

NÂNG CAO HIỆU QUẢ HOẠT ĐỘNG DẠY VÀ HỌC TRONG CÁC LỚP TESOL/EFL QUA ĐÁNH GIÁ THƯỜNG XUYỀN

MAITHỊ LAN ANH
Trường Đại học Đồng Nai

Nhận bài ngày 02/7/2026. Sửa chữa xong 20/8/2026. Duyệt đăng 24/8/2026.

Abstract

Formative assessment can enhance teaching and learning effectiveness in TESOL/EFL classrooms when evidence of students' learning is systematically collected, interpreted, and used to determine subsequent instructional steps. This article examines the role of formative assessment in instructional decision-making, identifying learning difficulties, differentiating learning activities, providing feedback, developing learner autonomy and self-regulated learning, and facilitating peer assessment. Drawing on foundational studies of assessment, feedback, and second-language writing, the article argues that formative assessment should be understood as a pedagogical decision-making process rather than merely as the frequent administration of tests.

Keywords: Assessment for learning, EFL, feedback, formative assessment, language assessment, learner autonomy, self-regulated learning, TESOL.

1. Đặt vấn đề

Đánh giá giữ vai trò trung tâm trong giáo dục ngôn ngữ vì cung cấp thông tin giúp người dạy và người học nhận biết sự tiến bộ, phát hiện khó khăn và đưa ra quyết định về việc học tiếp theo. Trong các lớp TESOL/EFL, đánh giá đặc biệt quan trọng vì sự phát triển ngôn ngữ là quá trình lâu dài, đa chiều, phụ thuộc vào thực hành, tương tác, phản hồi và sửa chữa. Tuy nhiên, đánh giá không nên được hiểu đơn thuần là việc tiến hành các bài kiểm tra. Hughes và Hughes (2020, tr. 227) nhấn mạnh rằng đánh giá thường xuyên (ĐGTX) có thể giúp người học tự đánh giá quá trình học tập, đồng thời giúp giáo viên (GV) phát hiện vấn đề và điều chỉnh việc giảng dạy. Tương tự, Bachman và Damböck (2018, tr. 2) cho rằng thông tin đánh giá cần được sử dụng “to help us make decisions that we believe will lead to beneficial consequences” tức là giúp GV đưa ra những quyết định được kỳ vọng sẽ tạo ra những kết quả có lợi cho người học. ĐGTX kết nối trực tiếp đánh giá với việc học. Black và Wiliam (2009, tr. 9) cho rằng hoạt động trong lớp có tính chất ĐGTX khi bằng chứng về thành tích của người học được “elicited, interpreted, and used” nghĩa là được thu thập, diễn giải và sử dụng. Do đó, giá trị của đánh giá không nằm ở công cụ được sử dụng mà ở cách bằng chứng được diễn giải và sử dụng để thúc đẩy việc học. Trong các lớp TESOL/EFL, bằng chứng có thể được thu thập thông qua câu hỏi, quan sát, bài kiểm tra ngắn, bản nháp, đánh giá đồng đẳng, tự đánh giá, thảo luận và exit tickets. Vì vậy, bài nghiên cứu này phân tích cách ĐGTX có thể nâng cao hiệu quả dạy và học, đặc biệt thông qua ra quyết định giảng dạy, phản hồi, tính tự chủ của người học, đánh giá đồng đẳng, các kỹ thuật thực hành và những thách thức trong quá trình triển khai.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tìm hiểu về đánh giá thường xuyên

2.1.1. Từ đo lường đến thúc đẩy việc học

Đánh giá thường xuyên không nên được đồng nhất với việc kiểm tra thường xuyên. Một bài kiểm tra ngắn trong giờ học chưa chắc mang tính thường xuyên; giá trị của nó phụ thuộc vào cách GV và người học sử dụng thông tin thu được. Black và Wiliam (2009, tr. 9) đưa ra một định nghĩa có ảnh hưởng lớn: “Thực hành trong lớp học được xem là có tính thường xuyên khi mà bằng chứng về thành tích học

Email: mailananh2020@gmail.com

tập của học sinh (HS) được thu thập, diễn giải và sử dụng.” Định nghĩa này nhấn mạnh ba quá trình cốt lõi: thu thập, diễn giải và sử dụng bằng chứng. Có thể khái quát quá trình này như sau: Đánh giá → Thu thập và diễn giải bằng chứng → Đưa ra hành động → Thúc đẩy việc học tiếp theo. (Assessment → Evidence → Interpretation → Action → Further learning).

