# ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

# ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ

# \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

# ĐINH MINH THU

# WASHBACK OF AN ENGLISH ACHIEVEMENT TEST ON TEACHERS: A STUDY AT A UNIVERSITY IN VIETNAM

# Nghiên cứu về tác động dội ngược của bài thi tiếng Anh hết học phần tới giảng viên tại một trường Đại học ở Việt Nam

# Chuyên ngành: Lý luận và phương pháp dạy học Bộ môn tiếng Anh

# Code: 914023101

# TỐM TẮT LUẬN ÁN TIẾN SĨ

# HÀ NỘI - 2020

# Công trình được thực hiện tại: Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội

# Người hướng dẫn: PGS, TS. Nguyễn Văn Trào

**TS. Dương Thu Mai**

# 

# Luận án sẽ được bảo vệ trước Hội đồng cấp cơ sở chấm luận án tiến sĩ họp tại Đại học ngoại ngữ, Đại học quốc gia Hà Nội vào hồi ……….. giờ ngày ……. tháng …… năm …..

MỤC LỤC

[DANH MỤC CÁC TỪ VIẾT TẮT iv](#_Toc44602067)

[CHƯƠNG 1. GIỚI THIỆU 1](#_Toc44602068)

[1.1. Lý do thực hiện nghiên cứu 1](#_Toc44602069)

[1.2. Ý nghĩa của nghiên cứu 1](#_Toc44602070)

[1.3. Hoàn cảnh nghiên cứu ở Việt Nam 2](#_Toc44602071)

[1.4. Câu hỏi nghiên cứu 3](#_Toc44602072)

[1.5. Phạm vi nghiên cứu 3](#_Toc44602073)

[1.6. Bố cục của nghiên cứu 3](#_Toc44602074)

[CHƯƠNG 2. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU 4](#_Toc44602075)

[2.1. Các khái niệm kiểm tra đánh giá cơ bản 4](#_Toc44602076)

[2.1.1. Khái niệm kiểm tra, khái niệm đánh giá 4](#_Toc44602077)

[2.1.2. Bài kiểm tra kết quả của học phần 4](#_Toc44602078)

[2.1.3. Dụng tính của bài thi 4](#_Toc44602079)

[2.2. Tác động dội ngược, nhận thức của giáo viên và hành động của giáo viên. 5](#_Toc44602080)

[2.2.1. Tác động dội ngược 5](#_Toc44602081)

[2.2.2. Nhận thức của giáo viên 6](#_Toc44602082)

[2.2.3. Hành động của giáo viên 7](#_Toc44602083)

[2.2.4. Quan hệ giữa nhận thức và hành động 7](#_Toc44602084)

[2.2.5. Khung khái niệm sử dụng cho luận án này 8](#_Toc44602085)

[2.3. Các nghiên cứu thực nghiệm về tác động dội ngược của bài thi tới nhận thức và hành động của giáo viên tiêng Anh bậc đại học 9](#_Toc44602086)

[2.3.1. Tổng quan các nghiên cứu thực nghiệm về tác động dội ngược của bài thi tới nhận thức và hành động của giáo viên tiếng Anh 9](#_Toc44602087)

[2.3.2. Tác động dội ngược của bài thi lên nhận thức của giáo viên bậc đại học 9](#_Toc44602088)

[2.3.3. Tác động dội ngược của bài thi lên hành động của giáo viên 10](#_Toc44602089)

[CHƯƠNG 3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU 11](#_Toc44602090)

[3.1. Thiết kế nghiên cứu 11](#_Toc44602091)

[3.1.1. Lý do xây dựng thiết kế nghiên cứu 11](#_Toc44602092)

[3.1.2. Thiết kế nghiên cứu 11](#_Toc44602093)

[3.2. Lựa chọn trường hợp 12](#_Toc44602094)

[3.3. Bối cảnh nghiên cứu 12](#_Toc44602095)

[3.4. Người tham gia nghiên cứu 12](#_Toc44602096)

[3.5. Vai trò của người nghiên cứu 13](#_Toc44602097)

[3.6. Các công cụ thu thập dữ liệu 13](#_Toc44602098)

[3.7. Tiến trình phân tích dữ liệu 14](#_Toc44602099)

[3.7.1. Gỡ dữ liệu 14](#_Toc44602100)

[3.7.2. Phân tích dữ liệu 14](#_Toc44602101)

[3.8. Tính trung thực của nghiên cứu 14](#_Toc44602102)

[3.9. Đạo đức nghiên cứu 15](#_Toc44602103)

[CHƯƠNG 4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU 16](#_Toc44602104)

[4.1. Tác động của EAT lên nhận thức của giáo viên 16](#_Toc44602105)

[4.1.1. Nhận thức của giáo viên về mục tiêu giảng dạy 16](#_Toc44602106)

[4.1.2. Nhận thức của giáo viên về nội dung giảng dạy 16](#_Toc44602107)

[4.1.3. Nhận thức của giáo viên về phương pháp giảng dạy 17](#_Toc44602108)

[4.1.4. Nhận thức của giáo viên về phát triển chuyên môn 17](#_Toc44602109)

[4.2. Tác động của EAT lên hành động của giáo viên 17](#_Toc44602110)

[4.2.1. Hành động của giáo viên đối với mục tiêu giảng dạy 17](#_Toc44602111)

[4.2.2. Hành động của giáo viên đối với nội dung giảng dạy 18](#_Toc44602112)

[4.2.3. Hành động của giáo viên trong phương pháp giảng dạy 18](#_Toc44602113)

[4.2.4. Hành động của giáo viên trong phát triển chuyên môn 18](#_Toc44602114)

[4.3. Mỗi quan hệ giữa nhận thức và hành động của giáo viên 18](#_Toc44602115)

[CHƯƠNG 5. THẢO LUẬN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU 20](#_Toc44602116)

[5.1. Tác động của EAT lên nhận thức và hành động của giáo viên 20](#_Toc44602117)

[5.1. Tác động của EAT lên nhận thức của giáo viên 20](#_Toc44602118)

[5.2. Tác động của EAT lên hành động của giáo viên 21](#_Toc44602119)

[5. 2. Các yếu tố ảnh hưởng tới tác động của EAT tới nhận thức và hành động của giáo viên 21](#_Toc44602120)

[CHƯƠNG 6. KẾT LUẬN 22](#_Toc44602121)

[6.1. Tóm tắt các kết quả nghiên cứu chính 22](#_Toc44602122)

[6.1.1. Tác động dội ngược của EAT lên nhận thức của giáo viên tại một trường đại học ở Việt Nam. 22](#_Toc44602123)

[6.1.2. Tác động dội ngược của EAT lên hành động của giáo viên tại một trường đại học ở Việt Nam. 22](#_Toc44602124)

[6.2. Khuyến nghị sư phạm, đào tạo giáo viên và các đề xuất nghiên cứu 23](#_Toc44602125)

[6.2.1. Khuyến nghị sư phạm cho giáo viên 23](#_Toc44602126)

[6.2.2. Khuyến nghị về công tác đào tạo giáo viên 23](#_Toc44602127)

[6.2.3. Khuyến nghị về các hướng nghiên cứu mới 23](#_Toc44602128)

[6.3. Các điểm hạn chế của luận án 24](#_Toc44602129)

# LIST OF ABBREVIATIONS AND ACRONYMS

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| CEFR | **:** | Common European Framework for Reference |
| CET | **:** | College English Test |
| EAT | **:** | English achievement test |
| EEE | **:** | Exit English Examination |
| EEU | **:** | Entrance Exam of the Universities |
| HEIs | **:** | Higher education institutions |
| HKCEE | **:** | Hong Kong Certificate of Education Examination |
| IELTS | **:** | International English Language Testing System |
| INUEE | **:** | Iranian National University Entrance Exam |
| MoET | **:** | Ministry of Education and Training |
| NMET | **:** | National Matriculation English Test |
| PET | **:** | Preliminary English Test |
| QĐ-TTg | **:** | Quyết định của Thủ tướng Chính phủ |
| TACS | **:** | Tiếng Anh cơ sở |
| TOEIC | **:** | Test of English for International Communication |
| UEEs | **:** | University entrance examinations |
| VCEE. | **:** | Vietnam’s College English Entrance Exam |
| VSTEP | **:** | Vietnamese Standardized Test of English Proficiency |

# CHƯƠNG 1. GIỚI THIỆU

Chương Giới thiệu nêu lý do thực hiện nghiên cứu, ý nghĩa của nghiên cứu và hoàn cảnh nghiên cứu ở Việt Nam có liên quan tới luận án. Chương này cũng đặt ra câu hỏi nghiên cứu, giới hạn phạm vị nghiên cứu và giới thiệu bố cục của luận án.

## 1.1. Lý do thực hiện nghiên cứu

Có ba lý do thúc đẩy nghiên cứu này được thực hiện. Thứ nhất, kiểm tra đánh giá có vai trò không thể thiếu trong giáo dục ngôn ngữ. Kiểm tra đánh giá không chỉ để kiểm tra đánh giá mà còn có ý nghĩa quyết định tới việc giảng dạy, học tập, thông tin và tuyển chọn (Alderson & Banerjee, 2002; Avivan, 1991; Bachman, 2010, Bachman & Palmer, 1996; Cheng, Sun, & Ma, 2015; Lemmetti, 2014; Shohamy, 1998). Do đó, chất lượng bài kiểm tra cần được quan tâm. Thứ hai, tác động dội ngược, một tiêu chí đánh giá chất lượng bài thi nói đến sự ảnh hưởng của bài thi tới việc dạy và học (Bachman & Palmer, 1996, Hughes, 2003) đã trở thành mỗi quan tâm của các nhà nghiên cứu từ cuối thế kỷ hai mươi. Mối quan tâm này bắt nguồn từ ý nghĩa của các nghiên cứu tác động dội ngược của bài thi đối với sự công bằng trong giáo dục và có thể giúp nâng cao chất lượng giảng dạy.và học tậtr. Thứ ba, nghiên cứu này về tác động dội ngược của một bài thi tiếng Anh hết học phần lên gíao viên tại một trường đại học ở Việt Nam còn có thể ảnh hưởng tích cực đến sự phát triển chuyên môn của giáo viên cơ sở nghiên cứu. Ở Việt Nam hiên nay, trình độ ngoại ngữ B1 là một trong những điều kiện sinh viên đại học cần đạt được để có thể tốt nghiệp (Quyết định số 1400/QĐ-TTg, 2008; Thông tư số 2961/BGDĐT- GDĐH, 2010). Các cơ sở đào tạo đại học đã có nhiều thay đổi để giúp sinh viên đáp ứng yêu cầu trên dù có nhiều khó khăn. Trường đại học được chọn là địa chỉ nghiên cứu cũng trong tình hình chung như vậy. Trường đã có một số thay đổi. Hiện nay, bài thi Preliminary English Tests (PET) được lựa chọn là công cụ chính để đo trình độ B1 của sinh viên. Bài thi trong nghiên cứu này là một bài thi tiếng Anh hết học phần (EAT), nhằm giúp sinh viên tiếp cận bài thi PET. Giáo viên được lựa chọn tham gia vào nhiên cứu vì họ là nhân tố chính để tạo ra các tác động tích cực giúp sinh viên học tập (Antineskul & Sheveleva, 2015; Bailey, 1999; Liauh, 2011; Onaiba, 2013; Richards & Lockhart, 2007; Spratt, 2005; Tsagari, 2011; Wang, 2010). Kết quả nghiên cứu có thể giúp các giáo viên này này chiêm nghiệm công tác giảng dạy tiếng Anh hiện nay và nhà trường có thể hỗ trợ giáo viên phát triển chuyên môn hiệu quả hơn.

