

NHẬN THỨC VÀ VIỆC ÁP DỤNG CÁC BÀI TẬP KIỂM TRA KỸ NĂNG NGHE CỦA GIẢNG VIÊN TIẾNG ANH TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC

Bộ môn Anh văn Trung tâm ĐTCĐR&PTNNL³⁰

Tóm tắt: Mặc dù nhiều nghiên cứu đã được áp dụng liên quan đến lĩnh vực kiểm tra đánh giá, nhưng ít những nghiên cứu tập trung vào lĩnh vực kiểm tra đánh giá kỹ năng nghe, đặc biệt là các dạng bài tập nghe khác nhau tại các trường đại học, cao đẳng. Vì vậy bài báo này tìm hiểu về vấn đề nhận thức và áp dụng các dạng bài tập nghe của các giảng viên đại học giảng dạy tiếng Anh. Đặc biệt là nghiên cứu này tìm hiểu về nhận thức của giảng viên về các dạng bài tập nghe trong giới hạn về những khái niệm cơ bản, các mục đích và các nguyên lý. Kế tiếp, nghiên cứu tập trung vào việc chọn lựa để áp dụng các dạng bài tập nghe của giảng viên về các khái niệm cơ bản và các nguyên lý. Nghiên cứu cũng khám phá mối quan hệ giữa việc nhận thức và áp dụng của giảng viên.

Nghiên cứu này mang lại cái nhìn sâu hơn đối với sự hiểu biết của giảng viên đại học, cao đẳng tiếng Anh về các dạng bài tập nghe, cách lựa chọn áp dụng dạng bài tập của họ và biết được mối quan hệ giữa việc nhận thức và áp dụng các dạng bài tập này. Từ đó, các giảng viên có thể nhận ra được những điểm trội lẫn những điểm thiếu sót trong sự hiểu biết và áp dụng các dạng bài tập nghe. Các nhà quản lý giáo dục được thúc đẩy để tổ chức nhiều hơn các chương trình tập huấn, hội thảo, hội nghị chuyên đề nhằm hỗ trợ các giảng viên.

Từ khóa: các dạng bài tập nghe, giảng viên tiếng Anh, đại học, cao đẳng, nhận thức, áp dụng

Abstract: Despite many studies have been conducted related to assessment, few studies focus on listening assessment in specific, especially different listening task types in the Mekong Delta, Vietnam. Thus, this thesis followed the descriptive approach with mixed methods (both quantitative and qualitative methods) to investigate the EFL college teachers' perceptions and implementation of different listening task types in this region. In particular, the study aims to discover teachers' perceptions of different listening task types in terms of basic concepts, purposes, and principles. Then, it focuses on ways how teachers choose different listening task types for implementation towards basic concepts and principles. It also explores the relationship between teachers' perceptions and their implementation.

This research brings about insight into the EFL college teachers' understanding of different listening task types, ways how teachers choose them for implementation, and the relationship between their perceptions and implementation. Hence, the teachers realize their weaknesses and strengths in their understanding and their implementation of listening task types. The educational administrators are motivated to organize more training programs, workshops, seminars to support the teachers.

Keywords: different listening task types, EFL college teachers, perceptions and implementation.

³⁰ Trường Đại học Nam Cần Thơ

1.1 Cơ sở lý luận

Trong số nhiều ngôn ngữ khác nhau trên toàn thế giới, tiếng Anh là một trong những ngôn ngữ được sử dụng rộng rãi nhất. Sử dụng thành thạo tiếng Anh được coi là mục tiêu cho người học trên thế giới bởi vì nó là chìa khóa thành công trong học tập và công việc. Do đó, tiếng Anh là ngoại ngữ mà người Việt mong đợi sẽ lĩnh hội và tiếp thu. Và đây cũng chính là trọng tâm của đề án ngoại ngữ 2020 do chính phủ Việt Nam ban hành.

Thành thạo tiếng Anh đòi hỏi sinh viên phải phát triển đủ bốn kỹ năng chính: nghe, nói, đọc và viết. Trong số các kỹ năng được đề cập, nghe được coi là kỹ năng phức tạp ảnh hưởng đến quá trình tiếp thu ngôn ngữ nhiều nhất (Rost, 1993). Hơn thế nữa, kỹ năng nghe cũng đã đóng một vai trò quan trọng trong việc học ngôn ngữ bởi vì nó là một quá trình giúp sinh viên có được kiến thức input (đầu vào) nhằm tạo output (đầu ra) (Nunan, 2002). Việc học sẽ không xuất hiện khi không có đầu vào (Krashen, 1994). Vì vậy, một trong những kỹ năng cần thiết mà sinh viên cần phải có là nâng cao kỹ năng nghe.

Nhằm mục đích theo dõi và phát triển khả năng nghe của sinh viên thì kiểm tra nghe đóng một vai trò quan trọng. Để đánh giá sinh viên có thành thạo kỹ năng nghe hay không thì việc kiểm tra là sự lựa chọn tốt nhất cho giáo viên (O'Farrell, 2002). Trong thực tế, nó đã được coi là một giải pháp trong việc thúc đẩy sinh viên học nghe (Spiller, 2009). Kiểm tra đánh giá kỹ năng nghe góp phần cải thiện khả năng nghe và giúp sinh viên học nghe tốt (Klinger, 2016). Hơn nữa, ColbyKelly và Turner (2007) cho rằng kiểm tra đánh giá kỹ năng nghe là một quá trình tìm kiếm bằng chứng để đánh giá khả năng nghe thông tin. Do đó, để đánh giá được khả năng nghe của sinh viên và hỗ trợ người học phát triển kỹ năng nghe thì việc kiểm tra đánh giá nghe có thể là một công cụ hiệu quả.

Mặc dù đánh giá nghe là vô cùng cần thiết trong giảng dạy, tuy nhiên Makhmetova (2014), và Volante và Fazio (2007) thấy rằng các giáo viên dạy tiếng Anh áp dụng đánh giá khả năng nghe cho sinh viên là chưa tốt. Ngoài ra, họ thiếu kiến thức trong lĩnh vực đánh giá nghe, đặc biệt là việc áp dụng các loại bài tập khác nhau của kỹ năng nghe. Đó là lý do tại sao nghiên cứu này tập trung vào các loại bài tập nghe nhằm mục đích tìm hiểu nhận thức của giáo viên về nó, mức độ họ áp dụng các loại bài tập nghe để đánh giá khả năng nghe của sinh viên.

1.2 Ý nghĩa của nghiên cứu

Nghiên cứu này có thể mang lại cái nhìn sâu sắc về nhận thức và áp dụng các loại bài tập nghe của giảng viên đại học đang giảng dạy tiếng Anh. Nhờ vậy, các giảng viên có thể điều chỉnh các chương trình nghe tiếng Anh để cải thiện khả năng nghe của sinh viên.

Nghiên cứu cung cấp thông tin về những gì giảng viên hiểu về các bài tập nghe, ở mức độ nào giảng viên sử dụng chúng, và tìm hiểu xem có bất kỳ mối quan hệ giữa nhận thức và việc áp dụng của giảng viên. Từ đó, giảng viên có thể nhận ra điểm yếu và điểm mạnh của mình trong sự hiểu biết và áp dụng các loại bài tập nghe này.

Dựa trên những phát hiện của nghiên cứu, các nhà quản lý giáo dục có thể hiểu được nhận thức và mức độ sử dụng các bài tập nghe của giảng viên tiếng Anh. Do đó, nghiên cứu có thể khuyến khích họ tổ chức thêm các chương trình đào tạo, hội thảo về các loại bài tập nghe để giúp đỡ giảng viên cải thiện việc dạy kỹ năng nghe của họ.

