

# PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY: ĐỊNH HƯỚNG TỪ BÀI THI CHUẨN ĐẦU RA TIẾNG ANH?

Nguyễn Thúy Lan\*

*Phòng Đào tạo, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN,  
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 01 tháng 02 năm 2018

Chỉnh sửa ngày 23 tháng 05 năm 2018; Chấp nhận đăng ngày 24 tháng 05 năm 2018

**Tóm tắt:** Khi áp lực thi cử quá lớn, liệu giáo viên dạy chỉ để giúp sinh viên thi đỗ một bài thi có tầm quan trọng cao? Nghiên cứu cố gắng tìm ra câu trả lời bằng việc quan sát ba lớp đại diện cho ba học phần tiếng Anh cơ sở (TACS): TACS1, TACS2 và TACS3 tại Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHQGHN). Bối cảnh ở đây là ở TACS1 và TACS2 trang bị cho sinh viên các kiến thức ngôn ngữ nền tảng và khi kết thúc học phần TACS3, sinh viên sẽ phải làm bài thi chuẩn đầu ra VSTEP và phải đạt được bậc 3 thì mới đủ điều kiện xét tốt nghiệp. Kết quả nghiên cứu bước đầu cho thấy bài thi VSTEP có ảnh hưởng đến các hoạt động dạy diễn ra trong lớp học, thể hiện cụ thể ở cách giáo viên tổ chức lớp, lựa chọn nội dung bài học, lựa chọn tài liệu dạy và mức độ tạo điều kiện cho sinh viên tham gia xây dựng nội dung bài học. Ở lớp học phần TACS 3, giáo viên dường như chú trọng hơn đến việc luyện cho thí sinh quen với dạng bài, cách làm bài thi hơn là phát triển năng lực ngôn ngữ giao tiếp của thí sinh. Tuy ba lớp học là con số rất nhỏ, những dữ liệu thu được sẽ không thể mang tính đại diện cho tất cả các lớp học ở cùng một học phần nhưng những phát hiện ban đầu cũng cho chúng ta một góc nhìn thú vị về những gì đang xảy ra trong thực tế và gợi mở cho những nghiên cứu tiếp theo trong tương lai.

*Từ khóa:* bài thi quan trọng, phương pháp giảng dạy, ảnh hưởng

## 1. Đặt vấn đề

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 (CĐR) bậc 3 ngoại ngữ (tiếng Anh) là một điều kiện bắt buộc để sinh viên không chuyên ngữ có thể tốt nghiệp chương trình đào tạo mà mình đang theo học. Sinh viên sẽ phải học qua ba học phần tiếng Anh cơ sở (TACS) 1, 2 và 3. Khi kết thúc học phần TACS3, tất cả sinh viên các trường thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHQGHN) phải làm một bài thi đánh giá năng lực ngoại

ngữ - VSTEP (Vietnamese Standardized Test of English Proficiency) để xác định CĐR ngoại ngữ.

Khi yêu cầu phải đạt CĐR để tốt nghiệp đã tạo áp lực rất lớn cho sinh viên và giáo viên, liệu việc áp dụng một bài thi chuẩn hóa còn tương đối mới nhằm xác định trình độ ngoại ngữ có tạo ra những thay đổi trong phương pháp giảng dạy của giáo viên?

Trong khuôn khổ bài báo, tác giả cố gắng so sánh phương pháp giảng dạy trong lớp học ở 3 lớp học phần TACS1, TACS2, TACS3 để tìm ra những thay đổi (nếu có) về việc lựa chọn phương pháp giảng dạy của giáo viên khi áp lực bài thi tăng dần.

\* ĐT.: 84-928003530

Email: lanthuy.nguyen@gmail.com

## 2. Tổng quan vấn đề nghiên cứu

### 2.1. Bài thi mang tính quyết định (*high-stake test*)

Theo Minarechova (2012), các bài thi mang tính quyết định (*high-stakes test*) không còn là một hiện tượng mới trong giáo dục. Nó đã trở thành một phần không thể thiếu của hệ thống giáo dục nhiều nước. Madaus (1988) định nghĩa bài thi mang tính quyết định là một bài thi mà kết quả được sử dụng để đưa ra những quyết định quan trọng ảnh hưởng tới người học, người dạy, các nhà quản lý, cộng đồng, trường học và khu vực địa lý của nó. Cụ thể, các bài thi mang tính quyết định là một phần trong quy trình đưa ra chính sách (Schneider & Ingram, 1997), mục đích là “liên kết điểm của người học trong bài kiểm tra chuẩn hóa với việc tốt nghiệp một cấp học, và trong một số trường hợp là căn cứ để xét tăng lương, ký hợp đồng lâu dài với giáo viên” (Orfield & Wald, 2000:38).

Xét theo định nghĩa như trên, bài thi đánh giá năng lực ngoại ngữ – VSTEP là một bài thi mang tính quyết định (*a high-stakes test*). Sở dĩ nói như vậy là vì VSTEP đã được sử dụng là công cụ đo chính thức năng lực ngoại ngữ để đưa ra một quyết định quan trọng: sinh viên có được tốt nghiệp hay không?

### 2.2. Lịch sử nghiên cứu ảnh hưởng của bài thi mang tính quyết định đối với hoạt động dạy học

Từ năm 1950, các nhà nghiên cứu bắt đầu tìm hiểu những ảnh hưởng bài thi đối với các hoạt động diễn ra trong lớp học. Các nghiên cứu đều chỉ ra rằng giáo viên chịu ảnh hưởng mạnh mẽ từ bài thi khi lựa chọn tài liệu và thiết kế hoạt động giảng dạy. Trong nghiên cứu năm 1956, Vernon tìm ra rằng giáo viên thường không chú ý đến những kiến thức không trực tiếp xuất hiện trong bài thi, do đó các mục tiêu của chương trình đào tạo thường không được quan tâm đầy đủ. Trong một nghiên cứu khác, Davies (1968) cũng chỉ ra

rằng giáo viên thường sử dụng các bài thi cũ và tài liệu ôn tập cho các kỳ thi làm tài liệu dạy học. Việc lựa chọn tài liệu này làm thu hẹp những trải nghiệm giáo dục của người học. Tuy nhiên, một số nghiên cứu cũng chỉ ra rằng khi đưa ra một bài kiểm tra mới vào một bối cảnh giáo dục cụ thể có thể mang lại những hiệu quả tích cực đối với việc dạy và học. Đó là những khái niệm như tính giá trị hệ thống (*systematic validity*) (Fredrickson và Collins, 1989), tính giá trị hệ quả (*consequential validity*) (Messick, 1989) hay ảnh hưởng của bài kiểm tra (*test impact*) (Baker, 1991).

