

**KHUNG ĐÁNH GIÁ MỨC ĐỘ HOÀN THÀNH NHIỆM VỤ
TRONG DẠY HỌC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN
DỰA VÀO NHIỆM VỤ Ở BẬC ĐẠI HỌC**

*A FRAMEWORK FOR ASSESSING TASK COMPLETION
IN TASK-BASED APPROACH AT THE TERTIARY LEVEL*

NGUYỄN ĐÌNH NHƯ HÀ*, LÊ THỊ THÙY TRANG**, NGÔ PHAN LAN DUNG***, HUỲNH
THỊ CẨM LOAN****, *ha.nguyendinhnhu@hcmuaf.edu.vn*

*, **, **** Trường Đại học Nông lâm Thành phố Hồ Chí Minh

** Trường Đại học Công nghệ Thành phố Hồ Chí Minh.

THÔNG TIN	TÓM TẮT
Ngày nhận: 09/12/2025 Ngày nhận lại: 31/01/2026 Duyệt đăng: 12/02/2026 Mã số: TCKH-S01T02-2026-B11 ISSN: 2354 - 0788 Từ khóa: Tiếp cận dựa vào nhiệm vụ, khung đánh giá, đánh giá năng lực, tiếng Anh không chuyên, giáo dục đại học. Keywords: Task-based approach, assessment rubric, competency-based assessment, English-for-non-majors, higher education.	<i>Trong bối cảnh giáo dục đại học định hướng phát triển năng lực, dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ được xem là một hướng tiếp cận phù hợp nhằm nâng cao khả năng sử dụng ngôn ngữ của sinh viên. Tuy nhiên, hoạt động đánh giá trong dạy học theo tiếp cận này vẫn còn nhiều hạn chế do sự chi phối của các hình thức đánh giá truyền thống, chưa phản ánh đầy đủ năng lực thực hiện nhiệm vụ giao tiếp của người học. Bài báo được thực hiện theo phương pháp nghiên cứu định tính, dựa trên phân tích và tổng hợp các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước, nhằm làm rõ cơ sở lý luận và thực tiễn của việc sử dụng khung đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ trong dạy học tiếng Anh tại trường đại học. Kết quả nghiên cứu cho thấy khung đánh giá là công cụ đánh giá phù hợp, góp phần nâng cao tính minh bạch và nhất quán trong đánh giá. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất một khung đánh giá minh họa và mô tả quy trình xây dựng, rà soát và chuẩn hóa bước đầu nhằm tăng cường tính khoa học và khả năng áp dụng trong bối cảnh dạy học tiếng Anh không chuyên ở giáo dục đại học.</i> ABSTRACT <i>In the context of competency-based higher education, the task-based approach has been widely recognized as an effective approach to enhancing students' ability to use English in academic and professional contexts. However, assessment practices in task-based instruction remain limited, as traditional forms of assessment often fail to capture learners' task performance and communicative competence. This study adopts a qualitative research approach through the analysis and synthesis of relevant international and domestic literature to examine the theoretical and practical</i>

foundations of using rubrics to assess task completion in tertiary English language teaching. The findings indicate that rubrics are an appropriate assessment tool, contributing to greater transparency and consistency in assessment. Based on the analysis, the study proposes an illustrative assessment framework and outlines an initial development and review process to strengthen its scientific basis and applicability in English-for-non-majors contexts.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học theo định hướng phát triển năng lực, đánh giá kết quả học tập ngày càng được nhìn nhận như một bộ phận của quá trình dạy học thay vì chỉ là hoạt động đo lường kết quả cuối cùng. Nhiều nghiên cứu cho rằng đánh giá cần chuyển từ việc kiểm tra mức độ ghi nhớ kiến thức sang đánh giá khả năng người học vận dụng kiến thức và kỹ năng để giải quyết các nhiệm vụ mang tính thực tiễn (Ellis, 2018; Norris, 2021). Xu hướng này đặc biệt có ý nghĩa đối với dạy học ngoại ngữ, trong đó mục tiêu không chỉ là nắm vững hệ thống ngôn ngữ mà còn là khả năng sử dụng ngôn ngữ hiệu quả trong các bối cảnh giao tiếp.

Trong dạy học tiếng Anh không chuyên tại trường đại học, tiếp cận dựa vào nhiệm vụ được xem là phù hợp với định hướng phát triển năng lực (Yahya và cộng sự, 2024; Wei và Zhao, 2024). Tuy nhiên, hoạt động đánh giá vẫn còn nhiều hạn chế do các hình thức đánh giá truyền thống chưa phản ánh đầy đủ năng lực thực hiện nhiệm vụ giao tiếp của sinh viên (Long và Norris, 2000; Richards và Rodgers, 2014). Vì vậy, việc nghiên cứu và làm rõ vai trò của khung đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ là cần thiết nhằm góp phần nâng cao chất lượng dạy học tiếng Anh ở giáo dục đại học.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện theo phương pháp nghiên cứu định tính, sử dụng thiết kế nghiên cứu phân tích tài liệu (document analysis) nhằm làm rõ cơ sở lý luận và thực tiễn của việc sử dụng khung đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ

trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học. Thiết kế nghiên cứu này phù hợp với mục tiêu của bài báo là phân tích, tổng hợp và diễn giải các quan điểm học thuật, cũng như các kết quả nghiên cứu trước đây, từ đó xây dựng một khung phân tích có tính hệ thống về vai trò của khung đánh giá trong đánh giá năng lực thực hiện nhiệm vụ.

