

**HUE UNIVERSITY
UNIVERSITY OF FOREIGN LANGUAGES**

NGUYEN THI HONG DUYEN

**AN INVESTIGATION INTO HIGH SCHOOL EFL
TEACHERS' PERCEPTIONS AND PRACTICES OF
ASSESSING LEARNERS AT SOME HIGH SCHOOLS IN
THUA THIEN HUE PROVINCE, VIETNAM**

**MAJOR: THEORY AND METHODOLOGY OF ENGLISH
LANGUAGE TEACHING**

CODE: 9 14 01 11

**DOCTOR OF PHILOSOPHY THESIS ABSTRACT
IN THEORY AND METHODOLOGY OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING**

HUE, 2021

This thesis has been carried out at
University of Foreign Languages, Hue University

Supervisor:

Assoc. Prof. Dr. Phạm Thị Hồng Nhung

Reviewer 1:.....
.....

Reviewer 2:.....
.....

Reviewer 3:.....
.....

The thesis will be defended at Hue University's Doctoral Thesis
Defense Committee at
at.....on.....

The thesis can be found at:

- Vietnam national library
- The library of the University of Foreign Languages, Hue
University.

ABSTRACT

Teachers' perceptions of classroom assessment play a significant role in their effective classroom assessment practices as teachers have a tendency to bring into their practices what they understand about classroom assessment. Previous studies have also proved that teachers are unable to practise classroom assessment effectively without relevant knowledge of the situation they are giving instructions. Therefore, the present research was conducted (1) to investigate high school EFL teachers' perceptions of assessing learners, (2) to explore how they practice assessing learners in the classroom, and (3) to examine the relationship between teachers' perceptions and practices of classroom assessment.

Questionnaires and semi-structured interviews were two main research instruments. A corpus of assessment samples including formative assessment in various formats and of different lengths and summative assessment papers was also accumulated and analysed to provide an insight into EFL teachers' practices of their classroom assessment.

The study had three key findings relevant to the three research questions. First, the findings investigating EFL teachers' perceptions of assessing language learners showed that the investigated teachers had positive perceptions of assessment purposes, in which each level of perceptions varied with the highest mean value given to the diagnostic function and the lowest to teacher accountability. In teachers' perceptions of major principles of assessing language learners, the findings indicated that teachers' positive perceptions of all essential principles of assessing high school learners varied with the highest given to feedback delivery and the lowest to the selection of assessment tools. This was to say, providing learners with feedback for learners' learning improvement was seen as the primary purpose of classroom assessment.

Second, the findings for teachers' practices showed that teachers practiced assessing learners frequently. Among the four constructs,

assessing language learners for learning diagnosis was the most frequently practiced. Simultaneously, teachers also implemented practices of assessing language learners for examination preparation reflecting the reality of teaching to the tests and the impact of standardized and high-stakes tests on teachers and learners. The findings also reflected the reality of classroom assessment in which the teachers emphasized summative assessment over formative assessment though in their perceptions, they understood that formative assessment plays an essential role in improving learning and teaching quality with timely and effective feedback.

Third, generally, the high school EFL teachers' perceptions of assessing language learners were positive, proving that the teachers were well-informed with knowledge of the English curriculum, with official documents including policies/guidelines and facilities in the implementation of assessing language learners. However, the mean value for their practices was not as high as that for their perceptions proving that their practices were not aligned with their perceptions. The inconsistency in the relationship between the teachers' perceptions and practices of assessing high school language learners showed a considerable influence of internal and external factors on their perceptions and practices of assessing learners.

The study has made some significant theoretical and practical contributions to the field of the study. In theory, the study has confirmed the interrelationship between teachers' perceptions and practices. Second, the study has also confirmed the global tendency of implementing formative assessment and summative assessment by EFL teachers in the classroom assessment. In practice, the study has provided an understanding of what high school EFL teachers perceive the classroom assessment and how they implement learner assessment in their classroom practices. Influential factors in teachers' classroom assessment have also been presented to provide more insights into this relationship.

CHAPTER 1. INTRODUCTION

1.1. Rationale for the study

Decision No. 1400/QĐ-TTg dated September 30th, 2008 by the Vietnamese Prime Minister approving the National project named "Teaching and Learning Foreign Languages in the National Formal Educational System in the Period of 2008-2020" (henceforth the National project) was launched to renew foreign language teaching and learning in the national education system. The decision is then modified by Decision No.2080/QĐ-TTg dated December 22nd, 2017, approving the modified plan on studying and teaching foreign language nationwide in the period 2017 - 2025. Following the objectives set by the National project in achieving the required proficiency levels, the national English curriculum of Vietnam has been designed to follow a communicative approach to language teaching, as a replacement for traditional methods in language teaching. The growing trend of linking theories and practices of language learning has shed light on research on teachers' perceptions and practices as it is believed that teachers are unable to practice effectively without some knowledge with which they are operating. Numerous studies on both teachers' perceptions and practices have been conducted, aiming at providing insights into this intense and complicated relationship. Many studies on teachers' perceptions and practices have shown that teachers' perceptions are considered to have a substantial impact on their classroom practices (Borg, 2003; Breen, Hird, Oliver and Thwaite 2003; Calderhead, 1996; Chan, 2008; Farrell & Benisi, 2013; Gatbonton, 2008; Jerome, 2014; Kahn, 2000; Shasavar, 2015; Tittle, 1994). On the one hand, some studies show the consistencies in this relationship (Brown, Kenedy, Fok, Chan & Yu, 2009; Chan, 2008; Shahsavar, 2015). On the other hand, some

other studies show inconsistencies between what teachers believe and what they do in the classroom (Brumen & Cagran, 2009, 2011; Munoz, Palacia & Escobar, 2012; Ndalichako, 2014; Rahman, 2011). Additionally, taking the four significant roles required for language teachers in the new English curriculum is meaningful but challenging; therefore, teachers should be well-provided with knowledge and skills in curriculum, teaching and learning methods and language assessment expertise and have good language proficiency as well. Teachers' perceptions are of great importance in the effective practices of learner assessment. Teachers' perceptions and practices of assessing language learners also play a significant role in helping learners and teachers achieve the expected learning outcomes.

1.2. Research aim and questions

This study aimed to explore EFL teachers' perceptions and their practices of assessing English language learners at high schools in Thua Thien Hue province, Vietnam in the context of new curriculum changes.

The study addressed the following questions:

1. What are the high school EFL teachers' perceptions of classroom assessment?
2. What are the high school EFL teachers' practices of classroom assessment?
3. What is the relationship between their perceptions and practices of classroom assessment?

1.3. Scope of the study

The study is conducted to investigate EFL teachers' perceptions and their practices of assessing language learners at high schools in Thua Thien Hue province, Vietnam. The study focuses on exploring teachers' perceptions or their understandings of the definition, purposes and principles of assessment in English-as-a-Foreign language classrooms. Additionally, teachers' classroom assessment

practices are also investigated to see what teachers do in the classroom to assess learners' language learning.

Learner learning can be assessed through different measures including homework, quizzes, exams, field trips, course evaluation, etc. In this study, learners are assessed in the classroom assessment, which is referred to as formative assessment and summative assessment.

Seventy-five EFL teachers from 16 high schools in Hue city and four suburban areas in Thua Thien Hue are invited to fill in the questionnaire and then, twenty-five of them are invited to take part in semi-structured interviews. The interview participants are kindly requested to bring some assessment samples used to assess their learners in the classroom.

Language learners assessed by teacher participants in the study are from high schools in Thua Thien Hue. The term "high schools" is also known as "upper secondary schools" in most official documents issued by the Vietnamese Government.

1.4. Significance of the study

The study is significant for a number of reasons. First, there is a limited number of research that explores EFL teachers' perceptions and practices of assessing their learners at high schools and examines their relationship, even though teachers' perceptions and practices have been a critical theme in the field of language teaching and teacher education. A few relevant studies were conducted to investigate teachers' perceptions (Ahlam, 2017; Azis, 2014; Borg, 2011; Brown, 2004, 2006; Brown et al., 2011a, 2011b; Remesal, 2011; Burns, 1992; Johnson, 1992; Ounis, 2017; Seger & Tillema, 2011); meanwhile, some other studies were conducted to investigate their practices of assessment (Cross & Weber, 1993; Gullickson, 1985; Lan & Fan, 2019; Marso & Pigge, 1993; McMillan, 2001; Rahman, 2011). Some research studies examine the relationship between teachers' perceptions and their practices (Brown, 2009; Chan, 2008; Hargreaves, 1994; Shahsavari, 2015). However, the participants in most of these

studies were primary school teachers, not high school teachers (Butler, 2009; Chan, 2007; Gattullo, 2000).

Second, the implementation of assessment in the new curriculum with a new teaching approach was put into practice. Communicative Language Teaching (CLT) is currently the most preferred teaching innovation by many Asian countries (Barnard and Nguyen, 2010; Butler, 2011) so that this approach has become the cornerstone to language education policy in several Asian countries (Mustapha & Yahaya, 2013; Sarab, Monfared & Safarzadeh, 2016). However, challenges to CLT in Asian contexts have arisen, such as human resources, materials, class size, testing, and assessment system and limited opportunities to use English outside the classroom (Butler, 2011). There is a need to conduct a study to investigate EFL teachers' perceptions and practices in Vietnam's teaching context undergoing considerable changes in assessment in education.

Third, the findings from this study will be useful for teachers in similar teaching context to reflect their classroom assessment, for policy makers to modify policies and design professional development program, and for teacher trainers to take into consideration EFL teachers' perceptions and practices of assessment in the implementation of curriculum and assessment reforms (Trinh, 2006; Vandeyar & Killen, 2007).

This chapter presented the rationale for the study, research aim and questions. The scope and significance of the current study was also discussed. It ended with a description of the organization of the thesis. The next chapter presents the literature review of the relevant study presenting key issues in assessing high school language learners. The chapter also addresses a review of related studies on teachers' perceptions and practices of classroom assessment and influential factors on those two issues as well.

CHAPTER 2. LITERATURE REVIEW

2.1. Assessment in language learning

2.1.1. Definition of classroom assessment

Assessment is considered by Berry (2008) as:

conscious and systematic activities and techniques employed by teachers to collect information, analyze and interpret it, draw inferences, make well-informed decisions, and take appropriate actions to improve teaching and learning (p. 6).

As can be inferred from the definition, classroom assessment is usually described as a cycle subdivided into four phases (Mavrommatis, 1997). These include planning the assessment, gathering evidence, interpreting the evidence, and using the results.

