

TÁC ĐỘNG CỦA HÌNH THỨC ĐÁNH GIÁ QUA HỒ SƠ HỌC TẬP ĐẾN THÁI ĐỘ VÀ NĂNG LỰC SỬ DỤNG TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN CAO ĐẲNG HỌC NGHỀ: MỘT NGHIÊN CỨU BÁN THỰC NGHIỆM

THE IMPACT OF PORTFOLIO-BASED ASSESSMENT ON VOCATIONAL COLLEGE STUDENTS' ATTITUDES AND ENGLISH LANGUAGE USE PROFICIENCY: A QUASI-EXPERIMENTAL STUDY
IMPACT OF PORTFOLIO ASSESSMENT ON VOCATIONAL COLLEGE STUDENTS' LEARNING ATTITUDES AND ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY: A QUASI-EXPERIMENTAL STUDY

Nguyễn Lê Anh Khoa^{1,3,+},
Trần Quang Bảo Phúc²

¹Học viên Cao học Trường Đại học Ngoại ngữ - Tin học Thành phố Hồ Chí Minh;

²Trường Đại học Ngoại ngữ - Tin học Thành phố Hồ Chí Minh;

³Trường Cao đẳng Kỹ thuật Cao Thắng

+ Tác giả liên hệ • Email: MES24116@ms.huflit.edu.vn

Article history

Received: 02/4/2026

Accepted: 29/4/2026

Published: 05/7/2026

Keywords

Portfolio assessment, language performance, students' attitudes, non-English-major college students

ABSTRACT

Although global education increasingly emphasizes formative assessment, many vocational colleges in Vietnam still maintain traditional examinations. Consequently, this often leads to rote learning and hinders the comprehensive development of students. In response to this issue, this study explores the impact of portfolio assessment on the academic performance and attitudes of vocational college students. The research employs a quasi-experimental mixed methods approach over eight weeks, involving 111 A2-level non-English-major students at Cao Thang Technical College, who were divided into an experimental group (N=57) and a control group (N=54). Regarding the quantitative results, Independent Samples T-tests revealed that the experimental group achieved higher final scores than the control group (6.53 compared to 5.84; $p = .001$). Likewise, Paired Samples T-tests showed a significant improvement within the experimental group, with scores increasing from 5.02 to 6.53 ($p < .001$). Furthermore, Pearson correlation analysis indicated a strong positive relationship between learning attitudes and academic outcomes ($r = .932$). In addition to these findings, qualitative data suggested that the implementation of portfolio assessment appeared to promote more optimistic learning attitudes as well as greater learner autonomy in English language learning. Overall, these findings indicate that portfolio assessment has a positive impact on both students' academic performance and learning attitudes. Nevertheless, to ensure its effective implementation, educators still need to establish clear assessment criteria, provide specific guidelines, and integrate appropriate technology support.

1. Mở đầu

Trong những năm gần đây, giáo dục ngôn ngữ trên thế giới đã chuyển mình rõ rệt, từ đánh giá tổng kết sang những hình thức đánh giá chú trọng vào quá trình học tập (Cheng và Fox, 2017; Zaalawati và Zaalawati, 2024). Nếu các bài thi truyền thống chủ yếu đo lường kết quả tại một thời điểm, thì cách tiếp cận mới hướng đến việc ghi nhận sự tiến bộ liên tục của người học. Tuy nhiên, tại nhiều cơ sở giáo dục nghề nghiệp ở Việt Nam, thi cử truyền thống vẫn giữ vai trò chi phối (Cong-Lem, 2020; Hoang, 2013). Điều này khiến việc dạy và học tiếng Anh thường nghiêng về ngữ pháp và đọc hiểu, trong khi các kỹ năng giao tiếp chưa được quan tâm đúng mức (Hung, 2012; Ngo và Luu, 2023). Hệ quả là sinh viên (SV) dễ rơi vào lối học đối phó, thiếu chủ động và chịu áp lực thi cử kéo dài. Trong bối cảnh đó, đánh giá qua hồ sơ học tập (HSHT) được xem như một hướng đi giàu tiềm năng. HSHT có thể được hiểu là một tập hợp có hệ thống các sản phẩm học tập của người học được thu thập theo thời gian, phản ánh quá trình tiến bộ, nỗ lực và khả năng tự đánh giá của họ. Khác với đánh giá truyền thống vốn tập trung vào điểm số cuối kì, HSHT chú trọng vào quá trình, đề cao vai trò chủ động của người học và tạo cơ hội cho việc phản hồi liên tục giữa người dạy và người học. Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng phương pháp này có thể góp phần nâng cao động

lực học tập, tăng tính tự chủ và cải thiện năng lực sử dụng ngôn ngữ (Bibi và Rida, 2024; Dang và cộng sự, 2023; Kusuma và Waluyo, 2023). Tuy vậy, phần lớn các nghiên cứu này chủ yếu được thực hiện trong bối cảnh đại học hoặc với SV chuyên ngữ. Xét trên bình diện học thuật, “khoảng trống” nghiên cứu hiện nay không chỉ nằm ở bối cảnh mà còn ở cách tiếp cận. Cụ thể, các nghiên cứu bán thực nghiệm kiểm định tác động của HSHT trong môi trường cao đẳng nghề vẫn còn thiếu, đồng thời rất ít nghiên cứu xem xét một cách tích hợp cả kết quả học tập và sự thay đổi thái độ của người học trong cùng một thiết kế nghiên cứu. Bên cạnh đó, mối quan hệ giữa HSHT, thái độ học tập và kết quả học tập vẫn chưa được làm rõ một cách có hệ thống, đặc biệt là vai trò của thái độ như một yếu tố có thể đồng hành hoặc tác động đến kết quả học tập.

Để tiếp cận vấn đề một cách toàn diện, nghiên cứu này vận dụng ba khung lý thuyết chính: (1) Thuyết Kiến tạo nhấn mạnh vai trò chủ thể của người học trong việc kiến tạo tri thức thông qua trải nghiệm (tham gia vào hoạt động thực tế, giải quyết vấn đề, làm nhiệm vụ); (2) Lý thuyết Đánh giá thay thế cung cấp cơ sở cho việc sử dụng các hình thức đánh giá linh hoạt, liên tục và mang tính phát triển; (3) Mô hình Thái độ ba thành phần giúp phân tích thái độ của người học qua ba phương diện: nhận thức, cảm xúc và hành vi. Ba khung lý thuyết này không tồn tại rời rạc mà được tích hợp để định hướng thiết kế nghiên cứu, trong đó HSHT được xem là biến tác động, thái độ là biến trung gian tiềm năng và kết quả học tập là biến đầu ra.

