hiện cũng như sau khi kết thúc khóa học và SV có thể đến xem khi cần. Nhưng SV không cần quyển nhật ký học tập của họ sau khóa học, họ sẽ tự bảo quản.

¹ Mỗi kỹ năng ngôn ngữ gồm có ba học phần (module 1, 2, 3)

HSHT của SV của quá trình thực nghiệm này là tập hợp các sản phẩm mà SV có được từ các hoạt động do GV tổ chức trong và ngoài lớp học. Chúng bao gồm các bài kiểm tra giữa kỳ, kết thúc học phần, các bài viết đã hoàn chỉnh và các bài làm trong thực hiện các hoạt động trên lớp, liên quan đến các kỹ năng ngôn ngữ như nghe, nói, đọc và viết. Mỗi SV được cung cấp một bìa sơ mi nhựa để lưu bài. Quá trình tập hợp được thực hiện bởi cả GV và SV. GV thu thập các bài kiểm tra và SV chịu trách nhiệm tập hợp các bài viết và các bài làm trên lớp. Các HSHT này được các GV lưu trữ. Kết thúc khóa học thì các HSHT được bảo quản và lưu trữ tại Bộ môn Ngoại ngữ. Tuy nhiên, số lượng các HSHT hiện nay không còn đầy đủ do đã thất lạc trong quá trình di chuyển chỗ làm việc hoặc trả lại cho SV theo nhu cầu của họ.

Theo kết quả phỏng vấn của tác giả đề tài với 4 GV tham gia trong giai đoạn nêu trên, hình thức đánh giá bằng HSHT được xem là thành công vì SV không sợ mắc lỗi và có cơ hội xem lại các sản phẩm của mình, đặc biệt là SV có cơ hội đối thoại hoặc trao đổi qua nhật ký với GV (được lưu cùng với HSHT). Ngoài ra, các GV này cũng cho rằng các SV cũng có những phản hồi tích cực đối với hình thức đánh giá này. Những ý kiến của GV cung cấp cho tác giả đề tài được thu thập qua các cuộc trò chuyện giữa GV với một vài SV.

Việc triển khai cho SV làm HSHT của Bộ môn Ngoại ngữ trong giai đoạn nêu trên là quá trình thực hiện nhằm tập hợp các bài làm của SV để ghi nhận những nỗ lực của SV thể hiện quá trình học tập và SV có thể thấy được những thành quả của quá trình học tập. Nó không nhằm vào mục tiêu đánh giá. GV không có tiêu chí chấm điểm cho một HSHT và không có sự đánh giá tổng thể cho HSHT đã hoàn tất. Năng lực ngôn ngữ của SV được đo lường qua các bài kiểm tra giữa học phần hoặc kết thúc học phần. Điểm đánh giá môn học là sự tổng hợp điểm số ở trong từng học phần. Vì vậy, nó chưa thể xem như là sự đánh giá năng lực ngôn ngữ bằng HSHT một cách thực thụ.

Việc tổ chức cho SV thực hiện HSHT ở môn Viết 4 trong phạm vi nghiên cứu này nhằm mục đích có điểm giống việc thực nghiệm trước đây của Bộ môn Ngoại ngữ là không có sự đánh giá tổng thể trên một HSHT. Ngược lại, việc thực nghiệm của nghiên cứu này vừa là đánh giá môn học vừa là tạo điều kiện để thúc đẩy sinh viên tự học, thể hiện trách nhiệm đối với việc học của chính họ. Đây là

sự vận dụng quy định đánh giá môn học hiện hành tại Trường vào quá trình giảng dạy và đánh giá môn Viết 4. Các hoạt động trong quá trình thu thập tài liệu lưu trữ trong HSHT có được tính điểm. Việc vận dụng này được mô tả ở Bảng 2.1 dưới đây.

Bảng 2.1. So sánh các hoạt động đánh giá theo Quyết định 975 với HSHT

	Quyết định 975 ²	HSHT
Đánh giá quá trình (50%)	1. Hiện diện (10%) 2. Bài tập theo yêu cầu GV (20%) 3. Kiểm tra giữa kỳ (20%)	1. *Tất cả các bài tập trong giáo trình (15%) 2. Sưu tầm tài liệu bổ trợ (5%) 3. Có đủ 2 bài làm/chương ³ : viết nháp + viết hoàn chỉnh (10%). 4. *Bài tập nhóm chương 4 (10%) 5. Bài kiểm chương 5: Miêu tả (viết tự do) (10%).
Đánh giá kết thúc (50%)	Bài đánh giá kết thúc môn <i>Mỗi đề kiểm tra gồm <u>hai</u> hoặc <u>ba</u> thể loại (miêu tả, tranh luận, tường thuật, so sánh). SV chọn <u>một</u> thể loại và viết bài.</i>	Bài kiểm 1: Tranh luận Bài kiểm 2: Tường thuật Bài kiểm 3: So sánh <i>Điểm đánh giá kết thúc là trung bình chung của 3 bài kiểm ⁴</i>

* Các tài liệu không lưu trong HSHT

Phần tiến trình thực hiện và quy trình đánh giá HSHT sẽ được trình bày cụ thể hơn ở phần 3.3 của Báo cáo này.

² Theo quy định của Bộ môn Ngoại ngữ

³ Tính điểm ở chương 1, 2, 3

⁴ Bài được chấm theo các tiêu chí của Jacob & ctv. (1981) đã được điều chỉnh về thang điểm 10.

CHƯƠNG BA

Phương pháp nghiên cứu

3.1. Đối tượng tham gia

3.1.1. Sinh viên

Việc lựa chọn 57 đại học năm thứ 2 SV chuyên ngành tiếng Anh khóa 2008 tham gia vào đề tài vào thời điểm ban đầu chịu sự chi phối bởi môn học và lớp mà tác giả đề tài được sự phân công giảng dạy trong thời gian triển khai đề tài (trong học kỳ II năm học 2009 – 2010). Việc lựa chọn SV ngành tiếng Anh, cụ thể là lớp DA08AVB và DA08AVC tham gia mang tính ràng buộc do GV được phân công giảng dạy môn Viết 4 tại các lớp này.

Tuy nhiên việc lựa chọn SV tham gia vào nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng cũng có yếu tố chủ quan của tác giả. Nhóm thực nghiệm gồm 30 SV thuộc DA08AVB trong khi nhóm đối chứng là 27 SV thuộc lớp DA08AVC. Lớp DA08AVC đã có tham gia vào một cuộc nghiên cứu do một GV tiếng Anh khác tổ chức trong năm học trước đó. Cho nên GV đã chọn lớp DA08AVB làm nhóm thực nghiệm để tránh những yếu tố khác tác động đến việc thực nghiệm. Đa số, số lượng mẫu trong các nghiên cứu tìm thấy là rất ít, từ 6 – 15 SV. Tuy nhiên trong nghiên cứu này là một tập thể lớp gồm 30 SV. Việc chọn đó xuất phát từ yêu cầu về tính đồng đều trong ứng xử giữa các SV trong cùng một lớp học khi giảng dạy một môn học. Mặc dù vậy, dữ liệu định tính của nhóm thực nghiệm chỉ thu thập từ kết quả của 26 SV do có 2 SV không tham gia làm bài kiểm tra đầu vào và 2 SV khác đã nghỉ học nên không tham gia làm bài kiểm tra cuối.

Về khả năng viết luận của SV ở hai nhóm vào đầu khóa học là như nhau. Điểm trung bình của hai nhóm ở kỳ kiểm tra đầu vào là rất gần nhau ($n=26$, $M=$

58.19, SD = 12.24; n = 27, M = 55.74, SD = 12.32). Sự khác biệt về điểm trung bình là 2.45 là rất nhỏ. Kết quả so sánh giá trị trung bình của hai nhóm bằng phần mềm SPSS đã cho ra giá trị t là 0.726 với df là 51 và mức ý nghĩa thống kê $p = 0.471$ lớn 0.05 được nêu ở Bảng 3.1. Các giá trị này đã thể hiện không có sự khác biệt về khả năng viết luận tiếng Anh của 2 nhóm vào đầu khóa học.

Bảng 3.1: Sự khác biệt về giá trị trung bình của điểm đầu vào của hai nhóm

Nhóm	Số lượng	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	t	df	Sig. (2-tailed)	Điểm khác biệt giá trị trung bình
Thực nghiệm	26	58.1923	12.23771	.726	51	.471	1.14605
Đối chứng	27	55.7407	12.32444				

3.1.2. Giáo viên

Có hai GV tham gia trực tiếp vào đề tài với tư cách là người đánh giá kết quả kiểm tra đầu vào và đầu ra. Một trong hai GV có kinh nghiệm trong giảng dạy trên mười lăm năm và đã từng dạy môn Viết 4 trong các năm học trước. GV còn lại có kinh nghiệm giảng dạy tiếng Anh là 3 năm và mới bắt đầu giảng dạy môn Viết. Các GV này sẽ hỗ trợ tác giả đề tài chấm các bài viết nhằm đảm bảo tính khách quan trong đánh giá, độ tin cậy của các điểm số. Ở lần chấm điểm bài kiểm tra đầu vào (kiểm 1), hai GV sẽ chấm bài độc lập và lấy kết quả để so sánh sự chênh lệch. Tuy nhiên, ở lần chấm bài kiểm tra đầu ra (kiểm 2) các bài kiểm được chấm một lần do một GV có kinh nghiệm giảng dạy nhiều hơn thực hiện bởi vì GV đã quen với thang chấm điểm và tiết kiệm thời gian.

Quá trình tổ chức kiểm tra đầu vào và đầu ra, tiến hành thực nghiệm đánh giá bằng HSHT do tác giả đề tài tiến hành. Sau khi có được các dữ liệu, tác giả tham khảo ý kiến các chuyên gia trong lĩnh vực xác suất thống kê, sử dụng SPSS để hỗ trợ cho phân xử lý số liệu và phân tích các dữ liệu định tính.

3.2. Công cụ

3.2.1. Bài kiểm tra

Có hai bài kiểm tra được tổ chức thực hiện trước và sau quá trình thực nghiệm. Tất cả các SV ở hai nhóm sẽ tham gia làm bài. Nội dung và điều kiện tổ chức làm bài kiểm là tương đương nhau (xem Phụ lục A). Các SV làm bài cùng nội dung và thời điểm làm bài là buổi chiều tại dãy phòng học C của TVU. Ở kỳ kiểm tra đầu vào, các SV làm bài kiểm tra vào buổi đầu tiên của khóa học và được thông báo như là một bài kiểm tra trình độ. Kết quả kiểm tra này dùng để đối chứng với kết quả ở cuối khóa để đánh giá mức độ tiến bộ của SV. Sau đợt thực nghiệm, tất cả SV được tập trung vào một phòng học tại khu III của TVU làm bài kiểm tra. Bài kiểm tra này được thông báo như là một bài kiểm tra cuối khóa để đánh giá trình độ của SV.

Thang chấm điểm được dùng để đánh giá các bài kiểm tra là thang điểm do Jacobs và ctv. (1981, được trích trong Hughes, 2003) đề xuất. Thang điểm này có các tiêu chí trùng khớp với yêu cầu về đo lường khả năng viết luận của SV đã nêu ở phần 2.5 của Báo cáo này. Đây là thang điểm đánh giá từng phần gồm nội dung (content), sắp xếp ý (organization), từ vựng (vocabulary), cấu trúc ngữ pháp (language) và trình bày chữ viết (mechanics). Điểm cao nhất là 100 điểm và thấp nhất là 34 điểm, các điểm này là tổng điểm của từng phần như sau: nội dung từ 13 - 30, sắp xếp ý từ 7 - 20, từ vựng từ 7- 20, cấu trúc ngữ pháp từ 5 - 25) và chữ viết là 2 – 5. Nội dung chi tiết của thang đánh giá được nêu ở phần Phụ lục E.