2.1 Tầm quan trọng của kỹ năng nghe

Trong thực tế, nghe có vai trò quan trọng trong việc học ngôn ngữ. Nó được coi là giai đoạn đầu tiên của việc tiếp thu ngôn ngữ, có thể hỗ trợ người học tiếp nhận kiến thức trong việc học ngôn ngữ (Krashen, 1994). Giai đoạn nghe hoặc giai đoạn im lặng có thể kéo dài ít nhất sáu tháng để người học ngôn ngữ mới có thể dành thời gian để tiếp thu từ vựng thông qua việc nghe. Đặc biệt, sự tiếp thu xảy ra khi người học hiểu trong khi nghe (Hamouda, 2013). Ngoài ra, học tập sẽ không xảy ra nếu thiếu sự truyền đạt. Sau khi nghe, thông tin có thể được giải mã để sử dụng hoặc nói. Đặc biệt, nghe là một phần thiết yếu của việc nói, vì vậy một người nói tốt là người nghe tốt (Brown, 2014). Do đó, nghe đóng vai trò quan trọng của nó trong giao tiếp (Lynch, 1988; Rubin, 1994) và phát triển mối quan hệ trong công việc nhóm (Brownell, 2015, trang 7) vì nó cho phép chúng ta hiểu nhu cầu, giá trị, sở thích độc đáo của người khác, và quan điểm để giải quyết vấn đề hợp tác và đưa ra quyết định. Ngoài ra, nghe có thể cung cấp thêm thông tin chia sẻ đối với người đối thoại, làm tăng sự tương tác trong giao tiếp (Brownell, 2015, trang 4). Do đó, lắng nghe có thể kết nối nhiều người với nhau và tạo niềm tin giữa họ.

Lắng nghe không chỉ là một phần thiết yếu của cuộc sống mà còn là một kỹ năng chính của việc học ngôn ngữ. Nó có thể hỗ trợ giáo viên và người học trong các tình huống sau (Hedge, 2000; Underwood, 1989):

- Tham dự một buổi học nhằm hiểu được ý chính hoặc thông tin chính
- Nghe tin tức hoặc thông báo là để có được thông tin phù hợp
- Nghe, xem phim hay âm nhạc là để tạo niềm vui cho chính mình
- Lắng nghe bài phát biểu của ai đó dẫn đến việc hiểu ý kiến và thái độ của người nói.
- Làm theo những hướng dẫn giúp cho biểu hiện của người nghe tốt hơn

Nói chung, kỹ năng nghe là vô cùng quan trọng trong ngôn ngữ học và trong cuộc sống. Nó khuyến khích người học đạt được mục tiêu nhằm phát triển quá trình tiếp thu ngôn ngữ. Đặc biệt, nghe tạo ra giao tiếp hiệu quả và mối quan hệ tốt hơn giữa những người học trong công việc nhóm.

Các giai đoạn cơ bản của kỹ năng nghe

Theo DeVito (1999, trang 98), nghe xảy ra qua năm giai đoạn học ngôn ngữ, tạo ra những người nghe thành công:

1. Nhận dữ liệu từ loa bằng tai.
2. Hiểu ý nghĩa của thông điệp bởi bộ não (sai sót vẫn xảy ra do nền tảng, kinh nghiệm khác nhau).
3. Ghi nhớ thông tin và lưu lại trong não.
4. Đánh giá giá trị của thông điệp để thể hiện quan điểm hoặc nhận thức cá nhân.
5. Trả lời và đưa ra phản hồi (phản hồi chính thức và phản hồi tổng hợp) thể hiện bằng sự chú ý, ghi chú, gật đầu và các hành vi khác để biểu thị sự hiểu biết hoặc hiểu sai về thông điệp.

Cụ thể, ngôn ngữ có thể được xử lý dần dần qua bốn giai đoạn nghe để lưu lại lâu trong não. Chúng có thể được sắp xếp theo sự phát triển của hiệu suất nghe (Brown, 2014, trang 119).

1. Nhận biết âm thanh lời nói trong bộ nhớ ngắn hạn. Trong giai đoạn này, người nghe có thể nhận được các thành phần như âm vị, từ ngữ, ngữ điệu, dấu hiệu diễn ngôn, v.v. (Nghe chuyên sâu)

2. Xác định loại sự kiện phát biểu (độc thoại, đối thoại giữa các cá nhân và đối thoại giao dịch). Người nghe có thể nghe đoạn ngôn ngữ ngắn để trả lời ngắn như lời chào, câu hỏi, mệnh lệnh, v.v. (Nghe phản hồi)

3. Sử dụng các cách tiếp cận từ chi tiết đến cụ thể để diễn giải thông điệp và nhận ra ý nghĩa dự định của cách nói. Người nghe bắt đầu xử lý các đoạn độc thoại ngắn để lấy thông tin trong ngữ cảnh. (Nghe có chọn lọc)

4. Xóa các hình thức ngôn ngữ gốc và giữ lại thông tin quan trọng hoặc có liên quan trong bộ nhớ dài hạn. Giai đoạn này bao gồm các kỹ năng tương tác (ghi chú, thảo luận, đặt câu hỏi) để phát triển cách tiếp cận từ trên xuống. Do đó, người nghe lắng nghe ý chính và ý chính của cuộc trò chuyện. (Nghe mở rộng)

Tùy thuộc vào các giai đoạn cơ bản của việc nghe, giáo viên có thể thiết kế các bài tập nghe khác nhau phù hợp với từng giai đoạn nhận thông tin. Ngoài ra, mỗi giai đoạn thể hiện các mục tiêu khác nhau của đánh giá kỹ năng nghe và các dạng bài nghe như hiểu về các yếu tố cấu trúc bề mặt: âm vị, từ ngữ, ngữ điệu, phạm trù ngữ pháp; ngữ dụng; xác định ý nghĩa của thông tin được nghe; phát triển ý chính, một sự hiểu biết toàn câu hoặc toàn diện (Brown, 2014, trang 120). Do đó, việc thiết kế các bài tập nghe có thể dễ dàng hơn khi các mục tiêu được chia thành các kỹ năng vi mô và vĩ mô.

Kỹ năng nghe vi mô và kỹ năng vĩ mô

Để xác định mục tiêu cho kỹ năng nghe và đánh giá nghe, tổng hợp các kỹ năng vi mô và kỹ năng vĩ mô của khả năng nghe là một cách hữu ích (Brown, 2014). Kết quả là nó trở thành tiêu chuẩn trong việc đo lường khả năng nghe của sinh viên và thiết kế các bài tập nghe. Cụ thể, các kỹ năng vi mô tập trung vào các mẫu và khối ngôn ngữ nhỏ hơn trong quá trình nghe từ cơ bản trong khi các kỹ năng vĩ mô chú ý đến các yếu tố lớn hơn trong phương pháp nghe chuyên sâu.

Kỹ năng nghe vi mô và vĩ mô (Brown, 2014; Richards, 1983)

Kỹ năng vi mô

1. Phân biệt giữa các âm thanh điển hình của tiếng Anh (âm vị)
2. Ghi nhớ các ngôn ngữ có độ dài khác nhau trong thời gian ngắn.
3. Nhận biết các mẫu âm nhấn trong tiếng Anh: các vị trí âm nhấn và âm không nhấn, nhịp điệu và ngữ điệu.
4. Nhận biết các dạng giảm âm.
5. Phân biệt ranh giới từ, cốt lõi của từ, mẫu trật tự từ.
6. Quản lý thành phần khác nhau của lời nói
7. Quản lý các thành phần trong bài nói như điểm dừng, lỗi, chỉnh sửa, v.v.
8. Nhận biết các từ loại (danh từ, động từ, v.v.), hệ thống (thì, hòa hợp thì/ từ loại, lượng từ), thành phần, quy tắc.
9. Khám phá các thành phần câu (thành phần chính và phụ).

10. Khám phá một ý nghĩa riêng biệt của các hình thức ngữ pháp khác nhau.

11. Tìm ra các công cụ gắn kết.

Kỹ năng vĩ mô

12. Hiểu các chức năng giao tiếp của cách nói tùy thuộc vào tình huống, người tham gia, mục tiêu, v.v.

13. Sử dụng kiến thức xác thực để suy luận các tình huống, người tham gia và mục tiêu.

14. Nhờ các sự kiện và ý tưởng để đoán kết quả, suy ra các kết nối giữa các sự kiện; xác định nguyên nhân và ảnh hưởng; và khám phá ý chính, ý tưởng hỗ trợ, thông tin mới, thông tin đã cho, tổng quan và mẫu mực.

