

NHẬN THỨC CỦA SINH VIÊN VỀ ĐÁNH GIÁ ĐỒNG ĐẲNG BÀI THUYẾT TRÌNH TIẾNG ANH

HOÀNG THỊ QUỲNH NGÂN* - HOÀNG THỊ QUỲNH DƯƠNG**

Tóm tắt: Bài viết này nhằm mục đích nghiên cứu nhận thức của sinh viên tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội về hình thức đánh giá đồng đẳng đối với bài thuyết trình tiếng Anh về cả mặt ưu và nhược điểm. Công cụ nghiên cứu chính là phiếu viết chiêm nghiệm từ mười sinh viên được chọn ngẫu nhiên. Ngoài ra, dữ liệu phỏng vấn với ba sinh viên cũng được sử dụng để có cái nhìn sâu sắc hơn về dữ liệu. Kết quả nghiên cứu cho thấy phần lớn sinh viên hiểu các tiêu chí và kỹ thuật đánh giá đồng đẳng, đồng thời coi tiêu chí về nội dung là quan trọng nhất. Hơn nữa, liên quan đến những lợi ích của phương thức đánh giá này, sinh viên cho rằng họ có thể nâng cao nhận thức về việc chuẩn bị bài học, các điểm mạnh và điểm yếu của mình. Mặt khác, đánh giá đồng đẳng vẫn còn tồn tại một số hạn chế mang tính chủ quan. Kết quả nghiên cứu này có thể là tài liệu tham khảo cho các nhà nghiên cứu, giáo viên và sinh viên quan tâm.

Từ khóa: Nhận thức của sinh viên, đánh giá đồng đẳng, kỹ năng thuyết trình tiếng Anh.

Abstract: This article aims to investigate students' perceptions of peer assessment for the English oral presentation in terms of its pros and cons at Hanoi University of Industry. The reflection paper from ten randomly selected students was the major research instrument to reach the research aim. A follow-up interview was conducted with three students to get an insight into the data. The findings revealed that a majority of students understood the criteria and the technique of peer assessment and considered the criteria of content the most important. Furthermore, regarding the benefits of peer assessment, the students

thought they could increase the awareness of the lesson preparation, their strengths and weaknesses. In contrast, peer assessment remained some subjectivity challenge. The findings can be a reference for the interested researchers, teachers and the students.

Keywords: Students' perceptions, peer assessment, English oral presentation.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục ngoại ngữ ngày càng cần được cập nhật và thực hành các hình thức kiểm tra đánh giá mới đa dạng, hiện đại, phát triển tối đa năng lực người học, giúp thúc đẩy quá trình hội nhập quốc tế ngày càng hiệu quả. Hình thức kiểm tra đánh giá phát triển rất đa dạng từ đánh giá theo kiểu truyền thống (traditional assessment) qua các bài kiểm tra đến các hình thức đánh giá thay thế (alternative assessment) dưới dạng thuyết trình, dự án... (Brown [5]; Jerrold [11]). Đánh giá đồng đẳng (peer assessment), hình thức người học đánh giá sản phẩm học tập của bạn học, được xem là một trong những hình thức đánh giá ngày càng được quan tâm nghiên cứu và ứng dụng. Tại các cơ sở giáo dục cao đẳng, đại học, sản phẩm học tập thể

* ThS - Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội; Email: nganhtq@hau.edu.vn

** ThS - Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội; Email: duonghtq@hau.edu.vn

hiện qua hình thức thuyết trình khá phổ biến. Hình thức đánh giá đồng đẳng các bài thuyết trình cho phép sinh viên nhận thức về chất lượng thuyết trình của bạn học, từ đó, có thể rút ra kinh nghiệm để cải thiện chất lượng thuyết trình của bản thân. Ý nghĩa quan trọng này của hình thức đánh giá đồng đẳng thúc đẩy nghiên cứu về nhận thức của sinh viên tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội về đánh giá đồng đẳng bài thuyết trình tiếng Anh.