3.2.2. Phỏng vấn trực tiếp

Sau khi các dữ liệu định lượng đã được xử lý, dự kiến sẽ phỏng vấn khoảng 10 SV. Việc chọn SV phỏng vấn dựa vào sự khác biệt về điểm số. Tuy có sự mong đợi là tất cả SV có sự tiến bộ sau khi quá trình thực nghiệm nhưng cũng có thể có những kết quả khác nhau. Vì vậy, tác giả đề tài sẽ phỏng vấn từ 1-3 SV thuộc nhóm có sự thay đổi về điểm số nhiều (gọi là nhóm A), 1-3 SV thuộc nhóm bị giảm điểm (nếu có, gọi là nhóm B), 1-3 SV không có sự dao động điểm số (gọi là nhóm C), 1- 2 SV thuộc nhóm có sự tăng lên không nhiều (gọi là nhóm D).

Dữ liệu định lượng đã thể hiện sự dao động điểm số của SV được phân bố ở tất cả các nhóm A, B, C, D. Và số lượng SV được lựa chọn phỏng vấn gồm 8 SV. Danh sách và điểm số dao động của các SV được chọn để phỏng vấn được mô tả ở Bảng 3.2 dưới đây

Bảng 3.2. Danh sách SV được phỏng vấn trực tiếp

A		B		C		D	
SV	Số điểm dao động	SV	Số điểm dao động	SV	Số điểm dao động	SV	Số điểm dao động
C33	+30	C51	-18	C54	0	C29	+14
C31	+17	C49	-17			C40	+13
C48	+17						

3.3. Thực nghiệm

3.3.1. Thể loại bài viết được thực nghiệm

Theo chương trình giảng dạy môn Viết 4, SV sẽ học năm chương, từ chương 6 đến chương 10 trong quyển kỹ năng Viết thuộc Bộ giáo trình Interactions 2 (Pavlik, C. & Segal, K. M., 2007). Trong khóa học môn Viết 4, SV sẽ được hướng dẫn thực hành viết 4 thể loại chính (1) bài tranh luận, (2) tường thuật, (3) so sánh và (4) miêu tả. Do thể loại miêu tả đã được hướng dẫn rất nhiều lần trong chương trình giảng dạy ở các học kỳ trước nên trong học kỳ này SV tự thực hành là chính không có hướng dẫn đối với thể loại miêu tả để dành thời gian cho các thể loại còn lại. Các thể loại được học và các bài kiểm tra tại lớp được tóm lược ở Bảng 3.2 dưới đây.

Bảng 3.3. Nội dung giảng dạy và bài kiểm tra trong môn Viết 4

Bài	Chủ đề	Thể loại	Bài kiểm
(Chương)			
1 (6)	Globalization	Tranh luận	Internet is one of means for globalization. How does the Internet affect our life. Write a two-paragraph argument essay about its effects that interest you

Bảng 3.3. Tiếp theo

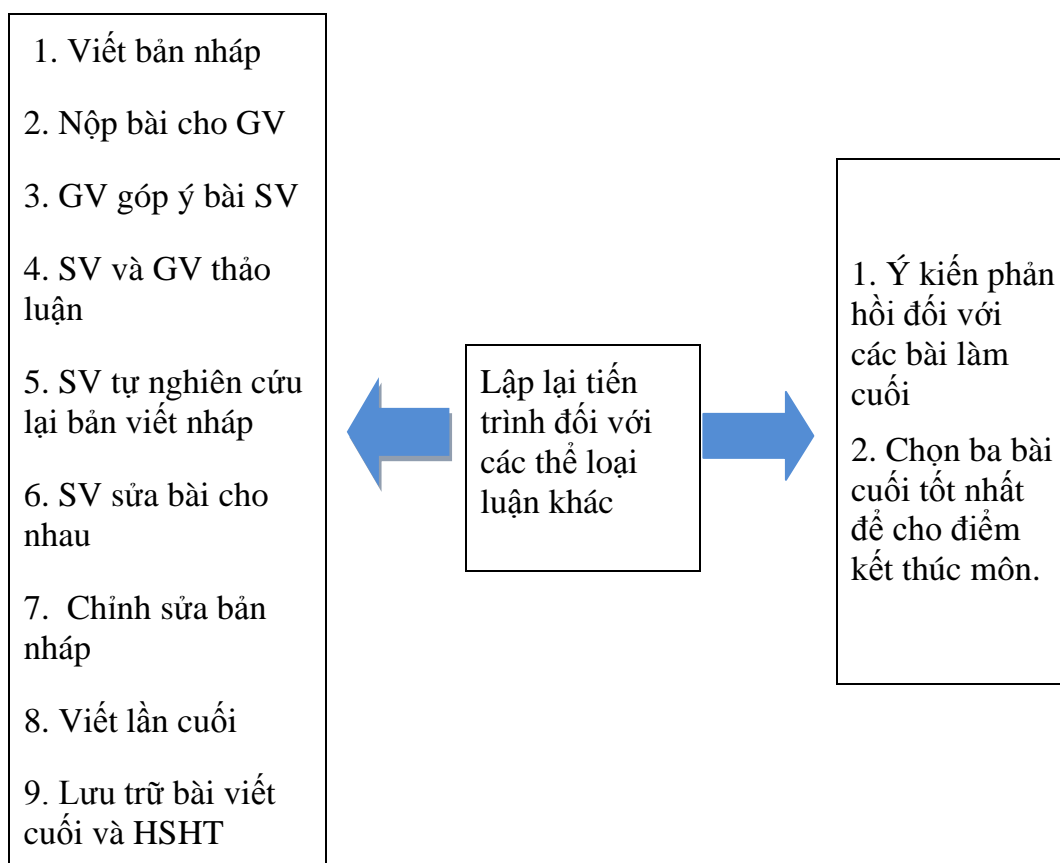
2 (7)	Language & Communication	Tường thuật	Interview one person who had experience of living in a new country. Then write a narrative essay about his/her difficulties.
3 (8)	Tastes & preferences	So sánh	Write three-paragraph essay about differences between studying at a local college and that at a university in a big city.
4 (9)	New frontiers	Miêu tả nơi chốn	Describe a planet in our solar system. (groupwork)
5 (10)	Celebrations	Miêu tả sự kiện	Describe a rite of a passage in people's lives that you know (free writing).

3.3.2. Tiến trình thực nghiệm

Việc tiến hành thực nghiệm của các nghiên cứu trước đây (Ghoorchaei, 2010; Newman & ctv., 1995; Marchesani, 1992;) trải qua các giai đoạn chuẩn bị, thực nghiệm và lưu trữ. Tuy nhiên, các bước trong quá trình thực nghiệm không hoàn toàn giống nhau do sự khác biệt giữa các mục tiêu nghiên cứu. Trong số các nghiên cứu này thì Ghoorchaei (2010) khá giống nhau về nghiên cứu. Đó là tìm hiểu ảnh hưởng của đánh giá bằng HSHT đến khả năng viết luận tiếng Anh của SV.

Ghoorchaei (2010) đã áp dụng tiến trình thực nghiệm đánh giá HSHT do Hamp-Lyons và Condon đề xuất. Tiến trình thực nghiệm gồm chín bước và các bước này được lặp lại cho mỗi thể loại. Các hoạt động của tiến trình thực nghiệm được thể hiện ở Hình 3.1.

Hình 3.1. Tiến trình thu thập bài làm SV của Ghoorchaei (2010)*



* Đề xuất bởi Hamp-Lyons & Condon (2000 trích trong Ghoorchaei, 2010)

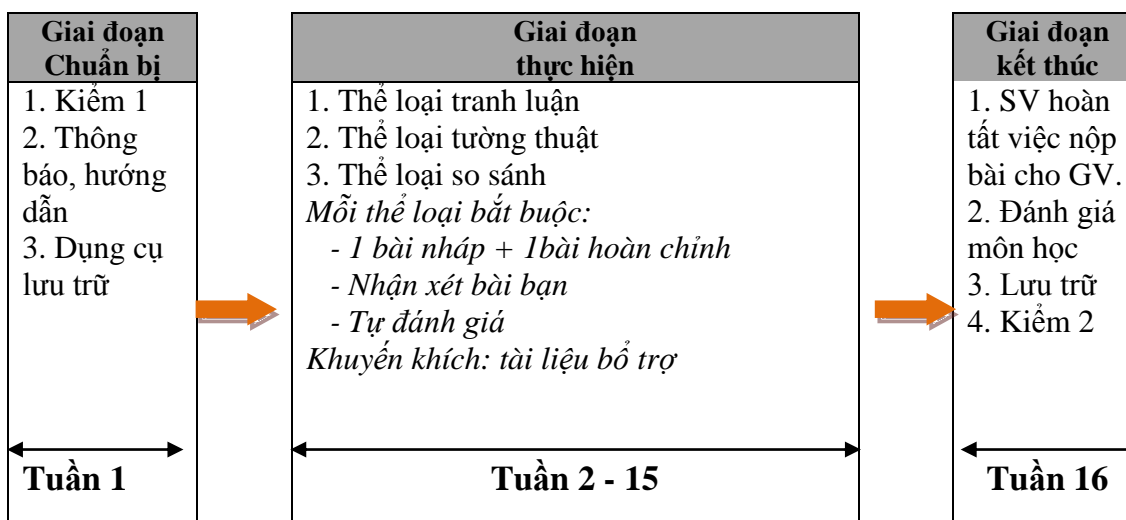
Việc thực nghiệm đánh giá HSHT ở nghiên cứu nhằm thúc đẩy tinh thần trách nhiệm của SV qua việc tự học, tự nghiên cứu, thực hành để nâng cao khả năng viết luận của họ bên cạnh mục đích đánh giá môn học. Vì vậy, Quá trình thực nghiệm có thay đổi trình tự các bước so với quá trình thực nghiệm nêu ở Hình 3.1. Chẳng hạn như ở Bước thứ ba, GV sẽ không góp ý bài trực tiếp cho SV sau khi kết thúc viết lần đầu mà là SV sẽ sửa bài cho nhau.

Chancer J. (1993) đã cho rằng việc thực hiện HSHT là của SV nhưng GV đóng vai trò rất quan trọng. Đó là sự chuẩn bị từ phía GV trong lựa chọn cấu trúc của HSHT và hướng dẫn cho SV thực hiện. Vì vậy, quá trình thực nghiệm của nghiên cứu hiện tại diễn ra trong mười sáu tuần (một học kỳ: 15 tuần thực học và 1 tuần đánh giá) cần có bước chuẩn bị trước khi thực hiện HSHT. Trong giai đoạn chuẩn bị, GV chuẩn bị các sơ mi nhựa để lưu trữ bài làm của SV, cho sinh viên

làm bài kiểm 1 và thông báo đến SV việc điều chỉnh hình thức đánh giá môn Viết 4 bằng HSHT trên cơ sở vận dụng Quy định đánh giá môn học hiện hành.

Giai đoạn tiếp đến là giai đoạn thực hiện HSHT ở các thể loại tranh luận, tường thuật, mô tả sự kiện. Tiến trình thực hiện HSHT ở mỗi thể loại là giống nhau và sẽ được mô tả chi tiết hơn ở phần tiếp theo. Giai đoạn kết thúc gồm các hoạt động hoàn tất các HSHT, kiểm tra trình độ đầu ra, lựa chọn bài để đánh giá môn học và lưu trữ HSHT. Sau khi thông qua Hội đồng thẩm định đề tài nghiên cứu khoa học, các HSHT sẽ lưu trữ tại Tủ sách Bộ môn Ngoại ngữ. Các giai đoạn của quá trình thực nghiệm được khái quát qua Hình 3.1 dưới đây.

