

ĐÁNH GIÁ ĐỒNG ĐẲNG TRONG KHÓA HỌC KỸ NĂNG THUYẾT TRÌNH TIẾNG ANH: GÓC NHÌN CỦA SINH VIÊN

TRẦN THỊ DUYÊN* - TRẦN KIỀU ANH** - NGUYỄN THỊ LOAN***

Tóm tắt: Ngày nay, đánh giá đồng đẳng được sử dụng như một hình thức đánh giá quá trình giúp sinh viên điều chỉnh và cải thiện việc học tập thông qua các nhận xét, đánh giá về kiến thức, kỹ năng và thái độ của bạn học. Mặc dù đánh giá đồng đẳng ngày càng trở nên phổ biến hơn tại các trường đại học ở Việt Nam nhưng quan điểm của sinh viên về đánh giá đồng đẳng lại ít được biết đến. Nghiên cứu này được tiến hành với mục đích tìm hiểu quan điểm của sinh viên năm thứ hai, ngành Ngôn ngữ Anh về đánh giá đồng đẳng trong khóa học Kỹ năng thuyết trình tiếng Anh. Dữ liệu định lượng và định tính được thu thập thông qua bảng hỏi. Bài viết nhằm mục đích chỉ ra góc nhìn của sinh viên với tư cách là người đánh giá và được bạn học đánh giá. Từ đó, đề xuất một số giải pháp để việc thực hiện đánh giá đồng đẳng hiệu quả.

Từ khóa: Đánh giá, đánh giá đồng đẳng, kỹ năng thuyết trình tiếng Anh.

Abstract: Today, peer assessment has been applied as a method of formative assessment to assist students in adjusting and improving their studies through comments and assessment regarding learners' knowledge, skills and attitude. Although peer assessment has been used more popularly in Vietnamese universities, students' perspectives on this method have received little

attention. This research aims to study the perspectives of the second-year English-majored students on peer assessment in the course of English Presentation Skills. A questionnaire was used to collect both quantitative and qualitative data. The article presents the perspectives of the students acting as both assessors and those who are assessed by peers, and proposes some measures for effective implementation of peer assessment.

Keywords: Assessment, peer assessment, English presentation skills.

1. Mở đầu

Trong những năm gần đây, đánh giá đồng đẳng ngày càng được sử dụng phổ biến và đã được chứng minh mang lại nhiều lợi ích. Đánh giá đồng đẳng được cho là hiệu quả trong việc thúc đẩy sự hợp tác giữa các sinh viên (SV) và giữa SV với giáo viên, đồng thời thông qua quá trình đánh giá bạn cùng học, SV có thể hiểu sâu và mở rộng hiểu biết của mình về các mục tiêu học tập cũng như các tiêu chí đánh giá

* TS - Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội; Email: tranthiduyen@haui.edu.vn

** ThS - Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội

*** ThS - Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội

sự đạt được của các mục tiêu học tập đó. Đánh giá đồng đẳng cũng có thể giúp cải thiện sự hiểu biết của người học trong việc nhận thức và tự nhận thức, phát triển kỹ năng xã hội và kỹ năng chuyển đổi [12]. Theo Brown, Race và Smith [2], việc thực hành đánh giá đồng đẳng đã được ghi nhận có nhiều lợi ích quan trọng trong quá trình học và ngày càng được áp dụng rộng rãi trong giáo dục đại học để tăng cường sự tham gia tích cực của SV vào quá trình đánh giá nhằm hỗ trợ học tập. Williams [14, tr.55] cho biết, các SV đã thể hiện sự hào hứng trong đánh giá các SV khác vì họ có “quyền tự do hơn trong cách tiếp cận việc học và việc đánh giá”.

