



Original Article

Effects of VSTEP on Students' Learning Motivation at Vietnam National University, Hanoi

Nguyen Thuy Lan¹, Nguyen Thuy Nga^{2,*}

¹*VNU University of Languages and International Studies, 144 Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

²*VNU University of Education, 144 Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Received 17 September 2019

Revised 14 October 2019; Accepted 16 October 2019

Abstract: Assessment plays an important role in teaching and learning process. The use of the Vietnamese Standardized Test of English Proficiency (VSTEP) to assess the English learning outcome of all VNU students has created challenges for learners, lectures and managers. This survey study is carried out to examine the effects of VSTEP on 751 students of VNU. The findings show that VSTEP has significant impact on students' learning motivation; however, students doubt that the current English programs could help them achieve their learning target. Besides, a number of students perceive the difficulty level of the test based on rumor and do not pay much care about the content and format of the test. This study also proposes recommendations to increase the positive effects of the test to enhance the effectiveness of the teaching and learning process.

Keywords: Effect, motivation, VSTEP, confidence, program, English.

* Corresponding author.

E-mail address: thuynga@vnu.edu.vn

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4294>



Tác động của bài thi đánh giá năng lực tiếng Anh do Việt Nam xây dựng (VSTEP) tới động cơ học của sinh viên Đại học Quốc gia Hà Nội

Nguyễn Thúy Lan¹, Nguyễn Thúy Nga^{2,*}

¹Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, 144 Xuân Thủy, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

²Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội, 144 Xuân Thủy, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 17 tháng 9 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 14 tháng 10 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 16 tháng 10 năm 2019

Tóm tắt: Kiểm tra đánh giá từ lâu đã là một khâu quan trọng trong quá trình dạy và học, việc áp dụng bài thi đánh giá năng lực tiếng Anh do Việt Nam xây dựng (VSTEP) nhằm xác định chuẩn đầu ra về trình độ ngoại ngữ cho sinh viên toàn Đại học Quốc gia Hà Nội đã tạo ra những áp lực mới, thử thách mới đối với cả người học, người dạy và các nhà quản lý. Nghiên cứu này được thực hiện để khảo sát 751 sinh viên thông qua hình thức bảng hỏi nhằm tìm ra tác động của bài thi đối với động cơ học tiếng Anh của sinh viên trong hệ thống Đại học Quốc gia Hà Nội. Các kết quả cho thấy bài thi đánh giá năng lực tiếng Anh do Việt Nam xây dựng (VSTEP) có tác động lớn đến động cơ học của sinh viên tuy nhiên họ chưa thực sự tin tưởng chương trình tiếng Anh cơ sở có thể giúp đạt được yêu cầu về chuẩn đầu ra. Bên cạnh đó, đa số sinh viên cảm nhận về độ khó của bài thi thông qua các lời đồn đại và cũng chưa thực sự quan tâm đến hình thức và các nội dung của đề thi. Từ các kết quả nghiên cứu có thể gợi mở các đề xuất nhằm phát huy các ảnh hưởng tích cực, giảm thiểu các ảnh hưởng tiêu cực, nâng cao hiệu quả giảng dạy tiếng Anh, hướng tới mục tiêu cải thiện chất lượng nguồn nhân lực.

Từ khóa: Tác động, động cơ, bài thi VSTEP, tự tin, chương trình, tiếng Anh.

1. Đặt vấn đề

Kiểm tra đánh giá kết quả học tập là một phần quan trọng, không thể thiếu, hợp thành một chỉnh thể thống nhất của quá trình dạy học ngoại ngữ [1]. Từ lâu, kiểm tra đánh giá kết quả học tập và quá trình dạy học đã có mối quan hệ biện chứng chặt chẽ. Kiểm tra đánh giá khi ở

khâu cuối của quá trình đào tạo sẽ đưa ra thông tin về mức độ hoàn thành mục tiêu đào tạo của người học; tuy nhiên, nó còn có tác dụng điều tiết trở lại hết sức mạnh mẽ đối với quá trình đào tạo.

Trong thời kỳ phát triển mới của đất nước, việc đổi mới toàn diện việc dạy và học ngoại ngữ nói chung và tiếng Anh nói riêng được coi là một trong những nhiệm vụ trọng tâm của quốc gia. Ngày 30/9/2008, Chính phủ kí quyết định 1400 phê duyệt Đề án dạy và học ngoại

* Tác giả liên hệ.

Địa chỉ email: thuynga@vnu.edu.vn

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4294>

ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020 (gọi tắt là Đề án 2020) với mục tiêu đổi mới toàn diện việc dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân. Quy chế đào tạo đại học của Đại học Quốc gia Hà Nội ban hành kèm theo quyết định số 5115/QĐ-ĐHQGHN ngày 25/12/2014 nêu rõ: Chuẩn đầu ra về trình độ ngoại ngữ quy định là *bậc 3* đối với các chương trình đào tạo chuẩn, ngành chính-ngành phụ, ngành kép, *bậc 4* đối với chương trình đào tạo chất lượng cao, tài năng, liên kết quốc tế, *bậc 5* đối với chương trình đào tạo chuẩn quốc tế. Sau khi được ban hành, bài thi đánh giá năng lực tiếng Anh do Việt Nam xây dựng (VSTEP) chính thức trở thành bài thi tiếng Anh nhằm xác định chuẩn đầu ra ngoại ngữ cho tất cả sinh viên các trường thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội.

