QUAN ĐIỂM CỦA SINH VIÊN VỀ ĐÁNH GIÁ ĐỒNG ĐẲNG TRONG VIỆC PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG NÓI TIẾNG ANH TẠI MỘT TRƯỜNG ĐẠI HỌC Ở THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Nguyễn Trường Giang[1]

Tóm tắt: *Bài viết này khám phá nhận thức của sinh viên về đánh giá đồng đẳng để cải thiện kỹ năng nói tại Đại học Văn Hiến, Thành phố Hồ Chí Minh. Nghiên cứu thực hiện theo phương nghiên cứu hỗn hợp, sử dụng kết quả từ cuộc khảo sát với 140 sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh tại bốn lớp Nghe-Nói 2 và 3, kết hợp với các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc với bốn sinh viên. Kết quả nghiên cứu cho thấy đánh giá đồng đẳng nói chung mang lại nhiều lợi ích cho việc phát triển kỹ năng nói tiếng Anh của người tham gia, đồng thời, ảnh hưởng tích cực đến việc tự đánh giá của sinh viên, nỗ lực trong việc chuẩn bị cho bài nói, và giảm bớt sự lo lắng liên quan đến việc nói. Tuy nhiên, có một số lo ngại được bày tỏ về tính công bằng, năng lực hạn chế của người đánh giá và sự lúng túng về cảm xúc khi cung cấp phản hồi. Những điểm dữ liệu này chỉ ra rằng đánh giá đồng đẳng không nên thay thế đánh giá của giáo viên, mà đóng vai trò như một hình thức đánh giá thường xuyên để tham khảo.*

Từ khoá: *quan điểm, đánh giá đồng đẳng, kỹ năng nói, học tiếng Anh*

1. MỞ ĐẦU

Tầm quan trọng của việc phát triển kỹ năng nói tiếng Anh đã trở thành một vấn đề trọng tâm trong giáo dục đại học ở các quốc gia sử dụng tiếng Anh như một ngoại ngữ, đặc biệt là ở Việt Nam, nơi sinh viên tốt nghiệp hiện được yêu cầu sử dụng kỹ năng này một cách tự tin trong môi trường làm việc toàn cầu hóa [12]. Trong các lớp luyện nói tiếng Anh theo kiểu truyền thống, việc đánh giá vô hình ức chế sự tham gia của học sinh, giảm thời gian tương tác, và tăng căng thẳng mà những người học trình độ thấp phải trải qua [10]. Do đó, các phương pháp tiếp cận lấy người học làm trung tâm đã được ứng dụng để phát triển tính tự chủ, trách nhiệm và tương tác của người học ngoại ngữ.

Một phương diện đáng tin cậy trong kiểm tra năng lực người học chính là đánh giá đồng đẳng dựa trên các tiêu chí đã đặt ra. Trong các lớp học, đánh giá đồng đẳng được coi là cung cấp cho sinh viên nhiều cơ hội hơn để tương tác và suy ngẫm, đồng thời cho phép họ đánh giá cao sự đa dạng trong các hình thức đánh giá [4]. Hơn nữa, đánh giá đồng đẳng khuyến khích học tập hợp tác, cho phép người học tiếp thu các điều kiện đánh

[1] Trường Đại học Văn Hiến

giá, và xây dựng các tiêu chí dựa trên các kỹ năng phân tích được thiết lập trước. Tuy nhiên, mức độ mà sinh viên nhận thấy phương pháp này có lợi vẫn phụ thuộc vào ngữ cảnh nhất định.

Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng đánh giá đồng đẳng có khả năng gia tăng việc nói trôi chảy, sự tự tin và tư duy phản biện. Hwang và Topping cùng cộng sự báo cáo rằng những người học tham gia đánh giá đồng đẳng có xu hướng tham gia tích cực hơn với tư cách là người lắng nghe và nhà phê bình mang tính đóng góp, xây dựng [7, 17]. Tuy nhiên, cũng có nhiều mâu thuẫn cũng xuất hiện, bao gồm lo ngại về tính công bằng, độ tin cậy của người đánh và người đánh giá chưa có đủ kỹ năng đưa phản hồi [13]. Những mâu thuẫn này chỉ ra rằng nhận thức về người học rất khác nhau trong đánh giá đồng đẳng, với sự khác biệt về môi trường văn hóa và giảng dạy.

Ngày càng có nhiều người quan tâm đến đánh giá đồng đẳng trong giảng dạy ngoại ngữ, nhưng hình thức đánh giá này lại ít được các sinh viên đại học Việt Nam nhận thức về những ưu điểm và nhược điểm khi ứng dung trong phát triển kỹ năng nói [14]. Hầu hết các nghiên cứu hiện tại đều liên quan đến việc phát triển kỹ năng nói hoặc hiệu suất ngôn ngữ tổng thể, và quá ít nghiên cứu về đánh giá đồng đẳng trong phát triển kỹ năng viết được khảo sát. Cũng đã có một số cuộc điều tra được thực hiện về chủ đề thái độ của người học tiếng Anh trong lớp học tại Việt Nam, nơi các giá trị của chủ nghĩa tập thể và nhu cầu về sự thân thiện có thể thay đổi hành vi phản hồi của những người đánh giá [2]. Do đó, cần nghiên cứu thêm để tìm hiểu xem quá trình đánh giá đồng đẳng được chấp nhận tích cực như thế nào và hiệu quả như thế nào trong việc tạo ra kết quả hữu ích trong việc giáo dục ngoại ngữ tại Việt Nam.

Kết quả thu được từ nghiên cứu này sẽ có giá trị đối với giáo viên, nhà phát triển chương trình giảng dạy và các nhà giáo dục, đang tìm kiếm các quy trình hiệu quả và lấy người học làm trung tâm để cải thiện kỹ năng giảng dạy nói. Hy vọng rằng các giảng viên sẽ phát hiện ra rằng việc biết được nhận thức của sinh viên sẽ không chỉ cho phép thực hiện đánh giá đồng đẳng một cách hiệu quả mà còn cho phép các tổ chức giáo dục đưa ra các chính sách đánh giá nhằm thúc đẩy quyền tự chủ của người học, một hệ thống đánh giá hợp lý và một kỹ thuật đánh giá hiệu quả hơn.

Dù nhiều nghiên cứu quốc tế đã chỉ ra hiệu quả tích cực của đánh giá đồng đẳng trong việc nâng cao kỹ năng nói, phần lớn các công trình này lại chủ yếu diễn ra trong môi trường học tập phương Tây hoặc ở cấp bậc trung học. Tại Việt Nam, đặc biệt trong các trường đại học, vẫn còn thiếu các nghiên cứu thực nghiệm chuyên sâu về cách mà sinh

viên ngành Ngôn ngữ Anh hiểu rõ lợi ích và hạn chế của phương pháp đánh giá này. Khoảng trống này chỉ ra rằng cần có thêm dữ liệu thực tiễn để hiểu rõ hơn về cách mà người học Việt Nam tiếp nhận và phản ứng với đánh giá từ bạn bè trong việc phát triển kỹ năng nói tiếng Anh.