Ví dụ, trong lớp EFL, GV yêu cầu HS sử dụng tính từ so sánh hơn và so sánh nhất. Nếu nhiều HS nhầm lẫn, GV có thể giải thích lại, cung cấp thêm bài luyện tập và kiểm tra lại trước khi chuyển sang nội dung khó hơn. Như vậy, đánh giá đã trực tiếp tác động đến việc giảng dạy.

2.1.2. Đánh giá vì sự tiến bộ của người học

Đánh giá thường xuyên có quan hệ chặt chẽ với *assessment for learning* - đánh giá vì sự tiến bộ của người học. Theo cách tiếp cận này, đánh giá được tích hợp vào quá trình giảng dạy và chủ yếu nhằm thúc đẩy việc học thay vì chỉ ghi nhận thành tích. Lee (2017, tr. 2) nhấn mạnh sự kết hợp giữa đánh giá, phản hồi và quá trình học tập, bà giải thích rằng công trình của mình tập trung vào cách “*đánh giá và phản hồi dưới hình thức viết trong lớp học có thể được sử dụng hiệu quả để nâng cao việc học của HS*”. Điều này đặc biệt phù hợp với dạy viết L2, bởi người học cần nhiều cơ hội để viết, nhận phản hồi, sửa bài và suy ngẫm.

Một qui trình dạy viết có thể được tổ chức như sau:

Lập dàn ý → Bản nháp đầu tiên → Phản hồi → Chỉnh sửa → suy ngẫm.

Tương tự, hoạt động nói có thể được tổ chức theo chu trình:

Chuẩn bị → Thực hiện → Nhận phản hồi → Thực hiện lại → Tự đánh giá.

Như vậy, đánh giá trở thành một bộ phận của quá trình học thay vì một hoạt động diễn ra sau khi việc học đã kết thúc.

2.2. Đánh giá thường xuyên và lý thuyết đánh giá ngôn ngữ

2.2.1. Tác động tích cực của đánh giá đối với việc dạy và học

Washback thường được hiểu là ảnh hưởng của đánh giá đối với hoạt động dạy và học. Đánh giá tạo ra tác động tích cực khi khuyến khích những hành vi học tập và phương pháp giảng dạy phù hợp với mục tiêu giáo dục. Chẳng hạn, nếu đánh giá yêu cầu giao tiếp có ý nghĩa, GV có xu hướng tăng cường tương tác, làm việc theo cặp, đóng vai và thảo luận. Ngược lại, một kỳ thi chủ yếu kiểm tra các quy tắc ngữ pháp riêng lẻ có thể khiến GV và HS tập trung quá nhiều vào bài tập ngữ pháp, làm giảm cơ hội thực hành giao tiếp. Hughes và Hughes (2020, tr. 58) nhấn mạnh mối quan hệ giữa kiểm tra và giảng dạy, cho rằng đánh giá trong lớp học cần hỗ trợ các mục tiêu rộng hơn của việc dạy ngôn ngữ. ĐGTX có tiềm năng tạo ra *washback* tích cực vì kết quả đánh giá được sử dụng trực tiếp cho các quyết định dạy và học. Khi GV phát hiện khó khăn và điều chỉnh hoạt động tiếp theo, đánh giá trở thành công cụ thúc đẩy việc học.