Việc áp dụng bài thi đánh giá năng lực tiếng Anh do Việt Nam xây dựng (VSTEP) nhằm xác định chuẩn đầu ra về trình độ ngoại ngữ cho sinh viên toàn Đại học Quốc gia Hà Nội đã tạo ra những áp lực mới, những thử thách mới đối với cả người học, người dạy và các nhà quản lý. Tuy nhiên, cho đến nay chưa có nghiên cứu nào được tiến hành nhằm xác định mức độ tác động của bài thi đối với quá trình dạy và học tiếng Anh trong hệ thống Đại học Quốc gia Hà Nội.

Nghiên cứu này được thực hiện để khảo sát sinh viên thông qua hình thức bảng hỏi nhằm tìm ra tác động của bài thi đánh giá năng lực tiếng Anh do Việt Nam xây dựng (VSTEP) đối với động cơ học tiếng Anh của sinh viên trong hệ thống Đại học Quốc gia Hà Nội.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Bài thi đánh giá năng lực tiếng Anh do Việt Nam xây dựng (VSTEP)

Bài thi đánh giá năng lực tiếng Anh do Việt Nam xây dựng (VSTEP) là từ viết tắt của Vietnamese Standardise Test of English Proficiency, đây là kì thi đánh giá năng lực tiếng Anh theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam (tương đương với trình độ A1, A2, B1, B2, C1, C2) và được đưa vào sử

dụng từ năm 2015. Bài thi đánh giá năng lực tiếng Anh do Việt Nam xây dựng (VSTEP) hướng tới đối tượng thí sinh từ 18 tuổi trở lên, tuy nhiên bài thi đánh giá năng lực tiếng Anh do Việt Nam xây dựng (VSTEP) được sử dụng chính để kiểm tra năng lực ngoại ngữ của sinh viên tốt nghiệp đại học không phải chuyên ngành tiếng Anh với yêu cầu đạt mức B1 [2]. Bài kiểm tra được phát triển với ba mục đích chính: (1) xây dựng và thực hiện kiểm tra trình độ tiếng Anh cho người học Việt Nam; (2) đánh giá trình độ của người học tiếng Anh theo khung CEFR-VN tiêu chuẩn (phiên bản CEFR thích ứng để sử dụng trong bối cảnh Việt Nam); (3) xây dựng và chứng minh năng lực khảo thí của Việt Nam. Bài thi đánh giá năng lực tiếng Anh do Việt Nam xây dựng (VSTEP) kiểm tra bốn kĩ năng Nghe, Nói, Đọc, Viết trong đó bài kiểm tra nói được định dạng theo hình thức phỏng vấn trực diện với một giám khảo. Kết quả thi của bốn kĩ năng này sẽ được chuyển đổi về cấp độ tương đương của CEFR-VN với các mốc như: 3- tương đương trình độ B1, 4-tương đương trình độ B2 và 5-tương đương C1 [3].

2.2. Lý thuyết động cơ (Motivation theory)

Theo Nichols, lý thuyết về động cơ thường được các nhà quản lý và các nhà hoạch định chính sách dùng để hỗ trợ chính sách sử dụng những bài thi chuẩn hóa mang tính quyết định như một công cụ để tăng tính giải trình về đội ngũ giáo viên và chương trình. Những người ủng hộ bài thi thường cho rằng việc áp dụng bài thi sẽ làm tăng hiệu quả giảng dạy và học tập bằng cách đưa ra những động cơ quan trọng, ảnh hưởng đến tương lai của người học vào trong quá trình học tập và giảng dạy [4]. Theo Gardner và Lambert, có hai loại động cơ cho việc học ngôn ngữ thứ hai: động cơ thâm nhập (integrative motivation) và động cơ thực dụng (instrumental motivation) [5].

Động cơ thâm nhập giúp sinh viên học ngôn ngữ thứ hai bằng cách làm tăng hứng thú tiếp nhận ngôn ngữ mới nói chung hoặc tăng mong muốn được giao tiếp với người bản xứ. Sinh viên có động cơ học do những nguyên nhân văn

hóa và xã hội cũng như do mong muốn được hòa nhập vào nền văn hóa và tham gia vào các trao đổi xã hội với những thành viên của nền văn hóa đó, sinh viên có những động cơ này thường thể hiện mong muốn cao độ được học ngôn ngữ của một cộng đồng để giao tiếp với cộng đồng họ hướng tới. Thậm chí Csizer và Dornyei còn cho rằng động cơ thâm nhập là yếu tố quan trọng nhất trong việc học ngôn ngữ thứ hai vì nghiên cứu đã chỉ ra rằng người học có động cơ thâm nhập học chăm hơn và nhanh hơn những ai không có động cơ thâm nhập [6]. Các nghiên cứu cho thấy động cơ thâm nhập giúp người học ngôn ngữ thứ hai có được động cơ tự thân từ bên trong, cổ vũ ý thức tự giác và sự tò mò. Tạo ra được động cơ từ bên trong có rất nhiều lợi ích, trong đó nổi trội nhất là việc người học chủ động trong việc học và tìm kiếm cơ hội học tập mà không chờ đợi phần thưởng hay chịu sức ép kỷ luật nào, nhờ thế họ có thể ghi nhớ thông tin lâu hơn là những người có động cơ bên ngoài. Người có động cơ bên trong sẽ cảm nhận được niềm vui học tập và có xu hướng trở thành những người học tập suốt đời, họ sẽ kiên trì hơn cho đến khi hoàn thành mục tiêu học tập đề ra.