2.1.2. Types of classroom assessment

Two common types of classroom assessment are formative assessment or assessment for learning (AfL) and summative assessment or assessment of learning (AoL). These two types are different because of their purposes, focus, time of assessment, standard tools used for classroom assessment, and participants involved in the assessment. Each of these assessment types has its contribution to the language learning process.

2.1.3. The procedure of classroom assessment

The classroom assessment procedure is a cyclical and systematic process of gathering information about learners' progress and achievements, generally divided into several phases. These include planning the assessment, gathering evidence, interpreting the evidence, and using the results (Bright & Joyner, 1998; Mavrommatis, 1997).

2.1.4. Purposes of assessment in language learning

These functions can be varied from diagnosis, improvement, and accountability (Brown, 2004; 2007; Brown et al. 2009, 2011; Remesal, 2011). Firstly, classroom assessment is conducted to assist

teachers in identifying and diagnosing learners' competencies and motivations (Davis & Neitzel, 2011; Thomas et al. 2011). Secondly, language classroom assessment is conducted to collect information on improving English language learning and teaching. Thirdly, the assessment information is gathered to identify teacher accountability in helping learners achieve the intended learning outcomes, judge the effectiveness of teachers' instructions in monitoring student learning progress, and evaluate the teaching methods (Brown, 2004; Firestone & Fairman, 1998).

2.1.5. Principles of assessing high school language learners

Selecting assessment tasks and tools

Language assessment content of tasks should be oriented towards the age-related interests of high school learners. Language assessment tasks should be oriented towards age-related abilities responding well to the level of physical, emotional, social, and cognitive growth. Language assessment tasks should be engaging and motivating with timely and effective. Language assessment tasks should provide teachers more information about their learners' language competence development rather than language knowledge. Language assessment tasks should be well - instructed with a variety of task types.

Delivering feedback of assessment results

Feedback is more than just information. It is information generated within a particular system, for a particular purpose environment (Brookhart, 2008; Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989).

There are three common types of feedback used for classroom assessment: motivational, evaluative, and learning feedback to assess learners' work so that they know where they stand in relation to other learners (Black & William, 1998; Berry, 2008; Brookhart, 2008; Ur, 1996). All of these types of feedback can be combined depending on classroom assessment forms.

Feedback can be given verbally, in writing, or both. Oral feedback is seen as providing feedback on errors and weaknesses as

well as strengths in content, organization, and language through face-to-face communication.

2.2. Relationship between teachers' perceptions and practices of assessing language learners

Numerous studies in educational research have shown different results on the relationship between teachers' perceptions and practices. Some show the consistencies (Brown, 2009; Chan, 2008; Hargreaves, 1994; Shahsavar, 2015); meanwhile, some show inconsistencies between what teachers believe and what they do in the classroom (Brumen & Cagan, 2009, 2011; Munoz, Palacia & Escobar, 2012; Ndalichako, 2014; Rahman, 2018) as it is stated that teachers' actions are not simply a direct result of their knowledge perceptions (Borg, 2003).

Regarding the consistency in the symbiotic relationship between teachers' perceptions and classroom practices, teachers' perceptions are thought to have a profound influence on their classroom practices which means teachers bring into their classroom practices what they know, think and believe as it is proved that teachers are unable to practice effectively without some knowledge of the situation they are giving instructions. Instructional practices, in turn, depend on what teachers bring to the classroom or what teachers do in the classroom is said to be governed by what they believe. Although it is commonly known that teachers' instructional practices are the reflection of their underlying knowledge, thoughts, and beliefs, some researchers have found the inconsistencies between teachers' perceptions and practices. Reasons for the divergences between stated perceptions and actual classroom practices will be discussed in the next section.

2.3. Influential factors on teachers' assessment of language learners

Teachers' practices of assessment were influenced by many factors defined in many types of research. Borg (2006, 2015) suggested that teacher perceptions influence what teachers do in the

classroom. Teacher perceptions were shaped through schooling in the process of acquiring knowledge as language learners and language teachers. As language learners, teachers received knowledge consciously; meanwhile, as language teachers, teachers received knowledge either consciously or unconsciously through extensive experience in the language classroom. These two types of knowledge were noted as received or formal knowledge and experiential or practical knowledge and guided teachers' instructional classroom practices (Wallace, 1991, cited in Le, 2011; Zangting, 2001). Johnson (1992) concluded that teachers' perceptions might be based mainly on images from their formal language learning experiences, and represented their dominant model of action during the practicum teaching experience. Ebsworth and Schweers (1997) also emphasized the influence of teachers' experiences on their teaching practice. Teachers' prior learning experiences acquired during teacher education establish cognition about language learning, which forms the basis of their initial conceptualizations of language teaching during teacher education, and which might continue to be influential throughout their professional lives (Borg, 2003). It was then inferred that background knowledge shaped teachers' new learning, which eventually influenced teachers' practical knowledge. Practical knowledge was content-related and guided teachers' actions in the classroom (Egitim, 2017). Sardareh (2013) stated that teachers' perceptions about the nature of assessment were informed by their knowledge of the field of language teaching and learning and by contextual background and sociopolitical factors that rule their employment conditions. Teacher perceptions were also shaped by professional coursework in teacher education programs. In the paper review on teacher perceptions, Borg (2003) concluded that teacher education impacted trainee's perceptions, and the nature of this impact varied amongst different trainees in different contexts.

In his study (2011), the findings from a substantial database of semi-structured interviews, coursework, and tutor feedback suggest that the program of an intensive eight-week in-service teacher education program in the UK of six English language teachers had a considerable, if variable, impact on the teachers' perceptions. In the same vein, Almarza (1996), Borg (2003), Cabaroglu and Roberts (2000) agreed that teacher education brought some changes to teacher knowledge. In other words, teachers' assessment expertise or teachers' knowledge and assessment experience were significant factors affecting their assessment practices (Cheng, Rogers & Hu, 2004).

Social, psychological, and environmental factors, which teachers may perceive as external forces beyond their control in the classrooms, could impair their ability to implement their practices. These factors include institutional requirements, school policies, classroom layout, learner proficiency and motivation, and resources. Additionally, contextual factors, such as a prescribed curriculum, time constraints, and high-stake examinations mediated the extent to which teachers could act in accordance with their beliefs (Borg, 2003; Egitim, 2017; Izci, 2016; Jia & Burlbaw, 2006; Rahman, 2018; Sardareh, 2013; Wang, 2006). Severe working conditions such as heavy workloads and shortage of time also hinder language teachers from turning their perceptions into practices (Crookes & Arakaki, 1999; Hargreaves, 1992).

CHAPTER 3

RESEARCH METHODOLOGY

3.1. Research approach

Quantitative and qualitative are two research approaches being employed to collect data for this study. Combining these two research approaches will increase the strengths and eliminate the

weaknesses of each, achieve a fuller and more in-depth understanding of the collected data.

3.2. Participants

Seventy-five (75) EFL teachers from high schools implementing the pilot curriculum in Thua Thien Hue province were invited to participate in this study. These 75 teachers are from 16 high schools across the province: 7 in Hue city and 9 in suburban areas (Huong Thuy, Phu Vang, Huong Tra, and Quang Dien) implementing the curriculum at the implementation level of the National project in the school year 2017-2018.

3.3. Data collection instruments

3.3.1. Questionnaire

The questionnaire for this study was adapted from Brown (2004) and Brown et al. (2009) and included multiple-choice items following a 5-point Likert scale and open-ended items. The questionnaire has three sections. The first section was structured to collect information about participants' background information. The second section of the questionnaire focused on investigating teachers' perceptions of assessing high school learners with three main clusters exploring their understanding of formative and summative assessment, the purposes of language assessment and principles of assessing high school language learners. The third section of the questionnaire with three main clusters was developed for investigating teachers' practices of assessing high school learners.

3.3.2. Semi-structured Interviews

In this study, interviews with close and open-ended questions are developed and structured to collect more information on the following themes:

- Purposes of language classroom assessment;
- Assessment types and tools used by teachers in the classroom;
- Feedback delivery;
- Influential factors on teachers' classroom assessment.

3.3.3. Assessment samples

It was realized that teachers' responses to the items in survey questionnaires and interviews about their assessment practices reflected their perceptions of assessment practices rather than their actual practices, so an analysis of their use of assessment artifacts was essential (Brown et al., 2009).

Assessment samples were accumulated aiming at exploring data about:

- Kinds of assessment tools;
- Skills and knowledge in each form of assessment;
- Feedback delivery.

3.4. Data collection procedures

The data collection procedures were divided into the following main stages. First, the research instruments were developed. The questionnaire and interview questions were translated into Vietnamese; second, seventy five (75) EFL teachers participating in the English teaching program from 16 high schools were invited to work as teacher participants; third, the questionnaires were delivered directly to these participants; fourth, 25 of the teacher participants were invited to take part in the semi-structured interviews separately; and Finally, all data collected from the questionnaires were coded and analyzed using computer-assisted software and data from interviews were interpreted and analyzed.

3.5. Data analysis

Data collected from the returned questionnaires were coded and analyzed using SPSS 20.0. Data collected were formed into clusters and the interviews were transcribed, resent to the interviewees for checking, which is also known as respondent validation. The data collected from the formative and summative assessment samples were categorized into groups of assessment types with specific formats and lengths.

CHAPTER 4. FINDINGS AND DISCUSSION

4.1. High school EFL teachers' perceptions of assessing language learners

The study's findings investigating EFL teachers' perceptions of assessing language learners showed that the teachers' positive perceptions about all significant contributions of assessment in language education. However, the level of perceptions for each purpose varied with the highest given to the diagnostic function and the lowest to teacher accountability. The data collected from the interviews showed that more than 50% of teacher interviewees agreed with the fact that assessment was conducted for learning diagnosis as some teachers shared, "I think the assessment is for collecting information to see what my learners have learnt" or "To see what my learners are good at or bad at". This was very interesting as it was not in line with the general beliefs in the literature on classroom assessment, which reinforces that the first and most important role of assessment should be to improve learning and teaching of the target language as reflected in Pham and Nguyen (2014). The findings of teachers' perceptions of assessing language learners in this study were relevant to Brown et al. (2011) in which Queensland secondary teachers showed their stronger agreement with assessment for student accountability than for improvement.

In teachers' perceptions of major principles of assessing language learners, the findings indicated teachers' positive perceptions of all essential principles of assessing high school learners including principles of selecting tasks and tools and principles of providing feedback from assessment results. However, the teachers' perceptions for each group of principles varied with the highest given to feedback delivery and the lowest to the selection of assessment tools. This was to say, providing

learners with feedback helped learners improve learning, which was seen as the primary purpose of classroom assessment. In feedback delivery, teachers showed their strongest agreement with the fact that assessment results should be delivered in a timely manner with clear and informative instruction for learners' English learning improvement. The other two factors, i.e. selecting tasks and tools, were, to some extent, officially tied to the curriculum and the guidelines launched by DOETs and MOET in the fact that language assessment tasks should be well-instructed with various task types and should be oriented towards the abilities and interests of high school learners.