### 2.3. Các nghiên cứu liên quan về ảnh hưởng của KTĐG

Shohamy (1996) đã tìm hiểu ảnh hưởng của bài thi tiếng Ả rập (ngôn ngữ thứ hai) và tiếng Anh (ngôn ngữ nước ngoài) đối với việc dạy của giáo viên ở Israel. Công cụ thu thập thông tin là bảng hỏi và phỏng vấn. Shohamy và đồng nghiệp đã phát hiện ra rằng khi bài thi tiếng Ả rập được bắt đầu áp dụng, giáo viên không sử dụng tài liệu giảng dạy mới nữa mà bắt đầu ôn tập lại tài liệu cũ; giáo trình được thay thế bởi các tờ bài tập giống như bài thi của những năm trước; các hoạt động trong lớp có định hướng giống bài thi; không khí lớp học trở nên căng thẳng; học sinh và giáo viên có xu hướng cố gắng làm nhuần nhuyễn những bài tập giống các bài thi. Nghiên cứu cũng cho thấy “khi kỳ thi kết thúc, các hoạt động dạy và học theo hướng luyện thi cũng kết thúc”. Qua phỏng vấn, các nhà nghiên cứu thấy rằng “khi giáo viên nhận ra rằng kết quả thi của học sinh không có tác động cá nhân trực tiếp nào tới họ, giáo viên trở nên thoải mái và đỡ sợ hơn, vì thế ảnh hưởng của bài thi cũng giảm xuống.” (tr. 314).

Stecher, Chun và Barron (2004) xem xét ảnh hưởng của đổi mới trong đánh giá kỹ năng viết tới việc dạy kỹ năng này tại bang Washington, Mỹ. Số liệu được thu thập qua khảo sát hiệu trưởng và giáo viên tại bang

Washington. Một trong những mục đích chính của nghiên cứu là tìm ra ảnh hưởng của những đổi mới giáo dục đối với các hoạt động dạy và học. Nghiên cứu cho thấy việc dạy kỹ năng viết chịu ảnh hưởng nhiều từ bài thi và chính sách đánh giá mới. Giáo viên cho biết họ đã thay đổi nội dung bài học để phản ánh đúng bài thi. Phương pháp dạy cũng thay đổi: giáo viên thường xuyên giao nhiều bài tập để chuẩn bị cho kỳ thi. Theo các giáo viên tham gia phỏng vấn, việc thay thế, bổ sung các bài thi trắc nghiệm bằng các bài thi mang tính tự luận đánh giá năng lực đã làm tăng lượng viết của sinh viên tại trường lên đáng kể. Tuy nhiên, những nội dung, kỹ năng không thi cũng không được chú ý trong quá trình dạy và học.

Karabulut (2007) tìm hiểu ảnh hưởng của bài thi tuyển sinh đại học ở Thổ Nhĩ Kỳ. Mục đích của nghiên cứu của Karabulut là tìm ra bài thi tuyển sinh đầu vào đã ảnh hưởng đến cách giáo viên dạy và sinh viên học trong ba lớp cuối cấp trung học phổ thông ở Thổ Nhĩ Kỳ như thế nào. Mục tiêu thứ hai là tìm hiểu ảnh hưởng của bài việc dạy tới kết quả thi và thái độ của các bên liên quan khác nhau đến bài thi. Dữ liệu được thu thập thông qua khảo sát trực tuyến. Kết quả cho thấy bài thi là yếu tố chính quyết định đến cách giảng dạy của giáo viên ở ba lớp được khảo sát. Tài liệu được sử dụng chủ yếu là bài thi thử, tài liệu luyện thi và câu hỏi mẫu phục vụ mục đích luyện tập chuẩn bị cho bài thi. Theo Karabulut, học sinh phổ thông và giáo viên tập trung nhiều vào những mục tiêu trực tiếp là dành được điểm cao trong bài thi đầu vào đại học nên đã luyện bài thi và học những kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ được kiểm tra trong bài thi (ngữ pháp, đọc, từ vựng) mà không chú ý đến những kiến thức, kỹ năng không có trong bài thi (Nghe, Nói, Viết). Đối tượng giảng viên và sinh viên đại học được hỏi ý kiến cho biết những kỹ năng sản sinh ngôn ngữ (productive skills) cần phải được luyện tập trong lớp học vì mục tiêu lâu dài của việc học ngôn ngữ là nâng cao

khả năng sử dụng ngôn ngữ trong cuộc sống. Từ những phát hiện này, Karabulut đề xuất phải thay đổi chương trình học và dạng thức thi để hướng tới xây dựng môi trường học tập mang tính giao tiếp nhiều hơn.

Al-Jamal và Ghadi (2008) nghiên cứu bản chất và tầm ảnh hưởng của bài thi tiếng Anh dành cho học sinh cấp 2 (the English General Secondary Certificate Examination - GSCE) đối với giáo viên tiếng Anh cấp 2 ở tỉnh Al-Karak thuộc Jordan. Mục đích chính của nghiên cứu là tìm hiểu xem giáo viên tiếng Anh cảm nhận ảnh hưởng của bài thi GSCE đối với việc lựa chọn phương pháp giảng dạy của họ là gì. Công cụ thu thập dữ liệu là bảng hỏi chia làm 2 phần: phần 1 đánh giá bài thi GSCE ảnh hưởng tới việc lựa chọn phương pháp giảng dạy ở bốn lĩnh vực (quản lý thời gian/hoạt động, kỹ thuật dạy, tài liệu và nội dung giảng dạy), phần 2 tìm hiểu ảnh hưởng của các yếu tố khác liên quan đến bài thi GSCE tới việc lựa chọn phương pháp của giáo viên (thái độ học của học sinh, sự chuyên nghiệp của giáo viên, cảm nhận của giáo viên về áp lực của việc dạy, tầm quan trọng của GCSE theo đánh giá của giáo viên. Theo kết quả của nghiên cứu, cả bài thi GSCE và những yếu tố liên quan khác đều ảnh hưởng việc lựa chọn phương pháp của giáo viên, tuy nhiên ảnh hưởng của bài thi GSCE mạnh hơn. Theo tác giả, để giảm thiểu các tác động tiêu cực, giáo viên nên được tập huấn thường xuyên để phát triển chuyên môn, chính sách giám sát và đánh giá của giáo viên cũng nên được thực hiện chặt chẽ hơn, và GCSE nên có thêm kỹ năng Nói.