Để phân biệt với động cơ thâm nhập, Gardner và Lambert đã chỉ ra người học có động cơ thực dụng là khi họ học ngôn ngữ thứ hai để phục vụ một mục đích thực tế nào đó như phục vụ mục đích giáo dục hay công việc [5]. Mặc dù phần lớn nghiên cứu đều chỉ ra rằng động cơ thâm nhập có độ tương quan cao hơn với thành tích học tập so với động cơ thực dụng, Dornyei lại cho rằng động cơ thực dụng có thể quan trọng hơn động cơ thâm nhập đối với người học ngoại ngữ do người học ngoại ngữ chưa có đủ kiến thức và kinh nghiệm để tham gia vào những trao đổi văn hóa, xã hội của cộng đồng người bản ngữ ở những giai đoạn đầu của quá trình học vì vậy động cơ thâm nhập có thể không đóng vai trò quan trọng trong giai đoạn đầu của quá trình học ngoại ngữ [7]. Tâm quan trọng của những loại động cơ khác nhau có thể khác giữa người học ngôn ngữ thứ hai và người học ngoại ngữ. Trong nghiên cứu của mình, Brown chỉ ra rằng không nhất thiết tách rời động cơ thực dụng và động cơ

thâm nhập. Người học hiếm khi chỉ chọn một trong hai loại động cơ khi học một ngôn ngữ thứ hai, do đó động cơ học ngôn ngữ thứ hai thường là sự kết hợp nhiều loại động cơ khác nhau [8]. Ví dụ được ông đưa ra là trường hợp những sinh viên quốc tế đang sinh sống tại Mỹ; những sinh viên này học tiếng Anh vừa để phục vụ những mục đích học thuật và vừa để hòa nhập với người dân và văn hóa nơi đây. Ví dụ này là minh chứng rõ ràng về sự tồn tại song song của động cơ thâm nhập và động cơ thực dụng. Trong một số trường hợp, rất khó để phân tách hai loại động cơ này một cách rõ ràng.

2.2.1. Lý thuyết Tạo động cơ bằng nỗi sợ hãi (Fear Appeal Theory)

Khái niệm “sức lôi cuốn” (appeal) bắt nguồn được sử dụng nhiều trong lĩnh vực quảng cáo. Mục đích của nó là hướng khán giả đến mục tiêu mà nhà quảng cáo đặt ra. Tạo động cơ (hay sức lôi cuốn) từ nỗi sợ hãi (fear appeal) thường được sử dụng trong nhiều loại thông tin thị trường, ví dụ: tiếp thị sản phẩm, dịch vụ, v.v... với thông điệp cơ bản là nếu bạn không thực hiện điều này (mua, bỏ phiếu, tin tưởng, hỗ trợ, học hỏi, v.v...) thì bạn sẽ phải chịu một số hậu quả rất đáng tiếc [9].

Theo Johnston và Warkentin, lý thuyết Tạo động cơ bằng nỗi sợ hãi bao gồm ba khái niệm chính: sự sợ hãi (fear), sự đe dọa (threat) và hiệu quả tự nhận thức (perceived efficacy) [10]. Sự sợ hãi được định nghĩa là một cảm xúc tiêu cực. Sự đe dọa là một kích thích bên ngoài đối với người nhận sự đe dọa đó một thông điệp rằng họ đang có nguy cơ gặp phải một số tình huống hoặc kết quả tiêu cực. Và hiệu quả tự nhận thức là niềm tin của một người rằng nếu họ thực hiện theo các khuyến nghị của người đưa ra thông tin về sự đe dọa thì có thể sẽ làm giảm hiệu quả mỗi đe dọa đó [11]. Eckart cũng đưa ra lời khuyên rằng để việc tạo động cơ bằng nỗi sợ hãi phát huy hiệu quả cao nhất, cần đảm bảo: (i) truyền tải được thông điệp về một sự đe dọa hoặc một vấn đề nghiêm trọng, (ii) nêu được những hành động cụ thể có thể thực hiện để làm giảm mức độ nghiêm trọng của vấn đề được nêu ra [12]. Trong nghiên cứu về vai trò của hoạt động tạo động cơ bằng nỗi sợ hãi trong môi trường lớp học trước mỗi kỳ thi của

Putwain & Roberts, các tác giả đề cập đến việc giáo viên nhắc nhở học sinh nhiều lần về tầm quan trọng của kỳ thi, thời điểm diễn ra kỳ thi và hậu quả nếu thi trượt. Kết quả các nghiên cứu tương tự cho thấy việc gây áp lực trước mỗi kỳ thi nhân mạnh vào giá trị của kết quả kỳ thi hơn là nhân mạnh vào những kiến thức, kỹ năng mà học sinh thu được, việc này dễ dẫn đến cảm giác lo lắng quá mức của học sinh [13].

2.2.2. Ảnh hưởng của bài thi tới hoạt động học

Bên cạnh những nghiên cứu về tác động của bài thi với quá trình dạy, có một số nghiên cứu đề cập đến tác động của bài thi tới quá trình học.