Nghiên cứu nhằm mục đích điều tra nhận thức của sinh viên về tiềm năng và hạn chế của đánh giá đồng đẳng trong việc nâng cao kỹ năng nói tiếng Anh. Các câu hỏi nghiên cứu được đưa ra:

1. Quan điểm tích cực của sinh viên đối với đánh giá đồng đẳng trong việc nâng cao kỹ năng nói tiếng Anh là gì?

2. Quan điểm tiêu cực của sinh viên đối với đánh giá ngang hàng trong việc nâng cao kỹ năng nói tiếng Anh là gì?

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Tổng quan nghiên cứu vấn đề

2.1.1. Kỹ năng nói tiếng Anh

Kỹ năng nói từ lâu đã được coi là một trong những kỹ năng quan trọng nhưng khó khăn nhất trong việc tiếp thu ngoại ngữ, là khả năng tạo ra ngôn ngữ một cách tự phát và tương tác trong thời gian thực [18]. Trong mô hình giảng dạy ngôn ngữ giao tiếp, nói trôi chảy không chỉ được coi là đề cập đến việc phát âm chính xác và kiểm soát ngữ pháp mà còn đề cập đến các yếu tố như sự lưu loát và dùng từ phù hợp, và quan trọng hơn là khả năng truyền tải ý nghĩa. Các học giả như Goh và Burns cho rằng năng lực nói thường được coi là chỉ số chính về năng lực ngôn ngữ tổng thể của một người, với ý nghĩa đối với cả kết quả học tập và tiềm năng việc làm [5]. Học nói không chỉ đòi hỏi kiến thức về các hình thức ngôn ngữ mà còn đòi hỏi cơ hội thực hành có ý nghĩa với sự hiện diện của phản hồi và đóng góp; đây là một thực tế không phải lúc nào người học ngoại ngữ cũng được cung cấp đầy đủ phản hồi trong các lớp học lấy giáo viên làm trung tâm.

Tuy nhiên, kỹ năng nói thường được cho là kỹ năng gây lo lắng nhất và ít được thực hành nhất ở bậc đại học của người học ngoại ngữ [1], với các nghiên cứu liên tục gợi ý các vấn đề như vốn từ vựng hạn chế, sợ mắc lỗi, thiếu tự tin và không tiếp xúc đầy đủ với các điều kiện giao tiếp thực tế. Horwitz cùng cộng sự đã giới thiệu khái niệm "*lo lắng nói ngoại ngữ*", trong khi nhấn mạnh rằng vì sợ đánh giá tiêu cực, nhiều sinh viên hạn chế tham gia thực hành nói [6]. Trong bối cảnh châu Á, sự lo lắng này thường được tăng cường bởi các hệ thống văn hóa giữ thể diện và hệ thống phân cấp, do đó học sinh có xu

hướng đồng ý trong im lặng ngay cả khi được khuyến khích nói trong lớp học [11]. Khi việc học diễn ra trong các lớp học lớn và với chương trình giảng dạy được quy định, giảng viên ngày càng khó thông báo cho sinh viên về sự tiến bộ của họ bằng cách đưa ra phản hồi mang tính xây dựng khác ngoài công việc đã hoàn thành, từ đó sinh viên không thể nhận ra sự tiến bộ của chính mình là gì.

2.1.2. Lợi ích của đánh giá đồng đẳng trong kỹ năng nói tiếng Anh

Để có thể khắc phục được những khó khăn đó trong luyện tập kỹ năng nói tiếng Anh, có nhiều cách thức được đưa ra, trong đó đánh giá đồng đẳng là một hình thức nên được cân nhắc. Đánh giá đồng đẳng được định nghĩa là một quá trình mà người học đánh giá và đưa ra phản hồi cho các bạn cùng lớp để biết được thành tích của họ, theo các tiêu chí được xác định trước [16]. Trong học ngoại ngữ, về mặt khái niệm, nó được định vị như một công cụ đánh giá và giáo dục giúp thúc đẩy quyền tự chủ của người học, nhận thức siêu nhận thức và trách nhiệm hợp tác. Không giống như đánh giá thông thường, có xu hướng một chiều từ người dạy sang người học, đánh giá đồng đẳng cố định vai trò của người đánh giá đối với chính người học, do đó họ phải tiếp thu các tiêu chí đánh giá. Đây là một quá trình tạo điều kiện thuận lợi cho quá trình chuyển đổi trong việc học của người học từ một người tiếp nhận nhận đánh giá thụ động hơn mà chỉ giáo viên có thể tiêu thụ, thành một tác nhân mang tính chất tương tác giữa người học hơn [9]. Trong thực hành nói, việc sử dụng đánh giá đồng đẳng mở ra nhiều phạm vi phản hồi hơn nữa, không chỉ dưới đánh giá của giáo viên mà còn có thể bao gồm sự hợp tác vì lợi ích chung, có thể tạo ra nhiều thông tin hơn trong việc đánh giá hiệu suất và đưa ra nhiều phản hồi hơn so với ý kiến của giáo viên.

Ngày càng có nhiều nghiên cứu cho thấy đánh giá đồng đẳng có thể ảnh hưởng tích cực đến một số khía cạnh nhất định của việc phát triển kỹ năng nói tiếng Anh. Thứ nhất, sự tham gia của người học tăng lên vì họ trở thành những người tham gia tích cực thay vì chỉ là người quan sát bạn bè của họ. Những người học lắng nghe các bạn cùng lớp một cách nghiêm túc sẽ nhận thức rõ hơn về điểm mạnh và điểm yếu ngôn ngữ của chính họ, và do đó có thể cải thiện bản thân [8]. Thứ hai, đánh giá đồng đẳng nên cho phép phản hồi thường xuyên hơn vì nó thường được sử dụng với mật độ cao hơn khi đợi đến lúc đánh giá từ người dạy. Trong một số trường hợp, người ta thấy rằng việc cung cấp phản hồi mang đến lợi ích lớn như việc nhận được nó, vì nó đòi hỏi người học phải phân tích đầu ra ngôn ngữ một cách khách quan [19]. Ngoài ra, đánh giá đồng đẳng mang tính hợp tác, từ đó có thể giúp giảm bớt sự lo lắng khi nói vì sự nhấn mạnh không quá nhiều vào

những lời chỉ trích của giáo viên và có thể tạo ra một bầu không khí thông cảm hơn cho việc chấp nhận những sai sót [21].

2.1.3. Thách thức của đánh giá đồng đẳng trong kỹ năng nói tiếng Anh

Tuy nhiên, bất chấp tiềm năng của nó, đánh giá đồng đẳng không phải là không có một số nhược điểm nhất định liên quan. Một trong những đặc điểm quan trọng trong đánh giá đồng đẳng là nó thiếu độ tin cậy và tính hợp lệ cần thiết của phản hồi từ người học, vì thường không có đủ năng lực ngôn ngữ hoặc nhận thức về các tiêu chí của đánh giá cần thiết, dẫn đến sự mâu thuẫn và hời hợt trong nhận xét của họ [20]. Bên cạnh đó, các yếu tố văn hóa cũng phải được xem xét, chẳng hạn như các quy tắc thiên vị tình bạn, hoặc không sẵn sàng chỉ trích, cùng với nỗi sợ ảnh hưởng không tốt đến tình bạn, tất cả cùng nhau làm giảm sự chân thành của phản hồi. Các nhà nghiên cứu như Cheng và Warren cho rằng trong trường hợp không được đào tạo thích hợp, đánh giá đồng đẳng sẽ có hình thức của một nghi lễ hơn là một phương tiện phản ánh những khuyết điểm [3]. Hơn nữa, có thể các nhận xét đánh giá đồng đẳng có thể tập trung vào các khuyết điểm bề mặt xung quanh hơn là các yếu tố cốt lõi trong giao tiếp như sự gắn kết nội dung hoặc truyền đạt ý nghĩa. Liên quan đến điều này, có khả năng cao người học coi đánh giá đồng đẳng là không công bằng cho đến khi các đánh giá có liên quan đến một số công cụ đánh giá cụ thể, do đó làm hỏng động lực và dẫn đến sự mất lòng tin [15].