15. Phân biệt nghĩa đen và nghĩa bóng.

16. Nhận biết ý nghĩa thông qua nét mặt, ngôn ngữ hình thể và cử chỉ, v.v.

17. Phát triển và sử dụng các chiến lược nghe như tìm ra các từ khóa, đoán nghĩa từ ngữ cảnh, hiểu tín hiệu để nắm được thông tin.

2.1.2 Đánh giá kỹ năng nghe

Đánh giá kỹ năng nghe

Đánh giá kỹ năng nghe được nhiều nhà nghiên cứu quan tâm và họ đã đề xuất nhiều định nghĩa về nó. Coombe và Kinney (1999) tin rằng đây là một công cụ để đánh giá việc thực hành nghe của người học. Hơn nữa, nó có thể nâng cao nhận thức của giáo viên dạy và nhận thức về việc học môn nghe bởi vì điểm số của việc đánh giá có thể là động lực học bên ngoài. Cả giáo viên và sinh viên đều phải phấn đấu để đạt điểm cao trong bài kiểm tra. Đánh giá môn nghe bao gồm ba giai đoạn chính: nội dung và phát triển bài kiểm tra, phát bài kiểm tra và chấm điểm (Coombe & Kinney, 1999). Đầu tiên, giáo viên xác định mục đích của bài kiểm tra nghe, chọn chủ đề và thiết kế câu hỏi. Ngoài ra, họ quyết định thời gian, địa điểm, tài liệu và công cụ của bài kiểm tra. Sau đó, họ phát bài và cho làm bài kiểm tra. Cuối cùng, bài kiểm tra nghe được chấm để đưa ra nhận xét về khả năng nghe của người làm bài kiểm tra.

Theo Buck (2001), đánh giá nghe là một trong những lĩnh vực quan trọng của đánh giá ngôn ngữ vì nó có thể đánh giá mức độ thành thạo nghe. Ngoài ra, nó còn cung cấp thông tin phản hồi về khả năng nghe của sinh viên cũng như các phương pháp và hoạt động giảng dạy của giáo viên (O'Farrell, 2002). Ông cũng tuyên bố rằng đánh giá nghe quyết định kết quả học tập của khóa học, thúc đẩy sinh viên thực hành nghe và đánh giá quá trình giảng dạy. Do đó, nó đóng góp lợi ích của nó trong việc phát triển khả năng nghe hiểu của sinh viên và đánh giá các hoạt động giảng dạy.

Giống như Buck (2001), đánh giá nghe cũng được Allen (2004) định nghĩa rằng đó là một quá trình theo dõi và cải thiện khả năng nghe của sinh viên vì nó cho thấy rõ ràng về kết quả nghe của người học, đòi hỏi sinh viên phải thể hiện kết quả của mình, và sau đó, nâng cao khả năng nghe. Đặc biệt, nó đánh giá khả năng nghe của người học theo kết quả đã được đặt ra. Từ đó, sinh viên có thể nhận ra điểm mạnh và điểm yếu của mình để thúc đẩy việc học.

Các quy tắc đánh giá môn nghe

Để đánh giá bài kiểm tra, Brown (2014) đã đưa ra năm nguyên tắc để đánh giá ngôn ngữ và đánh giá khả năng nghe nói riêng được áp dụng là tính thiết thực, độ tin cậy, độ chính xác, tính thực tế và tác động dội ngược.

Theo Brown (2014), một bài kiểm tra nghe mang tính thiết thực khi nó được thỏa mãn theo các điều kiện như không tốn kém quá nhiều, khoảng thời gian nghe phù hợp, việc phát bài dễ dàng, “quá trình chấm điểm và đánh giá cụ thể và hiệu quả về thời gian” (trang 19). Một bài kiểm tra mang tính thiết thực không nên quá tốn kém vì nó không tiêu tốn nhiều tiền để tạo ra các bài kiểm tra và đánh giá việc thực hành của người học. Bài kiểm tra hiệu quả không mất thời gian để sinh viên hoàn thành và để giáo viên đánh giá. Do đó, giáo viên phải sử dụng khung thời gian thích hợp để kiểm tra kỹ năng nghe của sinh viên. Họ cũng nên thiết kế bài kiểm tra với thang điểm cụ thể để tăng cường tính thiết thực của nó. Hơn nữa, bài kiểm tra có thể được kiểm soát hoặc quản lý trọn vẹn mà không có vấn đề về thiết bị hoặc tài liệu.

Nguyên tắc tiếp theo là độ tin cậy là một nguyên tắc rất quan trọng trong kiểm tra ngôn ngữ giao tiếp (Porter, 1983) nó xảy ra trong một bài kiểm tra nghe nhất quán và đáng tin. Độ tin cậy của bài kiểm tra nghe cho giáo viên kết quả bài kiểm tra giống nhau của cùng một sinh viên trong các tình huống khác nhau (Brown, 2004). Bài kiểm tra nghe đáng tin cậy hoàn toàn có thể tránh các yếu tố bên ngoài ảnh hưởng đến khả năng làm bài của sinh viên, cụ thể là độ tin cậy liên quan đến sinh viên, độ tin cậy trong khâu phát bài và độ tin cậy của bài kiểm tra (Brown, 2004). Để làm cho bài kiểm tra đáng tin cậy, giáo viên nên điều chỉnh nó nhiều lần để cho các từ ngữ, hình ảnh và hiệu ứng âm thanh rõ ràng đối với sinh viên trong quá trình kiểm tra nghe.

McAlpine (2002) và Brown (2004) tuyên bố rằng một bài kiểm tra nghe chính xác thực sự đánh giá những gì giáo viên dự định đo lường. Nó có thể đánh giá khả năng nghe của người học nhiều hơn kiến thức của họ. Nguyên tắc về độ chính xác gồm nhiều loại khác nhau như độ chính xác của chương trình, độ chính xác khái niệm và độ chính xác trên phương diện dự báo (McAlpine, 2002). Giáo viên cần đảm bảo rằng nội dung của bài kiểm tra nghe liên quan đến mục tiêu khóa học và chỉ tập trung vào kỹ năng nghe. Hơn nữa, nó cho thấy rõ sự thống nhất giữa khả năng của người học khi làm bài kiểm tra và khả năng của họ trong tương lai. Bên cạnh đó, Brown (2004) cũng đề cập đến quy trình độ chính xác của cái cần đo (face valid procedure) và độ thiên lệch. Điều đó có nghĩa là nội dung và cấu trúc của bài kiểm tra nghe không gây ngạc nhiên cho người kiểm tra vì bài kiểm tra có hướng dẫn rõ ràng và tập trung vào trình độ phù hợp.