Trong suốt thời gian dài từ những năm 1990, các nhà nghiên cứu đều thống nhất rằng hiện tượng “ảnh hưởng của bài thi” là một hiện tượng phức tạp [14]. Có nhiều nghiên cứu tập trung vào khía cạnh xã hội của hiện tượng này nhằm đánh giá những ảnh hưởng của việc áp dụng bài thi đến việc điều chỉnh chính sách giáo dục, nhưng mục tiêu của nghiên cứu hiện thời là tập trung làm rõ ảnh hưởng của bài thi mang tính quyết định lên các hoạt động dạy-học thực tế diễn ra trong bối cảnh lớp học mà không đề cập đến những ảnh hưởng ở tâm vĩ mô (hệ quả xã hội), nên nghiên cứu sẽ chỉ tính đến hai đối tượng tham gia chính trong quá trình này là “người dạy” và “người học”.

Gosa nghiên cứu ảnh hưởng của bài thi tiếng Anh trong kỳ thi tốt nghiệp cấp 2 ở Rumani. Đây là một nghiên cứu định tính; 10 học sinh tham gia nghiên cứu được yêu cầu ghi nhật ký. Dựa trên việc phân tích nhật ký, Gosa tìm ra rằng mặc dù học sinh mong muốn giáo viên dạy theo định hướng bài thi nhưng họ được luyện tập rất ít trong lớp để chuẩn bị cho kỳ thi. Bài thi cũng ảnh hưởng lớn tới lựa chọn bài tập và luyện tập kỹ năng của học sinh. Mỗi học sinh cũng chịu ảnh hưởng khác nhau từ bài thi [15]. Gosa thừa nhận một số điểm yếu trong nghiên cứu của mình như: chỉ sử dụng nhật ký không đủ đưa ra câu trả lời đầy đủ, nhật ký không phải là công cụ thu thập tài liệu tốt nhất để đánh giá các tác động của bài thi đối với người học.

Ở các khung lý thuyết trước đây, một điểm hạn chế là các khung chỉ ra ảnh hưởng trực tiếp của bài thi tới những người tham gia mà không đề cập đến vai trò của niềm tin, thái độ, kiến thức sẵn có về bài thi và ngôn ngữ đang học (beliefs, attitudes, knowledge) của những người tham gia. Nói cách khác, các mô hình đó chưa giải thích được tại sao những người tham gia lại có những hành động cụ thể như nhà nghiên cứu quan sát thấy. Vì vậy, trong khung lý thuyết của nghiên cứu hiện thời, tác giả sẽ đề cập đến các yếu tố mang tính cá nhân của người tham gia (như niềm tin, thái độ, động cơ, kiến thức) như là một trong các yếu tố trung gian góp phần tạo nên ảnh hưởng của bài thi.

3. Đối tượng và phương pháp nghiên cứu

Một bảng hỏi dành cho sinh viên gồm 55 câu hỏi đã được phát đến từng lớp học ở các trường: Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội; Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội; Trường Đại học Khoa học Tự nhiên, Đại học Quốc gia Hà Nội; Trường Đại học Công nghệ, Đại học Quốc gia Hà Nội; Khoa Luật, Đại học Quốc gia Hà Nội. Trước khi phát khảo sát, mục đích nghiên cứu và các thuật ngữ được nhóm nghiên cứu giải thích cặn kẽ cho sinh viên. Sinh viên tham gia nghiên cứu phải là sinh viên không theo học chuyên ngành tiếng Anh, thuộc các chương trình đào tạo của các trường/khoa thành viên của Đại học Quốc gia Hà Nội. Ngoài ra các trường/khoa thành viên được lựa chọn phải áp dụng học phần Tiếng Anh cơ sở 1, 2 và 3 do trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội biên soạn và sử dụng.

Trong tổng số 950 phiếu phát ra thu được 751 phiếu, cho ra kết quả phản hồi (return rate) là 79.05%.

Các phương pháp phân tích được sử dụng trong nghiên cứu này bao gồm:

(i) Thống kê mô tả để có đánh giá tổng quát về quan điểm của sinh viên về động cơ học tiếng Anh của mình, sự tự tin vào khả năng thi đỗ của bản thân, sự tin tưởng vào mức độ hiệu quả của chương trình học phần Tiếng Anh cơ

sở, niềm tin của sinh viên vào cách học và kiểm tra đánh giá tiếng Anh hiệu quả. Ngoài ra, các số liệu thống kê mô tả còn cho biết những thông tin về mức độ hiểu biết, quen thuộc của sinh viên với bài thi chuẩn đầu ra quan trọng này, áp lực mà họ nhận được từ những lời “đồn thổi” về độ khó và tầm quan trọng của bài thi thông qua sinh viên khóa trên và giảng viên. Kiểm định hệ số Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố khám phá (EFA) để xây dựng và kiểm định các thang đo. Các phân tích này được tiến hành dưới sự trợ giúp của phần mềm SPSS 20.0.

(ii) Ngoài ra nghiên cứu còn sử dụng phần mềm AMOS 7.0 để kiểm định độ tin cậy, giá trị phân biệt, giá trị hội tụ và tính đơn nguyên của các khái niệm và thang đo, kiểm định các giả thuyết và độ phù hợp của mô hình trong nghiên cứu bằng phương pháp phân tích nhân tố khẳng định (CFA) và phân tích mô hình cấu trúc (SEM).