Li (2009) tiến hành một nghiên cứu có tên “Liệu giáo viên có dạy để thi: nghiên cứu trường hợp về bài thi tiếng Anh bậc đại học tại Trung Quốc” (“Are teachers teaching to the test?: A case study of the College English Test (CET) in China”. Nghiên cứu tìm hiểu liệu giáo viên có dạy luyện thi cho sinh viên thay vì giúp sinh viên phát triển năng lực ngôn ngữ và lý do cho việc đó là gì (nếu có). Tác giả tập trung vào phần kiểm tra kỹ năng

Viết của bài thi. Dựa trên số liệu thu được từ giảng viên và sinh viên tại đại học Bắc Kinh, Trung Quốc, tác giả tìm ra rằng ảnh hưởng của bài thi CET không lớn như người ta vẫn thường nghĩ. Do quan điểm khác nhau về bài thi, ảnh hưởng của bài thi lên giáo viên yếu và không trực tiếp so với ảnh hưởng mạnh và trực tiếp lên sinh viên. Giáo viên cũng không dạy luyện thi do phần Viết trong bài thi không chiếm nhiều trọng số điểm như các phần khác. Yêu cầu về kỹ năng Viết trong bài thi CET cũng không cao và định dạng bài thi hạn chế cũng làm giáo viên không cần phải dạy luyện thi nhiều. Lý do vì sao giáo viên vẫn dạy theo hướng luyện thi là do họ thiếu được tập huấn chuyên nghiệp về phương pháp giảng dạy hiệu quả.

Shih (2009) nghiên cứu xem bài thi đánh giá năng lực tiếng Anh (General English Proficiency Test - GEPT) đã làm thay đổi việc giảng dạy ở hai khoa ngoại ngữ ứng dụng ở Đài Loan như thế nào. Một khoa yêu cầu sinh viên phải thi GEPT và một khoa không yêu cầu. Kết quả nói chung cho thấy, bài thi GEPT không tạo ra ảnh hưởng lớn tới việc giảng dạy ở cả hai khoa. Chỉ ở những môn học chuẩn bị sinh viên cho bài thi thì ảnh hưởng của bài thi lên hoạt động giảng dạy mới được cảm nhận rõ rệt. Những ảnh hưởng rõ nhất là ở nội dung giảng dạy, bài thi cuối kỳ và giữa kỳ. Tuy vậy, giáo viên hiếm khi nhắc trực tiếp đến bài thi GEPT trong lớp học.

Trong nước hiện nay đã có một số nghiên cứu đề cập đến vấn đề nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo đại học nói chung nhằm đáp ứng chuẩn đầu ra, nhưng chưa có nghiên cứu nào cụ thể về việc đánh giá năng lực tiếng Anh theo chuẩn đầu ra và ảnh hưởng của nó với việc dạy-học. Vì vậy, chúng tôi tiến hành nghiên cứu này nhằm bước đầu tìm ra ảnh hưởng của một bài thi tiếng Anh xác định chuẩn đầu ra đối với quá trình dạy và học tiếng Anh tại ĐHQGHN.

### 3. Phương pháp nghiên cứu

#### 3.1. Phương pháp quan sát lớp học

Theo Wall và Alderson (1993), quan sát lớp học cho phép nhà nghiên cứu có thông tin trực tiếp về hành vi và cách thức tương tác của giáo viên trong lớp học. Từ đó, quan sát lớp học giúp xác định nội dung và phương pháp giảng dạy của giáo viên. Ngoài ra, thông qua việc quan sát, nhà nghiên cứu không cần phải hỏi từng cá nhân về hành vi và xu hướng tương tác vì đôi khi thông tin thu được từ các câu trả lời lại không đáng tin cậy (Alderson & Wall, 1993; Cheng, 1997; Wall & Alderson, 1993; Shohamy, 1993; Turner, 2005).

Mục đích chính của phương pháp quan sát lớp học trong nghiên cứu này là để tìm ra liệu bài thi VSTEP có tác động thực sự tới các hoạt động dạy học của giáo viên đang diễn ra trong lớp học tiếng Anh như thế nào. Thông tin thu được sẽ giúp tìm hiểu nguyên nhân dẫn đến những niềm tin, quan điểm của giáo viên về phương pháp giảng dạy tiếng Anh trong bối cảnh chịu áp lực của bài thi.

#### 3.2. Công cụ nghiên cứu

Để phục vụ cho hoạt động quan sát lớp học, chúng tôi tham khảo và điều chỉnh “Bảng kiểm định hướng giao tiếp trong giảng dạy ngoại ngữ” (Communicative Orientation to Language Teaching (COLT)) (Phụ lục 1- điều chỉnh, Phụ lục 2 - nguyên gốc). Điều chỉnh được thực hiện ở đây là ở mục Tài liệu. Trong bản gốc, mục Tài liệu có rất nhiều loại. Dựa trên tình hình thực tế ở ĐHQGHN, tác giả chỉ đề xuất các loại tài liệu chính như: giáo trình, bài thi VSTEP, tài liệu nguyên gốc (tin tức, truyện. v.v), âm thanh, hình ảnh.

Bảng kiểm được thiết kế để nhà nghiên cứu có thể ghi lại được những hoạt động mà giáo viên và sinh viên nói trong lớp. Thời gian cho từng hoạt động cũng được ghi lại, phục vụ mục đích tính số phần trăm thời gian dành cho từng hoạt động trên lớp và số phần trăm thời

gian giáo viên dành cho từng chủ đề hoặc từng kỹ năng ngôn ngữ.

### 3.3. Đối tượng nghiên cứu

*Phạm vi nghiên cứu:* Nghiên cứu tập trung làm rõ ảnh hưởng của bài thi VSTEP với hoạt động dạy, chưa mở rộng ra hoạt động học, tiếng Anh. Địa bàn nghiên cứu là ĐHQGHN. ĐHQGHN là một đại học đa lĩnh vực, gồm nhiều đại học thành viên với nhiều chuyên ngành khác nhau. Toàn bộ việc giảng dạy tiếng Anh cho các bậc học (đại học, sau đại học) ở ĐHQGHN đều do Trường Đại học Ngoại ngữ (ĐHNH) giảng dạy. Do vậy, ĐHQGHN cũng là một trường hợp nghiên cứu khá điển hình. Thời gian nghiên cứu chỉ diễn ra trong vòng 7 ngày.

*Khách thể nghiên cứu:* Tác giả chọn quan sát ba lớp tiếng Anh đại diện cho ba học phần: TACS1, TACS2 và TACS3. Ở ĐHQGHN, mỗi sinh viên đều phải học cả ba học phần tiếng Anh nói trên. Trong học phần TACS1 và TACS2, sinh viên được giảng dạy các kiến thức ngôn ngữ và kỹ năng tiếng Anh nói chung. Sau khi kết thúc học phần TACS3, sinh viên sẽ phải thi bài thi VSTEP để xác định chuẩn đầu ra ngoại ngữ – một điều kiện bắt buộc để xét tốt nghiệp.

