



**ĐẠI HỌC HUẾ
TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ**

NHIỀU TÁC GIẢ

**KỶ YẾU HỘI THẢO QUỐC GIA
NGHIÊN CỨU LIÊN NGÀNH VỀ
NGÔN NGỮ VÀ GIẢNG DẠY NGÔN NGỮ
LẦN THỨ V**

**NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC HUẾ
Huế, 2020**

MỤC LỤC

STT	Tên tác giả	Tên bài báo	Trang
1	<i>Hồ Thủy An</i>	Những thiếu sót của sinh viên trong quá trình dịch: trường hợp các câu có chứa từ — “raison”	9
2.	<i>Nguyễn Thị Vân Anh</i>	Một cách kiến giải mới về từ ngữ biểu thị người phụ nữ trong văn học trung đại Việt Nam dưới góc nhìn ngôn ngữ tri nhận	19
3.	<i>Phan Đình Ngọc Châu Trần Thị Thu Hiền</i>	Đặc điểm khái quát của thuật ngữ du lịch trong tiếng Pháp và tiếng Việt	33
4.	<i>Liêu Linh Chuyên</i>	Một số kiến nghị về giảng dạy từ vựng tiếng Hán nhằm đáp ứng chuẩn đầu ra cho sinh viên không chuyên ngữ của các trường đại học thuộc Đại học Huế	46
5.	<i>Võ Trung Định</i>	Đánh giá mức độ tiếp nhận của người học khi vận dụng từ Hán Việt vào việc mở rộng vốn từ vựng Hán ngữ	59
6.	<i>Nguyễn Thị Hồng Duyên Nguyễn Thị Phương Lan</i>	Assessment samples in EFL teachers' practices of assessing high school language learners-implications for learning improvement and teaching development	71
7.	<i>Hoàng Thị Thu Hạnh</i>	Các lỗi thường gặp khi sử dụng công cụ dịch tự động để dịch từ tiếng Pháp sang tiếng Việt và biện pháp khắc phục: nghiên cứu trường hợp của sinh viên năm 3 Khoa Tiếng Pháp, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế	82
8.	<i>Nguyễn Thị Hồng Hoa</i>	Đặc trưng phong cách, ngữ nghĩa của các tựa đề (title) quảng cáo xuất hiện trên các bài báo và tạp chí Nhật - Việt	91
9.	<i>Phạm Anh Huy Nguyễn Thị Hương Huế</i>	So sánh từ ngữ chỉ địa danh trong tiếng Việt và tiếng Pháp	110
10.	<i>Cao Thị Xuân Liên</i>	A study on students “anxiety in English speaking class from teachers” perceptions to solutions	117
11.	<i>Bùi Nguyễn Bảo Ly</i>	Ảnh hưởng của nhân tố cảm xúc và ứng dụng vào trong giảng dạy tiếng Hán	126

12.	<i>Đinh Thị Thanh Mai</i>	Học chữ Hán, chữ Nôm qua nam bang thảo mộc	137
13.	<i>Tôn Nữ Dạ Nguyên Lê Thị Cẩm Vân</i>	Ân dụ cấu trúc - lửa trong truyện ngắn Mạc Ngôn	147
14.	<i>Hoàng Thị Lan Nhi</i>	Các chiến lược cảm ơn trong tiếng Việt và tiếng Nhật	158
15.	<i>Trần Thị Khánh Phước Trần Thị Kim Trâm</i>	Nghiên cứu mượn tiếng Anh trong tiếng Pháp và sự ảnh hưởng đến việc học tiếng Pháp ngoại ngữ hai của sinh viên tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại Ngữ, Đại học Huế	166
16.	<i>Phan Thị Thanh Thảo</i>	Dịch tên phim từ tiếng Anh sang tiếng Việt: thách thức và giải pháp	177
17.	<i>Lê Lâm Thi</i>	Khai thác và ứng dụng ngữ liệu điện tử trong việc giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài	194
18.	<i>Trần Thị Cẩm Thu</i>	The impact of personality and cross-cultural experience on intercultural communication competence of Vietnamese professionals who have worked abroad	208
19.	<i>Nguyễn Hồ Hoàng Thủy</i>	Nhận thức của Giảng viên về áp dụng đánh giá thường xuyên trong giảng dạy tiếng Anh.	225
20.	<i>Trần Quang Ngọc Thúy</i>	Việc sử dụng nguồn tài liệu số bằng thiết bị công nghệ cá nhân để học tiếng Anh của sinh viên ngành tiếng Anh	239
21.	<i>Nguyễn Thị Hương Trà Trần Diễm Hà Nguyễn Xuân Nguyên Hạnh</i>	Hoạt động dạy học tích cực của sinh viên khoa ngôn ngữ và văn hóa Nhật Bản, trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế	255
22.	<i>Hà Thị Minh Trang</i>	Ứng dụng sơ đồ tư duy trong giảng dạy kỹ năng nghe hiểu tiếng Trung Quốc	266
23.	<i>Lê Thị Cẩm Vân</i>	Đặc điểm ngữ pháp, ngữ nghĩa của vị từ, ngữ vị từ được chuyển nghĩa để chỉ hoạt động nói năng trong tiếng Việt	274

NHẬN THỨC CỦA GIẢNG VIÊN VỀ ÁP DỤNG ĐÁNH GIÁ THƯỜNG XUYÊN TRONG GIẢNG DẠY TIẾNG ANH

Nguyễn Hồ Hoàng Thủy

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế

Email: nhthuy@hueuni.edu.vn

Tóm tắt: Nghiên cứu này tìm hiểu nhận thức của giảng viên tiếng Anh về việc áp dụng đánh giá thường xuyên trong giảng dạy tiếng Anh. Nhận thức của giảng viên được nghiên cứu theo các mảng như nguyên lý, mục đích và cách thức áp dụng của đánh giá thường xuyên. Có 30 giảng viên tham gia trả lời phiếu khảo sát; trong số này có 5 giảng viên đồng ý tham gia phỏng vấn sâu. Số liệu được tổng hợp, phân tích theo phương pháp thống kê mô tả và phân tích nội dung. Kết quả nghiên cứu cho thấy về cơ bản nhận thức của giảng viên vẫn đáp ứng được những triết lý quan trọng của đánh giá thường xuyên.