Tại Trường Ngoại ngữ - Du lịch, Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội, SV năm hai khoa Ngôn ngữ Anh học môn Kỹ năng thuyết trình tiếng Anh. Trong học phần này, SV được yêu cầu thực hiện bài thuyết trình trên lớp. Mức độ tham gia của SV trong hoạt động này phụ thuộc rất nhiều vào quyết định của giáo viên về cách thức đánh giá. Thông thường, các hoạt động đánh giá được thực hiện mà không có sự đóng góp nhiều từ phía SV, hoặc đôi khi SV không tham gia vào quá trình đánh giá. Tuy nhiên trong môn học Kỹ năng thuyết trình tiếng Anh, hoạt động đánh giá đồng đẳng được áp dụng nhằm khai thác các lợi ích của đánh giá đồng đẳng đối với quá trình học tập. Việc áp dụng đã được thực hiện được một vài năm nhưng đến nay chưa có nghiên cứu nào được thực hiện để tìm hiểu quan điểm của SV về quá trình tham gia đánh giá và được đánh giá. Tính đến thời điểm hiện tại cũng chưa có nhiều nghiên cứu về việc áp dụng hoạt động đánh giá đồng đẳng trong khóa học về Kỹ năng thuyết trình tiếng Anh. Do đó, nhóm tác giả quyết định thực hiện nghiên cứu về vấn đề này.

2. Nội dung

2.1. Một số khái niệm liên quan

2.1.1. Đánh giá đồng đẳng

Boud [1] khi đề cập đến quan điểm của mình về đánh giá đã nhấn mạnh sự cần thiết của việc đánh giá phục vụ quá trình học của SV, thay vì chỉ để “chứng nhận kiến thức hoặc thành tích” học tập của họ. Điều này có nghĩa là đánh giá phục vụ hai mục đích và có thể được phân biệt theo hai hình thức: đánh giá quá trình và đánh giá tổng kết. Tuy nhiên, giáo viên không nên chỉ tập trung vào đánh giá tổng kết mà cần áp dụng phương pháp đánh giá thay thế để cải thiện hiệu quả quá trình học của SV. Đánh giá đồng đẳng là một phương pháp như vậy. Theo Sambell và McDowell, phương pháp này được thiết kế nhằm khuyến khích việc học tích cực, có trách nhiệm và thúc đẩy phương pháp học tập dựa trên năng lực phản tỉnh của người học [11].

Đánh giá đồng đẳng được định nghĩa là “quá trình mà các cá nhân xem xét số lượng, mức độ, giá trị, ý nghĩa, chất lượng hoặc thành công của các sản phẩm hoặc kết quả của việc học của bạn học” [12, tr.250]. Đây là một phương pháp đánh giá trong đó các thành viên trong cùng nhóm học tập hoặc cùng lớp đánh giá công việc/sản phẩm của nhau. Cụ thể, đối với hình thức đánh giá này, các thành viên trong một nhóm hoặc một lớp sử dụng các tiêu chí do giảng viên đưa ra để đánh giá sản phẩm của các bạn học. Người học sử dụng các tiêu chí đã được xác định trước đó để đánh giá bài tập hoặc phần trình bày của bạn bè một cách công bằng và đưa ra nhận xét, phản hồi cho họ.

Đánh giá đồng đẳng đóng vai trò quan trọng trong quá trình học tập và đánh giá. Khi áp dụng phương pháp này, SV có thể quan sát và học tập điểm mạnh và cách tiếp

cận vấn đề của bạn học. Khi tham gia đánh giá, SV không chỉ nâng cao trách nhiệm của mình với việc học mà còn hiểu rõ hơn về bản chất của quá trình đánh giá [4]. Ngoài ra, việc đánh giá bạn học giúp SV hiểu quá trình học tập của chính mình và hỗ trợ họ trong việc lập kế hoạch học tập, xác định điểm mạnh và điểm yếu của bản thân. Điều này giúp SV phát triển khả năng phê phán và tổ chức các hoạt động học tập hợp lý hơn. Đặc biệt, đánh giá đồng đẳng tạo ra môi trường học tập khuyến khích sự hợp tác, giúp SV có thể làm việc cùng nhau một cách chuyên nghiệp. Ngoài ra, việc chỉ có giảng viên đánh giá cũng hạn chế cơ hội để phát triển kỹ năng đánh giá của cá nhân người học và cơ hội cho người học hiểu mục tiêu bài học và mối quan hệ giữa quá trình học với mục tiêu học tập.