2.2.2. Tính giá trị và hệ quả của đánh giá

Tính giá trị (*validity*) là một vấn đề quan trọng trong đánh giá ngôn ngữ. Thông tin đánh giá chỉ thực sự hữu ích khi những diễn giải và quyết định dựa trên thông tin đó là phù hợp. McNamara (2006, tr. 31) nhấn mạnh tầm quan trọng của các hệ quả trong đánh giá ngôn ngữ, đồng thời lưu ý rằng những công trình của Messick về hệ quả của kiểm tra đã góp phần định hình các thảo luận về đạo đức, tác động, trách nhiệm giải trình và hiệu ứng ngược (*washback*). Do đó, đánh giá cần được xem xét không chỉ ở khía cạnh đo lường mà còn ở tác động đối với người dạy và người học. Trong ĐGTX, nếu hoạt động từ vựng cho thấy HS chưa ghi nhớ từ mục tiêu, GV có thể điều chỉnh hoạt động để hỗ trợ việc học. Như vậy, đánh giá có giá trị giáo dục khi dẫn đến hành động phù hợp. Đánh giá cũng có khía cạnh đạo đức. ĐGTX nên tạo cơ hội để người học tiến bộ thay vì chỉ gán nhãn “giỏi” hay “yếu”. GV cần diễn giải bằng chứng thận trọng và tránh đưa ra kết luận quá rộng từ lượng thông tin hạn chế.

2.2.3. Đánh giá hướng đến việc ra quyết định

Từ những phân tích trên, ĐGTX có thể được xem là một hình thức đánh giá hướng đến quyết định. GV cần đặt ra những câu hỏi như: - HS đã học được gì?; - Những khó khăn nào vẫn còn tồn tại?; - Bằng chứng nào hỗ trợ nhận định này?; - GV cần làm gì tiếp theo?; - Người học cần làm gì tiếp theo? Bachman và Damböck (2018, tr. 2-3) nhấn mạnh rằng đánh giá trong lớp học cần hỗ trợ những quyết

định có khả năng tạo ra kết quả tích cực cho người học. Vì vậy, trọng tâm cần chuyển từ câu hỏi “HS đạt bao nhiêu điểm?” sang “Chúng ta nên làm gì dựa trên những gì vừa phát hiện?”.

2.3. Đánh giá thường xuyên nâng cao hoạt động giảng dạy như thế nào?

2.3.1. Cải thiện việc ra quyết định giảng dạy

Đóng góp quan trọng đầu tiên của ĐGTX là giúp GV nhìn thấy quá trình học tập rõ hơn. Ví dụ, sau khi dạy thì hiện tại hoàn thành, GV yêu cầu HS viết một số câu sử dụng *for* và *since*. Nếu nhiều HS viết *I have lived here since five years*, GV có bằng chứng rằng HS chưa hiểu rõ cách sử dụng hai từ này. GV có thể xác định lỗi phổ biến, giải thích lại, cung cấp thêm bài tập và sau đó đánh giá lại mức độ hiểu bài. Như vậy, kết quả đánh giá đã làm thay đổi trình tự giảng dạy. ĐGTX giúp GV thay thế những giả định chủ quan bằng các quyết định dựa trên bằng chứng.

2.3.2. Phát hiện khó khăn trong học tập

Đánh giá quá trình có thể giúp phát hiện những khó khăn trong học tập trước khi chúng trở nên cố hữu và khó khắc phục. Trong một lớp viết EFL, thay vì yêu cầu HS viết ngay một bài luận hoàn chỉnh, GV có thể yêu cầu các em viết câu chủ đề và hai ý hỗ trợ. Qua đó, GV có thể phát hiện các vấn đề như ý chính không rõ, ý hỗ trợ không liên quan, việc sắp xếp ý chưa tốt hoặc sử dụng từ nối chưa phù hợp. Những vấn đề này có thể được giải quyết ngay thay vì chờ đến khi HS hoàn thành toàn bộ bài luận. Hughes và Hughes (2020, tr. 227) cũng nhấn mạnh vai trò của ĐGTX trong việc phát hiện vấn đề và điều chỉnh hoạt động giảng dạy.