Câu hỏi nghiên cứu đặt ra là:

1) *Sinh viên nhận thức thế nào về phiếu đánh giá bài thuyết trình tiếng Anh?*

2) *Quan điểm của sinh viên về tầm quan trọng của đánh giá đồng đẳng trong hoạt động thuyết trình tiếng Anh là như thế nào?*

2. Cơ sở lý luận và tình hình nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận

2.1.1. Khái niệm đánh giá đồng đẳng

Đánh giá đồng đẳng (peer assessment) trước hết được hiểu là một dạng của đánh giá quá trình được thực hiện bởi người cũng học tập/đồng đẳng (peer) (Biggs [2]) và đòi hỏi người đánh giá đưa phản hồi hoặc/và điểm số cho bạn học dựa trên sản phẩm bạn học trình bày và dựa trên bộ tiêu chí liên quan (Boud và Falchikov [3]). Hình thức đánh giá này là một chiến lược học tập hỗ trợ việc đánh giá trên lớp (McKay [13]). Từ các định nghĩa trên, khái niệm đánh giá đồng đẳng chính là việc bạn học phản hồi kết quả trình bày sản phẩm học tập của bạn cùng học dựa trên các tiêu chí thống nhất để bạn cùng học có thêm góc nhìn khách quan về kết quả sản phẩm học tập của mình, có thể thúc đẩy việc học tập tiến bộ hơn.

Trong nghiên cứu này, đánh giá đồng đẳng được thực hiện trên đối tượng bài thuyết trình nói tiếng Anh của bạn cùng học.

2.1.2. Tiêu chí đánh giá trong thuyết trình tiếng Anh

Phiếu đánh giá tường minh các tiêu chí

trong bài thuyết trình tiếng Anh đóng vai trò kim chỉ nam trong quá trình đánh giá đồng đẳng. Có hai kiểu phiếu tiêu chí đánh giá là phiếu tổng hợp tiêu chí và phiếu chi tiết tiêu chí (McTighe [12]; Muller [14]). Học tập hai tác giả này và kết hợp với các kỹ năng người học thế kỷ XXI, Đinh Minh Thu [10] đã xây dựng phiếu đánh giá sản phẩm thuyết trình của người học. Phiếu này có thể được giáo viên sử dụng đánh giá người học, người học tự đánh giá hoặc đánh giá đồng đẳng. Trong phiếu, các tiêu chí được đưa ra để đánh giá bao gồm năng lực sử dụng ngôn ngữ, chuẩn mực văn hóa giao tiếp khi thuyết trình, cấu trúc bài thuyết trình, nội dung thuyết trình. Ngoài ra, các kỹ năng hiện đại như kỹ năng giải quyết vấn đề, quản lý thời gian, tư duy phản biện, khả năng công nghệ cũng trở thành yêu cầu cần có và cũng là một trong các tiêu chí đánh giá. Nội dung thuyết trình chiếm trọng số điểm cao nhất. Phiếu đánh giá (Đinh Minh Thu [10]) được sử dụng trong khóa học có nghiên cứu nhận thức của sinh viên tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội về đánh giá đồng đẳng bài thuyết trình tiếng Anh.

2.2. Tình hình nghiên cứu về đánh giá đồng đẳng bài thuyết trình tiếng Anh

2.2.1. Ưu điểm của đánh giá đồng đẳng

Xét về tác động tích cực của đánh giá đồng đẳng, Sanchez và các cộng sự [17] chỉ ra ba nhóm lợi ích chính, bao gồm phát triển siêu nhận thức, thúc đẩy động cơ học tập và phát triển kỹ năng truyền đạt thông tin. Trần Kiều Hạnh và cộng sự [18] khảo cứu về tính ưu việt của đánh giá đồng đẳng dựa trên ba nhóm lợi ích trên. Người học áp dụng hình thức đánh giá này có thể có điểm số cao hơn và có tư duy phản biện tốt hơn. Ngoài ra, đánh giá đồng đẳng tạo không khí lớp học an toàn và ít áp lực hơn nên học trò cảm thấy dễ chịu hơn và có động cơ học tập tốt hơn. Thêm nữa, đánh giá đồng đẳng cho phép người học tăng tinh thần tập thể và đoàn kết hướng tới