Ba lớp tiếng Anh được chọn dựa trên nguyên tắc ngẫu nhiên có cân nhắc đến yếu tố tương đồng về giáo viên. Tác giả sẽ gọi điện trước cho giáo viên 15 phút trước khi giờ học bắt đầu để tránh tình trạng giáo viên có những chuẩn bị trước. Tác giả cũng giải thích rõ mục đích nghiên cứu để

giáo viên không chịu áp lực. Mỗi lớp được quan sát trong vòng 2 tiết tín chỉ (100 phút).

Lớp TACS 1 học giáo trình New English File (trình độ Pre-Intermediate). Trong hai tiết học được quan sát, giáo viên dạy bài 1C (chủ đề: Nghệ thuật, các từ chỉ cơ thể người, giới từ...). Bài học được dạy theo hướng tích hợp cả 4 kỹ năng (Nghe, Nói, Đọc, Viết) kèm theo các hiện tượng ngữ pháp và từ vựng.

Lớp TACS 2 học giáo trình New English File (trình độ Intermediate). Trong hai tiết học được quan sát, giáo viên dạy bài 1C (chủ đề: Gia đình, các từ chỉ tính cách người, tiền tố và hậu tố...). Bài học được dạy theo hướng tích hợp cả 4 kỹ năng (Nghe, Nói, Đọc, Viết) kèm theo các hiện tượng ngữ pháp và từ vựng.

Ở lớp TACS 3, giáo viên dành hơn 60 phút để sinh viên làm một phần của bài thi mẫu VSTEP. Trong 40 phút còn lại, giáo viên và thí sinh cùng thảo luận đáp án đúng.

*Giáo viên tiếng Anh:* Theo Wall (1996), giáo viên là một trong những yếu tố quan trọng để tạo ra ảnh hưởng của bài thi khi quan điểm của họ về bài thi, mục đích của bài thi, tính phù hợp với bối cảnh của bài thi, v.v., sẽ được truyền đạt trực tiếp đến người học. Do vậy, để đảm bảo sự so sánh giữa ba lớp là tương đối đồng đều, tác giả chọn những giáo viên có trình độ Thạc sĩ về phương pháp giảng dạy tiếng Anh và có kinh nghiệm giảng dạy từ 5 năm trở lên.

### 3.4. Quy trình thu thập dữ liệu

Dữ liệu được thu thập theo các bước sau:

Bảng 1. Quy trình thu thập dữ liệu

<b>Bước 1</b>	Nghiên cứu thời khóa biểu để lựa chọn các lớp có giáo viên đáp ứng tiêu chuẩn lựa chọn. Nghiên cứu lịch trình học và giáo trình tương ứng của 3 lớp.
<b>Bước 2</b>	Thử nghiệm công cụ quan sát lớp học với một lớp học bất kỳ (trong vòng 30 phút). Điều chỉnh công cụ quan sát lớp học.
<b>Bước 3</b>	Liên lạc với giáo viên xin phép quan sát lớp. Làm rõ mục đích nghiên cứu với giáo viên.
<b>Bước 4</b>	Tiến hành quan sát lớp học đã chọn.

### 3.5. Quy trình xử lý dữ liệu

Để phục vụ cho hoạt động quan sát lớp học, chúng tôi sử dụng bảng kiểm sau “Bảng kiểm định hướng giao tiếp trong giảng dạy ngoại ngữ” (Communicative Orientation to Language Teaching (COLT)) (Phụ lục 1). Bảng kiểm và

phiếu quan sát được thiết kế với các tiêu mục rõ ràng nên khi quan sát, chúng tôi điền thông tin và đánh dấu và cột thích hợp, kèm theo ghi lại những thông tin bên ngoài.

Các bước xử lý dữ liệu được tiến hành như sau:

Bảng 2. Quy trình xử lý dữ liệu

<b>Bước 1</b>	Nghiên cứu các bảng kiểm và phiếu quan sát thu được. Thời lượng dành cho mỗi hoạt động/kỹ năng/nội dung/tài liệu sẽ được tính và chuyển dưới dạng số phần trăm trên tổng thời gian lớp học.
<b>Bước 2</b>	Lập bảng so sánh số phần trăm theo từng mục lớn của nội dung quan sát giữa ba lớp.
<b>Bước 3</b>	Xem lại các ghi chép để giải thích và đối chiếu.
<b>Bước 4</b>	Gọi điện phỏng vấn giáo viên để làm rõ một số điểm còn thắc mắc.
<b>Bước 5</b>	Viết phần phân tích kết quả.

## 4. Kết quả nghiên cứu và bàn luận

### 4.1. Tổ chức lớp học

Giáo viên dạy lớp học phần TACS1, TACS2, TACS3 được mã hóa lần lượt là GV\_TACS1, GV\_TACS2, GV\_TACS3. Thời lượng tiết học được quan sát là 50 phút. Các hình thức tổ chức lớp học được thống nhất như sau:

- Hoạt động tập thể (giáo viên – người học) trong các hoạt động Giới thiệu bài học, Giảng bài, Miêu tả, Giải thích, Hướng dẫn,

Kiểm tra câu trả lời, Đọc đáp án.

- Hoạt động nhóm: một nhóm người học (từ ba người trở lên) cùng thực hiện một nhiệm vụ học tập.

- Hoạt động cặp: hai sinh viên cùng thực hiện một hoạt động (chia sẻ, hội thoại, giải quyết tình huống, v.v).

- Hoạt động cá nhân: một mình người học thực hiện nhiệm vụ học tập.