Tuy nhiên, vấn đề độ tin cậy và tính hợp lý của quá trình đánh giá cũng thu hút sự chú ý của các nhà nghiên cứu. Topping [12] chỉ ra rằng, những người đánh giá khác nhau có thể khác nhau về mức độ nghiêm khắc. Một số người đánh giá có xu hướng thường xuyên đưa ra điểm cao (người đánh giá không nghiêm khắc), trong khi những người khác có xu hướng thường xuyên đưa ra điểm thấp (người đánh giá nghiêm khắc). Do đó, việc xác định rõ tiêu chí đánh giá là rất quan trọng. Hơn nữa, SV cần hiểu đầy đủ các tiêu chí trước khi thực hiện đánh giá.

2.1.2. Kỹ năng thuyết trình tiếng Anh

Kỹ năng thuyết trình tiếng Anh đã và đang được sử dụng như một hoạt động giúp cải thiện trình độ giao tiếp bằng tiếng Anh của người học tiếng Anh như một ngoại ngữ. Theo Waluyo & Rofiah [13], khi tham gia hoạt động này, người học có thể được giao nhiệm vụ trình bày thông tin, ý kiến, quan điểm, kết quả nghiên cứu theo nhóm

hoặc cá nhân. Hoạt động thuyết trình giúp người học phát triển từ vựng đàm thoại, ngữ pháp, kỹ năng nghe hiểu và kỹ năng trình bày trước đám đông. Ngoài ra, các phương thức khác được sử dụng khi trình bày như ngữ điệu, nét mặt, cử chỉ, chuyển động của cơ thể kết hợp được với ngôn ngữ để truyền tải nội dung, thông điệp tới người nghe.

2.1.3. Đánh giá đồng đẳng trong Kỹ năng thuyết trình tiếng Anh

Theo kết quả nghiên cứu của Otoshi và Heffernan [8], có ít nghiên cứu về đánh giá đồng đẳng trong khóa học Kỹ năng thuyết trình tiếng Anh. Các nghiên cứu về đánh giá đồng đẳng chủ yếu được tiến hành trong các lớp học kỹ năng viết. Thêm vào đó, đánh giá đồng đẳng trong các lớp học tiếng Anh sử dụng tiêu chí đánh giá được xây dựng bởi giáo viên, SV không tham gia đóng góp ý kiến của mình. Khi đó, người học không thực sự hiểu bản chất của từng tiêu chí đánh giá, và cách nhìn nhận của giáo viên và người học về các tiêu chí có thể khác nhau. Điều này có thể dẫn đến mức độ tin cậy thấp của phương pháp đánh giá này. Thêm vào đó, với việc không đóng góp ý kiến vào tiêu chí chấm khiến SV không hoàn toàn là trung tâm của quá trình học tập.

Peng [10] đề xuất quy trình đánh giá đồng đẳng gồm ba giai đoạn: trước, trong và sau khi thực hiện. Giai đoạn trước khi thực hiện bao gồm các bước chuẩn bị tiêu chí, hướng dẫn SV về cách đánh giá. Giai đoạn thực hiện bao gồm các bước minh họa cách đánh giá, tiến hành đánh giá, thảo luận và trao đổi các vấn đề phát sinh, kiểm soát chất lượng các phản hồi. Lưu ý trước khi đánh giá cần trao đổi, thảo luận giữa người học với nhau và đánh giá được đưa ra cần

mang tính chất xây dựng. Giai đoạn sau khi đánh giá, giáo viên cần lấy ý kiến của SV đồng thời chỉnh sửa, bổ sung tiêu chí đánh giá (nếu cần).

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này đã sử dụng đồng thời dữ liệu định tính và định lượng thông qua việc sử dụng phiếu khảo sát. Phiếu khảo sát bao gồm 3 nội dung: 1) Vai trò là người đánh giá/được đánh giá; 2) Quá trình đánh giá bạn học; 3) Các ý kiến nhận xét bổ sung. Thang Likert bốn điểm để đánh giá quan điểm được sử dụng trong nghiên cứu này, bao gồm: 1 = Đồng ý; 2 = Có xu hướng đồng ý; 3 = Có xu hướng không đồng ý; 4 = Không đồng ý. Phần nhận xét bổ sung nhằm thu thập thêm các ý kiến cụ thể của SV. Nhóm tác giả gửi kèm một bản sao của phiếu đánh giá mà các SV đã sử dụng để đánh giá các bạn trong khóa học để đảm bảo SV nhớ rõ về các tiêu chí đánh giá. Kết quả được thu thập một tuần sau đó, với 156 phản hồi cho các câu hỏi khảo sát và 97 nhận xét bổ sung. Dữ liệu sau đó được tổng hợp và xử lý trong excel và trình bày trong *Bảng 1* và *Bảng 2*. Nhận xét trong phần 3 của bảng câu hỏi về nhìn nhận tổng quan về đánh giá đồng đẳng được thu thập và nhóm thành ba loại: tích cực, trung lập và tiêu cực.

