

NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

ĐÁNH GIÁ KĨ NĂNG VIẾT CHO SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN TIẾNG ANH SỬ DỤNG TẬP BÀI VIẾT

PHẠM THU HÀ*

TÓM TẮT: Bài viết tổng hợp một số nội dung về phương pháp đánh giá kĩ năng Viết thông qua tập bài viết; trên cơ sở đó, vận dụng vào việc đánh giá kĩ năng Viết cho sinh viên không chuyên tiếng Anh tại Trường Đại học Kinh tế, Đại học Quốc gia Hà Nội. Kết quả khảo sát cho thấy, đã có sự cải thiện trong chất lượng bài viết của đối tượng sinh viên này.

TỪ KHÓA: tập bài viết; kĩ năng Viết; đánh giá; đánh giá sử dụng tập bài viết; sinh viên không chuyên tiếng Anh.

NHẬN BÀI: 23/2/2022.

BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG: 20/6/2022

1. Đặt vấn đề

Một số nhà ngôn ngữ học ứng dụng và nghiên cứu về giảng dạy tiếng Anh như Banfi, C.S., Weigle, S.C., Belanoff, P., Elbow, P. cho rằng, mục đích đánh giá kĩ năng viết, trước tiên là để đánh giá khả năng viết của người học. Tuy nhiên, việc đánh giá môn viết ở nhiều lớp học còn phụ thuộc khá nhiều vào việc đánh giá những bài viết có giới hạn nhất định về mặt thời gian, nên ở một chừng mực nào đó, chưa phản ánh hết năng lực của người học (Weigle, 2002). Trong những năm gần đây, tập bài viết (portfolio) được coi như một công cụ để đánh giá và có ảnh hưởng tích cực tới việc dạy và học kĩ năng viết (Kieffer & Faust, 1996).

Trong năm học vừa qua, sinh viên không chuyên tiếng Anh thuộc chương trình đào tạo Chất lượng cao theo Thông tư 23 của Bộ Giáo dục và Đào tạo (CLC-TT 23) của Trường Đại học Kinh tế, Đại học Quốc gia Hà Nội được kiểm tra, đánh giá kĩ năng viết trong kì thi kết thúc học phần tiếng Anh B1 với giới hạn về mặt thời gian. Theo khảo sát sau kì thi này của nhóm giáo viên dạy cho sinh viên trường sở tại, 68% sinh viên cho rằng, họ chưa thể hiện được hết khả năng sử dụng ngôn ngữ tiếng Anh như một ngoại ngữ của mình qua bài thi cuối kì môn Viết đó. Bên cạnh đó, cho đến thời điểm hiện tại, chưa có khảo sát nào về việc sử dụng tập bài viết để đánh giá kĩ năng viết cho sinh viên không chuyên tiếng Anh tại Trường Đại học Kinh tế, Đại học Quốc gia Hà Nội. Do đó, chúng tôi đã tiến hành khảo sát việc sử dụng tập bài viết nhằm đánh giá kĩ năng Viết cho sinh viên không chuyên tiếng Anh hệ CLC-TT 23 tại Trường Đại học Kinh tế, Đại học Quốc gia Hà Nội.

2. Khái quát về đánh giá bằng tập bài viết

2.1. Định nghĩa về tập bài viết

Tập bài viết (writing portfolio) được định nghĩa là “những bài viết của người học được tập hợp lại để bản thân người học và những người khác thấy được nỗ lực, tiến bộ đạt được” (Weigle, 2002, tr.198). Khi đánh giá môn viết, tập bài viết được định nghĩa là “tập hợp bài viết của người học trong một thời gian để cho thấy các bước trong quá trình viết một bài và các giai đoạn tiến bộ của người viết” (Coombe and Barlow, 2004, tr.19). Hamp-Lyons và Condon (2000, trích bởi Coombe and Barlow, 2004) nêu tóm tắt chín đặc điểm của tập bài viết được đánh giá tốt như sau:

1/ *Tính tập hợp (collection)*: Tập bài viết đánh giá khả năng viết dựa trên một tập hợp các bài viết.

2/ *Sự phong phú (Range)*: Người viết có thể viết các thể loại khác nhau và cho các độc giả khác nhau với những mục đích khác nhau.

3/ *Bối cảnh đa dạng (Context richness)*: Người học có cơ hội tận dụng những trải nghiệm của bản thân trong các bối cảnh khác nhau.