Nghiên cứu định tính dựa trên phân tích tài liệu cho phép tiếp cận sâu vào nội dung và logic của các công trình nghiên cứu, đồng thời làm rõ mối liên hệ giữa lý luận dạy học theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ và thực tiễn đánh giá trong giáo dục đại học. Thông qua đó, nghiên cứu không nhằm kiểm chứng giả thuyết mà tập trung vào việc nhận diện các xu hướng nghiên cứu, các nguyên tắc đánh giá và những khoảng trống cần tiếp tục được làm rõ trong bối cảnh dạy học tiếng Anh không chuyên tại Việt Nam.

2.2. Đối tượng và nguồn dữ liệu nghiên cứu

Các tài liệu được lựa chọn dựa trên các tiêu chí về nội dung, học thuật và mức độ phù hợp với mục tiêu nghiên cứu. Quá trình tìm kiếm tài liệu được thực hiện thông qua các cơ sở dữ liệu học thuật với các cụm từ khóa tiêu biểu như dạy học ngôn ngữ dựa vào nhiệm vụ (task-based language teaching), đánh giá dựa vào nhiệm vụ (task-based assessment), hoàn thành nhiệm vụ (task completion), đánh giá năng lực thực hiện (performance assessment), đánh giá dựa trên năng lực (competency-based assessment) và tiêu chí đánh giá (assessment criteria) trong dạy học ngoại ngữ. Trên cơ sở đó, nghiên cứu lựa chọn và phân tích khoảng hơn 40 công trình nghiên cứu có liên quan trực tiếp đến tiếp cận dựa vào

nhệm vụ và đánh giá năng lực trong dạy học tiếng Anh ở bậc đại học. Các tài liệu được công bố trên các tạp chí khoa học bởi các nhà xuất bản có uy tín trong lĩnh vực giáo dục và ngôn ngữ học ứng dụng, chủ yếu thuộc nhóm các tạp chí quốc tế về dạy học ngoại ngữ và đánh giá giáo dục, bên cạnh một số công trình trong nước có liên quan đến bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam. Đặc biệt, nghiên cứu kế thừa và tham chiếu các khung lý thuyết nền tảng về đánh giá nhệm vụ của Long và Norris (2000), các tiếp cận dạy học ngôn ngữ của Richards và Rodgers (2014), các nghiên cứu của Ellis (2016) về dạy học theo tiếp cận dựa vào nhệm vụ, cũng như các nghiên cứu gần đây về xây dựng và sử dụng bảng tiêu chí đánh giá trong giáo dục đại học, tiêu biểu là Jackson (2022).

2.3. Công cụ thu thập dữ liệu

Trong nghiên cứu này, công cụ thu thập dữ liệu chính là hệ thống tài liệu khoa học được lựa chọn, phân loại và tổng hợp theo các tiêu chí đã nêu. Các tài liệu được thu thập từ các cơ sở dữ liệu học thuật và nguồn xuất bản chính thống nhằm đảm bảo tính cập nhật và độ tin cậy của dữ liệu nghiên cứu. Trên cơ sở mục tiêu nghiên cứu và tên bài báo, hệ thống tài liệu được phân thành ba nhóm chính. Nhóm thứ nhất bao gồm các công trình nghiên cứu liên quan đến dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhệm vụ và đánh giá nhệm vụ trong dạy học ngoại ngữ, được sử dụng để làm rõ cơ sở lý luận về bản chất của nhệm vụ và yêu cầu đánh giá mức độ hoàn thành nhệm vụ giao tiếp. Nhóm thứ hai gồm các nghiên cứu về đánh giá năng lực và các khung/bảng tiêu chí đánh giá trong giáo dục đại học, được sử dụng làm căn cứ cho việc xác định các tiêu chí và mức độ đánh giá trong khung đánh giá được đề xuất. Nhóm thứ ba bao gồm các nghiên cứu và tài liệu liên quan đến thực tiễn dạy học tiếng Anh không chuyên ở bậc đại học, được sử dụng nhằm đối chiếu, điều chỉnh và đảm bảo tính khả thi của khung đánh giá trong bối cảnh áp dụng thực tế. Việc sử dụng hệ thống tài liệu khoa học được phân loại theo các nhóm nội

dung như trên phù hợp với mục tiêu nghiên cứu mang tính phân tích và tổng hợp lý luận, đồng thời tạo cơ sở cho việc đề xuất và chuẩn hóa bước đầu khung đánh giá mức độ hoàn thành nhệm vụ trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhệm vụ.

