

ẢNH HƯỞNG CỦA ĐÁNH GIÁ QUÁ TRÌNH THƯỜNG XUYỀN ĐẾN SỰ CẢI THIẾN KỸ NĂNG ĐỌC HIỂU TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH TIẾNG ANH

NGUYỄN THỊ THANH TÂM
Trường Đại học Quy Nhơn

Nhận bài ngày 10/5/2026. Sửa chữa xong 15/6/2026. Duyệt đăng 27/6/2026.

Abstract

The study focuses on clarifying the influence of regular formative assessment of English-majored students' reading comprehension through classroom conversations on their better English reading comprehension results as well as identifying the factors in achieving these results by explaining teachers' guiding activities and the positive effects of formative assessment through classroom conversation. The findings indicate that the students achieved better reading comprehension results and gained numerous benefits from participating in frequent formative assessment.

Keywords: Classroom conversation, english majors, formative assessment, influence, reading skills.

1. Đặt vấn đề

Sau nhiều năm giảng dạy, tác giả nhận thấy sinh viên (SV) có động lực học tập cao hơn khi được giảng viên (GV) theo dõi thường xuyên thông qua việc đánh giá quá trình trên lớp, giúp SV duy trì mục tiêu học tập và làm rõ những yếu điểm cần cải thiện trên con đường đạt được mục tiêu. Vì vậy, GV càng thường xuyên đánh giá bài làm của SV thì SV càng kiên trì theo đuổi mục tiêu hơn. Mặt khác, đánh giá là công cụ giúp GV xác định được các vấn đề SV gặp phải trong thực hành kỹ năng đọc và cả những vấn đề trong phương pháp giảng dạy của họ, từ đó có được những hiểu biết sâu sắc hơn về phương pháp giảng dạy của bản thân, giúp họ điều chỉnh bài giảng một cách phù hợp và kịp thời. Đọc là một kỹ năng tiếp nhận thụ động và người dạy thường rất khó xác định được các yếu tố tác động đến đối tượng giảng dạy. Chỉ qua tương tác trực tiếp bằng kiểm tra, đánh giá thông qua hội thoại trên lớp các đặc điểm của người học như kỹ năng xử lý, kiến thức ngôn ngữ, học thuật, văn hóa, xã hội và các đề tài liên quan đến bài đọc được thể hiện, giúp người dạy nhận diện vấn đề của đối tượng để có những điều hướng thích hợp trong giảng dạy của họ. Vì vậy, kiểm tra, đánh giá miệng trên lớp thường xuyên đã thực sự giúp cải thiện kỹ năng đọc của SV.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu thực nghiệm

Nghiên cứu này tập trung vào phương pháp thực nghiệm đối chứng nhằm xác định các đặc điểm quan trọng của dữ liệu thu thập được từ hai bài kiểm tra đọc hiểu được thực hiện trước và sau chương trình học Đọc 3 để tìm hiểu xem có sự khác biệt nào về kết quả đọc hiểu của SV giữa hai nhóm SV: một nhóm tham gia đánh giá thường xuyên trên lớp trong quá trình học tập và nhóm còn lại chọn không tham gia. Cùng với bằng chứng hoạt động thực nghiệm trên lớp, quan sát của GV về hành trình cải thiện của SV trong kỹ năng đọc hiểu được ghi nhận thông qua tương tác giữa SV với GV qua các cuộc hội thoại đánh giá trên lớp. Từ đó, có thể đưa ra một số kết luận về tác động của việc đánh giá thường xuyên đến khả năng đọc hiểu của SV.

Email: nguyentttam@qnu.edu.vn

2.2. Đối tượng tham gia nghiên cứu

Nghiên cứu này bao gồm 85 SV năm thứ hai chuyên ngành Sư phạm tiếng Anh, Trường Đại học Quy Nhơn, được chia thành hai nhóm, một nhóm tham gia đánh giá thường xuyên trong suốt khóa học Đọc 3 và nhóm còn lại chọn không tham gia.