Từ khoá: đánh giá thường xuyên, nhận thức, giảng dạy tiếng Anh

1. Mở đầu

Trong giáo dục, hoạt động dạy học và đánh giá luôn đi cùng nhau (Brown, 2004; Brown, Kennedy, Fok, Chan & Yu, 2009). Witte (2012) chỉ rõ rằng “đánh giá trở nên hiệu quả và hữu ích nhất khi được gắn liền với nội dung giảng dạy, từ đó tạo nên sự đồng bộ giữa giảng dạy, học tập và đánh giá” (tr.12). Mục đích của hoạt động kiểm tra đánh giá là nhằm hỗ trợ, điều chỉnh và cải thiện hoạt động dạy học; cung cấp thông tin để đánh giá năng lực và tiến bộ của người học; phản ánh khách quan chất lượng dạy học và chất lượng chương trình; và cung cấp thông tin rõ ràng cho các đối tượng liên quan và toàn xã hội về chất lượng dạy học (Brown, 2008; Harris & Brown, 2009).

Trong dạy học ngoại ngữ, đánh giá thường xuyên được đặc biệt đề cao vì hình thức đánh giá này đưa ra thông tin khách quan, chính xác, giúp cải thiện kịp thời phương pháp dạy và học, và tiến đến một bước xa hơn là cải tiến chương trình và tài liệu giảng dạy. Quan trọng hơn, sự có mặt của đánh giá thường xuyên là thật sự cần thiết vì nó bổ trợ cho những thiếu sót do đánh giá định kỳ mang lại, vốn dĩ thường tập trung vào bài thi và bài kiểm tra (Berry, 2008; Brown, 2008; Harris & Brown, 2009; Shohamy, 2007).

Các công trình nghiên cứu về kiểm tra đánh giá trong dạy học ngoại ngữ cho thấy giáo viên ngoại ngữ ở các bậc học có nhận thức khá tích cực về phương pháp đánh giá thường xuyên. Tuy nhiên, hiểu biết của giáo viên về khái niệm kiểm tra đánh giá trong đó có khái niệm đánh giá thường xuyên vẫn còn hạn chế. Ngoài ra, giáo viên và người học không phải lúc nào cũng cùng nhau chia sẻ các quan điểm, giá trị về kiểm tra đánh giá; mặc dù họ đều có mối quan tâm chung là tác động của kiểm tra đánh giá như thế nào đối với việc dạy và học (Green, 2013; Shaw, 2012).

Trong khi một số nghiên cứu trên thế giới nhấn mạnh đến tác động của đánh giá thường xuyên trong giáo dục (Dunn & Mulvenon, 2009), Bennett (2011) lại phân tích các vấn đề trọng tâm của đánh giá thường xuyên: định nghĩa, hiệu quả, các yếu tố phụ thuộc, cách đánh giá, việc phát triển nghiệp vụ cho giáo viên và tính hệ thống của đánh giá thường xuyên với việc dạy và học. Gần đây, có khá nhiều nghiên cứu về nhận thức và thực hành của giáo viên tiếng Anh đối với hoạt động đánh giá thường xuyên (ví dụ: Ajisoko & Wati, 2015; Douglas, 2009; Jamali & Gheisari, 2015). Những nghiên cứu này đã khẳng định giáo viên có thái độ tích cực về phương pháp đánh giá thường xuyên nhưng vẫn chỉ ra những khoảng trống giữa nhận thức và thực hành mà bản thân các giáo viên còn phải nỗ lực nhiều để hoàn thiện. Ngoài ra, giáo viên vẫn chưa ý thức được áp dụng đánh giá thường xuyên để phục vụ cả mục đích cải thiện kết quả học tập của người học và hỗ trợ phát triển năng lực ngôn ngữ tiệm cận chuẩn đầu ra.

Ở Việt Nam, đối với bậc tiểu học, đã có một số nghiên cứu về thực trạng kiểm tra đánh giá tiếng Anh, qua đó nhấn mạnh tầm quan trọng của đánh giá thường xuyên (ví dụ: Phạm & Nguyễn, 2013). Nghiên cứu của Nguyễn và cộng sự (2015) cho thấy về mặt nhận thức, giáo viên có nhận thức ở mức cao về vai trò, hình thức và nguyên tắc kiểm tra đánh giá tiếng Anh cho học sinh tiểu học. Ở bậc đại học, Lê (2010) đã có nghiên cứu về đánh giá thay thế trong việc giảng dạy Tiếng Anh không chuyên tại các trường đại học thành viên thuộc Đại học Huế. Kết quả cho thấy giáo viên có suy nghĩ và thái độ tích cực về hình thức đánh giá này, tuy nhiên có một bộ phận nhỏ vẫn còn chưa hiểu được bản chất đánh giá thường xuyên/đánh giá thay thế là gì. Đánh giá thay thế chưa được áp dụng rộng rãi trong các lớp Tiếng Anh không chuyên và nhiều giáo viên có khuynh hướng né tránh sử dụng hình thức đánh giá này trong giảng dạy ngoại ngữ. Kết quả khảo cứu cho thấy rằng, chưa có nghiên cứu sâu về việc áp dụng hình thức đánh giá này ở các lớp tiếng Anh chuyên ngữ, tìm hiểu nhận thức của giảng viên về việc áp dụng đánh giá thường xuyên trong các lớp kỹ năng thực hành tiếng.

Trong công tác dạy học ngoại ngữ tại Đại học Huế, vào giữa những năm 90, đánh giá thường xuyên đã được khuyến khích sử dụng trong chương trình đào tạo Sư phạm Tiếng Anh tại trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế. Hiện nay, đánh giá thường xuyên được sử dụng rộng rãi và nhân rộng ra trong các ngành đào tạo ngoại ngữ khác nhau tại trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Trong bối cảnh cơ sở đào tạo có chính sách kiểm tra đánh giá hỗ trợ đánh giá thường xuyên, nhưng các nghiên cứu về lĩnh vực này còn hạn chế, chưa tập trung khai thác đầy đủ trong việc dạy và học các học phần kỹ năng thực hành tiếng Anh cho sinh viên chuyên ngữ, rõ ràng là cần có nghiên cứu sâu về lĩnh vực này.