4/ *Đánh giá lâu dài (Delayed evaluation)*: Người học có cơ hội và động cơ xem lại bài viết của mình trong cả quá trình.

5/ *Sự chọn lựa (Selection)*: Người học tham gia vào lựa chọn những bài viết của mình.

6/ *Kiểm soát của người học với tư cách là trung tâm của quá trình học (Student-centered control)*: Người học có thể lựa chọn bài viết đáp ứng tiêu chí đánh giá và có thể tiếp tục cải thiện chất lượng bài viết.

* Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội; Email: thuha205@gmail.com

7/ *Sự phản ánh và tự đánh giá (Reflection and self-assessment)*: Người học tự đánh giá và phản ánh quá trình học của mình.

8/ *Sự tiến bộ về các mặt cụ thể (Growth along specific parameters)*: Người đánh giá tập bài viết có thể đánh giá sự tiến bộ trong những mặt khác nhau ví dụ như: độ chính xác về ngữ nghĩa, khả năng bố cục, khả năng lập luận.

9/ *Sự tiến bộ theo thời gian (Development over time)*: Người đọc có thể thấy được sự tiến bộ của người viết qua mỗi bài viết.

Một tập bài viết tất nhiên cần phải nhiều hơn một bài viết bởi mục tiêu tối cao của việc đánh giá tập bài viết là tìm được minh chứng rõ ràng về khả năng viết của người học hơn là những gì chỉ một bài viết của người học cho thấy. Tuy nhiên, theo Weigle (2002), một tập bài viết mà không được lựa chọn và phản ánh cẩn thận thì chỉ là một file tài liệu. Nói cách khác, chính sự lựa chọn nội dung cẩn thận của người viết sẽ làm nên một tập bài viết hoàn chỉnh.

2.2. Lợi ích của việc đánh giá kỹ năng viết bằng tập bài viết đối với việc dạy và học

Các chuyên gia nghiên cứu và ứng dụng phương pháp sử dụng tập bài viết đã liệt kê những lợi ích của việc dùng tập bài viết để đánh giá cũng như hỗ trợ việc dạy và học môn viết.

Trước hết, viết theo tập bài viết (hay viết portfolio) được cho là có nhiều lợi ích hơn là bài thi viết trong một khoảng thời gian nhất định ở chỗ portfolio yêu cầu người học chú ý hơn tới các dạng bài viết. Qua đó người học có thể phát triển khả năng viết các thể loại khác nhau với các chủ đề, mục đích khác nhau hơn là cho phép người học tri hoãn, lãng phí thời gian cũng như lối học chỉ-học-cho-ki-thi.

Thứ hai, viết portfolio có thể “tạo ra sự cân bằng giữa quá trình viết và sản phẩm viết” (Verner, 1993, tr.70) và do đó tập portfolio được đánh giá cao hơn là những bài kiểm tra viết theo chủ đề nào đó trong một khoảng thời gian nhất định. Vì vậy người học có thể chú ý tới quá trình viết hơn là các bài thi truyền thống (Banfi, 2003). Để có tập bài viết tốt, người học phải lên dàn ý, viết bài, chỉnh sửa trước khi nộp bài. Banfi (2003) cũng cho rằng kỹ năng và các chiến thuật cần để hoàn thành các bước này là bước chuẩn bị cho người học khả năng viết chuyên ngành và học thuật.

Thứ ba, đánh giá tập bài viết có thể “tăng cường tính tự chủ của người học mà đây là năng lực cần thiết cho việc học ngôn ngữ thành công” (Littlewood, 1999, tr.82). Bởi vì, khi đánh giá tập bài viết, người học phải có tinh thần trách nhiệm về việc học của mình, mà điều này bị hạn chế ở cách đánh giá thi truyền thống. Nhờ việc luyện viết mà họ kiểm soát tốt hơn năng lực của mình và nội dung viết, những bài viết sẽ nộp cho giáo viên (Weigle, 2002). Theo Sommer (1991), người học sẽ có trách nhiệm hơn nếu họ kiểm soát được điểm của mình bằng cách nỗ lực chỉnh sửa bài viết.

