

NĂNG LỰC TỰ ĐÁNH GIÁ TRONG VIỆC HỌC TIẾNG ANH KHÔNG CHUYÊN CỦA SINH VIÊN TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC CẦN THƠ

Lê Thị Huyền và Trịnh Quốc Lập¹

ABSTRACT

This study was conducted from September 2010 to the end of December 2010 at Can Tho University. The participants were 80 third year students who were pursuing the General English program for non-majors and 8 English teachers who teach in this program of Can Tho University. In this research, the independent variables are self-assessment and reflective activities in teaching and learning English, and dependent variable is communicative competence. In the research, the data were treated by SPSS (Norusis, 2000). It was found that the self-assessment and reflective practices were not effective at the classroom level ($M= 1.73$, $SD= .85$). It was also found that the students almost seldom self-assessed ($M= 4.18$, $SD= .70$) and reflected ($M= 4.24$, $SD= .80$) on their English learning. From the results, the researchers propose that professional trainings of self-assessment and reflection in English language teaching and learning should be integrated into the curriculum.

Keywords: *Reflective activities; self-assessment activities; communicative competence; autonomous, independent, strategic learners*

Title: *Actuality and suggested methods to enhance self-assessment capacity in learning English for nonEnglish majors at Cantho University*

TÓM TẮT

Nghiên cứu này được thực hiện từ tháng 9/2010 đến hết tháng 12/2010 tại trường Đại học Cần Thơ với đối tượng nghiên cứu là 80 sinh viên năm thứ 3 thuộc 8 ngành học tại trường đang theo học chương trình Anh Văn Căn Bản và 8 giáo viên dạy Anh Văn Căn Bản. Theo đó, các hoạt động phản tỉnh và tự đánh giá trong học tập tiếng Anh là biến số độc lập và năng lực giao tiếp bằng tiếng Anh là biến số phụ thuộc. Trong nghiên cứu này, số liệu được xử lý bằng SPSS (Norusis, 2000). Kết quả cho thấy các hoạt động này tại lớp học chưa đạt hiệu quả mong muốn ($M=1.73$, $SD= .85$ với 0: không thấy thực hiện, 1: kém, 2: tạm được, 3: được, 4: tốt, 5: xuất sắc). Đồng thời, sinh viên cũng không thường phản tỉnh ($M= 4.24$, $SD= .80$ và tự đánh giá ($M= 4.18$, $SD= .70$), trong đó, 1 là luôn luôn (90%-99%) và 7 là chưa bao giờ (0%) thực hiện. Từ kết quả nghiên cứu, các tác giả kiến nghị nên lồng chương trình tập huấn về kỹ năng phản tỉnh và tự đánh giá trong dạy và học vào khung chương trình tiếng Anh tại trường.

Từ khóa: *Các hoạt động phản tỉnh; các hoạt động tự đánh giá; năng lực giao tiếp; người học tự giác, độc lập, có chiến lược học tập*

1 GIỚI THIỆU

Năng lực giao tiếp bao gồm bốn yếu tố: năng lực ngôn ngữ (từ vựng và những quy tắc kết hợp), năng lực ngôn bản (tiếp nhận và tạo tác), năng lực ngôn ngữ trong xã hội, trong thực tế giao tiếp (hiểu các quy tắc thuộc về văn hoá, xã hội của ngôn

¹ Bộ môn Anh Văn, Khoa Sư Phạm, Trường Đại học Cần Thơ

ngữ và ngôn bản) và năng lực về chiến lược (có chiến lược giao tiếp và biết cách vận dụng các chiến lược này sao cho đạt được mục đích giao tiếp) (Hyme, 1971; Canale and Swain, 1980; Savignon, 1983; Mc Namara, 2000; Richards and Rogers, 2001; Brown, 2002). Trong đó, năng lực về chiến lược là quan trọng nhất (Shumin, 2002). Trong học tập, theo Bachman (1990), năng lực về chiến lược chính là khả năng thực hiện những hoạt động siêu nhận thức như lập kế hoạch học tập, giám sát quá trình học tập và tự đánh giá việc học tập của mình. Khả năng tự đánh giá trong học tập được thể hiện qua kỹ năng phản tỉnh (Stefani và cộng sự, 2000). Năng lực phản tỉnh là yếu tố thiết yếu của quá trình học tập hiệu quả (Black, 1998). Do đó, một khi người học được trang bị kỹ năng phản tỉnh thì việc học sẽ đạt hiệu quả cao. Trong khuôn khổ thực hiện cải cách chương trình giảng dạy tiếng Anh cho sinh viên các ngành ngoài chuyên ngữ tại trường Đại học Cần Thơ, đề tài được thực hiện nhằm khảo sát mức độ các hoạt động tự đánh giá và phản tỉnh trong công tác dạy và học tiếng Anh nhằm làm cơ sở cho việc kiến nghị nên lồng chương trình tập huấn về kỹ năng tự đánh giá và kỹ năng phản tỉnh vào khung chương trình tiếng Anh tại trường.