Các tài liệu hiện có dường như chỉ ra rằng đánh giá đồng đẳng có tiềm năng không nhỏ và nó hứa hẹn cho việc nâng cao hiệu suất của kỹ năng nói tiếng Anh, đặc biệt là trong các lớp học lấy người học làm trung tâm. Tuy nhiên, cũng có thể thấy rằng một số rào cản trong nhận thức, hệ thống niềm tin và sự sẵn sàng tham gia vào một số hình thức đánh giá lẫn nhau của người học cũng là một trong những phương diện quan trọng liên quan đến hình thức đánh giá này. Hơn nữa, mặc dù các nghiên cứu liên quan đến đánh giá đồng đẳng đã diễn ra khá thường xuyên về các kỹ năng ngôn ngữ khác nhau trong bối cảnh quốc tế, nhưng rất ít nghiên cứu thực nghiệm được thực hiện liên quan đến nhận thức của sinh viên Việt Nam, với ngữ cảnh kỹ năng nói tiếng Anh. Mục đích của nghiên cứu này là đi sâu vào tìm hiểu nhận thức của sinh viên về mặt tích cực và tiêu cực của hình thức đánh giá đồng đẳng trong việc phát triển kỹ năng nói tiếng Anh.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

2.2.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp để điều tra đa diện về nhận thức của sinh viên về đánh giá đồng đẳng trong phát triển kỹ năng nói tiếng Anh.

Mục đích của việc sử dụng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp là để phân tích sâu các kết quả và nâng cao tính hợp lệ của các diễn giải. Dữ liệu định lượng được thu thập bằng một bảng câu hỏi khảo sát để xác định xu hướng chung và mức độ đồng ý giữa các sinh viên. Để xác minh và đưa ra lời giải thích về những điều này, dữ liệu định tính đã được thu thập bằng các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc để cho phép kiểm tra chuyên sâu về trải nghiệm cá nhân của sinh viên, những nghi ngờ của họ và những gì họ muốn đạt được.

2.2.2. Đặc điểm mẫu nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu là 140 sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh năm thứ hai hoặc thứ ba tại Đại học Văn Hiến, Thành phố Hồ Chí Minh. Tất cả các sinh viên đều là thành viên của bốn lớp Nghe – Nói (Listening & Speaking) ở cấp độ 2 và 3, đại diện cho sinh viên có trình độ trung cấp đến cao cấp (Bảng 1). Lý do của việc chọn nhóm này là để đảm bảo rằng học sinh đã tiếp xúc đầy đủ với các hoạt động giao tiếp bằng miệng trong quá khứ và cũng có đủ kinh nghiệm về hoạt động đồng đẳng trong các nhiệm vụ nói.

Bảng 1. *Phân phối số lượng sinh viên tham gia khảo sát (N = 140)*

Mã lớp	Cấp độ lớp	N	%
LS2-A	Nghe - Nói 2	35	25%
LS2-B		36	25,7%
LS3-A	Nghe - Nói 3	36	25,7%
LS3-B		33	23,6%
Tổng cộng		140	100%

Ghi chú: LS = Listening & Speaking (Lớp Nghe & Nói)

2.2.3. Công cụ nghiên cứu

Để thu thập dữ liệu định lượng, một bảng câu hỏi khảo sát đã được sử dụng để đo lường nhận thức của học sinh về đánh giá đồng đẳng trong phát triển kỹ năng nói. Công cụ này bao gồm 12 mục theo thang điểm Likert, mỗi mục được đánh giá trên thang điểm năm giá trị: *"Hoàn toàn không đồng ý", "Không đồng ý", "Không ý kiến", "Đồng ý",* và *"Hoàn toàn không đồng ý"*. Về nội dung của bảng hỏi, sáu mục đầu tiên liên quan đến câu hỏi nghiên cứu 1 và liên quan đến lợi ích của đánh giá đồng đẳng mà sinh viên thấy được (ví dụ: sự tự tin, thực hành nói, phê bình mang tính xây dựng…). Sáu mục cuối liên quan đến câu hỏi nghiên cứu 2 và liên quan đến ý kiến của sinh viên về những hạn chế của đánh giá đồng đẳng liên quan đến các phát triển kỹ năng nói tiếng Anh (ví dụ: tính công bằng của đánh giá đồng đẳng; chất lượng đánh giá đồng đẳng; lo lắng về đánh giá đồng đẳng…).

Để phù hợp với bối cảnh giáo dục tại Việt Nam, các câu hỏi trong bảng khảo sát đã được điều chỉnh về ngôn ngữ và nội dung, dựa trên những đặc điểm riêng của lớp học Nghe – Nói ở cấp đại học. Cụ thể, các câu hỏi ban đầu từ [16], [9] và [19] đã được điều chỉnh bằng cách sử dụng ngôn ngữ học thuật đơn giản hơn. Một số ví dụ và tình huống phản hồi cũng được thay thế bằng những trường hợp gần gũi với sinh viên Việt Nam, chẳng hạn như phản hồi liên quan đến phát âm, sự lưu loát trong giao tiếp hoặc mức độ tự tin khi nói. Bên cạnh đó, phần hướng dẫn cho người trả lời đã được viết lại bằng tiếng Việt và tiến hành thử nghiệm sơ bộ với 10 sinh viên nhằm đảm bảo rằng tất cả các câu hỏi đều dễ hiểu, rõ ràng và phù hợp với trải nghiệm học tập của những người tham gia.

Dữ liệu định tính được thu thập bằng các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc, để xác nhận kết quả cũng như đào sâu các nội dung nổi bật của cuộc khảo sát. Một loạt bốn câu hỏi mở đã được xây dựng để cho phép sinh viên tự do trình bày chi tiết về kinh nghiệm, mối quan tâm và kỳ vọng liên quan đến đánh giá đồng đẳng. Chiến lược này cho phép các đối tượng đưa ra ý kiến của họ khác ngoài con số về bất kỳ vấn đề nào đang gặp khó khăn và cung cấp cái nhìn sâu sắc về lý do tại sao họ đồng ý hoặc không đồng ý với bất kỳ mục đánh giá đồng đẳng cụ thể nào.

Sự kết hợp của hai công cụ này có mục đích là thu thập dữ liệu đầy đủ hơn về nhận thức của sinh viên đã đạt được thông qua cả xu hướng có thể đo lường được và quan điểm cá nhân.

2.2.4. Quá trình thu thập dữ liệu

Quá trình thu thập dữ liệu diễn ra trong hai giai đoạn theo thiết kế phương pháp hỗn hợp của nghiên cứu. Trong giai đoạn đầu tiên, nhà nghiên cứu đã sắp xếp với những giảng viên của bốn lớp Nghe - Nói 2 và 3 để sử dụng bảng câu hỏi kết hợp với các buổi học được lên lịch thường xuyên. Trước khi gửi bảng hỏi khảo sát trực tiếp, sinh viên được giải thích mục đích của nghiên cứu là gì, rằng sự tham gia của họ là tự nguyện và tất cả các câu trả lời sẽ hoàn toàn ẩn danh và sẽ không phản ánh điểm số khóa học của họ. Mỗi sinh viên mất khoảng 10-12 phút để hoàn thành bảng hỏi và nhà nghiên cứu cũng có mặt để làm rõ bất kỳ điều gì khó hiểu hoặc mơ hồ đối với người tham gia. Tổng cộng có 140 câu trả lời hợp lệ đã được thu thập.