Nghiên cứu này khai thác nhận thức của giảng viên về áp dụng đánh giá thường xuyên trong giảng dạy các học phần thực hành tiếng Anh. Nội dung trình bày trong nghiên cứu này sẽ tập trung vào nhận thức của giảng viên về các khái niệm cơ bản trong kiểm tra và đánh giá, hiểu biết về đánh giá thường xuyên đối với môn ngoại ngữ, cụ thể là tiếng Anh, kiến thức về nguyên lý, mục đích của đánh giá thường xuyên đối với quá trình phát triển năng lực tiếng Anh như một ngoại ngữ, và hiểu biết về các hoạt động, kỹ thuật cần vận hành trong đánh giá thường xuyên.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Đường hướng về kiểm tra đánh giá ngoại ngữ

Theo Berry (2008), có ba đường hướng cơ bản về kiểm tra và đánh giá: *Đánh giá kết quả học tập* (Assessment of learning – AoL), *Đánh giá để hỗ trợ việc học* (Assessment for learning – AfL) và *Đánh giá như là hoạt động học tập* (Assessment as learning – AaL).

Đánh giá kết quả học tập (AoL): Đánh giá kết quả học tập (AoL) được xem là phổ biến nhất và được sử dụng rộng rãi nhất từ trước đến nay. Phương pháp đánh giá này nhằm trực tiếp kiểm tra chất lượng của quá trình học tập, cho phép tóm tắt và lưu trữ kết quả học tập của người học để làm thông tin cho việc giảng dạy cũng như các quyết định có liên quan đến trình độ của người học (Harlen, 2007). Phương pháp đánh giá kết quả học tập thường gắn liền với bài thi và bài kiểm tra định kỳ, có thể tiến hành sau một học kỳ, một khoá học hay một cấp học và thường sử dụng điểm số như là kênh phản hồi chủ yếu để đưa ra kết luận về năng lực của người học. Các nhận xét về điểm mạnh, điểm hạn chế hay những gợi ý, đề nghị để người học cải thiện việc học thường được sử dụng khá hạn chế trong phương pháp đánh giá này.

Đánh giá để hỗ trợ việc học (AfL): Phương pháp đánh giá hỗ trợ cho việc học (AfL) được xem là hữu ích cho người học hơn phương pháp đánh giá kết quả học tập (AoL). Trong thực tế, AfL tạo ra nhiều cơ hội cho hoạt động học tập, đồng thời tạo điều kiện để giáo viên “tìm kiếm và lý giải bằng chứng về việc dạy và học của giáo viên và người học, từ đó xác định năng lực hiện tại của học sinh và các mục tiêu học tập mà họ cần hướng tới, cũng như làm cách nào để đạt được các mục tiêu đó một cách tốt nhất” (Gardner, 2011). Không giống như AoL, điểm số trong AfL không phải là kênh phản hồi chủ đạo đối với người học, mà những thông tin phản hồi như hướng dẫn, định hướng đóng vai trò vô cùng quan trọng trong việc hỗ trợ người học. Có thể thấy, phương pháp đánh giá AfL là hoạt động đánh giá thường xuyên chứ không tập trung đánh giá vào một thời điểm cụ thể nào. Ngoài ra, kết quả đánh giá của AfL là sự tổng hợp kết quả của nhiều hình thức đánh giá đa dạng trong suốt quá trình học tập của người học, đồng thời cung cấp những thông tin cần thiết và hữu dụng cho cả người dạy và người học để điều chỉnh và hoàn thiện việc dạy và học, mà mục đích cuối cùng là có thể hỗ trợ tốt nhất cho người học.

Đánh giá như là hoạt động học tập (AaL): Đường hướng thứ ba về đánh giá trong lớp học và cũng là đường hướng mang tính cải tiến nhất, đường hướng này xem hoạt động đánh giá quá trình học tập cũng là hoạt động học (AaL); tương tự như đường hướng thứ hai (AfL), đường hướng này tập trung vào lợi ích của người học, nhưng củng cố và nâng cao hơn nữa vai trò chủ động của người học trong việc đưa ra nhận xét về chính quá trình học tập của bản thân thông qua các hình thức tự đánh giá (Earl, 2003). Có thể thấy, AaL đã chuyển giao trách nhiệm đánh giá từ người dạy sang người học khi mà người học được hướng dẫn để tự xây dựng mục tiêu học tập, tự kiểm soát, điều chỉnh hoạt động học tập và tự đánh giá hoạt động học tập. Thông qua việc thực hành phương pháp đánh giá AaL, người học trở nên chủ động hơn rất nhiều, làm cho việc học ngày càng phù hợp nhất có thể với bản thân.

Cả ba đường hướng này đều nhấn mạnh ảnh hưởng quan trọng của hoạt động kiểm tra đánh giá đến việc học. Mặc dù mỗi đường hướng đánh giá có những giá trị và đóng góp khác nhau, phương pháp đánh giá để hỗ trợ việc học AfL hiện vẫn được xem là hữu ích và phù hợp hơn cả. Đồng thời, do phương pháp đánh giá như là hoạt động học tập AaL mang tính cải tiến và cũng hỗ trợ quá trình học tập, những hoạt động của AaL có thể được tích hợp vận dụng trong đánh giá để hỗ trợ việc học AfL.

2.2. Nguyên lý trong kiểm tra đánh giá ngoại ngữ

Cơ sở lý luận về kiểm tra đánh giá đã nhấn mạnh các nguyên lý: độ hiệu lực (validity), độ tin cậy (reliability), tính khả thi (practicality), tính tương thích với thực tiễn (authenticity), tính tương tác (interactiveness) và tính hiệu ứng (impact) (Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996; Brown, 2004).