2.3. Khách thể nghiên cứu

Nghiên cứu có sự tham gia của toàn bộ 156 SV năm thứ 2 khoa Ngôn ngữ Anh (năm học 2022 - 2023), Trường Ngoại ngữ và Du lịch thuộc Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội. Các SV này vừa mới kết thúc khóa học Kỹ năng thuyết trình tiếng Anh kéo dài 45 tiết học (15 tiết học trực tuyến và 30 tiết học trực tiếp). Mục tiêu chính của khóa học là phát triển kỹ năng của SV trong việc thu thập thông tin, tổ chức và thực hiện các buổi thuyết trình.

Trong học phần này, mỗi SV thực hiện hai bài thuyết trình cá nhân bao gồm một bài thuyết trình nhỏ từ 3 đến 5 phút (bài số 1) và một bài thuyết trình dài hơn trong khoảng 5 đến 7 phút (bài số 2). Trong đó, điểm số mà SV được đánh giá cho bài số 1 chiếm 20%, bài số 2 chiếm 60%, 20% còn lại là điểm đánh giá dàn ý chi tiết của bài trình bày số 2. Người thuyết trình được chọn chủ đề mà mình quan tâm, chủ đề sau đó sẽ được phê duyệt bởi giảng viên. Trong quá trình SV thuyết trình, phần trình bày của SV sẽ được đánh giá dựa vào các tiêu chí đã được xây dựng bởi giảng viên. Đồng thời, SV trong lớp cũng theo dõi và đưa ra ý kiến nhận xét, đánh giá về phần thuyết trình của các bạn dựa theo bản đánh giá mà giảng viên đã hướng dẫn trong buổi giới thiệu về học phần (buổi học đầu tiên). Các tiêu chí được thảo luận và thống nhất giữa giảng viên và toàn bộ SV để các em đều hiểu rõ cách mình được đánh giá và cách đánh giá các bạn khác. Một bản đánh giá mẫu cũng được giới thiệu để SV hiểu rõ hơn về cách đưa ra nhận xét. Kết quả đánh giá và phản hồi của SV sau đó sẽ được chuyển đến người trình bày để họ biết phần trình bày của mình được nhận xét như thế nào. Bên cạnh đó, các giáo viên sử dụng các biểu mẫu đánh giá này như một tài liệu tham khảo, họ nhìn vào đó để biết ý kiến của SV về các bài thuyết trình của các SV trong lớp.

2.4. Kết quả nghiên cứu

2.4.1. Góc nhìn của sinh viên về vai trò của người đánh giá và người được đánh giá

Kết quả về cách nhìn nhận của SV về vai trò của người đánh giá và người được đánh giá được trình bày trong *Bảng 1*.

Bảng 1 cho thấy quan điểm của SV khi đóng vai trò là người đánh giá và được đánh giá bởi các bạn khác.

Bảng tiêu chí đánh giá mà SV sử dụng

Bảng 1. Vai trò là người đánh giá/được đánh giá

Câu hỏi khảo sát	1	2	3	4
1. Các tiêu chí trong bảng đánh giá dễ hiểu.	68%	29%	2%	1%
2. Tôi gặp khó khăn khi cho điểm tổng đối với từng bài trình bày.	42%	46%	3%	9%
3. Việc đánh giá các bài thuyết trình của các sinh viên khác giúp tôi lập kế hoạch và thực hiện bài trình bày của mình.	65%	28%	6%	1%
4. Tôi cảm thấy thoải mái khi đánh giá và cho điểm bài thuyết trình của các bạn trong lớp.	43%	39%	7%	11%
5. Tôi cảm thấy thoải mái khi bài thuyết trình của tôi được các bạn trong lớp đánh giá và cho điểm.	20%	51%	13%	16%
6. Điểm đánh giá và nhận xét về bài thuyết trình đầu tiên của tôi từ các bạn trong lớp đã giúp tôi chuẩn bị tốt hơn cho bài thuyết trình thứ hai.	63%	29%	5%	3%
7. Tổng điểm mà các bạn đánh giá cho bài thuyết trình của tôi là công bằng và hợp lý.	25%	19%	48%	8%
8. Mọi quan hệ của tôi với người trình bày có ảnh hưởng đến nhận xét và điểm số mà tôi đánh giá.	6%	23%	7%	64%