4.2. High school EFL teachers' practices of assessing language learners

The findings showed that teachers practiced assessing learners frequently with a mean of 3.89, which is slightly above the medium level. Among the four constructs, assessing language learners for learner learning diagnosis was the most frequently practiced (Mean=3.98) as teachers' practices of assessing learners were conducted to help teachers identify and diagnose learners' competencies and determine what skills and knowledge learners had learned in a specific lesson and identify underlying sources of learning difficulties and the strengths and weaknesses of learners' language learning (Davis & Neitzel, 2011; Thomas et al. 2011) compared with specific goals, standards, or benchmarks (Brown, 2004; Haris & McCann, 1994). Simultaneously, teachers also implemented practices of assessing language learners for examination preparation with the average mean value being 3.97, reflecting the reality of teaching to the tests and the impact of standardized and high-stake tests on teachers and learners. Sharing the same frequency of assessment for learning diagnosis, assessment for examination preparation was also frequently practiced by teacher participants as it was believed that assessment results with high marks were generally expected by

many stakeholders including learners, parents, teachers and administrators (Le, 2015).

Teachers' practices of assessment were the least frequently implemented to make teachers accountable for their instruction in comparison with two other purposes as they perceived that they were not the only stakeholders being responsible for learners to achieve the required learning outcomes.

In short, the findings for teachers' practices of assessing learners showed that they frequently implemented assessment for learning diagnosis, learning and teaching improvement, teacher accountability and examination preparation and the frequency of their assessment practices for these purposes were slightly different from each other.

4.3. Teachers' use of assessment tools in the classroom

This section's findings showed that teachers commonly use seven different tools for formative assessment and two for summative assessment.

In formative assessment, oral tests and fifteen-minute tests are the two most commonly used tools, as claimed by 100% of the teacher participants. Oral tests are used to assess learners formatively at least twice a term and are usually in forms of questions and answers, picture description, dialogue, situation, role-play. Fifteen-minute written tests usually focus on separate language knowledge (grammar and vocabulary) or skills (writing, reading, and listening).

Peer-assessment, practice tests, observation, and self-assessment are practiced by a high percentage of the EFL teachers ranging from 85% to 91% in which peer assessment is used by 91% of the teacher participants. Among the four most common tools for summative assessment chosen by the teacher interviewees, an observation was also done by teachers as it was said that observation during class activities, like oral interaction, drafting process in writing or reading providing valuable information about what learners are thinking,

feeling and guiding them for making teaching decisions.

Practice tests with learning projects were practiced by most of the teachers in their classrooms. Learning projects were conducted more often in groups or pairs as each unit in the textbook had one project activity at the end so learners were assigned to present with a clear explanation and assessment criteria in advance. This activity most of the time helps learners perform their skills of organizing ideas, working in groups, and be confident; especially, speaking skills— one of the four skills that has not been paid much attention to even in the context of Communicative English language teaching.

Group work or pair work depends on the number of learners in each class, but learners worked in groups most of the time to save time and reduce teachers' workload. Some other language activities used by only 5% of the teacher participants included quizzes, role-play, and story-telling.

The findings showed that two common summative assessment tools were one-period tests and end-of-term tests. One-period tests and midterm or end-of-term tests were the two most common types of summative assessment required by MOET in assessing learners (MOET, 2014).

4.4. The relationship between teachers' perceptions and practices of assessing language learners

Generally, the high school EFL teachers' perceptions of assessing language learners were high, with the mean value being 4.23, proving that the teachers were well-informed with knowledge of the English curriculum, with official documents including policies/guidelines and facilities in the implementation of assessing language learners. However, the mean value for their practices was not as high as that for their perceptions proving that their practices were not implemented as appropriately as their perceptions. The findings from this investigation into teachers' perceptions and practices of assessing high school learners

showed consistency in the assessment purposes. That is to say, in teachers' perceptions and practices, assessment for diagnosing learning was the most strongly agreed, then followed by assessment for improving teaching and learning quality and teacher accountability. It is obvious from the findings that the teachers had good perceptions of assessment in terms of learner learning diagnosis and learning and teaching improvement. Learning diagnosis was the first emerging point when the teachers thought of assessment as some teacher interviewees shared the idea that assessment results made it clear for them about their learners' strengths, weaknesses, and progress in learning so that they could know where their learners were in their learning, then helped their learners to learn better.

The study's findings revealed that although teachers' perceptions were high, their practices might not be as adequately implemented as they perceived. The inconsistency in the relationship between teachers' perceptions and practices of assessing high school language learners in this study was relevant to the results of the studies by Brumen and Cagran (2009, 2011), Farrell (2003), Judson (2006), Ndalichako (2014), in which it is believed that teachers' perceptions are not always reflected in their instructional practices. Some other studies indicated a contradiction between what teachers say they do and what they believe; some studies showed that there was a positive influence of internal and external factors on teachers' perceptions and practices.

The findings showed that this mismatch resulted from influential factors and difficulties in teachers' perceptions and practices of language learner assessment (Jia & Burlbaw, 2006; Wang, 2006).

4.5. Influential factors on teachers' classroom practices

The findings of both questionnaires and interviews showed that teachers' assessment of language learners was strongly influenced by some factors, including contextual factors, learner variables, and teacher variables.

The most remarkable factors were contextual factors, including language curriculum, assessment resources, time, and workload. Another highly influential factor in teachers' perceptions and practices of assessing school learners is learner variables, including learner characteristics, learners' language competence, and learners' expected learning outcomes. Other influential factors known as teacher variables were teaching experience and assessment expertise, which made some positive changes in teachers' perceptions and assessment practices. These findings are supported by Cheng et al.'s (2004), which considered teacher assessment expertise or teachers' experience of assessment as important factors affecting their perceptions and practices. Additionally, Almarza (1996), Borg (2003), and Cabaroglu and Roberts (2000) agreed that teacher education also brought some changes.

CHAPTER 5. CONCLUSION

5.1. Implications

The study's findings gave insight into high school EFL teachers' perceptions and practices of assessing language learners, in which teachers' perceptions of assessment were well-perceived; however, their practices were not as adequately implemented. From the data collected from both questionnaires, interview participants, and assessment samples, some implications would be suggested for both teachers and educational managers with the hope to harmonize this relationship, to implement the new curriculum effectively and to improve teaching and learning quality.

5.1.1. For teachers

Implications for teachers are suggested and categorized into three groups: enhancing teachers' practices of formative assessment, maintaining principles of classroom assessment and engaging teachers' commitment to formative assessment actively.

First, teachers should be well-aware of the purposes of formative assessment in helping learners improve learning and teaching quality to emphasize it over summative assessment because summative assessment is usually referred to as standardized or high – stake paper tests taken at the end of the learning process and these kinds of tests only report the final results after grading learners' language performance and most of the time, it lacks interaction between teachers and learners. Meanwhile, formative assessment in instructional practices focuses on the continuous learning process of learners, in which information about learners' strengths, weaknesses, and progress is collected and used for learning and teaching improvement. Formative assessment tools such as oral questioning, role-play, problem-solving tasks and learning projects also help enhance two groups of direct and indirect learning strategies such as cognitive strategies and social strategies by maintaining constant interaction between learners and teachers and between learners and learners meeting the teaching and learning methods described in the curriculum-communicative language teaching. Additionally, formative assessment with teachers' timely and effective feedback, increases communication and interaction in the classroom.

Secondly, teachers need to apply the major principles of assessing language learners in the classroom. First, a variety of well-instructed task types at different levels should be used to assess different learners' language competence. Second, language

assessment tasks should provide teachers more information about their learners' language competence development than language knowledge; in other words, teachers should spend more time assessing learners' language skills, especially speaking skills rather than language knowledge. Third, language assessment themes/topics should be based on the curriculum content or what learners are assessed to match what they are taught. Finally, teacher examiners should be well-trained to ensure the quality of test results.

Third, teachers' active involvement and continuous commitment in language testing and assessment process are of great importance. In the implementation of learner assessment, difficulties hindering teachers' proper practices are inevitable; therefore, teachers should make suitable judgments. For instance, in formative assessment, portfolios can be used as an alternative tool; peer-assessment and self-assessment can be combined with other tools to engage learners more actively in their learning; large classes can be divided into smaller groups to save time in conducting formative assessment activities and feedback delivery. Additionally, teachers should be willing to take professional development opportunities.

5.1.2. For educational managers

Implications for educational managers are categorized into four groups: providing teachers and learners adequate resources for teaching and assessment, enhancing teachers' professional development, relieving the pressure of learners' learning outcomes on teachers, and upgrading facilities for better teaching and learning quality.

First of all, the results suggest that the teachers should be provided with more assessment resources relevant to the language curriculum. Teachers find it challenging to choose appropriate language tasks to assess their learners because there are not many

assessment resources aligned with textbooks designed in the implementation of the new curriculum.

Second, teachers should also be encouraged to participate in professional development activities such as professional forums, training workshops frequently to be equipped with sufficient knowledge of language testing and assessment. They need to be offered more theoretical and practical knowledge to effectively adapt or design assessment activities in the teaching context.

Third, teachers should be relieved from the pressure of learners' learning outcomes to effectively conduct and assess activities. The number of learners in each class should be decreased to about 20-25 to ensure that learners are equally and actively engaged in all classroom activities.

Last but not least, classroom facilities such as interactive boards, CD players should be upgraded for better teaching and learning quality. Listening skills and speaking skills should be given more priority than the two other skills and language knowledge.

5.2. Theoretical and practical contributions to the study

The study has made some significant theoretical and practical contributions to the field of the study. In theory, the study has confirmed the interrelationship between teachers' perceptions and practices as teachers' perceptions are thought to profoundly influence their classroom practices and teachers can not practice effectively without some knowledge of the situation they are giving instructions. Second, the study has also confirmed the global tendency of implementing formative assessment and summative assessment by EFL teachers in the classroom assessment.

In practice, the study has provided an understanding of what high school EFL teachers perceive the classroom assessment and how they implement learner assessment in their classroom

practice. Influential factors in teachers' classroom assessment have also been presented to provide more insights into this relationship.

5.3. Limitations of the study

Some limitations of this study were acknowledged. First, this study was conducted only in high schools in Thua Thien Hue province, Vietnam; therefore, the findings could not be generalized to all schools in Vietnam to show the reality of language assessment to the policy-makers.

