

SỬ DỤNG CÔNG CỤ SỐ TRONG ĐÁNH GIÁ QUÁ TRÌNH VỀ KĨ NĂNG ĐỌC TIẾNG ANH CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC: TỪ GÓC NHÌN CỦA GIÁO VIÊN ĐẾN HÀM Ý SỰ PHẠM

Lê Thị Duyên^{1,+},
Lê Hoàng Dũng²

¹Trường Đại học Quốc tế Sài Gòn; ²Trường Đại học Khoa học Xã hội và
Nhân văn - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh
+ Tác giả liên hệ • Email: duyenle0396@gmail.com

Article history

Received: 30/8/2025

Accepted: 11/9/2025

Published: 05/12/2025

Keywords

Formative Assessment,
digital reading tools, primary
education, teacher
perceptions, TPACK

ABSTRACT

In international primary schools in Ho Chi Minh City, digital technology has successfully supported formative assessment in reading instruction. The study explores English teachers' perceptions at an international primary school in Ho Chi Minh City regarding the integration of digital tools for formative assessment in teaching reading skills to fifth-grade students. The study yields three key findings based on semi-structured interviews and thematic analysis: (1) the teachers agreed that online resources supported students with timely feedback and engaged them with authentic tasks; (2) the teachers identified practical challenges in the mainstream context of primary classrooms, including the challenge of managing student distractions and the pedagogical challenge of adapting tools to meet the needs of primary students; (3) the pedagogical component of the model was the overarching factor that demonstrates teachers' integrated technological, pedagogical, and content competencies, and thus is helpful in leveraging the potential of technology in the service of learning. The study confirms that the effective use of technology for formative assessment is determined more by teachers' pedagogical design and less by the availability of tools, which points to clear implications for teacher professional development and policy.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh phát triển mạnh mẽ của cuộc Cách mạng công nghiệp 4.0, công nghệ số đã ảnh hưởng đáng kể đến các phương pháp trong giảng dạy ngôn ngữ. Đặc biệt, việc dạy “tiếng Anh như một ngoại ngữ” (English as a Foreign Language - EFL) cấp tiểu học ngày càng được nhấn mạnh nhiều hơn do tầm quan trọng của kĩ năng đọc hiểu, những khả năng cơ bản cho tư duy ngôn ngữ và học tập suốt đời (Xuan và cộng sự, 2022). Tuy nhiên, có rất nhiều đặc thù cần được cân nhắc khi dạy và học đọc hiểu ở độ tuổi sớm: các nhiệm vụ đọc nên vừa kích thích sự hứng thú vừa phù hợp với đặc điểm nhận thức của trẻ em, trong khi cung cấp cơ hội cho phản hồi kịp thời để thúc đẩy sự phát triển và đảm bảo sự hiểu biết. Vì vậy, trong khung lí thuyết của đánh giá quá trình (Assessment for Learning - AfL) được coi là “động lực cho học tập” thay vì chỉ là đo lường cuối cùng. Đánh giá quá trình đặc biệt có ý nghĩa trong bối cảnh giảng dạy đọc hiểu, cho phép GV có được bằng chứng về sự hiểu biết tại một thời điểm thích hợp và đưa ra phản hồi để hỗ trợ HS khi họ đọc (Black và William, 1998). Các công cụ kĩ thuật số cũng có thể giúp cung cấp cơ hội để thực thi các nguyên tắc này, bao gồm thúc đẩy sự tham gia tích cực của HS, cung cấp phản hồi kịp thời và kinh nghiệm học tập cá nhân hóa (Murphy và Arciuli, 2024). Nhưng việc sử dụng các công cụ kĩ thuật số không đảm bảo hiệu quả, và nó nảy sinh từ tư duy sự phạm của GV và mức độ mà họ có thể đan xen công nghệ, sự phạm và kiến thức nội dung (TPACK) (Koehler và cộng sự, 2014).

Đã có một số nghiên cứu quốc tế xem xét việc sử dụng công nghệ trong giảng dạy ngôn ngữ; tuy nhiên, không có nhiều nghiên cứu định tính tập trung vào cách các GV tiểu học quốc tế tại Việt Nam thực sự sử dụng các công cụ kĩ thuật số cho đánh giá quá trình để dạy đọc hiểu và những thách thức và triển vọng mà họ đối mặt. “Khoảng trống” này rất đáng kể tại một trường quốc tế (IS) ở TP. Hồ Chí Minh - nơi có khả năng tiếp cận công nghệ tiên tiến nhưng đặc điểm văn hóa - xã hội của HS chịu ảnh hưởng sâu sắc từ truyền thống Việt Nam. Do đó, để cung cấp bằng chứng cụ thể cho “khoảng trống nghiên cứu” nêu trên, bài báo trả lời câu hỏi nghiên cứu: Các GV tiếng Anh lớp 5 tại một trường tiểu học quốc tế ở TP. Hồ Chí Minh nhận thức và thực hành việc tích hợp các công cụ kĩ thuật số cho đánh giá quá trình (Đánh giá quá trình) trong dạy kĩ năng đọc hiểu như thế nào?, qua đó làm rõ thêm: (1) Những lợi ích