2.4. Phương pháp phân tích dữ liệu

Dữ liệu nghiên cứu được xử lý thông qua phương pháp phân tích nội dung nhằm làm rõ các căn cứ lý luận và thực tiễn cho việc đề xuất khung đánh giá mức độ hoàn thành nhệm vụ trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhệm vụ. Quá trình phân tích được tiến hành theo các bước chính. Trước hết, các công trình nghiên cứu liên quan đến dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhệm vụ, đánh giá nhệm vụ và các khung/bảng tiêu chí đánh giá năng lực trong giáo dục đại học được đọc và rà soát nhằm xác định các nội dung có liên quan trực tiếp đến yêu cầu đánh giá mức độ hoàn thành nhệm vụ giao tiếp. Trên cơ sở đó, dữ liệu được mã hóa theo các nhóm nội dung chính phục vụ cho mục tiêu xây dựng khung đánh giá, bao gồm: (i) đặc trưng của nhệm vụ giao tiếp trong dạy học theo tiếp cận dựa vào nhệm vụ; (ii) các yêu cầu và nguyên tắc đánh giá năng lực thực hiện nhệm vụ; (iii) các tiêu chí thường được sử dụng để đánh giá mức độ hoàn thành nhệm vụ giao tiếp và (iv) cách thức mô tả các mức độ hoàn thành nhệm vụ trong các nghiên cứu trước. Cuối cùng, các quan điểm và kết quả nghiên cứu được so sánh và đối chiếu nhằm xác định những điểm tương đồng, khác biệt và các xu hướng chung, làm cơ sở cho việc đề xuất và chuẩn hóa bước đầu khung đánh giá mức độ hoàn thành nhệm vụ trong bối cảnh dạy học tiếng Anh ở bậc đại học.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Yêu cầu đánh giá mức độ hoàn thành nhệm vụ trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhệm vụ

Kết quả phân tích các công trình nghiên cứu cho thấy đánh giá trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhệm vụ cần phản ánh được khả năng người học sử dụng ngôn ngữ để đạt

được mục tiêu giao tiếp trong những bối cảnh cụ thể (Beccia, 2021; East, 2021; Lambert, 2020; Lopes, 2022; Norris, 2016; Yongping, 2022). Khác với các hình thức đánh giá truyền thống vốn tập trung vào việc đo lường kiến thức ngôn ngữ rời rạc, đánh giá theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ nhấn mạnh năng lực thực hiện nhiệm vụ như một biểu hiện tổng hợp của năng lực giao tiếp (Branden, 2006; Giraldo, 2020; Sudharshana và Mulkhpadhyay, 2021). Theo Long và Norris (2000), đánh giá nhiệm vụ phải gắn chặt với bản chất của nhiệm vụ và hướng đến việc xác định mức độ người học có thể hoàn thành nhiệm vụ giao tiếp trong điều kiện sử dụng ngôn ngữ thực tế. Ellis (2016) cũng cho rằng đánh giá trong dạy học dựa vào nhiệm vụ cần xem xét đồng thời cả quá trình và kết quả thực hiện nhiệm vụ, trong đó hiệu quả giao tiếp giữ vai trò trung tâm, thay vì chỉ chú trọng đến độ chính xác hình thức của ngôn ngữ.

Trong bối cảnh giáo dục đại học, yêu cầu này càng trở nên rõ nét khi sinh viên được kỳ vọng có khả năng vận dụng tiếng Anh vào học tập và nghề nghiệp tương lai. Do đó, công cụ đánh giá cần phản ánh được nhiều khía cạnh của năng lực thực hiện nhiệm vụ, bao gồm mức độ đạt mục tiêu nhiệm vụ, hiệu quả giao tiếp, sự phù hợp trong sử dụng ngôn ngữ và mức độ tham gia của sinh viên trong quá trình thực hiện nhiệm vụ. Đây chính là cơ sở để lựa chọn khung đánh giá như một công cụ đánh giá phù hợp trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ.

3.2. Nguyên tắc xây dựng và chuẩn hóa khung đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ

Trên cơ sở tổng hợp các nghiên cứu về đánh giá năng lực và đánh giá nhiệm vụ, đặc biệt là các phân tích của Jackson (2022), việc phát triển khung đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ cần tuân thủ một số nguyên tắc cốt lõi. Trước hết, khung đánh giá phải được xây dựng xuất phát từ mục tiêu và yêu cầu cụ thể của nhiệm vụ, nhằm đảm bảo sự thống nhất giữa thiết kế nhiệm vụ, hoạt động học tập và đánh giá kết quả.

Thứ hai, các tiêu chí trong khung đánh giá cần phản ánh đầy đủ các thành tố cốt lõi của năng lực thực hiện nhiệm vụ, bao gồm mức độ đạt mục tiêu nhiệm vụ, hiệu quả giao tiếp, khả năng sử dụng ngôn ngữ trong bối cảnh thực tiễn và mức độ tương tác trong quá trình thực hiện nhiệm vụ. Những tiêu chí này cho phép giảng viên đánh giá năng lực giao tiếp của sinh viên một cách toàn diện, thay vì chỉ dựa vào một khía cạnh đơn lẻ của ngôn ngữ.