Nhóm 85 SV được yêu cầu tham gia hai bài kiểm tra đọc, một bài trước và một bài sau khóa học Đọc 3. Bài kiểm tra đầu tiên, bài kiểm tra 1 được thiết kế phù hợp với trình độ đọc IELTS trung cấp thấp của SV với một văn bản gồm 675 từ (O'Connell, 2006) và 13 câu hỏi về kỹ năng đọc cơ bản (đọc lướt và đọc quét) và 15 loại câu hỏi IELTS, cụ thể là hoàn thành câu, nối thông tin với đoạn văn và dán nhãn sơ đồ với thời gian giới hạn là 40 phút. Bài kiểm tra thứ hai, bài kiểm tra 2 được thực hiện vào cuối khóa học, do đó, được xây dựng với ba văn bản gồm 1144 từ, từ 3 nguồn sách (O'Connell, 2006; Slater, Millen & Tyrie, 2006; Jakeman & McDowell, 2004) và 25 câu hỏi thuộc các loại câu hỏi IELTS, cụ thể là đúng/sai/không được đề cập, nối tiêu đề với đoạn văn, hoàn thành câu có và không có danh sách từ, trong thời gian là 40 phút. Do đó, so với bài kiểm tra 1 về độ dài văn bản, sự đa dạng và độ khó của câu hỏi, bài kiểm tra 2 khó hơn nhiều. Các bài kiểm tra được đánh giá dựa trên độ tin cậy phù hợp về hình thức, nội dung và cấu trúc, được lấy từ tài liệu bài kiểm tra đọc IELTS ở cấp độ trung cấp thuộc hệ thống tiếng Anh phổ quát.

Việc đánh giá thường xuyên trong suốt khóa học là các bài tập trên lớp, đặc biệt là các bài tập được lấy từ sách giáo trình Đọc 3 - *Reading for IELTS* (Van Geyte, 2011). SV tình nguyện phát biểu trả lời các câu hỏi trong sách, kèm theo bằng chứng và giải thích cho câu trả lời của mình trong quá trình tương tác với các câu hỏi tiếp theo của GV để làm rõ sự hiểu biết của họ về các bài tập. Với mỗi câu trả lời tình nguyện đạt độ chuẩn xác về đáp án và dẫn chứng, lý lẽ, được GV chấp nhận, SV được cộng một điểm đánh giá phát biểu. Để đạt được đánh giá thường xuyên, SV được yêu cầu phải đạt ít nhất 7 điểm cho toàn bộ khóa học.

Bảng 1: Kết quả SV nhận điểm phát biểu từ 7 trở lên

Điểm số	7	8	9	10	11	Tổng số
Số SV	3	3	1	2	1	20
Điểm số	12	13	14	15	16	
Số SV	3	1	1	2	1	

Thực tế có 51 SV đã đạt điểm phát biểu từ các bài kiểm tra thường xuyên trên lớp. Tuy nhiên, chỉ có 20 SV đáp ứng yêu cầu của bài kiểm tra thường xuyên trong suốt khóa học với số điểm từ 7 trở lên. Do đó, nhóm A - nhóm thực nghiệm bao gồm 20 SV này và nhóm B nhóm đối chứng bao gồm 65 SV còn lại.

2.3. Công cụ thu thập dữ liệu và phương pháp phân tích dữ liệu

Để đo lường sự khác biệt giữa kết quả kiểm tra của hai nhóm cần phải tính toán giá trị trung bình và độ lệch chuẩn (ĐLC). Công thức và ý nghĩa của chúng như sau:

Điểm trung bình (ĐTB) = Tổng số tất cả các điểm ÷ số lượng điểm.

Theo Cuemath (2026), giá trị trung bình hoặc giá trị trung tâm được tính toán của một tập hợp các số và được sử dụng để đo lường xu hướng trung tâm của dữ liệu. Xu hướng trung tâm là thước đo thống kê nhận biết toàn bộ tập dữ liệu hoặc phân phối thông qua một giá trị duy nhất, nó cung cấp một mô tả chính xác về toàn bộ dữ liệu. Trong thống kê, giá trị trung bình cũng có thể được định nghĩa là tỷ lệ giữa tổng của tất cả các quan sát với tổng số quan sát.

Theo Kenton (2025), ĐLC (hoặc σ) là thước đo mức độ phân tán của dữ liệu so với giá trị trung bình. ĐLC thấp có nghĩa là dữ liệu tập trung xung quanh giá trị trung bình và ĐLC cao cho thấy dữ liệu phân tán rộng hơn.