Second, this study used questionnaires to investigate teachers' perceptions and their practices of assessing language learners, so their practices were reflective through collected data. Interviews and assessment samples were also used to provide a deeper understanding of teachers' perceptions and practices of language assessment. However, teachers participated in the study voluntarily; the description of their perceptions and practices of assessment was inevitably limited.

Despite those limitations, the findings do hope to make contributions to provide insights into teachers' perceptions, and practices of assessing language learners and their relationship.

5.4. Recommendations for further studies

The study only focused on high school EFL teachers' perceptions and practices of assessing learners; further research can be done focusing on lower secondary school teachers to explore different practices by levels of schooling. Additionally, further studies can investigate EFL teachers' perceptions and practices of learner assessment from different teaching and assessing contexts to see if there are any similarities and differences. Research should be conducted on the national scale to explore further teachers' perceptions of assessment and their practices at the implementation level of the new curriculum.

THE AUTHOR'S WORKS RELATED TO THE THESIS

Nguyen, T. H. D. (2020). Assessing English language learners: High school EFL teachers' perceptions and practices. *Journal of Social Science and Humanities*, 129(6B), 31-52.

Nguyen, T. H. D. (2020). Assessment samples in EFL teachers' practices of assessing high school learners: Implications for learning improvement and teaching development. *Proceedings of National Conference on Interdisciplinary Research in Linguistics and Language Education* (pp.109 - 119). Hue city.

Nguyen, T. H. D. (2018). The assessment of high school language learners in the classroom: EFL teachers' practices. *Paper presented at CamTESOL-UECA Regional ELT Research Symposium, Phnom Penh*.

Nguyen, T. H. D. (2017). Kiểm tra đánh giá học sinh tiểu học – nhu cầu bồi dưỡng nghiệp vụ của giáo viên. *Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc gia về nghiên cứu và giảng dạy ngoại ngữ, ngôn ngữ và quốc tế học tại Việt Nam* (pp. 458-464). Hà Nội.

Nguyen, T. H. D. (2016). Primary EFL teachers' perceptions of assessing young language learners. *Proceedings of National Conference on Interdisciplinary Research in Linguistics and Language Education* (pp.467-473). Hue city.

**ĐẠI HỌC HUẾ
TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ**

NGUYỄN THỊ HỒNG DUYÊN

**NGHIÊN CỨU NHẬN THỨC VÀ THỰC TẾ TRIỂN KHAI
CÁC HOẠT ĐỘNG KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ HỌC SINH CỦA
GIÁO VIÊN TIẾNG ANH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG
TẠI CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG
Ở TỈNH THỪA THIÊN HUẾ, VIỆT NAM**

**NGÀNH: LÝ LUẬN VÀ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC BỘ MÔN TIẾNG ANH
Mã số: 9 14 01 11**

**TÓM TẮT LUẬN ÁN TIẾN SĨ
LÝ LUẬN VÀ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC BỘ MÔN TIẾNG ANH**

HUẾ, 2021

Công trình được hoàn thành tại **Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế**.

Người hướng dẫn khoa học: PGS. TS. Phạm Thị Hồng Nhung

Phản biện 1:

.....
.....

Phản biện 2:

.....
.....

Phản biện 3:

.....
.....

Luận án sẽ được bảo vệ trước Hội đồng chấm luận án cấp Đại học Huế họp tại
Vào lúc giờ ngày tháng năm

Có thể tìm hiểu luận án tại:

- Thư viện Quốc gia
- Thư viện Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế

TÓM TẮT

Nhận thức về kiểm tra, đánh giá học sinh trong lớp học có ảnh hưởng lớn đến việc thực hiện có hiệu quả các hoạt động kiểm tra, đánh giá học sinh vì giáo viên thường áp dụng những kiến thức họ hiểu về kiểm tra, đánh giá học sinh để thực hiện việc kiểm tra, đánh giá đó. Kết quả của nhiều nghiên cứu cho thấy rằng giáo viên khó có thể triển khai các hoạt động kiểm tra, đánh giá mà không có kiến thức, hiểu biết nào về lĩnh vực này. Trên cơ sở đó, nghiên cứu này được thực hiện nhằm (1) nghiên cứu nhận thức của giáo viên tiếng Anh trung học phổ thông về kiểm tra, đánh giá học sinh, (2) tìm hiểu xem giáo viên thực hành các hoạt động kiểm tra, đánh giá học sinh như thế nào, (3) và tìm hiểu mối quan hệ giữa nhận thức và thực tế triển khai các hoạt động kiểm tra, đánh giá học sinh trong lớp học ở các trường trung học phổ thông ở tỉnh Thừa Thiên Huế, Việt nam.

Phiếu khảo sát và phỏng vấn được sử dụng để nghiên cứu nhận thức và thực tế triển khai các hoạt động kiểm tra, đánh giá học sinh trong lớp học của bảy mươi lăm giáo viên tiếng Anh trung học phổ thông. Sau khi giáo viên cung cấp thông tin cho phiếu khảo sát, giáo viên sẽ được mời tham gia phỏng vấn và cung cấp các mẫu kiểm tra, đánh giá gồm bài kiểm tra thường xuyên ở nhiều dạng thức khác nhau và bài kiểm tra định kỳ. Các mẫu kiểm tra này cũng sẽ được phân tích để giúp cung cấp cái nhìn sâu rộng hơn về việc thực hiện các hoạt động kiểm tra, đánh giá học sinh của giáo viên trung học phổ thông.

Kết quả thu được đã cung cấp thông tin cho ba câu hỏi nghiên cứu. Thứ nhất, về mặt nhận thức thì giáo viên tiếng Anh trung học phổ thông có nhận thức rõ về mục đích của kiểm tra, đánh giá học sinh trong lớp học trong đó kiểm tra, đánh giá chủ yếu được dùng để xác định và đánh giá năng lực học tập của học sinh hơn là để đánh giá khả năng và nội dung truyền đạt của giáo viên trên lớp học. Liên

quan đến nhận thức của giáo viên về các nguyên tắc cần chú trọng trong kiểm tra, đánh giá học sinh thì nguyên tắc cung cấp nhận xét phản hồi cho học sinh đóng vai trò quan trọng vì nhận xét phản hồi giúp học sinh học tốt hơn.

Thứ hai là trên thực tế, việc thực hiện kiểm tra, đánh giá học sinh xác định và đánh giá năng lực học tập của học sinh được thực hiện một cách thường xuyên; bên cạnh đó thì giáo viên còn chú trọng thực hiện kiểm tra, đánh giá học sinh để giúp học sinh có sự chuẩn bị tốt cho các bài kiểm tra định kỳ. Điều này thể hiện sự ảnh hưởng của bài kiểm tra định kỳ đến cả giáo viên lẫn học sinh.

Thứ ba là kết quả nhìn chung cho thấy giáo viên có nhận thức rõ và đầy đủ về kiểm tra, đánh giá trong lớp học vì giáo viên được cung cấp kịp thời các thông tin liên quan đến việc dạy học như chương trình dạy và học, chính sách, hướng dẫn kiểm tra, đánh giá học sinh cũng như trang thiết bị dạy học; tuy nhiên, thực tế triển khai thì không hoàn toàn như nhận thức của họ bởi sự ảnh hưởng của nhiều yếu tố.

Kết quả nghiên cứu đã có những đóng góp cả về lý luận và thực tiễn. Về lý luận thì nghiên cứu một lần nữa khẳng định mối quan hệ chặt chẽ giữa nhận thức và thực tế triển khai kiểm tra, đánh giá trong lớp học. Nghiên cứu cũng khẳng định xu hướng toàn cầu trong việc thực hiện kiểm tra, đánh giá thường xuyên và định kỳ trong lớp học. Về thực tiễn thì nghiên cứu cung cấp thông tin về việc giáo viên tiếng Anh trung học phổ thông hiểu như thế nào về kiểm tra, đánh giá học sinh, họ thực hiện kiểm tra, đánh giá như thế nào và các yếu tố ảnh hưởng đến việc thực hiện các hoạt động kiểm tra, đánh giá trong lớp học cũng được đề cập.

CHƯƠNG I. GIỚI THIỆU

1.1. Lý do nghiên cứu

Quyết định 1400/QĐ-TTg do Thủ tướng chính phủ ký ngày 30 tháng 9 năm 2008 phê duyệt Đề án Ngoại ngữ Quốc gia “Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020” (mà sau đây được gọi là Đề án ngoại ngữ) được ban hành nhằm đổi mới việc dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân. Quyết này sau đó được thay thế bởi Quyết định 2080/QĐ-TTg ký ngày 22 tháng 12 năm 2017 phê duyệt điều chỉnh, bổ sung Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017-2025. Trong bối cảnh đó chương trình tiếng Anh phổ thông mới được xây dựng với phương pháp dạy học mới, thay thế cho phương pháp truyền thống.

Xu hướng gắn lý thuyết với thực hành trong việc dạy ngoại ngữ đã làm tiền đề cho các nghiên cứu về nhận thức và thực tế triển khai hoạt động của giáo viên vì người ta cho rằng giáo viên không thể thực hành hiệu quả các hoạt động dạy và học nếu không có kiến thức về lĩnh vực mà họ đang triển khai. Nhiều nghiên cứu về nhận thức và thực hành của giáo viên được triển khai nhằm cung cấp cái nhìn rõ hơn về mối quan hệ này. Nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng nhận thức của giáo viên có ảnh hưởng đến thực hành của họ (Borg, 2003; Breen, Hird, Oliver & Thwaite 2003; Calderhead, 1996; Chan, 2008; Farrell & Benisi, 2013; Gatbonton, 2008; Jerome, 2014; Kahn, 2000; Shasavar, 2015; Tittle, 1994). Một mặt, một số nghiên cứu cho thấy có sự nhất quán trong mối quan hệ này (Brown, Kenedy, Fok, Chan & Yu, 2009; Chan, 2008; Shasavar, 2015). Mặt khác, một vài nghiên cứu cho thấy sự không nhất quán giữa những gì giáo viên nghĩ và những gì họ thực sự làm (Brumen & Cagran, 2009, 2011; Munoz, Palacia & Escobar, 2012; Ndalichako, 2014; Rahman, 2011). Đồng thời việc đảm

nhận bốn vai trò quan trọng của giáo viên trong chương trình giảng dạy tiếng Anh mới là có ý nghĩa nhưng mang lại nhiều thách thức; do đó, giáo viên cần được cung cấp đầy đủ kiến thức và kỹ năng trong chương trình giảng dạy, phương pháp dạy và học, kiểm tra, đánh giá và năng lực ngoại ngữ tốt. Nhận thức của giáo viên đóng vai trò quan trọng trong việc thực hành hiệu quả việc kiểm tra, đánh giá người học để đạt được kết quả học tập như mong đợi.