mục tiêu học tập chung. Người được nhận xét sẽ dần cởi mở hơn khi nghe các góp ý và người nhận xét sẽ dần cảm thông hơn khi góp ý. Từ đó, kỹ năng góp ý và truyền đạt thông tin cũng tăng lên. Phạm Thị Thùy Dung [16] áp dụng phương pháp nghiên cứu định lượng và chỉ ra nhận thức của sinh viên về công cụ đánh giá rất tích cực và sinh viên tăng tính tự lực trong quá trình học tập. Trần Kiều Hạnh và cộng sự [18] nghiên cứu quan điểm của sinh viên về ảnh hưởng hoạt động đánh giá đồng đẳng đối với kỹ năng giao tiếp và tư duy phản biện cho thấy hoạt động hỗ trợ sinh viên nâng cao năng lực truyền đạt ý kiến, biết lắng nghe, tạo không khí thân thiện, tăng tư duy phản biện.

2.2.2. Hạn chế của đánh giá đồng đẳng

Bên cạnh đó, một số hạn chế của hình thức đánh giá đồng đẳng cũng được đề cập trong một số nghiên cứu. Carvalho [7] đề cập đến nguy cơ mâu thuẫn giữa các bạn học khi một số người học cố gắng đưa ra các phản hồi công bằng. Phạm Thị Thùy Dung [16] chỉ ra thái độ thiếu tin tin tưởng kết quả đánh giá đồng đẳng do yếu tố chủ quan hoặc trình độ chuyên môn của người đánh giá. Cùng quan điểm này, Patri [15] lo lắng về khả năng kết quả đánh giá cao hơn hoặc thấp hơn mức thực tế. Cartney [6] thêm vào việc người đánh giá lo ngại làm tổn thương bạn học khi đưa ra các nhận định không hay. Để hạn chế những yếu tố này, người đánh giá cần hiểu rõ tiêu chí và cần được huấn luyện cách đánh giá tiến gần đến sự công bằng nhất.

Vậy có thể thấy đánh giá đồng đẳng mang lại nhiều lợi ích cho sinh viên. Tuy nhiên, có một số nhược điểm cần được khắc phục đối với hình thức đánh giá này.

Nghiên cứu này về nhận thức của sinh viên về phiếu đánh giá, về lợi ích và bất lợi của hình thức đánh giá đồng đẳng sẽ góp phần đóng góp thêm tư liệu vào lĩnh vực nghiên cứu này, tăng các ưu điểm và hạn chế nhược điểm.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Bối cảnh, đối tượng và phạm vi nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện tại lớp học Kỹ năng thuyết trình Tiếng Anh của sinh viên (SV) chuyên ngữ năm thứ hai tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội, với sự tham gia của 10 SV, gồm 7 nữ và 3 nam. Vào học kỳ thứ tư của năm học thứ 2, SV được học môn “Kỹ năng thuyết trình Tiếng Anh” - một môn học bắt buộc giúp SV trang bị kiến thức, kỹ năng và có cơ hội thực hành để thực hiện bài thuyết trình hiệu quả. Trong khóa học, mỗi SV được yêu cầu thực hiện một bài thuyết trình trên lớp, theo chủ đề và thời gian thực hiện được giáo viên giao từ buổi học đầu tiên. SV phải tự thu thập thông tin để chuẩn bị nội dung, biết vận dụng ngôn ngữ và các kỹ năng thuyết trình từ các bài học để hoàn thành bài thuyết trình của mình. Sau phần thuyết trình là phần tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng và giáo viên đánh giá nhằm mục đích hoàn thiện bài thuyết trình và rút kinh nghiệm để làm các bài thuyết trình tiếp theo. Tại buổi học đầu tiên, giáo viên đã hướng dẫn SV hiểu bảng đánh giá và cách đánh giá. SV tiến hành đánh giá đồng đẳng từ tuần số ba. Dữ liệu được lấy vào tuần học 9 khi SV đã thuyết trình và đánh giá đồng đẳng bài thuyết trình nhiều lần.