Nghiên cứu được thực hiện nhằm làm rõ tác động của HSHT không chỉ đối với kết quả học tập mà còn đối với sự thay đổi thái độ của SV, đồng thời khám phá mối liên hệ giữa hai yếu tố này trong một khung phân tích thống nhất. Cụ thể, nghiên cứu tập trung trả lời ba câu hỏi sau: (1) HSHT ảnh hưởng như thế nào đến kết quả học tập tiếng Anh của SV? (2) HSHT tác động ra sao đến thái độ của SV trên ba phương diện nhận thức, cảm xúc và hành vi? (3) Mối quan hệ giữa thái độ học tập và kết quả học tập trong bối cảnh áp dụng HSHT được thể hiện như thế nào?

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng thiết kế hỗn hợp bán thực nghiệm nhằm xem xét tác động của đánh giá qua HSHT đối với kết quả học tập và thái độ của SV. Tính chất “bán thực nghiệm” thể hiện ở chỗ các nhóm không được phân chia ngẫu nhiên mà dựa trên các lớp học có sẵn, do đó có thể tồn tại sai lệch chọn mẫu (selection bias). Nghiên cứu thừa nhận hạn chế này và áp dụng kiểm tra tương đương đầu vào để giảm thiểu ảnh hưởng.

Thiết kế nghiên cứu được triển khai theo hướng hỗn hợp giải thích, trong đó dữ liệu định lượng giữ vai trò trung tâm, còn dữ liệu định tính được sử dụng để làm rõ và bổ sung ý nghĩa cho kết quả định lượng. Phân tích tương quan không được xem là một thiết kế độc lập mà là một bước phân tích hỗ trợ trong phần định lượng, nhằm xác định mức độ liên hệ giữa thái độ học tập và kết quả học tập, thay vì khẳng định quan hệ nhân quả. Sự tiến bộ về ngôn ngữ được đo bằng chênh lệch điểm trung bình giữa bài kiểm tra đầu vào (pre-test) và đầu ra (post-test) ở cả 4 kỹ năng ngôn ngữ (điểm được lấy trung bình cộng). So sánh giữa nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng được thực hiện dựa trên điểm bài kiểm tra đầu ra (post-test), trong khi mức độ thay đổi trong nội bộ nhóm thực nghiệm được đánh giá bằng cách so sánh điểm trước can thiệp (pre-test) và sau can thiệp (post-test) thông qua kiểm định T mẫu cặp.

Trong tuần học đầu tiên, giảng viên hướng dẫn SV nhóm thực nghiệm xây dựng HSHT trên nền tảng số của nhà trường. Các nhiệm vụ bao gồm viết đoạn văn, luyện nói theo gợi ý và hoàn thành các bài tập từ vựng, ngữ pháp tích lũy theo tuần. Các sản phẩm này được chấm điểm định kỳ và thay thế cho bài kiểm tra trên giấy. Nhóm đối chứng học cùng nội dung nhưng sử dụng hình thức kiểm tra giấy truyền thống. Để đảm bảo tính nội tại của nghiên cứu, cả hai nhóm được giảng dạy bởi cùng một giảng viên, sử dụng cùng giáo trình và nội dung học. Sự khác biệt chủ yếu nằm ở hình thức đánh giá.

2.2. Khách thể nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện với 111 SV không chuyên ngữ trình độ A1-A2 tại Trường Cao đẳng Kỹ thuật Cao Thắng, gồm nhóm thực nghiệm ($n = 57$) và nhóm đối chứng ($n = 54$). Mẫu được chọn theo phương pháp có chủ đích, với tiêu chí là SV đang theo học học phần Tiếng Anh cơ bản A2 và có tham gia đầy đủ quá trình học. Tỷ lệ nam chiếm 92.8% phản ánh đặc thù của khối ngành Kỹ thuật. Tuy nhiên, điều này cũng có thể ảnh hưởng đến khả năng khái quát hóa kết quả và được xem là một hạn chế của nghiên cứu. Việc sử dụng cỡ mẫu này không nhằm suy rộng cho tổng thể lớn mà phù hợp với nghiên cứu lớp học thực tế, nơi mục tiêu chính là kiểm định tác động trong một bối cảnh cụ thể.

2.3. Công cụ thu thập dữ liệu

Nghiên cứu sử dụng bốn công cụ chính nhằm đảm bảo tính toàn diện: (1) Bài kiểm tra năng lực được xây dựng dựa trên bài thi KET (Cambridge) ở trình độ A2. Hai bài kiểm tra đầu vào và đầu ra được thiết kế tương đương về cấu

trúc, độ khó và nội dung, đồng thời được hai giảng viên độc lập thẩm định để đảm bảo tính giá trị nội dung; (2) Bảng câu hỏi khảo sát gồm 18 mục theo thang Likert (5 mức độ). Công cụ này được thử nghiệm trước (pilot) và đạt độ tin cậy cao (Cronbach's Alpha > .8). Các nhóm câu hỏi được xây dựng theo ba thành phần thái độ của mô hình ABC và được thiết kế nhằm phản ánh rõ ràng cấu trúc khái niệm đã được xác lập; do đó, phân tích EFA hay CFA không được thực hiện vì biến kết quả học tập dựa trên điểm kiểm tra thực tế, các biến thái độ mang tính xác định hơn là khám phá, độ tin cậy của thang đo đã được đảm bảo qua hệ số Cronbach's Alpha cao và cỡ mẫu của nghiên cứu (N = 57) chưa đáp ứng yêu cầu tối thiểu thường được khuyến nghị cho phân tích nhân tố. Bảng hỏi đo lường ba thành phần thái độ của người học, bao gồm nhận thức (cognitive), cảm xúc (affective) và hành vi (behavioral). Trong đó, thái độ nhận thức phản ánh niềm tin của SV về hiệu quả của đánh giá qua HSHT, mức độ rõ ràng của tiến trình học, tính hữu ích của phản hồi, sự phát triển chiến lược học tập, tính tự chủ và mức độ gắn với thực tiễn của tiếng Anh. Thái độ cảm xúc thể hiện qua các phản ứng như sự hứng thú, giảm căng thẳng, sự khích lệ, cảm giác thoải mái và mức độ tự tin trong quá trình học. Trong khi đó, thái độ hành vi được đo lường thông qua các hoạt động học tập cụ thể như mức độ nỗ lực hoàn thành nhiệm vụ, việc xem lại và chỉnh sửa bài đã làm, đặt mục tiêu học tập, tự học ngoài lớp, theo dõi tiến trình học tập và tham gia nhận xét lẫn nhau giữa các bạn học; (3) Phỏng vấn bán cấu trúc được thực hiện với 12 SV thuộc nhóm thực nghiệm, được chọn theo mức độ tham gia và kết quả học tập khác nhau. Mỗi cuộc phỏng vấn kéo dài khoảng 15-20 phút, sử dụng bộ câu hỏi định hướng nhằm khai thác trải nghiệm học tập và cảm nhận của người học; (4) Quan sát lớp học được tiến hành xuyên suốt quá trình thực nghiệm. Dữ liệu được ghi chép theo mẫu quan sát thống nhất, tập trung vào mức độ tham gia, tương tác và hành vi học tập của SV.