và thách thức thực tiễn; (2) Cách GV tích hợp TPACK để tái thiết kế các công cụ kỹ thuật số; (3) Hàm ý cho phát triển chuyên môn GV cũng như chính sách giáo dục.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Một số vấn đề lý luận

2.1.1. Các nguyên tắc của đánh giá quá trình

Thuật ngữ “đánh giá quá trình” đã trở nên phổ biến từ công trình của Black và Wiliam (1998) khi họ định nghĩa lại đó là “tất cả những hoạt động được thực hiện bởi GV và/hoặc HS của họ, cung cấp thông tin để sử dụng như phản hồi nhằm điều chỉnh các hoạt động giảng dạy và học tập mà họ đang tham gia” (tr 140). Để làm rõ Đánh giá quá trình trông như thế nào trong thực tế, Wiliam và Thompson (2007) đã đề xuất năm chiến lược Đánh giá quá trình “cốt lõi” (được sửa đổi và minh họa ở đây cho giáo dục tiểu học): (1) Làm rõ và chia sẻ mục tiêu học tập và tiêu chí thành công; (2) Thiết kế hoạt động hiệu quả để thu thập minh chứng; (3) Phản hồi giúp người học tiến bộ; (4) Kích hoạt HS như nguồn tài nguyên học tập cho nhau; (5) Kích hoạt HS làm chủ việc học của chính mình.

2.1.2. Nền tảng về dạy và học kỹ năng đọc hiểu

Đọc hiểu là hoạt động cơ bản của con người để lĩnh hội tri thức dựa trên tương tác giữa người đọc, văn bản, và nhiệm vụ, đòi hỏi phải kết hợp các chiến lược như đọc lướt (skimming) để nắm ý chính, đọc quét (scanning) để tìm chi tiết, đọc chậm để suy luận, cùng với siêu nhận thức (lập kế hoạch, giám sát, điều chỉnh) và tư vững trong ngữ cảnh (Shanahan, 2020). Ở tiểu học, thiết kế nhiệm vụ đọc hiểu quả thường gồm: kích hoạt nền tảng, dự đoán, đọc có hướng dẫn, tóm tắt/kể lại, suy luận (why/how), và tự phản tư sau đọc. Đánh giá quá trình “gắn” vào các điểm chốt của quy trình này: làm rõ mục tiêu, tiêu chí trước đọc; câu hỏi dẫn dắt/đề tổ chức thu thập minh chứng trong khi đọc; phản hồi và tự/đồng đánh giá sau đọc.

2.1.3. Công cụ số trong đánh giá quá trình

Thay vì coi công nghệ như một “đích đến”, cần nhìn nhận nó như một phương tiện sư phạm hỗ trợ thực thi đánh giá quá trình. Trong bối cảnh dạy và học đọc hiểu, các công cụ số có thể được phân thành bốn nhóm chức năng chính: (1) làm rõ mục tiêu và tiêu chí học tập, chẳng hạn thông qua khung “Tôi có thể...”, hoặc việc thiết kế rubric và biểu tượng minh họa để mô tả cấp độ thành thạo trên các nền tảng như ReadWorks hay Google Docs; (2) thu thập minh chứng bằng những hình thức quiz nhanh hoặc khảo sát ngắn kèm hình ảnh, phù hợp với lứa tuổi tiểu học, tiêu biểu như Kahoot, Nearpod hay Google Forms; (3) cung cấp phản hồi có thể hành động, ví dụ GV có thể ghi âm nhận xét hoặc chèn video góp ý, đồng thời đánh dấu điểm mạnh và những chỗ cần cải thiện của HS thông qua Seesaw hoặc Flip trao quyền cho HS trong tự/đồng đánh giá, khi các em có thể tóm tắt, chia sẻ và phản hồi ý tưởng trên bảng tương tác Padlet, xây dựng portfolio số, hoặc tự chọn văn bản đọc theo sở thích trên Epic! hay ReadWorks. Những chức năng này chỉ hiệu quả khi được tái cấu trúc sư phạm cho mục tiêu đọc hiểu cụ thể của lớp học tiểu học.