trong khóa học này bao gồm 14 tiêu chí đánh giá kỹ năng thuyết trình được chỉnh sửa dựa trên bản đánh giá của Yamashiro và Johnson [15]. Những kỹ năng này liên quan đến việc kiểm soát giọng nói, ngôn ngữ cơ thể, nội dung trình bày và tính hiệu quả của bài trình bày. Khi được hỏi về mức độ dễ hiểu của các tiêu chí, 97% SV cho biết họ có thể hiểu được các nội dung và tiêu chí trong bảng đánh giá (mục 1). Câu hỏi này nhận được tỉ lệ “đồng ý” cao nhất (68%) trong tất cả các câu hỏi. SV đánh giá cao hiệu quả của việc giáo viên giải thích các tiêu chí và hướng dẫn cách thức đánh giá ở buổi học đầu tiên của khóa học: “*Tiêu chí đánh giá trở nên dễ hiểu và dễ áp dụng sau khi được làm rõ*”. SV cũng có thể “*xem bản đánh giá mẫu để biết những nội dung nên có trong phần nhận xét*”. Theo Papinczak và các cộng sự, phương pháp đánh giá đồng đẳng sẽ hiệu quả khi tất cả SV hiểu rõ tiêu chí, và đối với kỹ năng thuyết trình, tiêu chí nên được làm rõ từ đầu khóa học [9].

Tuy nhiên, nhiều SV cho biết họ gặp khó

khăn khi lần đầu tiên quyết định điểm tổng cho các bài thuyết trình. Bảng điểm đánh giá (Phụ lục 1) sử dụng các tiêu chí đánh giá của Yamashiro và Johnson [15] để đánh giá người thuyết trình dựa trên các biểu điểm chi tiết để tính điểm tổng thể của người thuyết trình, với điểm số từ 5 (rất tốt), 4 (tốt), 3 (trung bình), 2 (yếu) đến 1 (kém). Trong quá trình áp dụng, SV phản ánh họ gặp khó khăn khi xác định sự khác nhau giữa các mức điểm (mục 2). Một số ý kiến tiêu biểu của SV: “*Khi đánh giá các bạn lần đầu tiên, em gặp khó khăn trong việc đưa ra một điểm số cụ thể*” và “*Đôi khi, em cần thảo luận với các SV khác để quyết định điểm số phù hợp*”. Những khó khăn này được khắc phục sau khi SV đánh giá một vài bài thuyết trình, khi đó họ có nhiều kinh nghiệm thực tế hơn. Một nghiên cứu trước đây đã cho rằng để giải quyết vấn đề này, đánh giá đồng đẳng nên được áp dụng khi tiến hành các hoạt động khác trong lớp học. Khi đó, người học có nhiều cơ hội hơn để thực hành đánh giá [5].

Trong cuộc khảo sát, mục số 3 đã thu hút

tỉ lệ đồng ý cao thứ hai trong tất cả 12 mục với 65% SV đồng ý rằng việc đánh giá về bài thuyết trình của bạn học giúp ích cho việc chuẩn bị và thực hiện bài thuyết trình của chính họ. Chỉ có 7% SV không đồng ý với ý kiến này, trong khi 28% SV còn lại có ý kiến đồng ý một phần. Tổng cộng, 93% SV tham gia khảo sát đồng ý với mục số 3, cho thấy SV tin rằng việc đóng vai trò là người đánh giá có lợi cho việc chuẩn bị và thực hiện bài thuyết trình của chính họ. Đánh giá đồng đẳng được cho là cơ hội để SV có cái nhìn tốt hơn về yêu cầu và mục tiêu học tập của môn học, nhận biết được điểm mạnh và điểm yếu của mình để thiết kế và thực hiện bài thuyết trình của mình. SV cho biết khi họ hiểu được cách bài thuyết trình được đánh giá, họ sẽ biết cách thực hiện bài thuyết trình tiếp theo tốt hơn. Những ý kiến này tương tự với nghiên cứu trước đây của Hanrahan và Issacs [4], cho thấy việc đánh giá đồng đẳng giúp SV cải thiện bài thuyết trình tiếp theo của mình.