## 1.2. Ý nghĩa của nghiên cứu

Nghiên cứu này có ý nghĩa lý luận và thực tiễn trong lĩnh vực kiểm tra đánh giá ngôn ngữ.

Về mặt lý luận, nghiên cứu đóng góp vào việc khảo cứu các khung nghiên cứu tác động dội ngược của bài kiểm tra và xây dựng một khung nghiên cứu mới. Một số yếu tố mới được thêm vào, ví dụ như tác động dội ngược của bài thi tới việc giáo viên phát triển chuyên môn. Kết quả nghiên cứu có thể mở rộng nền tảng lý thuyết về tác động dội ngược của bài thi lên nhận thức và hành động của giáo viên.

Về mặt thực tiễn, nghiên cứu cho người tham gia cơ hội chiêm nghiệm một cách sâu sắc và xuyên suốt về nhận thức và hành động của mình dưới tác động của một bài thi tiếng Anh hết học phần họ phụ trách. Quá trình chiêm nghiệm này có thể tạo ra những tác động tích cực và hạn chế tác động tiêu cực trong công tác giảng dạy hiện tại hoặc tương lai. Hơn thế nữa, kết quả nghiên cứu có thể giúp lãnh đạo nhà trường điều chỉnh chính sách giảng dạy tiếng Anh hiện nay. Nghiên cứu cũng có thể có ý nghĩa với các cơ sở đào tạo tương tự ở Việt Nam trong công tác ra chính sách giáo dục và phát triển giáo viên.

## 1.3. Hoàn cảnh nghiên cứu ở Việt Nam

Hoàn cảnh nghiên cứu được thảo luận cả trên diện rộng và hẹp như hướng Cheng (2004) gợi ý.

Xét trên diện rộng, Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam (MoET) đã thay đổi việc quản lý chất lượng kiểm tra đánh giá từ tiêu chuẩn truyền thống quốc gia sang khung quốc tế và khung quốc gia cải biến. Quyết định số 1400/QĐ-TTg (2008) phê duyệt Đề án Giáo dục Ngoại ngữ Quốc gia 2020 (kéo dài đến 2025) khuyến khích sử dụng Khung năng lực ngoại ngữ Châu Âu (CEFR) để đánh giá năng lực sử dụng tiếng Anh của người Việt Nam. Năm 2010, thông tư 2961/BGDĐT - GDĐH yêu cầu sinh viên đại học đạt chuẩn ngoại ngữ khi tốt nghiệp (chuẩn ngoại ngữ đầu ra/chuẩn đầu ra) mức B1 trong khung Khung năng lực ngoại ngữ Châu Âu (CEFR). Các chứng chỉ quốc tế như IELTS, TOEFL, TOEIC và PET được công nhận tại nhiều trường đại học ở Việt Nam. Sau đó khung CEFR được cải biến thành Khung năng lực ngoại ngữ Việt Nam vào năm 2014 (Thông tư 01/2014/QĐ-BGDĐT), làm tiền đề ra đời của bài thi chuẩn năng lực ngoại ngữ Việt Nam (VSTEP) (Quyết định số 729/QĐ-BGDĐT).

Ở diện hẹp hơn, trường đại học nơi nghiên cứu này diễn ra có những thay đổi lớn để đáp ứng yêu cầu quốc gia về năng lực ngoại ngữ chuẩn đầu ra của sinh viên. Trường đã áp dụng bài thi TOEIC hai kỹ năng, rồi chuyển tới bài thi theo định hướng VSTEP, và hiện tại là bài thi PET làm thang đo năng lực ngoại ngữ chuẩn đầu ra cho sinh viên. Bài thi tiếng Anh hết học phần (EAT) trong nghiên cứu này nhằm giúp sinh viên làm quen với bài thi chuẩn đầu ra PET.

## 1.4. Câu hỏi nghiên cứu

Mục đích nghiên cứu là tìm ra tác động dội ngược của một bài thi tiếng Anh hết học phần tới giảng viên/giáo viên tại một trường đại học ở Việt Nam. Để đạt mục đích nghiên cứu, câu hỏi nghiên cứu chính là: “Bài thi EAT có ảnh hưởng như thế nào tới giáo viên tại một trường đại học ở Việt Nam?”

Hai câu hỏi cụ thể được đặt ra là:

1. *Bài thi EAT có ảnh hưởng như thế nào đến nhận thức về việc dạy học của giáo viên tại một trường đại học ở Việt Nam?*
2. *Bài thi EAT có ảnh hưởng như thế nào đến hành động dạy học của giáo viên tại một trường đại học ở Việt Nam?*

## 1.5. Phạm vi nghiên cứu

Nghiên cứu giới hạn ở tác động dội ngược của một bài thi tiếng Anh hết học phần tới giáo viên dạy học phần này tại một trường đại học đa ngành ở miền Bắc Việt Nam.

## 1.6. Bố cục của nghiên cứu

Nghiên cứu có bố cục gồm 6 chương: Giới thiệu, Tổng quan nghiên cứu, Phương pháp nghiên cứu, Kết quả đạt được, Thảo luận, Kết luận và Khuyến nghị sư phạm.

# CHƯƠNG 2. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU

Chương tổng quan này gồm ba mục chính. Mục đầu tiên (2.1) khái lược các khái niệm cơ bản trong kiểm tra đánh giá có liên quan trực tiếp đến đề tài là khái niệm kiểm tra, khái niệm đánh giá, khái niệm bài kiểm tra kết quả của học phần và khái niệm dụng tính của bài thi. Mục thứ hai (2.2) khái lược định nghĩa về tác động dội ngược, điều kiện tồn tại tác động dội ngược, hướng tác động dội ngược, khung nghiên cứu tác động dội ngược, khái niệm về nhận thức nhận thức và hành động của giáo viên. Kết quả quan trọng nhất của mục này là xây dựng khung khái niệm phục vụ nghiên cứu tác động dội ngược của EAT tới giáo viên trong luận án này. Mục ba (2.3) dựa trên khung khái niệm mới xây dựng để khảo cứu các kết quả nghiên cứu thực nghiệm trước đây về ảnh hưởng của bài thi tiếng Anh lên giáo viên đại học.

## 2.1. Các khái niệm kiểm tra đánh giá cơ bản

### 2.1.1. Khái niệm kiểm tra, khái niệm đánh giá

Theo quan điểm hiện đại trong lĩnh vực này, đánh giá được xem là khái niệm bao trùm. Đánh giá là một quá trình hay một chiến lược có hệ thống và liên tục để thu thập thông tin định lượng và định tính giúp đưa ra các quyết định cho từng cá nhân (Brown, 2004; Cizek, 2010; Messick, 1996, Nunan, 2003). Kiểm tra là một tiến trình đánh giá sử dụng công cụ là bài kiểm tra. Bài kiểm tra là một phương pháp hay một công cụ đo khả năng, kiến thức, sự thể hiện của cá nhân trong một lĩnh vực cụ thể. Bài kiểm tra sử dụng thang đo bằng số hoặc khung phân loại (Bachman, 2010; Nunan, 2003). Trong tiếng Việt, bài kiểm tra có tên gọi khác là bài thi.

### 2.1.2. Bài kiểm tra kết quả của học phần

Bài kiểm kết quả của khóa học đo lượng kiến thức người học đạt được so với mục tiêu của học phần (Brown & Abeywickrama, 2010; Brown, 2013; Hughes, 2003; McNamara, 2000). Có hai loại bài kiểm tra kết quả của học phần là bài kiểm tra giữa học phần và bài kiểm tra hết học phần. Bài kiểm tra trong nghiên cứu này thuộc loại số hai.

### 2.1.3. Dụng tính của bài thi

Bachman (1995), Bachman and Palmer (1996), Fulcher and Davison (2007), Shohamy (1991) là các tác giả bàn nhiều về dụng tính của bài thi. Bachman và Palmer (1996, tr. 18) đã đưa ra sáu dụng tính hay tính chất của bài thi bao gồm độ tin cậy, độ giá trị, tính nguyên bản, tính tương tác, tác động, và tính thực tế.

Sự tác động ở quy mô nhỏ trong lớp học được gọi là tác động dội ngược (Bachman & Palmer, 1996). Đây là sự kết nối bên ngoài giữa bài thi và các bên liên quan. Nói cách khác đây là tác động xã hội của bài thi lên các bên liên quan như giáo viên, sinh viên, nhà trường và gia đình.

## 2.2. Tác động dội ngược, nhận thức của giáo viên và hành động của giáo viên.

Phần 2.2 khảo cứu các khái niệm liên quan đến tác động dội ngược, bao gồm khái niệm tác động dội ngược (2.2.1), khái niệm nhận thức của giáo viên (2.2.2) và khái niệm hành động của giáo viên (2.2.3) cũng như là mối quan hệ giữa nhận thức và hành động của giáo viên (2.2.4). Phần khảo cứu này có kết quả là một khung khái niệm (2.2.5) hỗ trợ tích cực cho việc thu thập, phân tích số liệu, trình bày kết quả nghiên cứu và thảo luận.

### 2.2.1. Tác động dội ngược

#### 2.2.1.1. Khái niệm về tác động dội ngược

Hughes (2003, tr. 53) định nghĩa tác động dội ngược là “một phần tác động của bài thi lên người học và người dạy, lên hệ thống giáo dục nói chung và lên toàn bộ xã hội”. Pearson (1988, tr. 7), trích trong Cheng et al. (2004) xem xét tác động dội ngược từ khía cạnh tâm lý như sau: “Các kỳ thi chung ảnh hưởng đến thái độ, hành động và động lực của giáo viên, học viên, phụ huynh, và do kỳ thi diễn ra cuối khóa học nên ảnh hưởng này dội ngược lại, do đó có thuật ngữ tác động dội ngược”. Định nghĩa này cung cấp cái nhìn mới về tác động dội ngược. Khái niệm này nói tới ảnh hưởng của bài thi lên cơ chế tâm lý và hành động của giáo viên và học viên nhằm đạt tới mục tiêu học, dạy và thi. Trong cơ chế tác động dội ngược, giáo viên có vai trò “tiền phong trong quá trình tác động dội ngược diễn ra khi giảng dạy” (Bailey, 1999, tr.17).

