

NGÔN NGỮ VÀ VĂN HÓA

HOẠT ĐỘNG ĐÁNH GIÁ THƯỜNG XUYỀN TRONG LỚP HỌC TIẾNG ANH TRỰC TUYẾN, XÉT TRÊN KHÍA CẠNH VĂN HÓA

BUI PHÚ HÙNG*

TÓM TẮT: Nhiều nghiên cứu cho thấy, giáo viên cần quan tâm đến yếu tố văn hóa xã hội trong hoạt động nhận xét đánh giá trong dạy học. Về phương diện văn hóa, sinh viên châu Á dễ bị cảm thấy mất mặt khi nghe nhận xét về khuyết điểm của mình, nên giáo viên cần phải rất tế nhị trong việc nhận xét đánh giá. Trên cơ sở đó, nghiên cứu này tìm hiểu về các yếu tố văn hóa trong hoạt động đánh giá thường xuyên trong lớp học trực tuyến. 15 sinh viên năm 2 đã từng tham gia lớp học tiếng Anh trực tuyến ở một trường đại học Việt Nam tham gia phỏng vấn. Kết quả nghiên cứu cho thấy, có 5 yếu tố trong nhận xét đánh giá làm ảnh hưởng đến việc tiếp thu đánh giá: ngôn ngữ, kỹ thuật nhận xét, biểu hiện, tinh huống, và mối quan hệ. Nghiên cứu đã mở ra một góc nhìn văn hóa về hoạt động nhận xét và đánh giá thường xuyên trong lớp học ngoại ngữ.

TỪ KHÓA: hoạt động đánh giá thường xuyên; lớp học tiếng Anh trực tuyến; sinh viên châu Á; góc nhìn văn hóa.

NHẬN BÀI: 10/04/2024.

BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG: 09/05/2024

1. Đặt vấn đề

Đánh giá trong dạy học là một khái niệm khá rộng, bao gồm đánh giá thường xuyên (formative assessment) và đánh giá định kỳ (summative assessment). Đánh giá thường xuyên là một hoạt động hầu như không thể thiếu của quá trình dạy học. Trong lớp học, giáo viên có thể sử dụng các bài thi ngắn, hình ảnh hay hoạt động nhóm để đánh giá năng lực ngôn ngữ của người học. Kết quả của hoạt động đánh giá thường xuyên có thể phản ánh việc dạy và học, từ đó người dạy và học có thể cải thiện quá trình giảng dạy (Bui & Nguyen, 2022). Khác với đánh giá thường xuyên, đánh giá định kỳ là hoạt động được tổ chức sau một giai đoạn để xác định năng lực người học theo yêu cầu của học phần và khung chương trình đào tạo.

Trong lớp học ngoại ngữ, đánh giá năng lực người học là một nhiệm vụ của giáo viên. Theo Brown và Abeywickrama (2019), hoạt động đánh giá của giáo viên có liên quan chặt chẽ và là một phần của hoạt động dạy học. Giáo viên có thể dựa vào câu trả lời, ý kiến, hay việc sử dụng một cấu trúc, ngữ vựng để đánh giá năng lực ngoại ngữ của người học. Việc đánh giá có thể qua nhiều hình thức như: giáo viên đánh giá sinh viên, tự đánh giá, và đánh giá đồng đẳng qua lời nói hay bài viết.

Ở Việt Nam, Thanh và Gillies (2010) đã nghiên cứu yếu tố văn hóa trong đánh giá đồng đẳng và nhấn mạnh rằng lớp giáo viên cần quan tâm đến yếu tố văn hóa và điều chỉnh các phương pháp đánh giá phù hợp với văn hóa Việt Nam. Kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên không lắng nghe và tiếp thu ý kiến đánh giá nếu sinh viên cảm thấy bị chạm tự ái, xúc phạm,...từ những lời nhận xét. Nghiên cứu cũng khuyến nghị cần quan tâm đến yếu tố văn hóa trong đánh giá và nhận xét để sinh viên cảm thấy thoải mái khi tiếp thu nhận xét và hoạt động đánh giá hiệu quả hơn. Tuy nhiên, các nghiên cứu về văn hóa trong kỹ thuật đánh giá trong lớp học ngoại ngữ trong bối cảnh Việt Nam còn hạn chế.