Hình 3.2. Quá trình thực nghiệm đánh giá HSHT

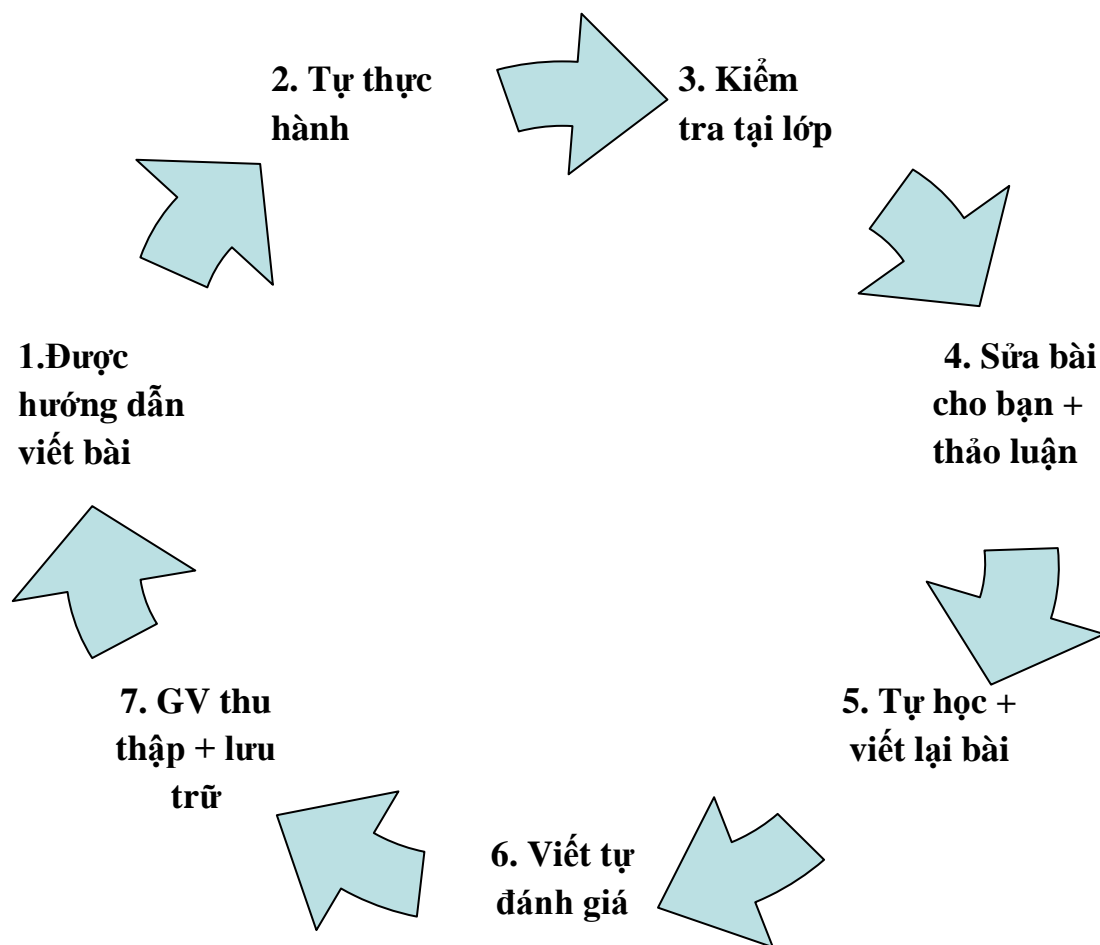


Ở giai đoạn thực hiện, mỗi thể loại gồm các bước giống nhau. *Đầu tiên* là GV có một buổi hướng dẫn SV tìm ý tưởng cho bài viết, các vấn đề liên quan đến lý thuyết như cách viết đoạn mở đầu, kết luận..., giải thích từ vựng và hướng dẫn thực hành các điểm ngữ pháp, cấu trúc hỗ trợ cho thể loại bài viết của chương. *Bước thứ hai* là thời gian để SV tự nghiên cứu và tự thực hành viết bài ở nhà. Ở bước này, SV có thể tổ chức học nhóm hay học một mình; nếu cần thiết SV có thể trao đổi trực tiếp với GV các vấn đề liên quan đến bài học. *Bước thứ 3* là SV làm bài kiểm tại lớp với đề bài do GV đưa ra. Thời gian làm bài là 60 phút.

Bước thứ tư, GV thu bài của SV và trao đổi bài của SV với nhau một cách ngẫu nhiên để SV đọc và chỉnh sửa bài làm cho nhau. GV giám sát, hỗ trợ SV khi cần trong thời gian SV sửa bài tại lớp. Sau đó, SV sẽ trả lại bài làm cho nhau và xem lại phần góp ý của bạn cho bài của mình. SV có thời gian để thảo luận nếu

như có sự bất đồng về các lỗi, các ý kiến góp ý của bạn. *Bước thứ 5*, SV mang bài làm thực hiện tại lớp về chỉnh sửa dựa vào các nhận xét của bạn và nộp lại cho GV vào buổi học tiếp theo. *Bước thứ sáu*, SV sẽ viết một bản tự đánh giá về những phần đã học được từ các nội dung được tiếp cận trong chương và các ý kiến của bản thân muốn trao đổi với GV. *Bước cuối cùng*, SV nộp tất cả các bài viết, gồm viết lần 1 và bài đã hoàn chỉnh và bài tự đánh giá cho GV lưu trữ vào HSHT. Hình 3.2 thể hiện việc tiến hành thu thập bài làm SV ở giai đoạn thực hiện HSHT, với giả định các hoạt động do SV thực hiện.

Hình 3.3. Tiến trình thu thập bài làm SV



3.4. Sự tin cậy của dữ liệu

3.4.1. Kiểm soát nguồn vào của dữ liệu

Các tiêu chí để thu thập dữ liệu

- Điều kiện làm bài kiểm tra giữa các SV phải có sự tương đương về không gian, thời gian.
- Cố gắng đảm bảo không có SV chuẩn bị nội dung làm bài trước ở nhà qua việc GV không tiết lộ đề kiểm tra và tổ chức kiểm tra trong cùng một ngày.
- Việc lựa chọn cá nhân để phỏng vấn dựa vào các kết quả xử lý và có tính đại diện là những người có số điểm dao động cao nhất trong từng nhóm A, B, C, D, không phải lựa chọn ngẫu nhiên.
- Trước khi phỏng vấn, SV được trao đổi về mục đích phỏng vấn là để giúp cho GV tổ chức việc dạy môn Viết trong thời gian tới tốt hơn. Và GV sẽ không đề cập tên thật của SV khi sử dụng thông tin. Mục đích của việc trao đổi trước khi phỏng vấn nhằm tạo sự thoải mái cho SV khi trả lời các câu hỏi và đảm bảo những thông tin mà SV cung cấp là xác thực và đầy đủ.
- Việc tiến hành thực nghiệm được thực hiện từng bước và không phổ biến tất cả quá trình để tránh hiện tượng các SV ở nhóm đối chứng có thể thực hiện giống như nhóm thực nghiệm.
- Các cá nhân chỉ có 1 bài kiểm tra ở đầu vào hoặc đầu ra thì số liệu sẽ được loại ra.
- Có sự thảo luận và trao đổi với GV cách chấm bài trước khi bắt đầu chấm bài.
- Số liệu để phân tích sẽ được lấy chủ yếu từ GV có kinh nghiệm và cũng nhằm làm đơn giản cho quá trình phân tích.
- Có sự xem xét đến hệ số tương quan về kết quả chấm giữa 2 GV để đảm bảo độ tin cậy của việc chấm bài.

3.4.2. Môi trường quan về điểm số người chấm

Nhằm đảm bảo độ tin cậy của kết quả chấm bài của GV, là nguồn dữ liệu định lượng của nghiên cứu, hệ số tương quan giữa các kết quả của hai GV đã được phân tích bằng phần mềm SPSS 16.0. Kết quả phân tích mối tương quan về kết quả chấm điểm của hai GV đã cho thấy có một sự tương quan giữa hai kết quả chấm. Thật vậy, giá trị tương quan Pearson $r = 0.985$ xác suất tương quan $p = 0.000$ (Bảng 3.3) là rất nhỏ hơn 0.01, là giá trị xác suất chuẩn. Cho nên kết quả chấm bài của GV có độ tin cậy. Nhưng để có sự thống nhất cho quá trình phân tích dữ liệu, tác giả chỉ chọn kết quả chấm điểm của một GV có kinh nghiệm trong giảng dạy ở lần kiểm 1 để đối chứng, so sánh với kết quả chấm bài kiểm 2 của GV này sau quá trình thực nghiệm.

Bảng 3.4: Mối tương quan về điểm số giữa các kết quả chấm bài

	CTotal	Ttotal
Pearson Correlation	1	.985**
Sig. (2-tailed)		.000
N	80	80
Pearson Correlation	.985**	1
Sig. (2-tailed)	.000	
N	80	80

** Mối tương quan có ý nghĩa ở mức độ 0.01 (2-tailed)

CHƯƠNG BỐN

Đánh giá Ảnh hưởng của HSHT và Tiếp cận Quan điểm của SV

4.1. Ảnh hưởng của đánh giá HSHT đến khả năng viết của SV

4.1.1. Mô tả kết quả kiểm tra của nhóm thực nghiệm

Sau quá trình thực nghiệm sử dụng hình thức đánh giá HSHT, các điểm số nhỏ nhất, lớn nhất và giá trị trung điểm số của nhóm thực nghiệm không có sự dao động nhiều. Nếu xét về điểm nhỏ nhất, kết quả của hai lần kiểm hoàn toàn giống nhau ở phần *tổng* và các phần chi tiết (*nội dung*, *tổ chức*, *từ vựng*, *ngữ pháp* và *chữ viết*). Tương tự như vậy khi xét đến điểm lớn nhất, điểm cao nhất của các phần chi tiết như: *nội dung*, *tổ chức* và *từ vựng* đều giống nhau. Chỉ có phần *ngữ pháp* và *chữ viết* có một chút thay đổi. Về phương diện điểm *tổng*, đã có sự tăng lên 3 điểm. Thật vậy, điểm lớn nhất đầu vào là 87 và điểm đầu ra là 90. Các điểm số này được tóm lược ở Bảng 4.1.

Bảng 4.1: Kết quả kiểm tra của nhóm TN

	Vùng điểm	Điểm nhỏ nhất	Điểm lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
Nội dung (1)	14.00	13.00	27.00	19.8846	3.80869
Nội dung (2)	14.00	13.00	27.00	19.5769	3.81757

(Còn tiếp)

	Vùng điểm	Điểm nhỏ nhất	Điểm lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
Tổ chức (1)	11.00	7.00	18.00	11.7692	2.59704
Tổ chức (2)	11.00	7.00	18.00	12.6154	2.80110
Từ vựng (1)	11.00	7.00	18.00	12.1538	2.69358
Từ vựng (2)	11.00	7.00	18.00	13.3077	3.17199
Ngữ pháp (1)	16.00	5.00	21.00	11.5385	4.31027
Ngữ pháp (2)	17.00	5.00	22.00	13.5769	5.17048
Chữ viết (1)	2.00	2.00	4.00	2.8462	.67482
Chữ viết (2)	3.00	2.00	5.00	3.2308	.76460
Tổng (1)	53.00	34.00	87.00	58.1923	12.23771
Tổng (2)	56.00	34.00	90.00	62.3077	14.16127

Trong Bảng 4.1, ta cũng thấy được sự thay đổi về điểm trung bình giữa các lần kiểm tra. Điểm trung bình *tổng* và các phần, trừ *nội dung* có sự tăng lên từ 1 – 4 điểm. Sự chênh lệch điểm trung bình nhiều nhất ở phần *ngữ pháp* và *tổng*. Cụ thể là điểm trung bình *ngữ pháp* (1) là 11.5385 trong khi điểm trung bình *ngữ pháp* (2) là 13.5769. Giống vậy, *tổng* (1) là 58.1923 và tương ứng với *tổng* (2) là 62.3077.