2.1.4. Mô hình TPACK trong thực tiễn

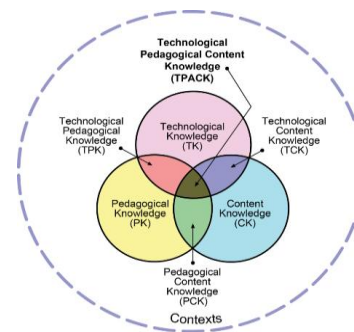
Để phân tích chi tiết về cách GV điều hướng sự phức tạp của việc tích hợp công nghệ, nghiên cứu này sử dụng khung lý thuyết về Năng lực tổng hợp về Công nghệ, Sư phạm và Nội dung (Technological Pedagogical Content Knowledge - TPACK). Khung TPACK cho rằng việc giảng dạy hiệu quả trong môi trường công nghệ đòi hỏi sự giao thoa và kết hợp của ba lĩnh vực kiến thức cốt lõi như trong hình 1.

(1) Kiến thức Công nghệ (TK): Đây là kiến thức về cách sử dụng các công cụ kỹ thuật số; (2) Kiến thức Sư phạm (PK): Là sự hiểu biết sâu sắc về các chiến lược và quy trình giảng dạy và học tập; (3) Kiến thức Nội dung Môn học (CK): CK là trọng tâm của nội dung được giảng dạy. Trong trường hợp này, chúng ta đang nói về kỹ năng đọc tiếng Anh (ví dụ: nhận diện ý chính, suy luận, hiểu từ vựng trong ngữ cảnh).

Cách TPACK “vận hành” Đánh giá quá trình trong tiết đọc: (1) CK: Mục tiêu đọc (ví dụ: suy luận từ chi tiết); (2) PK: Thiết kế Đánh giá quá trình (đặt câu hỏi gợi mở, khung tiêu chí thân thiện); (3) TK: Công cụ (quiz hình ảnh ít áp lực, ghi âm đọc to để nhận xét); (4) Vòng phản hồi: dữ liệu minh chứng → phản hồi cụ thể → điều chỉnh dạy - học ngay trong tiết.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

2.2.1. Thiết kế nghiên cứu và đối tượng tham gia



Hình 1. Các khía cạnh cốt lõi của khung TPACK (nguồn: Koehler và cộng sự, 2014)

Nghiên cứu này đã sử dụng phương pháp nghiên cứu tình huống định tính tại một trường quốc tế tiểu học ở TP. Hồ Chí Minh, nơi cung cấp chương trình học theo chuẩn Hoa Kỳ (AERO/CCSS). Trường có mô hình 1:1 thiết bị (iPad hoặc laptop) cho toàn bộ HS và GV, cơ sở vật chất hiện đại (phòng học thông minh, hệ thống LMS). Phương pháp này giúp điều tra sâu, chi tiết cách GV nhận thức và trải nghiệm liên quan đến việc sử dụng công cụ kỹ thuật số cho Đánh giá quá trình trong giảng dạy đọc của các GV tiếng Anh.

Bài báo này sử dụng phương pháp chọn mẫu có chủ đích để chọn đối tượng gồm 8 GV (5 Việt Nam, 3 nước ngoài) đáp ứng các tiêu chí, người tham gia được chọn với sự cân nhắc các yếu tố sau: (1) Có kiến thức về chủ đề đang nghiên cứu; (2) Có đủ kinh nghiệm và dữ liệu trong lĩnh vực nghiên cứu. Tiêu chí bao gồm là: (a) GV hiện đang dạy tiếng Anh cho HS lớp 5 tại trường; (b) có hơn 2 năm kinh nghiệm giảng dạy; (c) có kinh nghiệm thực tế sử dụng ít nhất hai loại công cụ kỹ thuật số quan tâm (ví dụ: ReadWorks, Kahoot, Seesaw, Epic,...) thường xuyên trong các lớp học đọc của mình. Để đảm bảo ẩn danh, trong phần kết quả, mỗi GV được mã hóa từ T1 đến T8 và được trích dẫn theo mã này.

2.2.2. Quy trình thu thập và phân tích dữ liệu

Nghiên cứu này sử dụng phỏng vấn bán cấu trúc như một công cụ để thu thập dữ liệu định tính nhằm khám phá sâu nhận thức, trải nghiệm, lợi ích và thách thức của GV tiểu học trong việc tích hợp các công cụ kỹ thuật số vào đánh giá quá trình khi giảng dạy kỹ năng đọc tiếng Anh. Bộ câu hỏi được xây dựng thành năm nhóm chủ đề chính: (1) thông tin nền và kinh nghiệm giảng dạy; (2) nhận thức về lợi ích; (3) thách thức và rào cản; (4) tư duy sự phạm và năng lực TPACK; (5) kết luận - tổng kết. Cách tiếp cận bán cấu trúc vừa đảm bảo tính hệ thống trong khai thác dữ liệu, vừa tạo điều kiện để người tham gia bày tỏ trải nghiệm và quan điểm cá nhân một cách linh hoạt và sâu sắc, từ đó cung cấp nguồn minh chứng phong phú cho quá trình phân tích.