Hơn thế nữa, viết portfolio tạo điều kiện cho việc dạy viết mang tính cá nhân trong một lớp học trình độ khác nhau. Nếu bài thi viết truyền thống không khuyến khích một số học viên vì họ buộc phải viết trong điều kiện giống nhau, thời gian sửa bài hạn chế thì viết portfolio cho phép người học luyện viết theo năng lực của mình và sửa bài nhiều lần nếu cần (Hamp-Lyons và Condon trích trong Coombe and Barlow, 2004). Người học cũng được khuyến khích yêu cầu giáo viên và bạn giúp đỡ. Theo Grabe and Kaplan (1996, tr.418), “viết portfolio tạo điều kiện lý tưởng cho người học trao đổi với nhau, mà dựa vào đó, giáo viên có thể biết được yêu cầu của từng học viên.”.

Ngoài ra, đánh giá portfolio tạo điều kiện cho người học giao tiếp và hợp tác với nhau. Trong khi bài kiểm tra viết truyền thống không cho phép người học giúp đỡ lẫn nhau thì đánh giá portfolio tạo điều kiện cho việc này (Belanoff & Elbow, 1991). Nó cho phép người học chia sẻ ý kiến, đánh giá bản viết nháp của bạn, đưa ra gợi ý để bạn mình hoàn thiện bài viết, v.v. Điều này sẽ bổ ích khi “học viên biết cách nhờ bạn mình chữa lỗi bài viết” (Belanoff & Elbow, 1991, tr.19). Vì vậy, tập bài viết góp phần chuẩn bị cho người học kỹ năng hợp tác cần thiết cho những công việc viết sau này.

Cuối cùng, đánh giá portfolio góp phần trong việc thay đổi vai trò của giáo viên và người học theo đường hướng lấy người học làm trung tâm; “nó cho phép giáo viên và học sinh kết hợp trong quá trình đánh giá” (Coombe & Barlow, 2002, tr.20). Ngoài ra, nó vượt qua quyền hạn truyền thống “là người đánh giá” của giáo viên khi đưa ra các quyết định bao gồm: học viên viết nội dung gì và viết như thế nào, khi chữa bài, chữa lỗi, phê bài, và cho điểm, v.v và cũng cho phép giáo viên và học viên cùng là người viết và người đánh giá portfolio.

2.3. Khó khăn của việc đánh giá bằng tập bài viết đối với việc dạy và học

Nghiên cứu, lí luận và thực tiễn cho thấy rằng tuy có những lợi ích nhất định cho việc dạy và học môn Viết, việc đánh giá khả năng viết của người học qua tập bài viết cũng mang lại một số khó khăn nhất định cho cả người dạy và người học.

Trước hết, việc áp dụng phương pháp đánh giá này đòi hỏi ở giáo viên một lượng lớn thời gian và công sức. Hoàn thành công việc hướng dẫn sinh viên tập hợp bài viết, nhận xét bài viết, chấm một số lượng bài lớn và cùng lúc đảm nhiệm công việc giảng dạy, v.v. không chỉ là vấn đề thời gian mà những công việc đó còn đòi hỏi người giáo viên bỏ ra rất nhiều công sức và tâm huyết.

Một khó khăn nữa đối với giáo viên khi muốn sử dụng phương thức đánh giá bằng tập bài viết là làm sao để đảm bảo tính xác thực trong các bài viết của sinh viên. White (1994, trích trong Hirvela & Pierson, 2000) thấy rằng việc cho phép sinh viên viết bài trong điều kiện không có sự giám sát của giáo viên dẫn đến việc các nguồn lực khác (cha mẹ, người thân, thông tin trên mạng Internet...) có thể tham gia quá nhiều vào nội dung bài viết của sinh viên. Do vậy giáo viên và sinh viên cũng cần phân biệt rõ giữa gian lận với sự cộng tác chính đáng.

Ngoài ra, độ tin cậy (reliability) cũng là một vấn đề cần quan tâm đối với phương pháp đánh giá bằng tập bài viết. Với phương pháp đánh giá này, giáo viên không còn chấm những bài viết riêng lẻ mà họ phải chấm những tập hợp bài viết về những chủ đề khác nhau, được viết theo những thể loại khác nhau (Grabe & Kaplan, 1996) và phải cho một đầu điểm duy nhất cho mỗi tập bài đó. Theo Hirvela & Pierson (2000), việc làm sao để xây dựng tiêu chuẩn và đảm bảo tính phi mâu thuẫn trong việc đánh giá tập hợp các bài viết cần phải được lưu ý. Khi tập bài viết được dùng để đánh giá khả năng viết của sinh viên ở diện rộng, vấn đề đảm bảo tính thống nhất cũng cần được đưa ra bàn luận giữa các giáo viên chấm bài.