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Động cơ học tiếng Anh

Động cơ học tiếng Anh được phân chia làm 2 nhóm: Động cơ thực dụng và Động cơ thâm nhập. Nhận định 1 đến 4 được mã hóa DL1_1 đến DL4_1 nhằm tìm hiểu về động cơ học tiếng Anh của sinh viên nhằm phục vụ các mục đích thực tế như xin học bổng, tìm việc làm, v.v. Nhận định 5 đến 8 được mã hóa DL5_1 đến DL8_1 nhằm tìm hiểu về động cơ học tiếng Anh xuất phát từ niềm ham mê văn hóa các nước nói tiếng Anh của sinh viên. Kết quả ở bảng dưới cho thấy sinh viên có động cơ học tiếng Anh tương đối cao khi trung bình chung của cả hai loại động cơ đều ở mức xấp xỉ 4.3 (Đồng ý) trên mức điểm cao nhất là 6 (Hoàn toàn đồng ý), cả hai loại động cơ có giá trị trung bình tương đương nhau (4.33 và 4.36).

Bảng 1. Động cơ học tiếng Anh của sinh viên

	Động cơ thực dụng	Động cơ thâm nhập
Số lượng	751	751
Trung bình	4.3332	4.3692
Độ lệch chuẩn	.88559	1.02412

Khi nhìn kỹ vào từng nhận định của từng loại động cơ, ta thấy nhóm Động cơ thực dụng, hầu hết các nhận định đều được đánh giá ở mức 4.4-4.7 (Mức 4: Đồng ý). Nhận định được ít điểm nhất là nhận định DL3_1 (Tôi học tiếng Anh để có thể đi du học sau khi tốt nghiệp Đại học) với mức điểm 3.5 (Mức 3: Phân vân). Trong nhóm này có nhận định DL1_1 liên quan trực tiếp đến bài thi xét chuẩn đầu ra (Tôi học tiếng Anh để qua được bài thi chuẩn đầu ra). Đa

số sinh viên được hỏi đều đồng ý với nhận định này khi lựa chọn mức 4 (Đồng ý), 5 (Rất đồng ý) hoặc 6 (Hoàn toàn đồng ý) với tỉ lệ áp đảo là 86.8%. Điều này chứng tỏ bài thi là một “nỗi ám ảnh” lớn và là động cơ chủ yếu để sinh viên theo học các học phần tiếng Anh cơ sở.

Trong nhóm Động cơ thâm nhập, nhận định ít được tán thành nhất là nhận định DL5_1 (Tôi học tiếng Anh vì tôi thích tìm hiểu các nền văn hóa Anh, Mỹ) với mức điểm 3.67 (Phân vân).

Bảng 2. Điểm trung bình các nhận định về động cơ học tiếng Anh

	DL1_1	DL2_1	DL3_1	DL4_1	DL5_1	DL6_1	DL7_1	DL8_1
Số lượng	751	751	751	751	751	751	751	751
Trung bình	4.70	4.73	3.50	4.41	3.67	4.56	4.74	4.49
Độ lệch chuẩn	1.342	1.354	1.537	1.290	1.394	1.211	1.188	1.238

Mặc dù động cơ học để thi đạt bài thi xét chuẩn đầu ra của sinh viên là rất lớn (86.8%), tỉ lệ đồng ý với các nhận định về động cơ thâm nhập cũng cao từ 80.6% (Học để cập nhật tin

tức, mở mang tầm mắt) đến 87.4% (Học để có thể giao lưu với bạn bè nước ngoài).

Qua các kết quả nghiên cứu cho thấy động cơ học tập có ảnh hưởng đến hoạt động học

tiếng Anh của sinh viên, cụ thể là các khía cạnh Đặt mục tiêu học tập, Lựa chọn nội dung và tài liệu học tập, Tìm cơ hội để luyện tập với người nước ngoài khi P-value của các biến này đều có giá trị $p < 0.05$. Các trọng số của các khái niệm này đều có giá trị dương, chứng tỏ khi sinh viên có động cơ càng cao thì sinh viên càng có kế hoạch xác lập mục tiêu học tập rõ ràng, lựa chọn nội dung học và tài liệu học liên quan đến bài thi, tích cực tìm kiếm cơ hội luyện tập với

người nước ngoài. Trong nhóm nhân tố liên quan đến Hoạt động học tiếng Anh, biến Phương pháp học và ôn thi không chịu ảnh hưởng của Động cơ học tập vì giá trị $p = 0.530 > 0.05$. Theo kết quả bảng 35 về trọng số ảnh hưởng, Động cơ học tập có ảnh hưởng lớn nhất tới tính chủ động trong tìm kiếm cơ hội Luyện tập với người nước ngoài (Estimate = 0.365) và ảnh hưởng ít nhất tới Hiểu biết về bài thi của sinh viên (Estimate = 0.068)

Bảng 3. Tỷ lệ % đồng ý các nhận định về động cơ thâm nhập

Nhận định	Không đồng ý	Phân vân	Đồng ý
Học vì thích văn hóa Anh, Mỹ	20.9	25.7	53.4
Học để giải trí	6	8.9	85.1
Học để giao lưu bạn nước ngoài	4.7	7.9	87.4
Học để cập nhật	6.5	12.9	80.6

4.2. Sự tự tin

Khía cạnh thứ hai liên quan đến yếu tố người học là Sự tự tin. Khái niệm này đề cập đến Sự tự tin của sinh viên vào khả năng thi đạt bài thi xét chuẩn đầu ra và sự tin tưởng vào hiệu quả của chương trình học tiếng Anh tại trường cũng như cam kết sẽ hoàn thành chương trình đó. Có 3 nhận định đưa ra trong mục này gồm câu hỏi số 9 đến câu hỏi số 11 được mã hóa lần lượt là TT1, TT2 và TT3. Nhìn chung, các nhận định này có chỉ số không cao. Chỉ duy nhất có nhận định số 3 (Tôi tin rằng mình sẽ hoàn thành đầy đủ các học phần tiếng Anh cơ sở) nhận