2.4. Quy trình thu thập dữ liệu

Dữ liệu được thu thập qua ba giai đoạn liên tiếp trong thời gian 8 tuần (từ 04/8/2025 đến 25/9/2025). *Giai đoạn 1*: Tiến hành bài kiểm tra đầu vào (pre-test) cho cả hai nhóm nhằm xác định trình độ ban đầu của SV. Sau đó, nhóm thực nghiệm bắt đầu học và đánh giá bằng hồ sơ học tập, trong khi nhóm đối chứng học và đánh giá theo cách truyền thống. Quan sát lớp học được thực hiện xuyên suốt giai đoạn này. *Giai đoạn 2*: Sau khi kết thúc khóa học, bài kiểm tra đầu ra (post-test) và bảng câu hỏi khảo sát (thông qua Google Forms với đường link: <https://forms.gle/BxmavJ5TiRAYWnC77>) được thực hiện để thu thập dữ liệu về năng lực và thái độ của SV nhóm thực nghiệm. *Giai đoạn 3*: Thực hiện phỏng vấn bán cấu trúc với một nhóm SV được chọn từ nhóm thực nghiệm. Các cuộc phỏng vấn được thực hiện bằng tiếng Việt, và được ghi âm (với sự đồng thuận của người tham gia). Toàn bộ dữ liệu phỏng vấn được ghi âm và mã hóa (coding) để đảm bảo tính chính xác.

2.5. Quy trình phân tích dữ liệu

Dữ liệu định lượng được xử lý bằng SPSS. Thống kê mô tả được sử dụng để tổng hợp dữ liệu. Kiểm định T-test mẫu độc lập dùng để so sánh kết quả giữa hai nhóm, trong khi kiểm định T-test mẫu cặp dùng để đánh giá sự thay đổi trong nhóm thực nghiệm. Phân tích tương quan Pearson được dùng để xác định mức độ liên hệ giữa thái độ và kết quả học tập. Trước khi tiến hành các kiểm định, các giả định thống kê như phân phối chuẩn và tính độc lập được kiểm tra thông qua biểu đồ Q-Q. Ngoài ra, kích thước ảnh hưởng (effect size) cũng được tính toán để bổ sung ý nghĩa cho kết quả.

Dữ liệu định tính: Từ phỏng vấn và câu hỏi mở được phân tích theo quy trình 6 bước của Braun và Clarke (2006): làm quen dữ liệu, mã hóa ban đầu, tìm kiếm chủ đề, xem xét lại chủ đề, xác định/đặt tên chủ đề và báo cáo kết quả. Để tăng độ tin cậy, quá trình mã hóa được thực hiện bởi hai giảng viên có chuyên môn và so sánh kết quả nhằm đảm bảo tính nhất quán. Dữ liệu định tính được dùng để đối chiếu và để làm rõ hơn các kết quả định lượng.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Kết quả từ các dữ liệu định lượng

3.1.1. Phân tích kết quả thực nghiệm về thành tích học tập của sinh viên

Để đảm bảo độ tin cậy trong quá trình chấm điểm, bảng 1 được tác giả tạo ra để thể hiện mức độ tương quan giữa hai giám khảo đối với kỹ năng Nói và Viết ở cả hai thời điểm trước và sau thực nghiệm.

Bảng 1. Tương quan giữa các giám khảo đối với điểm đầu vào và đầu ra ở kỹ năng Nói và Viết

Kỹ năng / Loại điểm	Nhóm	N	Hệ số r cho Pre-test (giữa Giám khảo 1-Giám khảo 2)	Hệ số r cho Post-test (giữa Giám khảo 1-Giám khảo 2)
Nói	CG	54	.913**	.920**
Nói	EG	57	.924**	.918**
Viết	CG	54	.930**	.945**
Viết	EG	57	.959**	.945**

**Tương quan có ý nghĩa thống kê ở mức .01 (kiểm định 2 đuôi/2 phía).

Trước khi tiến hành các kiểm định thống kê chính thức, độ tin cậy và tính chuẩn của dữ liệu đã được xác lập nghiêm ngặt. Đối với các kỹ năng mang tính chủ quan cao như Nói và Viết, kết quả đánh giá từ hai giám khảo độc lập cho thấy sự đồng thuận rất cao, với hệ số tương quan Pearson dao động từ .913 đến .959 ($p < .01$) ở cả hai thời điểm kiểm tra. Điều này góp phần củng cố độ tin cậy liên chủ thể (inter-rater reliability) của công cụ đánh giá, đồng thời giảm thiểu sai lệch do yếu tố cá nhân trong quá trình chấm điểm. Đáng chú ý, các hệ số tương quan đều duy trì ở mức cao và ổn định giữa hai thời điểm trước và sau thực nghiệm, cho thấy tiêu chí chấm điểm được áp dụng nhất quán, không bị ảnh hưởng bởi thời gian hay can thiệp. Nhờ đó, có thể khẳng định rằng các dữ liệu điểm số thu thập được phản ánh tương đối chính xác năng lực thực tế của SV, tạo nền tảng vững chắc cho các phân tích thống kê tiếp theo.

Kế tiếp, nhằm xác định sự khác biệt về thành tích học tập giữa hai nhóm, bảng 2 được trình bày để tổng hợp kết quả kiểm định T-test mẫu độc lập cùng các chỉ số thống kê mô tả ở giai đoạn trước và sau thực nghiệm.