2 MỤC ĐÍCH NGHIÊN CỨU VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1 Mục đích nghiên cứu

- Tìm hiểu mức độ hiệu quả của các hoạt động tự đánh giá và hoạt động phản tỉnh ở lớp học.
- Điều tra mức độ thường xuyên mà các sinh viên dành cho các hoạt động tự đánh giá và phản tỉnh trong học tập tiếng Anh.
- Đề xuất biện pháp làm tăng khả năng tự đánh giá trong quá trình học tiếng Anh của sinh viên học chương trình Anh văn Căn Bản tại trường Đại học Cần Thơ nhằm phát triển khả năng tự học tiếng Anh của sinh viên.

2.2 Công cụ nghiên cứu

Phiếu quan sát lớp học được thiết kế dựa trên nguyên lý của các hoạt động tự đánh giá và phản tỉnh trong việc giảng dạy và học tập. Mức độ hiệu quả của các hoạt động dựa theo chuẩn của Special Strategies Observation System (SSOS) (Meehan *et al.*, 2004) với 5 mức: 0 - không thấy thực hiện; 1- kém; 2- tạm được; 3- được; 4- tốt; và 5- xuất sắc.

Phiếu điều tra mức độ thường xuyên mà các sinh viên dành cho các hoạt động tự lượng giá và phản tỉnh trong học tập tiếng Anh được thiết kế dựa trên nguyên lý của các chiến lược siêu nhận thức trong học tập (Ellis & Sinclair, 1991), các hoạt động tự đánh giá và phản tỉnh trong học tập ngoại ngữ (Pintrich *et al.*, 2004; Mencke & Hartman, 2000; Harmer, 1991; the Swedish Self- Assessment Materials, 1998). Mức độ thường xuyên được hiệu chỉnh từ thang đo của Azar (1999) với 1- luôn luôn (99%-90%); 2- thường (90%-75%); 3- thỉnh thoảng trên (75%-50%); 4- thỉnh thoảng dưới (50%-25%); 5- đôi khi (25%-10%); 6- hiếm khi (10%-1%) và 7- chưa bao giờ (0%).

2.3 Đối tượng nghiên cứu

8 giáo viên dạy Tiếng Anh Căn Bản 3 cho sinh viên thuộc 8 khoa của trường Đại học Cần Thơ: Công nghệ, Công nghệ thông tin, Kinh tế- Quản trị Kinh doanh, Luật, Nông nghiệp, Sư phạm, Thủy sản, và Triết học Mác-Lê nin được mời tham gia nghiên cứu này.

365 sinh viên đang học chương trình Tiếng Anh Căn Bản 3 tại trường Đại học Cần Thơ thuộc 8 khoa nói trên được mời điền vào phiếu điều tra. Sau đó, 80 mẫu đại diện (cứ 10 mẫu đại diện cho sinh viên một khoa) được chọn dựa trên những điểm chung sau đây:

- 20 tuổi.
- Học Phổ Thông Trung Học tại Đồng bằng sông Cửu Long.
- Đã học tiếng Anh được 9 năm: 7 năm ở bậc Phổ Thông Trung Học và 2 năm Đầu ở bậc Đại học (Đã hoàn thành các học phần Anh Văn Căn Bản 1 và 2).
- Tự xếp trình độ tiếng Anh ở mức “tạm được”.
- Không học thêm tiếng Anh ở bất kỳ Trung tâm Ngoại ngữ nào, chỉ học tiếng Anh trong chương trình Anh văn Căn Bản như một môn ngoại ngữ bắt buộc.

2.4 Xử lý số liệu

Phần mềm Statistic Package for the Social Sciences (SPSS) (Norusis, 2000) được sử dụng để mô tả thống kê.