#### 2.2.1.2. Điều kiện tồn tại của tác động dội ngược

Theo Alderson và Wall (1993), tác động dội ngược diễn ra với bài thi quan trọng. Messick (1996) cho rằng tác động dội ngược có khi bài thi được đưa ra và được sử dụng có mục đích. Watanabe (2004, tr.28) chỉ rõ rằng tác động dội ngược được tìm thấy khi: (1) một giáo viên dạy lớp có bài thi và không có bài thi theo các cách khác nhau, (2) các giáo viên khác nhau dạy như nhau tại các lớp khác nhau nhưng có chung bài thi. Hughes (1994, tr. 2- 3) lại đưa ra sáu điều kiện đánh giá sự tồn tại của tác động dội ngược. Các điều kiện này có thể tóm lược thành hai nhóm chính bao gồm mức độ quan trọng của việc thi tốt đối với cả học viên và giáo viên, và sự quen thuộc của bài thi đối với cả giáo viên và giáo viên.

Tóm lại, bài thi EAT đáp ứng rõ điều kiện tồn tại tác động dội ngược như Alderson và Wall (1993), Messick (1996). Các điều kiện khác sẽ được tìm thấy trong phần 3.3, 3.4.

#### 2.2.1.3. Hướng hoạt động của tác động dội ngược

Hướng hoạt động của tác động dội ngược có thể tiêu cực hoặc tích cực (Alderson & Wall, 1993; Cheng & Curtis, 2004; Hughes, 1989; Pan, 2009).

##### 2.2.1.3.1. Tác động dội ngược tiêu cực

Bài thi có thể tác động tiêu cực đến quá trình dạy học (Cheng et al., 2015; Pan, 2009; Shih, 2007, 2009; Shohamy, 1996, Tsagari, 2007, 2011; Wang, 2010). Pan (2009, tr.61) tồng kết bốn tác động tiêu cực chính của bài thi: (1) giáo viên dạy để thi, (2) nỗi sợ thi cử, (3) người học bị giới hạn nội dung học tập, (4) người học giảm hứng thú học tập.

##### 2.2.1.3.2. Tác động dội ngược tích cực

Bên cạnh các tác động tiêu cực, tác động tích cực có từ bài thi do việc thi cử không chỉ để đánh giá mà còn là giúp tăng năng lực ngôn ngữ. Pan (2009, tr.61) tóm tắt ba tác động tích cực chính: (1) giáo viên tuân thủ nội dung và thời lượng giảng dạy chặt chẽ, (2) học viên có thành quả và nỗ lực rõ ràng, (3) bài thi tốt có thể dẫn tới việc giảng dạy tốt.

Luận án mong muốn tìm ra các hướng tác động của EAT để khuyến khích tác động tích cực, hạn chế tác động tiêu cực.

#### 2.2.1.4. Các mô hình lý thuyết tác động dội ngược

Có sáu mô hình lý thuyết phổ biến về tác động dội ngược được Alderson và Wall (1993), Hughes (1993), Bailey (1996), Bachman và Palmer (1996), Green (2007), và Shih (2009) đưa ra. Khảo cứu này chỉ tập trung vào các yếu tố tác động dội ngược của bài thi lên giaó viên và việc giảng dạy của họ trong các mô hình này.

Alderson và Wall (1993) có tám trên mười lăm giả thuyết đề cập đến giaó viên và việc giảng dạy của họ (number 1, 3, 4, 7, 9, 11, 14, 15). Giả thuyết đầu tiên đề cập đến việc bài thi ảnh hưởng lên việc giảng dạy. Các giả thuyết tiếp theo là bài thi ảnh hưởng đến nội dung giảng dạy, phương pháp giảng dạy, tốc độ giảng dạy, tiến trình giảng dạy, mức độ và độ sâu trong giảng dạy. Hughes (1993, tr.2) đưa ra ba mô hình ba yếu tố: tham thể, qua trình, sản phẩm. Tham thể ở đây là học viên và giáo viên học ngôn ngữ, người điều hành, người phát triển giáo trình, và nhà xuất bản. Nhận thức, thái độ, hứng thú và hành động của các tham thể này có thể bị bài thi tác động. Bailey (1996) đã phát triển mô hình của Hughes (1993) và chỉ ra mối quan hệ tương hỗ giữa các yếu tố trong mô hình. Một tham thể mới được đưa vào là nhà nghiên cứu. Tuy nhiên, khi được so sánh với vai trò của “giáo viên” và “học viên” thì vai trò của “nhà nghiên cứu”, “người viết tài liệu học tập và người thiết kế chương trình” khá xa với quá trình dạy và học. Bachman và Palmer (tr. 147) bàn về các khía cạnh liên quan đến tác động dội ngược của bài thi tới giáo viên trên các lĩnh vực sau: (i) **“**các năng lực ngôn ngữ **được kiểm tra**” và “các năng lực ngôn ngữ **có trong tài liệu giảng dạy**”, **(**ii) “các **đặc điểm của bài thi** và **các phần trong bài thi”** và “các **đặc điểm của hoạt động dạy học”,** (iii) “**mục tiêu của bài thi”** and “**giá** **trị và mục đich giáo viên** và **chương trình giảng dạy đề ra**”. Green (2007) đưa ra khung tác động dội ngược dựa trên *hướng tác động, sự đa dạng các yếu tố tác động* và *cường độ tác động.* Năm 2009, Shih công bố khung tác động dội ngược của bài thi lên giáo viên chi tiết nhất. Những điểm mới trong khung này là sự kết hợp linh hoạt của các yếu tố hoàn cảnh giảng dạy, yếu tố bài thi và yếu tố giáo viên tác động lên hoạt động giảng dạy của giáo viên.

### 2.2.2. Nhận thức của giáo viên

Từ điển Cambridge định nghĩa *nhận thức* là “niềm tin hoặc ý kiến” hoặc “sự hiểu biết”. Khái niệm nhận thức có thể được hiểu qua khái niệm về niềm tin. Rokeach (1969, tr. 113, trích trong Skott, tr. 17) định nghĩa nhận thức là “hệ thống tri nhận tổng hợp” hay “bất cứ câu đơn giản nào…được suy luận từ điều người ta nói và làm mà có thể bắt đầu bằng cụm từ ‘Tác giả tin rằng’…”. Pajares (1992, tr. 316) định nghĩa niềm tin là “sự đánh giá của cá nhân về tính đúng sai của một câu, một nhận định mà có thể được suy luận dựa trên việc hiểu biết tổng hợp những gì một người có thể nói ra, dự tính, và làm.”

Trong các nghiên cứu về tác động dội ngược, nhận thức của giáo viên gắn với các từ “thái độ”, “cảm xúc” (Mahmoudi, 2013; Tsagari, 2011, tr. 434-435), “niềm tin” (Wang, 2010; Mahmoudi, 2003, tr. 49-50), “sự hiểu biết” (Cheng, 2004; Hsu, 2009).

Từ phần khái lược trên, nhận thức của giáo viên dưới tác động của bài thi diễn tả giáo viên cảm thấy thế nào, nghĩ như thế nào, tin và hiểu như thế nào về mục tiêu của bài thi, định dạng của bài thi và thực hành việc giảng dạy và phát triển chuyên môn.

### 2.2.3. Hành động của giáo viên

Hành động của giáo viên có thể đơn giản là hành động (Cheng, 1999), dạy (Ahmed, 2015; Cheng & Curtis, 2004); dạy trong lớp (Cheng, 2004), hoạt động hướng dẫn trong lớp (Hoge, 2016; Onaiba, 2013), hành xử của giáo viên (Hsu, 2009). Hành động của giáo viên là “những gì giáo viên làm trong lớp học” (Hsu, 2009, tr.88) mà có liên quan đến phương tiện dạy học, lời nói của giáo viên, hoạt động dạy học, tài liệu dạy học, kế hoạch giảng dạy và hoạt động phát triển chuyên môn. Một số yếu tố kể trên đã có trong nghiên cứu của Ahmed, (2015), Cheng (1999), Cheng & Curtis (2004), Onaiba (2013) và một số nhà nghiên cứu khác. Nghiên cứu này định nghĩa khái niệm hành động của giáo viên là cách hành xử của họ khi giảng dạy. Cụ thể hơn, đó là việc họ giới thiệu và thực hiện mục tiêu giảng dạy, lựa chọn tài liệu giảng dạy, soạn bài, dạy học, chiêm nghiệm và phát triển chuyên môn.

### 2.2.4. Quan hệ giữa nhận thức và hành động

Nhận thức hay niểm tin được cho là “dấu hiệu dự đoán hành động tốt nhất” (Pajares, 1993, tr. 45), hay là “sự phản ánh những gì họ biết và họ tin” (Richards and Lockhart, 2007, tr. 29). Nhận thức/niềm tin là lực kéo hành động (Onaiba, 2013; Pajares, 1993; Skott, 2015; Wang, 2010; Zeng, 2015). Skott (2015, tr.16) cho rằng “niềm tin là nguyên tắc giải thích cho hành động”. Ông tin rằng giáo viên sẽ biến niềm tin thành hành động dạy học trong lớp. Theo Zeng (2015) niềm tin của giáo viên có “tác động lọc” tất cả suy nghĩ, hành động, quyết định của giáo viên. Clancey (1997), trích dẫn từ nghiên cứu của Le (2011), khẳng định “mỗi suy nghĩ và hành động của con người đều nhằm thích ứng với môi trường xung quanh do những gì người ta nhận thức, người ta nhìn nhận hoạt động của họ, và người ta tác động vật lý để sự việc cùng phát triển” (tr. 1-2). Nhận thức của họ giúp cải thiện năng lực và chất lượng dạy học của họ, từ đó dẫn đến sự cam kết của họ đối với thành công của người học.

### 2.2.5. Khung khái niệm sử dụng cho luận án này

Kết quả khảo cứu trên đây, đặc biệt là kết quả khảo cứu sáu lý thuyết phổ biến về tác động dội ngược của bài thi, đã giúp hình thành nên khung khái niệm cho luận án này.