Độ hiệu lực: Độ hiệu lực là đặc tính quan trọng nhất ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả của hoạt động kiểm tra đánh giá. Một bài kiểm tra được xem là có độ hiệu lực nếu bài kiểm tra đánh giá được chính xác vấn đề cần đánh giá (Brown & Abeywickrama, 2010). Trong 5 đặc tính thuộc về độ hiệu lực (bao gồm face validity, content validity, construct validity, criterion validity và consequential validity), độ hiệu lực về nội hàm đánh giá (construct validity) là đặc tính chủ đạo (Bachman & Palmer, 1996; Mihai, 2010).

Độ tin cậy: Độ tin cậy là tính nhất quán trong kiểm tra đánh giá (Bachman & Palmer, 1996). Ví dụ như, người học làm bài kiểm tra ở các thời điểm khác nhau, bài làm được chấm bởi những giám khảo khác nhau nhưng có kết quả giống nhau thì bài kiểm tra được xem như có độ tin cậy. Sự không nhất quán trong điểm số bài kiểm tra có thể do bản thân người làm bài kiểm tra, quá trình chấm điểm, điều kiện làm bài kiểm tra hay chính bản thân bài kiểm tra. Độ tin cậy là điều kiện tiên quyết để bài kiểm tra có tính hiệu lực, có nghĩa là nếu điểm số bài kiểm tra không nhất quán thì không thể có thông tin chính xác về năng lực cần đo và không thể đưa ra quyết định phù hợp dựa vào kết quả bài kiểm tra.

Tính khả thi: Brown và Abeywickrama (2010) mô tả những đặc tính cơ bản của một bài kiểm tra có tính khả thi: ngân sách hợp lý; thời gian và công sức để thiết kế, tổ chức kiểm tra và chấm bài phù hợp; và sử dụng nguồn nhân lực có sẵn hợp lý.

Tính tương thích với thực tiễn: Tính tương thích với thực tiễn là sự kết nối chặt chẽ giữa các bài tập/hoạt động (task) trong bài kiểm tra với các đặc tính liên quan đến việc sử dụng ngôn ngữ trong thực tế (Bachman & Palmer, 1996). Brown (2004) nhấn mạnh rằng bài kiểm tra có tính tương thích với thực tiễn có những đặc điểm sau đây: ngôn ngữ tự nhiên; các task được thiết kế theo ngữ cảnh, sát với thực tế; có chủ đề thú vị, liên quan và có ý nghĩa.

Tính tương tác: Bachman và Palmer (1996) định nghĩa tính tương tác là mức độ và hình thức mà các đặc tính cá nhân của thí sinh có ảnh hưởng đến việc hoàn thành bài kiểm tra. Những đặc tính này bao gồm năng lực ngôn ngữ, biểu đồ cảm xúc và kiến thức về chủ đề, chủ điểm.

Tính hiệu ứng: Theo Brown and Hudson (1998), tính hiệu ứng chính là hiệu quả mà kiểm tra đánh giá tác động lên chương trình giảng dạy ngôn ngữ đó. Tính hiệu ứng này có thể tích cực hoặc tiêu cực vì kiểm tra đánh giá có thể thúc đẩy hoạt động dạy học nhưng cũng có thể tác động ngược lại đối với chất lượng dạy học.

Bachman và Palmer (1996) khẳng định rằng không thể tối ưu hoá từng nguyên lý riêng biệt mà quan trọng là phải biết tối ưu hoá tính hữu dụng tổng thể của các nguyên lý và xác định những tình huống, ngữ cảnh cụ thể để cân bằng các nguyên lý này một cách phù hợp.

2.3. Sử dụng hoạt động kiểm tra đánh giá để hỗ trợ chuẩn đầu ra

Khung tham chiếu năng lực ngôn ngữ Châu Âu (CEFR) trong dạy và học ngoại ngữ đã và đang được sử dụng ở nhiều nước châu Âu, Nam Mỹ, Bắc Mỹ (Canada), và một số nước châu Á với vai trò là khung mô tả năng lực ngôn ngữ ở bốn kĩ năng Nghe, Nói, Đọc và Viết theo sáu cấp độ từ sơ cấp (A1) đến cao cấp (C2). Dựa trên các tiêu chí xác định năng lực ngôn ngữ (can-do statements), CEFR được cho là cung cấp cái nhìn toàn diện về những gì người học có thể làm với ngôn ngữ mình đang học, và vì vậy rất hữu ích cho việc thiết lập các mục tiêu giao tiếp rõ ràng và phù hợp (Little, 2006; Tono & Negishi, 2012). Các nghiên cứu thực nghiệm gần đây (ví dụ: Faez et al., 2012) cũng cho thấy việc giảng dạy và đánh giá ngoại ngữ dựa trên khung tham chiếu này giúp tăng động lực học tập, sự tự tin và tính độc lập của người học, đồng thời tạo điều kiện cho việc sử dụng ngôn ngữ toàn diện hơn.

Ở Việt Nam, khung CEFR được áp dụng và điều chỉnh để phù hợp với đặc thù học tập và sử dụng ngoại ngữ của người Việt. Trên tinh thần này, khung năng lực ngoại ngữ dùng cho Việt Nam (KNLNNVN) được ban hành theo Thông tư số 01/2014/TT-BGDĐT ngày 24 tháng 1 năm 2014 cũng bao gồm 6 bậc, được gọi tên theo thứ tự từ bậc 1 đến bậc 6, tương ứng với 6 cấp độ của khung CEFR từ A1 đến C2. KNLNNVN được sử dụng để làm cơ sở về yêu cầu năng lực cho tất cả các ngoại ngữ được giảng dạy trong hệ thống giáo dục quốc dân, cũng như căn cứ về chất lượng cho toàn bộ các hoạt động dạy và học ngoại ngữ cho từng cấp học, nhằm bảo đảm sự liên thông trong đào tạo ngoại ngữ giữa các cấp học và trình độ đào tạo.