3 KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1 Mức độ hiệu quả của các hoạt động tự đánh giá và hoạt động phản tỉnh ở lớp học

Nhìn chung, các hoạt động tự đánh giá và phản tỉnh có được thực hiện nhưng chưa đạt hiệu quả tích cực ($M= 1.73, SD= .85$). Chi tiết được thể hiện ở bảng 1.

Bảng 1: Bảng mô tả chi tiết mức độ hiệu quả của các hoạt động tự đánh giá và hoạt động phản tỉnh được thực hiện trong lớp học

STT	Nhóm các hoạt động	M(SD)	Min-Max
N=8			
1.	Ôn bài cũ	2.06(1.18)	0 - 4
2.	Giới thiệu 1 hoạt động học và dự kiến thời lượng cho hoạt động đó	1.71(.59)	1 - 3
3.	Giáo viên thực hiện nhiệm vụ hỗ trợ cho hoạt động của sinh viên	2.58(1.85)	0 - 5
4.	Sinh viên đánh giá phần trình bày của các bạn học	1.63(1.31)	0 - 4
5.	Sinh viên phản tỉnh và tự đánh giá phần trình bày của mình	.54(.77)	0 - 2
6.	Giáo viên nhận xét phần trình bày của sinh viên	2.38(1.73)	0 - 5
7.	Lương giá mức độ đạt mục tiêu đề ra cho hoạt động học	.22(.41)	0 - 1
8.	Giáo viên cho bài tập về nhà và yêu cầu sinh viên chuẩn bị bài mới	2.75(2.37)	0 - 5

Dựa theo tiêu chuẩn của (SSOS) (Meehan *et al.*, 2004) với 0 - không thấy thực hiện; 1- kém; 2- tạm được; 3- được; 4- tốt; và 5- xuất sắc, kết quả thống kê trên cho thấy các hoạt động phản tỉnh và tự đánh giá của sinh viên hầu như không có trong lớp học, nếu có thì cũng chỉ ở mức độ rất kém và sơ sài ($M = .54, SD = .77$). Bên cạnh đó, hoạt động lượng giá mức độ đạt mục tiêu đề ra cho hoạt động học cũng không được thực hiện ($M = .22, SD = .41$), trong khi đây là một hoạt động mang tính quyết định trong việc phát triển chiến lược học tập, giúp người học phát huy năng lực độc lập, tự giác trong học tập, và bồi dưỡng khả năng học tập suốt đời (Matheos *et al.*, 2004; Chapelle & Brindley, 2002; Race, 2001; Williams & Burden, 1997).

3.2 Mức độ thường xuyên mà các sinh viên dành cho các hoạt động tự đánh giá và phản tỉnh trong học tập tiếng Anh

Ba mươi hai câu khảo sát mức độ thường xuyên mà các sinh viên dành cho các hoạt động tự đánh giá và phản tỉnh trong học tập tiếng Anh được chia theo 4 nhóm hoạt động:

- Nhóm 1: Tự đánh giá chung (General self-assessment: Assessing one's general language proficiency)
- Nhóm 2: Tự đánh giá cụ thể (Checking one's performance for accuracy, fluency, and appropriacy against self-selected criteria either during or after an activity)
- Nhóm 3: Lượng giá chiến lược học tập (Assessing the effectiveness and relevance of a specific learning strategy)
- Nhóm 4: Phản tỉnh trong học tập (reflection), trong đó, các hoạt động phản tỉnh được khảo sát bao gồm:
 1. Thảo luận, bàn bạc
 2. Bộc lộ những cách học ưa thích
 3. Viết nhật ký học tập
 4. Tự vấn phản tỉnh
 5. Học bằng cách gợi nhớ và tóm tắt
 6. Thể hiện nhu cầu nhận góp ý từ bạn, từ thầy
 7. Có cảm giác/ suy nghĩ riêng về việc học của bản thân

Bảng 2: Mức độ thường xuyên mà các sinh viên dành cho các hoạt động tự đánh giá nói chung và của từng nhóm hoạt động nói riêng

