



DOI: <https://doi.org/10.52714/dthu.sch.3200.1867>

NGHIÊN CỨU XÂY DỰNG CÂU HỎI ĐÁNH GIÁ THƯỜNG XUYÊN KỸ NĂNG ĐỌC HIỂU TIẾNG ANH THEO ĐỊNH DẠNG VSTEP BẬC 3 (B1) CHO CHƯƠNG “SỨC KHỎE”

Võ Phan Thu Ngân^{1*} và Phạm Trọng Nhân²

¹Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Đồng Tháp, Việt Nam

²Phòng Công tác Đảng và Công tác Sinh viên, Trường Đại học Đồng Tháp, Việt Nam

*Tác giả liên hệ, Email: vptngan@dthu.edu.vn

Lịch sử bài báo

Ngày nhận: 08/3/2026; Ngày nhận chỉnh sửa: 15/4/2026; Ngày duyệt đăng: 25/4/2026

Tóm tắt

Trong bối cảnh không ít sinh viên đại học không chuyên tiếng Anh chưa đạt chuẩn đầu ra ngoại ngữ tương đương B1, việc xây dựng công cụ đánh giá đọc hiểu phù hợp và hiệu quả trở nên cần thiết. Nghiên cứu này nhằm đề xuất và kiểm chứng quy trình xây dựng bộ câu hỏi đánh giá thường xuyên kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh bậc 3 (B1) theo định dạng VSTEP cho chương “Sức khỏe” thuộc học phần Tiếng Anh 3. Nghiên cứu chủ yếu được thực hiện theo phương pháp nghiên cứu và phát triển (Research & Development - R&D), vận dụng mô hình 4D gồm các giai đoạn: xác định, thiết kế, phát triển và hoàn thiện sản phẩm. Khách thể nghiên cứu gồm 45 sinh viên đang theo học học phần Tiếng Anh 3 tại một trường đại học công lập ở khu vực Đồng bằng sông Cửu Long, Việt Nam. Kết quả cho thấy bộ câu hỏi đọc hiểu trên nền tảng LMS đạt độ tin cậy tốt (Cronbach's Alpha = 0,713), có khả năng phân hóa năng lực và nhận được phản hồi tích cực từ sinh viên. Từ đó, nghiên cứu khuyến nghị mở rộng áp dụng mô hình này cho các học phần và kỹ năng khác theo định dạng VSTEP.

Từ khóa: Đánh giá năng lực, đánh giá thường xuyên, hệ thống quản lý học tập (LMS), kỹ năng đọc hiểu, VSTEP bậc 3.

Trích dẫn: Võ, P. T. N., & Phạm, T. N. (2026). Nghiên cứu xây dựng câu hỏi đánh giá thường xuyên kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh theo định dạng VSTEP bậc 3 (B1) cho chương “Sức khỏe”. *Tap chí Khoa học Đại học Đồng Tháp, Online First*, 1-10. <https://doi.org/10.52714/dthu.sch.3200.1867>

Copyright © 2026 The author(s). This work is licensed under a CC BY-NC 4.0 License.

DEVELOPMENT OF A VSTEP-BASED FORMATIVE READING ASSESSMENT FOR THE “HEALTH” UNIT AT LEVEL 3 (B1)

Vo Phan Thu Ngan^{1*} and Pham Trong Nhan²

¹*Faculty of Foreign Languages, Dong Thap University, Cao Lanh 870000, Vietnam*

²*Office of Party Affairs and Student Affairs, Dong Thap University,
Cao Lanh 870000, Vietnam*

**Corresponding author, Email: vptngan@dthu.edu.vn*

Article history

Received: 08/3/2026; Received in revised form: 15/4/2026; Accepted: 25/4/2026

Abstract

Since many non-English major students have not yet reached the B1 level in English proficiency, developing a suitable, effective reading comprehension assessment tool becomes essential. This study aims to propose and verify a process for developing a question set to regularly assess English reading skills in the VSTEP Level 3 (B1) format for the “Health” unit in the English 3 course. The study used the Research & Development (R&D) methodology, applying the 4D model comprising the stages: identification, design, development, and completion of the product. The participants included 45 students currently enrolled in this course at a public university in the Mekong Delta of Vietnam. The results showed that the reading comprehension test on the learning management system platform demonstrated good reliability (Cronbach’s Alpha = 0.713), differentiated ability levels, and received positive feedback from students. Therefore, the study recommends expanding the application of this model to other modules and skills in the VSTEP format.