2.3.3. Hỗ trợ dạy học phân hóa

Các lớp EFL thường có sự khác biệt đáng kể về trình độ. ĐGTX giúp GV nhận biết những khác biệt này và điều chỉnh hoạt động phù hợp. Chẳng hạn, sau một bài đọc, một số HS có thể xác định thông tin trực tiếp nhưng gặp khó khăn khi suy luận, trong khi HS khác hơn có thể hiểu hàm ý và đánh giá quan điểm của tác giả. Dựa trên bằng chứng này, GV có thể cung cấp hỗ trợ ngôn ngữ và nhiệm vụ phù hợp với từng nhóm. Do đó, ĐGTX giúp chuyển từ mô hình “một cách thức áp dụng cho tất cả” (one-size-fits-all approach) sang phương pháp giảng dạy linh hoạt, đáp ứng tốt hơn nhu cầu của người học.

2.4. Phản hồi - thành phần cốt lõi của đánh giá thường xuyên

Phản hồi là một trong những cơ chế quan trọng nhất giúp ĐGTX tác động đến việc học. Hattie và Timperley (2007, tr. 81) khẳng định: “Phản hồi là một trong những yếu tố có ảnh hưởng mạnh mẽ nhất đến việc học tập và thành tích học tập”. Tuy nhiên, không phải mọi phản hồi đều có hiệu quả. Một nhận xét như *Good job!* có thể khích lệ HS nhưng không cho biết rõ các em đã làm tốt điều gì và cần cải thiện điều gì.

Một phản hồi hữu ích hơn có thể là: “Câu chủ đề của em giới thiệu rõ ý chính. Để bài viết mạch lạc hơn, em nên thêm một từ nối phù hợp giữa ý thứ hai và ý thứ ba”. Phản hồi này vừa xác định điểm mạnh vừa đưa ra một bước cải thiện cụ thể.

Hattie và Timperley (2007) tổ chức phản hồi xung quanh ba câu hỏi: 1. Tôi đang hướng đến đâu?; 2. Tôi đang thực hiện như thế nào?; 3. Tôi cần làm gì tiếp theo?

Ba câu hỏi này đặc biệt hữu ích trong các lớp TESOL/EFL vì chúng kết nối phản hồi với mục tiêu học tập, kết quả hiện tại và hành động trong tương lai.

2.4.1. Phản hồi có trọng tâm

Phản hồi cần phù hợp với mục tiêu bài học. Nếu mục tiêu là sử dụng từ nối, GV không nhất thiết phải sửa mọi lỗi chính tả và ngữ pháp. Việc sửa quá nhiều lỗi có thể khiến người học quá tải và không nhận ra vấn đề quan trọng nhất. Vì vậy, mục tiêu nên là phản hồi hữu ích hơn chứ không đơn giản là nhiều phản hồi hơn.

2.4.2. Phản hồi và chỉnh sửa

Phản hồi trở nên có giá trị hơn khi người học có cơ hội hành động dựa trên phản hồi đó.

Một chu trình viết hiệu quả có thể là: *Bản nháp* → *Phản hồi có trọng tâm* → *Chỉnh sửa* → *Tự phản ánh*.

Lee (2017, tr. 25-39) nhấn mạnh vai trò của đánh giá và phản hồi đối với sự phát triển kỹ năng viết L2 và quá trình học tập trong lớp học. Nguyên tắc này cũng có thể áp dụng cho kỹ năng nói. HS thực hiện một nhiệm vụ, nhận phản hồi về độ trôi chảy hoặc khả năng tương tác, sau đó thực hiện lại và tự đánh giá sự tiến bộ.

2.5. Tính tự chủ và khả năng tự điều chỉnh việc học

Đánh giá thường xuyên trở nên mạnh mẽ hơn khi người học tham gia tích cực vào quá trình đánh giá. Các hình thức tự đánh giá có thể bao gồm: - Danh sách kiểm tra (checklists); - Bảng tiêu chí (*rubrics*); - Nhật ký học tập; - Câu hỏi tự đánh giá; - Thang đo mức độ tự tin; - Mục tiêu học tập cá nhân.