Bảng 2. Kết quả kiểm định T-test mẫu độc lập và thống kê mô tả đối với điểm trước và sau thực nghiệm

Nhóm	N	Trước thực nghiệm (Pre-test)				Sau thực nghiệm (Post-test)			
		Mean (SD)	t	df	Sig.	Mean (SD)	t	df	Sig.
Nhóm đối chứng	54	5.01 (1.11)	-0.04	109	.972	5.84 (1.07)	-3.54	109	.001
Nhóm thực nghiệm	57	5.02 (1.08)				6.53 (0.99)			

*Trước thực nghiệm: Giả định phương sai đồng nhất (Kiểm định Levene: $F = .007, p = .934$)

*Sau thực nghiệm: Giả định phương sai đồng nhất (Kiểm định Levene: $F = .148, p = .701$)

Kết quả kiểm định Independent Samples T-test tại thời điểm trước tác động cho thấy sự tương đương về năng lực giữa hai nhóm, khi điểm trung bình của nhóm đối chứng ($M = 5.01, SD = 1.11$) và nhóm thực nghiệm ($M = 5.02, SD = 1.08$) gần như không có sự khác biệt ($t(109) = -0.04, p = .972$). Tuy nhiên, sau 8 tuần thực nghiệm, sự chênh lệch rõ rệt đã xuất hiện. Nhóm thực nghiệm đạt điểm trung bình cao hơn đáng kể ($M = 6.53$) so với nhóm đối chứng ($M = 5.84$), với sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($t(109) = -3.54, p = .001$).

Kết quả này cho thấy hai nhóm có điểm xuất phát tương đương, qua đó đảm bảo tính công bằng ban đầu trong so sánh và hạn chế ảnh hưởng của các yếu tố nhiễu liên quan đến năng lực đầu vào. Sau giai đoạn thực nghiệm, sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm phản ánh khả năng tác động tích cực của hình thức đánh giá qua HSHT đối với kết quả học tập của SV. Mức chênh lệch điểm trung bình giữa hai nhóm, dù không quá lớn về mặt tuyệt đối, nhưng đủ để cho thấy xu hướng cải thiện rõ ràng trong bối cảnh lớp học thực tế. Điều này gợi ý rằng việc thay đổi cách thức đánh giá, khi được triển khai một cách có hệ thống, có thể góp phần nâng cao hiệu quả học tập. Tuy nhiên, kết quả này cần được diễn giải thận trọng, vì thiết kế bán thực nghiệm không cho phép khẳng định quan hệ nhân quả một cách tuyệt đối.

Tiếp theo, để đánh giá mức độ tiến bộ của nhóm thực nghiệm sau quá trình can thiệp, bảng 3 được xây dựng để trình bày kết quả kiểm định T-test mẫu cặp giữa hai lần đo.

Bảng 3. Kết quả kiểm định T-test mẫu cặp (Paired Samples T-test) của Nhóm thực nghiệm

Chỉ số đo lường	Mean (Pre)	Mean (Post)	Mean Difference	SD (Difference)	t(df)	p
Điểm trung bình các kỹ năng	5.02 (N = 57)	6.53 (N=57)	-1.51	0.17	-65.60 (56)	< .001

Kết quả kiểm định t mẫu cặp (Paired Samples t-test) cho thấy năng lực tiếng Anh của nhóm thực nghiệm đã cải thiện rõ rệt sau quá trình can thiệp. Cụ thể, điểm trung bình tăng 1.51 điểm, từ 5.02 ở bài kiểm tra đầu vào lên 6.53 ở bài kiểm tra đầu ra. Với $t(56) = -65.60$ và $p < .001$, sự khác biệt này có ý nghĩa thống kê, qua đó khẳng định hiệu quả tích cực của phương pháp đánh giá qua HSHT. Kích thước ảnh hưởng được tính theo Cohen's d đạt giá trị tận 8.88, cho thấy mức ảnh hưởng rất lớn. Mặc dù giá trị này cao hơn nhiều so với các ngưỡng thông thường (trường chừng như rất "ảo"), nó có thể được giải thích bởi đặc điểm của dữ liệu. Cụ thể, Cohen's d được tính dựa trên chênh lệch trung bình chia cho độ lệch chuẩn của chênh lệch điểm. Trong nghiên cứu này, mức tăng điểm tuy ở mức vừa phải về mặt sự phạm, nhưng độ lệch chuẩn của chênh lệch lại nhỏ, cho thấy phần lớn SV đều tiến bộ theo hướng tương đối đồng đều. Sự nhất quán này làm cho kích thước ảnh hưởng tăng mạnh.

Bên cạnh đó, đặc điểm người học cũng góp phần lí giải kết quả. SV không chuyên Anh ở trình độ cao đẳng thường có nền tảng ban đầu hạn chế, dẫn đến điểm đầu vào thấp (do các SV này đa phần không chọn tổ hợp môn thi

có Tiếng Anh khi thi tốt nghiệp THPT). Sau quá trình học được đào tạo bài bản, kết hợp luyện tập, chỉnh sửa và phân hồi liên tục trong HSHT, người học có thể cải thiện rõ rệt về độ chính xác và khả năng sử dụng ngôn ngữ. Khi nhiều SV cùng đạt mức tiên bộ tương tự, độ phân tán giảm xuống, từ đó làm giá trị Cohen's d trở nên rất lớn. Vì vậy, giá trị t cao và kích thước ảnh hưởng lớn trong trường hợp này là phù hợp với độ lệch chuẩn nhỏ của chênh lệch điểm và đã được kiểm tra lại.

3.1.2. Kết quả dữ liệu bảng hỏi về Nhận thức, Tình cảm và Hành vi

Nhằm làm rõ đặc điểm thái độ học tập của SV, bảng 4 được thiết kế để tổng hợp kết quả phân tích trên ba phương diện nhận thức, cảm xúc và hành vi.

Bảng 4. Tổng hợp kết quả phân tích các thành phần của thái độ học tập

Khía cạnh thái độ	Thống kê mô tả (Mean / SD)	Độ tin cậy (α)	Các chỉ số nổi bật (Dựa trên % Đồng ý - Trung lập - Không đồng ý)
1. Nhận thức (Cognitive)	M = 3.21 - 4.11 SD = .651 - .773	.845	Điểm mạnh: Hiểu mục tiêu & theo dõi tiến bộ (Đồng ý > 74%). Điểm yếu: Tính tự chủ & Chiến lược học tập (Trung lập = 57.9%).
2. Cảm xúc (Affective)	M = 3.16 - 4.25 SD = .576 - .756	.876	Điểm mạnh: Động lực từ phản hồi & Tự tin (Đồng ý đạt 87.7% - 93.0%). Điểm yếu: Hứng thú & Giảm áp lực (Trung lập từ 49.1% - 59.6%).
3. Hành vi (Behavioral)	M = 3.33 - 4.28 SD = .675 - .809	.910	Điểm mạnh: Nỗ lực học tập & Tự giám sát (Đồng ý đạt 82.5% - 87.8%). Điểm yếu: Sự kiên trì & Thiết lập mục tiêu (Trung lập từ 56.1% - 57.9%).