3.2. Phương pháp nghiên cứu

Thiết kế nghiên cứu định lượng được sử dụng cho nghiên cứu này do đường hướng này phù hợp với “đánh giá chủ quan về thái độ, ý kiến, hành vi”. Câu hỏi nghiên cứu “như thế nào” và “tại sao” thường có câu trả lời qua nghiên cứu định tính để tìm ra các lý do, niềm tin, thái độ của người tham gia nghiên cứu về một hiện tượng xã hội (Baškarada [1]; Denzin và Lincoln [9]). Người tham gia nghiên cứu là 10 SV được lựa chọn theo nguyên tắc thuận tiện. SV được đánh giá theo mã số từ S1 đến S10. Nguồn dữ

liệu viết chiêm nghiệm được đánh mã là RS (Reflection - Student) và nguồn dữ liệu phỏng vấn là IS (Interview - Student)

Công cụ nghiên cứu chính là một bảng câu hỏi có cấu trúc phù hợp với nghiên cứu về nhận thức (Creswell [8]) và được phát cho SV viết chiêm nghiệm. Bảng hỏi chiêm nghiệm chia thành bốn mục lớn bao gồm nhận thức về phiếu đánh giá đồng đẳng (11 câu hỏi), nhận thức về lợi ích của đánh giá đồng đẳng (9 câu hỏi), và nhận thức về bất lợi của đánh giá đồng đẳng (8 câu hỏi). Công cụ này đã được đảm bảo tính giá trị và tính tin cậy sau khi gửi cho một giáo viên kiểm định và thử nghiệm với hai SV và có một số điều chỉnh nhỏ.

3.3. Thu thập và xử lý dữ liệu

Dữ liệu được sử dụng trong nghiên cứu này từ hai nguồn, gồm phiếu viết chiêm nghiệm của SV và dữ liệu phỏng vấn SV được thu âm và viết ra. Cả hai nguồn dữ liệu được xử lý định tính theo chủ đề và được mã hóa theo đường hướng của Braun and Clarke [4]: làm quen dữ liệu, tạo mã, tìm chủ đề, duyệt mã, duyệt chủ đề, viết báo cáo.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Nhận thức của sinh viên về phiếu đánh giá thuyết trình

Phiếu đánh giá thuyết trình được 100% SV nhận định tích cực và phù hợp với mục tiêu đánh giá.