#### Hình 2.6. Khung khái niệm về tác động dội ngược của EAT tới nhận thức và hành động của giáo viên

**YẾU TỐ GIÁO VIÊN**

1.kinh nghiệm học tập

2. kinh nghiệm giảng dạy

3. vị trí nghề nghiệp

4. mức độ quen thuộc với yếu tố hoàn cảnh

5. mức độ quen thuộc với yếu tố bài thi

6. sự gắn bó với công việc giảng dạy

7.trách nhiệm giúp người học thành công

8. sự sẵn sàng đổi mới trong dạy học

**YẾU TỐ HOÀN CẢNH**

1. chính sách quốc gia về đánh giá năng lực tiếng Anh

2. chính sách nhà trường về đánh giá năng lực tiếng Anh

3. chương trình tiếng Anh trong trường

4. số lượng sinh viên trong lớp học của trường

5. chuyên ngành và năng lực tiếng Anh của sinh viên của trường

**YẾU TỐ BÀI THI**

1. mục đích

2. định dạng

3. nội dung

4. trọng số điểm

5. nguồn tài liệu

**NHẬN THỨC**

1. ***Nội dung***

1.1. Mục tiêu dạy học

1.2. Tài liệu dạy học

1.3. Chủ điểm dạy học

2. Phương pháp

2.1. Phương pháp dạy học chung

2.2. Soạn bài

2.3. Ngôn ngôn ngữ sử dụng trong giảng dạy

2.4. Thời lượng giảng dạy

2.5. Môi trường lớp học

2.6. Kỹ năng/nội dung dạy học ưu tiên

2.7. Kiểm tra đánh giá trong lớp

2.8. Bài tập về nhà

***3. Phát triển chuyên môn***

3.1. Chiêm nghiệm

3.2. Tham gia cộng đồng phát triển chuyên môn

**HÀNH ĐỘNG**

1. ***Nội dung***

1.1. Mục tiêu dạy học

1.2. Tài liệu dạy học

1.3. Chủ điểm dạy học

2. Phương pháp

2.1. Phương pháp dạy học chung

2.2. Soạn bài

2.3. Ngôn ngôn ngữ sử dụng trong giảng dạy

2.4. Thời lượng giảng dạy

2.5. Môi trường lớp học

2.6. Kỹ năng/nội dung dạy học ưu tiên

2.7. Kiểm tra đánh giá trong lớp

2.8. Bài tập về nhà

***3. Phát triển chuyên môn***

3.1. Chiêm nghiệm

3.2. Tham gia cộng đồng phát triển chuyên môn

## 2.3. Các nghiên cứu thực nghiệm về tác động dội ngược của bài thi tới nhận thức và hành động của giáo viên tiêng Anh bậc đại học

Mục khảo cứu này gồm ba tiểu mục. Tiểu mục một (2.3.1) cung cấp cho người đọc một cái nhìn tổng quát về các nghiên cứu tác động dội ngược lên giáo viên dạy tiếng Anh bậc đại học. Khung khái niệm của luận án (Hình 2.6, tiểu mục 2.2.5) giúp khảo cứu các kết quả nghiên cứu về tác động dội ngược của bài thi lên nhận thức (2.3.2) và hành động (2.3.3) của giáo viên trong các nghiên cứu trước.

### 2.3.1. Tổng quan các nghiên cứu thực nghiệm về tác động dội ngược của bài thi tới nhận thức và hành động của giáo viên tiếng Anh

Tổng quan các nghiên cứu thực nghiệm chỉ ra một số điểm sau. Thứ nhất, có nhiều nghiên cứu về tác động dội ngược của bài thi lên hành động của giáo viên hơn là lên nhận thức của họ. Kết quả này phù hợp với quan điểm của Papakammenou (2013). Thứ hai, phần lớn các nghiên cứu thực hiện tại Châu Á, trong đó nghiên cứu sớm nhất là tại Trung Quốc (Alderson & Wall, 1993; Barnes, 2017; Cheng, 1997; Lam, 1993; Thuy Nhan, 2013, Tran, 2016; Sadighi, Yamini & Bagheri, 2018). Thứ ba, gần đậy, các nhà nghiên cứu ở Việt Nam quan tâm hơn tới tác động của bài thi lên giáo viên (Bui, 2016; Nguyen, 2017; Thuy Nhan, 2011; Tran, 2016), đặc biệt khi Bộ Giáo dục và Đào tạo yêu cầu trình độ ngoại ngữ chuẩn đầu ra cho sinh viên. Một điểm nổi bật nữa là các bài thi quan trọng ở bậc phổ thông thu hút các nhà nghiên cứu nhiều hơn là các bài thi ở bậc đại học (Read & Hayes, 2003; Wall & Horák, 2006; Nguyen et al.. 2008; Liauh; 2011; Thuy Nhan; 2013; Tran 2016; Nguyen, 2017; Barnes, 2017; Wenyuan, 2017). Thêm nữa, có nhiều nghiên cứu về bài thi chuẩn năng lực hơn bài thi hết học phần.

### Tác động dội ngược của bài thi lên nhận thức của giáo viên bậc đại học

Xét về nội dung giảng dạy, nghiên cứu trước đây chưa đề cập đến một thành tố của nó là thành tố nhận thức về mục tiêu giảng dạy. Về nội dung giảng dạy, giáo viên nhận thức theo hai hướng. Một số giáo viên thấy sự tương quan giữa nội dung giảng dạy và thi cử, trong khi số khác phản ánh ngược lại. Wall và Horák (2011) chỉ ra tác động tích cực của bài thi TOEFL iBT lên nhận thức của giáo viên về nội dung dạy học. Bài thi VSTEP ở Việt Nam (Nguyen, 2017) cũng có tác động tích cực lên giáo viên về tài liệu dạy học.

Xét về phương pháp dạy học, cũng có những nhận thức khác biệt. Một điểm thú vị trong nghiên cứu của Liauh (2011) là họ không đồng ý dạy theo định hướng bài thi nhưng họ lại quan tâm tới việc dạy để thi. Giáo viên trong nghiên cứu của Antineskul và Sheveleva (2015) thể hiện nhận thức tích cực của họ về bài thi BEC qua những lời giải thích như “kỳ thi BEC hướng tới mục tiêu giảng dạy” hay là “có cách dạy tiếp cận từng cá nhân”.

Việc phát triển chuyên môn không được đề cập nhiều trong các nghiên cứu trừ nghiên cứu của Wall and Horák (2006), Thuy Nhan (2013), Antineskul and Sheveleva (2015)và Liauh (2011). Liauh (2011, tr. 179) phản ánh giáo viên tin vào khả năng đánh giá chất lượng giảng dạy của họ, cải thiện phương pháp giảng dạy và xây dựng nguồn tài liệu học tập. Antineskul and Sheveleva (2015, tr. 12)cho thấy giáo viên đánh giá cao bài thi BEC như là cơ hội phát triển chuyên môn thông qua việc xây dựng hệ thống vốn từ về kinh tế. Một tác động tích cực khác lên giáo viên trong nghiên cứu này là họ coi đó là cơ hội giáo viên tăng cường cộng tác.

### 2.3.3. Tác động dội ngược của bài thi lên hành động của giáo viên

Về nội dung giảng dạy, các nghiên cứu không đề cập rõ ràng đến mục tiêu giảng dạy (Hamp-Lyons, 1996, 1998; Hsu, 2009; Read & Hayes, 2003; Wall &Horák, 1996; Wenyuan, 2017). Định dạng bài thi trong sách quyết định định dạng bài thi thật

Ở phương diện giảng dạy, phần lớn các lớp học diễn ra theo phương pháp truyền thống như Ngữ pháp – dịch (Alderson, Wall & Hamp-Lyon, 1993, 1996; Barnes, 2016a, 2016b, 2017; Hsu, 2009). Các giáo viên dạy kỹ năng theo kỹ năng trong sách định dạng thi. Mặc dù họ thích các phương pháp giao tiếp và các bài học liên kỹ năng, việc giảng dạy của họ theo kiểu bắt chước các bài thi và truyền đạt kỹ năng thi (Hsu, 2009; Wall & Horák, 2006). Nghiên cứu chỉ ra giáo viên dạy kiến thức ngôn ngữ nhiều hơn kỹ năng thi (Hsu, 2009; Wall & Horák, 2006). Về ngôn ngữ trong giảng dạy, tiếng mẹ đẻ được sử dụng nhiều hơn (Hsu, 2009). Chu (2009), trích dẫn trong nghiên cứu của Liauh (2011, tr. 174) ghi nhận giáo viên thay đổi hành động kiểm tra đánh giá do ảnh hưởng của bài thi EEE.

Có it thông tin về việc giáo viên phát triển chuyên môn trừ nghiên cứu của Thuy Nhan (2003), Wall và Horák (2006), và Antineskul và Sheveleva (2015). Wall và Horák (2006, p. 114) phàn nàn tất cả các giáo viên không được đào tạo về phương pháp giảng dạy liên quan đến TOEFL.

# CHƯƠNG 3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Chương hai vừa cung cấp các Khảo cứu quan trọng liên quan đến đề tài của luận án. Chương này trình bày phương pháp nghiên cứu của luận án. Mục 3.1 nêu lý do và thiết kế nghiên cứu. Mục 3.2 miêu tả trường hợp nghiên cứu. Tham thể nghiên cứu và vai trò của người nghiên cứu lần lượt được trình bày trong mục 3.4 và 3.5. Việc thiết kế công cụ thu thập dữ liệu, quá trình thu thập và phân tích dữ liệu được miêu tả trong mục 3.6 và 3.7. Kết chương là mục bàn về tính trung thực (3.8) và đạo đức nghiên cứu (3.9).

## 3.1. Thiết kế nghiên cứu

Mục thiết kế nghiên cứu này gồm hai tiểu mục. Tiểu mục 1 giải thích căn cứ lý thuyết và thực nghiệm cho việc xây dựng thiết kế nghiên cứu định tính trường hợp đơn. Tiểu mục 2 trình bày cụ thể thiết kế nghiên cứu này.

### 3.1.1. Lý do xây dựng thiết kế nghiên cứu

Luận án sử dụng thiết kế nghiên cứu định tính trường hợp đơn dựa trên hai căn cứ sau.

Về mặt lý thuyết, thiết kế nghiên cứu định tính trường hợp đã được đề xuất bởi Richard (2003), Cohen (2007), Creswell (2003) và Nunan (1992). Luận án phù hợp với đường hướng nghiên cứu định tính khi muốn tìm hiểu về tác động dội ngược của bài thi tới nhận thức và hành động của giáo viên tại một trường đại học ở Việt Nam. Nghiên cứu định tính liên quan đến “đánh giá chủ quan về thái độ, ý kiến và hành động” (Kothari, 2004, tr. 5). Trong các chiến lược nghiên cứu định tính, nghiên cứu trường hợp là hướng phù hợp cho luận án. Nghiên cứu trường hợp cho phép phân tích kỹ một vấn đề theo quan điểm của người tham gia nghiên cứu (Harrison, Birks, Franklin and Mills, 2017), và nó có hiệu quả trong việc hiểu ngữ cảnh lớp học (Cohen et al., 2007; Dörnyei, 2007; Wisker, 2001; Yin, 2009).