Kết quả quan sát tổ chức lớp học của ba lớp học phần được trình bày ở bảng dưới đây:

Bảng 3. Tổ chức lớp học

Tổ chức lớp học	GV_TACS1 <sup>1</sup>	GV_TACS2 <sup>2</sup>	GV_TACS3 <sup>3</sup>
<b>Hoạt động tập thể (giáo viên – người học)</b>	57%	30%	30%
<b>Hoạt động nhóm</b>	11%	29%	3%
<b>Hoạt động cặp</b>	18%	24%	24%
<b>Hoạt động cá nhân</b>	14%	17%	43%
<b>Tổng (%)</b>	100%	100%	100%

Quan sát cách thức tổ chức lớp học cho thấy ở lớp học phần TACS1, giáo viên vẫn là trung tâm của lớp học khi có đến 57% thời lượng buổi

học là dành cho giáo viên giới thiệu bài học, giảng bài, hướng dẫn người học, miêu tả, giải thích, v.v. Hoạt động nhóm chiếm khá ít thời

<sup>1</sup> Giáo viên lớp Tiếng Anh cơ sở 1

<sup>2</sup> Giáo viên lớp Tiếng Anh cơ sở 2

<sup>3</sup> Giáo viên lớp Tiếng Anh cơ sở 3

lượng buổi học (11%). Theo quan sát, người học chỉ tham gia một hoạt động nhóm 3 người để cùng thực hành một đoạn hội thảo theo mẫu cho sẵn. Điều này cũng có thể giải thích do ở học phần TACS1, trình độ người học còn hạn chế (bậc 2 trên khung 6 bậc – KNLNN) nên giáo viên còn dành nhiều thời gian cung cấp các kiến thức ngôn ngữ cơ bản và người học cũng chưa quá nhiều từ vựng, cấu trúc để có thể tham gia những hoạt động nhóm giải quyết các nhiệm vụ giao tiếp phức tạp.

Một mô hình tương tự có thể được quan sát thấy ở lớp học phần TACS3 khi phần lớn thời gian được dành cho giáo viên (30%) và hoạt động cá nhân đơn lẻ (43%). Với áp lực bài thi ở cuối học phần, giáo viên đã cho sinh viên dành phần lớn thời gian của buổi học để làm một bài thi thử theo định dạng bài thi cuối kỳ VSTEP (sinh viên làm một mình). Sau đó giáo viên dành thời gian chữa bài và dạy sinh viên những kiến thức ngôn ngữ rút ra được từ bài thi thử (hoạt động tập thể - 30%). Hoạt động cặp (24%) được thể hiện ở việc hai sinh viên ngồi cạnh nhau cùng trao đổi câu trả lời

và thảo luận về đáp án đúng. Hoạt động nhóm duy nhất được tiến hành là sinh viên làm việc theo nhóm 5 người để ôn lại các từ vựng, cấu trúc học được từ bài thi thử. Hoạt động nhóm chỉ chiếm 3% thời lượng của buổi học.

#### 4.2. Nội dung bài học

Mục đích của việc quan sát loại hoạt động diễn ra trong lớp học là để tìm ra thực sự những mục tiêu dạy và học đã được hiện thực hóa như thế nào thông qua các nhiệm vụ học tập cụ thể. Bảng kiểm định hướng giao tiếp trong giảng dạy ngoại ngữ (COLT) xác định nội dung của hoạt động trong lớp học tập trung vào ý nghĩa (meaning) hay ngữ pháp (form) hay cả hai. Ở cách tiếp cận khác, khi nói về nội dung bài học, chúng tôi đề cập đến hai lĩnh vực chính là: nội dung hướng dẫn và nội dung ngôn ngữ. Nội dung bài học còn có thể được xem xét theo hướng: Nội dung hẹp và nội dung rộng. Nội dung hẹp là chủ đề của chính bài học (ví dụ: gia đình, nghề nghiệp, v.v). Nội dung rộng là nội dung liên quan đến bài thi VSTEP.

Bảng 4. Nội dung bài học

Nội dung	TACS1 <sup>4</sup>	TACS2 <sup>5</sup>	TACS3 <sup>6</sup>
<b>Nội dung hướng dẫn</b>	9.9%	8.9%	17.5%
<b>Nội dung ngôn ngữ</b>			
Từ vựng	15.2%	14.1%	2%
Phát âm	1.5%	1.5%	0.1%
Ngữ pháp	4.8%	1.6%	1.2%
Cấu trúc giao tiếp	10.3%	5.4%	0%
Kỹ năng Nghe	1.3%	11.1%	1.5%
Kỹ năng Nói	14.6%	10.9%	0%
Kỹ năng Đọc	5.2%	5%	4.1%
Kỹ năng Viết	1.6%	6.2%	1.8%
<b>Nội dung hẹp – rộng</b>			
Nội dung hẹp	33.4%	30%	4.6%
Nội dung rộng	2.2%	5.3%	67.2%
<b>Tổng (%)</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

<sup>4</sup> Tiếng Anh cơ sở 1

<sup>5</sup> Tiếng Anh cơ sở 2

<sup>6</sup> Tiếng Anh cơ sở 3

Nhìn bảng kết quả ta có thể thấy giáo viên ở lớp học phần TACS3 dành nhiều thời gian cho việc hướng dẫn, giải thích cách thực hiện nhiệm vụ học tập (17,5%), tiếp theo là giáo viên ở lớp học phần TACS1 (gần 10%) và giáo viên ở lớp học phần TACS2 dành ít thời gian nhất cho hoạt động này (8,9%). Điều này khá tương đồng với kết quả ở phần Tổ chức lớp học: lớp TACS1 và TACS3 là lớp học lấy giáo viên là trung tâm nên thời lượng dành cho các hoạt động hướng dẫn, giải thích của giáo viên tương đối nhiều. Đặc biệt ở lớp TACS3, giáo viên cho sinh viên làm bài thi mẫu định dạng VSTEP nên giáo viên dành rất nhiều thời gian để nói rõ về định dạng bài thi, các loại bài tập thường được kiểm tra, cách làm từng loại bài. Ở lớp TACS 2 khi sinh viên đã đạt được trình độ bậc 2 đến bậc 2 cao, giáo viên sẽ có thể để sinh viên tự tham gia nhiều hoạt động hơn.

Về mặt nội dung ngôn ngữ, giáo viên lớp học phần TACS1 tập trung nhiều nhất giúp sinh viên phát triển Từ vựng (15.2%), kỹ năng Nói (14.6%) và Cấu trúc giao tiếp (10.3%). Giáo viên lớp học phần TACS2 tập trung vào kỹ năng Nghe (11.1%) và kỹ năng Nói (10.9%). Trong khi đó, giáo viên lớp TACS3 chú trọng nhất vào kỹ năng Đọc, tuy vậy thời lượng dành cho kỹ năng này còn rất hạn chế (4.1%).

Về phương diện nội dung hẹp và nội dung rộng, có hai xu hướng hoàn toàn ngược nhau giữa lớp TACS1-2 và lớp TACS3. Ở hai lớp khi sinh viên còn chưa chịu sức ép trực tiếp từ việc phải hoàn thành bài thi chuẩn đầu ra, giáo viên dành nhiều thời gian cho các hoạt động khai thác nội dung bài học (33.4% và 30%). Trong khi đó, giáo viên của lớp TACS3 gần như không khai thác nội dung của các bài Đọc, bài Nghe trong đề thi thử (4.6%) mà dành gần hết thời gian để nói về các thông tin liên quan đến bài thi (67.2%).