Bảng 1: Nhận thức của sinh viên về phiếu đánh giá thuyết trình

TT	Tiêu chí	Nhận thức
1	Năng lực sử dụng tiếng Anh (phát âm, từ vựng, ngữ pháp, sự trôi chảy)	Sử dụng thành thạo bốn kỹ năng ngôn ngữ nghe - nói - đọc - viết, trình bày dễ hiểu (RS1, 3, 4, 5) Phát âm tương đối rõ ràng (RS1, 2, 4, 5, 6, 8, 10) Trình bày ngắn gọn, dễ hiểu, sử dụng các cụm từ đơn giản, phổ thông khi trao đổi ý kiến (RS1, 2, 5, 6, 9, 10)
2	Chuẩn mực văn hóa giao tiếp khi thuyết trình (chào hỏi, cử chỉ, dáng điệu, tiếp xúc mắt, phong cách)	Trang phục lịch sự (RS2, 5, 6, 10) Cử chỉ lịch sự (RS1, 3, 4) Chào hỏi và tạm biệt (RS3) Tạo cảm giác dễ chịu cho người nghe (RS4, 5, 9) Biết tạo ra trao đổi hai chiều có tính xây dựng (RS10)
3	Cấu trúc thuyết trình (mở đầu - nội dung chính - kết bài, kết nối giữa các phần thuyết trình)	Có mở đầu, phát triển nội dung, kết luận (RS1-10) Mở đầu: hoạt động dẫn dắt vào bài; Nội dung chính: chi tiết, thực tế; Kết bài: Tóm tắt nội dung và đặt câu hỏi. Cần chú trọng phần mở đầu (RS6, 7) Mở đầu: 5 phút; Nội dung chính cần tập trung điểm chính; Kết thúc: cần ấn tượng (RS8, 9)
4	Nội dung thuyết trình (đúng chủ đề, đúng khái niệm, giải quyết được mục tiêu học tập)	Nội dung đúng mục tiêu bài học (RS1, 2, 3, 5, 6, 8, 10) Trình bày đủ mục lớn - nhỏ, đảm bảo trọng tâm (RS4)
5	Kỹ năng giải quyết vấn đề (phân ứng tình huống, hỏi - đáp)	Kỹ năng phân tích, ra quyết định, trao đổi thông tin, tư duy phản biện (RS8, 9) Giải quyết tình huống phát sinh phù hợp (RS6)
6	Kỹ năng quản lý thời gian	Phân chia thời gian phù hợp từng phần (RS1-10) Đảm bảo thời lượng được giao đủ có tình huống phát sinh (RS6)
7	Phương tiện nghe - nhìn (khả năng sử dụng công nghệ thông tin, sự phù hợp)	Powerpoint đẹp, phù hợp nội dung (RS1-10) Âm thanh dễ nghe (RS1, 2, 6)
8	Tư duy phản biện (khả năng phân tích vấn đề nhiều chiều, khả năng đưa ra kết luận phù hợp)	Lập luận logic và mạnh mẽ (RS1, 9, 10) Khả năng giữ vững lập trường và phản xạ lại những ý kiến trái chiều (RS7) Phân tích đánh giá và phản hồi thông tin (RS6)
9	Sự thu hút người nghe	Tạo tương tác qua câu hỏi thú vị, tiếp xúc mắt (RS10) Cuốn hút người nghe (RS 1, 3, 4, 6, 8, 9)

Kết quả bảng trên cho thấy, SV hiểu và phát biểu khá tốt các tiêu chí đánh giá. Việc trình bày sử dụng ngôn ngữ dễ hiểu, rõ ràng được đề cao. Về chuẩn mực văn hóa giao tiếp khi thuyết trình, SV hiểu như hướng dẫn và còn bổ sung thêm yếu tố trang phục và cách trao đổi hai chiều khi giao tiếp. Cấu trúc thuyết trình, nội dung thuyết trình được nhận thức phù hợp. Xét về tiêu chí kỹ năng giải quyết vấn đề, SV có thể hiện nhận thức đây là kỹ năng phân tích, ra quyết định, trao đổi thông tin, tư duy phản biện. SV cũng thể hiện nhận thức rõ về kỹ năng quản lý thời gian và sử dụng phương tiện nghe nhìn. Tiêu chí tư duy phản biện được SV quan tâm làm rõ về khả năng lập luận logic, phân tích và phản hồi thông tin. Tiêu chí cuối cùng của phiếu đánh giá là sự cuốn hút người nghe cũng được nhận thức rõ.

4.2. Nhận thức của sinh viên về lợi ích của đánh giá đồng đẳng

4.2.1. Lợi ích với sinh viên được đánh giá

Hai lợi ích nổi bật của đánh giá đồng đẳng đối với SV được đánh giá được nêu lên liên quan đến việc chuẩn bị thuyết trình, sự chiêm nghiệm phẩm chất cá nhân.