Mỗi cuộc phỏng vấn kéo dài từ 45 đến 60 phút và để đảm bảo sự thuận tiện và bảo mật, các cuộc phỏng vấn được thực hiện trực tuyến qua nền tảng Zoom. Tất cả các câu trả lời đều được ghi âm lại sau khi có sự đồng ý rõ ràng từ phía GV. Các bản ghi âm sau đó được sao chép chi tiết và chính xác để phục vụ cho quá trình phân tích. Dữ liệu từ các cuộc phỏng vấn được phân tích bằng phương pháp phân tích theo chủ đề (Thematic Analysis), tuân thủ chặt chẽ quy trình 6 bước được đề xuất bởi Braun và Clarke (2006).

2.3. Kết quả phỏng vấn

2.3.1. Tổng hợp công cụ sử dụng trong thực tiễn và phân tích đánh giá quá trình liên quan

Nghiên cứu đã chỉ ra các công cụ mà GV đang trực tiếp áp dụng vào các lớp kỹ năng đọc. Trái ngược với các loại công cụ được đại diện trong danh sách công cụ thường được báo cáo (ví dụ: Kahoot, ReadTheory, Quizlet), GV trong nghiên cứu này đã tìm cách đa dạng hóa kho công cụ của mình thông qua việc bổ sung các nền tảng ít được tham khảo hơn, chẳng hạn như Epic, Padlet, Flip (Flipgrid), Nearpod, Newsela và Google Forms.

Bảng 1 dưới đây cung cấp cái nhìn tổng quan về các công cụ được đề cập trong các cuộc phỏng vấn, các thực hành Đánh giá quá trình tương ứng mà GV cố gắng đạt được, cũng như tiềm năng và thách thức được xác định trong việc sử dụng.

Bảng 1. Các công cụ kỹ thuật số, chiến lược Đánh giá quá trình liên quan và minh họa TPACK trong dạy đọc hiểu

Công cụ	GV (mã)	Cách sử dụng (TK được điều chỉnh bởi PK để phục vụ CK)	Chiến lược Đánh giá quá trình liên quan (PK hiển thị trực tiếp)	Tiềm năng và Thách thức (PK quyết định, TK là đòn bẩy)
Seesaw	T2, T5	HS ghi âm bài đọc, GV phản hồi bằng giọng nói hoặc nhận xét	Cung cấp phản hồi; Tự đánh giá	Tiềm năng: Tạo kênh phản hồi cá nhân hóa, gắn kết phụ huynh. Thách thức: Phụ huynh không phải lúc nào cũng hỗ trợ nộp bài đúng hạn.
Epic!	T2	HS chọn truyện yêu thích từ thư viện số để đọc ở nhà	Làm rõ mục tiêu và tiêu chí; HS làm chủ việc học	Tiềm năng: Tăng quyền tự chủ, tạo động lực đọc theo sở thích. Thách thức: Một số HS chọn truyện quá dễ, thiếu thử thách.
Nearpod	T4, T3	Tích hợp quiz ngay trong bài đọc; tạo hoạt động tương tác lớp	Thu thập bằng chứng; Thảo luận hiệu quả	Tiềm năng: Giờ đọc sinh động, nhiều minh chứng. Thách thức: HS dễ tập trung vào trò chơi hơn nội dung.
Flip (Flipgrid)	T5	HS quay video đọc, GV theo dõi sự tiến bộ lâu dài	Cung cấp phản hồi; Portfolio; Tự đánh giá	Tiềm năng: Theo dõi tiến bộ theo thời gian, khuyến khích tự phản tư. Thách thức: Một số HS ngại ghi hình.
Padlet	T6	HS tóm tắt bài đọc bằng từ khóa/hình ảnh, đăng lên bảng chung	Thu thập bằng chứng; Peer learning	Tiềm năng: Đa dạng góc nhìn, học tập hợp tác. Thách thức: HS dễ lạm dụng sticker/emoji.