1.2. Mục tiêu và câu hỏi nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện nhằm tìm hiểu nhận thức của giáo viên và thực tế triển khai các hoạt động kiểm tra đánh giá học sinh trung học phổ thông môn tiếng Anh ở Thừa Thiên Huế, Việt Nam trong bối cảnh thực hiện chương trình mới.

Nghiên cứu trả lời các câu hỏi sau:

1. Giáo viên tiếng Anh trung học phổ thông có nhận thức gì về kiểm tra đánh giá học sinh trong lớp học?
2. Giáo viên tiếng Anh trung học phổ thông thực hành kiểm tra đánh giá học sinh như thế nào trong lớp học?
3. Nhận thức và thực hành kiểm tra đánh giá học sinh có mối quan hệ gì?

1.3. Phạm vi nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện nhằm tìm hiểu nhận thức của giáo viên tiếng Anh và thực tế triển khai các hoạt động kiểm tra, đánh giá học sinh tại các trường trung học ở tỉnh Thừa Thiên Huế, Việt Nam. Nghiên cứu tập trung vào việc tìm hiểu nhận thức của giáo viên về định nghĩa, mục đích và nguyên tắc kiểm tra, đánh giá học sinh môn tiếng Anh như một ngoại ngữ. Ngoài ra, nghiên cứu còn tìm hiểu thực hành kiểm tra, đánh giá học sinh của giáo viên để xem giáo viên làm gì trong lớp học.

Người học có thể được đánh giá thông qua các hình thức khác nhau bao gồm bài tập về nhà, câu đố, bài kiểm tra, chuyến đi thực tế, đánh giá khóa học, v.v. Trong nghiên cứu này, người học

được kiểm tra, đánh giá trong lớp học với hai hình thức là đánh giá thường xuyên và đánh giá định kỳ.

75 giáo viên tiếng Anh của 16 trường trung học ở thành phố Huế và 4 khu vực ngoại thành ở tỉnh Thừa Thiên Huế được mời trả lời bảng hỏi và sau đó, 25 giáo viên trong số họ được mời tham gia phỏng vấn. Những người tham gia phỏng vấn được đề nghị mang theo một số mẫu đánh giá mà họ sử dụng để đánh giá học sinh trong lớp học.

1.4. Tầm quan trọng của nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện bởi một số lý do sau đây. Thứ nhất là hiện nay các nghiên cứu được thực hiện nhằm tìm hiểu nhận thức và thực tế triển khai các hoạt động kiểm tra, đánh giá của giáo viên tiếng Anh đối với học sinh trung học phổ thông vẫn còn rất hạn chế. Chỉ có một số ít nghiên cứu tập trung vào nhận thức của giáo viên (Ahlam, 2017; Azis, 2014; Borg, 2011; Brown, 2004, 2006; Brown et al., 2011a, 2011b; Remesal, 2011; Burns, 1992; Johnson, 1992; Ounis, 2017; Seger & Tillema, 2011); trong khi đó thì một số khác thì được thực hiện nhằm nghiên cứu thực hành kiểm tra, đánh giá của giáo viên (Cross & Weber, 1993; Gullickson, 1985; Lan & Fan, 2019; Marso & Pigge, 1993; McMillan, 2001; Rahman, 2011). Vẫn có một số nghiên cứu tập trung vào tìm hiểu cả nhận thức lẫn thực hành của giáo viên (Brown, 2009; Chan, 2008; Hargreaves, 1994; Shahsavari, 2015). Tuy nhiên, đối tượng tham gia của các nghiên cứu này lại là giáo viên tiếng Anh tiểu học, chứ không phải là giáo viên tiếng Anh trung học phổ thông (Butler, 2009; Chan, 2007; Gattullo, 2000).

Thứ hai, việc kiểm tra, đánh giá học sinh trong chương trình mới với phương pháp dạy học mới bắt đầu được triển khai với phương pháp giảng dạy ngôn ngữ giao tiếp (CLT) hiện là đang được ưa thích bởi nhiều nước châu Á (Barnard & Nguyen, 2010; Butler, 2011) để phương pháp mới này đã trở thành cốt lõi cho chính sách

giáo dục ngôn ngữ ở một số quốc gia châu Á (Mustapha & Yahaya, 2013; Sarab, Monfared & Safarzadeh, 2016). Tuy nhiên, nhiều thách thức đã nảy sinh, chẳng hạn như nguồn nhân lực, tài liệu, quy mô lớp học, hệ thống kiểm tra, đánh giá và cơ hội sử dụng tiếng Anh hạn chế bên ngoài lớp học (Butler, 2011). Chính vì vậy mà cần phải thực hiện nghiên cứu để điều tra nhận thức và thực hành kiểm tra, đánh giá học sinh của giáo viên tiếng Anh trong bối cảnh giảng dạy của Việt Nam với nhiều sự thay đổi đáng kể trong kiểm tra, đánh giá trong lĩnh vực giáo dục.

Thứ ba, những phát hiện từ nghiên cứu này sẽ hữu ích cho các giáo viên trong bối cảnh giảng dạy tương tự để có thể nhìn nhận lại về kiểm tra, đánh giá trong lớp học của họ, cho các nhà hoạch định chính sách để bổ sung, sửa đổi chính sách và thiết kế chương trình phát triển chuyên môn, nghiệp vụ, và cho các nhà đào tạo giáo viên hiểu hơn về nhận thức và thực hành kiểm tra, đánh giá của giáo viên tiếng Anh trong việc thực hiện cải cách chương trình giảng dạy và kiểm tra, đánh giá (Trinh, 2006; Vandeyar & Killen, 2007).

Như vậy, chương này vừa trình bày lý do nghiên cứu, mục đích nghiên cứu và các câu hỏi nghiên cứu. Phạm vi và ý nghĩa của nghiên cứu cũng đã được thảo luận. Chương tiếp theo trình bày tổng quan tài liệu liên quan đến các vấn đề chính trong việc kiểm tra, đánh giá người học ngoại ngữ ở trường trung học phổ thông. Chương này cũng thảo luận các nghiên cứu liên quan đến nhận thức và thực hành kiểm tra, đánh giá học sinh của giáo viên cũng như các yếu tố ảnh hưởng đến hai vấn đề đó.

CHƯƠNG II. CƠ SỞ LÝ LUẬN

2.1. Kiểm tra, đánh giá trong việc học ngoại ngữ

2.1.1. Định nghĩa về kiểm tra, đánh giá trong lớp học

Kiểm tra, đánh giá được hiểu là các hoạt động có ý thức và có hệ thống được thực hiện bởi giáo viên nhằm thu thập thông tin, phân tích, xử lý và đưa ra các quyết định đúng đắn và có hành động kịp thời nhằm cải thiện việc dạy và học (Berry, 2008, tr.6).

2.1.2. Các loại hình kiểm tra đánh giá

Hai loại hình kiểm tra, đánh giá học sinh phổ biến trong lớp học là đánh giá thường xuyên và đánh giá định kỳ. Hai loại này về cơ bản thì khác nhau ở mục đích, trọng tâm, thời gian thực hiện và các công cụ phổ biến được sử dụng để đánh giá trong lớp học. Mỗi loại hình kiểm tra đánh giá này đều có đóng góp riêng vào quá trình học ngôn ngữ.

2.1.3. Quy trình kiểm tra đánh giá

Quy trình kiểm tra, đánh giá học sinh trong lớp học là một quá trình có tính chu kỳ và có hệ thống nhằm thu thập thông tin về sự tiến bộ và thành tích của người học, thường được chia thành nhiều giai đoạn. Chúng bao gồm lập kế hoạch đánh giá, thu thập minh chứng, xử lý minh chứng và sử dụng kết quả (Bright & Joyner, 1998; Mavrommatis, 1997).

2.1.4. Mục đích của kiểm tra đánh giá

Các mục đích này bao gồm phán đoán việc học, cải thiện việc học và chịu trách nhiệm cho việc học (Brown, 2004, 2007; Brown, Kenedy, Fok, Chan & Yu, 2009, 2011; Remesal, 2011).

Thứ nhất, việc kiểm tra, đánh giá học sinh trong lớp học được thực hiện để hỗ trợ giáo viên xác định và phán đoán năng lực và động cơ của người học (Davis & Neitzel, 2011; Thomas & cộng sự, 2011).

Thứ hai, việc kiểm tra, đánh giá học sinh trong lớp học được thực hiện để thu thập thông tin về cải thiện việc học. Thứ ba, việc kiểm tra, đánh giá học sinh trong lớp học được thực hiện để đánh giá vai trò và năng lực giảng dạy của giáo viên.

2.1.5. Nguyên tắc kiểm tra, đánh giá học sinh phổ thông

Lựa chọn các công cụ để kiểm tra, đánh giá học sinh

Nội dung của các bài tập để kiểm tra, đánh giá học sinh cần hướng tới các mối quan tâm, hứng thú của học sinh trung học phổ thông. Các bài tập để kiểm tra, đánh giá học sinh cần có mức độ phát triển phù hợp về thể chất, tình cảm, xã hội và nhận thức. Các bài tập để kiểm tra, đánh giá phải lôi cuốn, kịp thời và hiệu quả. Các bài tập phục vụ cho kiểm tra, đánh giá phải cung cấp cho giáo viên nhiều thông tin hơn về sự phát triển năng lực ngôn ngữ của người học hơn là kiến thức ngôn ngữ.

Phản hồi kết quả học tập

Có ba loại phản hồi phổ biến được sử dụng để kiểm tra, đánh giá học sinh trong lớp học (Black & William, 1998; Berry, 2008; Brookhart, 2008; Ur, 1996). Tất cả các loại phản hồi này có thể được kết hợp tùy thuộc vào các hình thức đánh giá trong lớp học.

Phản hồi có thể được đưa ra bằng lời nói, bằng văn bản hoặc cả hai. Phản hồi bằng lời nói được dùng để cung cấp phản hồi về các lỗi và điểm yếu cũng như mặt mạnh về nội dung, tổ chức và ngôn ngữ thông qua giao tiếp mặt trực tiếp.