Keywords: *Competency-based assessment, formative assessment, learning management system (LMS), reading comprehension, VSTEP level 3.*

1. Giới thiệu

Trong những năm gần đây, tại nhiều cơ sở giáo dục đại học, không ít sinh viên dù đã hoàn thành đầy đủ các học phần trong chương trình đào tạo vẫn không đủ điều kiện xét tốt nghiệp do chưa đáp ứng chuẩn đầu ra ngoại ngữ (Nguyễn, 2021). Đặc biệt, sinh viên ở các khu vực vùng sâu, vùng xa và Đồng bằng sông Cửu Long còn gặp nhiều hạn chế trong việc tiếp cận môi trường học tiếng Anh hiệu quả. Thực trạng này cho thấy yêu cầu đạt chuẩn đầu ra ngoại ngữ bậc 3/6, tương đương B1 theo Khung Tham chiếu châu Âu - CEFR (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2015) đặt ra yêu cầu cấp thiết về đổi mới phương pháp giảng dạy, kiểm tra, đánh giá trong dạy học ngoại ngữ ở bậc đại học.

Trong bối cảnh đó, kiểm tra, đánh giá được xem là thành tố giữ vai trò định hướng và điều chỉnh quá trình dạy học, góp phần bảo đảm người học đạt chuẩn đầu ra theo quy định. Hoạt động này không chỉ xác định mức độ đạt được mục tiêu học tập mà còn cung cấp căn cứ khoa học cho việc điều chỉnh nội dung và phương pháp giảng dạy (Đỗ & Trần, 2020). Theo định hướng phát triển năng lực được xác lập trong Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 (Ban Chấp hành Trung ương, 2013), kiểm tra, đánh giá cần được đổi mới theo hướng liên tục, đa dạng và chú trọng đánh giá quá trình. Đối với đào tạo ngoại ngữ, việc tăng cường đánh giá thường xuyên có ý nghĩa quan trọng trong theo dõi sự phát triển kỹ năng ngôn ngữ theo thời gian, hỗ trợ điều chỉnh kịp thời hoạt động dạy học và góp phần giảm nguy cơ sinh viên không đạt chuẩn đầu ra khi kết thúc chương trình đào tạo.

Trong quá trình dạy học tiếng Anh, đọc hiểu là một trong những kỹ năng nền tảng, giữ vai trò trung tâm trong việc phát triển năng lực ngôn ngữ tổng thể của người học. Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng đọc hiểu không chỉ góp phần nâng cao vốn từ vựng, ngữ pháp và hiểu biết văn hóa mà còn hỗ trợ phát triển các kỹ năng giao tiếp, viết và nghe (Celik & Altun, 2023). Thông qua việc tiếp xúc lặp lại có chủ đích với ngôn ngữ trong ngữ cảnh, sinh viên từng bước lĩnh hội cấu trúc ngôn ngữ và mở rộng vốn từ vựng, từ đó cải thiện đáng kể năng lực sử dụng tiếng Anh (Mahmood, 2022). Vì vậy, việc đánh giá kỹ năng đọc hiểu có vai trò thiết yếu trong việc hỗ trợ giảng viên theo dõi tiến trình học tập, phát hiện kịp thời những hạn chế của sinh viên và từ đó thiết kế các biện pháp sư phạm phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả dạy học.