2.4. Đường hướng đánh giá bằng tập bài viết

Đường hướng đánh giá kĩ năng viết bằng tập bài viết cũng có những ảnh hưởng nhất định tới việc dạy và học kĩ năng này. Có nhiều cách tổ chức đánh giá bằng tập bài viết, tùy thuộc vào bối cảnh, phạm vi và mục đích của việc đánh giá đó. Theo Hirvela và Pierson (2000), có bốn câu hỏi cần lưu ý khi muốn xác định đường hướng đánh giá bằng tập bài viết: Ai là người quyết định nội dung của tập bài viết?; Nội dung của tập bài viết bao gồm những gì?; Khung thời gian cho việc đánh giá bằng tập bài viết là gì?; Các tập bài viết được đánh giá dựa trên các tiêu chí gì? Theo Weigle (2002), có ba loại tập bài viết cơ bản: (1) tập bài viết bao gồm các bài viết tốt nhất của sinh viên (*the showcase portfolio*); (2) tập bài viết bao gồm cả bài viết nháp và bài viết đã qua chỉnh sửa (*the progress portfolio*); và (3) tập bài viết bao gồm tất cả các bài viết trong một học kì hay một khóa học của sinh viên (*the working portfolio*).

Trong thực tế, loại tập bài viết thứ nhất và thứ hai thường được kết hợp với nhau. Ngoài ra, đôi khi, các bài viết trên lớp có giới hạn thời gian cũng được yêu cầu đưa vào tập bài viết nhằm giúp giáo viên đánh giá khả năng của sinh viên từ nhiều góc độ (Gallehr, 1993) cũng như xác nhận nguồn tác giả của bài viết (Belanoff & Elbow, 1991).

3. Sử dụng tập bài viết nhằm đánh giá kĩ năng Viết cho sinh viên không chuyên tiếng Anh tại Trường Đại học Kinh tế, Đại học Quốc gia Hà Nội

Trên cơ sở điểm lại các lí luận về phương pháp đánh giá kĩ năng Viết thông qua tập bài viết, phần này trình bày bối cảnh, đường hướng cũng như kết quả thu được từ việc áp dụng hình thức đánh giá kĩ năng Viết sử dụng tập bài viết cho sinh viên không chuyên tiếng Anh hệ Chất lượng cao Thông tư 23 tại Trường Đại học Kinh tế- Đại học Quốc gia Hà Nội.

3.1. Bối cảnh và đường hướng

Bối cảnh sử dụng phương pháp đánh giá bằng tập bài viết là khóa học Tiếng Anh B1 hệ Chất lượng cao Thông tư 23 kéo dài 15 tuần cho sinh viên năm thứ nhất không chuyên tiếng Anh tại Trường Đại học Kinh tế- Đại học Quốc gia Hà Nội.

Trong khóa học này, sinh viên học viết các dạng bài luận học thuật tác vụ 2 theo định dạng IELTS (IELTS Academic Writing Task 2). Các dạng bài luận học thuật, ở học phần này, được giáo viên giới thiệu định dạng, cấu trúc ngôn ngữ, từ vựng theo chủ đề bài học và sinh viên thực hành viết theo đường hướng viết-quá-trình. Tập bài viết trong khóa học này được sử dụng ở quy mô nhỏ, nội bộ trong phạm vi một lớp với 45 sinh viên.

Về mặt đường hướng, tập bài viết sẽ là sự kết hợp giữa hai loại: (1) *the showcase portfolio* và (2) *the progress portfolio*, mỗi loại bao gồm hai bài (*entries*). Hai bài viết loại (1) là các bài viết tốt nhất của sinh