Sau một hoạt động nói, HS có thể tự đánh giá liệu mình đã nói rõ ràng chưa, sử dụng từ vựng phù hợp chưa, đưa ra đủ lý do chưa, duy trì tương tác tốt không và hoàn thành mục tiêu nhiệm vụ chưa. Hughes và Hughes (2020, tr. 227) nhấn mạnh vai trò của người học trong ĐGTX, đặc biệt là việc sử dụng thông tin đánh giá để theo dõi quá trình học và xác định những điểm cần cải thiện. Quá trình này có thể được mô tả như sau: *Thực hiện* → *Tự đánh giá* → *Đặt mục tiêu* → *Luyện tập tiếp* → *Đánh giá lại*. Nhờ đó, người học dần trở nên có trách nhiệm hơn đối với quá trình học tập của chính mình.

2.5.1. Năng lực sử dụng phản hồi (*student feedback literacy*)

Người học cũng cần biết cách tiếp nhận và sử dụng phản hồi. Carless và Boud (2018, tr. 1316) định nghĩa năng lực phản hồi của người học là “Những hiểu biết, năng lực và khuynh hướng cần thiết để hiểu được thông tin phản hồi và sử dụng thông tin đó nhằm nâng cao chất lượng sản phẩm hoặc chiến lược học tập”. Để phát triển năng lực này, GV cần hướng dẫn HS đọc và sử dụng phản hồi hiệu quả, chẳng hạn thông qua rubrics, so sánh bài làm với bài mẫu, phát hiện lỗi lặp lại, chỉnh sửa bài và áp dụng phản hồi vào các nhiệm vụ tiếp theo. Do đó, năng lực sử dụng phản hồi là một thành phần quan trọng của tính tự chủ và khả năng tự điều chỉnh việc học.

2.5.2. Đánh giá đồng đẳng và học tập hợp tác (*peer assessment and collaborative learning*)

Đánh giá đồng đẳng có thể cung cấp thông tin có giá trị về quá trình học, đồng thời tăng mức độ tham gia của người học. Trong một tiết viết, HS có thể trao đổi bản nháp và đánh giá dựa trên các tiêu chí như độ rõ ràng của câu chủ đề, sự phù hợp của ý hỗ trợ, cách sử dụng từ nối và hiệu quả của phần kết luận.

Đánh giá đồng đẳng mang lại lợi ích cho cả người nhận và người cung cấp phản hồi. Người nhận có thêm góc nhìn về chất lượng bài làm, trong khi người cung cấp phản hồi học cách nhận biết những đặc điểm của việc sử dụng ngôn ngữ hiệu quả. Lee (2017, tr. 83-103) nhấn mạnh vai trò của phản hồi đồng đẳng trong dạy viết L2 và mối liên hệ của nó với đánh giá vì sự tiến bộ của người học. Tuy nhiên, hoạt động này cần được chuẩn bị cẩn thận với tiêu chí rõ ràng, ví dụ minh họa và hướng dẫn về cách đưa ra nhận xét mang tính xây dựng. Khi được triển khai phù hợp, đánh giá đồng đẳng có thể đồng thời là *đánh giá, phản hồi, thực hành giao tiếp và hoạt động học ngôn ngữ*.

2.6. Các kỹ thuật đánh giá thường xuyên trong lớp học

Đánh giá thường xuyên không nhất thiết đòi hỏi công nghệ phức tạp, nó có thể được tích hợp vào những hoạt động dạy học thông thường.

Exit tickets: Cuối tiết học, HS trả lời những câu hỏi như: - Hôm nay em đã học được gì?; - Điều gì khó đối với em?; - Em vẫn cần luyện tập điều gì?. GV có thể sử dụng câu trả lời để lên kế hoạch cho tiết học tiếp theo.