Các mục số 4 và 5 cho thấy mức độ thoải mái của SV trong việc đánh giá và nhận đánh giá từ bạn học. Trong mục số 4, SV được hỏi xem họ có thoải mái khi đóng vai trò là người đánh giá và cho điểm bài thuyết trình của bạn học không. Một tỉ lệ nhỏ SV (11%) cho biết họ cảm thấy không thoải mái khi đánh giá bài thuyết trình của các bạn khác, trong khi tổng cộng 82% SV trả lời họ cảm thấy thoải mái. Những con số này cho thấy rằng phần lớn SV thoải mái khi đánh giá phần trình bày của bạn học. SV cũng chia sẻ cảm nhận của họ khi bài thuyết trình của họ được đánh giá và cho điểm bởi các bạn học trong mục số 5. Chỉ có 20% SV cảm thấy thoải mái với việc được đánh giá bởi bạn cùng lớp: “*Nếu chỉ có giáo viên đánh giá, em nghĩ rằng em sẽ ít lo lắng hơn so với việc bị cho điểm bởi tất*

cả các thành viên khác”. Tuy nhiên, một nửa SV có xu hướng cảm thấy thoải mái khi bài thuyết trình của họ được đánh giá bởi các bạn. Kết quả này được giải thích rõ hơn trong các phản hồi của SV trong mục số 6 của bảng câu hỏi khảo sát, SV được hỏi về vai trò của các ý kiến đánh giá, nhận xét từ các SV khác đối với việc cải thiện bài thuyết trình tiếp theo của họ. Có tất cả 92% SV đồng ý rằng điểm số và phản hồi từ bạn học có lợi cho bài thuyết trình tiếp theo. Nhiều SV cho biết: “*Thật tuyệt khi nhận được nhiều nhận xét để biết được điều cần cải thiện trong bài thuyết trình của mình*” và “*Em đã học từ kinh nghiệm đã thu được sau khi thuyết trình bài đầu tiên, nhờ đó bài thuyết trình thứ hai tốt hơn so với bài một rất nhiều*”. Kết quả này cũng có kết luận của nghiên cứu trước đây của McLaughlin và Simpson [7], cho thấy SV thu được kiến thức và kinh nghiệm từ phương pháp đánh giá này, họ cảm thấy dần dần tăng sự chủ động trong việc học tập của mình.

SV được hỏi điểm số họ nhận được từ các SV khác có công bằng và hợp lý không trong mục số 7 của bảng câu hỏi khảo sát. Đáng chú ý, tỉ lệ SV hài lòng với điểm số từ bạn học thấp hơn nhiều so với tỉ lệ SV không hài lòng. Cụ thể, 25% SV cho biết họ hài lòng với điểm số mà họ nhận được trong khi hơn một nửa số SV dường như không hài lòng. SV cho biết rằng một số người đánh giá có xu hướng đưa ra điểm số cao trong khi những người khác lại có xu hướng đưa ra điểm số thấp. Một SV cho biết: “*Có vẻ như có những bạn đánh giá khá nhẹ hơn và thường cho điểm thấp. Trong khi đó, cũng có những bạn khác có xu hướng cho điểm cao*”. Kết quả này phù hợp với những quan sát trước đó, cho thấy người đánh giá có thể khác nhau về mức độ nghiêm khắc [12].

Để kiểm tra mức độ tác động của mối quan hệ cá nhân đến điểm số, SV được yêu cầu trả lời mục số 8 của cuộc khảo sát. Dữ liệu cho thấy gần hai phần ba SV (64%) cho biết mối quan hệ của họ với người trình bày không ảnh hưởng đến điểm số và nhận xét của họ; trong khi đó, gần một phần ba SV cho biết quyết định của họ bị ảnh hưởng bởi mối quan hệ với SV trình bày: *“Là một người đánh giá, em luôn cố gắng không để mối quan hệ với người thuyết trình ảnh hưởng đến quyết định của mình. Tuy vậy, em nhận thấy điều này ít nhiều có ảnh hưởng đến quyết định của mình”*.