Như vậy đã có sự tăng lên về giá trị điểm trung bình của phần điểm tổng thể của kỹ năng viết của nhóm thực nghiệm trên 4 điểm. Sự thay đổi về điểm trung bình của nhóm thực nghiệm cũng đưa ra một chứng cứ khoa học cho sự tác động theo hướng tích cực của hình thức đánh giá HSHT đến SV. Phần kết quả của phép so sánh giá trị trung bình đầu ra của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng sẽ cung cấp thêm dữ liệu về tác động của HSHT đến khả năng viết của SV

4.1.2. So sánh khả năng viết luận của hai nhóm

Như ở phần 3.1.1 đã trình bày, khả năng viết luận của SV thuộc 2 nhóm thực nghiệm và đối chứng là giống nhau. Qua kết quả phép phân tích t-test. Điểm trung bình đầu vào của nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng trên phương diện chung là không có sự khác biệt có ý nghĩa về mặt thống kê. Ở phần điểm chi tiết như nội dung, tổ chức, từ vựng, ngữ pháp và chữ viết thì cũng có sự tương đương về điểm trung bình. Các điểm trung bình này được trình bày ở Bảng 4.2 dưới đây.

Bảng 4.2. Điểm trung bình đầu vào của hai nhóm

	Nhóm*	Số lượng	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
Nội dung	1	26	19.8846	3.80869
	2	27	20.4815	4.06079
Tổ chức	1	26	11.7692	2.59704
	2	27	11.8519	2.95744
Từ vựng	1	26	12.1538	2.69358
	2	27	11.2222	3.19053
Ngữ pháp	1	26	11.5385	4.31027
	2	27	10.0741	3.18562
Chữ viết	1	26	2.8462	.67482
	2	27	2.1111	.32026
Tổng	1	26	58.1923	12.23771
	2	27	55.7407	12.32444

* 1: nhóm thực nghiệm và 2 là nhóm đối chứng

Tương tự như kết quả kiểm đầu vào, sự khác biệt của giá trị trung bình điểm tổng giữa 2 nhóm thực nghiệm và đối chứng ở kỳ kiểm tra đầu ra là không lớn (-.78407). Giá trị khác t là -.268 với df là 78 và giá trị ý nghĩa p là 0.789 được thể hiện ở Bảng 4.3 đã khẳng định sự khác biệt giữa các điểm trung bình

của hai nhóm là không có ý nghĩa. Điều này cũng chỉ ra rằng không có sự khác biệt về sự thể hiện kỹ năng viết luận giữa hai nhóm.

Bảng 4.3. Sự khác biệt về giá trị trung bình điểm đầu ra của hai nhóm

	Nhóm *	Số lượng	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn				Khác biệt giá trị trung bình
					t	df	Sig. (2-tailed)	
Tổng	1	26	62.3077	14.16127	.233	51	0.817	3.70689
	2	27	61.4444	12.81325				

* 1: nhóm thực nghiệm và 2 là nhóm đối chứng

Tóm lại, sự khác biệt giữa hai cách đánh giá là cơ hội để GV thấy được quá trình tự học của SV và cách tiến hành đánh giá. Sau quá trình thực nghiệm, kết quả phân tích dữ liệu cho thấy không có sự khác biệt về khả năng viết luận của SV ở hai nhóm thực nghiệm và đối chứng. Từ đó, có thể suy ra rằng việc đánh giá HSHT không phải là vượt trội so với cách đánh giá truyền thống khi áp dụng cho SV chuyên ngành tiếng Anh khóa 2008 tại trường Đại học Trà Vinh. Tuy nhiên, điều đó không có nghĩa là đánh giá bằng HSHT không có tác động đến khả năng viết luận của các sinh viên này.

4.1.3. Môi trường quan về điểm số giữa hai lần kiểm tra ở nhóm thực nghiệm

Mối liên hệ về điểm số của nhóm thực nghiệm trong hai lần kiểm tra được biểu thị bằng các giá trị thống kê của phép đo mối quan hệ tương quan Pearson. Kết quả của phép đo về điểm số giữa hai lần kiểm tra thấy rằng, các giá trị thống kê đã chứng minh là mối quan hệ về điểm số giữa hai lần kiểm tra là không nhiều. Thật vậy, giá trị xác suất p có nghĩa là 0.000, nhỏ hơn 0.01 rất nhiều nhưng giá trị tương quan $r = 0.527$ (xem Bảng 4.4) lại nhỏ hơn giá trị tương quan chuẩn là $r = 1$. Chính vì vậy, sự tương quan giữa điểm kiểm tra đầu vào và điểm kiểm tra đầu ra này là không lớn. Từ đó có thể kết luận rằng điểm số giữa hai lần kiểm tra của nhóm thực nghiệm là không giống nhau hoàn toàn.

Bảng 4.4. Mối tương quan giữa kết quả kiểm tra của nhóm TN

	Kiểm 1	Kiểm 2
Pearson Correlation	1	.527**
Sig. (2-tailed)		.000
N	53	53
Pearson Correlation	.527**	1
Sig. (2-tailed)	.000	
N	53	53

** . Mối tương quan có nghĩa ở mức 0.01 (2-tailed).

Điểm số giữa hai lần kiểm khác nhau đã chứng minh rằng đánh giá HSHT có tác động đến khả năng viết luận của SV. Để đi tìm mức độ ảnh hưởng của đánh giá HSHT đến khả năng viết luận của SV cần có sự so sánh về kết quả kiểm tra của nhóm thực nghiệm trước và sau quá trình thực nghiệm.

4.1.4. Khả năng viết luận của SV trước và sau thực nghiệm

Kết quả của phép thử Paired t-test đối với điểm *Tổng* của nhóm thực nghiệm đã cho thấy có sự chênh lệch về giá trị trung bình của hai lần kiểm. Điểm trung bình của lần kiểm 1 là 58.1923 và điểm trung bình lần kiểm 2 tương ứng là 62.3077. Mức chênh lệch là 4.11538 (xem Bảng 4.5). Có nghĩa là có sự tăng lên về điểm số. Tuy nhiên, giá trị $t = -1.622$ với $df = 25$ và giá trị xác suất thông kê $p = 0.117$, lớn hơn giá trị p chuẩn là 0.05 đã chỉ ra rằng sự khác biệt này không có nghĩa về mặt giá trị thống kê.

Bảng 4.5. Sự khác biệt về giá trị trung bình ở hai lần kiểm của nhóm TN

	Giá trị trung bình	Khác biệt giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn	t	df	Sig. (2-tailed)
Tổng 1	58.1923					
		-4.11538	12.94087	-1.622	25	.117
Tổng 2	62.3077					

Hơn thế nữa, có sự dịch chuyển về phía trên của điểm trung vị trong dãy điểm của nhóm thực nghiệm đã chứng minh là có sự nâng cao về điểm số của SV

nhóm thực nghiệm. Điểm trung vị lần 1 là 56 so với mức tối đa là 100, trong khi điểm trung vị lần 2 là 64.5 so với mức điểm tối đa là 100. Ngoài ra, điểm tổng cộng của nhóm ở lần kiểm 2 (1620) cao hơn điểm tổng của nhóm ở lần kiểm 1 (1513) là 107. Các số liệu này được nêu ở Bảng 4.6. Từ đó ta có thể suy ra rằng khả năng viết luận của SV có tăng lên nhưng mức độ tăng lên là không đáng kể. Hay nói một cách khác, đánh giá HSHT có tác động không nhiều đến sự tiến bộ khả năng viết luận của SV chuyên ngành tiếng Anh khóa 2008 tại trường Đại học Trà Vinh về phương diện chất lượng bài viết.

Bảng 4.6. Điểm trung vị và tổng điểm của nhóm TN

	Kiểm lần 1	Kiểm lần 2
Điểm trung vị	56	64.5
Vùng điểm	53	56
Tổng điểm	1513	1620

Nếu như so sánh mức độ ảnh hưởng tích cực của đánh giá HSHT đến đối các biến phụ thuộc thì kết quả nghiên cứu này không giống hoàn toàn với kết quả nghiên cứu mà Ghoorchaei (2010) và Nguyễn Thị Thu Hà (2010) đã tìm thấy. Cả hai nghiên cứu đều tìm thấy đánh giá HSHT có tác động rất tích cực đến các biến phụ thuộc: khả năng viết luận tiếng Anh của SV (Ghoorchaei), khả năng tự diễn đạt bằng tiếng Anh của SV (Nguyễn Thị Thu Hà). Trong khi đó, tác động của nó đến khả năng viết luận của SV chưa nhiều. Bên cạnh đó, khi so sánh sự khác biệt về trình độ viết luận giữa hai nhóm SV tham gia vào nghiên cứu này thì đánh giá HSHT không thể hiện ưu thế nhiều hơn cách đánh giá truyền thống nếu như xét về mặt điểm số.

Tuy nhiên, vấn đề đánh giá HSHT không thể hiện tính nổi trội không đồng nghĩa với đánh giá HSHT không ảnh hưởng đến sự tiến bộ của SV. Các phép thử mối tương quan Pearson, Paired t-test đã chứng minh đánh giá HSHT có tác động tích cực đến khả năng viết luận của SV. Đúng như vậy, có sự tăng lên về điểm số ở nhóm thực nghiệm qua hai lần kiểm tra trình độ. Tuy nhiên, sự tăng lên khác biệt này không có ý nghĩa về mặt thống kê. Vì vậy, đánh giá HSHT có ảnh hưởng

tích cực đến khả năng viết luận của nhóm SV thực nghiệm nhưng *ảnh hưởng này không lớn nếu xét về mặt điểm số.*

Hơn thế nữa, khi xét về phương diện viết bài là quá trình, các hoạt động do SV thực hiện khi làm bài đã gián tiếp biểu thị họ có sự biết đến các bước của quá trình viết bài. Các SV đã có bước nghiên cứu lý thuyết, ôn tập trước khi làm bài kiểm tra tại lớp và chỉnh sửa lại bài. Nội dung trả lời các câu hỏi phỏng vấn quan điểm của SV đối với đánh giá HSHT đã chỉ ra điều đó.

4.2. Quan điểm của SV đối với đánh giá HSHT

Ngược lại với kết quả dữ liệu định lượng, dữ liệu định tính là các ý kiến của SV về đánh giá HSHT đã cho thấy kết quả nghiên cứu này giống kết quả mà các nghiên cứu trước đây có được (Ghoorchaie, 2010; D'Angelo, 2009; Huyett, 1994). Đó là đa số các SV có nhận xét tích cực đối với hình thức đánh giá này. Điều đó thể hiện qua các ý kiến của họ đối với các hoạt động thuộc về đặc điểm của đánh giá HSHT như là viết *tự đánh giá*, *giảm áp lực tâm lý* đối với kiểm tra, đánh giá. Các ý kiến của SV về đánh giá HSHT sẽ được đề cập cụ thể ở các phần tiếp theo.