Mối quan hệ giữa các đặc điểm của bài kiểm tra và bối cảnh ngoài đời thực là tính thực tế (Bachman, 1990). Sau đó, Bachman và Palmer (1996) đã coi tính thực tế là độ tương ứng các đặc điểm trong bài kiểm tra ngôn ngữ với các đặc điểm của ngôn ngữ mục tiêu. Năm 2014, Brown nhấn mạnh rằng tính thực tế trong bài kiểm tra là gần gũi với thế giới thực tế. Kết quả là, ông đã cho thấy các đặc điểm của bài kiểm tra ngôn ngữ mang tính thực tế và bài kiểm tra nghe:

- Ngôn ngữ trong bài kiểm tra là tự nhiên nhất có thể.
- Các phần nghe được đặt trong bối cảnh hơn là bị cô lập.
- Chủ đề có ý nghĩa (có liên quan, thú vị) cho người học.
- Các phần nghe được sắp xếp theo chủ đề, chẳng hạn thông qua một câu chuyện hoặc tập phim.
- Các bài nghe đại diện, hoặc gần giống với thế giới thực.” (Brown, 2014, trang 28)

Nguyên tắc cuối cùng là tác động dội ngược (washback) được định nghĩa là “những tác động của việc kiểm tra đối với việc dạy và học” (Hughes, 2003, trang 1). Đó là những gì còn lại sau khi giáo viên dạy sinh viên của họ. Do đó, nó tạo cho sinh viên cơ hội để biết điểm mạnh và điểm yếu của họ qua kết quả kiểm tra nghe. Từ đó, giáo viên có thể nhận ra hiệu quả của các phương pháp và các hoạt động dạy môn nghe. Brown (2014) giải thích rõ ràng rằng tác động dội ngược là ảnh hưởng của bài kiểm tra ngôn ngữ, bài kiểm tra nghe và việc chuẩn bị kiểm tra trong việc dạy và học. Đặc biệt, tác động dội ngược ảnh hưởng tích cực đến các nguyên tắc cơ bản của việc tiếp thu ngôn ngữ, cụ thể một trong số đó là tính tự học, động lực bên trong, sự tự tin, liên ngôn ngữ và đầu tư chiến lược học (Brown, 2014). Nói chung, nguyên tắc này mang lại ảnh hưởng tích cực đến việc giảng dạy và tiếp thu. Để phát triển nó, việc đưa ra tất cả các nhận xét chung và cụ thể về các bài kiểm tra nghe là cần thiết.

Hơn nữa, một nguyên tắc khác nên có trong bài kiểm tra nghe là sự tương tác giữa khả năng thể hiện và quan sát (Brown, 2014). Người học dựa trên năng lực của họ để hoàn thành bài kiểm tra. Để đánh giá năng lực nghe của người học, giáo viên phải quan sát việc học nghe của người học. Tuy nhiên, giáo viên có thể không có khả năng để làm điều đó. Trong thực tế, giáo viên không thể biết người học có thực sự hiểu trong khi nghe hay không. Vì vậy, làm thế nào họ có thể đánh giá khả năng nghe của người học? Điều này là do giáo viên có thể quan sát kết quả của bài nghe dưới dạng sản phẩm nói hoặc viết. Người học sử dụng thông tin từ nghe để áp dụng trong khi nói (ghi âm lời nói) hoặc viết. Do đó, việc kết hợp nhiều phương pháp trong kiểm tra nghe nên được áp dụng bởi vì Brown (2014) khẳng định rằng chúng làm tăng giá trị và độ tin cậy cho bài kiểm tra.

Các dạng bài tập nghe

Để đánh giá trình độ nghe, các loại bài tập nghe là phương tiện để áp dụng. Do đó, các loại bài nghe là thành phần quan trọng của đánh giá nghe bao gồm tất cả các đặc điểm và nguyên tắc của nó. Các loại bài tập nghe góp phần tăng cường dạy và học nghe, nó cũng tăng cường nhận thức giảng dạy và học tập (Vandergrift, 2004). Brown (2014) đã đồng ý rằng các loại bài tập nghe thúc đẩy sinh viên thực hành và giúp họ khám phá điểm mạnh và điểm yếu của họ trong kỹ năng nghe. Bên cạnh đó, giáo viên nhận được phản hồi về phương pháp và hoạt động giảng dạy của họ. Trong thực tế, các dạng bài tập nghe có hiệu quả khi chúng tuân thủ các nguyên tắc như tính thiết thực, độ tin cậy, tính giá trị, tính thực tế, tác động dội ngược và sự tương tác của khả năng thể hiện và sự quan sát.

Các loại bài tập nghe khác nhau được thiết kế theo các kỹ năng vi mô và kỹ năng vĩ mô để khơi gợi sự thể hiện của người học (Brown, 2014). Từ đó, chúng được phân loại theo các dạng: nghe chuyên sâu (nhận dạng cặp âm vị tối thiểu); nghe phản ứng nhanh (kéo dài ngôn ngữ: một lời chào, câu hỏi, mệnh lệnh); nghe có chọn lọc (trái dài quá trình diễn ngôn: nghe tên, số, một phạm trù ngữ pháp, chỉ đường); và hiểu biết sâu rộng về ngôn ngữ trong bối cảnh thực tế.

Kỹ năng vi mô (nghe chuyên sâu)

Các dạng nghe này thuộc về nghe từ cơ bản (bottom-up processing), trong đó người làm bài kiểm tra phải nhận ra cách trình bày âm vị học, từ khóa, cách phát âm, động từ tình thái và hiểu ý nghĩa của lời nói. (Richards, 2008)

Nhận biết các yếu tố âm vị học và hình thái học:

Nhận biết các yếu tố âm vị học và hình thái học là các dạng nghe cơ bản cung cấp lời nói và yêu cầu người học xác định nó từ hai hoặc nhiều lựa chọn. Ví dụ:

Cặp âm vị, phụ âm:

Transcript:	She's from Vietnam.	
Choices:	a. She's from Vietnam	b. He's from Vietnam

Cặp âm vị, nguyên âm:

Transcript:	Is this a ship?	
Choices:	a. Is this a ship?	b. Is this a sheep?

Cặp hình thái, kết thúc -ed:

Transcript:	I watched TV last night.	
Choices:	a. I watched TV last night.	b. I watch TV last night.

Các dạng bài nghe cũng được thiết kế để kiểm tra dấu nhân hoặc kiểm tra âm của một từ
Kiểu nhân âm của động từ can't:

Transcript:	I can't swim	
Choices:	a. I can't swim	b. I can swim

Phân biệt âm của một từ:

Transcript:	tree	
Choices:	a. tree	b. three

Nhận dạng diễn giải

Các dạng nghe này đánh giá các kỹ năng vi mô của các từ, cụm từ, câu và một ngữ cảnh nhỏ (các cuộc hội thoại rất ngắn) yêu cầu người học chọn cách diễn đạt chính xác từ nhiều lựa chọn.

Ví dụ:

Nghe câu tương đồng:

Transcript:	Good morning, my name's Lan. I'm from Vietnam	
Choices:	a. Lan's Vietnamese	b. Lan loves Vietnam
	c. Lan wants to come to Vietnam	d. Lan wants to visit Vietnam

Diễn giải bài hội thoại:

Transcript:	Lan: Good morning, my name's Lan.	
	Kate: Good morning, I'm Kate. I'm from America.	
Choices:	a. Kate is American	b. Kate lives in Canada
	c. Kate is Vietnamese	d. Lan comes from America

Kỹ năng vĩ mô (nghe đáp ứng)

Các dạng nghe này yêu cầu người làm bài kiểm tra trả lời một câu trả lời phù hợp với câu hỏi. Đặc biệt, dạng này cung cấp một tình huống thực tế trong một cuộc trò chuyện ngắn (Brown, 2014). Ngoài ra, dạng nhiều lựa chọn có thể phục vụ các mục đích của họ liên quan đến sự hiểu biết suy luận (Mead & Rubin, 1985) và phát triển quá trình nghe từ cơ bản (Richards, 2008).

Mục đích của bài tập này giúp người học phân biệt giữa dạng câu hỏi có từ để hỏi và dạng Yes/ No. Bên cạnh dạng Yes/No, giáo viên có thể kết hợp với dạng câu hỏi mở. Ví dụ:

Transcript: What time is it?
Choices: a. At 7 o'clock b. Yes, it is c. About \$7 d. In about an hour

Transcript: What time is it?
Choices:

Kỹ năng vĩ mô (nghe có chọn lọc)

Các dạng bài tập như nghe điền vào chỗ trống, chuyển tải thông tin và lặp lại câu được coi là các bài tập của quá trình nghe từ cơ bản (Brown, 2014; Richards, 2008). Lượng đầu vào được phân phối hạn chế để người học có thể nhận ra thông tin cụ thể.

Nghe điền vào chỗ trống

Dạng bài tập này kết hợp kỹ năng nghe và kỹ năng đọc vì sinh viên phải đọc văn bản trước khi nghe và chọn từ hoặc cụm từ để điền vào những chỗ trống của văn bản. Nó có thể tập trung vào từ vựng hoặc các loại ngữ pháp (mạo từ, thì, động từ, giới từ, từ chuyển tiếp).