#### 4.3. Mức độ tham gia xây dựng nội dung

Để đánh giá mức độ tham gia của sinh viên vào các hoạt động lớp học, nghiên cứu hiện thời sử dụng phiếu quan sát để tìm hiểu xem ai là người lựa chọn nội dung cho các hoạt động. Các biến trong phần này là giáo viên, sinh viên, hoặc cả hai (sinh viên và giáo viên). Kết quả quan sát ở ba lớp được thể hiện ở bảng dưới đây:

Bảng 5. Mức độ tham gia xây dựng nội dung

Kiểm soát nội dung	TACS1	TACS2	TACS3
Giáo viên	47%	35%	85%
Sinh viên	20%	42%	0%
Giáo viên và sinh viên	33%	23%	15%
Tổng (%)	100%	100%	100%

Ở lớp TACS3, dựa vào thời lượng của buổi học ta có thể thấy 85% nội dung của buổi học là do giáo viên kiểm soát thông qua việc lựa chọn tài liệu (bài thi mẫu theo định dạng VSTEP). Sinh viên cùng kiểm soát nội dung của buổi học với giáo viên bằng cách trả lời các câu hỏi của giáo viên yêu cầu chia sẻ những khó khăn gặp phải khi làm bài, đưa ra câu trả lời cho từng câu hỏi và giải thích lý do tại sao chọn câu trả lời đó. Sinh viên hoàn toàn không có quyền chủ động trong việc đóng góp vào nội dung bài học.

Trong 3 lớp, lớp học phần TACS2 có sự kiểm soát nội dung của giáo viên là thấp nhất (35%) và của sinh viên là cao nhất (42%). Sau khi giúp sinh viên luyện tập kỹ năng Nghe, giáo viên dành rất nhiều thời gian để sinh viên nói về chủ đề họ vừa được nghe. Sau đó sinh viên được làm việc trong cặp và trong nhóm để tự xây dựng các tình huống hội thoại và thực hành lại.

Giáo viên lớp TACS 1 vẫn kiểm soát bài học khá nhiều (47%) vì họ phải dành nhiều thời gian cho việc dạy từ vựng, ngữ pháp, giới thiệu cách phát triển kỹ năng. Đóng góp của sinh

viên vào bài học chủ yếu là trả lời các câu hỏi của giáo viên. Sinh viên giành quyền chủ động hoàn toàn khi họ thực hành hội thoại theo mẫu.

Theo đường hướng giảng dạy giao tiếp, sinh viên phải chủ động và trực tiếp tham gia vào bài học để tự phát triển năng lực giao tiếp của mình. Tuy nhiên, trong nghiên cứu này, giáo viên của lớp TACS3 đã kiểm soát gần như toàn bộ về việc lựa chọn tài liệu, lựa chọn hoạt động và nội dung thảo luận khi yêu cầu sinh viên làm bài thi mẫu và cung cấp đáp án cho bài thi. Như vậy, ảnh hưởng của bài thi VSTEP được cảm nhận rõ ràng hơn ở học phần TACS3 vì khi kết thúc học phần này sinh viên phải làm bài thi VSTEP để xét chuẩn đầu ra về ngoại ngữ. Giáo viên đã dành phần lớn thời gian để nói về kỳ thi, nói về cách làm bài thi.

4.4. Các kỹ năng được luyện tập

Hai lớp TACS1 và TACS2 sử dụng giáo trình giảng dạy tiếng Anh tích hợp (các kỹ năng Nghe, Nói, Đọc, Viết không được dạy riêng rẽ theo cách truyền thống mà được dạy lồng ghép). Trong lớp TACS3 được lựa chọn để quan sát, giáo viên cho sinh viên làm bài thi mẫu VSTEP - một bài thi kiểm tra cả bốn kỹ năng (Nghe, Nói, Đọc, Viết). Vì vậy, nghiên cứu này cũng xem xét mức độ quan tâm mà giáo viên và sinh viên dành cho bốn kỹ năng này như thế nào. Kết quả được trình bày trong bảng dưới đây:

Bảng 6. Các kỹ năng được luyện tập

Kiểm soát nội dung	TACS1	TACS2	TACS3
Viết	12%	14%	15%
Nói	24%	20%	5%
Đọc	13%	12%	15%
Nghe	19%	15%	15%
Nghe + Nói	10%	9%	7%
Nghe + Đọc	4%	5%	8%
Nghe + Viết	4%	5%	8%
Nói + Đọc	4%	12%	10%
Đọc + Viết	10%	8%	17%
Tổng (%)	100%	100%	100%

Ở lớp TACS1 và TACS2, kỹ năng Nói được chú trọng nhất khi giáo viên tạo nhiều cơ hội để sinh viên được nói trong cặp, nhóm và nói một mình với giáo viên (24% ở TACS 1 và 20% ở TACS2). Kỹ năng Nghe đứng ở vị trí thứ hai ở cả hai lớp với 19% thời gian bài học ở lớp TACS1 và 15% ở lớp TACS2 được dành để giúp sinh viên luyện tập kỹ năng Nghe. Sự kết hợp giữa kỹ năng Nghe và Nói, Nói và Đọc cũng được dành nhiều sự chú ý. Sinh viên được luyện tập kết hợp Nghe và Nói là khi sinh viên phải lắng nghe câu hỏi của giáo viên hoặc sự trao đổi của bạn cùng cặp/nhóm, sau đó trình bày của mình. Ở sự kết hợp Đọc – Nói, sinh viên được yêu cầu đọc một đoạn văn, trả lời các câu hỏi liên quan đến đoạn văn đó bằng cách trao đổi với bạn trong cặp/nhóm.

Sinh viên ở lớp TACS3 quan tâm nhiều nhất đến các kỹ năng Viết, Đọc, Nghe, Nghe + Nói, Đọc + Viết. Ít được chú ý nhất là kỹ năng Nói. Do hạn chế về thời gian, giáo viên cho sinh viên làm trọn vẹn phần bài thi Nghe, Đọc, Viết của bài thi VSTEP mẫu mà không kiểm tra kỹ năng Nói của từng sinh viên. Kỹ năng Nói chỉ được luyện tập ở phần giáo viên hỏi đáp án sinh viên lựa chọn, sinh viên phải đọc kỹ lại đáp án và đoạn văn và trả lời, giải thích cho giáo viên hiểu tại sao mình lại chọn phương án này.