4.2.1 Đánh giá HSHT thúc đẩy SV học tích cực hơn

Đánh giá HSHT thể hiện qua việc tạo ra cơ hội cho sinh viên thể hiện trách nhiệm với việc học, ràng buộc SV vào việc học của họ nhiều hơn. Tất cả các SV nhận thấy sự khác biệt của đánh giá này và các đánh giá trước ở chỗ là phải *“làm bài kiểm tra sau mỗi chương”* (C33, C31, C49...) thay vì họ làm một bài vào buổi kiểm tra kết thúc môn. Cho nên trong số 8 SV được hỏi về tác động của HSHT đối với việc học môn Viết 4, có 5 ý kiến cho rằng họ học nhiều hơn với đánh giá HSHT. SV cho rằng họ cần phải nỗ lực nhiều hơn do phải làm bài kiểm tra sau mỗi chương: *“viết bài sau mỗi chương nên em phải tìm tài liệu tham khảo”* (C29), *“em nhớ được bài lâu hơn vì có ôn lại bài”* (C48) và *“biết được kiến thức của mỗi chương”* (C31) khi ôn bài. Khi SV thấy rằng *“từ vựng của bản thân còn ít, ngữ pháp còn sai”* và *“kiến thức về chủ đề còn ít”* (C31) nên họ đã tăng cường *“coi lại từ vựng”* (C31, C29), *“thực hành các cấu trúc”* (C40) hoặc *“lên mạng*

Google tìm kiếm thông tin” (C33, C40) và *“đọc các bài luận mẫu”* (C48, C40, C51).

Bên cạnh đó, khi viết tự đánh giá để lưu vào HSHT SV có cơ hội để nhìn nhận lại những điều họ đã học được từ bài học cũng như biết được những hạn chế về kiến thức mà họ cần tra cứu thêm. Có 3/8 ý kiến cho rằng viết tự đánh giá là không hữu ích trong khi các ý kiến còn lại thì cho rằng đây là việc làm cần thiết. *“Em thấy việc viết tự đánh giá sau mỗi bài là cần thiết vì mình biết được đã biết gì và chưa biết chỗ nào. Từ đó, em xem lại bài”* (C48). *“Khi viết tự đánh giá, em ngồi nhớ lại các phần trong chương để xem phần nào đã hiểu rồi và phần nào chưa hiểu, xem lại phần chưa hiểu”* (C40). Khi viết phần tự đánh giá SV thường xem lại bài nên họ có thể *“ôn lại các thủ thuật làm bài (strategies)”* (C33). Bên cạnh đó là 2/8 cho rằng viết tự đánh giá là hơi có ích. Chỉ có 3/8 SV được hỏi cho rằng phần tự đánh giá không hữu ích. *“Em viết tự đánh giá rồi cũng quên”* (C49) và *“thỉnh thoảng em viết tự đánh giá mang tính đối phó vì em không có nhiều thời gian”* (C51) & (C31).

Vì vậy, có thể thấy rằng chính các hoạt động do đánh giá HSHT như viết bài sau mỗi chương, viết tự đánh giá sau mỗi chương đã kích thích SV làm việc nhiều hơn. Họ thấy rằng cần phải ôn bài để có làm bài cho tốt, cần phải tìm hiểu lại các vấn đề mà họ thấy chưa thấu đáo trong từng bài học. Cho nên, đánh giá HSHT có tác động tích cực đối với khả năng viết luận của SV nếu xét trên quan điểm tiếp cận viết là một quá trình gồm có nhiều hoạt động. Một trong các hoạt động đó là chuẩn bị cho việc viết bài và việc ôn bài để làm bài cho tốt cũng là một hành động cụ thể của việc chuẩn bị. Bên cạnh đó, việc chỉnh sửa bài viết cũng là một bước trong quá trình hoạt động tạo ra sản phẩm viết. Và có thể suy luận ra các SV nhận thức được quá trình này qua các ý kiến của họ cho là bài viết của SV cần được sửa lỗi.

4.2.2. GV nên tăng cường sửa bài cho SV

Các SV đều nghĩ rằng việc góp ý để họ chỉnh sửa bài viết là cần thiết. Tuy nhiên, SV có các quan điểm khác nhau về việc ai sẽ là người sửa bài của họ. Khi bàn về việc sửa lỗi cho nhau trong sau mỗi lần làm kiểm tra tại lớp, có 3/8 SV đồng tình với hoạt động này. *“Phần đóng góp của bạn giúp em cải thiện nhiều điều vì bản*

thân mình không nhận ra lỗi của mình ” (C40). “Em học nhiều từ phân sửa lỗi của bạn” (C48). Và có 2/8 SV cho là nó hơi có ích, chẳng hạn như “em thấy phần góp ý từ bạn có ích nhưng không nhiều” (C29).

Trong khi đó, đa số các ý kiến còn lại 4/8 SV đồng tình là sửa lỗi do bạn cùng lớp không hiệu quả, không giúp ích cho quá trình làm bài của họ. “Bạn chỉ sửa được các lỗi đơn giản” (C49) và “... bạn sửa sai ý em và không đúng lỗi” (C31), thậm chí “không rút được kinh nghiệm” (C54). Có SV cho rằng GV nên sửa bài cho SV thay vì để cho họ giúp nhau sửa bài. “Cô nên sửa bài cho từng người, chỉ cho SV chỗ nào nên sửa và chỗ nào không nên sửa” (C54) và (C49). Như vậy, đa số các SV không những đã gián tiếp mà còn trực tiếp đề nghị GV nên sửa bài cho SV thay vì để bạn cùng lớp hỗ trợ họ để họ có thể chỉnh sửa lại bài trước khi nộp lại bài hoàn chỉnh cho GV. Mong muốn được GV sửa bài của SV đã cho thấy các SV đã nhận thấy việc viết bài không chỉ dừng lại ở việc viết một lần mà cần có viết đi viết lại. Vậy có thể nói rằng, SV đã xem viết như là một quá trình. Thật vậy, viết là ‘*một quá trình xoay vòng liên tục*’ (“dynamic nonlinear process” trích trong Cotton, 2001, section: writing as a process, para. 4).

Vì thế, có thể kết luận rằng đánh giá HSHT đã có ảnh hưởng tích cực đến khả năng viết luận tiếng Anh nếu xét trên phương diện tiếp cận viết là quá trình. Đúng như vậy, định nghĩa về khả năng viết luận tiếng Anh của SV trong nghiên cứu này là khả năng viết luận bao gồm sự nhận thức về quá trình viết bài (xem phần 2.5). Giống như vậy, các chuyên gia trong lĩnh vực giảng dạy và nghiên cứu về viết đã cho là khả năng viết luận không chỉ bao gồm sự hiểu biết về vấn đề trình bày trong bài viết, kiến thức về ngôn ngữ mà có sự biết đến viết là một quá trình (Silva & Matsuda, 2002; Tribble, 1996). Vì sự tác động tích cực của đánh giá HSHT đến khả năng viết luận của SV nên nó cần được tiếp tục áp dụng. Các ý kiến của SV cũng khẳng định điều này.

4.2.3. Đánh giá HSHT phù hợp với môn Viết

Tương tự với kết quả nghiên cứu của Huyett (1994), tất cả SV được phỏng vấn cho rằng nên áp dụng đánh giá HSHT với môn Viết vì nó làm giảm áp lực kiểm tra đối với SV. “Em cảm thấy nhẹ tâm lý khi chỉ tập trung viết vào một thể loại ”

(C54). “Viết từng bài sẽ tốt hơn vì giảm áp lực tâm lý...” (C49). Tuy có vài ý kiến khác nhau ở phần *giúp nhau sửa bài, viết tự đánh giá* nhưng tất cả các SV đều có chung một ý kiến là nên duy trì hình thức đánh giá này vì “*được tập trung vào các thể loại*” (C49), “*không tập trung vào một chủ đề mà tất cả các chủ đề*” (C31) và “*mỗi chương viết một bài thì hiệu quả hơn một học kỳ làm một bài nào đó khi thi cuối*” (C48),

Và SV cũng đã đề xuất với GV nên điều chỉnh một số bước trong quá trình đánh giá để việc áp dụng HSHT được hiệu quả hơn. Trước hết là sự thay đổi cách lấy ý kiến phản hồi. Sinh viên C31 đề nghị GV sau khi đã biết được suy nghĩ của SV thì nên “... *hỏi lại SV trước tập thể lớp về nội dung bạn đã viết*”, hoặc là “*tổ chức cho SV trao đổi những phần chưa hiểu với nhau thay vì viết bài phản hồi*” (C47). Thêm vào đó, nên đa dạng các bài làm của SV. Có “*những chủ đề lạ với SV nên có cách học khác, không nhất thiết viết bài ở mỗi chương*” (C29). Một vấn đề cần quan tâm nữa là việc bảo quản các HSHT nên do SV thực hiện “*nếu như SV giữ bài thì sẽ đọc bài nhiều hơn*” (C49). Cuối cùng, GV cần quan tâm đến việc áp dụng HSHT trong lĩnh vực giảng dạy tiếng Anh, cần nghiên cứu các sửa lỗi cho SV trong quá trình triển khai để đảm bảo yếu tố tự giác của người học và đáp ứng mong đợi của SV là được GV sửa lỗi cho bài làm của mình. Một SV đã nêu: *GV nên sửa bài cho từng người và chỉ ra cách sửa lỗi SV mắc phải.*” và “*SV sẽ xem bài nhiều hơn nếu được giữ bài*” (C49).

Tóm lại, hầu hết SV có quan điểm tích cực về đánh giá HSHT. Các ý kiến của SV về các hoạt động diễn trong quá trình đánh giá như viết tự đánh giá đã giúp ích cho việc học của họ, giúp họ cải thiện kỹ năng thông qua việc ôn lại bài khi thấy mình chưa hiểu sâu về một điểm nào đó trong chương. Tất cả các SV cho rằng nên tiếp tục duy trì hình thức đánh giá HSHT đối với môn viết mặc dù trong giai đoạn thực nghiệm SV chưa được GV sửa bài nhiều. SV đã đề xuất nhiều ý kiến để việc áp dụng nó phù hợp hơn. Chẳng hạn như bổ sung thêm bước GV nhận xét bài của SV. Tuy nhiên các SV chưa đề cập đến việc bổ sung này nên đặt vào vị trí nào trong tiến trình thực hiện HSHT (xem Hình 3.3).

CHƯƠNG NĂM

Kết luận và Đề xuất

5.1. Kết luận

5.1.1. Đánh giá HSHT ảnh hưởng tích cực đến khả năng viết luận của SV

Như đã nêu ở phần 2.5, khả năng viết luận bao gồm sự nhận thức về quá trình viết bài và năng lực tạo ra một bài viết được đo lường bằng các tiêu chí liên quan đến nội dung, ngữ cảnh, và ngôn ngữ. Cho nên sự ảnh hưởng của đánh giá HSHT đến khả năng viết luận của SV chuyên ngành tiếng Anh được nghiên cứu qua hai góc độ là chất lượng bài làm của SV được đo lường bằng điểm số và các hoạt động SV thực hiện để tạo ra sản phẩm cuối cùng đó là bài viết hoàn chỉnh.