2.4.2. Góc nhìn của sinh viên về Quy trình đánh giá

Bảng 2. Quy trình đánh giá

Câu hỏi khảo sát	1	2	3	4
9. Sinh viên không nên tham gia vào việc đánh giá; chỉ duy nhất giáo viên là người thực hiện nhiệm vụ này.	0%	14%	34%	52%
10. Tôi đề xuất áp dụng đánh giá đồng đẳng trong những khóa học Kỹ năng thuyết trình tiếng Anh tiếp theo.	85%	11%	3%	1%
11. Tôi đề xuất sử dụng điểm số đánh giá đồng đẳng trong việc đánh giá cuối kỳ.	7%	47%	37%	9%

Dữ liệu trong Bảng 2 cho thấy hầu hết SV (86%) tin rằng việc đánh giá không chỉ là trách nhiệm của giáo viên mà SV cũng nên có cơ hội tham gia vào quá trình này. Thông qua việc tham gia vào hoạt động này, SV nhận thấy rằng họ trở thành trung tâm của các hoạt động học tập: *“Việc được*

tham gia vào quá trình đánh giá khiến em cảm thấy mình là trung tâm của quá trình học tập”. Các nghiên cứu trước đây về đánh giá đồng đẳng đã chỉ ra rằng việc xác định điểm số cho người trình bày đôi khi là khó khăn đối với giáo viên và đánh giá đồng đẳng được coi là một giải pháp hiệu quả [3]. Mục số 10 cho thấy một số lượng đáng kể SV đề xuất sử dụng đánh giá đồng đẳng trong các khóa học Kỹ năng thuyết trình tiếng Anh trong tương lai (96%). Điều này có thể do SV nhận thấy nhiều lợi ích từ quá trình đánh giá các SV khác như *“nâng cao kiến thức chuyên môn”* và *“xây dựng kỹ năng thực tế”*. Một sinh viên cho biết: *“Em học rất nhiều từ những người khác khi các bạn đánh giá và đưa ra nhận xét. Em cũng có thể phát triển tư duy phê phán và kỹ năng đánh giá, điều này thật sự có ích”*. Kết quả này phù hợp với kết luận của các nghiên cứu trước đó cho thấy SV ủng hộ việc áp dụng đánh giá đồng đẳng vì họ có quyền tham gia vào quá trình học tập và đánh giá [14]. Bảng dữ liệu cũng cho thấy mối quan ngại của SV về việc sử dụng điểm số đánh giá đồng đẳng để đánh giá kết quả học tập của mình. Tỷ lệ SV đề xuất rằng đánh giá đồng đẳng nên được tính trong kết quả chung chỉ cao hơn 4% so với tỷ lệ SV không đồng ý. SV lý giải rằng vì các em lo ngại về độ tin cậy của điểm số: *“Đôi khi, em hoài nghi về độ tin cậy của điểm số. Tuy nhiên, em tin rằng một trọng số điểm phù hợp sẽ là động lực cho SV”*. Nghiên cứu của Magin và Helmore [6] đã trình bày các lập luận hợp lý cho cả hai mặt của vấn đề này. Một số người phản đối việc sử dụng điểm số đánh giá đồng đẳng vào điểm tổng kết với sự nghi ngờ về độ tin cậy và tính hợp lý của việc đánh giá đồng đẳng. Tuy nhiên, nhiều người cũng cho rằng sử dụng điểm số đánh giá đồng đẳng trong việc

đánh giá tổng kết được khẳng định là thúc đẩy SV tham gia hoạt động đánh giá cẩn thận, nghiêm túc và tích cực, giúp cho họ cải thiện quá trình học tập.

2.4.3. Các ý kiến bổ sung

Các ý kiến trong phần bổ sung được nhóm thành 3 nhóm: tích cực (62%), trung lập (27%) và tiêu cực (11%). Một số ví dụ cụ thể đã được cung cấp ở mục 2.4.1. và 2.4.2. để minh họa kết quả của mỗi câu hỏi khảo sát. Như vậy, nhìn chung phản hồi của SV về đánh giá đồng đẳng là tích cực và việc tiếp tục sử dụng đánh giá đồng đẳng trong môn học Kỹ năng thuyết trình tiếng Anh là khả thi.