Trong giai đoạn thứ hai, dữ liệu định tính được thu thập thông qua các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc với một nhóm nhỏ sinh bốn viên (mỗi lớp một sinh viên) đã đồng ý tham gia thêm. Sử dụng lấy mẫu thuận tiện phân tầng, bốn người tham gia đã được chọn để có được sự đại diện từ cả bốn lớp Nghe - Nói 2 và 3. Các cuộc phỏng vấn được thực hiện bằng tiếng Anh hoặc tiếng Việt (tuỳ theo năng lực và yêu cầu của người tham gia) để cung cấp cho những người trả lời câu trả lời rõ ràng và xác thực hơn. Mỗi cuộc phỏng vấn kéo dài khoảng 15-20 phút, và câu trả lời được ghi lại qua máy ghi âm, với sự cho phép của mỗi người được phỏng vấn. Các đoạn ghi âm sau đó được phiên âm và nếu cần, được dịch sang tiếng Anh với mục đích phân tích. Dữ liệu sau đó được so sánh từ từng

giai đoạn của nghiên cứu như một phương tiện tham khảo chéo các phát hiện thu được và xác nhận các giải thích theo chiều sâu.

2.2.5. Quá trình phân tích dữ liệu

Dữ liệu định lượng thu được từ bảng câu hỏi khảo sát được sàng lọc và được mã hóa bằng số trên cơ sở thang điểm Likert năm điểm. Thông qua phần mềm SPSS, kết quả của số liệu thống kê mô tả, bao gồm điểm trung bình (Mean) và độ lệch chuẩn (Standard deviation), được tính toán để khám phá các mô hình tương đồng trong nhận thức tích cực và tiêu cực của học sinh về đánh giá đồng đẳng. Độ tin cậy của công cụ đã được kiểm tra bằng cách sử dụng Cronbach's Alpha để thiết lập tính nhất quán. Tính nhất quán nội bộ của các mục liên quan đến câu hỏi nghiên cứu 1 (Mục 1-6) được tìm thấy là α=,87, trong khi tính nhất quán của các mục trong câu hỏi nghiên cứu 2 (Mục 7-12) là α=,84, cho thấy độ tin cậy có thể chấp nhận được.

Thành phần định tính của nghiên cứu liên quan đến việc phỏng vấn bằng cách sử dụng phân tích chuyên đề. Giai đoạn đầu tiên liên quan đến mã hóa mở để xác định các mẫu của các thuật ngữ lặp lại liên quan đến lợi ích và thách thức của đánh giá đồng đẳng được nhận thức bởi sinh viên. Các mô hình này được nhóm lại với nhau thành các chủ đề rộng tương ứng với hai câu hỏi nghiên cứu. Các kết quả định tính được sử dụng để xác nhận với kết quả khảo sát khi cần, do đó cho phép giải thích sâu hơn các số liệu đã được phân tích từ kết quả định lượng.

2.3. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

2.3.1. Quan điểm tích cực của sinh viên về việc sử dụng đánh giá đồng đẳng trong phát triển kỹ năng nói tiếng Anh

Bảng 2. *Quan điểm tích cực của sinh viên đối với đánh giá đồng đẳng trong việc nâng cao kỹ năng nói tiếng Anh*

Mục		N = 140	
		M	**S.D.**
1	Đánh giá đồng đẳng thường giúp tôi xác định các vấn đề cụ thể trong cách phát âm hoặc cấu trúc câu mà bản thân tôi không nhận thấy khi luyện nói.	3,96	,78
2	Lắng nghe đóng góp của các bạn cùng lớp giúp tôi nhận thức rõ hơn về các chiến lược nói mà tôi nên cải thiện (ví dụ: lưu loát, tạm dừng, tương tác).	4,05	,74
3	Đưa ra phản hồi cho người khác buộc tôi phải phân tích kỹ thuật nói một cách nghiêm túc hơn, điều này gián tiếp cải thiện khả năng nói của chính tôi.	4,12	,71

Mục		N = 140	
		M	S.D.
4	Việc biết được các bạn trong lớp đánh giá mình thúc đẩy tôi chuẩn bị kỹ lưỡng hơn trước các hoạt động nói.	4,03	,76
5	Đánh giá đồng đẳng làm giảm nỗi sợ bị đánh giá, chỉ trích so với việc chỉ được đánh giá bởi giáo viên.	3,88	,82
6	Khi nhận được phản hồi đến từ các bạn cùng lớp có cùng khó khăn trong học tập, tôi thấy nó dễ hiểu và dễ chấp nhận hơn so với nhận xét của giáo viên.	3,84	,86
Tổng		**3,98**	**,78**

Ghi chú: M = Mean (Độ trung bình); S.D. = Standard deviation (Độ lệch chuẩn)

Dữ liệu định lượng trong Bảng 2 cho thấy thái độ mong muốn tổng thể đối với đánh giá đồng đẳng của sinh viên, với mức điểm trung bình là 3,98 cho tất cả sáu mục liên quan đến mặt tích cực. Điều này cho thấy các sinh viên coi đánh giá đồng đẳng là một loại hoạt động tốt nhưng không quá lý tưởng, cho thấy một kiểu chấp nhận thận trọng hơn là nhiệt tình. Tuy nhiên, thay vì coi nó như một sự thay thế cho đánh giá của giáo viên, có vẻ như người học nhận thức rằng phản hồi đánh giá của bạn học là một phương thức bổ sung có lợi cho việc luyện nói của họ theo những cách thú vị và thực tế.

Một trong những lợi ích chính được người học công nhận là khả năng thông báo cho họ về các lỗi không được chú ý và chiến lược nói. Mục 1 và 2 đạt điểm trung bình lần lượt là 3,96 và 4,05 (với S.D. tương ứng là 0,78 và 0,74), cho thấy sự đồng thuận lớn của người tham gia về việc xác định được các lỗi thường gặp trong việc luyện nói cũng như định hình được các chiến lược cần thiết để phát triển kỹ năng này khi có được đánh giá từ bạn học. Như một nhận xét của một sinh viên đã chỉ ra, *"Đôi khi tôi nghĩ rằng tôi nói đúng, nhưng khi bạn tôi lặp lại câu của tôi theo một cách nào đó, tôi phát hiện ra rằng tôi có một thói quen tiêu cực khi nói, mà tôi lại không ý thức được điều đó. Nó khiến tôi lắng nghe bản thân cẩn thận hơn vào lần sau"* (Sinh viên 2, lớp LS2-B). Điều này phù hợp với các lập luận trước đó rằng một trong những lợi ích, đánh giá ngang hàng, dẫn đến việc nhận biết và tự theo dõi, điều này rất quan trọng trong việc phát triển kỹ năng nói tiếng Anh.

Lợi ích siêu nhận thức (metacognitive) của việc đưa ra phản hồi đồng đẳng rõ ràng cũng rất có lợi đối với sinh viên, bằng chứng là Mục 3 nhận được giá trị trung bình cao nhất trong tất cả các mục thu được (M=4,12; SD=,71). Từ vai trò là người đánh giá dường như giúp họ biết lắng nghe và phân tích các lỗi trong bài nói một cách chủ động hơn, từ đó dẫn đến việc nội tâm hóa các tiêu chí đánh giá và tự phản ánh về hiệu suất nói của chính họ. Một sinh viên đã đề cập: *"Khi tôi cố gắng nhận ra những lỗi lầm trong cách nói tiếng Anh của bạn bè, tôi bắt đầu phát hiện ra rằng tôi cũng có những lỗi lầm tương tự. Sửa chữa người khác cũng giống như sửa chữa chính mình"*, (Sinh viên 4, lớp LS3-

B). Dữ liệu này đề xuất rằng những người đưa ra phản hồi nhận được nhiều như những người nhận phản hồi, đây là một trong những mục tiêu chính của các mô hình học tập và đánh giá đồng đẳng.