Trong bối cảnh các nghiên cứu về đánh giá năng lực ngoại ngữ theo khung tham chiếu Châu Âu (CEFR) còn hạn chế và được cho là gây nhiều áp lực cho sinh viên, nghiên cứu này được thực hiện nhằm tìm hiểu yếu tố văn hóa trong đánh giá thường xuyên và nhận xét của giáo viên trong lớp học ngoại ngữ góp phần vào giúp sinh viên tiếp thu nhận xét đánh giá hiệu quả hơn.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Đánh giá trong dạy học

Đánh giá là một phần kiến tạo nên hoạt động dạy và học vì nó phản ánh về hiệu quả của hoạt động

*TS; Trường Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh; Email: hungbp@ueh.edu.vn

giảng dạy, đồng thời góp phần cải thiện kết quả học tập của người học. Ở một góc nhìn hẹp, đánh giá là một hoạt động đo lường kết quả học tập, dựa vào kết quả hoạt động đánh giá, giáo viên còn có thể giúp người học trở nên tự lập hơn bằng việc thực hiện các hoạt động tự đánh giá (self-assessment) và đánh giá đồng cấp (peer assessment). Trong quá trình đánh giá, thông tin về kết quả học tập của người học được thu thập, phân tích, và làm cơ sở cho giáo viên, các nhà quản lý giáo dục đưa ra các kết luận về việc học tập của người học. Kết quả đánh giá lại trở thành cơ sở để các nhà giáo dục hoạch định kế hoạch, chính sách và hành động cụ thể nhằm điều chỉnh quá trình dạy và học một cách phù hợp giúp người học cải thiện kết quả học tập trong tương lai (Bennett, 2011).

Đánh giá nhìn từ một góc nhìn rộng hơn là một quá trình diễn ra liên tục nhằm thu thập bằng chứng về hoạt động học tập của người học. Theo Nusche và cộng sự (2009), mục đích của đánh giá tùy vào từng bối cảnh dạy-học cụ thể, nhưng phổ biến nhất là:

- Cung cấp thông tin cho phụ huynh về sự tiến bộ của con em mình.
- Đưa ra quyết định liên quan đến xếp loại đạt hay không đạt của học sinh.
- Làm căn cứ để phân loại học sinh theo từng nhóm phù hợp.
- Đối chiếu trình độ và so sánh thành tích của học sinh mình giảng dạy với trình độ chung của địa phương hoặc quốc gia.
- Đối chiếu sự tiến bộ của học sinh giữa giai đoạn này và giai đoạn khác.
- Nhận định về tính hiệu quả của hoạt động dạy học và đưa ra các điều chỉnh, cải tiến trong chương trình dạy học.

Theo Brown và Abeywickrama (2019), đánh giá là một tập hợp nhiều hoạt động và phương pháp khác nhau. Khi người học trả lời một câu hỏi, đặt một câu hỏi, đưa ra một nhận xét, hay hoàn thành một hoạt động được giao, cho dù giáo viên không có phản hồi bằng lời, nhận xét hay cho điểm thì giáo viên vẫn ngầm đánh giá hoạt động học tập của người học. Việc đánh giá người học của người giáo viên diễn ra không ngừng.

2.2. Đánh giá thường xuyên

Đánh giá thường xuyên phản ánh thông tin trong hoạt động dạy và học đang diễn ra. Đánh giá tổng kết diễn ra sau khi hoạt động dạy và học kết thúc và kiểu đánh giá này cung cấp thông tin cũng như phản hồi tổng kết thành tựu của quá trình dạy và học. Nghiên cứu này chỉ tập trung vào loại hình đánh giá thường xuyên.

Hầu hết các hoạt động đánh giá diễn ra trong lớp học thuộc kiểu đánh giá thường xuyên vì chức năng của nó là đánh giá người học trong quá trình họ đang hình thành các năng lực và kỹ năng. Chia khoá của quá trình hình thành này chính là việc truyền tải kiến thức (bởi giáo viên) và quá trình lĩnh hội kiến thức (của người học) thông qua phản hồi thích hợp về hoạt động học tập của người học (Brown và Abeywickrama, 2019). Các thông tin này được sử dụng để điều chỉnh việc dạy và học nhằm đáp ứng nhu cầu của người học (Hargreaves, 2008), hướng tới sự liên tục của quá trình học tập trong tương lai. Vì thế đánh giá thường xuyên còn được gọi là “đánh giá phục vụ học tập” (assessment for learning) (Vonderwell et al. 2007).