Các kết quả phân tích dữ liệu định lượng là điểm số của SV ở hai lần kiểm tra (kiểm đầu vào và đầu ra) và dữ liệu định tính là các ý kiến trả lời phỏng vấn của sinh viên đã chứng minh rằng đánh giá HSHT đã có ảnh hưởng tích cực đến khả năng viết luận của sinh viên chuyên ngành tiếng Anh. Khi xét trên phương diện điểm số thì tác động tích cực của nó thể hiện không lớn. Thật vậy, giá trị trung bình điểm số của nhóm thực nghiệm có tăng lên nhưng sự tăng lên là không đáng kể. Hơn thế nữa, khi đối chứng với hình thức đánh giá trước đây mà Bộ môn Ngoại ngữ đã triển khai, đánh giá HSHT cũng không thể hiện ưu thế vượt trội. Khả năng viết luận của SV thuộc hai nhóm thực nghiệm và đối chứng là như nhau vào cuối khóa học.

Tuy nhiên, khi xét trên góc độ viết là quá trình thì nó tác động rất tích cực đến khả năng viết luận của SV. Đúng như thế, SV đã tham gia nhiều hơn vào các bước của quá trình viết bài. Ví dụ như họ đã có bước chuẩn bị cho viết bài thông qua hành động ôn bài để củng cố kiến thức trước và sau khi làm bài kiểm tra tại

lớp. Đa số các SV có viết lại các bài kiểm tại lớp. Các HSHT của SV gồm một bản viết tại lớp và một được đánh máy hoàn chỉnh đã được chỉnh sửa dựa vào các ý kiến đóng góp của bạn học và sự nghiên cứu của bản thân SV. Hay nói cụ thể hơn là SV đã trải qua các bước chuẩn bị viết bài, viết thử, chỉnh sửa và viết lại. Từ đó có thể suy ra rằng SV đã có sự hiểu biết về các bước quá trình viết bài.

Tổng hợp lại cả hai phương diện thì có thể nói rằng đánh giá HSHT có tác động tích cực đến khả năng viết luận của SV chuyên ngành tiếng Anh khóa 2008 trong quá trình học môn Viết 4. Điều này cũng giống như các nghiên cứu trước đây tìm thấy. Và kết luận này đã khẳng định giả thuyết nghiên cứu thứ nhất: ‘HSHT có tăng cường khả năng viết luận của SV’ là đúng.

5.1.2. Quan điểm tích cực của SV đối với đánh giá HSHT

Bên cạnh dữ liệu định lượng, các quan điểm của SV đối với đánh giá HSHT cũng đã được thu thập qua các cuộc phỏng vấn trực tiếp giữa tác giả đề tài với một số đại diện SV. Đầu tiên là các quan điểm của họ đối với các hoạt động của tiến trình thu thập bài làm SV như sửa bài cho nhau, viết tự đánh giá, làm bài kiểm sau mỗi chương. Hầu hết SV cho rằng họ phải nỗ lực nhiều hơn khi viết bài sau mỗi chương nhưng họ vẫn thích vì đã được thực hành tất cả các thể loại. Thật vậy, SV chỉ chọn một thể loại khi họ làm bài kiểm tra kết thúc môn trong các học kỳ trước đó. Về tự đánh giá, có 3/8 SV cho rằng bước này cũng có ích nhưng không nhiều vì đôi khi họ chỉ viết mang tính đối phó; trong khi đó, các ý kiến khác đều đồng tình bước này nên duy trì mặc dù nên có sự đa dạng trong cách tổ chức cho SV phản hồi về việc học như: SV thảo luận nhóm, GV phỏng vấn SV sau khi xem bài tự đánh giá của họ. Các chi tiết nêu trên đã đưa ra dẫn chứng cho kết luận là SV có suy nghĩ tích cực đối với tiến trình đánh giá HSHT.

Và khi đề cập đến việc duy trì hình thức đánh giá HSHT trong thời gian tới, đa số các SV đều cho rằng hình thức đánh giá này nên được tiếp tục áp dụng cho môn Viết. Nguyên nhân các SV mong muốn được duy trì hình thức đánh giá này xuất phát từ những thuận lợi mà nó mang lại. Đó là vì nó giúp cho SV giảm được áp lực khi làm bài kiểm tại lớp. Một trong số bước của quá trình thực hiện HSHT là bước viết tự đánh giá (Bước 6 ở Hình 3.3) tạo cơ hội cho SV xem lại bài để từ đó thấy được những hạn chế của bản thân. Một số SV cũng thấy rằng họ

cũng học được nhiều điều từ bạn cùng lớp khi giúp nhau sửa lỗi bài viết (Bước 4 ở Hình 3.3). Trên hết là nó gắn với mục tiêu khóa học là sinh viên sẽ được thực hiện tất cả các thể loại bài viết trong chương trình học.

Nhìn chung, sự đánh giá cao các hoạt động trong tiến trình thực hiện HSHT và nguyện vọng là đánh giá HSHT tiếp tục triển khai đã nói lên rằng SV có thái độ tích cực đối với hình thức đánh giá này. Và mong muốn đánh giá này được áp dụng tiếp chính là sự chấp nhận của SV đối với đánh giá HSHT. Như vậy là câu lời cho câu hỏi nghiên cứu thứ hai đã được tìm thấy. Do đó, giả thuyết nghiên cứu thứ hai cũng được khẳng định là đúng.

5.2. Đề xuất

5.2.1 Mô hình đánh giá HSHT

Với mục đích giảm sự phụ thuộc của SV đối với GV, mô hình thực nghiệm của đề tài không có phần sửa bài cụ thể cho từng SV mà chỉ là giải đáp khi SV có yêu cầu và nhắc nhở các lỗi phổ biến thường gặp chung với cả lớp. Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu cho thấy việc bỏ đi bước này trong quy trình thực nghiệm có thể là nguyên nhân làm cho mức độ tác động của đánh giá HSHT đối với khả năng viết luận ở góc độ điểm số không được nhiều. Vì vậy, các cá nhân muốn thực nghiệm đánh giá HSHT cho lớp học của mình nên bổ sung bước sửa bài cho SV, giống như mô hình đánh giá của Hamp-Lyons và Condon (2000 trích trong Ghoorchaei, 2010).

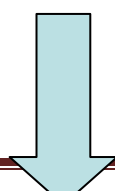
Bên cạnh đó, GV nên cung cấp cho mỗi SV bảng tiêu chí chấm điểm và yêu cầu SV lưu trữ vào HSHT sau khi đã sinh hoạt với SV vào buổi đầu tiên của khóa học. SV trong lớp thực nghiệm biết được có sự thay đổi trong cách đánh giá qua các nội dung GV sinh hoạt vào đầu buổi học. Nhưng trong quá trình thực hiện GV phát hiện SV chưa nhận hết sự khác biệt đó. Khi hỏi về sự khác biệt của cách đánh giá môn học ở môn Viết 4 so với các môn Viết ở các học kỳ trước thì các ý kiến của SV cho là “*phải viết bài mỗi chương*”.

Một vấn đề khác nữa là việc ai sẽ là người bảo quản các HSHT trong quá trình thực hiện. Do các HSHT trong quá trình thực nghiệm của đề tài phải thông qua Hội đồng thẩm định nên GV đã giữ HSHT trong quá trình thực hiện. SV nộp

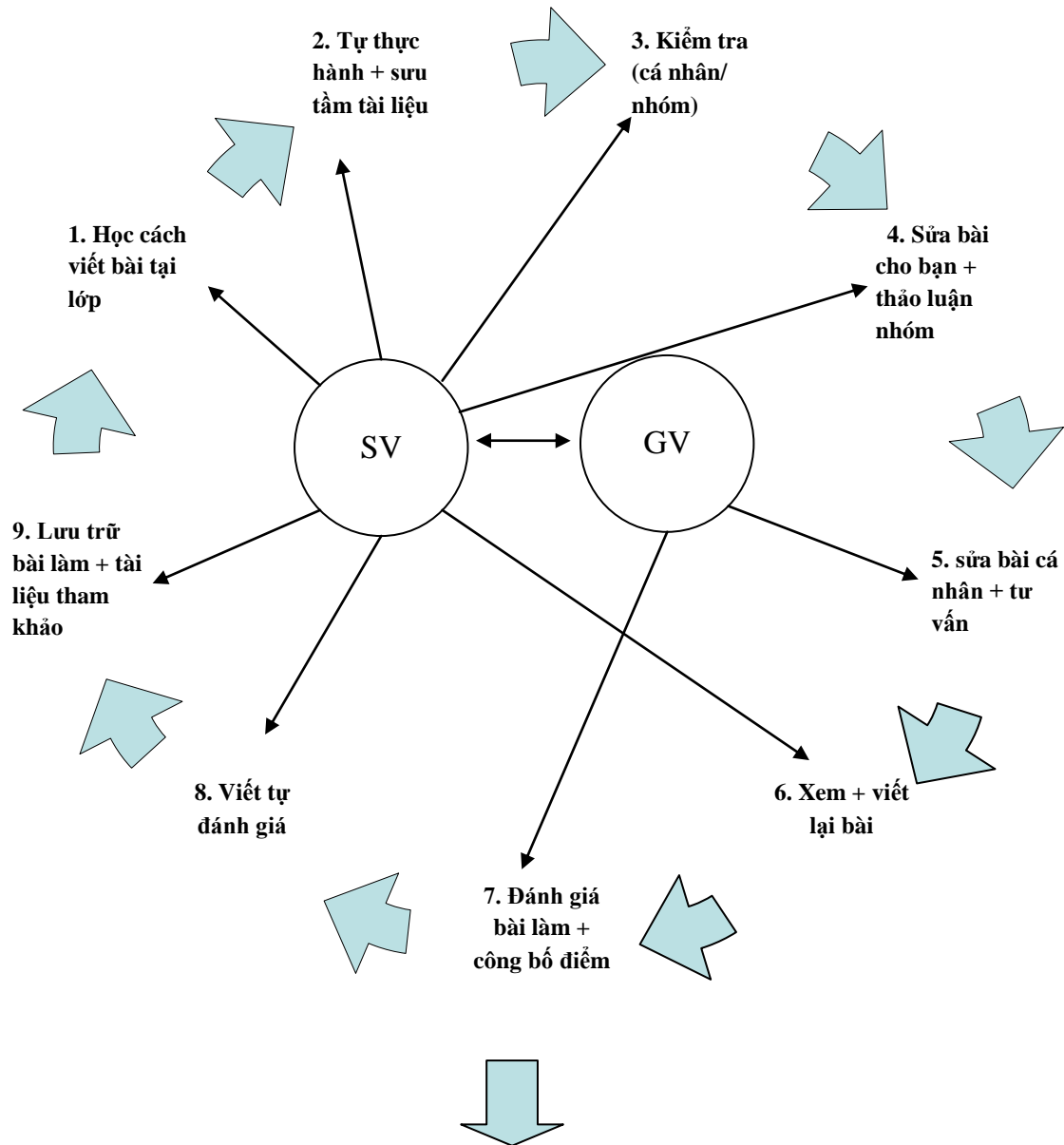
bài và GV lưu bài. Nhưng khi triển khai đánh giá này tại lớp, GV nên để SV tự giữ lấy HSHT của chính họ và nộp về cho GV chấm vào cuối khóa học. Với SV ở bậc cao đẳng và đại học thì việc bảo quản sẽ rất dễ dàng vì họ là người học đã trưởng thành (adult learners). Lý do để SV tự bảo quản là nhằm tạo cơ hội cho SV xem lại bài nhiều hơn và sẽ có sự đầu tư cho việc học hơn. Trong trường hợp có điều kiện khả thi về mặt quản lý, GV nên tổ chức cho triển lãm các sản phẩm tốt để biểu dương SV và kích thích SV cố gắng hơn trong những lần thực hiện sau.