Hiệu ứng động lực cũng rõ ràng với Mục 4 (việc biết được các bạn trong lớp đánh giá mình thúc đẩy tôi chuẩn bị kỹ lưỡng hơn trước các hoạt động nói) đạt điểm trung bình 4,03 (SD=,76), một dấu hiệu rõ ràng cho thấy đánh giá ngang hàng đã nâng cao ý thức trách nhiệm cho các hoạt động giữa những người học cùng lớp. Như một sinh viên đã lưu ý: *"Nếu bạn của tôi phát hiện ra các lỗi sai trong bài nói của tôi và lắng nghe tôi, tôi thực sự phải cố gắng nhiều hơn, bởi vì tôi không muốn có nhiều khuyết điểm trong mắt bạn bè"* (Sinh viên 1, lớp LS2-A). Mặc dù phải thường xuyên hợp tác khi học nhưng với sự căng thẳng cạnh tranh đồng trang lứa dường như nâng cao nỗ lực và sự tham gia của sinh viên, phù hợp với những phát hiện từ nghiên cứu về tương tác dựa trên nhiệm vụ.

Về mặt cảm xúc, đánh giá đồng đẳng được hiểu là ít áp lực hơn so với chỉ từ đánh giá của giảng viên. Mục 5 đạt 3,88 điểm trung bình với SD=,82, một sự tán thành nhẹ nhưng không nhỏ đối với việc được các bạn học đánh giá vì sự gần gũi và cùng trình độ với nhau. Một sinh viên chia sẻ: *"Nếu giảng viên chỉ trích tôi, tôi luôn cảm thấy áp lực, tự ti và ngại với cả lớp. Nếu các bạn cùng lớp đóng góp với tôi, tôi có thể thoải mái hơn bởi vì tôi biết rằng họ cũng đang thấu hiểu"* (Sinh viên 3, lớp LS3-A). Điều này cho thấy rằng đánh giá ngang hàng dẫn đến việc giảm bớt các rào cản cảm xúc, tạo ra sự tham gia thoải mái hơn, dễ tha thứ hơn với sai lầm.

Cuối cùng, Mục 6 về việc dễ chấp nhận và điều chỉnh khuyết điểm từ bạn bè đạt điểm trung bình 3,84, cho thấy rằng sinh viên đánh giá cao quan điểm chung của bạn học. Một người học nói rằng: *"Các bạn cùng lớp nói với tôi những điều sai lầm bằng ngôn ngữ đơn giản, để tôi hiểu nhanh hơn. Giảng viên sử dụng cách truyền đạt và một số ngôn ngữ chuyên ngành mà tôi có lẽ khó tiếp thu hơn"* (Sinh viên 2, lớp LS2-B). Điều này cho thấy rằng ngôn ngữ đồng đẳng có lẽ giúp cho các lỗi trong bài nói dễ chấp nhận hơn, theo cách đơn giản hoá, dẫn đến việc tiếp nhận phản hồi của họ tích cực hơn.

2.3.2. Quan điểm tiêu cực của sinh viên về việc sử dụng đánh giá đồng đẳng trong phát triển kỹ năng nói tiếng Anh

Bảng 3. *Quan điểm tiêu cực của sinh viên đối với đánh giá đồng đẳng trong việc nâng cao kỹ năng nói tiếng Anh*

Mục		N = 140	
		M	**S.D.**
1	Một số bạn cùng lớp chỉ tập trung vào những lỗi ở cấp độ bề mặt (ví dụ: ngữ pháp, từ vựng) thay vì bình luận về các vấn đề giao tiếp sâu sắc hơn như sự rõ ràng hoặc mạch lạc.	3,52	,88

Mục		N = 140	
		M	S.D.
2	Đôi khi tôi cảm thấy rằng phản hồi của bạn bè bị ảnh hưởng bởi tình bạn hoặc các mối quan hệ cá nhân hơn là hiệu suất thực tế.	3,68	,94
3	Tôi không tự tin trong việc đánh giá chính xác bài nói của người khác vì tôi không chắc chắn về các tiêu chí thích hợp mà tôi sử dụng.	3,46	,89
4	Tôi cảm thấy không thoải mái khi chỉ ra sai lầm của bạn bè trực tiếp, ngay cả khi tôi nhận thấy được lỗi của họ.	3,31	1,02
5	Khi đánh giá đồng đẳng được sử dụng để chấm điểm, tôi lo lắng rằng đánh giá không công bằng có thể ảnh hưởng đến điểm số cuối cùng của tôi.	3,63	,97
6	Một số sinh viên hoàn thành đánh giá đồng đẳng một cách hời hợt chỉ để hoàn thành nhiệm vụ, điều này làm cho quá trình này kém ý nghĩa hơn.	3,24	1,05
Tổng		**3,47**	**,96**

Ghi chú: M = Mean (Độ trung bình); S.D. = Standard deviation (Độ lệch chuẩn)

Thông qua Bảng 3, câu trả lời của sinh viên mặc dù nhìn chung là tích cực, nhưng cũng có không ít thận trọng đối với độ tin cậy của đánh giá đồng đẳng. Điểm trung bình cho các mục liên quan đến quan điểm tiêu cực của sinh viên có mức trung bình là 3,47 (SD=,96), cho thấy mối quan tâm vừa phải chứ không phải phản đối hoàn toàn việc sử dụng đánh giá đồng đẳng trong các bài luyện nói tiếng Anh. Mối quan tâm không lớn đến mức bác bỏ thực tiễn, nhưng nó đủ để chỉ ra rằng đánh giá đồng đẳng sẽ chỉ có hiệu quả khi được tạo điều kiện cẩn thận chứ không phải được sử dụng một cách tuỳ tiện và hình thức.

Trong số các mối quan tâm được ghi nhận là xu hướng của các bạn cùng lớp đánh giá nhiều hơn trên cơ sở các đặc điểm cơ bản của ngôn ngữ (cú pháp, ngữ pháp) hơn là các yếu tố quan trọng khác của giao tiếp (lưu loát, tự nhiên, nội dung). Mục 7 đạt điểm trung bình là 3,52, cho thấy các bạn cùng lớp được cho là thiếu chiều sâu trong đánh giá. Một nhận định rằng, *"Khá nhiều bạn bè của tôi chỉ tập trung bắt các lỗi ngữ pháp hoặc từ sai. Họ không đề cập đến sự trôi chảy hoặc bố cục bài nói vì họ không biết làm thế nào để đánh giá điều đó"* (Sinh viên 3, lớp LS3-A). Điều này cho thấy sự lo lắng của sinh viên về năng lực đánh giá của bạn học sẽ không giúp kỹ năng nói phát triển nhiều như mong đợi.

Ngoài ra, mối quan tâm về khả năng thiên vị trong tình bạn và thiếu khách quan thậm chí còn rõ rệt hơn so với các mục khác. Mục 8 (Đôi khi tôi cảm thấy rằng phản hồi của bạn bè bị ảnh hưởng bởi tình bạn hoặc các mối quan hệ cá nhân hơn là hiệu suất thực tế) có điểm trung bình cao là 3,68 và độ lệch chuẩn là 0,94, cho thấy sinh viên nghĩ rằng đánh giá không phải lúc nào cũng trung lập. Một người tham gia đề cập, *"Nếu người đánh giá là bạn thân của tôi, họ sẽ cho tôi nhận xét tốt mặc dù tôi biết mình sai. Nếu ai đó không thích tôi, họ có thể sẽ đưa đánh giá nghiêm khắc hơn"* (Sinh viên 1, lớp LS2-A). Bình luận này cho thấy các yếu tố xã hội có thể ảnh hưởng đến tính công bằng của đánh giá đồng đẳng, đặc biệt là trong các nền văn hóa học tập tập thể và định hướng mối quan hệ.