Newsela	T7	Vấn bản nhiều cấp độ cùng chủ đề	Làm rõ mục tiêu và tiêu chí; Phân hóa	Tiềm năng: Hỗ trợ HS đa trình độ, cùng tham gia thảo luận. Thách thức: HS có xu hướng chọn văn bản dễ.
Google Forms	T1, T8	Quiz đọc hiểu cuối giờ; chấm tự động, báo cáo thống kê	Thu thập bằng chứng; Feedback ngay	Tiềm năng: Dữ liệu nhanh, phát hiện lỗi chung. Thách thức: Phụ thuộc vào wifi/thiết bị.

(Nguồn: Tác giả khảo sát)

Có thể thấy rằng GV không sử dụng công cụ một cách thụ động, mà tích cực khai thác, điều chỉnh và kết hợp nhiều đặc điểm để đạt được các nguyên tắc của Đánh giá quá trình. Đây là một bằng chứng không thể chối cãi về việc sử dụng TPACK literacy trong bối cảnh cụ thể và là một khía cạnh mới quan trọng mà nghiên cứu này bổ sung.

2.3.2. Sự hiệu quả khi sử dụng các công cụ kỹ thuật số cho sự tham gia và phản hồi

Trong toàn bộ dữ liệu, một điểm nhất quán nổi bật là sự thừa nhận rộng rãi của GV về khả năng của công cụ số trong việc thúc đẩy sự tham gia HS và cung cấp phản hồi tức thì. Cả 8/8 GV đều đồng thuận rằng các nền tảng số như Kahoot, Nearpod, ReadWorks hay Seesaw giúp HS tích cực, chủ động hơn trong quá trình đọc hiểu vốn thường được xem như là một hoạt động “tĩnh” và khó tạo tương tác (Salainti và Neman, 2024).

Đặc biệt, 04 GV (T1, T4, T6, T8) nhấn mạnh đến yếu tố “trò chơi hóa” (gamification) trong các nền tảng như Google Forms, Padlet, Nearpod. Các yếu tố như bảng xếp hạng, hệ thống điểm, phản hồi ngay lập tức, nhân vật hoạt hình và đồ họa đã chuyển hóa hoạt động kiểm tra đọc hiểu thành một dạng trò chơi cạnh tranh, giúp thu hút cả những HS nhút nhát nhất. Như T4 chia sẻ: “Trước đây các em thường im lặng khi tôi hỏi nội dung bài đọc. Nhưng từ khi dùng Kahoot, các em giờ máy lên với sự phấn khích, không sợ sai nữa”. Điều này phù hợp với chiến lược thứ hai của Đánh giá quá trình “tổ chức các hoạt động để thu thập bằng chứng về sự hiểu biết”. Trải nghiệm này đồng thời định hình quan điểm sư phạm của GV: gamification không chỉ thu hút HS mà còn tạo cơ hội tự nhiên để thu thập bằng chứng hiểu biết, đúng với chiến lược đánh giá quá trình về (Zhyhadlo, 2022).

Thêm vào đó, 03 GV (T2, T5, T6) nhấn mạnh tiềm năng của các công cụ như Epid!, Flip (Flipgrid), và Padlet trong việc xây dựng portfolio số. T5 cho biết việc để HS tự ghi lại video đọc, phản hồi lẫn nhau và theo dõi tiến bộ của bản thân giúp nâng cao khả năng tự học và tự đánh giá - chiến lược thứ năm của Đánh giá quá trình. Những minh chứng này cho thấy công cụ kỹ thuật số, khi được thiết kế sư phạm phù hợp, không chỉ là “động lực học tập” mà còn là “chìa khóa” để GV và HS cùng theo dõi sự phát triển kỹ năng đọc một cách sâu sắc và liên tục.

2.3.3. Các thách thức thực tiễn mà giáo viên gặp phải trong lớp học

Bên cạnh những lợi ích mà công cụ số mang lại, phần lớn GV cũng chia sẻ những thách thức sư phạm mang tính thực tiễn, nhất là trong bối cảnh 1:1 thiết bị và độ tuổi còn non của HS tiểu học.

Thứ nhất, 7/8 GV (T1, T2, T3, T4, T6, T7, T8) chỉ ra rằng việc duy trì sự tập trung của HS là một khó khăn đáng kể. Trong môi trường có đầy đủ iPad hoặc laptop, HS rất dễ bị xao nhãng bởi các ứng dụng ngoài nhiệm vụ học tập (YouTube, Minecraft,...). T3 bình luận: “Dạy các em cách sử dụng công nghệ không khó bằng dạy khi nào không nên dùng. Một phần lớn công việc của tôi giờ là hướng dẫn “kỹ năng công dân số”. Phát biểu này cho thấy nhận thức sư phạm của GV hình thành từ chính trải nghiệm quản lý lớp học, rằng việc dạy học với công nghệ đòi hỏi song song rèn luyện “kỹ năng công dân số”.