Thứ ba, các mức độ đánh giá trong khung đánh giá cần được mô tả rõ ràng, cụ thể và có khả năng phân biệt, nhằm hỗ trợ giảng viên thực hiện đánh giá một cách nhất quán, đồng thời tạo điều kiện để sinh viên hiểu rõ tiêu chuẩn đánh giá và tự theo dõi tiến trình học tập của mình. Theo Jackson (2022), khung đánh giá trong bối cảnh này không chỉ là công cụ đo lường kết quả học tập mà còn là một phương tiện học tập, giúp người học nhận diện rõ kỳ vọng và tiêu chí thành công của nhiệm vụ. Quan điểm này phù hợp với tiếp cận đánh giá vì học tập, trong đó đánh giá được xem là một phần không tách rời của quá trình dạy học.

3.3. Quy trình xây dựng và chuẩn hóa bảng tiêu chí đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ

Việc đề xuất một khung đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ cần được thực hiện trên cơ sở một quy trình có tính hệ thống, nhằm đảm bảo cơ sở pháp lý, cơ sở khoa học và cơ sở thực tiễn của công cụ đánh giá được đề xuất (Wigglesworth, 2008). Trong nghiên cứu này, khung đánh giá được xây dựng và chuẩn hóa bước đầu thông qua quá trình xác lập cơ sở xây dựng, lựa chọn và mô tả các tiêu chí đánh giá, đồng thời tiến hành rà soát và hiệu chỉnh nhằm đảm bảo tính hợp lý và khả năng áp dụng trong bối cảnh dạy học tiếng Anh ở bậc đại học.

Quá trình xây dựng khung đánh giá được đặt trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học theo định hướng phát triển năng lực, trong đó đánh giá kết quả học tập được xem là một bộ phận của

quá trình dạy học, gắn chặt với mục tiêu đào tạo và chuẩn đầu ra của học phần. Các định hướng này nhấn mạnh yêu cầu đánh giá khả năng vận dụng kiến thức và kỹ năng của người học trong các tình huống mang tính thực tiễn, thay vì chỉ đo lường mức độ ghi nhớ kiến thức. Đối với dạy học ngoại ngữ, yêu cầu này được cụ thể hóa thông qua việc đánh giá năng lực sử dụng ngôn ngữ của sinh viên trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ giao tiếp. Do đó, khung đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ được xây dựng nhằm đáp ứng yêu cầu đánh giá năng lực giao tiếp của sinh viên, phù hợp với mục tiêu đào tạo và đặc thù của các học phần tiếng Anh không chuyên tại bậc đại học.

Về mặt cơ sở khoa học, khung đánh giá được xây dựng dựa trên các nguyên lý của tiếp cận dựa vào nhiệm vụ và đánh giá năng lực trong dạy học ngoại ngữ. Trong tiếp cận này, nhiệm vụ giao tiếp vừa là trung tâm của quá trình dạy học, vừa là đối tượng trọng tâm của hoạt động đánh giá. Vì vậy, các tiêu chí đánh giá cần phản ánh được mức độ người học đạt được mục tiêu giao tiếp của nhiệm vụ, hiệu quả sử dụng ngôn ngữ trong bối cảnh cụ thể, cũng như mức độ tham gia và tương tác trong quá trình thực hiện nhiệm vụ. Trên cơ sở tổng hợp các nghiên cứu về đánh giá nhiệm vụ và đánh giá năng lực, các thành tố cốt lõi của năng lực thực hiện nhiệm vụ giao tiếp được xác định làm căn cứ cho việc lựa chọn và mô tả các tiêu chí trong khung đánh giá. Việc phân chia các mức độ đánh giá được thực hiện theo hướng đảm bảo khả năng phân biệt rõ ràng giữa các mức độ hoàn thành nhiệm vụ, đồng thời phù hợp với thang điểm và cách thức đánh giá đang được sử dụng trong giáo dục đại học Việt Nam.

Bên cạnh đó, khung đánh giá cũng được xây dựng dựa trên bối cảnh thực tiễn giảng dạy tiếng Anh không chuyên tại trường đại học, nơi trình độ và khả năng sử dụng ngôn ngữ của sinh viên còn có sự khác biệt đáng kể. Trong thực tiễn này, giảng viên cần một công cụ đánh giá vừa đảm bảo tính khoa học, vừa có tính khả thi khi

áp dụng trong lớp học đông sinh viên và trong các hoạt động giao tiếp đa dạng. Vì vậy, khung đánh giá được thiết kế theo hướng tập trung vào các tiêu chí cốt lõi phản ánh trực tiếp năng lực thực hiện nhiệm vụ giao tiếp, đồng thời sử dụng các mô tả mức độ rõ ràng và dễ hiểu để hỗ trợ giảng viên và sinh viên trong quá trình sử dụng.