Chuẩn bị thuyết trình cẩn thận

SV quan niệm đứng trước yêu cầu của đánh giá đồng đẳng, các em đầu tư “tìm hiểu kỹ các tiêu chí thuyết trình” và “cẩn thận hơn khi chuẩn bị thuyết trình”, “tra cứu kỹ nội dung”, “tập luyện thuyết trình trôi chảy” (RS 9, 10), “chú ý trong việc chuẩn bị bài, phong cách ăn mặc” (RS7).

“Em muốn khi em đứng trước lớp thực hiện bài nói, em có thể tạo ấn tượng tốt với cô và các bạn. Em cố gắng chuẩn bị tốt bài nói của mình trôi chảy, có sự hợp tác với các bạn cùng cặp, nhóm. Em tìm hiểu các tiêu chí và em nghĩ việc thu hút khán giả rất quan trọng. Để làm được vậy, em cần chuẩn bị bài cẩn thận” (IS10).

Rõ ràng là đánh giá đồng đẳng tạo động lực cho SV từ khâu chuẩn bị thuyết trình.

Nhận ra điểm mạnh, yếu của bản thân

Qua kết quả đánh giá đồng đẳng, SV tin rằng họ có thể cải thiện được hiệu suất cá nhân khi làm việc nhóm (S1, 3, 5, 10). Hơn thế nữa, khi được đánh giá từ góc nhìn khác, họ có thể nhận ra những điểm mạnh, yếu của bản thân (S9, S10).

“Khi nhận kết quả đánh giá từ các bạn, em hiểu thêm về bản thân có ưu điểm gì, có nhược điểm gì. Em thấy mình có ưu điểm chuẩn bị bài cẩn thận. Nhưng về phát âm thì em cần phải cải thiện nhiều. Các bạn chỉ ra cụ thể cho em các từ em phát âm sai” (IS9).

4.2.2. Lợi ích với sinh viên thực hiện đánh giá

Nhìn nhận lại bản thân thông qua bạn học

Quá trình đánh giá đồng đẳng không chỉ có ích với SV được đánh giá mà còn có ý nghĩa tích cực với SV thực hiện đánh giá. Họ có thể tự nhìn nhận lại bản thân thông qua phiếu đánh giá, qua phần trình bày của các bạn và phần đánh giá của các bạn (RS3, 4, 5, 6).

“Em thích nhất khi cô cho thảo luận kết quả đánh giá giữa các nhóm. Em nghĩ là qua đó em cũng thấy em đã tốt phần nào và chưa tốt phần nào... Ví dụ như em vẫn chưa làm trình chiếu chuyên nghiệp, giống các bạn...” (IR9).

Phát triển kỹ năng đánh giá

Một ưu điểm nữa của đánh giá đồng đẳng là SV được thực hành đánh giá, từ đó, kỹ năng đánh giá của SV được cải thiện (S1, 5, 6, 9). Từ việc biết đánh giá bạn học, SV cũng tự đánh giá được bản thân.

“Em thấy em học được rất nhiều khi thực hiện đánh giá đồng đẳng. Ban đầu em chưa thực sự hiểu phiếu đánh giá... Sau đó, em thảo luận với các bạn. Em xem cô nhận xét các bạn... Em nghĩ là em đã biết đánh giá sát hơn” (IS9).

Tăng động lực học tập

Thông qua hoạt động đánh giá đồng đẳng, SV được tăng động lực học tập (RS4, 5, 8) và tăng sự đồng cảm với các bạn học (RS9, 10). Họ cảm thấy tự tin hơn khi chuẩn bị bài (RS9, 10) và cũng tự tin hơn khi trình bày (RS5, 6, 8, 9) và chờ đợi kết quả đánh giá (RS10) vì hiểu các tiêu chí của bài thuyết trình tốt (S8) và đã có kinh nghiệm từ việc tự đánh giá và thảo luận kết quả đánh giá (RS 5, 6, 8, 9, 10). Thêm vào đó, SV phản ánh mình được phát triển các kỹ năng liên nhân, trách nhiệm, tự chủ và giải quyết vấn đề (S6).