Vì đánh giá thường xuyên gắn liền với kết quả quá trình dạy và học, kiểu đánh giá này mang tính thực tế. Đối với giáo viên, nó tạo cơ hội cho người dạy nâng cao kiến thức chuyên môn và kỹ năng dạy học. Giáo viên có thể quan sát và phân tích kết quả học tập của người học để điều chỉnh phương pháp dạy học. Đối với người học, nó giảm thiểu sự lo lắng và tăng cường tính tự chủ trong học tập của người học (Stiggins và cộng sự, 2012). Nghiên cứu của Carriillo de la Pena và cộng sự (2009) cho thấy, những sinh viên đại học tham gia đánh giá thường xuyên thường có kết quả điểm số và xếp hạng cao hơn những sinh viên không tham gia. Theo khảo cứu và thống kê của Black and William (1998) từ nhiều nghiên cứu, hoạt động đánh giá thường xuyên giúp người học ôn bài, nhận thức được yêu cầu của môn học, và cố gắng hơn để đạt được kết quả học tập tốt.

Xét trong mối quan hệ giữa giáo viên và người học, đánh giá thường xuyên tạo cơ hội để học tương tác nhiều hơn, thông tin quá trình dạy học cũng được minh bạch hơn. Nó giúp người học hiểu hơn về mục tiêu và chuẩn đầu ra của khoá học, từ đó tạo động lực cho người học hướng tới mục tiêu học tập tích cực (Heritage, 2008).

2.3. Các vấn đề văn hóa trong đánh giá thường xuyên

Nhiều tác giả cho rằng hoạt động đánh giá thường xuyên có liên quan đến yếu tố văn hóa của cộng đồng mang tính địa phương. Việc vận dụng một quan điểm hay học thuyết mà không cân nhắc các yếu tố văn hóa cộng đồng mang tính địa phương có thể dẫn đến kết quả không như mong muốn (Tang & Williams, 2000). Park (2000) cho rằng, văn hóa châu Á làm cho người học ngại phát biểu trong lớp học. Vì vậy, người học thường được gọi trả lời. Theo Garratt (1995), có 3 vấn đề của người học Châu Á từ góc nhìn văn hóa: sợ sai, quan điểm Á Đông về phép lịch sự, và niềm tin về hiệu quả của nhận xét đánh giá.

Nghiên cứu của Divaharan và Atputhasamy (2002) cho thấy, sinh viên đại học ở Singapore rất bối rối khi nhận xét lẫn nhau vì những sinh viên này cho rằng đánh giá đồng đẳng sẽ làm cho bạn bè mất tự tin. Ngoài ra, những sinh viên này cũng không thích nghe những nhận xét về khuyết điểm của mình trước lớp. Vì vậy, những nhận xét của sinh viên trong đánh giá đồng đẳng rất chung chung và không nêu được khuyết điểm để tiến bộ hơn. Nghiên cứu của Carson và Nelson (1996) cũng cho thấy, sinh viên Trung Quốc cũng không thích bị đánh giá trước cả lớp, vì sẽ làm cho các em bị mất mặt khi bị nêu khuyết điểm trước bạn bè.

Ở Việt Nam, Thanh and Gillies (2010) thực hiện nghiên cứu về các yếu tố văn hóa trong đánh giá đồng đẳng. Kết quả nghiên cứu cho thấy, sinh viên sợ mất mặt khi nghe những nhận xét về khuyết điểm của mình. Nhiều sinh viên cảm giác rằng đang bị chỉ trích khi nghe nhận xét về khuyết điểm của mình. Sinh viên sẽ từ chối tương tác khi cảm thấy rằng lời nhận xét là không thân thiện. Điều này không có nghĩa là sinh viên Việt Nam từ chối lắng nghe lời nhận xét. Sinh viên Việt Nam vẫn lắng nghe nhận xét khi hiểu rằng nhận xét đánh giá mang tính xây dựng. Một yếu tố ảnh hưởng đến việc nhận xét và tiếp thu nhận xét đánh giá là mối quan hệ giữa người nhận xét và người được nhận xét. Sinh viên sẽ tự tin và dễ tiếp thu nhận xét đánh giá với người mà sinh viên cảm thấy thân thiện.