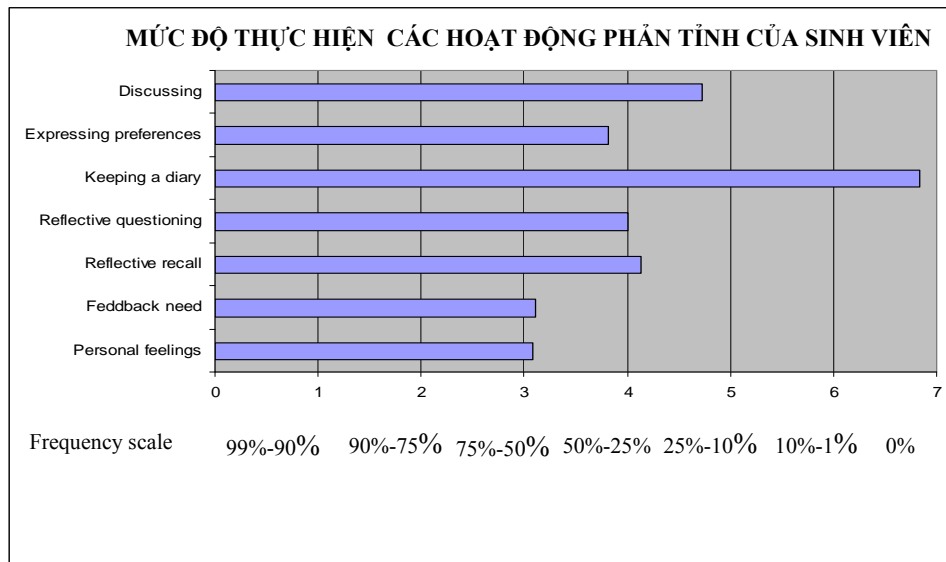
	N=80	M(SD)	Min-Max
Tự đánh giá		4.18(.70)	3-6
Tự đánh giá chung		3.51(.78)	2-5
Tự đánh giá cụ thể		4.38(.71)	3-6
Lượng giá chiến lược học		4.56(1.16)	2-7
Phản tỉnh		4.24(.80)	2-6

Nhìn chung, các sinh viên có thực hiện các hoạt động tự đánh giá trong học tập, nhưng dưới mức thường xuyên ($M = 4.18, SD = .70$) và chỉ ở mức “thỉnh thoảng

dưới” (50%-25%). Theo kết quả thống kê, trong 4 nhóm hoạt động tự đánh giá thì có 3 nhóm hoạt động được thực hiện dưới mức “thỉnh thoảng dưới”, chỉ có 1 nhóm hoạt động “tự đánh giá chung” là ở mức “thỉnh thoảng trên” (khoảng 50%) thể hiện ở $M=3.51$ ($SD=.78$). Thậm chí có sinh viên chưa hề biết đến việc “lượng giá chiến lược học” là gì ($Max=7$: chưa bao giờ). Riêng về hoạt động phản tỉnh trong học tập, kết quả thống kê cho thấy sinh viên rất ít khi thực hiện hoạt động phản tỉnh ($M= 4.24$, $SD=.80$), dù rằng thói quen phản tỉnh đã được khuyến cáo là “một điều kiện tất yếu để phát triển khả năng tự đánh giá, làm tăng khả năng am hiểu trong học tập” (Zessoules & Gardner, 1991, in Black, 1998: 33). Dưới đây là kết quả cụ thể về mức độ thường xuyên mà các sinh viên thực hiện đối với từng nhóm hoạt động phản tỉnh đã được khảo sát.

Bảng 3: Mức độ thường xuyên của việc thực hiện các hoạt động phản tỉnh trong sinh viên

	N=80	M (SD)	Min-Max
Thảo luận về việc học		4.73(1.18)	2-7
Bộc lộ những cách học ưa thích		3.82(1.06)	1-6
Viết nhật ký học tập		6.84(.74)	2-7
Tự vấn phản tỉnh		4.01(1.40)	1-7
Học bằng cách gọi nhớ và tóm tắt		4.13(1.40)	1-7
Thể hiện nhu cầu nhận góp ý từ bạn, từ thầy		3.11(1.82)	1-7
Có cảm giác/ suy nghĩ riêng về việc học của bản thân		3.08(1.11)	1-6



Trong 7 nhóm hoạt động phản tỉnh được khảo sát thì nhóm các hoạt động thể hiện nhu cầu nhận góp ý từ bạn, từ thầy và nhóm suy nghĩ về việc học của bản thân được thực hiện nhiều hơn cả. Hai nhóm hoạt động khác, tự vấn phản tỉnh và học bằng cách gọi nhớ và tóm tắt cũng chỉ đạt đến mức “thỉnh thoảng dưới” trên thang thường xuyên. Tương tự, các sinh viên cũng chỉ đôi khi phản tỉnh trên những chiến lược học, hay nói cách khác, bộc lộ những cách học ưa thích của mình xem chiến lược nào là hiệu quả, chiến lược nào là kém hiệu quả hơn.