Tóm lại, kết quả điều chỉnh mô hình thực nghiệm từ thực tiễn nghiên cứu cũng như các cơ sở lý thuyết trong quá trình thực hiện đề tài sẽ được khái quát ở Hình 5.1 dưới đây. Mô hình thể hiện trong quá trình thực hiện đánh giá HSHT trong khóa học, SV đã đóng vai trò chủ đạo cho quá trình học của họ. Các mũi tên chỉ các công việc mà SV thực hiện. GV chỉ đóng vai hỗ trợ và tư vấn. Trong quá trình này cần có sự trao đổi thông tin giữa GV và SV. Tuy nhiên việc trao đổi này diễn ra bằng nhiều hình thức giao tiếp khác nhau như email, trao đổi trực tiếp, qua điện thoại.

Hình 5.1. Mô hình đánh giá HSHT đề nghị



Hình 5.1. Tiếp theo



Giai đoạn kết thúc (Tuần dành cho đánh giá trong học kỳ)			
SV tự hoàn tất HSHT	GV chấm điểm các HSHT	Triểm lãm các HSHT cho SV hoặc đưa cho phụ huynh (nếu cần)	Lưu trữ (do SV hoặc GV thực hiện)

5.2.2. Các nghiên cứu tiếp theo

Từ kết quả nghiên cứu của đề tài, tác giả xin đề xuất những nghiên cứu có liên quan tiếp theo liên quan đến vấn đề này. Việc nghiên cứu có thể thực hiện theo nhiều hướng khác nhau:

- Tìm hiểu tác động của HSHT đến khả năng của SV ở các kỹ năng của SV ngành tiếng Anh như kỹ năng đọc hiểu, nghe nói, phát âm... và các môn học khác trong chương trình đào tạo tiếng Anh.
- Nghiên cứu ảnh hưởng của đánh giá HSHT đến kỹ năng của SV chuyên ngành khối kỹ thuật.
- Tìm hiểu quan điểm của SV không thuộc chuyên ngành tiếng Anh.
- Xem xét tính khả thi của mô hình thực nghiệm của đề tài này đề xuất (Hình 5.1) như đã nêu ở phần 5.2.1.
- Tìm hiểu ảnh hưởng của đánh giá HSHT đối với các học sinh bậc phổ thông tại địa phương để có đề xuất về đổi mới đánh giá đối với các cấp có thẩm quyền.

5.2.3 Chính sách từ các cấp quản lý

Tác động của hình thức đánh giá HSHT đến khả năng viết luận của SV ngành tiếng Anh đã được khẳng định bằng các dẫn chứng qua thực nghiệm. Vì thế, nó nên được xem là một hình thức đánh giá chính thức tại Trường Đại học Trà Vinh. Và nhà trường nên có các chính sách khuyến khích GV ứng dụng hình thức đánh giá này.

Trước hết đó là số lượng giờ được quy đổi cho việc áp dụng hình thức đánh giá HSHT trên một lớp học. Các chuyên gia cũng như các nhà thực nghiệm đánh giá HSHT đã cho rằng nó là hình thức đánh giá thúc đẩy việc học tập và lấy các hoạt động học tập làm trung tâm của việc đánh giá. Đồng thời nó cũng có những yếu điểm nhất định. Một yếu điểm rõ ràng nhất đó là sự tốn thời gian và công sức đánh giá của GV. GV có xem bài làm của SV để có nhận xét, tư vấn cho SV. Và sự trao đổi thông tin giữa GV và SV phải diễn ra thường xuyên. Cho nên

GV có thể chia lớp học với số lượng nhỏ hơn khi áp dụng hình thức đánh giá HSHT. Tối đa là 10 SV trong một nhóm.

Vấn đề cần tính đến tiếp theo đó là việc lưu trữ các HSHT nếu nó được xem là bài kiểm môn học của SV. Nếu trường có số lượng SV lớn và có nhiều GV áp dụng hình thức này thì cần không gian khá lớn để bảo quản. Trong trường hợp các bài điển hình cần được tuyên dương hoặc làm tài liệu tham khảo cũng sẽ gặp khó khăn. Cho nên tác giả đề nghị tận dụng công nghệ khoa học vào trong quá trình quản lý và lưu trữ các HSHT. Các HSHT có thể được số hóa và lưu trữ ở các thư viện khoa, Trường.

Tóm lại, đánh giá môn học qua hình thức HSHT đã và đang được thực hiện trong lĩnh vực dạy và học ngôn ngữ. Nó được xem như là một hình thức của đánh giá thay thế (alternative assessments) với những đặc điểm và thuận lợi là mang đến cơ hội cho GV quan sát được việc học của SV, giúp SV giảm áp lực về điểm số. Dù có ý kiến cho rằng nó cũng ẩn chứa những trở ngại nhất định khi áp dụng nhưng các vấn đề đó cũng được các nhà thực nghiệm, chuyên gia đề xuất giải pháp cho các yếu điểm của đánh giá HSHT. Chính vì thế, nó cần được xem xét và áp dụng ở các bậc học khác nhau nhằm tạo cơ hội cho người học học tích cực hơn. Điều này hoàn toàn phù hợp với nguyên lý giáo dục hiện đại. Người học là trung tâm trong quá trình giáo dục.

Tài liệu tham khảo

- Brown, K. & Hood, S. (1997). Writing matters. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calfee, R. & S. W. Freedman. (1996). Classroom portfolios: old, new, borrow, blue, in Writing through portfolio, Final report. ED 398588.
- Calfee, R., Ed. & P. Perfumo, Ed. (1996). Writing portfolios in the classroom: policy & practice, promise & peril, in Writing through portfolio, Final report. ED 398588.
- Chancer, J. (1993). The teacher's role in portfolio assessment, in Smith, A. M. & Yh'isaker, M. Teachers' Voice: portfolios in the classroom. Berkeley: National Writing project.
- Chapelle, C. & G. Brindley. (2002). Assessment, in Schmit, Ed., An introduction to applied linguistics. London: Arnorld, p. 267 – 286.
- Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for desgning language cousres, *ELT Journal* Vol. 54/2 April 2000 @ Oxford University Press.
- D'Angelo, B. (2009). Using portfolio assessment ro discover student learning, Paper proceedings of the 74th annual convention of association for business communication, November 4-7, 2009, Portsmouth, Virginia.
- Dương Quang Minh. (1999). Đánh giá trong giáo dục, Bài giảng môn học. Trường Đại học Cần Thơ: Lưu hành nội bộ.
- Genesee, F. & J. A. Upshur. (1996). Portfolios and confernces, in Classroom-based evaluation in 2nd language education, Cambridge: CUP., p. 98-138

- Ghoorchaei, B., Tavakoli, M. & D. N. Ansari. (2010). The impact of portfolios assessment on Irania EFL students' essay writing: a process-oriented approach, GEMA online™ Journal of language studies, Vol. 10 (3) 2010.
- Herman, J., Greathart, M. & P. R. Aschbacher. (1996). Portfolios for classroom assessment: design and implementation issues, in Writing through portfolio, Final report. ED 398588.
- Huyett, P. Ed. (1994). Portfolio practice in the composition classroom: a study conducted at University of Missouri-Kansas City. ED. 379.215.
- Moya, S.S. & M. J. O'Malley. (1994). A portfolio assessment model for ESL, The journal of education issues of language mionority students, Vol. 13, p. 13-36.
- Newman, Carole, & al. (1995). Implementation of portfolios in an ESL classroom. ED. 384645.
- NCLRC. (2004). Alternative assessments. Retrieved on May 25th, 2010 from <http://www.nclrc.org/essentials/assessing/alternative.htm>
- Nguyễn Thị Thu Hà. (2010). Training students' self – expression in English through portfolio assessment: a trial in English literature, VNU Journal of Science, Foreign languages, Vol.26 (2010), No.4, p. 226 – 233.
- Park, Taejoon. An overview of portfolio-based writing assessment. Working papers in TESOL & Applied linguistics, Teacher college, Columbia University, Vol. 4, No. 5, The Forum.
- Phamho. (2006). Trends and issues of education in Vietnam and methodologies of L2 writing recommended to Vietnamese context. Retrieved on May 5th, 2011 from <http://www.freewebs.com/phamho/trendandissue.html>
- Pavlik, C. & Segal, K. M. (2007). Interactions 2, Writing, Silver edition, Singapore: MacMillian
- Silva, T. & Matsuda. (2002). Witing, in Schmit, Ed., An introduction to applied linguistics. London: Arnorld, p. 251 – 266.
- Speakman, C. (2000). Analysis of portfolios assessment-as-pedagogy in technical writing instruction. M.Ed Thesis at Lethbridge, Albert.

- Stern, C. (1991). Writing portfolios: a resource for teaching and assessment. ED 336 757.
- Terwilliger, J. (1997). Portfolios and classroom assessment: some claims and questions. ED 419000.
- TVU (2009). Quyết định về việc ban hành Quy định môn học.
- Weigle, S. (2002). Assessment writing. UK: CUP.
- Yi-Ching Pan (2009). A review of washback and its pedagogical implications, VNU Journal of Science, Foreign languages, Vol.25 (2009) p. 257 – 263.
- Zemach, E. D. & Rumisek, A. L. (2003). Academic writing from paragraph to essay. Thailand: Macmillan.

PHỤ LỤC A

Bài kiểm tra

A.1. Bài kiểm tra đầu vào (Pre-test)

Student's name:	Study code:
Student's code:	Date of test:
Class:	Room:

WRITING TEST

Time allotted: 90 minutes

Study code:

Task:

Internet is one of means for globalization. How does the Internet affect our life?
Write an argument essay about its effects that interest you.

Write your essay here:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

PHỤ LỤC D

Bảng theo dõi nội dung HSHT

Teacher Checklist for Writing Portfolio

Student name:

Class:

	Done	Date finish	Note
Assignment 1			
Peer Evaluation 1			
Self-evaluation 1			
Assignment 2			
Peer Evaluation 2			
Self-evaluation 2			
Assignment 3			
Peer Evaluation 2			
Self-evaluation 2			
Assignment 4			
Peer Evaluation 4			
Self-evaluation 4			
Course Reflection			
* Self-introduction			
*			
*			

*: optional materials, done by students

PHỤ LỤC E

Thang điểm Jacob & ctv. (1981)

	LEVEL	CRITERIA	
C O N T E N T	30-27	EXCELLENT TO VERY GOOD	Knowledgeable * substantive * thorough development of thesis * relevant to assigned topic
	26-22	GOOD TO AVERAGE	Some knowledge of subject * adequate range * limited development of thesis * mostly relevant to topic, but lacks detail.
	21-17	FAIR TO POOR	Limited knowledge of subject * little substance * inadequate development of topic
	16-13	VERY POOR	Does not show knowledge of subject * non- substantive * not pertinent * OR not enough to evaluate.
O R G A N I Z A T I O N	20-18	EXCELLENT TO VERY GOOD	Fluent expression * ideas clearly stated supported * succinct * well-organized * logical sequencing * cohesive.
	17-14	GOOD TO AVERAGE	Somewhat choppy * loosely organized but main ideas stand out * limited supported * logical but incomplete sequencing.
	13-10	FAIR TO POOR	Non-fluent * ideas confused of disconnected * lacks logical sequencing and development.