Công thức:

$$\text{Standard Deviation} = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}}$$

(Độ lệch chuẩn)

Độ lệch chuẩn được tính như sau: 1. Tính giá trị trung bình của tất cả các điểm dữ liệu. Giá trị trung

binh được tính bằng cách cộng tất cả các điểm dữ liệu và chia cho số điểm dữ liệu; 2. Tính phương sai cho mỗi điểm dữ liệu. Phương sai cho mỗi điểm dữ liệu được tính bằng cách lấy giá trị của điểm dữ liệu trừ giá trị trung bình; 3. Bình phương phương sai của mỗi điểm dữ liệu (từ bước 2); 4. Tổng các giá trị phương sai bình phương (từ bước 3); 5. Chia tổng các giá trị phương sai bình phương (từ bước 4) cho số điểm dữ liệu trong tập dữ liệu trừ đi 1; 6. Lấy căn bậc hai của thương (từ bước 5).

3. Nội dung nghiên cứu

3.1. Cơ sở lý thuyết

3.1.1. Đánh giá trong giáo dục

a. Định nghĩa đánh giá trong giáo dục: Trong giáo dục, thuật ngữ đánh giá đề cập đến nhiều phương pháp hoặc công cụ mà các nhà giáo dục sử dụng để đánh giá, đo lường và ghi lại sự sẵn sàng về mặt học thuật, tiến bộ học tập, khả năng tiếp thu kỹ năng hoặc nhu cầu giáo dục của SV (Great Schools Partnership, 2015).

Theo Great Schools Partnership (2015), các bài đánh giá thường được thiết kế để đo lường những yếu tố cụ thể của việc học, ví dụ: mức độ kiến thức của SV về khái niệm hoặc kỹ năng mà GV đang lên kế hoạch giảng dạy hoặc khả năng hiểu và phân tích các loại văn bản và bài đọc khác nhau. Các bài đánh giá cũng được sử dụng để xác định điểm yếu và điểm mạnh của từng SV để các nhà giáo dục có thể cung cấp hỗ trợ học tập chuyên biệt, chương trình giáo dục hoặc dịch vụ xã hội.

Alderson (2000) cho rằng bản chất việc đánh giá đọc trên lớp có mối quan hệ chặt chẽ với bản chất của giảng dạy. Thực hành của người học có thể được khai thác để giúp họ hiểu hoặc hiểu hơn về bài đọc. Quy trình và tiêu chí đánh giá nên phản ánh những gì được giảng dạy và cách nó được dạy. Quy trình đánh giá này nên ghi nhận một cách có hệ thống các phản hồi của SV đối với bài tập trên lớp.

b. Định nghĩa đánh giá quá trình: Theo Laitusis (2022), đánh giá quá trình là đánh giá diễn ra trong quá trình học tập. Chúng được gọi là đánh giá quá trình vì kết quả có thể được sử dụng để thông báo những việc cần làm tiếp theo cho từng cá nhân hoặc nhóm SV trong quá trình học tập diễn ra. Đánh giá quá trình thực hiện để hỗ trợ các quyết định được đưa ra trong quá trình học tập.

Đánh giá quá trình được thực hiện trong suốt năm học, thường là bởi GV. Mục đích chính của chúng là thông báo cho GV về sự tiến bộ của SV, những điểm yếu của họ trong kiến thức và cách điều chỉnh phương pháp giảng dạy để cải thiện việc học tập của SV, có thể bằng cách giảm tốc độ, lặp lại bài học hoặc thậm chí giao cho một số SV những nhiệm vụ mới và khó hơn.

c. Hội thoại trên lớp: Theo Alderson (2000), hội thoại đơn giản trên lớp giữa người đánh giá - GV và người đọc - người học có thể hướng đến mục đích đánh giá. Cách đặt câu hỏi giúp người đánh giá khai thác thông tin cần đánh giá như người học có hiểu một phần cụ thể của bài đọc hay không, họ gặp khó khăn gì và chiến lược nào được sử dụng, ... Người đánh giá có thể làm rõ khó khăn hay việc hiểu sai của người đọc bằng các câu hỏi như: Họ có khó khăn gì? Tại sao họ không hiểu? Họ đã hiểu gì? Họ có nhận biết mình đã không hiểu hoặc đã hiểu sai không? Làm sao họ nhận ra được điều đó?...