Ví dụ:

Transcript:
 Gio Cha is another *traditional* food in Tet holiday, and usually served with sticky rice and Banh Chung. Gio is *different* from Cha since Gio is boiled and Cha is deep-fried. Vietnamese people make Gio from lean meat, added *fish sauce* and covered by leaves then boiled for hours. Cha is also made of lean pork and ingredients, *but* Cha is not wrapped by leaves and boiled but deep-fried in oil. Cha just survives for some days when Gio can last for months *due to* its covers.
Test-takers fill in the blanks by writing missing words or phrases.
 Người nghe điền vào chỗ trống bằng cách viết các từ hoặc cụm từ bị thiếu.

Chuyển tải thông tin

Thông tin được chuyển tải thành hình ảnh mà người học phải nhận ra chính xác sau khi nghe. Một cách cụ thể, sinh viên phải liên kết với biểu đồ, xác định các đặc điểm trong ảnh, hoàn thành biểu mẫu hoặc thể hiện các tuyến đường trên bản đồ.

Transcript:

- a. She's reading a book on a sofa
- b. She's reading a newspaper on a chair
- c. She's sleeping on a sofa
- d. She's watching TV

Choices:

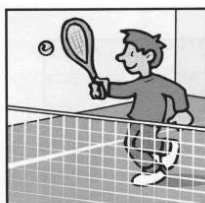
- a. She's reading a book on a sofa
- b. She's reading a newspaper on a chair
- c. She's sleeping on a sofa
- d. She's watching TV

Nghe và chọn từ nhiều hình ảnh:

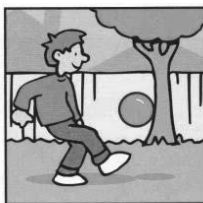
Người học tập trung vào các yếu tố của hình ảnh để xác định sự khác biệt giữa chúng. Mục tiêu của bài tập này là kiểm tra từ vựng về hành động (từ vựng về thể thao). Hơn nữa, các bài tập khác có thể liên quan tới giới từ, cụm giới từ về địa điểm, số lượng người. Loại bài tập này là một thay thế cho bài tập trắc nghiệm mà nó yêu cầu người học chọn một hình ảnh hoặc làm một bài tập dựa trên lời hướng dẫn (Mead & Rubin, 1985, trang 3).

Transcript: Choose the correct picture. What's Tom doing?

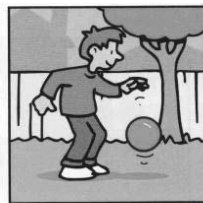
Tom's playing with a ball in a garden. He's kicking a ball.

Choices:

A



B



C

Thêm một dạng nữa đó là bài tập dạng này chỉ cung cấp một hình ảnh cho những người làm bài kiểm tra, họ phải nghe bốn câu khác nhau. Sau đó, họ phải chọn một trong bốn câu để diễn đạt đúng nhất cho bức ảnh. Loại bài tập này thường được sử dụng trong bài kiểm tra tiếng Anh giao tiếp quốc tế (TOEIC).

Chuyển thông tin: điền biểu đồ

Theo Brown (2014), biểu đồ, bản đồ, lưới, thời gian biểu trong cuộc sống hàng ngày phản ánh tính thực tế. Người nghe phải chọn thông tin liên quan để hoàn thành bài nghe. Thông thường, tất cả các từ là đều có khả năng đúng và rất ít từ có thể bị bỏ qua trong bài nghe. Tuy nhiên, khó khăn có thể tăng lên khi thông tin ngôn ngữ trở nên phức tạp hơn. Trên thực tế, người nghe phải xác định nhiều loại thông tin trong một bài nghe, chẳng hạn như tên của người đối thoại, công việc của họ, tình trạng hôn nhân và sở thích của họ. Do đó, các bài nghe này có thể được hỗ trợ bằng chiến lược nghe lướt.

Lặp lại câu

Lặp lại câu cũng được dùng để đánh giá khả năng nghe hiểu vì người nghe phải nhận ra thông tin chính xác để lặp lại. Tuy nhiên, bài tập không đáp ứng mục tiêu nghe vì mức độ ngữ âm và diễn ngôn có thể không được lặp lại chính xác vì giáo viên có thể không xác định được sự khác biệt giữa lỗi khi nói lại và lỗi về khả năng nghe. (Brown, 2014, trang 130).

Kỹ năng vĩ mô (nghe mở rộng)

Các bài tập thường kiểm tra những sinh viên có trình độ nâng cao vì bài tập yêu cầu kỹ năng nghe nâng cao. Do đó, sinh viên phải sử dụng những lược đồ, kiến thức trước đây của họ để hỗ trợ khả năng nghe của mình (Richards, 2008). Theo Brown (2014), các bài tập cụ thể là chính tả, phản ứng giao tiếp và bài tập nghe mang tính thực tế. Kết quả là các tiến trình đánh giá mang tính giao tiếp hơn.

Chính tả

Đọc chính tả là đổi mới của việc lặp lại câu trong đánh giá nghe hiểu. Brown (2014) đã chỉ ra rằng chính tả đánh giá sinh viên về kỹ năng nghe và kỹ năng viết của họ.

Cụ thể, trong một bài chính tả, người nghe phải nghe một đoạn ba lần. Đầu tiên, nó được đọc với tốc độ tự nhiên và không có dừng. Do đó, người làm bài kiểm tra có thể lắng nghe ý chính. Sau đó, tốc độ chậm và đoạn văn được dừng lại giữa các cụm từ để người nghe có thể viết ra những gì họ đã nghe. Cuối cùng, tốc độ tự nhiên trở lại để họ có thể kiểm tra lại.

Bài tập kích thích giao tiếp

Các dạng bài tập nghe kích thích giao tiếp cung cấp các cuộc hội thoại hàng ngày và thể hiện tính thực tế cao hơn. Trên thực tế, Bài tập này gồm các đối tượng đối thoại cụ thể và tình huống thực tế tiếp cận với ngôn ngữ giao tiếp. Sau khi nghe cuộc hội thoại, sinh viên hoàn thành các câu trắc nghiệm và trả lời các câu hỏi khác. Ví dụ:

Transcript: Now you will hear a conversation between John and Mary two times. Then, circle the correct answer of questions 1-3 below.

Mary: Good morning, how are you today?

John: Good morning, I'm ok. Thanks. How about you?

Mary: Not bad. Where are you going?

John: I'm going to Square supermarket

Mary: Me too

John: Great. Let's go.

Choices:

1. When does this conversation occur? a. In the morning b. In the afternoon c. In the evening	2. How is Mary? a. She's good b. She's tired c. She's exhausted
3. What are John and Mary going to do? a. They going to go to the supermarket b. They going to go to the hospital c. They going to go to school	4. How many people are there in the conversation?.....

Mức độ khó tăng cao trong các dạng bài tập này. Vì vậy, sinh viên cần tập trung vào ý chính của bài nghe, của câu chuyện hay ngữ dụng của cuộc trò chuyện. Các bài tập gắn với tình huống thực tế thường thấy là nghe và ghi chú, nghe và chỉnh sửa hoặc là nghe và kể lại.

Bài tập nghe và ghi chú

Brown (2014) đã khẳng định rằng một trong những cách để kiểm tra việc nghe hiểu là giáo viên có thể đánh giá việc sinh viên ghi chú các bài giảng trên lớp. Việc thể hiện khả năng nghe được thể hiện thông qua tài liệu ghi chép của sinh viên.

Bài tập chỉnh sửa

Sau khi nhận được một văn bản, sinh viên được cung cấp một bài nghe. Sinh viên phải lắng nghe, nhận ra và đánh dấu (khoanh tròn) sự khác biệt cụ thể của hai phiên bản. Đặc biệt, loại bài tập này rất thực tế vì nó cung cấp các bài tập thú vị như tin tức, email, ghi chú, báo, tạp chí... (Brown, 2014).