2.4. Khoảng trống nghiên cứu

Đánh giá thường xuyên là một nội dung quan trọng trong dạy học ngoại ngữ. Trong đánh giá thường xuyên, nhận xét đóng vai trò quan trọng giúp sinh viên khắc phục nhược điểm và tiến bộ hơn. Tuy nhiên, các nghiên cứu trước đây về đánh giá thường xuyên chỉ tập trung vào các kĩ thuật đánh giá và mối quan hệ giữa giáo viên và sinh viên cũng như mối quan hệ của sinh viên trong đánh giá. Có khá ít nghiên cứu trước đây về các vấn đề văn hóa trong đánh giá nhận xét trong lớp học ngoại ngữ.

Có thể thấy, yếu tố văn hóa có vai trò trong lớp học tiếng Anh. Nghiên cứu này tìm hiểu về các yếu tố văn hóa trong đánh giá thường xuyên. Kết quả nghiên cứu nhằm đưa ra khuyến nghị điều chỉnh việc đánh giá nhận xét phù hợp với văn hóa Việt Nam.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Đối tượng tham gia khảo sát

Đối tượng tham gia là sinh viên năm 2 học tiếng Anh là ngoại ngữ tại một trường đại học Việt Nam. 100 sinh viên được mời tham gia phỏng vấn qua tư điện tử (email). Đây là những sinh viên đã tham gia lớp học trực tuyến vào năm 2021 và 2022 trong giai đoạn COVID-19. Tuy nhiên, chỉ có 50 sinh viên trả lời. Trong 50 sinh viên trả lời, chỉ có 15 sinh viên đồng ý tham gia phỏng vấn trên tinh thần tự nguyện. Để giữ bí mật thông tin của mẫu tham gia phỏng vấn, những viên này được khuyến khích chọn bí danh để sử dụng trong báo cáo kết quả nghiên cứu.

3.2. Thu thập và phân tích dữ liệu

- Việc thu thập dữ liệu được thực hiện vào năm 2022. Những sinh viên này được lựa chọn thời gian phỏng vấn phù hợp. Từng sinh viên được mời phỏng vấn riêng bằng tiếng Việt. Tất cả những sinh viên này được thông báo về mục đích nghiên cứu và việc tự nguyện tham gia phỏng vấn. Phỏng vấn kéo dài từ 25-35 phút cho mỗi sinh viên. Buổi phỏng vấn bắt đầu bằng các câu gợi mở để những sinh viên này không cảm thấy áp lực phỏng vấn. Trong quá trình phỏng vấn, các ý kiến của sinh viên được xác nhận, làm rõ, và yêu cầu giải thích. Cuối buổi phỏng vấn, ý kiến của những sinh viên được tóm tắt lại để xác nhận lần cuối.

- Các nội dung phỏng vấn được phân tích theo phương pháp phân tích nội dung. Các nội dung được mã hóa và phân tích theo chủ đề liên quan đến mục tiêu nghiên cứu. Quy trình phân tích ý kiến của mỗi sinh viên được thực hiện 2 lần nhằm tránh sai sót.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Kết quả nghiên cứu

Như đã trình bày trong phần phân tích dữ liệu, nội dung phỏng vấn được mã hóa và phân tích theo chủ đề. Hai lần phân tích dữ liệu cho thấy có 5 vấn đề chính mà sinh viên cho rằng phương pháp đánh giá cần điều chỉnh phù hợp với văn hóa Việt Nam. Sinh viên cho rằng 5 vấn đề này ảnh hưởng đến hiệu quả đánh giá gồm: ngôn ngữ, kỹ thuật nhận xét, biểu hiện, tình huống, và mối quan hệ. Dữ liệu phỏng vấn trình bày trong kết quả này được trích kèm với bí danh mà sinh viên lựa chọn.