Các nghiên cứu về sử dụng hoạt động kiểm tra và đánh giá trong lớp học để hỗ trợ học sinh phát triển năng lực ngôn ngữ theo chuẩn đầu ra (ví dụ: Davin et al., 2011; Lin & Zhang, 2014; Losa, 2007; Menken, Hudson & Leung, 2014; Young et al., 2008) cho thấy giáo viên ngoại ngữ nói chung và giáo viên tiếng Anh nói riêng phải nắm vững các yêu cầu về chuẩn năng lực của đầu ra từ đó xác định các đường hướng phương pháp đánh giá hỗ trợ người học phát triển các (tiêu) năng lực là nội hàm của chuẩn đầu ra này. Khi chuẩn đầu ra là năng lực giao tiếp ở một cấp độ cụ

thể thì sự tiệm cận giữa nội dung đánh giá của các hoạt động kiểm tra đánh giá trong lớp học với các nội hàm của chuẩn đầu ra sẽ giúp người học có cơ hội phát triển đúng năng lực giao tiếp này.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Đối tượng tham gia khảo sát

Nhóm giảng viên tiếng Anh tham gia nghiên cứu gồm 30 thầy/cô giáo trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế có giảng dạy các học phần kỹ năng thực hành tiếng Anh, trong độ tuổi từ 25 đến 53. Kinh nghiệm giảng dạy của các giảng viên này dao động từ 3 đến 30 năm. Trong số 30 giảng viên trả lời phiếu khảo sát, có 5 giảng viên được lựa chọn và đồng ý trả lời phỏng vấn.

3.2. Phương pháp thu số liệu

Nghiên cứu này kết hợp sử dụng bảng hỏi khảo sát và phỏng vấn giảng viên. Phương pháp phỏng vấn được thực hiện nhằm làm rõ một số vấn đề trong bảng hỏi.

3.3. Phương pháp phân tích số liệu

Đề tài kết hợp phương pháp phân tích số liệu định lượng và định tính. Số liệu thu được từ bảng hỏi khảo sát được thống kê để mô tả theo phần trăm, điểm số trung bình và độ lệch chuẩn. Phương pháp thống kê mô tả giúp định hình được khuynh hướng chung của dữ liệu, sự khác biệt giữa các nhóm số liệu và hỗ trợ cho việc so sánh đối chiếu các nhóm số liệu (Cresswell, 2012; McMillan & Schumacher, 1993). Số liệu từ phỏng vấn được xử lý theo phương pháp phân tích nội dung (content analysis) (Dornyei, 2007). Các nội dung thu âm và ghi chép được từ phỏng vấn được mã hoá và phân tích theo chủ đề (thematic analysis) có liên quan trực tiếp đến câu hỏi nghiên cứu.

4. Kết quả nghiên cứu và Thảo luận

Khái niệm *ý thức người giáo viên* (teacher cognition) là một khái niệm rộng, bao hàm cả *kiến thức, niềm tin và nhận thức của người giáo viên* (teacher knowledge, belief & perception). Borg (2015) đã trình bày mô hình *ý thức người giáo viên* trong giảng dạy ngôn ngữ, trong đó nhấn mạnh rằng nhận thức của người giáo viên được hình thành từ những trải nghiệm đa dạng trong lớp học. Khái niệm *nhận thức* có thể được hiểu như kiến thức, ý thức và hiểu biết. Vì vậy, *nhận thức người giáo viên* là sự hiểu biết về những vấn đề trong dạy học dựa trên kiến thức nền và trải nghiệm trước đó của giáo viên. Nhận thức người giáo viên có ý nghĩa quan trọng, tác động mạnh mẽ lên việc triển khai thực hành của họ theo nhiều cách khác nhau đáp ứng yêu cầu về phương pháp, nguyên lý. Trong nghiên cứu này, nghiên cứu nhận thức người giáo viên đã được tập trung đánh giá theo hai bình diện chính: nhận thức về nguyên lý và mục đích của đánh giá thường xuyên và nhận thức về cách thức, kỹ thuật áp dụng đánh giá thường xuyên.

4.1. Nhận thức của giảng viên về nguyên lý và mục đích của đánh giá thường xuyên

**Bảng 1: Nhận thức của giảng viên về nguyên lý và mục đích của
đánh giá thường xuyên**

STT	Phát biểu	SA %	A %	U %	D %	SD %	M	SD
1.	Áp dụng đánh giá thường xuyên là cần thiết trong dạy và học các kỹ năng thực hành tiếng Anh.	46,7	43,3	10,0	0,0	0,0	4,37	0,67
2.	Đánh giá thường xuyên có thể dùng trong giảng dạy cả 4 kỹ năng Nghe, Nói, Đọc, Viết.	33,3	53,3	13,4	0,0	0,0	4,2	0,66
3.	Hoạt động đánh giá thường xuyên phải có tính khả thi.	33,3	66,7	0,0	0,0	0,0	4,33	0,48
4.	Hoạt động đánh giá thường xuyên phải có tính tương thích với thực tiễn.	40,0	53,3	6,7	0,0	0,0	4,33	0,61
5.	Hoạt động đánh giá thường xuyên là để tăng cường tính chủ động của sinh viên.	60,0	40,0	0,0	0,0	0,0	4,6	0,50
6.	Đánh giá thường xuyên là để cho điểm sinh viên.	0,0	36,7	10,0	40,0	13,3	2,7	1,12
7.	Đánh giá thường xuyên là để kiểm tra mức độ nắm kiến thức của sinh viên.	43,3	50,0	6,7	0,0	0,0	4,37	0,62
8.	Đánh giá thường xuyên là để phản hồi cho sinh viên về tiến bộ của bản thân.	33,3	56,7	10,0	0,0	0,0	4,23	0,63
9.	Thông tin từ đánh giá thường xuyên giúp cải thiện quá trình học tập của sinh viên.	6,7	26,7	26,7	23,2	16,7	2,83	1,21
10.	Thông tin từ đánh giá thường xuyên giúp giáo viên nắm bắt về tiến bộ của sinh viên.	40,0	56,7	3,3	0,0	0,0	4,37	0,56
11.	Thông tin từ đánh giá thường xuyên giúp điều chỉnh việc giảng dạy của giáo viên.	16,7	26,6	10,0	30,0	16,7	2,97	1,40