viên do họ tự chọn ra trong số bốn dạng bài luận học thuật được học trong chương trình (causes-effects essay, problems-solutions essay, advantages-disadvantages essay, opinion essay) gồm một bài viết ở nhà và một bài viết trên lớp có giới hạn thời gian. Hai bài viết loại (2) cũng do sinh viên tự chọn từ các bài viết trên lớp và ở nhà (trong số bốn dạng bài luận học thuật nêu trên) đã được giáo viên và các sinh viên khác cho ý kiến và sửa nhiều lần, mỗi bài đi kèm với các bản nháp trước khi sửa. Các bài viết và bản nháp này cần cho thấy sự tiến bộ của sinh viên qua một thời gian, nói cách khác, cần cho thấy sinh viên đã tự đánh giá, tham khảo ý kiến của giáo viên và các sinh viên khác, nhận được góp ý và có những thay đổi cần thiết ra sao. Sự kết hợp giữa hai loại tập bài viết này giúp giữ được sự cân bằng trong việc đánh giá quá trình (*process*) và kết quả (*product*) học kỹ năng viết của sinh viên. Việc đưa một bài viết trên lớp có giới hạn thời gian và các bản nháp vào tập bài giúp giáo viên kiểm tra nguồn tác giả của các bài viết. Tính nhất quán trong cấu trúc của tập bài viết giúp nâng cao tính thống nhất và khả năng so sánh giữa các bài viết, do đó tăng độ tin cậy trong việc chấm bài của giáo viên. Thêm vào đó, việc giới hạn bốn bài viết trong một tập bài cũng giúp giảm tải cho giáo viên trong khi vẫn có được cái nhìn bao quát về khả năng viết của sinh viên.

Các tiêu chí đánh giá tập bài viết được giáo viên xác định trước. Các tiêu chí này đóng vai trò quan trọng trong việc hướng dẫn sinh viên trong quá trình biên tập các bài viết. Sinh viên có thể tham khảo các tiêu chí đó trong khi tự đánh giá bài viết của mình cũng như bài viết của các sinh viên khác, và thực hiện những thay đổi hợp lý (nếu có). Các tiêu chí đó cũng định hướng giáo viên trong quá trình hướng dẫn và chấm bài. Trong khóa học này, sau khi cân nhắc, xem xét các yếu tố, tập bài viết của sinh viên được đánh giá dựa trên các tiêu chí sau:

- Sự tiến bộ theo thời gian; - Chất lượng các bài viết cuối cùng; - Sự nỗ lực và mức độ tham gia vào quá trình học kỹ năng viết; - Mức độ cộng tác với các sinh viên khác.

Có thể nói các tiêu chí đánh giá trên có mối quan hệ chặt chẽ với nhau. Chất lượng các bài viết cuối cùng (được đánh giá theo thang chấm IELTS Writing Task 2) phản ánh sự tiến bộ theo thời gian, hay chính là sự tiến bộ trong quá trình học kỹ năng viết của sinh viên. Ngoài ra, để ra sản phẩm cuối cùng, sinh viên còn cần tham vấn ý kiến của bạn đồng môn, điều đó phản ánh mức độ cộng tác với sinh viên khác.

3.2. Kết quả

Dựa trên các tiêu chí đánh giá tập bài viết đã được xác định ở trên, kết quả đánh giá chất lượng các bài viết (dựa trên thang chấm IELTS Writing Task 2) như sau:

a) Về mức độ hoàn thành:

Mặc dù các bài luận ở bản viết đầu tiên đã có đủ 3 phần (đoạn mở, các đoạn thân, đoạn kết) nhưng các bài viết này chưa hoàn toàn hoàn thành đủ yêu cầu đề bài. Cụ thể là: về mặt số lượng, vẫn có bài chưa đạt 250 từ (chiếm 23%); về mặt nội dung, có bài viết chỉ thể hiện một phần luận điểm, các ý chính chưa phát triển còn hạn chế, có vài chi tiết không liên quan (chiếm 46%). Tuy nhiên, điều đáng mừng là, đến bản viết thứ 2, 100% bài viết đã có số lượng từ đủ hoặc nhiều hơn 250 từ; các luận điểm đã được triển khai rõ hơn, phát triển đầy đủ hơn cùng với các luận cứ, luận chứng.

b) Về mặt tổ chức, kết cấu bài luận:

Nhìn chung ở cả hai bản viết, 100% sinh viên đã hiểu và trình bày được kết cấu đoạn văn, không có bài viết nào bị vênh về độ dài các đoạn thân bài. Nếu như ở bản viết thứ nhất, 48% các bài viết sử dụng các phương tiện liên kết câu, liên kết đoạn là các từ nối đơn giản (*FANBOYS, firstly, secondly, moreover, however, ...*) thì đến bản viết thứ hai, 86% bài viết đã sử dụng các liên từ phụ thuộc với các mệnh đề thời gian, nhượng bộ, nguyên nhân, kết quả, điều kiện. Đây là tín hiệu cho thấy sinh viên đã và đang cố gắng cải thiện chất lượng bài viết của mình xét về mặt kết cấu, tính mạch lạc của đoạn văn.