4.1.1. Về ngôn ngữ

Tất cả sinh viên tham gia phỏng vấn cho rằng ngôn ngữ là một phần rất quan trọng trong hiệu quả đánh giá. Liên quan đến văn hóa Việt Nam, giáo viên nên dùng các ngôn từ nhẹ nhàng, tránh những ngữ vựng mạnh làm tổn thương cảm xúc người học. Song đó, trên 50% sinh viên phỏng vấn cũng cho rằng không phải bất cứ lỗi ngôn ngữ nào trong tiếng Anh cũng cần phải nhận xét đánh giá. Giảng viên nên tập trung vào nhận xét đánh giá những lỗi tiếng Anh liên quan đến mục tiêu bài học. Sinh viên Lê và Thành có ý kiến như sau:

“Em nghĩ rằng giảng viên cần dùng các từ ngữ nhẹ nhàng. Ngoài ra, nhận xét đánh giá chỉ nên tập trung vào một số lỗi ngôn ngữ nhất định thôi” (SV Lê); *“Em thấy ngôn ngữ sử dụng trong đánh giá nên thể hiện sự thân thiện. Sinh viên sẽ cảm thấy được góp ý hơn là đánh giá. Ngoài ra, giảng viên chỉ nên sửa những lỗi ngôn ngữ nghiêm trọng. Sửa quá nhiều lỗi sẽ cũng làm sinh viên bối rối.”* (SV Thành)

4.1.2. Về kỹ thuật nhận xét

Phần lớn (80%) sinh viên cho rằng cách nhận xét của giảng viên rất quan trọng. Những sinh viên mong muốn giảng viên nhận xét mang tính xây dựng, định hướng phát triển và giấu tên. Theo đó, lời nhận xét cần cụ thể và chi tiết. Thay vì đánh giá khả năng của sinh viên, giảng viên có thể góp ý sinh viên nên làm gì để thực hiện tốt hơn. Giảng viên có thể góp ý cho từng sinh viên hay ở cuối một phần hay buổi học và được giấu tên để sinh viên không bị xấu hổ với bạn bè trong lớp. Ví dụ, sinh viên Trung và Tiên có ý kiến như sau:

“Đánh giá trong lớp học rất nhạy cảm. Em nghĩ giảng viên không nên đánh giá khả năng hiện tại của sinh viên, vì sẽ làm cho sinh viên xấu hổ. Giảng viên có thể đưa ra các lời khuyên để sinh viên thực hiện tốt hơn. Ngoài ra, nhận xét nên cụ thể là sai chỗ nào và sửa như thế nào.” (SV Trung); *“Nhận xét của giảng viên nên định hướng cho sinh viên tiến bộ hơn, thay vì đánh giá. Giảng viên có thể giấu tên sinh viên khi đưa ra nhận xét trước lớp vào cuối buổi học, vì sinh viên sợ bạn bè cười chê khi làm chưa tốt.”* (SV Tiên)

Trong lớp học trực tuyến, để đảm bảo tính riêng tư, giảng viên có thể chia sinh viên thành nhóm và đưa nhận xét trong nhóm nhỏ hay gửi nhận xét qua tin nhắn cho từng sinh viên. Sinh viên cũng cho rằng nên tăng Microsoft Teams là thích hợp vì có thể phân chia sinh viên thành nhóm. Kỹ thuật nhận xét từng cá nhân này giúp giáo viên tương tác với sinh viên nhiều hơn, và sinh viên có thể làm rõ các ý của mình nếu bài viết hay nói chưa được giảng viên hiểu đúng. Ví dụ:

“Lớp học trực tuyến nên chia thành nhóm nhỏ để giảng viên nhận xét tiếng Anh từng viên viên cụ thể hơn. Sinh viên có thể hỏi lại giảng viên về lời nhận xét của giảng viên hoặc làm rõ hơn nếu bài viết chưa rõ ràng.” (SV Hoàng); *“Giảng viên có thể chia sinh viên thành nhóm để sinh nhận xét lẫn nhau trước khi giảng viên nhận xét. Ngoài ra, sinh viên có thể hỏi lại giảng viên nếu chưa hiểu rõ nhận xét.”* (SV Diễm)

4.1.3. Về biểu hiện của giáo viên

Tất cả sinh viên cho rằng, giảng viên nên có biểu hiện như nét mặt, thái độ,...vui vẻ khi đánh giá sinh viên. Các thái độ như giận dữ hay không hài lòng qua nét mặt, hành vi, thái độ,...sẽ làm mất hình tượng giảng viên. Ngoài ra, sinh viên có thể chú ý các biểu hiện này hơn là lời nhận xét, làm sinh viên không tiếp thu được nhận xét. Ví dụ:

“Em nghĩ sinh viên nào cũng có lỗi sai. Giảng viên không nên quá nghiêm trọng và biểu hiện tức giận qua gương mặt hay thái độ.” (SV Nghĩa); *“Sinh viên còn học là còn lỗi sai. Giảng viên không nên có biểu hiện không hài lòng, mà chỉ nhận xét để sinh viên tiến bộ hơn.”* (SV Ngọc)

4.1.4. Về tình huống khi giáo viên đưa ra nhận xét

Ngoài ngôn ngữ và kỹ thuật nhận xét, sinh viên cũng cho rằng giảng viên cần quan tâm đến tình huống khi nhận xét. Ví dụ, nhiều sinh viên cho rằng khi 2 sinh viên đang bất đồng ý kiến, giảng viên không nên đưa ra nhận xét là 1 sinh viên hoàn toàn đúng và 1 sinh viên hoàn toàn sai. Giảng viên có thể yêu cầu sinh viên suy nghĩ thêm và đưa ra nhận xét sau. Việc nhận xét 1 sinh viên hoàn toàn đúng và 1 sinh viên hoàn toàn sai có thể làm sinh viên bị nhận xét sai không muốn tương tác nữa. Một vài ý kiến của sinh viên về tình huống như sau:

“Nhận xét của giảng viên nên đưa ra tùy theo tình huống. Nhận xét một em hoàn toàn sai sẽ làm em ấy xấu hổ và không muốn phát biểu nữa.” (SV Ngân); *“Nhận xét 1 sinh viên đúng và 1 sinh viên sai khi 2 em đang tranh luận sẽ làm sinh viên không muốn tranh luận nữa.”* (SV Trí); *“Giảng viên không nên đánh giá nhận xét khi sinh viên đang phát biểu.”* (SV Lan)

4.1.5. Về mối quan hệ giảng viên-sinh viên và giữa các sinh viên

Sinh viên cũng cho rằng, mối quan hệ là yếu tố quan trọng trong việc đưa và tiếp nhận đánh giá. Hai sinh viên sẽ ngại ngùng đưa nhận xét và đánh giá lẫn nhau nếu không quen. Sinh viên đề xuất giảng viên nên cho sinh viên tự chọn thành viên nhóm. Sinh viên quen biết nhau sẽ đánh giá dễ dàng hơn. Bên cạnh đó, ở những buổi học đầu học kì, giảng viên và sinh viên chưa hiểu nhau nhiều, giảng viên nên nhận xét ít và xây dựng mối quan hệ với sinh viên. Ở những buổi giữa hay cuối học kì, giảng viên có thể nhận xét nhiều hơn. Ngoài ra, giảng viên cần xây dựng mối quan hệ với sinh viên làm cho sinh viên cảm thấy giảng viên thân thiện, giúp sinh viên tiếp thu nhận xét của giảng viên hiệu quả hơn. Ví dụ:

“Giảng viên không nên nhận xét và sửa lỗi quá nhiều trong buổi học đầu tiên, vì sinh viên còn chưa quen với giảng viên.” (SV Linh); *“Đánh giá đồng đẳng sẽ không hiệu quả nếu sinh viên không quen biết lẫn nhau.”* (SV Ngoan); *“Giảng viên nên xây dựng mối quan hệ với sinh viên và trong sinh viên để thực hiện đánh giá và nhận xét hiệu quả hơn.”* (SV Hà)

Kết quả khảo sát cho thấy, sinh viên quan tâm đến yếu tố văn hóa trong đánh giá nhận xét. Các yếu tố ngôn ngữ, kỹ thuật nhận xét, biểu hiện, tình huống, và mối quan hệ được sinh viên khẳng định là ảnh hưởng đến hiệu quả của việc đánh giá nhận xét. Việc giảng viên quan tâm đến các yếu tố văn hóa trong đánh giá nhận xét sẽ làm cho sinh viên cảm thấy thoải mái khi tiếp nhận đánh giá, góp phần vào việc đánh và nhận xét hiệu quả.

4.2. Thảo luận

Nghiên cứu này nhằm tìm hiểu ý kiến của sinh viên về đánh giá và nhận xét của giảng viên trong lớp học tiếng Anh trực tuyến. Từ góc nhìn văn hóa, kết quả cho thấy sinh viên có nhiều ý kiến về 5 yếu tố: ngôn ngữ, kỹ thuật nhận xét, biểu hiện, tình huống và mối quan hệ trong đánh giá, góp phần vào đánh giá hiệu quả và phù hợp với văn hóa Việt Nam. Sinh viên cho rằng các yếu tố này ảnh hưởng sâu sắc đến việc tiếp thu đánh giá và nhận xét.