Nhằm đảm bảo tính khoa học của khung đánh giá ở mức độ phù hợp với loại hình bài nghiên cứu mang tính đề xuất, quá trình chuẩn hóa bước đầu được thực hiện thông qua việc rà soát và hiệu chỉnh nội dung khung đánh giá. Các tiêu chí và mô tả mức độ được đối chiếu với mục tiêu và chuẩn đầu ra của học phần tiếng Anh không chuyên, nhằm đảm bảo sự thống nhất giữa mục tiêu dạy học, nhiệm vụ học tập và hoạt động đánh giá. Đồng thời, khung đánh giá được rà soát về tính rõ ràng của ngôn ngữ mô tả, khả năng phân biệt giữa các mức độ hoàn thành nhiệm vụ và tính logic trong cấu trúc tổng thể. Trên cơ sở đó, các mô tả chưa rõ ràng hoặc có khả năng gây chồng chéo giữa các mức độ được điều chỉnh nhằm tăng tính nhất quán và khả năng áp dụng trong thực tế giảng dạy.

Ngoài ra, khung đánh giá được tham chiếu với các khung đánh giá năng lực và các nghiên cứu trước đây về đánh giá nhiệm vụ trong dạy học ngoại ngữ nhằm đảm bảo sự phù hợp với các chuẩn mực học thuật hiện hành. Quá trình chuẩn hóa bước đầu này không nhằm khẳng định tính hiệu lực và độ tin cậy của khung đánh giá ở mức độ thống kê, mà tập trung vào việc đảm bảo tính hợp lý, tính nhất quán và khả năng áp dụng của khung trong bối cảnh dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại bậc đại học. Đây được xem là tiền đề cho các nghiên cứu thực nghiệm tiếp theo nhằm kiểm chứng và hoàn thiện khung đánh giá trong các bối cảnh dạy học cụ thể.

3.4. Minh họa khung đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ giao tiếp

Trên cơ sở các nguyên tắc xây dựng khung đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ đã trình

bày ở mục 3.2 và quy trình xây dựng, chuẩn hóa bước đầu ở mục 3.3, nghiên cứu đề xuất một khung đánh giá minh họa nhằm phản ánh năng lực thực hiện nhiệm vụ giao tiếp của sinh viên trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào

nhiệm vụ. Khung đánh giá này không nhằm khẳng định một mô hình đánh giá hoàn chỉnh, mà được xây dựng với mục đích minh họa cách thức cụ thể hóa các yêu cầu lý luận về đánh giá nhiệm vụ vào thực tiễn lớp học đại học.

Bảng 1. Khung đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ giao tiếp

Các tiêu chí	MỨC ĐỘ				
	Thành thạo (9-10)	Cao cấp (7-8)	Trung cấp (5-6)	Sơ cấp (3-4)	Căn bản (1-2)
1. Ý tưởng	Các ý tưởng đa dạng, phong phú và thu hút người nghe.	Các ý tưởng tốt và liên quan đến một số chi tiết của nhiệm vụ được giao.	Các ý tưởng có thể chấp nhận và có thể hiểu được.	Ý tưởng không phong phú mặc dù đáp ứng được một số yêu cầu của nhiệm vụ.	Ý tưởng không phong phú và dễ gây nhầm lẫn, chưa đáp ứng được yêu cầu của nhiệm vụ được giao.
2. Từ vựng	Từ vựng đa dạng đáp ứng tốt nhiệm vụ được giao.	Từ vựng hợp lý và đáp ứng được từng loại nhiệm vụ.	Từ vựng cơ bản và có thể đáp ứng vài thông tin của nhiệm vụ.	Từ vựng không nhiều và có tính lặp đi lặp lại trong suốt quá trình giải quyết nhiệm vụ.	Từ vựng không phù hợp với nhiệm vụ được giao và dễ gây nhầm lẫn.
3. Tổ chức ý tưởng	Việc sắp xếp, tổ chức ý tưởng hợp lý, rõ ràng và logic.	Việc tổ chức ý tưởng tốt và có thể liên mạch các vấn đề.	Việc tổ chức ý tưởng ở mức trung bình và có thể cho thấy tính kết nối giữa các vấn đề.	Việc tổ chức ý tưởng kém và lộn xộn giữa các ý chính và ý phụ.	Không tổ chức tốt các ý tưởng, gây nhầm lẫn.
4. Ngữ pháp	Chính xác và phù hợp theo từng dạng nhiệm vụ.	Chỉ xuất hiện vài lỗi nhỏ và không ảnh hưởng đến nội dung trình bày.	Xuất hiện một vài lỗi trong nội dung trình bày, có thể gây nhầm lẫn nhưng vẫn có thể hiểu được.	Không rõ ràng, và có sự lẫn lộn giữa các điểm ngữ pháp liên quan.	Ngữ pháp kém, nhiều lỗi làm ảnh hưởng đến việc hiểu nội dung trình bày.
5. Phát âm	Phát âm tốt và sử dụng các quy tắc phát âm rõ ràng.	Việc phát âm dễ nghe và không gây nhầm lẫn.	Vài lỗi phát âm xuất hiện nhưng vẫn hiểu được nội dung.	Các lỗi phát âm nhiều và gây nhầm lẫn.	Phát âm kém, nhầm lẫn giữa nhiều từ.
6. Sự lưu loát	Việc trình bày lưu loát, luôn tương tác với người nghe, trình tự trình bày các nội dung rõ ràng.	Việc trình bày chậm nhưng rõ, có sự tương tác với người nghe.	Việc trình bày chậm, nhưng có thể chấp nhận và hiểu được bởi người nghe, có ít tương tác với người nghe.	Lúng túng khi trình bày, không tương tác với người nghe.	Nhìn vào tài liệu để trình bày, nói ngập ngừng, không có sự tương tác với người nghe.