Bài tập diễn giải

Kỹ năng nghe của người học được đánh giá thông qua các tài liệu đa dạng như lời bài hát, thơ, báo cáo tin tức trên đài phát thanh / truyền hình hoặc một kinh nghiệm truyền miệng. Sau đó, họ phải trả lời các câu hỏi mở (Brown, 2014). Mặc dù các bài tập này có tính thực tế cao, nhưng điểm đáng tin cậy của chúng là một vấn đề (một câu hỏi có thể có nhiều hơn một câu trả lời đúng).

Bài tập kể lại

Brown (2014) giải thích rằng sinh viên phải kể lại, tóm tắt hoặc viết những gì họ đã nghe sau khi nghe câu chuyện hoặc sự kiện tin tức. Họ phải tập trung vào ý chính, ý chính, mục đích để tóm tắt những gì đã nghe. Tính thực tiễn của bài tập này thấp vì giáo viên phải dành nhiều thời gian và công sức hơn để đánh giá. Tuy nhiên bài tập này lại cung cấp tính thực tế cao.

2.1.4. Những nhận thức của giáo viên

Thuật ngữ “Những nhận thức của giáo viên” có những định nghĩa khác nhau trong nghiên cứu về giảng dạy ngôn ngữ thứ hai và giảng dạy tiếng Anh nói riêng. “Nhận thức của giáo viên” là những suy nghĩ và sự hiểu biết được hình thành bởi kinh nghiệm trước đây của giáo viên. Ngoài ra, Janesick (1979) và Tabachnick và Zeichner (1984) đã khẳng định “Nhận thức của giáo viên là niềm tin hay quan điểm của giáo viên về công việc của họ (như về mục tiêu, mục đích, và quan niệm về chương trình giảng dạy). Vì vậy, nó ảnh hưởng đến việc áp dụng, hành vi, thái độ và phương pháp của giáo viên.

Trên thực tế, “nhận thức của giáo viên” cũng là một trong những chức năng quan trọng nhất ảnh hưởng đến quá trình dạy và học (Elmas & Aydın, 2017) vì chúng ảnh hưởng đến quyết định của giáo viên và phán đoán giảng dạy (Chant, Heaner, & Bennett, 2004). Trong thực tế, “nhận thức của giáo viên” là một cơ sở quan trọng để phát triển việc giảng dạy hiệu quả ảnh hưởng đến việc áp dụng giảng dạy của họ (Eggen & Kauchak, 2001).

2.1.5 Việc áp dụng của giáo viên

Nhiều định nghĩa khác nhau về thuật ngữ “teachers’ implementation” (áp dụng của giáo viên) được nhiều nhà nghiên cứu quan tâm. Đó là hoạt động giáo viên thuyết trình về các hoạt động giảng dạy dựa trên nhận thức của họ. Hơn nữa, nó cũng được định nghĩa là một mức độ

mà giáo viên áp dụng các chương trình theo dự định của các nhà phát triển chương trình, (Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003, p. 240). Nó bao gồm năm yếu tố cốt lõi như sự tham gia (tức là mức độ can thiệp đã được áp dụng như định hướng); exposure hoặc dosage (số lượng hoặc số lượng can thiệp được áp dụng); chất lượng (sự can thiệp đã được áp dụng tốt như thế nào); phản ứng của người tham gia (nghĩa là mức độ tham gia của người tham gia với sự áp dụng); và sự khác biệt về chương trình (nghĩa là, mức độ can thiệp khác với các biện pháp khác được áp dụng; để biết thêm thông tin), (Carroll, Patterson, Wood, Booth, Rick, & Balain, 2007, p. 2).

Sự áp dụng của giáo viên là những thực hành của họ trong giảng dạy ngôn ngữ (Cabell, Justice, Piasta, Curenton, Wiggins, Turnbull, & Petscher, 2011). Ngoài ra, nó có “một lịch trình có hệ thống về việc áp dụng các bài học hoặc hoạt động, nhằm vào phạm vi và trình tự mục tiêu giảng dạy, sử dụng các tài liệu và cách thức cụ thể để giải quyết các mục tiêu này và theo dõi tiến trình của sinh viên đối với các mục tiêu của chương trình giảng dạy.” (Piasta, Justice, McGinty, Mashburn, & Slocum, 2015, p. 4).

Sự áp dụng của giáo viên là việc sử dụng các kỹ thuật và tài liệu cụ thể để thực hành các hoạt động nhất định trong quá trình giảng dạy. Hơn nữa, giáo viên có thể tuân theo phạm vi và trình tự giảng dạy (Piasta và các cộng sự, 2015) để đảm bảo rằng các hoạt động này được áp dụng hiệu quả. Tuy nhiên, điều đó không có nghĩa là việc áp dụng của giáo viên có thể nâng cao kết quả học tập của học viên (Hamre, Justice, Pianta, Kilday, Sweeney, Downer, & Leach, 2010).

Mặt khác, Voegler-Lee et al (2012) nhận thấy rằng việc áp dụng của giáo viên và đặc tính của bản thân sinh viên ảnh hưởng lẫn nhau vì việc áp dụng của giáo viên phải tăng cường kết quả của sinh viên. Nó cũng bị ảnh hưởng bởi niềm tin về nhu cầu của học viên trong lớp học. Do đó, giáo viên nên điều chỉnh việc áp dụng để phù hợp với nhu cầu của lớp học (Shernoff & Kratochwill, 2007).

Tóm lại, việc áp dụng của giáo viên được quan tâm về các dạng bài thực hành, tài liệu luyện tập để làm cho quá trình giảng dạy thành công. Nó cũng góp phần tăng cường việc học của học viên. Do đó, các nhà nghiên cứu đã quan tâm đến nó nhiều.

2.1.6 Mối liên quan giữa nhận thức và áp dụng của giáo viên

Mối quan hệ của nhận thức và áp dụng giảng dạy của giáo viên được nghiên cứu bởi nhiều nhà nghiên cứu trong các lĩnh vực giảng dạy khác nhau. Hầu hết trong số họ cho thấy ảnh hưởng của nhận thức đối với quá trình giảng dạy. Do đó, Irvin (2010) đã xác định mối quan hệ tích cực giữa nhận thức của giáo viên và việc áp dụng các thay đổi bắt buộc trong giáo dục tại một trường trung học nông thôn ở miền đông nam Hoa Kỳ. Nghiên cứu này cũng dựa trên lý thuyết hành vi có kế hoạch để chỉ ra rằng giáo viên áp dụng hành động của họ dựa trên nhận thức của họ.

Mối quan hệ giữa nhận thức của giáo viên và việc áp dụng phản ứng can thiệp (intervention) đã cho thấy rằng nhận thức của giáo viên là những chiến lược được áp dụng trong các hoạt động giảng dạy của giáo viên trong nhiều năm để giúp học viên đạt được và cải thiện trình độ ngoại ngữ của họ (Latacha, 2013). Ngoài ra, Latacha (2013) đã khẳng định rằng mối quan hệ chặt chẽ giữa nhận thức và áp dụng được tìm thấy trong giảng dạy. Nếu nhận thức về phản ứng với can thiệp là tích cực, họ sẽ áp dụng nó để thúc đẩy sinh viên học tập. Tuy nhiên, nếu giáo viên lo lắng về sự tiêu cực (tốn thời gian), họ sẽ không sử dụng nó.

Hơn nữa, Butler và Schnellert (2012) đề xuất rằng khi giáo viên có nhận thức tích cực về một quá trình tự điều chỉnh (chiến lược, hướng dẫn siêu nhận thức và người học có động lực nội tại), họ có thể giúp sinh viên của họ trở thành người học tự điều chỉnh một cách hiệu quả. Vì vậy, nhận thức của giáo viên có mối quan hệ tích cực với việc áp dụng của họ.

Trên thực tế, mối quan hệ của nhận thức và áp dụng giảng dạy của giáo viên được đề cập trong các khía cạnh khác nhau của ngôn ngữ. Từ đó, mối quan hệ được thể hiện rõ ràng, trong đó nhấn mạnh đến ảnh hưởng của nhận thức của giáo viên đối với việc áp dụng của họ.