Think-Pair-Share: HS suy nghĩ cá nhân, trao đổi với bạn bên cạnh rồi chia sẻ với cả lớp. GV có thể quan sát nhiều cặp HS và thu thập bằng chứng về mức độ hiểu bài.

Mini-whiteboards: HS viết câu trả lời và giơ lên cùng lúc. GV nhanh chóng nhận biết những kiểu hiểu đúng hoặc hiểu sai phổ biến.

Tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng: HS sử dụng danh sách kiểm tra hoặc rubrics để đánh giá bài làm của mình hoặc của bạn dựa trên những tiêu chí đã xác định.

Bản nháp - phản hồi - chỉnh sửa: HS tạo sản phẩm ban đầu, nhận phản hồi có trọng tâm, chỉnh sửa và suy ngẫm về những thay đổi. Nguyên tắc cốt lõi rất đơn giản: ĐGTX không nhất thiết có nghĩa là kiểm tra nhiều hơn; đó là tạo ra nhiều cơ hội có mục đích hơn để thu thập bằng chứng và hành động dựa trên bằng chứng đó.

2.7. Công nghệ và đánh giá thường xuyên

Công nghệ số có thể hỗ trợ ĐGTX thông qua việc thu thập câu trả lời nhanh, cung cấp phản hồi tức thời, theo dõi tiến bộ, hỗ trợ đánh giá đồng đẳng và cá nhân hóa việc luyện tập. Tuy nhiên, công nghệ không tự động làm cho một hoạt động trở thành ĐGTX. Một bài kiểm tra trực tuyến chỉ tạo ra điểm số

mà không dẫn đến điều chỉnh trong dạy hoặc học vẫn có giá trị hạn chế. Ngược lại, hoạt động trên giấy vẫn có thể mang tính ĐGTX nếu GV sử dụng kết quả để điều chỉnh giảng dạy. Vì vậy, công nghệ nên hỗ trợ chứ không thay thế phán đoán chuyên môn của GV.

2.8. Những thách thức khi triển khai đánh giá thường xuyên

2.8.1. Năng lực đánh giá của giáo viên

Giáo viên cần có kiến thức và kỹ năng để xác định mục tiêu học tập, thiết kế nhiệm vụ đánh giá, thu thập bằng chứng, diễn giải câu trả lời, cung cấp phản hồi và đưa ra quyết định giảng dạy phù hợp. Các nghiên cứu tổng quan trong bối cảnh EFL cũng cho thấy năng lực đánh giá của GV, nhận thức của người học và điều kiện triển khai có ảnh hưởng đáng kể đến hiệu quả của ĐGTX (Zhang et al., 2024). Bachman và Damböck (2018, tr. 2) nhấn mạnh tầm quan trọng của việc sử dụng đánh giá trong lớp học một cách phù hợp và kết nối thông tin đánh giá với các quyết định giảng dạy. Vì vậy, năng lực đánh giá là một thành tố quan trọng trong chuyên môn của GV TESOL.

2.8.2. Khối lượng công việc của giáo viên

Phản hồi cá nhân hóa có thể tạo ra áp lực lớn, đặc biệt trong những lớp đông. GV có thể giảm tải bằng cách sử dụng đánh giá đồng đẳng, tự đánh giá, rubric, bảng kiểm, phản hồi chung cho cả lớp, sửa lỗi có chọn lọc và phản hồi có trọng tâm. Mục tiêu không phải là phản hồi về mọi thứ mà là cung cấp phản hồi hữu ích và có thể hành động.

2.8.3. Lớp học đông

Lớp học đông khiến việc quan sát từng cá nhân trở nên khó khăn. Tuy nhiên, GV có thể thu thập bằng chứng thông qua hoạt động cặp, thảo luận nhóm, thẻ trả lời, mini-whiteboards, câu trả lời ngắn, đánh giá đồng đẳng và exit tickets. Điều quan trọng là bằng chứng cần được thu thập từ nhiều người học chứ không chỉ từ những HS thường xuyên xung phong trả lời.