Nhìn chung, kết quả nghiên cứu này khá tương đồng với những nghiên cứu trước đây. Kết quả cho thấy tầm quan trọng của các yếu tố văn hóa trong hoạt động nhận xét đánh giá. Giảng viên cần quan tâm đến các yếu tố văn hóa để thực hiện đánh giá có hiệu quả, làm người học tiếp thu ý kiến nhận xét đánh giá (Thanh & Gillies, 2010). Việc tiếp thu nhận xét đánh giá của sinh viên tùy thuộc vào cảm nhận của sinh viên về mục đích và người nhận xét đánh giá (Lyster et al., 2013).

Kết quả nghiên cứu cho thấy, 5 yếu tố làm cho sinh viên cảm thấy lời nhận xét mang tính xây dựng và người nhận xét thân thiện: ngôn ngữ, kỹ thuật nhận xét, biểu hiện, tình huống, và mối quan hệ. Về phương diện ngôn ngữ, sinh viên mong muốn giảng viên không dùng các từ vựng quá mạnh. Ngoài ra đánh giá chỉ tập trung vào một số lỗi nhất định. Theo Sheen (2004), hoạt động nhận xét và sửa lỗi của giáo viên trong lớp học ngoại ngữ có thể chỉ tập trung vào một số lỗi nhất định. Tuy nhiên, giáo viên cần quan tâm đến các yếu tố văn hóa xã hội để thực hiện nhận xét và sửa lỗi phù hợp. Đối với kỹ thuật đánh giá và nhận xét, sinh viên cho rằng nhận xét cần cụ thể, chi tiết, định hướng sửa lỗi, và mang tính xây dựng. Với bối cảnh lớp học tiếng Anh trực tuyến, sinh viên mong muốn giảng viên có thể giấu tên và đưa nhận xét vào cuối giờ. Theo Lyster và cộng sự (2013), việc vận dụng kỹ thuật nhận xét đánh giá cần quan tâm đến đặc điểm của người học và đặc điểm của từng

kỹ thuật để vận dụng phù hợp. Một số nhà nghiên cứu cũng cho rằng nhận xét có thể giấu tên để làm cho người học không bị xấu hổ. Theo Thanh and Gillies (2010), hoạt động đánh giá nhận xét cần được nhìn nhận từ góc nhìn văn hóa. Đối với văn hóa Việt Nam, sinh viên sẽ nhạy cảm khi bị cảm thấy chỉ trích. Vì vậy, giảng viên cần có biểu hiện thân thiện để sinh viên dễ lắng nghe và tiếp thu nội dung nhận xét. Ngoài ra, nhiều nghiên cứu cũng chỉ ra rằng sinh viên Châu Á thường ngại tiếp xúc và lắng nghe nhận xét từ người lạ. Giảng viên cần xây dựng mối quan hệ thân thiết trong lớp học giữa giảng viên và sinh viên cũng như giữa các sinh viên để thực hiện đánh giá nhận xét dễ dàng hơn.

Nghiên cứu này còn vài hạn chế. Thứ nhất, nghiên cứu chỉ dùng phương pháp phỏng vấn để thu dữ liệu. Thứ hai, nghiên cứu chỉ lấy ý kiến từ sinh viên. Thứ ba, phạm vi nghiên cứu chỉ thực hiện tại một trường đại học Việt Nam. Các nghiên cứu tiếp theo có thể sử dụng mẫu lớn hơn từ nhiều trường đại học và tìm hiểu thực tế hoạt động nhận xét đánh giá trong hoạt động dạy học ngoại ngữ. Ngoài ra, các nhà nghiên cứu có thể dùng kết quả thực nghiệm, quan sát lớp học, và phỏng vấn giảng viên để đưa ra nhiều hàm ý đóng góp cho hoạt động dạy học tiếng Anh nói chung và hoạt động đánh giá thường xuyên nói riêng ở Việt Nam.