Việc xây dựng thang đánh giá gồm năm mức độ: Thành thạo (9–10 điểm), Cao cấp (7–8 điểm), Trung cấp (5–6 điểm), Sơ cấp (3–4 điểm) và Căn bản (1–2 điểm) được tham chiếu từ Khung tham chiếu ngôn ngữ chung Châu Âu, đồng thời được điều chỉnh và quy đổi sang thang điểm 10 cho phù hợp với thực tiễn đánh giá trong giáo dục đại học Việt Nam. Hệ thống năm bậc này cho phép phân loại rõ ràng và cụ thể trình độ sử dụng ngôn ngữ của SV trong quá trình thực hiện nhiệm vụ giao tiếp. Cách xây dựng này không chỉ đảm bảo tính khả thi trong việc áp dụng vào giảng dạy đại trà, mà còn giúp GV theo dõi được sự tiến bộ và xác định được năng lực thực tế của người học.

Bên cạnh đó, bộ tiêu chí đánh giá được xây dựng nhằm đo lường kỹ năng nói trong quá trình tổ chức dạy học theo TBA. Sáu yếu tố đánh giá bao gồm: ý tưởng, từ vựng, tổ chức ý tưởng, ngữ pháp, phát âm và sự lưu loát đều là những thành phần cốt lõi phản ánh năng lực giao tiếp bằng lời nói. Việc lựa chọn kỹ năng nói làm trọng tâm đánh giá xuất phát từ đặc thù của học phần TA tổng quát cho SV không chuyên. Cách thiết kế thang đánh giá này cũng phù hợp với các giai đoạn thực hiện nhiệm vụ trong TBA, vì năng lực sử dụng ngôn ngữ không chỉ được đánh giá qua kiến thức mà còn qua hiệu quả sử dụng trong ngữ cảnh thực tế (Alshakhi và Albalawi, 2024; Branden, 2006; Giraldo, 2020). Qua đó, GV có thể điều chỉnh PP hỗ trợ người học phù hợp hơn với trình độ thực tế của từng nhóm SV.

Để đảm bảo tính khoa học và hạn chế yếu tố chủ quan trong quá trình đánh giá, bộ tiêu chí và mô tả các mức độ hoàn thành nhiệm vụ trong khung đánh giá được tiến hành rà soát và chuẩn hóa bước đầu. Quá trình này tập trung vào việc đối chiếu các tiêu chí đánh giá với mục tiêu và chuẩn đầu ra của học phần tiếng Anh không chuyên, nhằm đảm bảo mỗi tiêu chí phản ánh đúng các thành tố cốt lõi của năng lực thực hiện nhiệm vụ giao tiếp. Đồng thời, các mô tả mức độ

được rà soát về tính rõ ràng, khả năng phân biệt giữa các mức độ và tính nhất quán trong cấu trúc tổng thể của khung đánh giá. Bên cạnh đó, bộ tiêu chí được tham chiếu với các nghiên cứu trước đây về đánh giá nhiệm vụ và đánh giá năng lực trong dạy học ngoại ngữ, cũng như các khung đánh giá năng lực ngôn ngữ phổ biến, nhằm tăng cường tính khách quan và cơ sở khoa học cho khung đánh giá được đề xuất. Việc chuẩn hóa ở giai đoạn này được thực hiện ở mức độ bước đầu, tập trung vào tính hợp lý và khả thi của bộ tiêu chí trong bối cảnh dạy học đại học, làm tiền đề cho các nghiên cứu thực nghiệm tiếp theo nhằm kiểm chứng độ tin cậy và hiệu lực của khung đánh giá.

3.5. Thảo luận về vai trò của khung đánh giá trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Kết quả phân tích cho thấy khung đánh giá giữ vai trò then chốt trong việc đảm bảo sự thống nhất giữa mục tiêu dạy học, nhiệm vụ học tập và hoạt động đánh giá trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ. Khác với các hình thức đánh giá truyền thống, khung đánh giá được đề xuất cho phép giảng viên đánh giá trực tiếp năng lực thực hiện nhiệm vụ giao tiếp của sinh viên trong bối cảnh sử dụng ngôn ngữ cụ thể.