Về mặt thực nghiệm, có nhiều nghiên cứu thực nghiệm về tác động dội ngược theo đường hướng định tính (Antineskul & Sheveleva, 2015; Furaidah et al., 2015; Thuy Nhan, 2013; Taqizadeh & Birjandi, 2015; Wall & Horák, 2006; Watanabe, 2004).

### 3.1.2. Thiết kế nghiên cứu

Luận án tìm hiểu về tác động dội ngược của EAT tới nhận thức và hành động của giáo viên tại một trường đại học ở Việt Nam. EAT có ý nghĩa chuẩn bị cho sinh viên làm quen với bài thi tiếng Anh chuẩn đầu ra PET. Một nghiên cứu nền sử dụng công cụ phỏng vấn bán cấu trúc và phân tích tài liệu để tìm ra các yếu tố đề dẫn tác động dội ngược này. Hình 2.6 (2.2.5) trình bày ba yếu tố: yếu tố hoàn cảnh giảng dạy, yếu tố bài thi, yếu tố giáo viên. Chưa có nghiên cứu nào thực hiện nghiên cứu chi tiết như thế này nên có thể coi đây là một đóng góp mới về mặt phương pháp nghiên cứu trong lĩnh vực nghiên cứu tác động dội ngược của bài thi. Nghiên cứu chính chia thành ba giai đoạn. Thứ nhất, từng giáo viên được phỏng vấn bán cấu trúc về nhận thức về việc dạy học của họ dưới tác động của EAT. Thứ hai, lớp học của các giáo viên này được quan sát bán cấu trúc để thấy hành động dạy học của họ dưới tác động của EAT. Thứ ba, phỏng vấn bán cấu trúc sau lớp học được tiến hành để làm rõ các vấn đề nghiên cứu quan tâm nhưng chưa thể hiện rõ trong lớp học.

## 3.2. Lựa chọn trường hợp

Stake (2000) khuyên các nhà nghiên cứu nên lựa chọn:

Trường hợp có vẻ có cơ hội tìm hiểu được nhiều…Điều đó có nghĩa là chọn trường hợp dễ tiếp cận nhất, có nhiều thời gian nhất. Cơ hội tìm hiểu có thể khác nhau, và thỉnh thoảng cơ hội này còn quan trọng hơn nhiều so với việc chọn trường hợp có tính đại diện. (tr.146)

Trường hợp nghiên cứu được lựa chọn trong luận án này là một trường đại học ở Việt Nam. Bốn giáo viên dạy tiếng Anh ở đây được mời tham gia như là các đơn vị phân tích. Trường hợp nghiên cứu được chọn không phải do thú vị hay độc đáo. Lý do chính là do dễ tiếp cận khi tác giả luận án là giáo viên lâu năm ở đây và tác giả có quan hệ tốt với các giáo viên trong khoa ngoại ngữ ở trường đại học này.

## 3.3. Bối cảnh nghiên cứu

Trường hợp nghiên cứu sẽ được mô tả từ các góc độ điạ lý, lịch sử, chương trình đào tạo tiếng Anh và các lớp học tiếng Anh.

Về địa lý, trường đại học này nằm ở miền Bắc Việt Nam.

Tiếng Anh là ngoại ngữ chính trong chương trình đào tạo ngoại ngữ của nhà trường. Chương trình này thay đổi mạnh mẽ khi Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 ra đời và yêu cầu sinh viên tốt nghiệp Đại học phải có chứng chỉ chuẩn đầu ra tương ứng tối thiểu bậc B1. Chương trình này trải qua ba thay đổi cơ bản trong việc áp dụng các bài thi chuẩn đầu ra tiếng Anh. TOEIC được đưa vào đầu tiên, rồi đến bài thi theo định hướng VSTEP. Hiện nay PET đang được coi là công cụ chính. EAT có ý nghĩa chuẩn bị cho sinh viên bước vào bài thi chuẩn đầu ra PET.

Các lớp học tiếng Anh ở trường đại học này có những khó khăn nhất định để đáp ứng yêu cầu học và thi theo chuẩn đầu ra quy định. Có những lớp lên tới 60 sinh viên ở nhiều trình độ. Đa số sinh viên có năng lực ngoại ngữ hạn chế. Sinh viên ngành Kinh tế, Ngân hàng có trình độ tiếng Anh tốt hơn sinh viên ngành Giáo dục thể chất hay Giáo dục Tiểu học.

## 3.4. Người tham gia nghiên cứu

Hồ sơ của giáo viên tham gia nghiên cứu trình bày trong Bảng 3.1 chỉ ra sự đa dạng của yếu tố giáo viên, đặc biệt là về kinh nghiệm giảng dạy, vị trí công việc, cam kết giảng dạy, trách nhiệm với thành công của sinh viên, chuyên ngành của sinh viên. Ít nghiên cứu về tác động dội ngược chỉ ra tác động quan trọng về độ tuổi, giới tính và bằng cấp lên nhận thức và hành động của giáo viên nhưng kinh nghiệm của giáo viên, sự quen thuộc với yếu tố bài thi, trách nhiệm của học với sự thành công của người học đã được chỉ ra trong một số nghiên cứu (Cheng, 1999; Hughes, 2003; Shohamy, 1998; Wantanabe, 2004).

#### Bảng 3.1. Hồ sơ giáo viên

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Teacher** | **Lam** | **Mai** | **Trang** | **Lan** |
| 1. Tuổi | 1984 | 1976 | 1974 | 1986 |
| 2. Giới tính | Nữ | Nữ | Nữ | Nữ |
| 3. Bằng cấp chuyên môn cao nhất/cơ sở đào tạo | Thạc sỹ/ ULIS-VNU | Thạc sỹ/ ULIS-VNU | Thạc sỹ/ ULIS-VNU | Thạc sỹ / Đại học Victoria |
| 4. Năm công tác | 15 năm | 18 năm | 24 năm | 2 năm |
| 5. Chức danh/chức vụ | Giảng viên/  Tổ trưởng | Giảng viên/ Thư ký ban đề | Giảng viên lâu năm | Giảng viên  mới vào nghề |
| 6. Sự quen thuộc với yếu tố hoàn cảnh dạy học | Có | Có | Có | Có |
| 7. Sự quen thuộc với yêu tố bài thi | Có | Có | Có | Có |
| 8. Cam kết với việc dạy học | Nhiều | Nhiều | Bình thường | Nhiều |
| 9. Trách nhiệm với thành công của sinh viên | Nhiều | Nhiều | Bình thường | Nhiều |
| 10. Chuyên ngành của sinh viên | Ngoại thương | Sư phạm Toán | Quản trị kinh doanh | Giáo dục tiểu học |

## 3.5. Vai trò của người nghiên cứu

Rất cần xác định vai trò của người nghiên cứu trong nghiên cứu định tính do người nghiên cứu chính là một công cụ nghiên cứu. Việc xác định này giúp giảm tính chủ quan trong nghiên cứu (Duff, 2008; Le, 2011).

Thứ nhất, tác giả là giảng viên tại trường đại học được nghiên cứu gần hai mươi năm và đã xây dựng được mối quan hệ tốt với các giáo viên khác tại đây.

Thứ hai, để tránh việc vị trí nghề nghiệp và quan hệ cá nhân này có thể ảnh hưởng đến việc giáo viên không nói hết sự thật do họ sợ bị đánh giá thấp, thì tác giả đã xây dựng mối quan hệ cởi mở, không phán xét.

Cuối cùng, vai trò nghiên cứu sinh tại một trong những trường đại học hàng đầu Việt Nam, Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội, và quá trình học tập nghiêm túc của tác giả đã giúp tác giả được tôn trọng và tin tưởng, do đó việc lấy số liệu diễn ra thuận lợi.

## 3.6. Các công cụ thu thập dữ liệu

Bốn công cụ được sử dụng để thu thập dữ liệu là phân tích tài liệu, phỏng vấn, quan sát lớp học và phỏng vấn sau quan sát.

Đầu tiên, các tài liệu liên quan đến bài thi, giáo trình, chương trình được phân tích. Kết quả cho thấy EAT là dạng giản lược của PET. Giáo trình là Complete PET cũng cấp các chủ đề thông thường trong cuộc sống, các dạng bài có trong bài thi và kỹ năng làm bài thi.

Tiếp theo, giáo viên được phỏng vấn về nhận thức của họ về việc dạy học dưới tác động của EAT. Điều thú vị là giáo viên nói cả về hành động của họ. Phỏng vấn bán cấu trúc diễn ra với từng giáo viên để họ có thể thoải mái đưa ra ý kiến dựa trên một bản gợi ý các câu hỏi phỏng vấn (Borg, 2006; Cohen et al, 2007).

Sau đó, việc quan sát lớp học cho thông tin về hành động giảng dạy của giáo viên và thêm thông tin đối chiếu với thông tin từ phỏng vấn (Duff, 2008, tr.114).

Cuối cùng, phỏng vấn sau quan sát được tiến hành dựa trên các vấn đề phát sinh trong khi quan sát lớp học, nghe/xem lại phần ghi âm/ghi hình lớp học.

## 3.7. Tiến trình phân tích dữ liệu

Mục 3.7 miêu tả tiến trình phân tích dữ liệu gồm cách gỡ dữ liệu và phân tích dữ liệu theo chủ đề (Braun and Clarke, 2006).

### 3.7.1. Gỡ dữ liệu

Dữ liệu thu được được phiên thành văn bản và được gửi cho các giáo viên tham gia phỏng vấn kiểm tra tính chính xác. Dữ liệu phỏng vấn hai vòng nhận thức của giáo viên được tạo thành tám bản tương ứng tổng 151 trang giấy. Dữ liệu quan sát lớp học dược xử lý khác theo một cách khác. Chỉ dữ liệu liên quan tới EAT được phiên thành văn bản. Các thông tin chọn trình bày trong Chương Kết quả nghiên cứu được dịch sang tiếng Anh.

### 3.7.2. Phân tích dữ liệu

Luận án chọn phương pháp phân tích dữ liệu theo chủ đề. Braun và Clarke (2006) đưa ra sáu bước phân tích theo chủ đề bao gồm làm quen với dữ liệu, tạo mã dữ liệu, tìm kiếm chủ đề, nghiên cứu lại chủ đề vừa tìm ra, đặt tên cho các chủ đề và viết báo cáo kết quả nghiên cứu. Luận án cũng đi theo sáu bước này để mã hóa thông tin, tìm ra chủ đề trình bày và thảo luận trong Chương Kết quả nghiên cứu và Chương Thảo luận kết quả nghiên cứu.

## 3.8. Tính trung thực của nghiên cứu

Nếu nghiên cứu định tính coi trọng tính độ xác trị và tin cậy của công cụ nghiên cứu thì nghiên cứu định lượng quan tâm đến “sự trung thực” (Guba, 1981, Rallis & Roseman, 2009) hay “khả năng có thể tin cậy được” (Schreiber & Asner-self, 2011, p.116). Theo Rallis và Rossman (2009, tr. 264), “tính trung thực là tập hợp các tiêu chuẩn chứng tỏ nghiên cứu được thực hiện có chất lượng và có đạo đức”. Các tiêu chí trung thực bao gồm tính tin cậy, khả năng có thể chuyển giao, tính tùy biến và tính xác nhận (Guba, 1981).