d. Lợi ích của đánh giá quá trình: Theo PowerSchool Staff (2023), đánh giá quá trình có những lợi ích như sau: + Mục tiêu học tập được xác định rõ ràng: Theo dõi tiến độ học tập của SV thường xuyên giúp họ duy trì, kiên định với mục tiêu học tập và GV có thể làm rõ những hiểu lầm trước khi SV đi chệch hướng; + Tăng tính nghiêm ngặt: Thực hành đánh giá quá trình giúp GV thu thập thông tin về nhu cầu của SV. Khi GV hiểu được những điều giúp SV thành công, họ có thể tạo ra một môi trường học tập nghiêm ngặt thử thách mọi SV; + Cải thiện thành tích học tập: Việc cung cấp phản hồi thường xuyên cho SV và GV về tiến độ đạt được mục tiêu là chức năng chính của đánh giá thường quy, giúp nâng cao thành tích học tập. Đánh giá thường quy giúp SV thu hẹp khoảng cách giữa kiến thức hiện tại và mục tiêu học tập; + Tăng cường động lực học tập: Vì đánh giá thường quy bao gồm việc thiết lập mục tiêu học tập và đo lường tiến độ đạt được các mục tiêu đó nên động lực học tập sẽ tăng lên. Khi SV tập trung vào mục tiêu mình đang hướng tới, kết quả sẽ tăng vọt; + Tăng cường sự tham gia của SV: SV cần tìm thấy ý nghĩa trong công việc mình làm trên lớp. Việc kết nối các mục tiêu học tập với các vấn đề

và tình huống thực tế sẽ thu hút SV tham gia tích cực hơn các hoạt động hướng dẫn và nuôi dưỡng sự tò mò tự nhiên của SV về thế giới; + Phản hồi tập trung và có mục tiêu: Phản hồi làm nổi bật những lỗ hổng trong hiểu biết và thông báo cụ thể cho SV về cách họ có thể cải thiện việc học của mình thay vì chỉ liệt kê những gì họ làm sai, từ đó tạo điều kiện thuận lợi cho quá trình học tập tương hỗ giữa GV và SV; + Trải nghiệm học tập cá nhân hóa: Phân tích kỹ lưỡng dữ liệu đánh giá quá trình cho phép GV xem xét các phương pháp giảng dạy phù hợp và hiệu quả cho từng đối tượng cụ thể vì phương pháp hiệu quả với một nhóm SV có thể không hiệu quả với nhóm khác; + Người học tự điều chỉnh: Dạy cho SV các kỹ năng cần thiết để theo dõi và chịu trách nhiệm với mục tiêu của mình sẽ tạo ra những người học tự điều chỉnh. Cung cấp cho SV các ví dụ về bài làm chất lượng cao và những cơ hội xem xét, sửa chữa bài làm của bản thân để xây dựng những người tư duy độc lập và tự chủ; + Quyết định dựa trên dữ liệu: Sử dụng dữ liệu thu thập được từ các bài kiểm tra học tập thường xuyên giúp GV đưa ra các quyết định đúng đắn, có căn cứ, dựa trên dữ liệu.

3.1.2. Đọc hiểu

a. Định nghĩa về quá trình đọc hiểu: Theo Alderson (2000), quá trình đọc là quá trình tương tác giữa người đọc với văn bản, người đọc nghĩ về những gì mình đang đọc: nó có ý nghĩa gì với họ, nó có liên quan gì với những gì họ đã đọc, với những gì họ biết, và dự đoán những gì sẽ diễn ra tiếp theo trong bài đọc như vậy.

3b. Kỹ năng đọc: Alderson (2000) cho rằng khả năng đọc hiểu là quá trình từ vi mô (hiểu từ, cụm từ, câu) đến vĩ mô (hiểu nội dung văn bản). Theo ông, Davis (1968) đã xác định 8 kỹ năng như sau: + Nhận diện nghĩa từ; + Rút ra hàm ý của từ trong ngữ cảnh; + Tìm thấy câu trả lời cho câu hỏi được trình bày rõ ràng trong bài; + Liên kết được các ý trong bài; + Suy ra các hàm ý từ bài đọc; + Nhận diện mục đích, thái độ, cảm xúc của tác giả; + Nhận diện kỹ thuật của tác giả; + Nắm bắt kết cấu bài đọc.