Kết quả bảng hỏi cho thấy thái độ học tập của SV được thể hiện qua ba khía cạnh: nhận thức, cảm xúc và hành vi, với độ tin cậy cao (α dao động từ .845 đến .910). Ở khía cạnh nhận thức, giá trị Mean của các mục đạt từ 3.21 đến 4.11 (SD = .651-.773), cho thấy SV nhìn chung có nhận thức khá tích cực về quá trình học tập. Cụ thể, hơn 74% SV đồng ý rằng họ hiểu rõ mục tiêu học tập và có thể theo dõi tiến bộ của bản thân. Tuy nhiên, tỉ lệ trung lập đối với các mục liên quan đến tính tự chủ và khả năng thiết lập chiến lược học tập chiếm tới 57.9%, cho thấy nhiều SV chưa thực sự chủ động trong việc điều chỉnh cách học. Đối với khía cạnh cảm xúc, điểm trung bình dao động từ 3.16 đến 4.25 (SD = .576-.756) với hệ số tin cậy $\alpha = .876$. Tỉ lệ đồng ý rất cao (87.7%-93.0%) ở các mục về động lực và sự tự tin; điều này phản ánh tác động tích cực của hồ sơ học tập. Tuy nhiên, các mục liên quan đến hứng thú và giảm áp lực học tập vẫn ghi nhận tỉ lệ trung lập khá cao, từ 49.1% đến 59.6%. Ở khía cạnh hành vi, điểm trung bình từ 3.33 đến 4.28 (SD = .675-.809) cho thấy SV có mức độ nỗ lực và tự giám sát bản thân tương đối tốt, với tỉ lệ đồng ý đạt 82.5%-87.8%. Tuy vậy, sự kiên trì và thiết lập mục tiêu dài hạn vẫn chưa đạt mức đồng thuận cao, với hơn 56% SV chọn phương án trung lập.

3.1.3. Kết quả tương quan giữa Nhận thức, Tình cảm, Hành vi đối với Kết quả kiểm tra Post-test

Với mục đích khám phá mối liên hệ giữa thái độ học tập và kết quả học tập, bảng 5 được sử dụng để trình bày kết quả phân tích tương quan giữa các khía cạnh thái độ và điểm hậu kiểm của SV.

Bảng 5. Tương quan giữa Thái độ của SV và kết quả học tập theo Hình thức Đánh giá qua HSHT

Pearson Correlation (N=57)	Điểm hậu kiểm (Post-test)	Khía cạnh Nhận thức	Khía cạnh Cảm xúc	Khía cạnh Hành vi	Thái độ học tập (bao gồm cả 3 thành phần)
Điểm hậu kiểm					
Khía cạnh Nhận thức	.851**				
Khía cạnh Cảm xúc	.875**	.809**			
Khía cạnh Hành vi	.920**	.855**	.877**		
Thái độ học tập (bao gồm cả 3 thành phần)	.932**	.935**	.942**	.965**	

Phân tích tương quan Pearson cho thấy mối liên hệ tích cực, rất chặt chẽ và có ý nghĩa thống kê ($p < .01$) giữa thái độ học tập và kết quả bài kiểm tra đầu ra của SV. Trong ba thành phần cấu thành thái độ, khía cạnh Hành vi có

mức độ tương quan mạnh nhất với thành tích học tập ($r = .920$), khẳng định vai trò then chốt của sự tham gia chủ động như sửa bài và hoàn thành nhiệm vụ; tiếp đến là khía cạnh Cảm xúc ($r = .875$) và Nhận thức ($r = .851$). Đặc biệt, Thái độ học tập tổng hợp (kết hợp cả ba khía cạnh) thể hiện hệ số tương quan khá cao ($r = .932$), qua đó minh chứng rằng một thái độ tích cực toàn diện đối với HSHT là động lực quyết định giúp SV nâng cao đáng kể năng lực tiếng Anh.

Kết quả này cho thấy các khía cạnh của thái độ học tập đều có mối liên hệ tích cực với kết quả học tập, trong đó yếu tố hành vi nổi lên như một thành phần gắn kết chặt chẽ nhất với thành tích của SV. Điều này gợi ý rằng những biểu hiện cụ thể trong quá trình học, như mức độ tham gia, sự kiên trì hoàn thành nhiệm vụ và việc chủ động sửa lỗi, có thể đóng vai trò quan trọng trong việc cải thiện kết quả học tập. Đồng thời, mối liên hệ tương đối cao giữa các khía cạnh nhận thức, cảm xúc và hành vi cũng cho thấy thái độ học tập là một cấu trúc thống nhất, trong đó các thành phần có sự tương tác và hỗ trợ lẫn nhau. Tuy nhiên, cần nhấn mạnh rằng các hệ số tương quan cao chỉ phản ánh mức độ liên hệ giữa các biến chứ không cho phép kết luận về quan hệ nhân quả. Đồng thời, do các biến được thu thập trong cùng một bối cảnh nghiên cứu, khả năng xảy ra sai lệch phương pháp chung (common method bias) cũng cần được lưu ý. Bên cạnh đó, kết quả nghiên cứu có thể bị ảnh hưởng bởi một số yếu tố ngoại cảnh như năng lực đầu vào của SV, mức độ hỗ trợ từ giảng viên, động lực học tập cá nhân và môi trường lớp học, những yếu tố này chưa được kiểm soát đầy đủ trong nghiên cứu hiện tại.

3.2. Kết quả từ các dữ liệu định tính

Phần này trình bày các phát hiện từ bảng câu hỏi mở, phỏng vấn bán cấu trúc và quan sát lớp học. Dữ liệu được phân tích theo chủ đề để làm rõ trải nghiệm, nhận thức và sự thay đổi hành vi của SV. Ba chủ đề chính nổi bật lên bao gồm: sự phát triển tính tự chủ, nâng cao kỹ năng ngôn ngữ và sự chuyển biến tích cực về tâm lý - hành vi.