Một hạn chế quan trọng khác là mức độ tự tin thấp của sinh viên vào khả năng đánh giá người khác một cách chính xác. Mục 9 đạt điểm 3,46, phản ánh sự do dự về năng lực đánh giá vì không nắm được tiêu chí một cách cụ thể. Một người tham gia cho rằng, *"Đôi khi tôi muốn đưa ra những lời đóng góp đầy đủ và có chuyên môn, nhưng tôi lại không chắc rằng kiến thức tôi đưa ra là đúng. Tôi cảm thấy rằng tôi không dám bình luận về các lỗi của bạn tôi vì chính tôi cũng đang mắc các sai lầm tương tự"* (Sinh viên 4, lớp LS3-B). Thuật ngữ tự nghi ngờ này gợi ý rằng sinh viên có thể không nắm được các tiêu chí đánh giá từ giảng viên cũng như rào cản về tâm lý của họ trước khi họ có thể đưa ra những lời đóng góp hữu ích.

Sự khó chịu trong tâm lý cá nhân cũng là một rào cản đối với việc đưa ra những lời đánh giá trung thực. Mục 10, "không thoải mái khi chỉ ra sai lầm của bạn bè trực tiếp", nhận được điểm trung bình là 3,31, cho thấy mặc dù không nghiêm trọng, nhưng sự do dự trong việc đưa ra những lời chỉ trích vẫn còn. Một người tham gia chia sẻ trong phỏng vấn: *"Ngay cả khi tôi thấy lỗi của bạn tôi, tôi cảm thấy tồi tệ khi chỉ ra điều đó cho bạn ấy, có lẽ vì tôi không muốn bạn ấy cảm thấy xấu hổ. Đôi khi tôi chỉ đề cập đến những điều tốt và bỏ qua những điều xấu để tránh căng thẳng"* (Sinh viên 2, lớp LS2-B). Điều này cho thấy rằng những lời đánh giá đồng đẳng có thể phải gánh quá nhiều phép lịch sự hoặc những ý kiến trung lập sẽ hạn chế giá trị đóng góp thực tế khi mong muốn.

Cuối cùng, sự lo lắng trong việc ảnh hưởng đến điểm số và sự hời hợt trong đánh giá cũng xuất hiện như một khó khăn thực tế. Mục 11 về việc lo lắng đến điểm số (M=3,63; SD=,97) và Mục 12 về việc đánh giá theo hình thức (M=3,24; SD=1,05) cho thấy các phản ứng trái chiều nhưng cũng rất thực tế trong mọi tiến trình học tập. Một người tham gia có ý kiến, *"Một số người thực hiện phê bình đồng trang lứa một cách nghiêm túc, nhưng một số chỉ đánh dấu vào các ô cho nhanh để hoàn thành phần đánh giá. Trừ khi*

có sự giám sát của giảng viên, việc đánh giá đồng đẳng có thể chỉ là một hình thức" (Sinh viên 1, lớp LS2-A). Điều này nhấn mạnh sự cần thiết của giám sát từ giảng viên thông qua các quy trình cụ thể, từ đó để người học có động lực và ý thức hơn để đưa ra những đánh giá khách quan và có giá trị hơn cho bạn học của mình.

2.3.3. Thảo luận

Những phát hiện của nghiên cứu này góp phần làm rõ nhưng nghiên cứu trước, trong đó ghi nhận đánh giá đồng đẳng như một công cụ hữu ích về mặt nhận thức và xã hội cho việc học kỹ năng nói tiếng Anh. Cụ thể, nhiều sinh viên nhận thấy rằng phản hồi thu được từ các bạn cùng lớp đã giúp họ nhận ra các lỗi phát âm và các vấn đề về cấu trúc câu mà trước đây họ đã bỏ qua; điều này cũng được nhận xét bởi [4] và [19], những người đã chứng minh đánh giá đồng đẳng như một kỹ thuật để thúc đẩy nhận thức được sai sót và phản ánh khuyết điểm. Tuy nhiên, ngoài việc nhận được phản hồi, các sinh viên trong nghiên cứu này đã xác nhận lợi ích khác của việc đưa ra phản hồi đồng đẳng, rằng việc đánh giá những người khác đòi hỏi phải lắng nghe, hiểu và đưa phân tích sâu hơn. Điều này phù hợp với khẳng định của Liu và Carless rằng đảm nhận vai trò đánh giá viên dẫn đến việc nội bộ hóa các tiêu chí để đánh giá, do đó đảm bảo tự điều chỉnh tốt hơn [9].

Ngoài ra, khía cạnh tạo động lực trong đánh giá đồng đẳng cũng được thể hiện rõ ràng, vì nhiều sinh viên trong nghiên cứu này cho rằng việc được đánh giá bởi các bạn học đã giúp họ chuẩn bị tốt hơn cho các bài luyện nói tiếng Anh. Quan sát này song song với kết quả nghiên cứu của Hwang và cộng sự, người đã báo cáo rằng trách nhiệm xã hội trong môi trường đồng đẳng làm tăng thêm sự tham gia và nỗ lực của họ [7]. Hơn nữa, người học nhận xét rằng đánh giá đồng đẳng dẫn đến tâm lý ít lo lắng hơn so với đánh giá của giảng viên, và loại đánh giá này dẫn đến giảm bớt các rào cản trong cảm xúc. Tương tự, kết quả này phù hợp với những ý tưởng được báo cáo bởi [6] và [10], rằng môi trường đồng đẳng hỗ trợ có liên quan đến sự lo lắng khi nói thấp hơn, và [21] đề xuất yếu tố tương tác không đe dọa dẫn đến tạo điều kiện thuận lợi cho giao tiếp ngoại ngữ.

Tuy nhiên, bên cạnh những lợi ích của đánh giá đồng đẳng, một số rào cản cụ thể cũng được thể hiện trong nghiên cứu này, tương thích với kết quả nghiên cứu của các tác giả trước đó. Có một số sinh viên bày tỏ sự hoài nghi về tính công bằng của đánh giá đồng đẳng, chỉ ra rằng tình bạn có thể ảnh hưởng đến cả cách cư xử và thậm chí là độ chính xác liên quan đến nhận xét của sinh viên. Điều này đã được trình bày trong công trình của [3] và [15]; họ lưu ý rằng sinh viên có xu hướng làm dịu những lời chỉ trích dành cho người khác, hoặc ít nhất, nhận thức được nguyên nhân của sự hòa hợp xã hội. Cuối cùng,

những người tham gia khác nhận xét thêm về sự không chắc chắn của sinh viên trong năng lực phản hồi một cách chính xác, song song với những phát hiện trong nghiên cứu của [13] và [20]; các tác giả đã chỉ ra luận điểm rằng hướng dẫn rõ ràng cũng như đưa ra các tiêu chí cụ thể về năng lực đánh giá đồng đẳng là cần thiết.

Tất cả những kết quả này chỉ ra rằng đánh giá đồng đẳng có giá trị tối ưu nếu nó được cấu trúc và kiểm soát rõ ràng, thay vì hoàn toàn tùy thuộc vào quyết định chủ quan của người học. Nếu được kiểm soát thích hợp, hình thức đánh giá này không chỉ được coi là một công cụ đánh giá hữu hiệu mà còn là một công cụ để thúc đẩy sự tư duy, tạo động lực và an toàn trong cảm xúc. Với việc thiếu hướng dẫn và việc phản hồi được đưa ra một cách bừa bãi, điều này có thể dẫn đến sự thiên vị và nghiêm trọng hơn là ảnh hưởng tiêu cực đến tâm lý cũng như sự tiến bộ trong quá trình học của người tham gia. Vì lý do này, chức năng của giảng viên là điều kiện cần, dẫn dắt người học có thể đưa ra các đánh giá đồng đẳng khách quan và có quy chuẩn hơn, từ đó, để đánh giá đồng đẳng được công nhận như một thói quen tích cực trong học tập chứ không chỉ đơn thuần là một yêu cầu trên lớp.