4. Kết luận và khuyến nghị

Nghiên cứu đã chỉ ra quan điểm của SV về việc áp dụng đánh giá đồng đẳng trong khóa học Kỹ năng thuyết trình tiếng Anh. Nhìn chung, phản hồi từ cuộc khảo sát khá tích cực, với số lượng lớn SV thể hiện sự đồng ý với việc áp dụng phương pháp này vào chương trình học. Mặc dù có thể có những vấn đề còn tồn tại, đánh giá đồng đẳng mang lại những lợi ích đáng kể cho quá trình học tập. Trong số những lợi ích đã được đề cập ở trên, việc tăng cường sự tự chủ của SV là điểm nổi bật nhất. Nghiên cứu này đề xuất sử dụng phương pháp này trong tương lai cùng với việc thiết kế bản tiêu chí đánh giá chi tiết và phù hợp. Đồng thời cần phải xác định trọng số hợp lý của đánh giá đồng đẳng trong điểm tổng kết để tạo động lực cho SV. Ngoài việc là người thiết kế tiêu chí đánh giá, các vai trò khác của giáo viên trong đánh giá đồng đẳng chưa được thảo luận trong bài viết này. Do đó, các nghiên cứu trong tương lai nên tiếp tục tìm hiểu các phương pháp mà giáo viên có thể sử dụng để hỗ trợ SV khi thực hiện đánh giá đồng đẳng và các giải pháp để tăng độ tin cậy của đánh giá đồng đẳng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO:

- [1] Boud, D., "Assessment and the promotion of academic values", *Studies in Higher Education*, Vol.15, No.1, pp.101-111, 1990.
- [2] Brown, S., Race, P., & Smith, B., *500 tips on assessment*, Routledge, London, 2004.
- [3] Cheng, W., & Warren, M., "Having second thoughts: Student perceptions before and after a peer assessment exercise", *Studies in Higher Education*, Vol.22, No.2, pp.233-239, 1997.
- [4] Hanrahan, S. J., & Isaacs, G., "Assessing self-and peer-assessment: The students' views", *Higher Education Research & Development*, Vol.20, No.1, pp.53-70, 2001.
- [5] Liu, N. F. & Carless, D., "Peer feedback: the learning element of peer assessment", *Teaching in Higher Education*, Vol.11, No.3, pp.279-290, 2006.
- [6] Magin, D., & Helmore, P., "Peer and teacher assessments of oral presentation skills: how reliable are they?", *Studies in Higher Education*, Vol.26, No.3, pp.287-298, 2001.
- [7] McLaughlin, P., & Simpson, N., "Peer assessment in first year university: How the students feel", *Studies in Educational Evaluation*, Vol.30, No.2, pp.135-149, 2004.
- [8] Otsoshi, J., & Heffernan, N., "Factors predicting effective oral presentations in EFL classrooms", *Asian EFL Journal*, Vol.10, No.1, pp.65-78, 2008.
- [9] Papinczak, T., Young, L., & Groves, M., "Peer assessment in problem-based learning: A qualitative study", *Advances in Health Sciences Education*, Vol.12, pp.169-186, 2007.
- [10] Peng, J. C. F., *Peer assessment of oral presentation in an EFL context*, Indiana University, Bloomington, 2009.
- [11] Sambell, K., & McDowell, L. (1998), "The value of self and peer assessment to the developing lifelong learner", in Rust, C. (Ed.), *Improving student learning: improving students as learners*, 5th International Student Learning Symposium, pp.46-56, 1998.
- [12] Topping, K., "Peer assessment between students in colleges and universities", *Review of Educational Research*, Vol.68, pp.249-276, 1998.
- [13] Waluyo, B., & Rofiah, N. L., "Developing Students' English Oral Presentation Skills: Do Self-Confidence, Teacher Feedback, and English Proficiency Matter", *Mextesol Journal*, Vol.45, No.3, pp.1-17, 2021.
- [14] Williams, E., "Student attitudes towards approaches to learning and assessment", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol.17, No.1, pp.45-58, 1992.
- [15] Yamashiro, A. & Johnson, J., "Public Speaking in EFL: elements for course design", *The Language Teacher*, Vol.21, No.4, pp.13-17, 2006.