2.2. Mối quan hệ giữa nhận thức và thực hành kiểm tra, đánh giá học sinh

Nhiều nghiên cứu trong lĩnh vực giáo dục cho thấy những kết quả khác nhau về mối quan hệ giữa nhận thức và thực hành của giáo viên. Một số cho thấy sự nhất quán trong mối quan hệ này; trong khi đó, một số lại cho thấy sự không nhất quán giữa những gì giáo viên nghĩ và những gì họ thực hành trong lớp học. Về tính nhất quán trong mối quan hệ giữa nhận thức và thực hành của giáo viên trong lớp học, nhận thức của giáo viên được cho là có ảnh hưởng sâu sắc đến việc thực hành trong lớp học của họ. Họ không thể thực hành các hoạt động một cách có hiệu quả nếu không có những kiến thức nhất định về những việc họ làm.

2.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến việc kiểm tra, đánh giá của giáo viên trong lớp học.

Việc thực hành kiểm tra, đánh giá học sinh của giáo viên bị ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố được xác định trong nhiều nghiên cứu. Borg (2006) cho rằng nhận thức của giáo viên ảnh hưởng đến những gì giáo viên làm trong lớp học. Nhận thức của giáo viên được hình thành thông qua việc học ở trường trong quá trình thu nhận kiến thức với tư cách là người học ngôn ngữ và giáo viên ngôn ngữ.

Với tư cách là người học ngôn ngữ, giáo viên tiếp nhận kiến thức một cách có ý thức; trong khi đó, với tư cách là giáo viên ngôn ngữ, giáo viên tiếp nhận kiến thức một cách có ý thức hoặc vô thức thông qua kinh nghiệm trong lớp học ngôn ngữ.

Johnson (1992) kết luận rằng nhận thức của giáo viên có thể chủ yếu dựa trên kinh nghiệm học ngôn ngữ chính thức của họ và thể hiện mô hình hành động chủ đạo của họ trong quá trình thực hành giảng dạy.

Ebsworth và Schweers (1997) cũng nhấn mạnh ảnh hưởng của kinh nghiệm giảng dạy của giáo viên đến thực hành giảng dạy của họ. Kinh nghiệm học tập trước đây của giáo viên có được trong quá trình học của giáo viên hình thành nên nhận thức về việc học ngôn ngữ, tạo cơ sở cho việc hình thành những khái niệm ban đầu về việc giảng dạy ngôn ngữ trong quá trình học của giáo viên và có thể tiếp tục ảnh hưởng trong suốt cuộc đời nghề nghiệp của họ (Borg, 2003). Người ta cho rằng kiến thức nền tảng định hình cách học mới của giáo viên, và rồi ảnh hưởng đến kiến thức thực hành của giáo viên. Kiến thức thực hành liên quan đến nội dung và định hướng hành động của giáo viên trong lớp học (Egitim, 2017). Sardareh (2013) cho rằng nhận thức của giáo viên về bản chất được hình thành bởi kiến thức của họ về lĩnh vực dạy và học ngôn

ngữ cũng như bối cảnh và các yếu tố chính trị, xã hội quy định điều kiện việc làm của họ.

Nhận thức của giáo viên cũng được hình thành bởi các khoá học chuyên môn trong các chương trình đào tạo giáo viên. Khi đánh giá về nhận thức của giáo viên, Borg (2003) kết luận rằng quá trình đào tạo của giáo viên ảnh hưởng đến nhận thức của họ, và bản chất của tác động này là khác nhau giữa các người học khác nhau trong các bối cảnh khác nhau.

Cùng quan điểm đó, Almarza (1996), Borg (2003), Cabaroglu, và Roberts (2000) đồng ý rằng việc đào tạo giáo viên đã mang lại một số thay đổi đối với kiến thức của giáo viên. Nói cách khác, chuyên môn nghiệp vụ về kiểm tra, đánh giá của giáo viên hoặc kiến thức và kinh nghiệm về kiểm tra, đánh giá của giáo viên là những yếu tố ảnh hưởng đáng kể đến thực hành của họ (Cheng, Rogers và Hu, 2004).

Các yếu tố xã hội, tâm lý và môi trường, mà giáo viên coi là các yếu tố nằm ngoài tầm kiểm soát của họ trong lớp học, có thể làm cho việc thực hành các hoạt động của họ ít hiệu quả hơn. Những yếu tố này bao gồm các yêu cầu về thể chế, chính sách của trường học, cách bố trí lớp học, trình độ và động cơ của người học, và các nguồn lực khác.

Ngoài ra, các yếu tố ngữ cảnh, chẳng hạn như một chương trình giảng dạy theo quy định, thời gian hạn chế và các kỳ thi quan trọng làm cơ sở cho mức độ hành động mà họ coi là phù hợp với nhận thức của họ (Borg, 2003; Egitim, 2017; Izci, 2016; Jia và Burlbaw, 2006 ; Rahman, 2018; Sardareh, 2013; Wang, 2006). Điều kiện làm việc như khối lượng công việc nhiều và thiếu thời gian cũng cản trở việc giáo viên biến nhận thức của họ thành hành động trong thực tiễn (Crookes & Arakaki, 1999; Hargreaves, 1992).

CHƯƠNG 3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Phương pháp nghiên cứu

Định lượng và định tính là hai phương thức nghiên cứu được sử dụng để thu thập dữ liệu cho nghiên cứu này. Việc kết hợp hai phương thức nghiên cứu này sẽ làm tăng ưu điểm và loại bỏ yếu điểm yếu của mỗi phương thức để đạt được sự hiểu biết đầy đủ và sâu sắc hơn về dữ liệu thu thập được.

3.2. Đối tượng tham gia nghiên cứu

Bảy mươi lăm (75) giáo viên tiếng Anh từ các trường trung học thực hiện chương trình giảng dạy tiếng Anh thí điểm ở tỉnh Thừa Thiên Huế đã được mời tham gia vào nghiên cứu này. 75 giáo viên này đến từ 16 trường trung học phổ thông trên toàn tỉnh: 7 trường ở thành phố Huế và 9 trường ở ngoại thành (Hương Thủy, Phú Vang, Hương Trà, Quảng Điền) thực hiện chương trình giảng dạy ở trong phạm vi thực hiện Đề án Quốc gia trong năm học 2017-2018.

3.3. Công cụ nghiên cứu

3.3.1. Bảng hỏi

Bảng câu hỏi cho nghiên cứu này được áp dụng từ bảng hỏi trong 2 nghiên cứu của Brown (2004) và Brown và cộng sự (2009) bao gồm các câu hỏi lựa chọn trên thang điểm Likert 5 điểm và một số câu hỏi mở. Bảng hỏi gồm có ba phần: phần 1 để thu thập thông tin chung về khách thể nghiên cứu; phần 2 về nhận thức và phần 3 về thực tế triển khai các hoạt động kiểm tra, đánh giá học sinh của giáo viên.

3.3.2. Phỏng vấn

Trong nghiên cứu này, phỏng vấn được thực hiện với các câu hỏi đóng và câu hỏi mở nhằm thu thập thêm thông tin về các nội dung mục đích của kiểm tra, đánh giá học sinh trong lớp học, các công cụ kiểm tra, đánh giá học sinh mà giáo viên sử dụng và các yếu tố ảnh hưởng đến kiểm tra, đánh giá học sinh trong lớp.

3.3.3. Mẫu kiểm tra, đánh giá

Người ta nhận thấy rằng câu trả lời của giáo viên đối với các mục trong bảng hỏi và phỏng vấn về thực hành đánh giá của

họ phản ánh nhận thức của họ về thực hành đánh giá hơn là thực tế thực hành của họ, vì vậy cần phải có sự phân tích thêm việc sử dụng các mẫu kiểm tra, đánh giá của họ để hiểu rõ hơn về vấn đề này (Brown et al., 2009).

Các mẫu kiểm tra, đánh giá được thu thập để tìm hiểu về:

- các loại bài kiểm tra, đánh giá học sinh;
- các kỹ năng và kiến thức được kiểm tra;
- các hình thức phản hồi kết quả kiểm tra đánh giá.

3.4. Quá trình thu số liệu

Quá trình thu số liệu gồm 5 bước cơ bản. Thứ nhất là xây dựng bảng hỏi và câu hỏi phỏng vấn và dịch sang tiếng Việt; thứ hai là mời 75 giáo viên đến từ 16 trường Trung học phổ thông tham gia với tư cách là đối tượng nghiên cứu; thứ ba là phát bảng hỏi cho các giáo viên tham gia nghiên cứu; thứ tư là mời 25 trong số 75 giáo viên tham gia trả lời câu hỏi phỏng vấn; và cuối cùng là sử dụng phần mềm để mã hóa và phân tích số liệu từ bảng hỏi và xử lý thông tin thu được từ phỏng vấn.

3.5. Phân tích số liệu

Số liệu thu được từ bảng hỏi được mã hóa và phân tích bằng phần mềm SPSS 20.0. Dữ liệu thu được được tập hợp thành từng nhóm tương ứng với các vấn đề được đặt ra trong câu hỏi nghiên cứu. Thông tin thu được từ phỏng vấn được gỡ, gửi lại cho giáo viên trả lời phỏng vấn để kiểm tra thông tin chéo. Dữ liệu thu được từ mẫu kiểm tra, đánh giá được phân theo nhóm tương ứng với các nội dung chính cần phân tích của nghiên cứu.

CHƯƠNG 4.

KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

4.1. Nhận thức của giáo viên tiếng Anh trung học phổ thông về kiểm tra, đánh giá học sinh trong lớp học

Kết quả nghiên cứu về nhận thức của giáo viên về kiểm

tra, đánh giá học sinh cho thấy giáo viên về cơ bản giáo viên có nhận thức rõ về kiểm tra, đánh giá trong lớp học mà trong đó nhận thức rõ nhất rằng kiểm tra, đánh giá học sinh được thực hiện nhằm phán đoán ưu nhược điểm của học sinh trong quá trình học. Kết quả thu được từ các phỏng vấn cho thấy hơn 50% giáo viên nhận thức rằng kiểm tra, đánh giá học sinh là để thu thập thông tin về việc học của họ như một số giáo viên chia sẻ rằng kiểm tra, đánh giá học sinh giúp nhận biết được học sinh đã học cái gì hoặc biết được học sinh giỏi điểm nào và yếu điểm nào.

Kết quả nghiên cứu này không tương đồng với kết quả trong nghiên cứu trước đó bởi Phạm và Nguyễn (2014) khi cho rằng mục tiêu quan trọng nhất của kiểm tra, đánh giá là để nâng cao chất lượng của việc dạy và học; tuy nhiên lại tương đồng với nghiên cứu của Brown và cộng sự (2011) khi các giáo viên tham gia nghiên cứu nhất trí rằng kiểm tra đánh giá, học sinh là để giúp học sinh hiểu rõ hơn về việc học của mình hơn là để cải thiện chất lượng học.