được sự đồng ý của đáp viên với mức điểm 4.27 (Đồng ý). Hai nhận định còn lại “Tôi tin rằng mình có thể vượt qua bài thi chuẩn đầu ra” và “Tôi tin rằng nếu học đầy đủ các học phần tiếng Anh cơ sở, tôi sẽ thi đạt bài thi chuẩn đầu ra” đều nhận được mức điểm dưới 4 tức là “Phân vân”. Kết quả này cho thấy sinh viên còn lo lắng và không tin rằng mình có thể vượt qua bài thi xét chuẩn đầu ra. Bên cạnh đó, sinh viên cũng chưa có sự tin tưởng vào hiệu quả của chương trình tiếng Anh cơ sở trong việc giúp họ đạt được chuẩn đầu ra tiếng Anh của chương trình đào tạo.

Bảng 4. Sự tự tin

	TT1_1	TT2_1	TT3_1
Số lượng	751	751	751
Trung bình	3.89	3.78	4.27
Độ lệch chuẩn	1.212	1.254	1.222

Trong 3 nhận định về Sự tự tin, nhận định thứ 3 là nhận định duy nhất nhận được tỷ lệ “Đồng ý” tương đối cao. Đó là nhận định “Tôi tin rằng mình sẽ hoàn thành đầy đủ các học phần tiếng Anh cơ sở” được 74.7% đáp viên lựa

chọn mức “Đồng ý”, “Rất đồng ý” và “Hoàn toàn đồng ý”. Điều này chứng tỏ mặc dù chưa thực sự tin tưởng vào hiệu quả của chương trình tiếng Anh cơ sở nhưng hầu hết sinh viên đều cam kết sẽ hoàn thành đầy đủ chương trình học.

Bảng 5. Tỷ lệ % đồng ý các nhận định về sự tự tin

Nhận định	Không đồng ý	Phân vân	Đồng ý
Tôi tin rằng mình có thể vượt qua bài thi chuẩn đầu ra	7.6	33.8	58.6
Tôi tin rằng nếu học đầy đủ các học phần tiếng Anh cơ sở tôi sẽ thi đạt bài thi chuẩn đầu ra	11.8	30.2	58
Tôi tin rằng mình sẽ hoàn thành đầy đủ các học phần tiếng Anh cơ sở	6.3	19	74.7

4.3. Niềm tin về cách học và kiểm tra đánh giá hiệu quả

Niềm tin về cách học và kiểm tra đánh giá tiếng Anh hiệu quả được khảo sát thông qua 5 câu hỏi được mã hóa NT1, NT2, NT3, NT4 và NT5, bao gồm các nhận định sau:

NT1: Học tiếng Anh để giao tiếp khó hơn để vượt qua bài thi chuẩn đầu ra.

NT2: Giảng viên đóng vai trò quan trọng nhất trong việc giúp sinh viên học tiếng Anh hiệu quả

NT3: Ôn thi những bài thi quan trọng sẽ làm tăng trình độ tiếng Anh của sinh viên

NT4: Một bài thi tốt nên cung cấp nhận xét cụ thể về điểm mạnh, điểm yếu của thí sinh ngoài việc cung cấp điểm thi

NT5: Áp lực lớn từ bài thi sẽ làm giảm hứng thú học tiếng Anh của sinh viên

Bảng 6. Niềm tin về việc học và kiểm tra đánh giá tiếng Anh hiệu quả

	NT1_1	NT2_1	NT3_1	NT4_1	NT5_1
Số lượng	751	751	751	751	751
Trung bình	3.87	3.88	3.85	4.72	4.65
Độ lệch chuẩn	1.416	1.252	1.204	1.095	1.335

Năm nhận định thể hiện niềm tin của sinh viên về việc học tiếng Anh, vai trò của bài thi quan trọng, vai trò của giảng viên được chia thành 2 nhóm dựa trên điểm chấm của đáp viên. Nhóm 1 bao gồm những 3 nhận định chỉ nhận được mức điểm trung bình trên mức 3 (Phân vân). Nhóm 2 gồm những 2 nhận định ở mức điểm trung bình trên 4 (Đồng ý). Theo kết quả này, đáp viên còn phân vân, chưa chắc chắn về độ khó của việc học tiếng Anh để giao tiếp và học tiếng Anh để thi (NT1). Đáp viên không cho rằng “giảng viên là người quan trọng nhất trong việc giúp sinh viên học tiếng Anh hiệu quả” (NT2). Thêm vào đó, sinh viên cũng không tin tưởng liệu việc “ôn thi những bài thi quan trọng sẽ giúp sinh viên tăng trình độ tiếng Anh” (NT3). Đối chiếu kết quả về nhận định NT2 và NT3 với những nhận định về Sự tự tin TT2 (Tôi tin rằng nếu học đầy đủ các học phần TACS tôi sẽ thi đạt bài thi chuẩn đầu ra) ta thấy có sự tương đồng và liên quan: Sinh viên chưa có niềm tin vững chắc vào hiệu quả của chương trình học nên họ cũng chưa đặt niềm tin tuyệt

đối vào giảng viên trong việc giúp họ vượt qua bài thi chuẩn đầu ra. Sinh viên có một quan niệm khá tách biệt giữa việc học để tăng năng lực giao tiếp tiếng Anh trong thực tế và học để thi vượt qua bài thi chuẩn đầu ra. Theo họ, hai việc này dường như không liên quan chặt chẽ tới nhau.