5. Kết luận

Với kết quả có được từ việc phân tích quan điểm của sinh viên đại học về hoạt động đánh giá thường xuyên trong lớp học tiếng Anh, nghiên cứu cho thấy giảng viên cần quan tâm đến các yếu tố văn hóa trong hoạt động nhận xét đánh giá. Việc sử dụng nhận xét đánh giá phù hợp có thể giúp sinh viên cảm thấy thoải mái và tiếp thu nhận xét dễ dàng. Từ đó, sinh viên điều chỉnh để tiến bộ hơn.

**Nghiên cứu này là sản phẩm thuộc đề tài cấp trường được tài trợ bởi Trường Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh.*

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bennett, R. E. (2011), Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>.
2. Black, P., & William, D. (1998), Assessment and classroom learning. *Assessment in Learning*, 5, 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.
3. Brown, H.D., & Abeywickrama, P. (2019), *Language assessment: Principles and classroom practices* (3rd Ed.). Pearson Longman.
4. Bui, H. P. & Nguyen, T. T. T. (2022), Classroom assessment and learning motivation: insights from secondary school EFL classrooms. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* (Advanced online publication). <https://doi.org/10.1515/iral-2022-0020>
5. Carriillo de la Pena, M., Bailles, E., Caseras, X., Martinez, A., Ortet, G., & Perez, J. (2009), Formative assessment and academic achievement in pre-graduate students of health science. *Advances in Health Sciences Education*, 14, 61-67. <https://doi.org/10.1007/s10459-007-9086-y>.
6. Carson, J., & Nelson, G. (1996), Chinese students' perceptions of ESL peer response group interaction. *Journal of Second Language Writing*, 5(1), 1-19. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(96\)90012-0](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(96)90012-0).
7. Divaharan, S., & Atputhasamy, L. (2002), An attempt to enhance the quality of cooperative learning through peer assessment. *Journal of Educational Enquiry*, 3(2), 72-83.
8. Garratt, L. (1995), Peer feedback in writing: Is it "culturally appropriate" for Hong Kong Chinese adult learners? *Occasional Papers in English Language Teaching (The Chinese University of Hong Kong)*, 5, 97-118.
9. Hargreaves, E. (2008), Assessment. In G. McCulloch, & D. Crook (Eds.), *The Routledge international encyclopedia of education* (pp. 37-38). Routledge.

10. Heritage, M. (2008), *Learning progressions: Supporting instruction and formative assessment*. Chief Council of State School Officers.
11. Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013), Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46, 1–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>
12. Nusche, D., Laveault, D., Macbeath, J., & Santiago, P. (2012), *OECD reviews of evaluation and assessment in education*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116917-en>
13. Park, C. C. (2000), Learning style preferences of Southeast Asian students. *Urban Education*, 35(3), 245–268. <https://doi.org/10.1177/0042085900353002>.
14. Sheen, Y. (2004), Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8, 263–300. <https://doi.org/10.1191/1362168804lr146oa>.
15. Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2012), *Classroom assessment for student learning: Doing it right – using it well* (2nd ed.). Pearson.
16. Tang, T., & Williams, J. (2000), Who have better learning styles—East Asian or Western students? *Proceedings of the fifth European Learning Styles Information Network Conference*, Hertfordshire, UK.
17. Thanh, P. T. H. & Gillies, R. (2010), Designing a culturally appropriate format of formative peer assessment for Asian students: The case of Vietnamese students. *International Journal of Educational Reform*, 19(2), 72-85.
18. Vonderwell, S., Liang, X., & Alderman, K. (2007), Asynchronous discussions and assessment in online learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(3), 309-328. <https://doi.org/10.1080/15391523.2007.10782485>.

Formative assessment in online English classrooms: A cultural perspective

Abstract: Previous studies indicated that teachers need to consider cultural issues in formative assessment and feedback. From a cultural perspective, Asian students can lose face when they receive unsatisfactory feedback. Therefore, teachers need to be careful when providing feedback and assessment results. This study examined effects of cultural issues on Vietnamese EFL students' acceptance of feedback and assessment results in online classrooms. Fifteen second-year students at a university in Vietnam were recruited to participate in interviews. The results indicate that five factors affected Vietnamese EFL students' acceptance of feedback and assessment results: language, feedback strategies, expressions, situations, and relationship. This study shows a cultural perspective on formative assessment and feedback in online foreign language classes.

Key words: Formative assessment; online English classes; Asian students; cultural perspective.