Luận án đảm bảo tính tin cậy khi tác giả tạo mối quan hệ tin tưởng với giáo viên tham gia nghiên cứu, khuyến khích họ nói thật và hành động tự nhiên trong lớp học. Tác giả có trách nhiệm đưa thông tin trung thực. Dữ liệu được thông qua giáo viên hướng dẫn. Các nguồn thông tin được đối chiếu, so sánh để đảm bảo tính tin cậy. Tác giả miêu tả chi tiết phương pháp nghiên cứu, yếu tố hoàn cảnh…để giúp nhà nghiên cứu khác có thể áp dụng sang điều kiện nghiên cứu khác. Tính tùy biến của nghiên cứu thể hiện qua việc tác giả có thể linh hoạt thay đổi một số quyết định trong quá trình nghiên cứu. Ví dụ như bảng hướng dẫn phỏng vấn được thay đổi đến lần hai. Nghiên cứu này đảm bảo tính xác nhận khi thông tin thu thập từ nhiều nguồn và một kết luận được xác nhận từ ít nhất hai nguồn Ví dụ như đề tài nghiên cứu về tác động của bài thi lên giáo viên. Tác động ấy được thể hiện qua phân tích tài liệu, qua phỏng vấn và qua quan sát lớp học.

## 3.9. Đạo đức nghiên cứu

Việc bảo vệ người tham gia nghiên cứu tránh các hành động tổn hại tâm lý, tình cảm, thể chất là yêu cầu nhất thiết đặt ra đối với nhà nghiên cứu (Cohen và các tác giả khác, 2007). Để đảm bảo điều này, tác giả mời các giáo viên tham gia nghiên cứu trên nguyên tắc tình nguyện. Tác giả có sự đồng ý của trường đại học nơi nghiên cứu được tiến hành và sự đồng ý của giáo viên bằng cách thông báo cho họ về mục đích nghiên cứu, phương pháp thu thập dữ liệu. Tác giả hứa với họ về sự bí mật và ẩn danh. Tên giả được sử dụng như Lam, Mai, Trang và Lan để giúp người đọc dễ theo dõi. Tác giả cũng có trách nhiệm với cộng đồng bằng cách đưa thông tin đầy đủ và trung thực.

# CHƯƠNG 4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Chương 3 đã mô tả phương pháp luận của luận án. Chương này trình bày kết quả nghiên cứu trả lời câu hỏi lớn:

“Bài thi EAT có ảnh hưởng như thế nào tới giáo viên tại một trường đại học ở Việt Nam?”

Kết quả nghiên cứu trả lời trực tiếp hai câu hỏi nhỏ:

1. *Bài thi EAT có ảnh hưởng như thế nào đến nhận thức về việc dạy học của giáo viên tại một trường đại học ở Việt Nam?*
2. *Bài thi EAT có ảnh hưởng như thế nào đến hành động dạy học của giáo viên tại một trường đại học ở Việt Nam?*

Chương này gồm hai phần chính. Phần 4.1 trình bày kết quả phỏng vấn nhận thức của giáo viên. Phần 4.2. tập trung vào kết quả quan sát lớp học và phỏng vấn sau quan sát lớp học về hành động của giáo viên.

## 4.1. Tác động của EAT lên nhận thức của giáo viên

Nội dung của phần 4.1 có bốn chủ điểm: nhận thức của giáo viên về mục tiêu giảng dạy (4.1.1), về nội dung giảng dạy (4.1.2), về phương pháp giảng dạy (4.1.3) và về phát triển chuyên môn (4.1.4).

### 4.1.1. Nhận thức của giáo viên về mục tiêu giảng dạy

Kết quả phỏng vấn cho thấy hai ý kiến của giáo viên về mục tiêu khóa học trùng khớp với mục tiêu giảng dạy của họ. Họ cho rằng cần phải giúp sinh viên thi đỗ EAT và tăng cường khả năng giao tiếp bằng tiếng Anh cho sinh viên. EAT có tác động tích cực lên việc giáo viên nhận thức rõ ràng các mục tiêu này và sẽ giúp sinh viên đạt mục tiêu khóa học. Tuy nhiên, nhận thức về mục tiêu đầu tiên rõ ràng hơn mục tiêu thứ hai có thể dẫn tới tác động tiêu cực là giáo viên có xu hướng tập trung dạy để thi hơn là để giao tiếp.

### 4.1.2. Nhận thức của giáo viên về nội dung giảng dạy

Giáo viên nhận thức về nội dung giảng dạy đã được đề cập một phần trong mục 4.1 khi giáo viên thể hiện suy nghĩ của họ về mục tiêu giảng dạy. Cụ thể hơn, kết quả phỏng vấn trong phần này cho thấy ảnh hưởng mạnh của EAT lên việc giáo viên nghĩ về tài liệu dạy học. Cuốn sách Complete PET được giáo viên tin tưởng lựa chọn do có các nội dung, các bài tập và các kỹ thuật làm bài mô phỏng trực tiếp EAT. Giáo viên cũng nghĩ rằng cần tập trung vào các chủ điểm có trong sách có tính tương đương với các chủ điểm trong EAT. Điểm tích cực liên quan tới nhận thức của giáo viên về nội dung giảng dạy là họ ý thức rõ cái gì nên dạy để giúp sinh viên đạt mục tiêu. Tuy nhiên, nội dung giảng dạy có thể bị giới hạn.

### 4.1.3. Nhận thức của giáo viên về phương pháp giảng dạy

Về phương pháp giảng dạy, mặc dù có tám ý trong chủ điểm phương pháp dạy học đã được trình bày ở Hình 2.6, nhưng kết quả phân tích dữ liệu gợi ý sắp xếp lại các ý này thành sáu. Sáu ý đó là niềm tin của giáo viên về dạy học theo đường hướng giao tiếp, việc nên đầu tư nhiều hơn vào soạn bài, việc sử dụng song song tiếng Anh và tiếng Việt khi giảng dạy, sự cần thiết phải cung cấp các kỹ năng, định dạng, kiến thức ngôn ngữ thuộc EAT cho sinh viên trong giảng dạy bốn kỹ năng nghe – nói – đọc – viết, việc cho bài tập về nhà liên quan đến EAT nhưng số lượng vừa phải, và ý nghĩa của bài EAT mẫu. Một điểm thú vị là câu trả lời của giáo viên về nhận thức của họ cũng thể hiện hành động của họ. Nghiên cứu này gọi kiểu hành động vậy là hành động được thuật lại.

Bằng chứng về tác động của EAT lên nhận thức của giáo viên thể hiện qua việc họ ưu tiên kỹ năng nói và bài EAT mẫu. Giáo viên bị tác động khác nhau về các khía cạnh khác trong nhận thức về phương pháp giảng dạy của họ. Khi họ có niểm tin rằng phương pháp đó hỗ trợ sinh viên học hiểu quả, đó có thể là tác động tích cực của EAT.

### 4.1.4. Nhận thức của giáo viên về phát triển chuyên môn

Chủ điểm nhận thức của giáo viên về phát triển chuyên môn có hai ý chính nổi bật trong phỏng vấn. Thứ nhất, giáo viên chiêm nghiệm tích cực về công tác giảng dạy của mình dưới tác động của EAT. Thứ hai, giáo viên thể hiện nhu cầu được tham gia phát triển chuyên môn trong các cộng đồng dạy tiếng Anh chuyên môn trong trường họ đang giảng dạy. Tuy nhiên, giáo viên hầu như không quan tâm nhiều đến việc tham gia cộng đồng phát triển chuyên môn ngoài trường.

## 4.2. Tác động của EAT lên hành động của giáo viên

Nội dung của phần 4.1 có bốn chủ điểm: hành động của giáo viên đối với mục tiêu giảng dạy (4.1.1), hành động của giáo viên đối với nội dung giảng dạy (4.1.2), hành động của giáo viên trong phương pháp giảng dạy (4.1.3) và hành động của giáo viên trong phát triển chuyên môn (4.1.4). Mặc dù các chủ điểm này giống như chủ điểm mục 4.1, các ý trong chủ điểm có thể khác vì một số yếu tố có thể nổi lên trong phỏng vấn nhưng bị ẩn đi trong quan sát và ngược lại. Thêm vào đó, có những yếu tố quyện vào nhau.

### 4.2.1. Hành động của giáo viên đối với mục tiêu giảng dạy

Quá trình quan sát lớp học kéo dài từ bài đầu tiên của học phần cho tới nài chữa bài EAT mẫu (xem 3.6.3). Tác giả đã quan sát việc giáo viên giới thiệu mục tiêu giảng dạy ở buổi học đầu tiên và theo dõi họ thực hiện mục tiêu trong suốt quá trình. Kết quả quan sát cho thấy hai mục tiêu lớn giáo viên công bố với sinh viên. Thứ nhất là giáo viên giúp sinh viên thi đỗ EAT. Thứ hai là giáo viên giúp sinh viên nâng cao năng lực giao tiếp tiếng Anh. Có bằng chứng rõ ràng về ảnh hưởng của EAT lên việc giáo viên giới thiệu và thực hiện mục tiêu dạy học. Mục tiêu hướng tới bài thi nổi bật hơn mục tiêu giao tiếp.

### 4.2.2. Hành động của giáo viên đối với nội dung giảng dạy

Về nội dung giảng dạy, hai khía cạnh liên quan đến nội dung giảng dạy là nguồn tài liệu và các chủ đề giảng dạy đã được thảo luận phần 4.1.2. Phần 4.2.2 này cũng dựa trên các khía cạnh đó để quan sát lớp học. Biểu hiện tích cực là sự tương thích giữa nội dung giảng dạy và nội dung EAT. Tuy nhiên, việc giới hạn chủ để có thể bó hẹp lượng kiến thức của sinh viên. Yếu tố hoàn cảnh như trình độ sinh viên có hạn được giáo viên đưa ra trong phỏng vấn sau lớp học để giải thích cho hành động đó.