Nhìn chung, phần lớn các nhận định liên quan đến nhận thức của giảng viên về nguyên lý và mục đích của đánh giá thường xuyên đều nhận được sự đồng ý và hoàn toàn đồng ý của GV được khảo sát, với mức điểm TB >4. Giảng viên đồng tình ở mức cao với nhận định “Áp dụng đánh giá thường xuyên là cần thiết trong dạy và học các kỹ năng thực hành tiếng Anh” và “Đánh giá thường xuyên là để kiểm tra mức độ nắm kiến thức của sinh viên” (mức điểm TB = 4.37). Giảng viên cũng có sự đồng thuận tốt về tính khả thi và tính tương thích với thực tiễn của hoạt động đánh giá thường xuyên (mức điểm TB = 4.33). Ngoài ra, “Hoạt động đánh giá thường

xuyên là để tăng cường tính chủ động của sinh viên” nhận được sự đồng thuận cao nhất với 100% người được khảo sát đồng ý và hoàn toàn đồng ý với nhận định này (mức điểm TB = 4.6).

Bên cạnh đó, các nhận định “*Đánh giá thường xuyên là để cho điểm sinh viên*”, “*Thông tin từ đánh giá thường xuyên giúp cải thiện quá trình học tập của sinh viên*” và “*Thông tin từ đánh giá thường xuyên giúp điều chỉnh việc giảng dạy của giáo viên*” nhận được ý kiến đánh giá thấp hơn so với các nhận định khác và có mức điểm TB <3.

Đối với ý kiến “*Đánh giá thường xuyên là để cho điểm sinh viên*”, có 36.7% GV được khảo sát trả lời đồng ý, 10% chưa chắc chắn và 53.3% người được khảo sát không đồng ý và hoàn toàn không đồng ý với nhận định này (mức điểm TB = 2.7). Kết quả phỏng vấn về vấn đề này cũng nhận được ý kiến tương tự khi các giảng viên tham gia phỏng vấn cho rằng bài kiểm tra có điểm số đi kèm không phải là phương tiện đánh giá người học duy nhất và rằng mục đích của đánh giá thường xuyên *không phải là để cho điểm sinh viên* vì điểm số sẽ làm sinh viên không tập trung vào những giá trị cốt lõi của hoạt động đánh giá thường xuyên. Giảng viên được phỏng vấn cũng cho rằng nhận xét trong đánh giá thường xuyên bao gồm giảng viên nhận xét, bạn học nhận xét và bản thân tự nhận xét đóng vai trò quan trọng và nền tảng giúp người học nhìn nhận được mức độ nắm kiến thức của bản thân, tiến bộ của bản thân, điểm mạnh, điểm hạn chế của bản thân, từ đó trở nên chủ động hơn trong việc hoạch định kế hoạch học tập cho bản thân.

Mặc dù giảng viên có nhận định rõ ràng và tích cực về mục đích của đánh giá thường xuyên, kết quả khảo sát thể hiện sự lưỡng lự và không đồng tình của một số lượng giảng viên đáng kể về việc liệu mục đích đề ra trong lý thuyết như vậy có thực sự phát huy tác dụng hay không. Theo kết quả khảo sát, có 33.4% giảng viên được khảo sát đồng ý và hoàn toàn đồng ý đối với việc các thông tin thu được từ đánh giá thường xuyên sẽ giúp cải thiện quá trình học tập của sinh viên. Tuy nhiên, có đến gần 40% ý kiến không đồng ý và hoàn toàn không đồng ý với nhận định này, số còn lại không có ý kiến (mức điểm TB = 2.83). Đối với ý kiến “*Thông tin từ đánh giá thường xuyên giúp điều chỉnh việc giảng dạy của giáo viên*”, có 43.7% giảng viên được khảo sát trả lời đồng ý và hoàn toàn đồng ý, 10% chưa chắc chắn và 46.7% người được khảo sát không đồng ý và hoàn toàn không đồng ý với nhận định này (mức điểm TB = 2.97). Lý giải cho điều này, những giảng viên tham gia phỏng vấn cho rằng họ có nhận định tích cực về nguyên lý và mục đích của đánh giá thường xuyên. Tuy nhiên, chính suy nghĩ rằng liệu những mục đích tốt đẹp đó có thực sự phát huy tác dụng hay không có thể đã ảnh hưởng đến việc lựa chọn câu trả lời khảo sát.

4.2. Nhận thức của giảng viên về cách thức áp dụng đánh giá thường xuyên

Bảng 2: Nhận thức của giảng viên về cách thức áp dụng đánh giá thường xuyên

STT	Phát biểu	SA %	A %	U %	D %	SD %	M	SD
-----	-----------	------	-----	-----	-----	------	---	----

STT	Phát biểu	SA %	A %	U %	D %	SD %	M	SD
12	Giáo viên phải xác định mục đích của đánh giá thường xuyên trước khi thực hiện hoạt động đánh giá.	46,7	53,3	0,0	0,0	0,0	4,47	0,51
13	Giáo viên phải xác định nội hàm (construct) cần đánh giá khi thực hiện đánh giá thường xuyên.	40,0	53,3	6,7	0,0	0,0	4,33	0,61
14	Giáo viên phải xây dựng các tiêu chí (criteria) cụ thể khi thực hiện đánh giá thường xuyên.	16,7	23,3	30,0	16,7	13,3	3,13	1,28
15	Giáo viên cần thông báo cho sinh viên biết các tiêu chí đánh giá nếu có sử dụng tiêu chí.	33,3	60,0	6,7	0,0	0,0	4,27	0,58
16	Hoạt động đánh giá thường xuyên cần có tính hỗ trợ để sinh viên đạt chuẩn đầu ra.	13,3	16,7	23,3	26,7	20,0	2,77	1,33
17	Sinh viên hưởng lợi từ nhận xét nhiều hơn là từ điểm số.	33,3	53,3	13,4	0,0	0,0	4,2	0,66
18	Giáo viên nên đưa ra phản hồi mang tính phân tích để sinh viên nhận ra điểm mạnh và điểm yếu của mình.	20,0	46,7	20,0	13,3	0,0	3,73	0,94
19	Phản hồi của giáo viên nên gắn với tiêu chí đưa ra trước đó.	40,0	50,0	10,0	0,0	0,0	4,3	0,65
20	Giáo viên nên sử dụng nhiều phương pháp để thực hiện đánh giá thường xuyên.	23,3	76,7	0,0	0,0	0,0	4,23	0,43