2.3.4. Hạn chế của nghiên cứu

Bên cạnh những kết quả mang tính chất đóng góp, nghiên cứu này vẫn tồn tại một số hạn chế. Đầu tiên, nghiên cứu này chỉ phản ánh "nhận thức" chứ không đo lường trực tiếp sự tiến bộ trong kỹ năng nói của sinh viên. Thứ hai, dữ liệu được thu thập từ một tổ chức duy nhất với một nhóm sinh viên chuyên ngành tiếng Anh khá đồng nhất, điều này có thể phần nào cản trở khả năng khái quát hóa của các kết quả đối với người học từ các ngành học khác hoặc trình độ thông thạo ngôn ngữ khác. Thứ ba, mặc dù số lượng đối tượng là đủ để phân tích mô tả, nhưng quy mô nhỏ của số lượng người được phỏng vấn có thể không cho phép đa dạng hoá nhận thức của sinh viên trong các tình huống lớp học khác nhau hoặc kiểu tính cách cá nhân.

Thứ tư, dữ liệu được thu thập phần lớn là nhận thức tự báo cáo, có thể không phải lúc nào cũng ổn định trong hành vi và quan điểm của các sinh viên hoặc quá trình học tập lâu dài diễn ra. Sinh viên có thể đã trả lời theo thói quen và theo cách xã hội mong muốn. Cuối cùng, nghiên cứu không bao gồm bất kỳ quan sát nào về các lớp học trực tiếp, không có mô hình thực nghiệm, cũng như chưa có phân tích nội dung thực tế của phản hồi đồng đẳng được đưa ra; điều này làm cho nghiên cứu thiếu khách quan hơn về cách đánh giá đồng đẳng được thực hiện trong thực tế. Các nghiên cứu trong tương lai có thể phân tích các phương tiện khảo sát và phản hồi phỏng vấn bằng các phương tiện dựa trên bằng

chứng hiệu suất hoặc phân tích diễn ngôn về trao đổi phản hồi đồng đẳng, để có được bức tranh sâu sắc hơn về động lực tương tác.

2.3.5. Hướng nghiên cứu tiếp theo

Các nghiên cứu trong tương lai nên mở rộng phạm vi mẫu sang nhiều trường đại học khác nhau để tăng tính khái quát hóa của kết quả. Ngoài ra, việc kết hợp quan sát lớp học và phân tích nội dung phản hồi đồng đẳng sẽ giúp làm rõ hơn cách thức phản hồi thực tế diễn ra và ảnh hưởng của nó đến năng lực nói của sinh viên. Bên cạnh đó, có thể xem xét tích hợp công nghệ hoặc trí tuệ nhân tạo trong hoạt động đánh giá đồng đẳng nhằm nâng cao độ chính xác và tính khách quan của phản hồi.

3. KẾT LUẬN

Nghiên cứu này khám phá quan điểm của sinh viên về đánh giá đồng đẳng như một phương tiện để phát triển kỹ năng nói tiếng Anh. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng sinh viên thường có cái nhìn tích cực về đánh giá đồng đẳng; họ coi đây là một cách hỗ trợ hiệu quả để phát triển kỹ năng nói tiếng Anh. Những sinh viên tham gia thấy rằng cơ hội tự phản hồi giúp nâng cao ý thức chuẩn bị và giảm bớt lo lắng khi giao tiếp trước lớp. Tuy nhiên, vẫn có những băn khoăn về tính công bằng và độ tin cậy của đánh giá đồng đẳng, đặc biệt khi trình độ ngôn ngữ cùng khả năng nhận xét của người học không đồng đều. Do đó, việc hướng dẫn và giám sát từ phía giảng viên là cần thiết để đảm bảo rằng quá trình đánh giá giữa các sinh viên sẽ đạt hiệu quả tốt nhất. Đánh giá đồng đẳng sẽ mang lại hiệu quả cao hơn khi được thiết kế rõ ràng, kết hợp với các tiêu chí cụ thể. Điều này bao gồm hướng dẫn cho việc phản hồi và cách sử dụng ngôn ngữ phù hợp cho phản hồi. Nếu không có sự kiểm soát chặt chẽ, hoạt động này có thể trở nên hời hợt và không đem lại giá trị học tập cần thiết. Về các khuyến nghị, giảng viên nên đưa đánh giá đồng đẳng vào quy trình đánh giá thường xuyên, kết hợp với nhận xét từ chính giảng viên để nâng cao tính đáng tin cậy và sự khách quan. Các nhà quản lý giáo dục cần tìm cách xây dựng chính sách nhằm khuyến khích việc áp dụng phương pháp đánh giá tập trung vào người học. Bên cạnh đó, họ cũng nên tổ chức các khóa đào tạo cho giảng viên về kỹ năng thiết kế và điều phối hình thức đánh giá đồng đẳng một cách hiệu quả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bashori, M., van Hout, R., Strik, H., & Cucchiarini, C. (2022), *Web-based language learning and speaking anxiety*, Computer Assisted Language Learning, 35(5-6), pp.1058-1089, https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1770293.

2. Bùi Hưng Phú. (2024), *Contextualizing synchronous online EFL classroom assessment: A face saving perspective*, Education and Information Technologies, 29(18), pp. 24941-24961, https://doi.org/10.1007/s10639-024-12849-y
3. Cheng, W., & Warren, M. (2005), *Peer assessment of language proficiency,* Language testing, 22(1), pp.93-121, https://doi.org/10.1191/0265532205lt298oa.
4. Fang, W. C., Cassim, F. A., Hsu, C. N., & Chen, N. S. (2018), *Effects of reciprocal peer feedback on EFL learners' communication strategy use and oral communication performance*, Smart Learning Environments, 5(1), p.11, https://doi.org/10.1186/s40561-018-0061-2.
5. Goh, C. C., & Burns, A. (2012), *Teaching speaking: A holistic approach*, Cambridge University Press.
6. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986), *Foreign language classroom anxiety*, The Modern Language Journal, 70(2), pp.125-132, https://doi.org/10.2307/327317.
7. Hwang, G. H., Chen, B., & Sung, C. W. (2019), *Impacts of flipped classrooms with peer assessment on students' effectiveness of playing musical instruments–taking amateur erhu learners as an example*, Interactive Learning Environments, 27(8), pp.1047-1061, https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1481105.
8. Kumar, T., Soozandehfar, S. M. A., Hashemifardnia, A., & Mombeini, R. (2023), *Self vs. peer assessment activities in EFL-speaking classes: Impacts on students' self-regulated learning, critical thinking, and problem-solving skills*, Language Testing in Asia, 13(1), p.36, https://doi.org/10.1186/s40468-023-00251-3.
9. Liu, N. F., & Carless, D. (2006), *Peer feedback: The learning element of peer assessment*, Teaching in Higher Education, 11(3), pp.279-290, https://doi.org/10.1080/13562510600680582.
10. Martin, S., & Valdivia, I. M. A. (2017), *Students' feedback beliefs and anxiety in online foreign language oral tasks*, International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14(1), p.18, https://doi.org/10.1186/s41239-017-0056-z.
11. McGee, E. (2018), *"Black genius, Asian fail": The detriment of stereotype lift and stereotype threat in high-achieving Asian and Black STEM students*, AERA Open, 4(4), 2332858418816658, https://doi.org/10.1177/2332858418816658.
12. Nguyễn Thục Anh (2025), *Addressing English-speaking anxiety in Vietnamese initial teacher education: Beyond coping strategies*, Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 10(1), p.24, https://doi.org/10.1186/s40862-025-00324-1.