### 4.2.3. Hành động của giáo viên trong phương pháp giảng dạy

Chủ đề “hành động của giáo viên trong phương pháp giảng dạy” bao gồm hai phần chính: giáo viên thực hành giảng dạy bốn kỹ năng nghe – nói – đọc – viết, và giáo viên sử dụng bài EAT mẫu. Dấu hiệu tác động của EAT thể hiện rõ trong các bài dạy kỹ năng, đặc biệt là kỹ năng nói. Các yếu tố EAT dày đặc trong các bài học. Xét mặt tích cực, không khí lớp học thoải mái khích lệ sinh viên tích cực học tập và tương tác. Có giáo viên để ý đến phát triển kỹ năng bậc cao trong bài nói. Kỹ năng nói được dành thời gian vượt trội so với các kỹ năng khác. Tuy nhiên, vẫn có nhiều bằng chứng về việc giáo viên là trung tâm của lớp học hay quá nhiều tiếng mẹ đẻ được dùng, ví dụ như trong lớp học của Trang. Một điểm quan ngại khác là việc giáo viên cung cấp các tiêu chí đánh giả theo các cách khác nhau. Chỉ có Lam cũng cấp các tiêu chí sát nhất với tiêu chí của bài thi PET/EAT. Bài EAT mẫu có tác động mạnh tới giáo viên. Họ chữa bài tỉ mỉ cho sinh viên. Họ đề cập kỹ tới hình thức EAT, kỹ thuật làm bài EAT, cách thức tổ chức thi EAT… để hỗ trợ sinh viên tự tin khi đi thi. Tất cả các giáo viên đều thể hiện rõ cam kết với việc sinh viên thi EAT đỗ. Tác động này có thể coi là tích cực.

### 4.2.4. Hành động của giáo viên trong phát triển chuyên môn

Hành động của giáo viên về việc phát triển chuyên môn hơi khó quan sát trong thời gian nghiên cứu được tiến hành. Có một số hoạt động phát triển chuyên môn đã diễn ra liên quan tới EAT. Có những cuộc họp tổ được tổ chức để lựa chọn bài thi, lựa chọn giáo trình, thiết kế chương trình và thiết kế EAT. Chu trình này có ý nghĩa tích cực vì giáo viên biết rõ nhiệm vụ giảng dạy của mình. Việc quan sát lớp học cũng cho thấy giáo viên ngày càng hiểu rõ bài thi và tăng cam kết với thành công của người học.

## 4.3. Mỗi quan hệ giữa nhận thức và hành động của giáo viên

Dữ liệu tổng hợp từ ba nguồn dữ liệu chính là phỏng vấn, quan sát, phỏng vấn sau quan sát chỉ ra mỗi tương quan giữa hành động và nhận thức của giáo viên. Nhìn chung, có sự thống nhất cao giữa hai phạm trù trên về mục tiêu giảng dạy và nội dung giảng dạy nhiều hơn về phương pháp giảng dạy và phát triển chuyên môn. Lam, giáo viên ở vị trí quản lý, thể hiện sự nhất quán cao nhất giữa nhận thức và giảng dạy dưới tác động của EAT.

#### Hình 4.1. Tóm tắt kết quả nghiên cứu: Mô hình tác động dội ngược của EAT tới giáo viên tại một trường Đại học ở Việt Nam

**PET**

**EAT**

1. *Định dạng*

2. Độ khó

3. *Vị trí bài thi*

4. Giám khảo

5. Thời lượng bài thi

6. Trọng số điểm

**TRƯỜNG HỌC**

1 Bộ Giáo dục yêu câu chuẩn đầu ra tiếng Anh B1 đối với sinh viên

2. Trường cần tăng cường năng lực tiếng Anh giao tiếp của sinh viên

3. Cơ sở vật chất hạn chế

4. Giáo viên không được đào tạo về các bài thi chuẩn đầu ra

5**.** *Lớp học đông*

6. *Sinh viên viên trình độ ngoại ngữ thấp*

**GIÁO VIÊN**

1. *Triết lý dạy học*

2. Kinh nghiệm giảng dạy

3. Kinh nghiệm học tập

4. Sự quen thuộc với điều kiện của trường đại học

5. *Sự quen thuộc với bài thi*

6. *Sự cam kết giúp sinh viên thành công*

7. Sự quan tâm tới hình ảnh nghề nghiệp

8. Vị trí nghề nghiệp

9. ***Nhu cầu phát triển năng lực chuyên môn***

**GIÁO TRÌNH**

1*. Dạng bài thi*

2. Nội dung thi

3. Kỹ năng thi

**MỤC TIÊU DẠY HỌC**

**EAT mẫu**

**DẠY BỐN KỸ NĂNG**

Phát âm

Từ vựng

*Ngữ pháp*

Tiếng Anh

*Tiếng Việt*

Sinh viên là trung tâm

Kỹ thuật thi

*Giáo viên là trung tâm*

*Dạng bài thi*

Kỹ năng tư duy bậc cao

***Kỹ năng tư duy bậc thấp***

Bài tập về nhà

Hứng thú

Cộng tác

*Chiêm nghiệm*

Tiêu chí chấm điểm

# CHƯƠNG 5. THẢO LUẬN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Chương 4 đã công bố các kết quả nghiên cứu. Chương này thảo luận kết quả nghiên cứu về nhận thức và hành động của giáo viên trong mối tương quan với các nghiên cứu trước đây. Phần thảo luận này sẽ chỉ ra các tác động tiêu cực và tích cực của EAT tới giáo viên. Đồng thời, tác giả sẽ nêu bật những đóng góp mới của luận án vào lĩnh vực nghiên cứu tác động dội ngược của các bài thi đánh giá ngôn ngữ. Hai phần trình bày chính là: 5.1 thảo luận về tác động dội ngược của EAT lên nhận thức và hành động của giáo viên và 5.2 giải thích lý do của các tác động này.

## 5.1. Tác động của EAT lên nhận thức và hành động của giáo viên

Có ít nghiên cứu về tác động dội ngược của bài thi hết học phần trừ nghiên cứu như của Antineskul và các tác giả khác (2015) hay của Nguyễn (2018). Luận án này là một đóng góp nhỏ cho lĩnh vực này.

### 5.1. Tác động của EAT lên nhận thức của giáo viên

Phần 5.1 sẽ thảo luận các tác động tích cực và tiêu cực của EAT lên nhận thức của giáo viên. Thái độ tích cực được thể hiện nhiều hơn tiêu cực. Đầu tiên, nghiên cứu chỉ ra các tác động lên mục tiêu giảng dạy. Đây là một chủ đề mới so với các chủ đề trong các khung nghiên cứu trước đây. Nếu giáo viên chỉ quan tâm tới việc sinh viên thi đỗ, đó là tác động tiêu cực (Alderson & Hamp-Lyons, 1996; Bachman, 2010; Pan, 2009; Shohamy, 1996; Wall, 2005, Watanabe, 1996). Tuy nhiên giáo viên cũng quan tâm tới việc phát triển năng lực giao tiếp cho sinh viện. Trong trường hợp này, tác động tích cực có thể xảy ra (Hughes, 2003, Onaiba, 2013). Tiếp theo, về nội dung giảng dạy, tất cả giáo viên đều thích cuốn giáo trình Complete PET. Theo họ, cuốn giáo trình này cũng cấp cho sinh viên đầy đủ định dạng bài thi, kỹ năng thi, kỹ thuật thi, nội dung thi. Tác động tích cực này đã được phản ánh trong các nghiên cứu của Nguyen (2017), Saif (2006), Wall và Horák (2011). Tuy vậy, việc giáo viên tin vào sự cần thiết phải giảm các chủ đề trong sách thành các chủ đề trong EAT có thể tác động tiêu cực đến sinh viên vì họ bị giảm dung lượng học tập (Pan, 2009; Shohamy, 1996; Bachman, 2010, Alderson & Hamp-Lyons, 1996; Wall, 2005, Watanabe, 1996). Nhưng việc giáo viên đưa các yếu tố hoàn cảnh như trình độ sinh viên thấp, thời lượng học tập có hạn thì việc giảm tải này là phù hợp. Bàn về phương pháp giảng dạy, tính tích cực thể hiện ở việc giáo viên tin vào tính hiệu quả của phương pháp dạy học giao tiếp sẽ giúp sinh viên giao tiếp tốt hơn. Và họ cũng tin rằng một trong những nhiệm vụ giảng dạy của họ là khuyến khích sinh viên học tập. Cheng (2005), Pan (2009) và Onaiba (2013) từng lo ngại việc dạy để thi sẽ làm người học chán nản. Nghiên cứu này chỉ ra nhận thức của giáo viên hứa hẹn điều ngược lại. Thêm vào đó, EAT cũng tác động tích cực lên suy nghĩ của giáo viên về việc phát triển chuyên môn. Họ nghĩ họ sẽ cần đầu tư thêm thời gian để có bài dạy tốt hơn, giúp sinh viên thi tốt hơn và giao tiếp hiệu quả hơn.

### 5.2. Tác động của EAT lên hành động của giáo viên

Phần thảo luận này trình bày tác động tích cực và tiêu cực của EAT lên hành động giảng dạy. Như trình bày trong phần 5.1, mục tiêu dạy học là một chủ đề mới mà nghiên cứu này đóng góp cho khung lý thuyết nghiên cứu tác động dội ngược của bài thi. Giáo viên giới thiệu mục tiêu rõ ràng với sinh viên và họ cố gắng thực hiện suốt khóa học. Quan sát nội dung dạy học, tác giả thấy giáo viên bám sát giáo trình và có sự thống nhất cao giữa nội dung dạy và thi. Hành động này có thể tạo ra các tác động tích cực (Bachman, 1990; Messick, 1996; Hamp-Lyons, 1996, 1998; Wall & Horák, 1996, 2006, 2009; Wang, 2010). Nhưng có quan điểm cho rằng đây là dấu hiệu tiêu cực khi dạy để thi. Tuy vậy, điều kiện hoàn cảnh cho thấy việc này phù hợp. Trên phương diện phương pháp giảng dạy, bằng chứng về tác động tích cực và tiêu cực cũng được quan sát và ghi nhận như trong nhiều nghiên cứu trước đây. Giáo viên có cố gắng sử dụng phương pháp dạy học giao tiếp. Tuy nhiên, nhiều bài học ghi nhận lớp học có giáo viên là trung tâm. Có hai bằng chứng rõ nét về tác động tích cực của EAT lên việc phát triển chuyên môn của giáo viên. Thứ nhất là sự hợp tác của các giáo viên trong việc lựa chọn bài thi, phát triển chương trình và phát triển bài thi như quá trình được Saif (2006) miêu tả. Sự hợp tác này cũng được Antineskul và Sheveleva (2015), Liauh (2011), Wall and Horák (2006), và Thuy Nhan (2013) đề cập đến. Hơn nữa, giáo viên cũng thông hiểu bài thi hơn và cam kết với thành công của sinh viên nhiều hơn.

Phần thảo luận trên đây đã cho thấy các tác động của EAT lên nhận thức và hành động của giảng viên. Nhiều tác động có ích được ghi nhận hơn là tác động có hại. Luận án có đóng góp cụ thể vào lý thuyết và thực nghiệm trong lĩnh vực nghiên cứu về tác động dội ngược của bài thi.