4.5. Tài liệu được sử dụng

Nghiên cứu hiện thời sử dụng quan sát lớp học để tìm hiểu loại tài liệu được sử dụng trong hoạt động dạy và học trên lớp có phải là tài liệu nguyên gốc không (authentic materials). Jordan (1997) định nghĩa tài liệu nguyên gốc (authentic materials) là tài liệu viết cho người bản ngữ, không phục vụ mục đích dạy ngôn ngữ. Tài liệu nguyên gốc được cho là sẽ làm tăng hứng thú cho người học ngôn ngữ, giúp họ được tiếp cận với “ngôn ngữ thật của đời sống” (tr. 113). Nghiên cứu hiện thời cũng xem xét nếu giáo viên sử dụng tài liệu nguyên gốc thì họ có những điều chỉnh gì để phù hợp với đối tượng sinh viên của mình.

Bảng 7. Tài liệu được sử dụng

Lớp	Giáo trình	Bài thi VSTEP	Tài liệu nguyên gốc	Âm thanh	Hình ảnh
TACS1	✓ (80%)		✓ (20%)	✓	✓
TACS2	✓ (70%)		✓ (30%)	✓	✓
TACS3		✓ (100%)		✓	

Về phần tài liệu được sử dụng, có thể nhận thấy sự khác biệt rõ ràng giữa TACS1, TACS2 và TACS3. Giáo viên lớp TACS3 hoàn toàn không sử dụng giáo trình dạy tiếng Anh chính thống, tài liệu nguyên gốc. 100% tài liệu được sử dụng giảng dạy là bài thi mẫu. Trong khi đó, giáo viên TACS1 sử dụng giáo trình trong 80% thời lượng buổi học, 20% thời lượng còn lại giáo viên cho sinh viên đọc một câu chuyện cười ngắn được lấy từ một trang mạng tin tức dành cho người bản ngữ. Qua phỏng vấn giáo viên sau buổi học, giáo viên cũng có chia sẻ đã thay đổi một số từ khó và cấu trúc phức tạp để đơn giản hóa câu chuyện, phù hợp với đối tượng sinh viên trình độ bậc 2. Giáo viên cũng chiếu video bài hát (âm thanh, hình ảnh) trong phần Khởi động ở đầu buổi học để tạo hứng thú cho sinh viên. Ở lớp TACS2, giáo viên chỉ dành 70% buổi học để tập trung khai thác giáo trình, 30% còn lại sinh viên chia sẻ trong nhóm những mẫu tin tức nhỏ mà tự sinh viên tìm được trên các trang báo mạng. Âm thanh và hình ảnh cũng được sử dụng ở trò chơi khởi động đầu buổi học.

Một khác biệt nhỏ có thể được thấy giữa TACS1 và TACS2 ở tỉ lệ phần trăm sử dụng giáo trình. TACS2 sử dụng ít giáo trình hơn (70%) so với lớp TACS1 (80%). Điều này hoàn toàn dễ hiểu vì với sinh viên trình độ thấp, giáo trình vẫn là nguồn tài liệu quan trọng nhất để giáo viên dạy các hiện tượng ngôn ngữ. Khi sinh viên đạt đến trình độ cao hơn, việc sử dụng nhiều tài liệu nguyên gốc sẽ phù hợp hơn theo đúng lý thuyết về phương pháp giảng dạy ngoại ngữ.

## 5. Nhận xét và kết luận

Việc quan sát lớp học được tiến hành với ba lớp đại diện cho ba học phần tiếng Anh cơ sở từ TACS1 đến TACS3. Bối cảnh ở đây là ở TACS1 và TACS2 trang bị cho sinh viên các kiến thức ngôn ngữ nền tảng với chuẩn đầu ra của mỗi học phần là bậc 2 cao với TACS1 và bậc 3 thấp với TACS2. Ở học phần TACS3, khi kết thúc học phần, sinh viên sẽ phải làm bài thi chuẩn đầu ra VSTEP và phải đạt được bậc 3 thì mới đủ điều kiện xét tốt nghiệp chương trình đào tạo mà sinh viên đang theo học. Ba lớp được chọn theo tiêu chí ngẫu nhiên có cân nhắc đến yếu tố tương đồng về trình độ và kinh nghiệm của giáo viên. Giáo viên chỉ được gọi điện xin phép cho quan sát 15 phút trước khi giờ học bắt đầu để tránh tình trạng chuẩn bị trước.

Kết quả bước đầu từ hoạt động quan sát lớp học cho thấy có sự khác biệt rất rõ giữa 2 lớp TACS1, 2 và lớp TACS3. Về tổ chức lớp học, giáo viên lớp TACS3 chỉ dành 3% thời lượng buổi học cho sinh viên làm việc nhóm và phần lớn thời gian (43%) được dành cho hoạt động học tập cá nhân của từng sinh viên.

Về nội dung bài học, quan sát cho thấy giáo viên ở lớp học phần TACS3 dành nhiều thời gian để nói rõ về định dạng bài thi, các loại bài tập thường được kiểm tra, cách làm từng loại bài. Ở hai lớp TACS1, 2 sinh viên còn chưa chịu sức ép trực tiếp từ việc phải hoàn thành bài thi chuẩn đầu ra nên giáo viên dành nhiều thời gian cho các hoạt động khai thác nội dung bài học. Trong khi đó, giáo viên

của lớp TACS3 gần như không khai thác nội dung của các bài Đọc, bài Nghe trong đề thi thử mà dành gần hết thời gian để nói về các thông tin liên quan đến bài thi.

Về mức độ tham gia xây dựng nội dung bài học, giáo viên của lớp TACS3 đã kiểm soát gần như toàn bộ về việc lựa chọn tài liệu, lựa chọn hoạt động và nội dung thảo luận khi yêu cầu sinh viên làm bài thi mẫu và cung cấp đáp án cho bài thi. Điều này đi ngược lại đường hướng giảng dạy giao tiếp, sinh viên phải chủ động và trực tiếp tham gia vào bài học để tự phát triển năng lực giao tiếp của mình.

Về các kỹ năng được luyện tập, ở lớp TACS1 và TACS2, kỹ năng Nói được chú trọng nhất khi giáo viên tạo nhiều cơ hội để sinh viên được nói trong cặp, nhóm và nói một mình với giáo viên. Sinh viên ở lớp TACS3 quan tâm nhiều nhất đến các kỹ năng Viết, Đọc, Nghe, Nghe + Nói, Đọc + Viết. Ít được chú ý nhất là kỹ năng Nói.