2.8.4. Kỳ vọng của học sinh

Học sinh quen với nền giáo dục thiên về thi cử có thể ban đầu xem các hoạt động ĐGTX là kém quan trọng vì chúng không phải lúc nào cũng tạo ra điểm số. Giáo viên cần giải thích mục đích của các hoạt động này và cho HS thấy cách phản hồi, chỉnh sửa và tự suy ngẫm có thể giúp các em tiến bộ.

2.8.5. Đánh giá quá mức

Đánh giá thường xuyên không nên trở thành lý do để kiểm tra HS liên tục. Quá nhiều bài kiểm tra ngắn có thể làm giảm thời gian giảng dạy và gia tăng áp lực. GV nên luôn đặt câu hỏi: Tôi cần bằng chứng gì và tôi sẽ làm gì với bằng chứng đó? Nếu kết quả đánh giá không ảnh hưởng đến hoạt động dạy hoặc học tiếp theo, hoạt động đó có thể có rất ít giá trị thường xuyên.

2.9. Một số khuyến nghị dành cho giáo viên TESOL/EFL

Dựa trên các tài liệu được xem xét, có thể đưa ra một số khuyến nghị sau: - GV cần xác định rõ mục tiêu học tập và tiêu chí thành công để cả người dạy và người học hiểu thế nào là một kết quả tốt; - Đánh giá cần được tích hợp vào câu hỏi, quan sát, thảo luận, luyện tập, viết, nói và tự phản ánh thay vì chỉ giới hạn trong các bài kiểm tra chính thức; - GV cần sử dụng bằng chứng để đưa ra quyết định giảng dạy. Tùy theo kết quả, GV có thể cần dạy lại, cung cấp thêm hỗ trợ, điều chỉnh nhóm, thay đổi nhiệm vụ hoặc mở rộng hoạt động học tập; - GV nên cung cấp phản hồi có trọng tâm và có thể hành động. Phản hồi cần cho người học biết họ đang làm tốt điều gì và cần làm gì tiếp theo; - GV cần phát triển năng lực đánh giá và năng lực sử dụng phản hồi của HS bằng cách hướng dẫn các em sử dụng rubric, tự đánh giá, hiểu phản hồi đồng đẳng và chỉnh sửa sản phẩm; - Nên khuyến khích tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng vì những hoạt động này có thể tăng mức độ tham gia, tính tự chủ và khả năng tự theo dõi của người học; - Đánh giá trong lớp học cần tạo ra *washback* tích cực bằng cách củng cố thay vì mâu thuẫn với các mục tiêu rộng hơn của việc dạy ngôn ngữ; - Nhà trường và các cơ sở giáo dục cần tăng cường năng lực đánh giá của GV thông qua các chương trình bồi dưỡng chuyên môn. ĐGTX hiệu quả không chỉ phụ thuộc vào một vài kỹ thuật mà còn phụ thuộc vào khả năng diễn giải bằng chứng và đưa ra các quyết định sư phạm phù hợp.

3. Kết luận

Đánh giá thường xuyên có tiềm năng đáng kể trong việc nâng cao hoạt động dạy và học trong các lớp TESOL/EFL. Một tổng quan hệ thống gần đây về ĐGTX trong các lớp EFL bậc đại học cho thấy ĐGTX có thể hỗ trợ việc xác định khoảng trống trong học tập, theo dõi sự phát triển năng lực và điều chỉnh hoạt động giảng dạy dựa trên bằng chứng (Nguyen & Nguyen, 2026). Giá trị của nó không nằm ở việc tăng tần suất đánh giá mà ở việc tạo ra mối liên hệ liên tục giữa bằng chứng, diễn giải, phản hồi, hành động và học tập tiếp theo.