Thứ hai, 5/8 GV (T2, T3, T6, T7, T8) phản ánh gánh nặng nhận thức và thời gian trong việc chuẩn bị các bài giảng có sử dụng công nghệ. Không chỉ dừng lại ở thao tác kỹ thuật, GV còn phải “địch” ngôn ngữ, giao diện và nhiệm vụ sang một hình thức đơn giản, dễ hiểu cho HS lớp 5. T2 chia sẻ: “Để hướng dẫn HS biết cách gửi bài ghi âm qua Seesaw, tôi phải tạo video hướng dẫn từng bước, kèm hình minh họa và kiểm tra từng thao tác trước khi bắt đầu tiết học”. Đây là biểu hiện rõ ràng của thách thức TPACK trong bối cảnh tiểu học yêu cầu “dễ hiểu - dễ làm - giàu ý nghĩa” là điểm quan trọng.

Ngoài ra, 4/8 GV (T1, T2, T5, T8) cho biết họ từng gặp sự cố kỹ thuật, như mất mạng, lỗi hệ thống, hoặc thiết bị HS không tương thích, ảnh hưởng đến tiến độ tiết học. Tuy nhiên, đa số GV cho biết họ có chuẩn bị phương án dự phòng, ví dụ như worksheet giấy hoặc bài tập nhóm thay thế. Ở đây, trải nghiệm thực tế đã củng cố niềm tin chuyên môn rằng việc tích hợp công nghệ chỉ bền vững khi có kế hoạch sư phạm linh hoạt.

2.3.4. Năng lực thực hành TPACK của giáo viên

Một trong những chủ đề chính nổi lên từ dữ liệu phỏng vấn là sự đồng thuận rằng yếu tố sư phạm (Pedagogy) là rất quan trọng trong việc sử dụng công nghệ có hiệu quả hay không.

Phản hồi của sáu GV (T1, T3, T4, T5, T6, T7) đã trình bày ý tưởng hoặc thực tế về cách họ thay đổi, tổ chức lại và tái tạo việc sử dụng công cụ để thích ứng hoặc đáp ứng nhu cầu của HS lớp năm. Ví dụ, T3 và T4 báo cáo rằng

họ đã vô hiệu hóa bộ đếm thời gian cũng như bảng xếp hạng trên Kahoot và sử dụng biểu đồ câu trả lời để chuẩn bị thảo luận nhóm. Điều này cho thấy rằng GV không mặc định theo loại công cụ, mà chủ động tìm cách kết hợp công nghệ với nhiệm vụ học tập - theo đúng tinh thần của TPACK. T6 đã tạo một bảng tiêu chí tùy chỉnh cho Padlet, khuyến khích HS không chỉ đăng bài mà còn phản hồi bài đăng của bạn cùng lớp một cách có cấu trúc. Đồng thời, T7 đã tận dụng Newsela để cung cấp cho HS ở các cấp độ khác nhau các tài liệu đọc khác nhau mặc dù cả lớp thảo luận cùng một chủ đề - minh họa cách CK (nội dung), PK (chiến lược phân biệt), và TK (sử dụng các tính năng cấp độ của Newsela) được kết hợp. Những hành động này cho thấy GV không sử dụng công cụ một cách “mặc định”, mà liên tục tái khái niệm hóa công nghệ dựa trên mục tiêu học tập.

Những minh chứng này khẳng định rằng việc sử dụng công nghệ hiệu quả không thể tách rời yếu tố sư phạm. Các công cụ không tự động tạo ra hiệu quả nếu không được định hướng bởi một tư duy sư phạm vững vàng, phù hợp với đặc điểm nhận thức, tâm lý của trẻ nhỏ.