O N	9-7	VERY POOR	Does not communicate * no organization * OR not enough to evaluate.
V O C A B U L A R Y	20-18	EXCELLENT TO VERY GOOD	Sophisticated ranged * effective word/idioms choice and usage * word form mastery * appropriate register.
	17-14	GOOD TO AVERAGE	Adequate range * occasional errors of word/idioms choice and usage <i>but meaning not obscured.</i>
	13-10	FAIR TO POOR	Limited range * frequent errors of word/idioms choice and usage * <i>meaning confused or obscured.</i>
	9-7	VERY POOR	Essentially translation * little knowledge of English vocabulary, idioms, word form * OR not enough to evaluate.
L A N G U A G E U S E	25-22	EXCELLENT TO VERY GOOD	Effective complex construction * few errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions.
	21-18	GOOD TO AVERAGE	Effective but simple constructions * minor problems in complex constructions * several errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions <i>but meaning seldom obscured.</i>
	17-11	FAIR TO POOR	Major problem in simple/complex constructions * fluent errors of negation, agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions, and/or fragment, run-ons deletions * <i>meaning confused or obscured.</i>

	10-5	VERY POOR	Virtually no mastery of sentence construction rules * dominated by errors * does not communicate * OR not enough to evaluate.
M E C H A N I C S	5	EXCELLENT TO VERY GOOD	Demonstrates mastery of conventions * few error of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing.
	4	GOOD TO AVERAGE	Occasional errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing <i>but meaning not obscured</i>
	3	FAIR TO POOR	Frequent errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing * poor handwriting <i>but meaning confused or obscured</i>
	2	VERY POOR	No mastery of conventions * dominated by errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing * handwriting illegible * OR not enough to evaluate.

PHỤ LỤC F

Kết quả kiểm tra của SV

F.1. Kết quả kiểm tra đầu vào của hai nhóm

Stt	SV	Nội dung (1)	Tổ chức (1)	Từ vựng (1)	Ngữ pháp (1)	Chữ viết (1)	Tổng (1)
1	C28	22	10	14	15	3	64
2	C29	25	15	14	11	2	67
3	C30	18	10	13	11	3	55
4	C31	21	10	10	10	2	53
5	C32	20	12	10	11	4	57
6	C33	21	12	14	11	2	60
7	C34	20	14	14	18	2	68
8	C35	17	10	10	7	3	47
9	C36	20	12	7	7	2	48
10	C37	25	15	14	14	4	72
11	C38	22	13	13	15	4	67
12	C39	17	10	13	10	3	53
13	C40	15	9	9	7	3	43
14	C41	13	7	7	5	2	34
15	C42	24	12	10	10	2	58
16	C43	22	12	13	11	3	61
17	C44	22	14	10	11	3	60
18	C46	26	17	17	21	4	85
19	C47	13	10	13	11	3	50
20	C48	17	10	13	10	3	53
21	C49	27	18	18	21	3	87
22	C50	17	10	14	11	3	55
23	C51	17	10	12	11	3	53
24	C52	17	10	10	5	3	45
25	C53	22	14	14	18	3	71
26	C54	17	10	10	8	2	47
27	C55	17	12	12	11	2	54

28	C56	26	15	17	15	3	76
29	C57	21	14	13	11	2	61
30	C58	17	10	10	11	2	50
31	C59	22	14	14	11	2	63
32	C60	20	13	10	10	2	55
33	C61	20	10	10	5	2	47
34	C62	16	9	7	7	2	41
35	C63	22	14	10	11	2	59
36	C64	26	14	17	11	2	70
37	C65	22	14	10	10	2	58
38	C66	22	14	10	12	2	60
39	C67	22	14	14	11	2	63
40	C68	26	17	13	17	2	75
41	C69	22	10	17	11	3	63
42	C70	20	10	10	10	3	53
43	C71	13	7	7	7	2	36
44	C72	22	13	13	10	2	60
45	C73	13	7	7	5	2	34
46	C74	13	7	7	5	2	34
47	C75	16	7	7	5	2	37
48	C76	16	7	7	7	2	39
49	C77	26	14	14	11	2	67
50	C78	25	13	13	17	2	70
51	C79	22	13	10	10	2	57
52	C80	24	14	14	11	2	65
53	C81	22	14	10	10	2	58

F.2. Kết quả kiểm tra đầu ra của hai nhóm

Stt	SV	Nội dung (2)	Tổ chức (2)	Từ vựng (2)	Ngữ pháp (2)	Chữ viết (2)	Tổng (2)
1	C28	21	14	14	17	4	70
2	C29	26	17	17	18	3	81
3	C30	22	10	14	11	3	60
4	C31	20	14	14	18	4	70
5	C32	22	14	14	18	4	72

6	C33	27	18	18	22	5	90
7	C34	26	14	18	18	4	80
8	C35	21	13	13	10	4	61
9	C36	17	9	9	5	3	43
10	C37	26	13	17	18	3	77
11	C38	21	13	17	18	3	72
12	C39	22	13	13	17	3	68
13	C40	16	13	13	11	3	56
14	C41	17	10	7	5	3	42
15	C42	17	13	13	11	3	57
16	C43	17	14	13	11	4	59
17	C44	20	17	14	17	3	71
18	C46	16	13	13	11	2	55
19	C47	17	10	13	11	2	53
20	C48	20	14	14	18	4	70
21	C49	21	15	14	17	3	70
22	C50	16	10	13	17	3	59
23	C51	14	7	7	5	2	35
24	C52	13	7	7	5	2	34
25	C53	17	13	17	17	4	68
26	C54	17	10	10	7	3	47
27	C55	21	17	14	17	4	73
28	C56	27	14	18	17	4	80
29	C57	19	13	10	10	3	55
30	C58	17	14	13	17	4	65
31	C59	22	14	14	11	3	64
32	C60	26	14	14	18	3	75
33	C61	20	10	10	10	3	53
34	C62	17	13	13	10	2	55
35	C63	26	17	13	15	4	75
36	C64	22	14	10	11	3	60
37	C65	22	10	10	10	3	55
38	C66	24	14	13	11	3	65
39	C67	22	14	14	17	3	70
40	C68	27	18	18	18	4	85
41	C69	22	13	10	11	4	60
42	C70	22	13	10	11	4	60
43	C71	17	9	10	7	2	45
44	C72	22	14	17	17	4	74
45	C73	16	9	7	5	2	39
46	C74	17	10	7	5	3	42

47	C75	17	13	7	5	3	45
48	C76	16	13	9	5	3	46
49	C77	21	10	10	11	3	55
50	C78	24	14	13	11	3	65
51	C79	20	13	10	5	2	50
52	C80	27	18	18	19	3	85
53	C81	22	14	14	11	2	63

PHỤ LỤC G

Phiếu Phỏng vấn trực tiếp

Phần mô tả SV được phỏng vấn

Mã số SV:	Điểm kiểm lần 1:.....	Nhóm:
Giới tính:	Điểm kiểm lần 2:	
	Số điểm lệch:	

Nội dung phỏng vấn

1. Trong quá trình học môn Viết 4, em có những khó khăn nào không?

.....

.....

.....

2. Ngoài giờ học trên lớp, em có từ học môn Viết 4 như thế nào?

.....

.....

.....

3. Em đọc thêm các loại tài liệu về môn Viết nào bên cạnh giáo trình chính?

.....

.....

.....

4. Em thực hành môn Viết khi nào?

.....

.....

.....

5. Em thấy có sự khác biệt trong cách đánh giá môn Viết 4 so với môn Viết 3?

-
-
-
6. Cách đánh giá môn Viết 4 có ảnh hưởng đến việc học của em như thế nào?
-
-
-
7. Theo em, phần góp ý và sửa lỗi cho nhau trong quá trình học môn Viết 4 có giúp ích gì cho khả năng viết bài của em không?
-
-
-
8. Phần tự đánh giá sau mỗi chương có giúp ích gì cho em không?
-
-
-
9. Việc đánh giá môn học như cách đánh giá môn Viết 4 có nên được duy trì trong thời gian tới? Tại sao?
-
-
-
10. Những vấn đề nào cần được cải thiện khi sử dụng hình thức đánh giá này trong thời gian tới.
-
-
-

PHỤ LỤC H

Tiến độ thực hiện đề tài

Stt	Nội dung công việc	Sản phẩm phải đạt	Thời gian	Người thực hiện
1	Xây dựng đề cương chi tiết	Đề cương chi tiết	Tháng 2/2010	Chủ nhiệm đề tài
2	Thiết kế bài kiểm tra, phiếu điều tra	Đề kiểm tra, phiếu điều tra	Tháng 2 /2010	Chủ nhiệm đề tài
3	Đánh giá trình độ đầu vào đối với các SV tham gia vào việc nghiên cứu	Bài kiểm tra của SV Bảng điểm	1 tháng Từ 02/2010 → 3/2010	Chủ nhiệm đề tài và cộng tác viên
4	Tìm kiếm các nghiên cứu có liên quan trong phạm vi trong và ngoài nước.	Các tài liệu về các nghiên cứu có liên quan	Trong suốt thời gian thực hiện đề tài	Chủ nhiệm đề tài
5	Áp dụng hình thức đánh giá ‘Hồ sơ học tập’ trong giảng dạy môn Viết 4 tại các lớp tiếng Anh 2008	Các hồ sơ học tập của SV	4 tháng Từ 24/02/2010 → 15/6/2010	Chủ nhiệm đề tài
6	Đánh giá trình độ ra	Bài kiểm tra	15 ngày	Chủ nhiệm

	vào đối với các SV tham gia vào việc nghiên cứu	của SV Bảng điểm	<i>Từ 15/6/2010 → 30/6/2010</i>	đề tài và cộng tác viên
7	Thu thập và xử lý dữ liệu	Các bảng số liệu	<i>Trong suốt thời gian thực hiện đề tài</i>	Chủ nhiệm đề tài
8	Viết báo cáo nghiên cứu	Bản báo cáo	<i>Tháng 12/2010 → 4/2011</i>	Chủ nhiệm đề tài
10	Nghiệm thu sơ bộ	Các phiếu đánh giá & Biên bản	<i>28/4/2011</i>	Chủ nhiệm đề tài & Hội đồng nghiệm thu cấp Khoa
11	Chỉnh sửa đề tài theo góp ý của Hội đồng nghiệm thu sơ bộ	Bản báo cáo hoàn chỉnh	<i>Từ 28/4 → 20/5/2011</i>	Chủ nhiệm đề tài
12	Nộp bản báo cáo để nghiệm thu đề tài cấp trường		<i>23/5/2011</i>	Chủ nhiệm đề tài

PHỤ LỤC I

Báo cáo tình hình sử dụng kinh phí

Đơn vị tính: đồng

Stt	Nội dung thuê khoán	Được cấp	Sử dụng	Còn lại
Khoản 1. Thuê khoán chuyên môn				
1.	Xây dựng thuyết minh chi tiết	700.000	700.000	0
2	Báo cáo xử lý, phân tích số liệu	1.400.000	1.400.000	0
3	Quản lý chung nhiệm vụ KH&CN	5.000.000	5.000.000	0
4	Phụ cấp chủ nhiệm đề tài (10 tháng)	5.000.000	5.000.000	0
5	Phụ cấp cán bộ tham gia đề tài: 2 người x 12 ngày x 80.000đ	1.920.000	1.920.000	0
Khoản 3: Thiết bị, máy móc chuyên dùng:				
6	Sách tham khảo	10.000.000	5.367.500	4.632.500
Khoản 5: chi khác				
7	Chi phí nghiệm thu cấp khoa	2.000.000	1.438.000	562.000
8	Chi phí nghiệm thu cấp trường	3.000.000	2.490.000	510.000
9	Ấn loát tài liệu, văn phòng phẩm	1.500.000	1.500.000	0
	Tổng cộng	30.960.000	24.815.500	5.704.500