Black và Wiliam (2009, tr. 9) đặt nền tảng quan trọng khi nhấn mạnh việc thu thập, diễn giải và sử dụng bằng chứng để đưa ra các quyết định tiếp theo. Bachman và Damböck (2018, tr. 2) bổ sung góc nhìn hướng đến lớp học, nhấn mạnh việc sử dụng thông tin đánh giá để đưa ra những quyết định có khả năng tạo ra kết quả tích cực cho người học. Hughes và Hughes (2020, tr. 227) cũng chỉ ra vai trò của ĐGTX trong việc phát hiện vấn đề và điều chỉnh giảng dạy. McNamara (2006) mở rộng vấn đề sang các khía cạnh về hệ quả, đạo đức, trách nhiệm và washback, cho thấy đánh giá cần được xem xét không chỉ ở chất lượng đo lường mà còn ở tác động của nó đối với dạy và học.

Phản hồi là một thành phần trung tâm của quá trình này. Hattie và Timperley (2007) nhấn mạnh vai trò của phản hồi đối với việc học, trong khi Carless và Boud (2018) đề cao khả năng của người học trong việc hiểu và sử dụng phản hồi. Lee (2017) tiếp tục cho thấy giá trị của việc tích hợp đánh giá và phản hồi với sự phát triển kỹ năng viết L2. ĐGTX có thể được tích hợp vào cả bốn kỹ năng thông qua câu hỏi, quan sát, thảo luận, đóng vai, tự đánh giá, phản hồi đồng đẳng, exit tickets và chu trình bản nháp-phản hồi-chỉnh sửa. Tuy nhiên, ĐGTX không nên được xem là giải pháp đơn giản cho mọi khó khăn trong lớp học. Hiệu quả của nó phụ thuộc vào năng lực đánh giá của GV, thiết kế phù hợp, khối lượng công việc, quy mô lớp học, kỳ vọng của HS, văn hóa nhà trường và cơ hội để người học thực sự hành động dựa trên thông tin đánh giá. Do đó, GV cần tập trung vào chất lượng và mục đích của bằng chứng thay vì đơn thuần tăng số lượng hoạt động đánh giá. Vì vậy, ĐGTX nên được hiểu trước hết là một quá trình ra quyết định sư phạm, chứ không phải một tập hợp các kỹ thuật đánh giá. Câu hỏi quan trọng không đơn giản là GV có đánh giá HS thường xuyên hay không mà là bằng chứng từ đánh giá có làm thay đổi những gì GV và người học làm hay không. Trong một lớp TESOL/EFL hiệu quả, đánh giá cần giúp GV và người học trả lời ba câu hỏi cơ bản: 1. Người học đang ở đâu?; 2. Họ cần đi đến đâu?; 3. Có thể làm gì để giúp họ đến đó?.

Do đó, khi đánh giá trở thành một phần của quá trình liên tục gồm *nhận biết - phản hồi - suy ngẫm - chỉnh sửa - cải thiện*, nó vượt ra ngoài chức năng đo lường việc học và trở thành một phương tiện hiệu quả để nâng cao hoạt động dạy và học.

Tài liệu tham khảo

- Bachman, L. F., & Damböck, B. (2018). *Language Assessment for Classroom Teachers*. Oxford University Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Hughes, A., & Hughes, J. (2020). *Testing for language teachers* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Lee, I. (2017). *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3924-9>.
- McNamara, T. (2006). Validity in language testing: The challenge of Sam Messick's legacy. *Language Assessment Quarterly*, 3(1), 31-51. https://doi.org/10.1207/s15434311laq0301_3.
- Nguyen, N. Q., & Nguyen, L. P. (2026). *Formative assessment for knowledge cultivation in university EFL classrooms: A systematic review from higher education*. *Language Testing in Asia*, 16, Article 22. <https://doi.org/10.1186/s40468-026-00430-y>.
- Zhang, H., Ge, S., & Mohd Saad, M. R. (2024). *Formative assessment in K-12 English as a foreign language education: A systematic review*. *Heliyon*, 10(10), e31367. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31367>.