c) Về mặt ngữ pháp:

Từ việc đối chiếu hai bản bài viết, có thể nhận thấy với bản viết thứ hai, tỉ lệ sinh viên đang dần biết áp dụng các cấu trúc câu phức vào bài viết luận là 83%, cao hơn 50% so với bản viết thứ nhất. Sinh viên đã biết biên tập lại câu viết của chính mình, làm giảm số lượng câu đơn hoặc mệnh đề phụ trong bài viết khiến câu văn súc tích hơn, diễn đạt trọng tâm hơn. Bên cạnh đó, phần đông các sinh viên cũng thể hiện sự nỗ lực trong việc viết những câu phức hợp có sử dụng nhiều mệnh đề mặc dù vẫn còn một số bạn gặp khó khăn trong vấn đề này (32%).

d) Về mặt từ vựng, cấu trúc:

Kết quả đối chiếu bản viết thứ hai với bản viết thứ nhất cho thấy các sinh viên đã tỏ ra tự tin hơn trong việc biến đổi từ vựng, cấu trúc (dùng V-ing, dùng phân từ II); và họ cũng mắc ít lỗi hơn với biến đổi câu tạo từ (dùng danh từ thay cho động từ, tính từ thay cho danh từ) với tỉ lệ lần lượt là 85% và 76%. Các câu trúc câu bị động đặc biệt với hiện tượng danh hóa động từ hay danh hóa mệnh đề như “*It is said that...*”, “*It is believed that...*” cũng được sinh viên khai thác một cách hợp lý để tạo cho bài luận của họ tính khách quan, trang trọng hơn.

Nhìn chung, kết quả thu được cho thấy bài viết của sinh viên đã có sự cải thiện về mặt từ vựng, cấu trúc, ngữ pháp, ngữ nghĩa rõ rệt. Điều này được thể hiện trong bảng so sánh một số câu điển hình sau đây:

Câu	Bản viết thứ nhất	Bản viết thứ hai
1	Nowadays, people spend a lot of money buying many things such as cars, computers, microwaves, and this fact is increasing.	Nowadays, personal spending on consumer items such as cars, computers, and microwaves has greatly increased.
2	People are buying more goods. This helps their families and the society as well.	People are purchasing more goods, which helps their families and the society as well.
3	When people buy new goods, this helps the factories to make more profits as well.	The factories also benefit from people's spending on new goods.
4	There is no doubt that when people own a new vehicle, it is a boon for their families because it can widen their personal freedom.	It is undeniable that people's ownership of a new vehicle is a boon for their families, as it can widen their personal freedom.
5	It is a problem that as people purchase more things, it makes the world more polluted.	Purchasing more things can be a problem because it makes more pollution for the world.
6	As people spend more money, it will benefit the economy because it is like a big cycle to increase wealth in society.	People's spending more money will benefit the economy because it is like a big cycle to increase society's wealth.
7	Many factories are producing cars, computers, and other appliances. This fact makes the use of resources and the levels of pollution increase.	Many factories are producing cars, computers, and other appliances, which makes the use of resources and the levels of pollution increase.
8	Some people are purchasing more and more things. They think it is bad for the environment. This is because the levels of waste and pollution are increasing.	Some people are purchasing more and more things, which they think is bad for the environment. This is due to the increase in the levels of waste and pollution.

Có thể nhận thấy, chất lượng các bài viết trong tập bài phản ánh sự tiến bộ toàn diện (overall progression) trong quá trình học kỹ năng viết của sinh viên. Do đây là kỹ năng sản sinh nên chất lượng tập bài viết cũng thể hiện liệu sự tích lũy về lượng (từ vựng, cấu trúc, ngữ pháp) có dẫn đến sự biến đổi về chất (sự logic về nội dung, tính mạch lạc trong kết cấu, diễn đạt) hay không, nói cách khác, nó phản ánh sự nỗ lực và mức độ tham gia vào quá trình học kỹ năng viết của sinh viên. Điều đáng mừng là, phần lớn sinh viên (tỉ lệ 91%) đạt được sự tiến bộ toàn diện này.