3.2. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

3.2.1. Kết quả bài kiểm tra đọc hiểu trước và sau tác động

Bảng 2: Kết quả bài kiểm tra 1

Loại nhóm	Nhóm A	Nhóm B	Toàn bộ SV
Số SV (N)	20	65	85
Tổng số điểm (Σx)	158.8	466	624.8
ĐTB (μ)	7.94	7.16	7.35
ĐLC (σ)	1.31	1.46	1.47

Nhóm A: Nhóm SV thực nghiệm; Nhóm B: Nhóm SV đối chứng

Kết quả bài kiểm tra 1 cho thấy SV nhóm A đạt ĐTB cao hơn nhóm B gần 0.8 điểm, với ĐTB lần lượt của hai nhóm là 7,94 điểm và 7,16 điểm. Nhóm B có ĐTB thấp hơn một chút so với trung bình của toàn dữ liệu nhóm 7,35 điểm. Với ĐLC nhỏ hơn là 1,31 điểm, kết quả của nhóm A cho thấy điểm số của họ tập trung quanh ĐTB nhiều hơn so với nhóm B với ĐLC là 1,46 điểm. Điều này có nghĩa là trình độ giữa các học sinh trong nhóm A gần nhau hơn so với nhóm B.

Kết quả này cho biết nhóm A, ở một mức độ nhất định có kỹ năng đọc tương đối tốt hơn nhóm B ở giai đoạn đầu trước khi tham gia khóa học Đọc 3.

Bảng 3: Kết quả bài kiểm tra 2

Loại nhóm	Nhóm A	Nhóm B	Toàn bộ SV
Số SV (N)	20	65	85
Tổng số điểm (Σx)	169.5	455.2	624.7
ĐTB (μ)	8.47	7.00	7.34
ĐLC (σ)	1.04	1.61	1.62

Theo bảng 2, có sự khác biệt lớn hơn giữa kết quả của nhóm A và nhóm B. ĐTB của nhóm A (8,47 điểm) cao hơn gần một điểm rưỡi so với ĐTB của nhóm B (7,0 điểm). Ngay cả với giá trị ĐLC thấp hơn là 1,04 điểm số của nhóm A nằm xung quanh ĐTB trong khi điểm số của nhóm B, với ĐLC cao hơn là 1,61 điểm, phân tán xa hơn so với ĐTB của nó.

So sánh kết quả bài kiểm tra 1 và bài kiểm tra 2, nhóm A cho thấy sự cải thiện đáng kể về điểm đọc hiểu, tăng hơn một nửa điểm so với ĐTB (7,94 điểm cho bài kiểm tra 1 và 8,47 điểm cho bài kiểm tra 2). Ngược lại, nhóm B cho thấy sự suy giảm nhẹ về ĐTB với 7,16 điểm và 7,0 điểm lần lượt cho bài kiểm tra 1 và bài kiểm tra 2. Thêm vào đó, ĐLC thấp hơn của bài kiểm tra 2 (1,04 điểm) ở nhóm A có nghĩa là sự khác biệt giữa điểm số của các thành viên giảm đi, do đó điểm số của họ tập trung vào nhóm trên, trong khi với ĐLC cao hơn nhiều của bài kiểm tra 2 (1,61 điểm) ở nhóm B, điểm số của các thành viên trải rộng hơn. Như vậy, nhóm A đã có tiến bộ tốt ngay cả khi bài kiểm tra 2 được cho là khó hơn bài kiểm tra 1, hầu hết các thành viên đều cải thiện kết quả đọc hiểu với ĐLC nhỏ hơn. Mặt khác, ĐTB thấp hơn và ĐLC cao hơn của nhóm B có nghĩa là nhiều thành viên bị tụt lại phía sau, trong khi một số vẫn có thể được hưởng lợi từ phản hồi của GV thông qua sự tương tác của các SV khác với GV trong quá trình đánh giá trên lớp.