Phù hợp với quan điểm của Jackson (2022), khung đánh giá trong nghiên cứu này không được xem đơn thuần là công cụ chấm điểm, mà là một công cụ mang tính định hướng học tập. Thông qua việc công bố rõ ràng các tiêu chí và mức độ đánh giá, khung đánh giá giúp sinh viên hiểu được kỳ vọng của giảng viên đối với từng nhiệm vụ, từ đó chủ động lựa chọn chiến lược học tập và cách thức thực hiện nhiệm vụ phù hợp. Điều này góp phần chuyển vai trò của đánh giá từ đánh giá để xếp loại sang đánh giá vì học tập.

Trong bối cảnh dạy học tiếng Anh không chuyên tại trường đại học, nơi trình độ và động cơ học tập của sinh viên còn nhiều khác biệt, khung đánh giá có ý nghĩa đặc biệt trong việc tăng cường tính minh bạch và công bằng của

hoạt động đánh giá. Việc sử dụng khung đánh giá giúp giảm thiểu tính chủ quan của giảng viên, đồng thời tạo điều kiện để sinh viên tham gia vào quá trình tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng, qua đó phát triển năng lực tự học và trách nhiệm học tập. Như vậy, khung đánh giá không chỉ góp phần nâng cao chất lượng đánh giá mà còn hỗ trợ hiệu quả việc tổ chức và quản lý quá trình dạy học theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học.

4. Kết luận

Bài báo đã phân tích vai trò của khung đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học từ góc độ nghiên cứu định tính, dựa trên tổng hợp và phân tích các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước. Kết quả nghiên cứu cho thấy khung đánh giá là một công cụ đánh giá phù hợp để phản ánh bản chất giao tiếp của nhiệm vụ học tập và năng lực thực hiện nhiệm vụ của sinh viên, đặc biệt trong bối cảnh dạy học tiếng Anh không chuyên ở giáo dục đại học.

So với các nghiên cứu nền tảng về dạy học theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ, trong đó Long và Norris (2000) nhấn mạnh đánh giá năng lực thực hiện nhiệm vụ và Ellis (2016) đề cao vai trò của nhiệm vụ giao tiếp trong phát triển năng lực ngôn ngữ, nghiên cứu này tiếp cận vấn đề đánh giá từ góc độ một công cụ cụ thể, đó là khung đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ. Trong khi các nghiên cứu trước chủ yếu tập trung làm rõ bản chất của nhiệm vụ và yêu cầu đánh giá trong TBA, bài báo này làm rõ cách thức khung đánh giá có thể hiện thực hóa các yêu cầu lý luận đó trong hoạt động đánh giá tại lớp học đại học.

Đặc biệt, khi so sánh với các nghiên cứu về khung/bảng tiêu chí đánh giá trong đánh giá giáo dục nói chung (Andrade, 2005; Panadero và Jonsson, 2013), kết quả nghiên cứu cho thấy khung đánh giá trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ cần được phát triển với trọng tâm là năng lực thực hiện nhiệm vụ giao tiếp, thay vì chỉ mô tả mức độ hoàn thành

các tiêu chí học tập mang tính hình thức. Quan điểm này phù hợp và được củng cố bởi các nghiên cứu gần đây của Jackson (2022), trong đó khung đánh giá được xem như một công cụ học tập mang tính định hướng, giúp người học hiểu rõ tiêu chí thành công của nhiệm vụ và chủ động điều chỉnh chiến lược học tập trong quá trình thực hiện nhiệm vụ.

Về mặt lý luận, nghiên cứu góp phần làm rõ mối quan hệ giữa tiếp cận dựa vào nhiệm vụ và đánh giá năng lực trong giáo dục đại học, nhấn mạnh vai trò trung tâm của khung đánh giá trong việc đảm bảo sự thống nhất giữa mục tiêu dạy học, thiết kế nhiệm vụ và hoạt động đánh giá. Kết quả nghiên cứu cho thấy khung đánh giá không chỉ là công cụ đo lường kết quả học tập mà còn là một thành tố của quá trình dạy học, góp phần chuyển dịch đánh giá từ đánh giá để xếp loại sang đánh giá vì học tập.

Về mặt thực tiễn, nghiên cứu chỉ ra rằng việc sử dụng khung đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ có thể góp phần nâng cao tính minh bạch và nhất quán trong đánh giá, hỗ trợ giảng viên trong việc tổ chức, theo dõi và điều chỉnh quá trình dạy học theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ. Đồng thời, khung đánh giá tạo điều kiện để sinh viên tham gia tích cực hơn vào quá trình đánh giá thông qua tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng, qua đó phát triển năng lực tự học và trách nhiệm học tập trong bối cảnh dạy học tiếng Anh không chuyên tại trường đại học.