Một yếu tố quan trọng khác nữa để tạo nên chất lượng của tập bài viết của mỗi sinh viên là sự cộng tác với các sinh viên khác. Trong các bản viết nháp và bản viết lại lần thứ nhất (trước bản chỉnh sửa lần thứ hai) luôn có dấu vết của các nhận xét, bình luận của các bạn cùng cặp, cùng nhóm dành cho nhau. 100% bài viết đã được chỉnh sửa về cấu trúc, cách diễn đạt, cách dùng các từ nối câu, cách chuyển ý từ gợi ý, nhận xét của bạn đồng môn. Các sinh viên thật sự đã tham gia cộng tác với nhau, làm cho quá trình học môn Viết trở nên ý nghĩa với chính họ, không còn là kiểu học-đề-thi nữa. Điều này mang lại sự hứng khởi, động lực cho mỗi sinh viên, khiến họ trở thành trung tâm của quá trình lĩnh hội và thực hành kiến thức, kỹ năng của mình.

4. Kết luận

Bài viết đã điểm lại các cơ sở lý luận và thực tiễn về việc sử dụng phương pháp đánh giá kỹ năng viết bằng tập bài viết của sinh viên như là một biện pháp nâng cao chất lượng dạy và học môn Viết. Chúng tôi

đã nỗ lực tìm ra một định nghĩa phù hợp nhất với bối cảnh giảng dạy tại đơn vị, điểm lại những lợi ích, khó khăn cũng như đường hướng của phương pháp đánh giá này đối với việc dạy và học môn Viết. Kết quả thu được từ việc áp dụng phương pháp đánh giá kỹ năng viết bằng tập bài cho sinh viên không chuyên tiếng Anh tại Trường Đại học Kinh tế-Đại học Quốc gia Hà Nội cho thấy đã có sự cải thiện trong chất lượng bài viết của đối tượng sinh viên này. Có thể nói, việc dạy, học kỹ năng viết là một quá trình lâu dài và kiên trì, không chỉ cần sinh viên với vai trò chủ động, sáng tạo mà còn cả giảng viên với vai trò kiến tạo, tiên phong trong đổi mới cách giảng dạy, kiểm tra đánh giá để việc dạy và học kỹ năng này trở nên ý nghĩa, lấy người học làm trung tâm.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Banfi, C.S. (2003), "Portfolios: integrating advanced language, academic, and professional skills". *ELT Journal* 57(1), pp.34-42.
2. Belanoff, P. and Elbow, P. (1991), *Using portfolios to increase collaboration and community in a writing program*. In Belanoff, P. and Dickson, M. (Eds.). *Portfolio's process and product*. Boynton/Cook Publishers, Inc. pp.17-36.
3. Coombe, C. and Barlow, L. (2004), *The reflective portfolio: two case studies from the United Arab Emirates*. *English Teaching Forum* 42(1). pp.18-23.
4. Gallehr, D.R. (1993), *Portfolio assessment in the college writing classroom*. In Gill, K. (Ed.). *Process and portfolios in writing instruction. Classroom Practices in Teaching English* 26. pp.75-80.
5. Grabe, W. and Kaplan, R.B. (1996), *Theory and Practice of Writing*. Addison, Wesley Longman, Harlow.
6. Hirvela, A. and Pierson, H. (2000), *Portfolios: vehicles for authentic self-assessment*. In G. Ekbatani and H. Pierson (Eds.). *Learner-directed assessment in ESL*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. pp.105-126.
7. IELTS Writing Task 2 Band Descriptors, British Council, University of Cambridge.
8. Littlewood, W. (1999), "Defining and developing autonomy in East Asian contexts". *Applied Linguistics* 20(1), pp.71-94.
9. Sommers, J. (1991), *Bringing practice in line with theory-using portfolio grading in the classroom*. In Belanoff, P. and Dickson, M. (Eds.). *Portfolio's process and product*. Boynton/Cook Publishers, Inc. pp.153-164.
10. Verner, D. (1993), *Teenage mutant Ninja portfolios*. In Gill, K. (Ed.). *Process and portfolios in writing instruction. Classroom Practices in Teaching English* 26. pp.69-71.
11. Weigle, S.C. (2002), *Portfolio assessment*. chapter 9 of *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.197-229.

Assess non-English-major students' writing skill through writing portfolios

Abstract: This study synthesizes several contents of the approach of assessing writing skill through portfolios; on that basis, applies to assess the writing skill for non-English-major students at University of Economics and Business, Vietnam National University, Hanoi. The result shows that there has been an improvement in the quality of these students' writing products.

Key words: writing portfolios; writing skill; assessment; writing portfolios assessment; non-English-major students.