3.2.1. Phát triển tính tự chủ và tư duy phản tư của người học

Dữ liệu cho thấy sự chuyển dịch rõ rệt từ cách học mang tính đối phó sang cách học có định hướng và chủ động hơn. Kết quả này phù hợp với các chỉ số hành vi trong bảng hỏi, nơi SV thể hiện mức độ tự giám sát và nỗ lực tương đối cao. Trước hết, về thiết lập mục tiêu và theo dõi tiến độ, nhiều SV cho biết họ bắt đầu ý thức rõ hơn về việc học của mình. SV3 chia sẻ: “*Trước đây em thường học theo kiểu gần đến ngày thi mới bắt đầu ôn lại, nên hay quên và không biết mình yếu chỗ nào. Khi làm HSHT, mỗi tuần đều có bài nên em phải theo dõi tiến độ của mình. Em biết mình đang tiến bộ hay chưa và cần cải thiện phần nào*”. Bên cạnh đó, kỹ năng quản lý thời gian được cải thiện rõ rệt. SV7 cho biết: “*Trước kia em hay để bài đến sát hạn mới làm nên rất vội. Khi có HSHT, bài tập được chia theo tuần nên em phải sắp xếp thời gian hợp lý hơn. Nhờ vậy, em thấy việc học đều hơn và không bị áp lực nhiều như trước*”. Ngoài ra, nhiều SV đề cập đến việc hình thành thói quen xem lại và sửa lỗi. SV1 chia sẻ: “*Trước đây em chỉ quan tâm đến điểm số, còn bây giờ em chú ý đến cả lỗi sai và sửa lại. Khi nhìn lại các bài cũ, em thấy mình viết tốt hơn từng chút một*”. Những biểu hiện này cho thấy tư duy phản tư đã dần hình thành, góp phần giải thích cho sự cải thiện điểm số của nhóm thực nghiệm. Việc người học chủ động theo dõi, điều chỉnh và cải thiện quá trình học tập có thể là một yếu tố quan trọng dẫn đến kết quả tích cực được ghi nhận trong phần định lượng.

3.2.2. Nâng cao kỹ năng ngôn ngữ và khả năng sử dụng tiếng Anh thực tế

Dữ liệu định tính cho thấy sự cải thiện rõ ở các kỹ năng Nói và Viết, phù hợp với mức tăng điểm trung bình của nhóm thực nghiệm trong phần kiểm định T-test. Ở kỹ năng Viết, SV nhận diện lỗi sai và điều chỉnh cách diễn đạt. SV9 cho biết: “*Khi làm hồ sơ học tập, em phải viết nhiều lần và được sửa chi tiết. Trước đây em viết câu rời rạc, nhưng sau một thời gian em biết cách nối ý và viết rõ ràng hơn. Em cũng tránh được những lỗi sai lặp lại*”. Ở kỹ năng Nói, việc luyện tập thường xuyên giúp cải thiện sự trôi chảy. SV5 chia sẻ: “*Mỗi tuần em đều phải ghi âm nên ban đầu rất ngại. Nhưng sau đó em quen dần, nói tự nhiên hơn và không còn phụ thuộc vào bài mẫu. Em cũng tự nghe lại để sửa lỗi phát âm*”. Tuy nhiên, dữ liệu cũng cho thấy sự khác biệt giữa các kỹ năng. SV11 nhận xét: “*Kỹ năng nghe của em không cải thiện nhiều vì em chưa dành đủ thời gian luyện tập thường xuyên, đồng thời hoạt động học tập cũng không có sản phẩm đầu ra rõ ràng như bài nói hay bài viết để theo dõi sự tiến bộ*”. Điều này phù hợp với kết quả định lượng cho thấy sự cải thiện không đồng đều giữa các kỹ năng. Như vậy, dữ liệu định tính đã góp phần lý giải vì sao mức tiến bộ tập trung nhiều hơn ở các kỹ năng có sản phẩm cụ thể và được phản hồi thường xuyên.

3.2.3. Hình thành tư duy học tập tích cực, động lực và hành vi tự điều chỉnh

Chủ đề cuối cùng phản ánh những thay đổi rõ rệt về cảm xúc và hành vi học tập. Kết quả này tương ứng với các chỉ số cảm xúc và hành vi tích cực trong bảng hỏi, đặc biệt là mức độ tự tin và sự tham gia học tập. Nhiều SV cho biết họ giảm lo âu khi không còn phụ thuộc vào một bài thi duy nhất. SV2 chia sẻ: “*Trước đây em rất sợ thi vì nếu làm không tốt thì ảnh hưởng nhiều đến điểm. Khi học theo hồ sơ, em có nhiều cơ hội cải thiện nên cảm thấy thoải*

mái hơn và không bị áp lực quá lớn”. Bên cạnh đó, sự tự tin trong học tập cũng được nâng cao. SV6 cho biết: “*Khi nhìn lại các bài đã làm trong hồ sơ, em thấy mình tiến bộ từng bước. Điều đó làm em tự tin hơn khi học và khi sử dụng tiếng Anh*”. Ngoài ra, hành vi học tập tự điều chỉnh được ghi nhận rõ rệt. SV10 chia sẻ: “*Em dành nhiều thời gian học hơn vì biết bài nào cũng được tính điểm. Em cũng chủ động sửa bài và hỏi thêm khi chưa hiểu*”. Những thay đổi này góp phần giải thích cho mối tương quan cao giữa khía cạnh hành vi và kết quả học tập đã được trình bày trong phân định lượng. Cụ thể, việc tăng cường tham gia, nỗ lực và tự điều chỉnh có thể là những yếu tố trung gian giúp cải thiện thành tích học tập của SV.

3.3. Một số bàn luận

3.3.1. Đánh giá qua hồ sơ học tập và sự phát triển năng lực ngôn ngữ bền vững trong bối cảnh giáo dục nghề

Kết quả định lượng cho thấy đánh giá qua HSHT giúp SV cải thiện rõ rệt năng lực tiếng Anh, thể hiện qua sự gia tăng điểm số từ pre-test ($M = 5.02$) lên post-test ($M = 6.53$), với sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p < .001$). Mức cải thiện này được củng cố bởi kết quả kiểm định t mẫu cặp ($t(56) = -65.60$), cho thấy sự tiến bộ diễn ra một cách nhất quán trong toàn bộ nhóm thực nghiệm. Đồng thời, độ tin cậy cao trong chấm điểm ($r = .913$ đến $.959$) cho thấy sự cải thiện này không phải là ngẫu nhiên, mà phản ánh tương đối chính xác năng lực thực của người học.

Đối chiếu với dữ liệu định tính (mục 3.2), nhiều SV cho biết họ tiến bộ rõ rệt ở kỹ năng Viết và Nói nhờ quá trình sửa bài lặp lại và phản hồi liên tục. Điều này cho thấy sự cải thiện không chỉ thể hiện qua điểm số, mà còn được trải nghiệm trực tiếp trong quá trình học. Kết quả này tương đồng với nghiên cứu của Zaalalawi và Zaalalawi (2024), khi HSHT giúp tăng cường khả năng viết học thuật và tổ chức ý tưởng. Tuy nhiên, khác với một số nghiên cứu trước, kết quả hiện tại cho thấy kỹ năng Nghe cải thiện chậm hơn, phù hợp với nhận định của Kusuma và Waluyo (2023) về hạn chế của HSHT đối với các kỹ năng ngữ nhận.