2.2 Các nghiên cứu liên quan

Có nhiều nghiên cứu đã được áp dụng đề cập đến niềm tin, nhận thức và việc áp dụng (áp dụng/ áp dụng) kiểm tra đánh giá ngôn ngữ, đánh giá kỹ năng nghe và các dạng bài tập nghe. Hơn thế, họ đã chú trọng nhiều vào mối quan hệ giữa niềm tin (beliefs) và việc áp dụng trong giảng dạy (practices).

Elshawa, Abdullah và Rashid (2017) đã nghiên cứu niềm tin về việc đánh giá của các giảng viên Malaysia trong các lớp học tiếng Anh như ngôn ngữ thứ 2 ở bậc đại học. Một nghiên cứu về dữ liệu tiêu biểu tại một thời điểm (a cross sectional research design) đã được sử dụng trong nghiên cứu này. Sau đó, nghiên cứu đã thu thập dữ liệu từ 86 giảng viên của sáu trường đại học khác nhau và áp dụng chiến lược lấy mẫu có chủ đích. Nghiên cứu này khám phá rằng các giáo viên tin rằng có bốn mục đích đánh giá như cải thiện việc dạy và học; khám phá điểm mạnh và điểm yếu của sinh viên; cung cấp thông tin về quá trình học tập của sinh viên; cung cấp thông tin phản hồi. Hơn nữa, giáo viên thường sử dụng cả đánh giá chính thức và không chính thức nhưng họ thích đánh giá bằng bút chì và giấy cũng như đánh giá quá trình. Đặc biệt, họ đề cập đến các thang chấm điểm (marking schemes) cho các khóa học, áp dụng chấm điểm mẫu (marking sample) và đưa ra phản hồi. Hơn nữa, họ đã báo cáo rằng nhiều loại bài tập đánh giá khác nhau thường được sử dụng cho mọi kỹ năng ngôn ngữ như kết hợp, trắc nghiệm, kiểm tra điền khuyết. Cuối cùng, nghiên cứu có thể khuyến khích giáo viên nâng cao kiến thức đánh giá thông qua các chuyên đề hoặc hội thảo.

Walters và Chien (2014) bày tỏ quan điểm của giáo viên dạy tiếng Anh như ngôn ngữ nước ngoài ở bậc đại học về đánh giá kỹ năng nghe và tóm tắt một bài tập cụ thể. Họ sử dụng các công cụ như phỏng vấn và dùng bảng câu hỏi để khảo sát 11 giáo viên đại học Đài Loan. Nghiên cứu xác định sự lựa chọn các dạng bài nghe và cách để đánh giá một bài tập nghe cụ thể. Kết quả cho thấy rằng giáo viên nhất quán trong sở thích đánh giá nghe cũng như trong các lựa chọn đánh giá ưa thích của họ cho một bài tập nghe cụ thể. Hơn 80% giáo viên thường sử dụng các bài tập hướng đến giao tiếp, nghe-hiểu trắc nghiệm nhiều lựa chọn để kiểm tra ý chính và từ vựng. Mặt khác, chưa đến một nửa giáo viên đại học thường áp dụng nghe viết chính tả trong lớp.

Calveric (2010) đã tìm ra niềm tin đánh giá của giáo viên và mối quan hệ của chúng với thực tiễn đánh giá. Nhà nghiên cứu này đã sử dụng phương pháp định lượng để thiết kế nghiên cứu và tập trung vào công cụ khảo sát trực tuyến để thu thập dữ liệu từ 124 giáo viên tiêu học ở Commonwealth của Virginia. Nghiên cứu cho thấy rằng niềm tin đánh giá của giáo viên là đánh giá về trách nhiệm của trường, đánh giá chứng nhận cho sinh viên và đánh giá để cải thiện việc dạy và học. Kết quả đánh giá cho việc cải thiện việc dạy và học là cao nhất. Phân tích cũng cho thấy việc thực hành đánh giá của giáo viên thường là đánh giá thực tế (bài tập nghe thật), câu trả lời ngắn, đánh giá do giáo viên áp dụng và đánh giá hiệu suất là cao nhất. Ngoài ra, các mối quan hệ giữa niềm tin liên quan và việc thực hành là rất quan trọng.

Để có được những hiểu biết sâu sắc hơn về nhận thức và thực tiễn trong đánh giá ngôn ngữ của giáo viên, Vlanti (2012) đã so sánh nhận thức của giáo viên và sinh viên và việc thực hành đánh giá của giáo viên bao gồm bốn kỹ năng. Nhà nghiên cứu đã phân phát bảng câu hỏi cho 80 giáo viên và 76 học sinh trung học cơ sở từ các vùng khác nhau của Hy Lạp. Kết quả cho thấy rằng cả giáo viên và học sinh đều xem xét các mục đích chính của đánh giá và đánh giá nghe đặc biệt là đánh giá quá trình (formative), đánh giá tổng kết (summative). Điều đó có nghĩa là đánh giá có thể xác định khó khăn, điểm mạnh và điểm yếu của học sinh trong học tập ngôn ngữ. Sau đó, nó cũng đánh giá khả năng của học sinh và thúc đẩy việc học của họ. Bên cạnh đó, hai nhóm người tham gia tin rằng các bài kiểm tra hoặc bài tập thường được thiết kế bởi giáo viên tương tự như trong sách giáo khoa. Giáo viên chủ yếu áp dụng thảo luận nhóm và thảo luận / phỏng vấn dựa trên hình ảnh để đánh giá khả năng nói. Đặc biệt, các bài tập nghe cụ thể là các hoạt động đúng / sai, câu hỏi trắc nghiệm và hoạt động kết hợp thường được tìm thấy trong các bài kiểm tra nghe. Cuối cùng, phản hồi cũng được sử dụng để tăng cường tương tác giữa giáo viên và học sinh.

Nhiều nghiên cứu khám phá cả sự hiểu biết và thực hành của giáo viên trong đánh giá ngôn ngữ hoặc đánh giá kỹ năng nghe. Từ đó, họ tìm ra mối quan hệ giữa chúng. Tuy nhiên, các nghiên cứu khác chỉ tập trung vào một trong những khía cạnh của đánh giá ngôn ngữ: sự hiểu biết của giáo viên hoặc cách thực hành của giáo viên.

Klinger (2016) đã khám phá nhận thức của các giáo sư về thực hành đánh giá ở Colombia. Các dữ liệu được thu thập thông qua các cuộc phỏng vấn định tính và các tài liệu. Những phát hiện cho thấy rằng giáo viên nghĩ rằng đánh giá là thước đo kiến thức của sinh viên. Đặc biệt, giáo viên sử dụng đánh giá hình thức để giúp sinh viên học tốt hơn và cải thiện các hoạt động học tập của họ. Hơn nữa, mặc dù họ hiểu tầm quan trọng của đánh giá, họ không có đủ kiến thức để thực hành các cách thức đánh giá tốt hơn. Thiếu tính phổ thông cũng đã được đề cập bởi vì các giáo viên cho rằng đánh giá là một bí mật trong lớp học của riêng họ. Hơn nữa, Azis (2015) đã xem xét cách các giáo viên trung học cơ sở tin vào vai trò của đánh giá và ảnh hưởng của nó đối với việc học tập của học sinh. Nhà nghiên cứu đã sử dụng cả phương pháp định tính và định lượng để thu thập dữ liệu từ 107 người tham gia Indonesia. Nghiên cứu khẳng định rằng đánh giá là hiệu quả. Vì vậy, họ quan tâm đến mục đích đánh giá là cải thiện việc dạy và học. Mặc dù giáo viên thích áp dụng đánh giá trong lớp học, họ không đồng ý với các yêu cầu chính sách kiểm tra trên toàn tiểu bang.