Tóm lại, nhóm sinh viên tham gia nghiên cứu thể hiện có động cơ tương đối cao khi học tiếng Anh, trong đó động cơ thâm nhập và động cơ thực dụng đóng vai trò tương đương nhau. Những động cơ chủ yếu đối với sinh viên khi tham gia học các học phần tiếng Anh cơ sở là “Học tiếng Anh để thi đạt bài thi chuẩn đầu ra” và “Học tiếng Anh để có thể giao lưu với bạn bè quốc tế”. Khi đăng ký tham gia học tiếng Anh tại trường, sinh viên còn lo lắng và không tin rằng mình có thể vượt qua bài thi xét chuẩn đầu ra. Bên cạnh đó, sinh viên cũng chưa có sự tin tưởng vào hiệu quả của chương trình tiếng Anh cơ sở trong việc giúp họ đạt được chuẩn đầu ra tiếng Anh của chương trình đào tạo. Sinh viên chưa có niềm tin vững chắc vào hiệu quả

của chương trình học nên họ cũng chưa đặt niềm tin tuyệt đối vào giảng viên trong việc giúp họ vượt qua bài thi chuẩn đầu ra. Sinh viên có một quan niệm khá tách biệt giữa việc học để tăng năng lực giao tiếp tiếng Anh trong thực tế và học để thi vượt qua bài thi chuẩn đầu ra. Theo họ, hai việc này dường như không liên quan chặt chẽ tới nhau.

Các kết quả cũng cho thấy nhân tố Sự tự tin có ảnh hưởng đến toàn bộ các nhân tố thuộc Hoạt động học tiếng Anh trừ nhân tố Phương pháp học và ôn thi do P-value của khái niệm này có giá trị $p = 0.229 > 0.05$. Trong các khía cạnh của Hoạt động học tập, Sự tự tin ảnh hưởng nhiều nhất đến Nội dung và tài liệu học tập (Estimate = 0.299) và ảnh hưởng ít nhất đến Luyện tập với người nước ngoài (Estimate = 0.142).

4.4. Cảm nhận về độ khó của bài thi

Sinh viên tham gia nghiên cứu chưa từng thi bài thi xét chuẩn đầu ra nên chưa có trải nghiệm trực tiếp về độ khó của bài thi. Khái niệm “độ khó của bài thi” chỉ do sinh viên hình dung thông qua lời đồn thổi từ những sinh viên khóa trên, từ giảng viên và từ những tài liệu luyện thi. “Cảm nhận về độ khó của bài thi” được đánh giá qua 3 nhận định:

BT1: Các sinh viên khóa trước nói bài thi chuẩn đầu ra là một bài thi rất khó

BT2: Giảng viên nói bài thi chuẩn đầu ra là một bài thi rất khó

BT3: Qua tài liệu luyện thi, tôi nghĩ bài thi chuẩn đầu ra là một bài thi rất khó

Bảng 7. Cảm nhận về độ khó của bài thi

	BT1_1	BT2_1	BT3_1
Số lượng	751	751	751
Trung bình	4.21	3.66	4.08
Độ lệch chuẩn	1.259	1.266	1.266

Qua số liệu thu được, có thể thấy sinh viên phần lớn cảm nhận về độ khó của bài thi qua lời đồn thổi từ các sinh viên khóa trên và qua việc làm các bài tập luyện thi. Trong đó, lời đồn thổi là yếu tố lớn nhất hình thành nên cảm nhận của sinh viên về độ khó của bài thi chuẩn đầu ra khi mức điểm trung bình đạt được của nhận định này là

lớn nhất 4.21 (Đồng ý). 68.3% đáp viên chọn mức “Đồng ý”, “Rất đồng ý” hoặc “Hoàn toàn đồng ý” với nhận định “Các sinh viên khóa trước nói bài thi chuẩn đầu ra là một bài thi rất khó”. Ngược lại, sinh viên không chịu nhiều áp lực từ giảng viên khi nhận định “Giảng viên nói bài thi chuẩn đầu ra là một bài thi rất khó” có mức điểm trung bình thấp nhất 3.66 (Phân vân).

Số liệu thu được cho thấy sinh viên phần lớn cảm nhận về độ khó và tầm quan trọng của bài thi qua lời đồn thổi từ các sinh viên khóa trên và qua việc làm các bài tập luyện thi. Trong đó, lời đồn thổi là yếu tố lớn nhất hình thành nên cảm nhận của sinh viên về độ khó của bài thi chuẩn đầu ra. Sinh viên không chịu nhiều áp lực từ giảng viên vì giảng viên không thường xuyên nhấn mạnh về độ khó hay tầm quan trọng của bài thi. Sinh viên không hiểu biết nhiều về bài thi khi chỉ tự tin kể được một số kỹ năng sẽ được kiểm tra trong mà không rõ định dạng và mục đích áp dụng bài thi. Khi xét ảnh hưởng của Bài thi tới nhân tố Động cơ học tập, P-value của các khái niệm Áp lực từ bài thi và Hiểu biết về bài thi đều có giá trị $p > 0.05$ nên cả hai yếu tố đều không có ảnh hưởng tới Động cơ, hay nói cách khác cảm nhận của sinh viên về độ khó, tầm quan trọng của bài thi và hiểu biết của bài thi không tác động gì tới động cơ học tiếng Anh của họ.