Điểm khác biệt của nghiên cứu này nằm ở bối cảnh cao đẳng nghề, nơi người học có nền tảng đầu vào thấp và ít cơ hội tiếp xúc ngôn ngữ. Trong bối cảnh đó, HSHT không chỉ là công cụ đánh giá, mà còn đóng vai trò như một “không gian luyện tập mở rộng”, giúp người học tích lũy từng bước tiến nhỏ nhưng bền bỉ. Tuy nhiên, cần thận trọng khi diễn giải rằng HSHT “đảm bảo” sự phát triển bền vững, bởi dữ liệu hiện tại chủ yếu phản ánh sự cải thiện trong thời gian ngắn (8 tuần), chưa đủ để khẳng định xu hướng dài hạn.

3.3.2. Tái định hình tư duy người học từ tâm thế đối phó sang năng lực tự chủ

Một trong những phát hiện đáng chú ý của nghiên cứu là sự thay đổi trong thái độ học tập của SV, đặc biệt ở khía cạnh hành vi ($M = 3.33-4.28$) và cảm xúc ($M = 3.16-4.25$). Dữ liệu định tính cho thấy nhiều SV chuyển từ thói quen học dồn trước kì thi sang học đều đặn theo tiến trình của HSHT. Điều này phản ánh một sự dịch chuyển đáng kể trong cách tiếp cận việc học. Tuy nhiên, kết quả bảng hỏi cũng cho thấy khía cạnh nhận thức về chiến lược học tập và tính tự chủ vẫn ở mức trung bình (M thấp nhất = 3.21), với tỉ lệ trung lập khá cao (57.9%). Điều này cho thấy sự thay đổi chưa đồng đều giữa “hành động” và “nhận thức”. Nói cách khác, SV có thể đã tham gia tích cực hơn vào hoạt động học tập, nhưng chưa hoàn toàn ý thức rõ về chiến lược học tập của mình.

So với các nghiên cứu trước (Andrade và Du, 2007), kết quả này vừa tương đồng vừa mở rộng. Trong khi các nghiên cứu trước nhấn mạnh vai trò của HSHT trong việc thúc đẩy tự chủ, nghiên cứu hiện tại chỉ ra rằng quá trình hình thành tự chủ trong bối cảnh giáo dục nghề diễn ra chậm hơn và cần sự hỗ trợ có định hướng. Điều này cũng phù hợp với nhận định của Cong-Lem (2020) và Ngo và Luu (2023) về “sức ỳ” của mô hình học thụ động trong giáo dục Việt Nam. Do đó, thay vì khẳng định HSHT trực tiếp tạo ra tự chủ, kết quả nghiên cứu gợi ý rằng HSHT đóng vai trò như một điều kiện kích hoạt, trong khi sự tự chủ chỉ hình thành khi có sự dẫn dắt có hệ thống từ giảng viên. Đây là một điểm bổ sung quan trọng về mặt thực tiễn sư phạm.

3.3.3. Thái độ kỉ luật và Sự cẩn cù: Yếu tố quyết định thành công việc dạy học bằng hồ sơ học tập

Phân tích tương quan cho thấy mối liên hệ rất mạnh giữa thái độ học tập và kết quả học tập ($r = .932$), trong đó khía cạnh hành vi có tương quan cao nhất ($r = .920$). Điều này cho thấy những SV có mức độ tham gia cao hơn (làm bài đầy đủ, sửa bài, luyện tập thường xuyên) thường đạt kết quả tốt hơn trong bài kiểm tra đầu ra. Kết quả này được hỗ trợ bởi dữ liệu định tính, khi nhiều SV nhấn mạnh vai trò của việc luyện tập liên tục và sửa lỗi nhiều lần trong quá trình hoàn thiện sản phẩm HSHT. Như vậy, sự tương quan mạnh mẽ này không chỉ tồn tại trên số liệu, mà còn được phản ánh qua trải nghiệm học tập thực tế.

Tuy nhiên, cần đặc biệt thận trọng khi diễn giải kết quả này. Với thiết kế nghiên cứu hiện tại, phân tích Pearson chỉ cho phép xác định mối liên hệ (association), không đủ cơ sở để khẳng định quan hệ nhân quả (causation). Hơn nữa, hệ số tương quan rất cao ($r > .90$) có thể chịu ảnh hưởng của một số yếu tố như hiện tượng trùng lặp khái niệm

giữa biến hành vi và kết quả học tập (ví dụ: nỗ lực học tập có thể trực tiếp ảnh hưởng đến điểm số) hoặc common method bias do dữ liệu thái độ được thu thập từ cùng một nguồn (bảng hỏi tự báo cáo).

So với nghiên cứu của Bibi và Rida (2024), vốn chỉ ghi nhận mức tương quan trung bình, kết quả của nghiên cứu này cao hơn đáng kể, cho thấy ảnh hưởng của bối cảnh đặc thù (SV trình độ thấp, can thiệp ngắn hạn nhưng tập trung cao). Vì vậy, thay vì khẳng định “vai trò quyết định”, nghiên cứu này chỉ đề xuất rằng thái độ học tập - đặc biệt là hành vi học tập - có mối liên hệ chặt chẽ với kết quả học tập trong bối cảnh HSHT. Đây là một phát hiện có giá trị, nhưng cần được kiểm chứng thêm bằng các thiết kế nghiên cứu sâu hơn (ví dụ: mô hình hồi quy hoặc phân tích trung gian).

4. Kết luận và bình luận

Nghiên cứu cho thấy đánh giá qua HSHT là một cách tiếp cận có tiềm năng và tính khả thi đối với SV không chuyên tại Trường Cao đẳng Kỹ thuật Cao Thắng, khi kết quả thực nghiệm ghi nhận sự cải thiện đáng kể về điểm số và một số khía cạnh thái độ học tập so với hình thức thi cử truyền thống. Trong bối cảnh SV thường có nền tảng hạn chế và thói quen “học đối phó”, HSHT đóng vai trò là công cụ góp phần chuyển đổi tư duy: từ việc chỉ quan tâm điểm số sang chú trọng quá trình tích lũy, sửa lỗi và phản hồi liên tục, điều này được thể hiện qua sự gia tăng mức độ tham gia và nỗ lực học tập trong dữ liệu bảng hỏi và phỏng vấn. Đặc biệt, phương pháp này không chỉ nâng cao năng lực ngôn ngữ mà còn bước đầu hình thành các phẩm chất như tính kỉ luật, khả năng quản lí thời gian và sự bền bỉ, những yếu tố được ghi nhận qua trải nghiệm học tập của SV trong quá trình thực hiện HSHT. Tuy nhiên, cần lưu ý rằng các kết luận này chủ yếu phản ánh xu hướng trong phạm vi nghiên cứu, chưa đủ cơ sở để khái quát hóa rộng rãi hoặc khẳng định tác động dài hạn.