4.2.3. Lợi ích cho không khí học tập

Ngoài lợi ích cho cá nhân SV thì lợi ích cho không khí học tập chung của lớp cũng là một kết quả tích cực của đánh giá đồng đẳng. SV chiêm nghiệm thấy việc đánh giá đồng đẳng giúp “tăng cường sự hợp tác trong đánh giá và cùng tiến bộ” (S10), “tạo không khí sôi nổi khi thuyết trình rồi nhận xét” (S6, 9). Lý do cho kết quả này là cả giảng viên và SV đều có cơ hội đưa ý kiến và cải thiện việc học tập và giảng dạy (S8, S9, S10).

“Em thích học phần này có đánh giá đồng đẳng. Lớp học hầu như không có thời gian chết bởi vì chúng em phải theo dõi bài nói của các bạn kỹ để góp ý cho các bạn... em cũng thấy em trong các bạn... Rồi phần đánh giá. Nói chung em thấy sôi nổi, lớp tích cực học tập” (S10).

Kết quả nghiên cứu về lợi ích của đánh giá đồng đẳng có nhiều điểm tương đồng với kết quả nghiên cứu của Sanchez và các cộng sự [17], Trần Kiều Hạnh và cộng sự [18], Phạm Thị Thùy Dung [16], như phát triển siêu nhận thức của SV, thúc đẩy động lực học tập và kỹ năng truyền đạt thông tin. Điểm mới của nghiên cứu này là kết quả SV được rèn luyện kỹ năng tự đánh giá.

4.3. Nhận thức của sinh viên về hạn chế của đánh giá đồng đẳng

Trong khi nhận được nhiều phản hồi tích

cực thì hình thức đánh giá đồng đẳng cũng còn tồn tại hạn chế là yếu tố cảm tính trong đánh giá (RS1, 6, 9, 10). Yếu tố này xuất phát từ ba nguyên nhân chính.

Nguyên nhân số một là chưa hiểu rõ các tiêu chí đánh giá (RS8) nên dẫn đến kết quả đánh giá có thể lệch so với đánh giá của giáo viên và đa số các bạn.

“Em chưa chú ý hướng dẫn của cô giáo về cách đánh giá nên khi đánh giá bạn trong lớp, em lúng túng và em phải đánh giá bừa cho xong nhiệm vụ” (IS8).

Nguyên nhân thứ hai là do tác động bởi mối quan hệ với người được đánh giá. Quan hệ bạn thân khiến người đánh giá không nêu hết các khuyết điểm mà tăng cường các ưu điểm khi đánh giá (RS6, IS10). SV cũng lo ngại kết quả đánh giá cho các bạn bảo thủ “có suy nghĩ sai về việc đánh giá, cho là công kích” (RS9).

Nguyên nhân số ba là yếu tố tâm lý của người đánh giá. Họ có thể “chưa tự tin khi đưa điểm số và bị ảnh hưởng bởi các bạn xung quanh, ngại gây ảnh hưởng tới tâm trạng của các bạn” (RS1).

“Em cũng hơi ngại khi đưa ra nhận xét thẳng thắn vì em không muốn làm bạn buồn. Em nghĩ các bạn cũng cố gắng thì nên động viên hơn” (IS1).

Có thể thấy, kết quả nghiên cứu về hạn chế của đánh giá đồng đẳng trùng khớp với các kết quả nghiên cứu cùng vấn đề này trước đây của Carvalho [7], Phạm Thị Thùy Dung [16], Patri [15], Cartney [6]. Yếu tố tâm lý, yếu tố chuyên môn có thể ảnh hưởng đến tính tin cậy của kết quả đánh giá.