Bên cạnh các nghiên cứu liên quan đến sự hiểu biết của giáo viên về đánh giá ngôn ngữ, Oz (2014) đã nghiên cứu các giáo viên tiếng Thổ Nhĩ Kỳ về thực hành đánh giá trong lớp học. Các công cụ (tự báo cáo và câu hỏi trực tuyến) đã được gửi tới 120 giáo viên. Nghiên cứu này chỉ ra rằng các giáo viên thừa nhận rằng các bài tập đánh giá gồm có điền vào chỗ trống (cloze-test), bài tập trắc nghiệm (multiple-choice) được áp dụng rất thường xuyên. Thứ hai, giáo viên thường hướng dẫn và hỗ trợ cho sinh viên của họ thay vì theo dõi trong quá trình giảng dạy của họ. Cuối cùng, sự khác biệt đáng kể trong đánh giá của giáo viên dựa trên kinh nghiệm giảng dạy, giới tính của họ; trường tư thục hoặc công lập.

Những nghiên cứu đã trình bày sự quan tâm của các nhà nghiên cứu về niềm tin, nhận thức và việc áp dụng kiểm tra đánh giá, đánh giá kỹ năng nghe và các dạng bài tập rèn luyện kỹ năng nghe.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Allen, M. J. (2014, March). *Using rubrics to grade, assess, and improve student learning*. Paper presented at Strengthening Our Roots: Quality, Opportunity & Success Professional Development Day, Miami-Dade College, USA.
- [2]. Azis, A. (2015). Conceptions and practices of assessment: a case of teachers representing improvement conception. *Teflin Journal*, 26(2), 129-154.
- [3]. Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- [4]. Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford: Oxford University Press.
- [5]. Brownell, J. (2015). *Listening: Attitudes, principles, and skills*. London: Routledge.
- [6]. Butler, D. L., & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1206e1220.
- [7]. Cabell, S. Q., Justice, L. M., Piasta, S. B., Curenton, S. M., Wiggins, A., Pence Turnbull, K. L., & Petscher, Y. (2011). The impact of teacher responsivity education on preschoolers' language and literacy skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20.
- [8]. Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2(1), 2-40.
- [9]. Calveric, S. (2010). *Elementary teachers' assessment beliefs and practices*. Virginia, US: Virginia Commonwealth University.
- [10]. Chant, R. H., Heaner, T. L., & Bennett, K. (2004). Connecting personal theorizing and action research in preservice teacher development. *J. of Teacher Education Quarterly*, 31(3).
- [11]. Colby-Kelly, C., & Turner, C. E. (2007). AFL research in the L2 classroom and evidence of usefulness: Taking formative assessment to the next level. *Canadian Modern Language Review*, 64(1), 9-37.
- [12]. DeVito, J. A. (1999). *The elements of public speaking*. Boston: Addison-Wesley.
- [13]. Douglas, B. H. (2004). *Language assessment principle and classroom practices*. NY: Pearson Education.
- [14]. Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.
- [15]. Eggen, P., Kauchak, D. (2002). *Strategies for teachers: Teaching content and thinking skills (4th ed.)*. Needham Heights: M.A. Allyn and Bacon.
- [16]. Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- [17]. Elmas, E., & Aydin, S. (2017). Pre-service foreign language teachers' perceptions of research skills: A qualitative study. *The Qualitative Report*, 22(12), 3088-3101.
- [18]. Elshawa, N. R., Abdullah, A. N., & Rashid, S. M. (2017). Malaysian Instructors' Assessment Beliefs in Tertiary ESL Classrooms. *Int'l J. of Education and Literacy Studies*, 5(2).
- [19]. Gilakjani, A. P. (2016). The Significance of Listening Comprehension in English Language Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(8), 16-70.

-
- [20]. Hamouda, A. (2013). An Investigation of Listening Comprehension Problems Encountered by Saudi Students in the EL Listening Classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2), 113-155.
- [21]. Hamre, B. K., Justice, L. M., Pianta, R. C., Kilday, C., Sweeney, B., Downer, J. T., & Leach, A. (2010). Implementation fidelity of My Teaching Partner literacy and language activities: Association with preschoolers' language and literacy growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 329-347.
- [22]. Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- [23]. Hughes, A. (2003). *Testing English for Language Teachers*, Cambridge. UK: Cambridge University Press.
- [24]. Irvin, J. B. (2010). *A Case Study of Teachers' Perceptions of Change and Change Implementation at a Rural Public School*. Washington, USA: Walden University.
- [25]. Janesick, V. J. (1979). An Ethnographic Study of a Teacher's Classroom Perspective: Implications for Curriculum. *Institute for Research on Teaching*, 30(2), 3-20.
- [26]. Krashen, S. (1994). *The pleasure hypothesis. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1994*. Washington DC: Georgetown University Press.
- [27]. Klinger, C. J. T. (2016). *EFL professors' beliefs of assessment practices in an EFL pre-service teacher training undergraduate program in Colombia* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10239483)
- [28]. Latacha, K. N. (2013). *Response to intervention: An investigation of training, perceptions, and fidelity of implementation* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3603454)
- [29]. Lynch, T. (1998). Theoretical perspectives on listening. *Annual review of applied linguistics*, 18, 3-19.
- [30]. Makhmetova, Z. (2014). *University teachers' perception of assessment in Kazakhstan* (Doctoral dissertation). Nazarbayev University Graduate School of Education, Kazakhstan.
- [31]. McAlpine, M. (2002). *Principles of assessment*. CAA Centre, University of Luton.
- [32]. Mead, N. A., & Rubin, D. L. (1985). Assessing listening and speaking skills. *Eric information analysis*, 26(2), 3-5.
- [33]. Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [34]. Nunan, D. (2002). *Listening in language learning. Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [35]. Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [36]. O'Farrell, C. (2002). *Enhancing student learning through assessment*. Dublin: Institute of Technology.
- [37]. Öz, H. (2014). Turkish Teachers' Practices of Assessment for Learning in the English as a Foreign Language Classroom. *Journal of Language Teaching & Research*, 5(4), 777-784.
-

- [38]. Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A., Mashburn, A., & Slocum, L. (2015, October). A comprehensive examination of preschool teachers' implementation fidelity when using a supplemental language and literacy curriculum. *Child & Youth Care Forum*, 44(5), 731-755.
- [39]. Porter, D. (1983). The effect of quantity of context on the ability to make linguistic predictions: A flaw in a measure of general proficiency. *Current developments in language testing*, 5(4), 63-74.
- [40]. Gilakjani, A., & Sabouri, N. B. (2016). Learners' Listening Comprehension Difficulties in English Language Learning: A Literature Review. *English Language Teaching*, 9(6).
- [41]. Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy (Vol. 20)*. Oxford University Press.
- [42]. Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17, 219-239.
- [43]. Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking*. Cambridge University Press.
- [44]. Rost, M. (1993). *Listening in language learning*. New York: Longman
- [45]. Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *The modern language journal*, 78(2), 199-221.
- [46]. Skehan, P. (2001). *Tasks and language performance. Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*, London: Routledge.
- [47]. Shernoff, E. S., & Kratochwill, T. R. (2007). Transporting an evidencebased classroom management program for preschoolers with disruptive behavior problems to a school: An analysis of implementation. *School Psychology Quarterly*, 22(3), 449-472.
- [48]. Spiller, D. (2009). Assessment: Feedback to promote student learning. *Manuscript submitted for publication, The University of Waikato, The University of Waikato, Hamilton, New Zealand*.
- [49]. Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of teacher education*, 35(6), 28-36.
- [50]. Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. New York: Longman.
- [51]. Vlanti, S. (2012). Assessment practices in the English language classroom of Greek Junior High School. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 3(1), 92.
- [52]. Voegler-Lee, M. E., Kupersmidt, J. B., Field, S., & Willoughby, M. T. (2012). Student characteristics as predictors of teachers' implementation of a kindergarten readiness program. *Prevention Science*, 13(5), 472-482.
- [53]. Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749e770.
- [54]. Walters, B. G., & Chien, C. N. (2014). College EFL teachers' perspectives on listening assessment and summarization for a specific task. *Journal of Language Teaching & Research*, 5(2), 313-322.