13. O'Connor, C., & Joffe, H. (2020), *Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines*, International Journal of Qualitative Methods, p.19, 1609406919899220, https://doi.org/10.1177/1609406919899220.
14. Phương Hoàng Yến, Phan Quốc Toàn, & Lê Thanh Thảo (2023*), The effects of using analytical rubrics in peer and self-assessment on EFL students' writing proficiency: A Vietnamese contextual study*, Language Testing in Asia, 13(1), p.42, https://doi.org/10.1186/s40468-023-00256-y.
15. Tandiono, R., & Limijaya, A. (2025), *Understanding rater bias in self and peer assessment among university students: A cultural psychology perspective*, The Asia-Pacific Education Researcher, 34(4), pp.1561-1571, https://doi.org/10.1007/s40299-024-00967-7.
16. Topping, K. (1998), *Peer assessment between students in colleges and universities*, Review of Educational Research, 68(3), pp.249-276, https://doi.org/10.3102/00346543068003249.
17. Topping, K. J., Gehringer, E., Khosravi, H., Gudipati, S., Jadhav, K., & Susarla, S. (2025), *Enhancing peer assessment with artificial intelligence*, International Journal of Educational Technology in Higher Education, 22(1), p.3, https://doi.org/10.1186/s41239-024-00501-1.
18. Yeomans, M., Boland, F. K., Collins, H. K., Abi-Esber, N., & Brooks, A. W. (2023), *A practical guide to conversation research: How to study what people say to each other*, Advances in Methods and Practices in Psychological Science, 6(4), 25152459231183919, https://doi.org/10.1177/25152459231183919.
19. Yu, S., & Lee, I. (2016), *Peer feedback in second language writing (2005–2014)*, Language Teaching, 49(4), pp.461-493, https://doi.org/10.1017/S0261444816000161.
20. Zhan, Y. (2021), *Developing and validating a student feedback literacy scale*, Assessment & Evaluation in Higher Education, 47(7), pp.1087-1100, https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001430.
21. Zheng, C., Wang, L., & Chai, C. S. (2023), *Self-assessment first or peer-assessment first: Effects of video-based formative practice on learners' English public speaking anxiety and performance*, Computer Assisted Language Learning, 36(4), pp.806-839. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1946562.

STUDENTS' PERCEPTIONS OF PEER ASSESSMENT IN DEVELOPING ENGLISH SPEAKING SKILLS AT A UNIVERSITY IN HO CHI MINH CITY

Nguyen Truong Giang

Abstract: *This paper explores EFL students' perceptions of peer assessment as a means for improving speaking ability in Van Hien University, Ho Chi Minh City. The research implemented a mixed-methods approach that utilized the results from a survey of 140 English-major students combined with semi-structured interviews as a form of data triangulation; the students' responses demonstrated favourable results for peer assessment overall. Peer assessment positively affected the self-evaluation of the students, their effort in preparing for speaking, and their anxiety relating to speaking. There were, however, some concerns expressed about the fairness of the rating, the limited literacy level of the assessment, and the emotional awkwardness of providing feedback. These datapoints indicate that peer assessment should not replace teachers' evaluation, but serve as a formative assessment. Peer assessment can be productive in promoting autonomy, accountability, and metacognitive awareness in speaking when preceded by clear evaluation schemes, modeling, and facilitative teacher interaction.*

Keywords: *perceptions, peer assessment, speaking skills, English language learning*

(Ngày Tòa soạn nhận được bài: 12-10-2025; ngày phản biện đánh giá: 24-10-2025; ngày chấp nhận đăng: 07-11-2025)

PHỤ LỤC

Phụ lục 1. Bảng hỏi khảo sát

Mục đích: Khảo sát quan điểm của sinh viên về việc sử dụng đánh giá đồng đẳng trong phát triển kỹ năng nói tiếng Anh.

Thang đo: 5 mức độ (1 = Hoàn toàn không đồng ý … 5 = Hoàn toàn đồng ý).

Phần A. Quan điểm tích cực

1. Đánh giá đồng đẳng thường giúp tôi xác định các vấn đề cụ thể trong cách phát âm hoặc cấu trúc câu mà bản thân tôi không nhận thấy khi luyện nói.

2. Lắng nghe đóng góp của các bạn cùng lớp giúp tôi nhận thức rõ hơn về các chiến lược nói mà tôi nên cải thiện (ví dụ: lưu loát, tạm dừng, tương tác).

3. Đưa ra phản hồi cho người khác buộc tôi phải phân tích kỹ thuật nói một cách nghiêm túc hơn, điều này gián tiếp cải thiện khả năng nói của chính tôi.

4. Việc biết được các bạn trong lớp đánh giá mình thúc đẩy tôi chuẩn bị kỹ lưỡng hơn trước các hoạt động nói.

5. Đánh giá đồng đẳng làm giảm nỗi sợ bị đánh giá, chỉ trích so với việc chỉ được đánh giá bởi giáo viên.

6. Khi nhận được phản hồi đến từ các bạn cùng lớp có cùng khó khăn trong học tập, tôi thấy nó dễ hiểu và dễ chấp nhận hơn so với nhận xét của giáo viên.

Phần B. Quan điểm tiêu cực

7. Một số bạn cùng lớp chỉ tập trung vào những lỗi ở cấp độ bề mặt (ví dụ: ngữ pháp, từ vựng) thay vì bình luận về các vấn đề giao tiếp sâu sắc hơn như sự rõ ràng hoặc mạch lạc.

8. Đôi khi tôi cảm thấy rằng phản hồi của bạn bè bị ảnh hưởng bởi tình bạn hoặc các mối quan hệ cá nhân hơn là hiệu suất thực tế.

9. Tôi không tự tin trong việc đánh giá chính xác bài nói của người khác vì tôi không chắc chắn về các tiêu chí thích hợp mà tôi sử dụng.

10. Tôi cảm thấy không thoải mái khi chỉ ra sai lầm của bạn bè trực tiếp, ngay cả khi tôi nhận thấy được lỗi của họ.

11. Khi đánh giá đồng đẳng được sử dụng để chấm điểm, tôi lo lắng rằng đánh giá không công bằng có thể ảnh hưởng đến điểm số cuối cùng của tôi.

12. Một số sinh viên hoàn thành đánh giá đồng đẳng một cách hời hợt chỉ để hoàn thành nhiệm vụ, điều này làm cho quá trình này kém ý nghĩa hơn.

Phụ lục 2. Câu hỏi phỏng vấn

1. Bạn có suy nghĩ gì về việc tham gia vào hoạt động đánh giá đồng đẳng trong lớp học kỹ năng nói tiếng Anh?

2. Theo bạn, hình thức đánh giá này có thể hỗ trợ như thế nào cho sự tiến bộ của kỹ năng nói mà bạn đang học?

3. Trong quá trình thực hiện đánh giá đồng đẳng, bạn có gặp phải khó khăn hoặc cảm thấy không thoải mái ở bất cứ điểm nào không?

4. Bạn có nghĩ rằng ý kiến từ bạn học là công bằng và đáng tin cậy hay không? Nếu có thì lý do gì?

5. Theo ý kiến của bạn, giảng viên nên điều chỉnh hoặc hỗ trợ như thế nào để quá trình đánh giá đồng đẳng trở nên hiệu quả hơn trong các buổi học kỹ năng nói?