Về tài liệu được sử dụng, có thể nhận thấy sự khác biệt rõ ràng giữa TACS1, 2 và TACS3. Giáo viên lớp TACS3 hoàn toàn không sử dụng giáo trình dạy tiếng Anh chính thống và tài liệu nguyên gốc. 100% tài liệu được sử dụng giảng dạy là bài thi mẫu. Trong khi đó, giáo viên TACS1 sử dụng giáo trình trong 80% thời lượng buổi học, 20% thời lượng còn lại giáo viên cho sinh viên đọc một câu chuyện cười ngắn được lấy từ một trang mạng tin tức dành cho người bản ngữ. Ở lớp TACS2, giáo viên chỉ dành 70% buổi học để tập trung khai thác giáo trình, 30% còn lại sinh viên chia sẻ trong nhóm những mẫu tin tức nhỏ mà tự sinh viên tìm được trên các trang báo mạng. Âm thanh và hình ảnh cũng được sử dụng ở trò chơi khởi động đầu buổi học.

Kết quả nghiên cứu bước đầu cho thấy bài thi VSTEP có ảnh hưởng đến các hoạt động

dạy diễn ra trong lớp học, thể hiện cụ thể ở cách tổ chức lớp, lựa chọn nội dung bài học, mức độ tạo điều kiện cho sinh viên tham gia xây dựng nội dung bài học, lựa chọn tài liệu dạy của giáo viên. Khi gần đến kỳ thi, giáo viên dường như chú trọng hơn đến việc luyện cho thí sinh quen với dạng bài, cách làm bài thi hơn là phát triển năng lực ngôn ngữ giao tiếp của thí sinh.

Tuy nhiên, những dữ liệu thu được còn ít, không thể mang tính đại diện cho tất cả các lớp học ở cùng một học phần. Những kết quả thu được chỉ mang tính gợi mở để chúng tôi tiếp tục tiến hành các bước nghiên cứu tiếp theo như tiếp tục quan sát số lượng lớp lớn hơn, kết hợp phỏng vấn sâu và điều tra khảo sát sử dụng bảng hỏi. Bên cạnh những ưu điểm nổi bật, phương pháp quan sát lớp học cũng còn tiềm ẩn những hạn chế như việc quan sát đánh giá các hiện tượng có thể bị ảnh hưởng bởi yếu tố chủ quan của người nghiên cứu. Tri giác của con người có hạn, vì thế người quan sát có thể bỏ qua, không nhận thấy hết những biểu hiện quan trọng nào đó của đối tượng quan sát. Mặt khác, việc ghi chép trong thời gian ngắn cũng có thể dẫn đến những mẫu thông tin rời rạc, không hệ thống. Để khắc phục nhược điểm trên, trong nghiên cứu tiếp theo, chúng tôi sẽ tiến hành quan sát độc lập để đánh giá mức độ tin cậy của dữ liệu thu được. Việc ghi hình cũng được tiến hành để có thể đối chiếu dữ liệu khi cần. Ngoài việc sử dụng phương pháp quan sát, dữ liệu sẽ được thu thập bằng nhiều kênh khác như điều tra khảo sát sử dụng bảng hỏi và kết hợp phỏng vấn sâu giáo viên, sinh viên và các đối tượng liên quan.

### Tài liệu tham khảo

### Tiếng Việt

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.

## Tiếng Anh

- Al-Jamal, D. and Ghadi, N. (2008). English Language General Secondary Certificate Examination Washback in Jordan. *Asian EFL Journal*, 10(3), Retrieved September 21, 2009 from <http://www.asian-efl-journal.com>.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Cheng, Watanabe, & Curtis (2004). *Washback in language testing*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- Davies, A. (1968). *Language testing symposium: A psycholinguistic approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Fredericksen, R. & Collins, A. (1989). A system approach to educational testing. *Educational Researcher* 18 (27), 27-32.
- Gosa, C. M. C. (2004). *Investigating washback: A case study using students' diaries*. Unpublished PhD dissertation. Lancaster: Lancaster University.
- Hwang, H. J. (2003). *The impact of high-stakes exams on teachers and students: A washback study of the university entrance exam at the secondary school level in South Korea*. Master of Arts, Digital Dissertations. Quebec: McGill University.
- Karabulut, Aliye. (2007). *Micro level impacts of foreign language test (university entrance examination) in Turkey: A washback study*. M.A. Thesis. Iowa State University, USA.
- Li, H. (2009). Are teachers teaching to the test?: A case study of the College English Test (CET) in China. *International Journal of Pedagogies & Learning*, 5(1), 25-36.
- Madaus, G. F. (1988). The influence of testing on the curriculum. In L. N. Tanner (Ed.), *Critical issues in curriculum: Eighty-seventh year-book of the national society for the study of education* (pp. 83–121). Chicago: University of Chicago Press.
- Manjarres, N. B. (2005). Washback of the foreign language test of the state examinations in Colombia: A case study. *Arizona Working Papers in SLAT*, 12, 1-19.
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13(4), 241-256.
- Minarechova, M. (2012). Negative impacts of high-stakes testing. *Journal of Pedagogy*, 3(1), 82-100.
- Orfield, G., & Wald, J. (2000). Testing, testing: The high-stakes testing mania hurts poor and minority students the most. *Nation*, 270(22), 38–40.
- Pizarro, M.A. (2010). Exploring the washback effects of a high-stakes English test on the teaching of English in Spanish upper secondary schools. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 23, 149-170.
- Popham, W.J. (1983). Measurement as an instructional catalyst. In R.B Ekstrom (Ed.). *New directions for testing and measurement, Measurement, Technology, and Individuality Education* (pp.19-30). San Francisco, Jossey-Bass.
- Shih, C. (2009). How tests change teaching: A model for reference. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(2), 188-206.
- Shohamy, E., Donista-Schmidt, S. & Ferman, I. (1996). Test Impact revisited, washback effect over time. *Language Testing*, 13(3), 298-317.
- Schneider, A. L., & Ingram, H. (1997). *Policy design for democracy*. Lawrence: University of Kansas.
- Stecher, B., Chun, T. & Barron, S. (2004). Effects of assessment-driven reform on the teaching of writing in Washington state. In Cheng, L. and Y. Watanabe (Eds.), *Washback in language testing: Research contexts and methods*, (pp.53-69). Lawrence Erlbaum.
- Vernon, P. E. (1956). *The measurement of abilities (the 2nd ed)*. London: University of London Press.
- Wang, J (2010). *A study of the role of the teacher factor in washback*. Unpublished dissertation. McGill university.
- Watanabe, Y. (1990). *External variables affecting language learning strategies of Japanese EFL learners: Effects of entrance examination, year spent at college/university and staying overseas*. Unpublished MA thesis, Lancaster University.
- Watanabe, Y. (1996). Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. *Language Testing*, 13(3), 318-333.
- Wall, D. & Alderson, J.C. (1993). Examining washback: the Sri Lanka impact study. *Language Testing*, 10(1), 41-69.