Tuy nhiên, nghiên cứu vẫn còn một số hạn chế nhất định. Do được thực hiện theo hướng nghiên cứu định tính dựa trên phân tích và tổng hợp tài liệu, khung đánh giá được đề xuất mới dừng ở mức độ xây dựng và chuẩn hóa bước đầu, chưa được kiểm chứng thông qua các nghiên cứu thực nghiệm về độ tin cậy và hiệu lực trong các bối cảnh dạy học cụ thể. Đây cũng chính là giới hạn của nghiên cứu và là cơ sở cho các hướng nghiên cứu tiếp theo được đề xuất.

Từ những kết quả đạt được, bài báo đề xuất một số hướng nghiên cứu tiếp theo. Thứ nhất,

cần tiến hành các nghiên cứu thực nghiệm nhằm kiểm chứng hiệu quả của khung đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ trong các bối cảnh dạy học tiếng Anh cụ thể tại giáo dục đại học Việt Nam. Thứ hai, các nghiên cứu trong tương lai có thể tập trung khảo sát nhận thức và thái độ của giảng viên và sinh viên đối với việc sử dụng

khung đánh giá trong đánh giá nhiệm vụ, từ đó đề xuất các giải pháp triển khai phù hợp. Cuối cùng, việc phát triển và chuẩn hóa khung đánh giá gắn với từng loại nhiệm vụ giao tiếp cụ thể được xem là một hướng nghiên cứu cần thiết nhằm hoàn thiện hệ thống đánh giá theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong giáo dục đại học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Alshakhi, A. & Albalawi, M. (2024). Task-based language assessment: A case study in effectiveness in EFL contexts. *Forum for Linguistic Studies*, 6(6), 929-946.
- Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27–31.
- Beccia, A. (2021). The role of theory in empirical L2 research on task-based language teaching for young L2 learners. *Studies in Applied Linguistics and TESOL at Teachers College*, 21(1), 32-40.
- Branden, K. V. D. (2006). *Task-based language education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Đào, T. T. H. (2017). Perceptions of teachers towards the implementation of task-based language teaching: A case study in a Vietnamese university. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 3(12), 48-55.
- East, M. (2021). *Foundation principles of task-based language teaching*. New York: Routledge.
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405–428.
- Ellis, R. (2018). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Giraldo, F. (2020). Task-based language assessment: Implications for the language classroom. *GiST – Education and Learning Research Journal*, 21, 209-224.
- Jackson, D. O. (2022). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lambert, C. (2020). Frameworks for using tasks in second language instruction. In C. Lambert & R. Oliver (Eds.), *Using tasks in second language teaching: Practice in diverse contexts*. UK: Multilingual Matters.
- Long, M. H., & Norris, J. M. (2000). Task-based language teaching and assessment. In M. Byram (Ed.), *Encyclopedia of language teaching and learning*. Routledge.
- Lopes, J. A. (2022). Exploring task-based learning: Past, present and future trends. *Revista Linguagem & Ensino*, 25, 125-140.
- Nguyễn, D. K. (2022). Thực trạng dạy và học tiếng Anh không chuyên tại trường Đại học Cần Thơ. *Tạp chí Dạy và Học ngày nay*, 3, 65-66.
- Nguyễn, Đ. N. H., Nguyễn, L. & Trần, T. (2024). Dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường Đại học Nông Lâm Thành phố Hồ Chí Minh: Một nghiên cứu thực nghiệm. *Tạp chí Giáo dục*, 24(S1), 69-73.
- Nguyễn, V. H. (2014). Review of notion and framework of task-based language teaching. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 2(1), 39-48.
- Norris, J. M. (2016). Current uses for task-based language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 230-244.

- Norris, J. M. (2021). Assessing task-based language teaching. In K. Van den Branden (Ed.), *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Sudharshana, N. P. & Mulkhpadhyay, L. (2021). *Task-based language teaching and assessment: Contemporary reflections from across the world*. Singapore: Springer Singapore.
- Võ, T. K. L. (2016). Vận dụng mô hình CLIL và phương pháp task-based learning vào dạy học tiếng Anh chuyên ngành cho sinh viên ngành hướng dẫn du lịch. *Tạp chí Giáo dục*, 2(12), 52-55.
- Vũ, T. M. Q. & Hồ, N. T. (2020). Các yếu tố làm giảm động lực học tiếng Anh. *Tạp chí Khoa học – Trường Đại học Mở Hà Nội*, 73(11), 19-26.
- Wei, R. & Zhao, X. (2024). Effects of task-based language teaching on functional adequacy in L2 writing. *Assessing Writing*, 60, 1-12.
- Wigglesworth, G. (2008). Task and performance-based assessment. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education*. Springer.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.
- Yahya, A. I. B., Sumaryoto, S. & Prasetyono, H. (2024). The implementation of communicative language teaching (CLT) method in English courses at new concept English education centre. *Eduvest – Journal of Universal Studies*, 4(11), 10752-10772.
- Yongping, D. (2022). Exploration and practice on task-based language teaching theory in English teaching. *Sino-US English Teaching*, 19(3), 88-93.