Về nhận thức của giáo viên về các nguyên tắc trong kiểm tra, đánh giá học sinh thì cho thấy giáo viên về cơ bản nhận thức rõ về các nhóm nguyên tắc này, đặc biệt trong đó là nguyên tắc cung cấp thông tin phản hồi cho việc học của học sinh từ kết quả kiểm tra, đánh giá và trong nguyên tắc này thì giáo viên thể hiện sự nhất trí cao với quan điểm rằng kết quả kiểm tra, đánh giá học sinh nên cung cấp cho học sinh một cách kịp thời với thông tin rõ ràng nhằm giúp học sinh học tốt hơn. Hai nhóm nguyên tắc khác thì về cơ bản là giáo viên tuân thủ các quy định, hướng dẫn về kiểm tra, đánh giá của Bộ GD&ĐT và Sở GD&ĐT.

4.2. Thực hành kiểm tra, đánh giá học sinh của của giáo viên tiếng Anh trung học phổ thông trong lớp học

Kết quả nghiên cứu cho thấy giáo viên thường xuyên thực hành kiểm tra, đánh giá học sinh trong lớp học mà trong đó,

kiểm tra, đánh giá học sinh nhằm phán đoán việc học của họ là được chú trọng nhất. Thực hành kiểm tra, đánh giá học sinh được thực hiện nhằm giúp giáo viên xác định khả năng ngôn ngữ của học sinh và nắm được học sinh đã học được những gì qua các bài học so với nội dung chương trình và mục tiêu đặt ra, điểm yếu, mặt mạnh cũng như khó khăn của học sinh là gì (Brown, 2004; Davis & Neitzel, 2011; Haris & McCann, 1994; Thomas et al. 2011). Đồng thời, kiểm tra, đánh giá học sinh nhằm chuẩn bị cho học sinh đạt kết quả tốt trong các đợt thi cũng được chú trọng. Kết quả này phản ánh thực trạng dạy học gắn liền với thi cử và tác động của các bài thi, bài kiểm tra lên cả giáo viên lẫn học sinh.

Thực hành kiểm tra, đánh giá học sinh nhằm đánh giá hoạt động dạy của giáo viên được thực hiện ít thường xuyên nhất so với hai mục đích trên vì giáo viên cho rằng họ không phải là thành phần duy nhất chịu trách nhiệm về việc đạt chuẩn yêu cầu của người học.

Nói tóm lại, kết quả nghiên cứu về thực tế thực hành kiểm tra, đánh giá học sinh của giáo viên cho thấy giáo viên thường xuyên thực hành hoạt động này, tuy nhiên tần suất thực hiện kiểm tra, đánh giá học sinh của họ có khác nhau với các mục đích khác nhau.

4.3. Việc sử dụng các công cụ kiểm tra, đánh giá học sinh trong lớp học của giáo viên

Kết quả nghiên cứu cho thấy giáo viên về cơ bản sử dụng bảy công cụ khác nhau cho kiểm tra, đánh giá thường xuyên và hai công cụ cho kiểm tra, đánh giá định kỳ.

Trong kiểm tra, đánh giá thường xuyên thì bài kiểm tra nói và kiểm tra 15 phút được thực hiện thường xuyên nhất bởi 100% giáo viên tham gia nghiên cứu. Bài kiểm tra nói được sử dụng để đánh giá thường xuyên học sinh ít nhất hai lần một học kỳ dưới dạng câu hỏi- trả lời, mô tả tranh, hội thoại, đóng vai. Bài kiểm tra 15 phút thường tập trung vào kiểm tra, đánh giá học sinh từng nhóm kiến thức hoặc kỹ năng ngôn ngữ

riêng lẻ.

Các hoạt động như đánh giá cùng bạn, thực hành, quan sát và tự đánh giá cũng được thực hiện bởi từ 85% đến 91% số giáo viên tham gia nghiên cứu, trong đó thì đánh giá lẫn nhau được thực hiện nhiều nhất. Trong số bốn công cụ phổ biến nhất cho kiểm tra, đánh giá thường xuyên thì quan sát học sinh được thực hiện bởi giáo viên nhằm thu thập thông tin về học sinh trong suốt quá trình học để có được thông tin về học sinh nhằm có được những quyết định sáng suốt về việc học của học sinh.

Các bài thực hành dưới dạng dự án học tập được thực hiện theo nhóm, cặp vì mỗi đơn vị bài học trong sách giáo khoa đều có một hoạt động này. Học sinh được phân công và hướng dẫn các tiêu chí kiểm tra, đánh giá để thực hiện các hoạt động này. Hoạt động này được thực hiện nhằm phát triển kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng tổ chức và đặc biệt là kỹ năng Nói, một trong bốn kỹ năng được chú trọng trong ngữ cảnh dạy học mới.

Hoạt động cặp, nhóm được thực hiện tùy vào số lượng học sinh trong lớp và là hoạt động giúp tiết kiệm thời gian và gánh nặng công việc cho giáo viên. Ngoài ra thì còn có một số hoạt động khác như đồ vui, đóng vai, kể chuyện được lựa chọn bởi 5% giáo viên tham gia nghiên cứu.

Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng hai dạng bài phổ cho kiểm tra, đánh giá học sinh định kỳ là bài một tiết và bài thi học kỳ vì hai dạng bài này được quy định chính thức bởi Bộ GD&ĐT.

4.4. Mối quan hệ giữa nhận thức và thực hành kiểm tra, đánh giá học sinh

Nhìn chung thì giáo viên tiếng Anh trung học có nhận thức của rõ về việc đánh giá học sinh, điều này chứng tỏ rằng giáo viên đã nắm rõ kiến thức về chương trình giảng dạy tiếng Anh, với các tài liệu chính thức bao gồm các chính sách / hướng dẫn dạy học và cơ sở vật chất trong việc thực hiện và kiểm tra, đánh giá học sinh.

Tuy nhiên, trên thực tế thì việc thực hành của họ không được như những gì họ nghĩ. Kết quả nghiên cứu còn cho thấy có sự nhất quán giữa nhận thức và thực hành kiểm tra, đánh giá học sinh trung học của giáo viên trong các mục đích đánh giá. Có nghĩa là, trong nhận thức và thực hành của giáo viên, kiểm tra, đánh giá học sinh để phán đoán kết quả học tập của họ nhận được nhiều sự đồng tình nhất, sau đó là đánh giá để nâng cao chất lượng dạy và học và cuối cùng là để đánh giá năng lực của giáo viên.

Kết quả nghiên cứu cho thấy mặc dù nhận thức của giáo viên là rõ, nhưng các hoạt động thực hành của họ có thể không được thực hiện đầy đủ như họ nhận thức. Sự không nhất quán trong mối quan hệ giữa nhận thức và thực hành kiểm tra, đánh giá học sinh của giáo viên trong nghiên cứu này có liên quan đến kết quả nghiên cứu của Brumen và Cagran (2009, 2011), Farell (2003), Judson (2006), Ndalichako (2014), trong đó người ta tin rằng nhận thức của giáo viên không phải lúc nào cũng được phản ánh trong thực hành giảng dạy của họ. Một số nghiên cứu khác chỉ ra sự mâu thuẫn giữa những gì giáo viên nói rằng họ thực sự thực hiện và những gì họ nghĩ. Một số nghiên cứu cho thấy có ảnh hưởng tích cực của các yếu tố bên trong và bên ngoài đến nhận thức và thực hành của giáo viên. Kết quả của sự không nhất quán này là do nhiều yếu tố ảnh hưởng đến nhận thức và thực hành kiểm tra, đánh giá người học của giáo viên (Jia & Burlbaw, 2006; Wang, 2006).

4.5. Những yếu tố ảnh hưởng đến việc kiểm tra, đánh giá học sinh trong lớp học.

Kết quả thu được từ bảng hỏi và phỏng vấn cho thấy việc kiểm tra, đánh giá học sinh của giáo viên bị ảnh hưởng mạnh bởi một số yếu tố, bao gồm các yếu tố ngữ cảnh, yếu tố liên quan người học và yếu tố liên quan đến giáo viên.

Các yếu tố đáng chú ý nhất là các yếu tố ngữ cảnh, bao gồm chương trình giảng dạy học, ngữ liệu kiểm tra, đánh giá, thời gian và khối lượng công việc. Một yếu tố khác có ảnh hưởng lớn đến nhận thức và thực hành đánh giá học sinh của giáo viên là các yếu tố liên quan đến người học như các đặc điểm của người học, năng lực ngôn ngữ của người học và kết quả học tập mong đợi của người học. Các yếu tố ảnh hưởng khác được gọi là các yếu tố liên quan đến giáo viên gồm kinh nghiệm giảng dạy và chuyên môn về kiểm tra, đánh giá giúp tạo ra một số thay đổi tích cực trong nhận thức và thực hành kiểm tra, đánh giá của giáo viên. Những kết quả này tương đồng với kết quả nghiên cứu của Cheng và cộng sự (2004) khi khẳng định kiến thức chuyên môn về kiểm tra, đánh giá học sinh của giáo viên hoặc kinh nghiệm kiểm tra, đánh giá học sinh của giáo viên là những yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến nhận thức và thực hành của họ. Ngoài ra, Almarza (1996), Borg (2003), và Cabaroglu và Roberts (2000) đồng ý rằng quá trình đào tạo giáo viên cũng mang lại một số thay đổi tích cực trong nhận thức và thực hành kiểm tra, đánh giá học sinh của giáo viên.

CHƯƠNG 5. KẾT LUẬN VÀ ĐỀ XUẤT

5.1. Kết luận và đề xuất

Kết quả của nghiên cứu đã cung cấp cái nhìn sâu rộng hơn về nhận thức và thực hành kiểm tra, đánh giá học sinh của giáo viên tiếng Anh trung học phổ thông, trong đó nhận thức của giáo viên về kiểm tra, đánh giá được nhận thức rõ; tuy nhiên trên thực tế thì việc thực hành của họ đã không được thực hiện như những gì họ nghĩ. Từ số liệu thu thập được từ ba công cụ nghiên cứu gồm bảng hỏi, phỏng vấn và mẫu đánh giá, một số ý kiến sẽ được đề xuất cho cả giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục với hy vọng sẽ làm hài hòa mối quan hệ này để từ đó có thể thực hiện chương trình giảng dạy mới một cách hiệu quả và nâng cao chất lượng dạy và học.