2.3.5. So sánh giữa giáo viên Việt Nam và giáo viên nước ngoài

Phân tích theo nhóm đối tượng cho sự khác biệt trong việc nhận thức, lựa chọn và thực hành các ứng dụng kỹ thuật số cho đánh giá quá trình giữa GV Việt Nam (T1, T2, T4, T6, T8) và GV nước ngoài (T3, T5, T7). GV Việt Nam dường như tập trung vào việc kiểm soát lớp học, chỉ ra lỗi và hiệu quả ngắn hạn. Ví dụ, T1, T8 cũng sử dụng các công cụ để xác định lỗi đọc và phản ứng ngay lập tức trong các cuộc nói chuyện. T2 tập trung vào việc cung cấp hướng dẫn chi tiết để đảm bảo HS có thể hoàn thành nhiệm vụ hiệu quả và không bị sa lầy vào các chi tiết kỹ thuật. Ngược lại, các đồng nghiệp nước ngoài ưa chuộng sự phân hóa, tư duy phân biện và theo dõi sự phát triển lâu dài. T5 tạo danh mục với Flip, T7 cá nhân hóa văn bản với Newsela, T3 điều chỉnh thiết kế đọc để trẻ em thực hành suy luận, không chỉ là hiểu biết. Điều này là do hai xu hướng hỗ trợ: GV Việt Nam vượt trội trong phản ứng sư phạm thực tiễn, GV nước ngoài vượt trội trong định hướng học thuật và phát triển tư duy sâu sắc. Thái độ phân chia này giữa hai nhóm có thể được sử dụng để tạo ra một mô hình PLC hiệu quả, nơi GV trao đổi kinh nghiệm trong việc thích ứng công cụ và kết hợp lợi thế của cả hai lĩnh vực thông qua thiết kế phát triển chuyên môn (PD).

2.4. Một số bàn luận

Kết quả nghiên cứu trên cho thấy một số điểm nổi bật như sau:

Thứ nhất, về lợi ích, 08 GV (T1-T8) đã xác nhận rằng các công cụ kỹ thuật số giúp tăng động lực học tập và cung cấp phản hồi ngay lập tức - điều cơ bản cho Đánh giá quá trình; có 03 GV (T2, T5, T6) đã phát triển cụ thể các danh mục điện tử trên Seesaw hoặc Flip mà HS có thể làm việc suốt năm - quá trình nhưng là đặc điểm ít được đề cập bởi những người khác.

Thứ hai, về những khó khăn: 07 GV gặp vấn đề trong việc duy trì sự chú ý của HS trong các lớp học 1:1 nơi mỗi HS có một thiết bị; năm GV cảm thấy rằng việc chuẩn bị bài quá nhiều và từ bỏ ý tưởng này chỉ để làm cho Đánh giá quá trình trở thành một phần của lớp học; bốn GV gặp vấn đề kỹ thuật ảnh hưởng đến họ. Những khó khăn này chủ yếu có tính chất sư phạm, cho thấy rằng sự tích hợp công nghệ không chỉ phụ thuộc vào phần cứng mà còn cần đến thiết kế nhiệm vụ có sự thú vị và phù hợp độ tuổi.

Thứ ba, liên quan đến năng lực TPACK, 06 GV (T1, T3, T4, T5, T6, T7) đã chủ động thay đổi tính năng của công cụ để phù hợp với mục tiêu học: ví dụ, thiết kế các tiêu chí với Padlet, và viết lại các văn bản của Newsela. Điều này xác nhận rằng lý luận sư phạm là cần thiết để sử dụng công nghệ hiệu quả. Hơn nữa, có sự khác biệt nhưng cũng có sự bổ sung giữa GV Việt Nam nhấn mạnh quản lý lớp học, sửa lỗi nhanh chóng và động lực ngắn hạn, và các giảng viên nước ngoài tập trung vào khác biệt hóa, danh mục và theo dõi tiến trình liên tục của HS. Những kết quả này nhấn mạnh và mở rộng những kết luận trước đây. Việc các công cụ kỹ thuật số có thể gia tăng sự tham gia và cung cấp phản hồi ngay lập tức phù hợp với nguyên tắc của Đánh giá quá trình được chứng minh bởi Black và Wiliam (1998), cũng như kết quả của Zhyhadlo (2022) về tính hiệu quả của đánh giá dựa trên trò chơi. Nhưng nghiên cứu của chúng tôi còn chỉ ra có bằng chứng mà Salainti và Neman (2024) chưa xử lý: không chỉ là trò chơi hóa nâng cao sự quan tâm mà còn sản sinh bằng chứng đánh giá tự nhiên cho GV, ngay cả trong các lớp học tiểu học. Ngược lại, các thách thức được GV đưa ra - duy trì sự tập trung của HS, thiết kế nhiệm vụ học tập - khác với rất nhiều nghiên cứu trước đây (Carless, 2005), vốn tập trung vào vấn đề hạ tầng hoặc thiếu thiết bị. Trong một môi trường “giàu tài nguyên”, các rào cản kỹ thuật không còn nữa, nhưng tính chất của rào cản chủ yếu trở thành vấn đề sư phạm và cũng liên quan đến việc kiểm soát lớp học.