5. Kết luận

Nghiên cứu nhận thức của SV tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội về đánh giá đồng đẳng bài thuyết trình Tiếng Anh cho thấy, hầu hết SV hiểu rõ các tiêu chí đánh giá

đồng đẳng, các lợi ích của đánh giá đồng đẳng cũng như hạn chế của hình thức đánh giá này. Rõ ràng là ưu điểm của hình thức đánh giá đồng đẳng vượt trội rất nhiều so với nhược điểm. Để giúp cho việc đánh giá hiệu quả hơn, giáo viên phải là người hướng dẫn chi tiết cách đánh giá, điều hành thảo luận đánh giá cởi mở và bình đẳng. Nghiên cứu này có một số hạn chế có thể khắc phục trong các nghiên cứu tiếp theo. Thứ nhất, phương pháp nghiên cứu và công cụ nghiên cứu có thể đa dạng hơn. Thứ hai, số lượng người tham gia nghiên cứu có thể tăng lên. Thứ ba, giáo viên có thể là một nguồn dữ liệu quan trọng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Baškarada, S., “Qualitative case study guidelines”, *The Qualitative Report*, Vol. 19, No. 40, pp. 1-18, 2014.
- [2] Biggs, J. B., *Teaching for Quality Learning at University*, pp. 165-203, SRHE and Open University Press, Buckingham, 1999.
- [3] Boud, D., Falchikov, N., *Rethinking assessment in higher education*, Kogan Page, London, 2007.
- [4] Braun, V., & Clarke, V., “Using thematic analysis in psychology”, *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3, No. 2, pp. 77-101, 2006.
- [5] Brown, H. D., *Language Assessment: Principle and Classroom Practices*, Longman, 2003.
- [6] Cartney, P., “Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 35, Issue 5, pp. 551-564, 2010.
- [7] Carvalho, A., “Students’ perceptions of fairness in peer assessment: evidence from a problem-based learning course”, *Teaching in Higher Education*, Vol. 18, Issue 5, pp. 491-505, 2013.
- [8] Creswell, J. W., *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Pearson Education, London, 2002.
- [9] Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S., *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3rd edition, Sage, Thousand Oaks, 2005.
- [10] Dinh Minh Thu, “Preparatory work for performance-based assessment in a linguistics course at Hai Phong University”, *VNU Journal of Foreign Studies*, Vol. 33, No. 3, pp. 88-104, 2017.
- [11] Jerrold, F., “The roles of assessment in Language Teaching”, *English Teaching Forum 2012*, Vol. 50, No. 3, pp. 32, 2022.
- [12] McTighe, J., “Designing cornerstone performance tasks to promote meaningful learning and assess what matters most”, 2014. Retrieved from: <http://www.nsbds.org/cms/lib01/AK01001879/Centricity/Domain/769/JaysMasterHandoutfor%20CAIM%202014.pdf>.
- [13] McKay, P., *Assessing Young Language Learners*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.
- [14] Muller, J., “Authentic Assessment Toolbox”, 2016. Retrieved from <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/glossary.htm#authentictask>.
- [15] Patri, M., “The influence of peer feedback on self and peer-assessment of oral skills”, *Language Testing*, Vol. 19, No. 2, pp. 109-131, 2002.
- [16] Pham Thi Thuy Dung, “Students’ attitudes toward peer assessment: some implications for fostering 21st century learning”, *The International Conference on “Leadership and Management in Higher Education: Challenges, Opportunities and Ways Forward*, 2017.
- [17] Sanchez, C. E., Atkinson, K. M., Koenka, A. C., Moshontz, H., & Cooper, H., “Self-grading and peer-grading for formative and summative assessments in 3rd through 12th grade classrooms: A meta-analysis”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 109, Issue 8, pp. 1049-1066, 2017.
- [18] Tran Kieu Hanh, Nguyen Ngan Ha, “Perceptions of students towards the influence of peer assessment on their communication and critical thinking skills”, *VNU Journal of Foreign Studies*, Vol. 39, No. 2, pp. 22-42, 2023.