5.1.1. Đề xuất dành cho giáo viên

Các đề xuất dành cho giáo viên tập trung vào ba nhóm nội dung sau: tăng cường thực hành kiểm tra, đánh giá thường xuyên, đảm bảo các nguyên tắc cơ bản trong kiểm tra, đánh giá học sinh trong lớp học và khuyến khích giáo viên thực hiện kiểm tra, đánh giá học sinh một cách chủ động và thường xuyên.

Trước hết, giáo viên cần nhận thức rõ tầm quan trọng của của kiểm tra, đánh giá thường xuyên trong việc giúp người học cải thiện chất lượng học tập và giảng dạy hơn là kiểm tra, đánh giá định kỳ vì kiểm tra, đánh giá định kỳ chỉ thường tập trung vào các bài kiểm tra vào cuối mỗi giai đoạn học và vì thế mà các loại bài này chỉ thường dùng để báo cáo kết quả học tập đến học sinh mà thiếu sự tương tác giữa học sinh và giáo viên. Trong khi đó, kiểm tra, đánh giá thường xuyên trong quá trình giảng dạy và học tập liên tục của học sinh sẽ giúp cung cấp thông tin về điểm mạnh, mặt yếu và sự tiến bộ nhằm giúp cho học sinh ngày càng tiến bộ hơn. Các công cụ kiểm tra, đánh giá thường xuyên hình gồm câu hỏi-trả lời, đóng vai và dự án học tập cũng giúp nâng cao và duy trì sự tương tác liên tục giữa học sinh và giáo viên. Ngoài ra, kiểm tra, đánh giá thường xuyên cùng với các phản hồi kịp thời và hiệu quả của giáo viên giúp tăng khả năng giao tiếp và tương tác trong lớp học.

Thứ hai, giáo viên cần áp dụng các nguyên tắc cơ bản về kiểm tra, đánh giá học sinh trong lớp học. Đầu tiên, nên sử dụng nhiều dạng hoạt động (task) ở các cấp độ khác nhau để đánh giá năng lực ngôn ngữ của những học sinh khác nhau. Thứ hai, các dạng hoạt động (task) dùng để kiểm tra, đánh giá học sinh nên cung cấp cho giáo viên nhiều thông tin về sự phát triển năng lực ngôn ngữ hơn là kiến thức ngôn ngữ; nói cách khác, giáo viên nên dành nhiều thời gian hơn để đánh giá kỹ năng ngôn ngữ của người học, đặc biệt là kỹ năng nói hơn là kiến thức ngôn ngữ. Thứ ba, các chủ đề / chủ điểm

đánh giá ngôn ngữ nên dựa trên nội dung chương trình học hoặc những gì người học được dạy. Cuối cùng là giáo viên đánh giá cần được đào tạo bài bản để đảm bảo chất lượng kết quả bài thi.

Thứ ba, sự cam kết tham gia tích cực của giáo viên và liên tục các hoạt động kiểm tra, đánh giá học sinh là rất quan trọng. Trong quá trình thực hiện kiểm tra, đánh giá học sinh thì không tránh khỏi những khó khăn cản trở giáo viên thực hành kiểm tra, đánh giá học sinh một cách hiệu quả và phù hợp; do đó, giáo viên cần đưa ra những nhận định, nhận xét phù hợp. Ví dụ, trong đánh giá thường xuyên thì nhật ký học tập có thể được sử dụng, đánh giá lẫn nhau và tự đánh giá có thể được kết hợp với các công cụ khác để giúp học sinh tích cực hơn trong học tập. Các lớp học có sĩ số đông có thể được chia thành các nhóm nhỏ hơn để tiết kiệm thời gian trong việc thực hiện các hoạt động kiểm tra, đánh giá và cung cấp thông tin phản hồi. Ngoài ra, giáo viên nên sẵn sàng tham gia các cơ hội phát triển chuyên môn, nghiệp vụ.

5.1.2. Đề xuất cho các nhà quản lý

Các đề xuất dành cho các nhà quản lý giáo dục được tập trung vào bốn nhóm: cung cấp cho giáo viên và học sinh đủ nguồn học liệu cho dạy, học và kiểm tra, đánh giá; tăng cường phát triển chuyên môn nghiệp vụ cho giáo viên; giảm áp lực về kết quả đầu ra của học sinh; và nâng cấp cơ sở vật chất cũng như trang thiết bị dạy học.

Thứ nhất là kết quả nghiên cứu cho thấy giáo viên cần được cung cấp thêm các nguồn liệu về kiểm tra, đánh giá phù hợp với nội dung chương trình dạy và học. Thực tế thì giáo viên còn gặp nhiều khó khăn trong việc lựa chọn các hoạt động (task) phù hợp để kiểm tra, đánh giá học sinh của họ vì họ không có nhiều nguồn tài nguyên kiểm tra, đánh giá phù hợp với yêu cầu của chương trình mới.

Thứ hai, giáo viên cũng cần được khuyến khích tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn nghiệp vụ như các diễn đàn chuyên môn, hội thảo tập huấn thường xuyên để được trang bị đầy đủ kiến thức về kiểm tra, đánh giá học sinh. Họ cần được cung cấp thêm kiến thức lý thuyết và cơ hội thực hành để thiết kế hiệu quả các hoạt động đánh giá trong bối cảnh giảng dạy học mới.

Thứ ba, giáo viên cần được giảm áp lực về kết quả học tập của học sinh để thực hiện các hoạt động kiểm tra, đánh giá một cách có hiệu quả hơn. Số lượng người học trong mỗi lớp học nên giảm xuống còn khoảng từ 20 đến 25 học sinh để đảm bảo rằng học sinh được tham gia các hoạt động trên lớp một cách tích cực và đồng đều.

Cuối cùng nhưng không kém phần quan trọng, cơ sở vật chất trong lớp học như bảng tương tác, máy CD cần được nâng cấp để chất lượng dạy và học tốt hơn. Kỹ năng nghe và kỹ năng nói nên được ưu tiên hơn hai kỹ năng khác và kiến thức ngôn ngữ.

5.2. Đóng góp về lý luận và thực tiễn của nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu đã có những đóng góp cả về lý luận và thực tiễn. Về lý luận thì nghiên cứu một lần nữa khẳng định mối quan hệ chặt chẽ giữa nhận thức và thực tế triển khai kiểm tra đánh giá trong lớp học. Nghiên cứu cũng khẳng định xu hướng toàn cầu trong việc thực hiện kiểm tra đánh giá thường xuyên và định kỳ trong lớp học. Về thực tiễn thì nghiên cứu cung cấp thông tin về việc giáo viên tiếng Anh trung học phổ thông hiểu như thế nào về kiểm tra đánh giá học sinh, họ thực hiện kiểm tra đánh giá như thế nào và các yếu tố ảnh hưởng đến việc thực hiện các hoạt động kiểm tra đánh giá trong lớp học cũng được đề cập.

5.3. Hạn chế của nghiên cứu

Một số hạn chế của nghiên cứu này đã được ghi nhận. Đầu tiên, nghiên cứu này chỉ được thực hiện ở các trường trung học phổ thông trên phạm vi tỉnh Thừa Thiên Huế, Việt Nam; do đó,

những kết quả này không thể được khái quát hóa cho tất cả các trường học trên toàn lãnh thổ ở Việt Nam về thực tế của việc kiểm tra, đánh giá học sinh cho các nhà hoạch định chính sách.

Thứ hai, nghiên cứu này chỉ sử dụng bảng câu hỏi để tìm hiểu nhận thức cũng như thực hành kiểm tra, đánh giá học sinh của giáo viên; do đó, thực hành của giáo viên chỉ được phản ánh thông qua dữ liệu thu thập được. Các phỏng vấn và mẫu đánh giá cũng được sử dụng để hiểu sâu hơn về nhận thức và thực hành kiểm tra, đánh giá học sinh của giáo viên; tuy nhiên, các giáo viên tham gia nghiên cứu một cách tự nguyện nên không tránh khỏi những hạn chế trong việc thu thập số liệu về nhận thức và đặc biệt là thực tế thực hành kiểm tra, đánh giá học sinh của họ.

Bên cạnh những hạn chế của nghiên cứu này thì những kết quả của nghiên cứu này hy vọng vẫn sẽ đóng góp vào việc cung cấp những hiểu biết sâu rộng hơn về nhận thức và thực hành kiểm tra, đánh giá học sinh của giáo viên và mối quan hệ giữa hai phạm trù này.

5.4. Đề xuất cho các hướng nghiên cứu mới

Nghiên cứu chỉ mới tập trung vào nhận thức và thực hành kiểm tra, đánh giá học sinh của giáo viên tiếng Anh trung học phổ thông vậy nên có thể tiến hành nghiên cứu sâu hơn vào giáo viên trung học cơ sở để khám phá các thực tiễn khác nhau theo các cấp học. Ngoài ra, các nghiên cứu sâu hơn có thể được thực hiện nhằm nghiên cứu nhận thức và thực hành kiểm tra, đánh giá người học của giáo viên tiếng Anh từ các bối cảnh giảng dạy và kiểm tra, đánh giá khác nhau để xem liệu có bất kỳ điểm tương đồng và khác biệt nào không. Nghiên cứu nên được thực hiện trên quy mô quốc gia để tìm hiểu thêm nhận thức của giáo viên về kiểm tra, đánh giá và thực hành của họ ở trong khuôn khổ thực hiện chương trình giảng dạy tiếng Anh phổ thông mới.

CÁC CÔNG TRÌNH LIÊN QUAN ĐẾN NGHIÊN CỨU CỦA TÁC GIẢ

Nguyen, T. H. D. (2020). Assessing English language learners: High school EFL teachers' perceptions and practices. *Journal of Social Science and Humanities*, 129(6B), 31-52.

Nguyen, T. H. D. (2020). Assessment samples in EFL teachers' practices of assessing high school learners: Implications for learning improvement and teaching development. *Proceedings of National Conference on Interdisciplinary Research in Linguistics and Language Education* (pp.109 - 119). Hue city.

Nguyen, T. H. D. (2018). The assessment of high school language learners in the classroom: EFL teachers' practices. *Paper presented at CamTESOL-UECA Regional ELT Research Symposium, Phnom Penh*.

Nguyen, T. H. D. (2017). Kiểm tra đánh giá học sinh tiểu học – nhu cầu bồi dưỡng nghiệp vụ của giáo viên. *Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc gia về nghiên cứu và giảng dạy ngoại ngữ, ngôn ngữ và quốc tế học tại Việt Nam* (pp. 458-464). Hà Nội.

Nguyen, T. H. D. (2016). Primary EFL teachers' perceptions of assessing young language learners. *Proceedings of National Conference on Interdisciplinary Research in Linguistics and Language Education* (pp.467-473). Hue city.