Khi diễn giải dưới lăng kính TPACK, dẫn chứng từ T1-T8 cho thấy rằng TPACK là cơ chế chính giải thích sự thành công hoặc hạn chế của tích hợp công nghệ. Kiến thức Công nghệ (TK) thêm các tính năng như kiểm tra hình ảnh, danh mục điện tử và văn bản đa cấp độ. Kiến thức Sư phạm (PK) hướng dẫn việc điều chỉnh công cụ: tắt bảng

xếp hạng Kahoot, thiết kế các tiêu chí Padlet, phân biệt các văn bản Newsela. Kiến thức Nội dung (CK) bảo đảm mục tiêu của hiểu đọc được duy trì. Sự giao thoa của CK-PK-TK thấy GV tái định nghĩa công cụ, từ công cụ kỹ thuật thành công cụ sư phạm. Do đó, TPACK được thực hiện. Sự khác biệt giữa GV Việt Nam và GV nước ngoài cũng phù hợp với diễn giải này: Đánh giá quá trình có thể được thực hiện nhiều cách khác nhau, tất cả đều nhất quán với những mục tiêu mà TPACK đã thiết lập cho các phương pháp giảng dạy hiện đại.

Hàm ý và khuyến nghị: (1) Đối với GV: Nuôi dưỡng tư duy “tái cấu trúc sư phạm” thay vì cố gắng tìm “công cụ tốt nhất”. Tham gia vào PLCs nơi các thành viên chia sẻ cách điều chỉnh công cụ cho mục tiêu Đánh giá quá trình sẽ đóng góp quan trọng vào sự phát triển năng lực TPACK; (2) Đối với trường học: Đầu tư vào các chu kỳ phát triển chuyên môn dài hạn của sự hợp tác thay vì đào tạo công cụ riêng lẻ. Đồng thời, khuyến khích GV này rút ra từ cả sức mạnh của nhóm Việt (lớp học thực tế) và nhóm nước ngoài (phân biệt, tư duy bậc cao) để đạt được mô hình cân bằng; (3) TPACK qua các module SO, TC (Nội bật): Giới thiệu/tích hợp TPACK vào các module - sinh viên phân tích - phê bình - điều chỉnh công cụ kỹ thuật số từ đầu. Trọng tâm của đào tạo không nên là kỹ năng sử dụng mà là thiết kế nhiệm vụ học tập với công nghệ.

3. Kết luận

Nghiên cứu này đã khám phá ra các quan điểm và thực tiễn giảng dạy khá hiệu quả và đa dạng của GV tiếng Anh tiểu học quanh các công cụ giáo dục kỹ thuật số áp dụng cho đánh giá quá trình, được gọi là AfL, mục tiêu là xem xét các thực tiễn của họ có thể đem lại cho chúng ta điều gì, khi đặt cạnh các tài liệu trước đây trong lĩnh vực này, để có thể giáo dục tốt hơn GV nghệ thuật ngôn ngữ hoặc đọc hiểu. Tuy nhiên, nghiên cứu này có những hạn chế về kích thước mẫu (8 GV, một trường quốc tế) và khả năng áp dụng để tổng quát hóa cho các bối cảnh khác, chẳng hạn như trường công; bằng chứng chủ yếu dựa trên dữ liệu phỏng vấn và chúng tôi không có bằng chứng so sánh liên quan đến quan sát trực tiếp trong lớp học. Vì vậy, trong tương lai, các nghiên cứu có thể: thực hiện trong nhiều bối cảnh và so sánh (trường công, trường song ngữ); kiểm tra thêm ý kiến của HS về việc học với công cụ kỹ thuật số; theo dõi một nhóm GV theo thời gian để xem năng lực TPACK phát triển như thế nào theo thời gian.

Tài liệu tham khảo

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy và Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Braun, V., và Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carless, D. (2005). Prospects for the implementation of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy và Practice*, 12(1), 39-54. <https://doi.org/10.1080/0969594042000333904>
- Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S., & Graham, C. R. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, và M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (4th ed., pp. 101-111). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_9
- Murphy, A., & Arciuli, J. (2024). Digital reading comprehension instruction in English for children with English as an additional language: A systematic review. *Journal of Research in Reading*, 47(2), 215-237. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12448>
- Salainti, E., & Neman, M. I. E. (2024). Teachers' perception of using digital game-based learning in teaching and learning process. *EDUKASIA: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 5(1), 955-962. <https://doi.org/10.62775/edukasia.v5i1.904>
- Shanahan, T. (2020). What constitutes a science of reading instruction? *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S235-S247. <https://doi.org/10.1002/rrq.349>
- Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53-82). Lawrence Erlbaum Associates.
- Xuan, Q., Cheung, A., & Sun, D. (2022). The effectiveness of formative assessment for enhancing reading achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 990196. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.990196>
- Zhyhadlo, O. Y. (2022). Application of digital game-based tools for formative assessment at foreign language lessons. *Information Technologies and Learning Tools*, 87(1), 139-150. <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4703>