5. Kết luận

Động cơ học tập và Sự tự tin có ảnh hưởng tới Hoạt động học tập của sinh viên, cụ thể ảnh hưởng tới (i) Đặt mục tiêu và lập kế hoạch học tập, (ii) Lựa chọn nội dung và tài liệu học tập, (iii) Tìm kiếm cơ hội luyện tập với người nước ngoài. Các ảnh hưởng này đều là ảnh hưởng thuận chiều. Nhưng yếu tố người học không ảnh hưởng tới phương pháp học và ôn thi. Yếu tố bài thi (Áp lực từ bài thi và Hiểu biết về bài thi) có ảnh hưởng tới hoạt động học tập của sinh viên, cụ thể ảnh hưởng tới (i) Đặt mục tiêu và lập kế hoạch học tập, (ii) Lựa chọn nội dung và tài liệu học tập. Các ảnh hưởng này đều là ảnh hưởng thuận chiều. Tuy nhiên, áp lực của bài thi không ảnh hưởng đến việc sinh viên tìm

kiểm cơ hội luyện tập với người nước ngoài và Hiểu biết về bài thi không ảnh hưởng đến Phương pháp học và ôn thi.

Kết quả nghiên cứu này cũng là gợi ý quan trọng cho giảng viên và những người xây dựng chương trình. Khi sinh viên có động cơ học tương đối cao như vậy cần có cách tiếp cận hợp lý để duy trì động cơ cho sinh viên trong cả ba học phần tiếng Anh cơ sở. Hơn nữa, sinh viên học không chỉ để thi đạt bài thi chuẩn đầu ra mà họ còn rất hứng thú với việc học tiếng Anh “để giao lưu với bạn bè nước ngoài” và học vì “thích tìm hiểu các nền văn hóa Anh, Mỹ” nên chương trình học cần có những hoạt động giao lưu, giao tiếp với người bản xứ hoặc người nước ngoài nói tiếng Anh và có những dự án học tập dùng tiếng Anh làm công cụ để tìm hiểu văn hóa hoặc khai thác các khía cạnh đời sống thực tế. Điều này dường như còn thiếu hụt trong chương trình học của cả ba học phần tiếng Anh cơ sở. Toàn bộ chương trình đều do giáo viên Việt Nam giảng dạy. Trong đề cương học phần ghi rõ không có số tiết dành cho giáo viên nước ngoài hay bản xứ. Các hoạt động học tập chỉ xoay quanh giáo trình giảng dạy 4 kỹ năng Nghe, Nói, Đọc, Viết (New English File). Phần kiểm tra đánh giá theo lối truyền thống dựa trên các bài thi, không có các hình thức học tập qua dự án hay trải nghiệm thực tế.

Lời cảm ơn

Nghiên cứu này được tài trợ bởi Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc Gia Hà Nội trong đề tài mã số QS.18.07.

Tài liệu tham khảo

- [1] Hoang Van Thai, A study on English for Specific Purposed assessment for Tourism colleges in Vietnam. Doctoral Thesis. Institute of Quality Management, VNU, 2016. (in Vietnamese).
- [2] Nguyen Thi Ngoc Quynh, A study on the validity of VSTEP writing tests for the sake of regional and international integration, VNU Journal of Foreign Studies 34 (4) (2018) 115-128. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4285>. (in Vietnamese).
- [3] Nguyen Thi Phuong Thao, A study on the validity of VSTEP reading tests level 3-5 (VSTEP 3-5), VNU Journal of Foreign Studies 34 (4) (2018) 129-143. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4286>. (in Vietnamese).
- [4] J. Nichols, Do high-stakes English Proficiency Tests motivate Taiwanese university students to learn English? American Journal of Educational Research 4 (13) (2016) 927-930.
- [5] R. Gardner, W. Lambert, Motivational Variables in Second-Language Acquisition, Canadian Journal of Psychology 13 (4) (1959) 266-272. <http://doi.org/10.1037/h0083787>.
- [6] K. Csizer, Z. Dornyei, The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort, The Modern Language Journal 89 (1) (2005) 19-36. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x>
- [7] Z. Dornyei, Analysis of motivation components in foreign language learning, presented at the World congress of Applied Linguistics, Thessaloniki, Greece, 1990, Washington DC: US Department of Education, 1990.
- [8] H.B. Brown, Principles of language learning and teaching (4th ed.), Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall, 2000.
- [9] D.W. Glascoff, A Meta-Analysis of Fear Appeals: Implications for Effective Public Health Campaigns, Marketing Health Services 20 (4) (2000) 591-615. <https://doi.org/10.1177/109019810002700506>.
- [10] A. Johnston, M. Warkentin, Fear appeals and information security behaviors: An empirical study, MIS Quarterly, 34 (3) (2010) 549-566.
- [11] P. Gore, S. Madhavan, D. Curry, G. McClurg et al., Persuasive Messages, Marketing Health Services 18 (4) (1998) 32-43.
- [12] J. Eckart, Mind Control Tactic - Fear Appeal, NLP & Hypnosis, April 5, 1, 2011.
- [13] D.W. Putwain, C.M. Roberts, The development and validation of the Teachers Use of Fear Appeals Questionnaire, British Journal of Educational Psychology 79 (2009) 643-661. <http://doi.org/10.1348/000709909X426130>.
- [14] C. Alderson, D. Wall, Does washback exist? Applied Linguistics 14 (2) (1993) 115-129.
- [15] C.M.C. Gosa, Investigating washback: A case study using students' diaries, Unpublished PhD dissertation, Lancaster: Lancaster University, 2004.