Nhìn chung, phần lớn các nhận định liên quan đến nhận thức của giảng viên về cách thức áp dụng đánh giá thường xuyên đều nhận được sự đồng ý và hoàn toàn đồng ý của giảng viên được khảo sát, với mức điểm TB > 3.7. Trong đó, “*Giáo viên phải xác định mục đích của đánh giá thường xuyên trước khi thực hiện hoạt động đánh giá*” và “*Giáo viên nên sử dụng nhiều phương pháp để thực hiện đánh giá thường xuyên*” nhận được sự đồng ý cao nhất với 100% người được khảo sát đồng ý và hoàn toàn đồng ý với nhận định này (mức điểm TB lần lượt là 4.47 và 4.23). Đồng thời, có thể dễ dàng nhận thấy từ số liệu Bảng 1.2 rằng giảng viên cũng có ý

thức cao trong việc xác định nội hàm cần đánh giá (mức điểm TB = 4.33). Đây là một bước tiến dài về nhận thức so với các kết quả nghiên cứu trước đây cũng trong lĩnh vực này ở các bậc tiểu học và trung học tại Việt Nam khi mà giáo viên có khuynh hướng tập trung vào bài kiểm tra và khi soạn bài kiểm tra thì chú ý nhiều đến format, định dạng hơn là phân tích các nội hàm cần kiểm tra, đánh giá.

Bên cạnh đó, các nhận định “*Giáo viên phải xây dựng các tiêu chí (criteria) cụ thể khi thực hiện đánh giá thường xuyên*” và “*Hoạt động đánh giá thường xuyên cần có tính hỗ trợ để sinh viên đạt chuẩn đầu ra*” nhận được ý kiến đánh giá thấp hơn so với các nhận định khác và có mức điểm TB < 3.5.

Có 40% giảng viên được khảo sát trả lời đồng ý và hoàn toàn đồng ý, 30% chưa chắc chắn và 30% người được khảo sát không đồng ý và hoàn toàn không đồng ý với nhận định “*Giáo viên phải xây dựng các tiêu chí (criteria) cụ thể khi thực hiện đánh giá thường xuyên*” (mức điểm TB = 3.13). Thoạt nhìn thì những thông số này có vẻ mâu thuẫn với nhận định số 15 và 19 thuộc Bảng 2 khi mà giảng viên có mức đồng tình cao với các ý kiến như cần thông báo cho người học biết về các tiêu chí đánh giá nếu có sử dụng và phản hồi của giáo viên cần gắn với các tiêu chí đưa ra trước đó (mức điểm TB lần lượt là 4.27 và 4.3). Lý giải cho điều này, các giảng viên tham gia phỏng vấn cho rằng, khi liên hệ với thực tiễn áp dụng, họ thấy không có được nhiều thời gian để thực hành đánh giá thường xuyên trong lớp học; nếu có áp dụng thì đa phần là những hoạt động hỏi đáp, thảo luận đơn giản và vì vậy giáo viên không nhất thiết phải thiết kế hệ thống tiêu chí đánh giá công phu. Tuy nhiên, nhóm giảng viên trả lời phỏng vấn cũng nhất trí cao rằng một khi đã có tiêu chí đánh giá được sử dụng cho các hoạt động đánh giá thì những tiêu chí này cần được thông báo đến cho người học và bản thân người dạy cũng là người đánh giá phải sử dụng những tiêu chí này khi thực hiện hoạt động đánh giá.

Tương tự, có 30% giảng viên được khảo sát đồng ý và hoàn toàn đồng ý với nhận định “*Hoạt động đánh giá thường xuyên cần có tính hỗ trợ sinh viên đạt chuẩn đầu ra*”. Tuy nhiên, có đến 46.7% ý kiến không đồng ý và hoàn toàn không đồng ý với nhận định này, số còn lại không có ý kiến, chiếm 23.3% (mức điểm TB = 2.77). Kết quả khảo sát này khẳng định tính nhất quán với các nghiên cứu trước đây khi mà chỉ có những bài kiểm tra định chuẩn mới chú trọng đến chuẩn đầu ra cần đạt, còn lại các bài kiểm tra khác tập trung chủ yếu vào dạng thức theo yêu cầu và nội dung thì phụ thuộc vào các nguồn ngữ liệu mà giáo viên tìm kiếm được. Lý giải cho việc chuẩn đầu ra không phải là mục tiêu được chú trọng trong thiết kế hoạt động đánh giá thường xuyên, các giảng viên tham gia phỏng vấn cho rằng chuẩn đầu ra là một vấn đề ở tầm vĩ mô và cần được xem xét trong mối quan hệ tổng hoà của nhiều yếu tố cấu thành chương trình đào tạo. Trong khi đó, như đã đề cập ở trên, những hoạt động đánh giá thường xuyên mặc dù được nhận thức là cần thiết với các giá trị, mục đích quan trọng cho việc dạy và học, nhưng giảng viên vẫn hồ nghi về việc các hoạt động này được thiết kế công phu và được xem xét kỹ lưỡng đến cả vấn đề hỗ trợ chuẩn đầu ra khi đánh giá.

5. Kết luận

Về nhận thức của giảng viên về nguyên lý và mục đích của đánh giá thường xuyên, giảng viên có nhận thức cao về mục đích của đánh giá thường xuyên là để tăng tính chủ động của sinh viên và để kiểm tra mức độ nắm kiến thức của sinh viên. Giảng viên chưa có sự đồng thuận cao đối với các mục đích của đánh giá thường xuyên như để cải thiện quá trình học tập của sinh viên và giúp giảng viên điều chỉnh việc dạy học của mình. Giảng viên cũng nhất trí cao rằng bài kiểm tra không phải là hình thức đánh giá duy nhất và đánh giá thường xuyên không phải là để cho điểm sinh viên.