Tuy nhiên, kết quả cũng chỉ ra rằng HSHT không phải là “chiếc đũa thần” nếu thiếu sự hướng dẫn đúng đắn. Các dữ liệu định tính cho thấy một bộ phận SV vẫn gặp khó khăn trong việc hiểu và vận dụng phản hồi, đặc biệt ở giai đoạn đầu, cho thấy nhu cầu về sự hỗ trợ tư vấn có hệ thống. Để áp dụng thành công, các trường cao đẳng nghề cần cung cấp hệ thống hỗ trợ rõ ràng, bao gồm các tiêu chí đánh giá minh bạch và quy trình phản hồi có cấu trúc, thay vì giả định SV có thể tự động hiểu và sử dụng phản hồi ngay lập tức. Sự minh bạch trong mục tiêu giúp SV theo dõi tiến độ tốt hơn, đồng thời giảm sự phụ thuộc vào lối học thụ động vốn phổ biến trong bối cảnh giáo dục nghề. Do đó, giảng viên cần đóng vai trò người dẫn dắt, tổ chức các hoạt động phản tư có định hướng để giúp SV dần hình thành thói quen tự học và trách nhiệm cá nhân đối với sản phẩm của mình, thay vì chỉ dừng lại ở việc hoàn thành nhiệm vụ mang tính hình thức.

Mặc dù đóng góp những giá trị thực tiễn quan trọng, nghiên cứu vẫn tồn tại một số hạn chế: (1) Thiết kế bán thực nghiệm không sử dụng phân nhóm ngẫu nhiên có thể dẫn đến sai lệch chọn mẫu, ảnh hưởng đến độ tin cậy nội tại; (2) Phạm vi mẫu (thực hiện tại một trường đơn lẻ) và thời gian can thiệp ngắn chỉ cho phép quan sát những thay đổi bước đầu, nên khả năng khái quát hóa còn hạn chế; (3) Sự phụ thuộc vào dữ liệu tự báo cáo của SV có thể mang thiên kiến chủ quan, đồng thời một số chỉ số tương quan cao cần được diễn giải thận trọng do khả năng chồng lấp giữa các biến đo lường. Để khắc phục và mở rộng hướng nghiên cứu, các đề tài tương lai nên hướng tới các nghiên cứu dọc đa trung tâm (cùng một nhóm đối tượng, nhưng được thực hiện ở nhiều địa điểm/cơ sở khác nhau) nhằm kiểm chứng hiệu quả dài hạn. Việc tích hợp công nghệ như hồ sơ điện tử đa tính năng (multimodal e-portfolio) và các hệ thống hỗ trợ lập kế hoạch, phản hồi bằng trí tuệ nhân tạo (AI) có thể là một hướng phát triển phù hợp. Tuy nhiên, các ứng dụng nâng cao như AI cần được triển khai một cách thận trọng và phù hợp với điều kiện thực tiễn, nhằm đảm bảo tính khả thi và hiệu quả trong bối cảnh giáo dục nghề tại Việt Nam.

Tuyên bố về vai trò của các tác giả: Nguyễn Lê Anh Khoa, Trần Quang Bảo Phúc đóng góp ngang nhau trong việc lên ý tưởng, thực hiện nghiên cứu, phân tích dữ liệu và hoàn thiện bản thảo.

Tuyên bố về việc sử dụng GenAI và Quyền tác giả: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo, các tác giả có sử dụng ChatGPT và Gemini để hỗ trợ biên tập ngôn ngữ. Các tác giả chịu hoàn toàn trách nhiệm về nội dung và tính chính xác của bài báo.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Các tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích liên quan đến nghiên cứu này.

Thông tin tài trợ: Nghiên cứu này không nhận được tài trợ từ bất kì tổ chức nào.

Lời cảm ơn: Bài báo được phát triển từ luận văn Thạc sĩ của tác giả Nguyễn Lê Anh Khoa tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Tin học Thành phố Hồ Chí Minh (HUFLIT). Tác giả xin gửi lời tri ân sâu sắc đến TS. Trần Quang Bảo Phúc vì sự hướng dẫn và đồng hành tận tình. Nhóm tác giả cũng chân thành cảm ơn sự hỗ trợ quý báu từ tập thể sinh viên và giảng viên Trường Cao đẳng Kỹ thuật Cao Thắng.

Tài liệu tham khảo

- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159-181. <https://doi.org/10.1080/02602930600801928>
- Bibi, M., & Rida, F. (2024). Effectiveness of educational electronic portfolio in classroom assessment at college level. *SchoRes Journal of Education Research*, 1(1), 9-16. <https://schores.org/journals/sjer/article/view/12>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cheng, L., & Fox, J. (2017). *Assessment in the language classroom: Teachers supporting student learning*. Macmillan Education.
- Cong-Lem, N. (2020). Implementing portfolio-based learning (PoBL) for L2 training: Vietnamese EFL learners' motivational orientations and listening achievement. *TESL Canada Journal*, 37(3), 1-26. <https://doi.org/10.18806/tesl.v37i3.1342>
- Dang, T. M. T., Bui, T. T. G., & Luong, T. N. (2023). Impacts of portfolios on students' writing performance: A case study at a university in Hanoi. *Vietnam Social Sciences Review*, 3(215), 65-80.
- Hoang, V. V. (2013). The current situation and issues of the teaching of English in Vietnam. *立命館言語文化研*, 22(1), 7-18.
- Hung, S. T. A. (2012). A washback study on e-portfolio assessment in an English as a foreign language teacher preparation program. *Computer Assisted Language Learning*, 25(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.551756>
- Kusuma, I., & Waluyo, B. (2023). Enacting e-portfolios in online English-speaking courses: Speaking performance and self-efficacy. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 11(1), 75-95. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2023.121273>
- Ngo, N. T. D., & Luu, T. M. V. (2023). Implementing e-portfolios in English speaking assessment: Vietnamese students' perspectives. *Asia CALL Online Journal*, 14(2), 98-117. <https://doi.org/10.54855/acoj.231427>
- Zaabalawi, R. S., & Zaabalawi, J. (2024). Portfolios versus exams: A study to gauge the better student assessment tool. *Language Testing in Asia*, 14, 28. <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00296-y>