3.2.2. Nguyên nhân

a. *Quy trình đánh giá:* Khi phát biểu, trả lời câu hỏi của các bài tập đọc hiểu trên lớp, SV được yêu cầu nêu dẫn chứng liên quan đến câu hỏi và từ dẫn chứng đưa ra câu trả lời. Như vậy, quá trình trả lời câu hỏi SV phải chỉ ra cách thức, kỹ thuật tìm ra đáp án. Theo kỹ thuật đọc hiểu, SV cần thực hiện các bước sau: *Bước 1:* SV phải hiểu câu hỏi. Từ thông tin câu hỏi SV phải xác định lý do đọc bài - Đọc bài để tìm cái gì? Kỹ thuật liên quan là gì? - Đọc tìm nội dung chính hay lấy ý chi tiết? Đọc để hiểu nghĩa một từ, một cụm từ trong ngữ cảnh hay mục đích sử dụng thông tin của tác giả?...; *Bước 2:* Từ thông tin yêu cầu trong câu hỏi, SV phải thực hiện chiến lược đọc hay kỹ thuật đọc phù hợp để xác định thông tin nào hay phần nào trong bài liên quan đến câu hỏi. Đây là bước xác định dẫn chứng cho câu trả lời; *Bước 3:* Hiểu dẫn chứng và yêu cầu của câu hỏi, đưa ra câu trả lời phù hợp theo yêu cầu. Đây là bước giải nghĩa thông tin dẫn chứng để đưa ra câu trả lời theo yêu cầu của câu hỏi. Đôi khi câu trả lời được thể hiện rõ ràng trong dẫn chứng, tuy nhiên, có trường hợp người đọc phải cần các bước suy luận hay liên kết các ý để đưa ra câu trả lời phù hợp.

Theo quy trình này, SV tham gia đánh giá nắm được kỹ thuật đọc và cách thức làm bài cũng như vận dụng thành công chiến thuật đọc hiểu để nhận được điểm phát biểu.

b. *Về phía SV:* Khi phát biểu, SV được đánh giá về việc ghi nhớ từ vựng, cấu trúc câu tiếng Anh để có thể hiểu thông tin câu hỏi và dẫn chứng bài đọc liên quan. Việc tham gia phát biểu thường xuyên sẽ giúp SV sử dụng liên tục ngôn ngữ đích trong giao tiếp giúp các em tăng vốn từ vựng, cấu trúc, kiến thức tiếng Anh, trở lại giúp việc đọc hiểu dễ dàng hơn và tốt hơn. Tương tự, tham gia đánh giá thường xuyên trên lớp giúp SV nắm rõ kỹ thuật thực hành đọc hiểu và sử dụng thành thạo các chiến thuật, kỹ thuật đọc hiểu đó để có thể đưa ra câu trả lời đúng theo yêu cầu. Mặt khác, việc tương tác với GV cũng làm tăng khả năng nhận diện các hạn chế cũng như điểm cần khắc phục của SV thông qua phản hồi của GV, giúp các em cải thiện kỹ năng đọc và duy trì hoạt động học tập trên lớp. Tham gia vào hoạt động đọc hiểu giúp các em kích hoạt kiến thức nền, kiến thức ngôn ngữ và kiến thức liên quan đến bài đọc như văn hóa, xã hội, khoa học, nghệ thuật, khuyến khích các em mở rộng hiểu biết, nâng cao khả năng tư duy, suy luận, phản biện. Từ đó, khả năng đọc hiểu của SV cũng được cải thiện.

c. *Về phía GV:* Hội thoại đánh giá trên lớp giúp GV nhận phản hồi tức thì về mức độ tiếp thu của từng SV cho từng bước của quy trình đánh giá như SV có hiểu câu hỏi hay không, các em có xác định được dẫn chứng hay không, có lập luận phù hợp hay không. GV đồng thời cũng xác định nguyên nhân của những sai sót hoặc các điểm hạn chế mà mỗi SV cần khắc phục như sai sót về từ vựng, cấu trúc ngữ pháp, kiến thức nền hoặc kiến thức chủ đề. Phân tích các phản hồi này, GV có những hướng dẫn kịp thời, điều chỉnh hoạt động đọc hiểu SV được tốt hơn. Từ nhiều phản hồi của SV, GV cũng xác định được những bất cập, thiếu sót hoặc không phù hợp trong hướng dẫn của họ đối với nhóm đối tượng, từ đó họ có thể cập nhật và điều chỉnh hợp lý trên cơ sở dữ liệu thu thập được qua các đánh giá, giúp nâng cao hoạt động giảng dạy, điều hướng cải thiện học tập của SV.

Xem tiếp trang 117