Kết quả cũng cho thấy sinh viên rất ít khi thực hiện các hoạt động phản tỉnh mang tính *thảo luận* (ví dụ như chia sẻ kinh nghiệm trong học tập, tâm sự với thầy cô, bạn bè về những khó khăn, thuận lợi của mình trong học tập). Đặc biệt, *viết nhật ký học tập*, một hoạt động phản tỉnh đặc trưng, lại hầu như không hề được thực hiện, thể hiện qua kết quả $M= 6.84$, $SD=.74$.

4 KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

Các hoạt động tự đánh giá và phản tỉnh có được thực hiện nhưng không thường xuyên và không hiệu quả trên lớp học và trong các đối tượng nghiên cứu là sinh viên đang theo học chương trình tiếng Anh căn bản. Đây có lẽ vì cả giáo viên lẫn sinh viên đều không ý thức được tầm quan trọng của các hoạt động này trong việc xây dựng năng lực chiến lược trong học tập, một năng lực được xem là quan trọng bậc nhất trong việc xây dựng và bồi dưỡng khả năng học tập suốt đời (Arends, 2000). Cũng có thể là do cả người dạy lẫn người học đều không có thói quen tự đánh giá và phản tỉnh trong công tác dạy và học nên các hoạt động này không được xem như một hoạt động thường quy theo yêu cầu về phát triển kỹ năng tự đánh giá trong giáo dục mà Boud (1995), Brown *et al.* (1997), Manogue *et al.* (1999) đã đề nghị.

Từ kết quả nghiên cứu, các tác giả đề nghị nên lồng chương trình tập huấn về kỹ năng tự đánh giá và kỹ năng phản tỉnh vào khung chương trình tiếng Anh không chuyên tại Trường Đại học Cần Thơ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Arends, R.I. (2000). *Learning to teach*. New York: Mc Graw Hill.
- Azar, B.S. (1999). *Basic English Grammar*. USA. Regents Prentice Hall.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press.
- Black, P.J. (1998). *Testing: Friend or Foe? The Theory and practice of Assessment and Testing*. HongKong: The Falmer Press.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning Through self-Assessment*. London: Kogan Page.
- Brown, H.D. (2002). English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In Richards and Renandya, eds, *Methodology in Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Brown, G.; Bull, J.; Pendlebury, M. (1997). *Assessing Student learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chapelle, C.A. & Brindley, G. (2002). Assessment. In N. Schmitt (ed.). *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold. pp 267-285.
- Ellis, G. & Sinclair, B. (1991). *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language and Teaching*. Malaysia: Longman.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Manogue, M.; Brown, G.A.; Natress, B.R.; Fox, K. (1999). Improving Student Learning in Root Canal Treatment Using Self-Assessment. *International Endodontic Journal.*, 32, 397-405.
- Mattheos, N., Nattestad, A., Falk-Nilson, E., Attström, R. (2004). The Interactive Examination Assessing Students' Self-assessment Ability. *Approaches to Learning* 38: 378-389.
- Meehan, M.L; Cowley, K.L; Finch, N.L; Chadwick, K.L; Ermolov, L.D; Riffle, M.J.S., (2004). *Special Strategies Observation System- Revised: A Useful Tool for Educational Research and Evaluation*. USA. AEL.
- Namara, Mc.T. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Norusis, M.J. (2000). *The SPSS guide to Data Analysis for SPSS/PC*. Chicago. IL. SPSS Inc.
- Race, P.A. (2001). Briefing on Self, Peer, and Groups Assessment. *Learning and Teaching Support Network*. York: UK.
- Richards, J.C., and Rogers, T.S. (2001) 2nd ed. *Approaches and Methods in language teaching: A description and analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Savignon, S.J. (1983). *Theory and Classroom Practice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Shumin, K.(2002). Factors to Consider: Developing Adult EFL Students' Speaking Activities. In Richards and Renandya (eds.). *Methodology in Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Stefani, L.A.J.; Clarke, J.; Littlejohn, A.H. (2000). Developing a Student Centred Approach to Reflective Learning. *Innovations in Education and Training International*. Retrieved August 20, 2010, from <http://www.tandf.co.uk/journals>
- Williams, M. & Burden, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. UK: Cambridge University Press.