## 5. 2. Các yếu tố ảnh hưởng tới tác động của EAT tới nhận thức và hành động của giáo viên

Có ba nguồn tác động dội ngược như minh họa tại Hình 2.6 (mục 2.5) và Hinh 4.1 (mục 4.4), gồm yếu tố trường đại học, yếu tố bài thi và yếu tố giáo viên. Yếu tố trường đại học có ảnh hưởng tới yếu tố bài thi EAT và yếu tố giáo viên. Tương quan này cũng đã được chỉ ra trong các nghiên cứu trước đây (Cheng & Curtis, 2012; Le, 2011; Liauh, 2011; Shih, 2009). Yếu tố trường học có ảnh hưởng lớn nhất là lớp học đông và trình độ tiếng Anh của sinh viên thấp. Về EAT, yếu tố định dạng, sự quan trọng của bài thi, tiêu chí đánh giá có ý nghĩa quan trọng hơn các yếu tố khác. Các yếu tố giáo viên bao gồm triết lý dạy học, sự quen thuộc với yếu tố trường học, yếu tố bài thi, sự cam kết với sinh viên, vị trí nghề nghiệp và nhu cầu phát triển chuyên môn của giáo viên là các yếu tố có ý nghĩa lớn trong cơ chế tác động của EAT. Hai yếu tố về vị trí nghề nghiệp và nhu cầu PD là đóng góp mới của nghiên cứu.

# CHƯƠNG 6. KẾT LUẬN

Chương kết luận sẽ tóm lược câu trả lời cho hai câu hỏi nghiên cứu đã đặt ra, đề xuất các giải pháp sư phạm cũng như các hướng nghiên cứu mới, và đồng thời chỉ ra những điểm luận án cần khắc phục.

## 6.1. Tóm tắt các kết quả nghiên cứu chính

### 6.1.1. Tác động dội ngược của EAT lên nhận thức của giáo viên tại một trường đại học ở Việt Nam.

Câu hỏi nghiên cứu số 1: *Bài thi EAT có ảnh hưởng như thế nào đến nhận thức về việc dạy học của giáo viên tại một trường đại học ở Việt Nam?*

Bài thi hết tiếng Anh hết học phần, EAT, đo kết quả học tập học phần tiếng Anh 2 của sinh viên tại một trường Đại học ở Việt Nam đã có những tác động tới nhận thức về công tác giảng dạy của giáo viên. Mức độ tác động tùy thuộc lĩnh vực dạy học và tùy thuộc vào cá nhân mỗi giáo viên. Tác động tích cực được ghi nhận ở việc giáo viên đều ý thức rõ và nhất quán về mục tiêu giảng dạy. Có thêm tác động tích cực liên quan đến sự tương hợp giữa nội dung giảng dạy và nội dung EAT, sự tin tưởng vào đường hướng giao tiếp và việc tạo động cơ học tập tốt. Giáo viên cũng thể hiện sự hài lòng về các hoạt động chuyên môn của bản thân. Tác động tiêu cực có tồn tại. Giáo viên vẫn quan tâm đến dạy các yếu tố ngôn ngữ như như vựng và ngữ pháp hơn dạy phát âm. Họ cũng chú ý nhiều đến việc dạy để thi, khuyến khích sinh viên ghi nhớ (kỹ năng tư duy bậc thấp), cho ít bài tập dù bài tập theo định hướng EAT. Về phát triển chuyên môn, họ chưa quan tâm đến phát triển chuyên môn ngoài cơ sở đào tạo của mình. Nhìn chung, giáo viên hiểu chính sách kiểm tra đánh giá của trường, hiểu điều kiện dạy và học, hiểu sinh viên và hiểu bài thi. Nghiên cứu cho thấy giáo viên ở vị trí quản lý có sự tự tin hơn và có cam kết với sự thành công của sinh viên trong hoạt động dạy và thi nhiều hơn so với giáo viên bình thường. Giáo viên trẻ có khuynh hướng phụ thuộc vào chính sách nhiều hơn giáo viên có kinh nghiệm. Kết quả nghiên cứu khẳng định và bổ sung cho kết quả của các nghiên cứu khác trong cùng lĩnh vực.

### 6.1.2. Tác động dội ngược của EAT lên hành động của giáo viên tại một trường đại học ở Việt Nam.

Câu hỏi nghiên cứu số 2: *Bài thi EAT có ảnh hưởng như thế nào đến hành động dạy học của giáo viên tại một trường đại học ở Việt Nam?*

Dưới tác động của EAT, hành động của giáo viên có những điểm có lợi và bất lợi cho việc học tập của sinh viên. Các tác động lên hành động của giáo viên ở mục tiêu dạy học và nội dung dạy học cũng tương tự như đã trình bày ở mục 6.1.1. Ở phương diện phương pháp dạy học, ngoài những tác động tích cực thì một tác động tiêu cực là giáo viên là trung tâm của lớp học rất đáng được hạn chế để phát huy tính chủ động và năng lực giao tiếp tiếng Anh của sinh viên. Các giáo viên thường đưa ra các lý do phổ biến cho hiện trạng là lớp học đông, bài thi chỉ là bài hết học phần, trình độ sinh viên thấp và giờ học hạn chế. Giáo viên có vị trí quản lý có sự nhất quán hơn về nhận thức và hành động dưới tác động của EAT hơn giáo viên bình thường.

Đóng góp mới của luận án là đưa ra các chủ điểm nghiên cứu về “mục tiêu dạy học”, “phát triển chuyên môn” và các yếu tố “vị trí là làm việc của giáo viên” và “nhu cầu phát triển chuyên môn” liên quan tới ảnh hưởng dội ngược của bài thi.

## 6.2. Khuyến nghị sư phạm, đào tạo giáo viên và các đề xuất nghiên cứu

### 6.2.1. Khuyến nghị sư phạm cho giáo viên

Luận án đề xuất ba kiến nghị sư phạm giúp giáo viên dạy tốt hơn và sinh viên học tốt hơn. Thứ nhất, giáo viên nên tăng tính tự chủ trong lớp học. Họ nên ý thức nhiều hơn về quyền của mình trong lớp học và nhà trường nên tạo điều kiện cho họ phát huy tính tự chủ. Thứ hai, họ nên lồng ghép công nghệ thông tin và các kỹ năng khác của thế kỷ 21 trong kiểm tra đánh giá vào công tác giảng dạy một cách phù hợp. Cuối cùng, sinh viên sẽ có nhiều cơ hội học tập hơn nếu giáo viên khuyến khích sinh viên nhiều hơn, tạo sự tự chủ nhiều hơn và giao nhiều dạng bài tập đa dạng hơn.

### 6.2.2. Khuyến nghị về công tác đào tạo giáo viên

Luận án nếu ra hai khuyến nghị chính về công tác đào tạo giáo viên gồm tự đào tạo và đào tạo chính thức. Quá trình tự đào tạo thể hiện ở việc giáo viên thường xuyên chiêm nghiệm và chủ động tham gia cộng đồng dạy tiếng Anh. Về đào tạo chính thức, cần cập nhật cho giáo viên về phương pháp dạy học sao cho học viên vừa có kết quả, vừa có năng lực ngôn ngữ chất lượng. Thêm nữa, giáo viên cần được đào tạo (thêm) các kiến thức lý thuyết về kiểm tra đánh giá và thực hành xây dựng, sử dụng và đánh giá bài thi một cách chuyên nghiệp (hơn).

### 6.2.3. Khuyến nghị về các hướng nghiên cứu mới

Luận án này mở ra các hướng nghiên cứu không chỉ trong chuyên ngành hẹp về tác động dội ngược trong kiểm tra đánh giá ngôn ngữ mà trong chuyên ngành rộng về kiểm tra đánh giá, về giáo dục giáo viên và cả kiểm tra đánh giá các lĩnh vực khác. Về lĩnh vực tác động dội ngược, khung khái niệm (Hình 2.6) và khung tóm tắt kết quả nghiên cứu (Hinh 4.1) có thể được sử dụng để các nhà nghiên cứu khác tham khảo trong điều kiện nghiên cứu khác. Các điểm hạn chế của luận án (6.3) có thể trở thành các vấn đề nghiên cứu mới. Nói rộng hơn, trong lĩnh vực kiểm tra đánh giá ngôn ngữ, các vấn đề về tính tự chủ của giáo viên, động cơ của giáo viên và học viên, tính tự chủ của học viên, cơ chế chuyển ngữ, ứng dụng công nghệ thông tin…vẫn là những mảnh đất màu mỡ để nảy mầm thêm nhiều nghiên cứu. Thêm nữa, hình 2.2. có thể được áp dụng vào các nghiên cứu trên các môn học khác ngoài tiếng Anh.

## 6.3. Các điểm hạn chế của luận án

Luận án tồn tại sáu hạn chế sau. Thứ nhất, luận án sẽ hay hơn khi có nguồn dữ liệu từ sinh viên để đối chiếu với nguồn dữ liệu từ giáo viên. Thứ hai, luận án chỉ theo phương pháp định tính mà không thêm một phần định lượng ví dụ như thông qua khảo sát giáo viên để làm dày hơn dữ liệu giáo viên và tăng tính tin cậy của kết quả nghiên cứu. Thứ ba, kết quả nghiên cứu tác đông dội ngược sẽ thuyết phục hơn nếu có dữ liệu so sánh giữa lớp dạy khóa học có EAT và lớp dạy khóa học không có EAT. Thứ tư, tác giả đã dự định quan sát ít nhất hai lớp học của một giáo viên nhưng có giáo viên chỉ dạy một lớp và có giáo viên bị trùng giờ với giờ quan sát giáo viên khác. Thứ năm, kết quả nghiên cứu không mang tính đại diện vì một số lượng giáo viên tham gia nghiên cứu còn ít và nghiên cứu chỉ diễn ra trong phạm vi một trường đại học. Cuối cùng, luận án sẽ ý nghĩa hơn khi có thể thu thập kết quả bài thi EAT thực sự để xem xét sự tương quan giữa việc giáo viên dạy và sự thành công của sinh viên. Những hạn chế này đều có thể khắc phục được trong nếu có điều kiện nghiên cứu tốt hơn.

**CÁC BÀI BÁO LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN**

1. Dinh, M. T. (2018). Developing a conceptual framework for washback of English tests to EFL teachers’ perceptions of teaching aspects. *Proceeding of the International Graduate Research Gymnasium.* pp. 620-633. Vietnam National University Press, Hanoi.
2. Dinh, M.T. (2019). Developing a washback framework of English tests to teachers’ perceptions and practices. *Proceeding of the International Graduate Research Gymnasium.* pp. 757-767. Vietnam National University Press, Hanoi.
3. Dinh, M.T. (2020). Washback of an English achievement test on teachers’ perceptions at a Vietnamese university. *VNU Journal of Foreign Studies*, Vol.36, No.3 (2020) pp.1-16

#### 