Về nhận thức của giảng viên về cách thức áp dụng đánh giá thường xuyên, giảng viên có sự đồng thuận cao về việc phải xác định mục đích của đánh giá thường xuyên trước khi thực hiện hoạt động đánh giá, xác định nội hàm cần đánh giá và nên sử dụng nhiều phương pháp đánh giá thường xuyên. Giảng viên cũng nhận thức tốt về việc cần thông báo tiêu chí đánh giá cho sinh viên nếu có sử dụng tiêu chí và những phản hồi sau đánh giá của giảng viên phải gắn liền với các tiêu chí. Tuy nhiên, giảng viên chưa có nhận thức cao về tầm quan trọng của việc xây dựng tiêu chí đánh giá trong đánh giá thường xuyên cũng như đầu tư thiết kế hoạt động đánh giá thường xuyên theo hướng tiệm cận và hỗ trợ chuẩn đầu ra.

Nghiên cứu này có thể làm nền tảng để tìm hiểu về nhận thức và phản hồi của người học về việc áp dụng đánh giá thường xuyên cũng như quá trình thực hành đánh giá thường xuyên của giảng viên trong dạy học tiếng Anh.

Tài liệu tham khảo

- Ajisoko, P., & Wati, A. F. (2015). Exploring vocational secondary schools EFL teachers' perceptions and practice of formative assessment. Retrieved from https://www.academia.edu/15768799/Exploring_Vocational_Secondary_School_EFL_Teachers_Perception_of_Formative_Assessment_A_Study_at_Vocational_Secondary_School_in_East_Jakarta on November 18, 2017.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Berry, R. (2008). *Assessment for Learning*. HongKong: HongKong University Press.
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice* (2nd ed.). London: Bloomsbury Publishing.
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301-318.
- Brown, G. T. L. (2008). Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students. *Psychological Reports*, 99, 166-170.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. New York:

- Pearson Education.
- Brown, G. L., Lake, R., & Matters, G. (2009). Assessment policy and practice effects on New Zealand and Queensland teachers' conceptions of teaching. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 61-75.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices*. NY: Pearson Education.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-675.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Davin, K., Troyan, F. J., Donato, R., & Hellman, A. (2011). Research on the integrated performance assessment in an early foreign language learning program. *Foreign Language Annals*, 44(4), 605.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Douglas, N. W. (2009). An investigation into classroom teachers' perceptions of the values of assessment for formative purposes in secondary schools in Solomon Islands. MA thesis of Education. University of Waikato. New Zealand.
- Dunn, K. E., & Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7), 1-11.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Faez, F., Majhanovich, S., Taylor, S., Smith, M., & Crowley, K. (2012). The power of "Can Do" statements: Teachers' perceptions of CEFR-informed instruction in French as a second language classrooms in Ontario. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 1-19.
- Gardner, J. (2011). *Assessment and learning*. London: Sage.
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 16(3), 365-381.
- Harlen, W. (2007). *Assessment of learning*. Los Angeles, Calif: SAGE.
- Jamali, F., & Gheisari, N. (2015). Formative assessment in the EFL context of Kermanshah high schools: Teachers' familiarity and application. *Global Journal of Foreign Teaching*. 5(1), 76-84.
- Le, T. T. H. (2010). *An Investigation into teachers' perceptions and practice of alternative assessment in ESP classes at Hue University*. Unpublished MA Thesis. Hue University - College of Foreign Languages.
- Lin, C., & Zhang, J. (2014). Investigating correspondence between language proficiency standards and academic content standards: A generalizability theory study. *Language Testing*, 31(4), 413-43.
- Little, D. (2006) The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39(3), 167-190.
- Losa, L. (2007). Validating a standards-based classroom assessment of English proficiency: A multitrait-multimethod approach. *Language Testing*, 24(4), 489-515.
- Menken, K., Hudson, T., & Leung, C. (2014). Symposium: Language assessment in Standards-Based education reform. *TESOL Quarterly*, 48(3), 586-614.

- Mihai, F. M. (2010). *Assessing English language learners in the content areas: A research-into-practice guide for educators*. USA: University of Michigan Press.
- Nguyen, V. Q. N., Tran. T. T. S., & Phan, D. Q. T (2015). *An investigation into the assessment of young language learners' language proficiency at primary schools in Hue (Project report - Hue University level)*.
- Pham, T. H. N., & Nguyen, V. Q. N. (2013). *Thực tế về công tác đánh giá của giáo viên tiểu học và một số đề xuất cho công tác bồi dưỡng giáo viên, hoạch định ngôn ngữ ở bậc tiểu học và chính sách đánh giá*. Kỷ yếu Hội thảo về Khảo thí phổ thông, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế.
- Shohamy, E. (2007). Language tests as language policy tools. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 14(1), 117-130.
- Tono, Y., & Negishi, M. (2012). The CEFR-J: Adapting the CEFR for English language teaching in Japan. *Framework & Language Portfolio (FLP)*, SIG, Newsletter.
- Witte, R. H. (2012). *Classroom Assessment for Teachers*. New York: McGraw-Hill.
- Young, J., Cline, F., Cho, Y., Stone, E., Ling, G., & Steinberg, J. (2008). Validity and fairness of state standards-based assessments for English language learners. *Educational Assessment*, 13(2), 170-192.

TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE IMPLEMENTATION OF FORMATIVE ASSESSMENT IN EFL CLASSES

Abstract: This study explored the teachers' perceptions of the implementation of formative assessment in EFL classes. The teachers' perceptions were investigated in terms of the principles, purposes and techniques of the implementation of formative assessment. Thirty EFL teachers responded to a questionnaire and five of them participated in a subsequent in-depth interview. The data were synthesized and analyzed, using descriptive statistics and content analysis. The findings indicated that the teachers' perceptions basically corresponded to the core philosophy of formative assessment.

Key words: formative assessment, perceptions, EFL classes