Mặc dù đã có một số nghiên cứu bước đầu đề cập đến việc phát triển câu hỏi kiểm tra, đánh giá kết quả học tập tiếng Anh, các công trình này chủ yếu mới dừng lại ở phạm vi các học phần tiếng Anh tổng quát (Đỗ & Trần, 2020) hoặc phát triển kỹ năng theo chương trình đào tạo riêng của cơ sở giáo dục (Huynh-Cam & cs., 2021; Marzuki & cs., 2023; Masitoh & cs., 2023) mà chưa đi sâu vào quy trình xây dựng bộ câu hỏi đánh giá thường xuyên theo định hướng phát triển năng lực đọc hiểu gắn với cấu trúc đề thi chuẩn VSTEP.

Về mặt lý luận, việc xây dựng công cụ đánh giá cần dựa trên các khung lý thuyết đã được kiểm chứng nhằm đảm bảo tính chính xác và khách quan. Theo Tam giác đánh giá của Pellegrino & cs. (2001), một công cụ hiệu quả cần có sự liên kết chặt chẽ giữa nhận thức (cognition), quan sát (observation) và diễn giải (interpretation). Bên cạnh đó, quan điểm đánh giá xác thực của Wiggins (1990) nhấn mạnh việc thiết kế các nhiệm vụ gắn với ngữ cảnh sử dụng ngôn ngữ thực tế. Những cơ sở lý luận này không chỉ là nền tảng để xây dựng bộ câu hỏi đọc hiểu phù hợp với định dạng VSTEP mà còn là căn cứ để triển khai đánh giá trên các hệ thống quản lý học tập (LMS), giúp số hóa và tối ưu hóa quá trình thu thập, phân tích dữ liệu phản hồi từ người học.

Vì vậy nghiên cứu này được thực hiện nhằm đề xuất quy trình xây dựng bộ câu hỏi đánh giá năng lực đọc hiểu tiếng Anh trong dạy học chủ đề “Sức khỏe”, học phần tiếng Anh 3, theo định dạng bài thi VSTEP bậc 3 trên nền tảng LMS. Chủ đề “Sức khỏe” được lựa chọn vì đây là một nội dung trọng tâm trong học phần Tiếng Anh 3, đồng thời có tính gần gũi với đời sống

sinh viên. Việc lựa chọn chủ đề quen thuộc giúp đảm bảo khả năng tiếp cận nội dung văn bản ở trình độ B1, đồng thời vẫn cho phép đánh giá hiệu quả các tiêu kỹ năng đọc hiểu ở từng mức độ tư duy khác nhau.

Kết quả của nghiên cứu sẽ góp phần cung cấp một bộ công cụ hữu ích cho giáo viên trong việc hỗ trợ sinh viên đạt chuẩn đầu ra tiếng Anh, đồng thời nâng cao chất lượng dạy học môn tiếng Anh ở bậc đại học. Nghiên cứu này được định hướng bởi các câu hỏi nghiên cứu sau:

(1) Quy trình xây dựng bộ câu hỏi đánh giá thường xuyên kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh bậc 3 theo định dạng VSTEP là gì?

(2) Sinh viên nhận thức như thế nào về việc triển khai bộ câu hỏi đọc hiểu trên nền tảng LMS?

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được triển khai theo phương pháp nghiên cứu và phát triển (Research & Development), vận dụng mô hình 4D của Thiagarajan và cộng sự (1974), gồm bốn giai đoạn: Xác định (Define), Thiết kế (Design), Phát triển (Develop) và Hoàn thiện - Phổ biến (Disseminate). Mô hình 4D được vận dụng để phát triển một công cụ đánh giá năng lực đọc hiểu trên nền tảng LMS, được thiết kế theo cấu trúc bài thi VSTEP bậc 3 (B1) và điều chỉnh phù hợp với yêu cầu đánh giá của học phần Tiếng Anh 3 tại Trường.

Nghiên cứu sử dụng phương pháp chọn mẫu thuận tiện (convenience sampling), với sự tham gia của 45 sinh viên đang theo học học phần Tiếng Anh 3 tại một trường đại học công lập ở khu vực Đồng bằng sông Cửu Long. Các sinh viên tham gia đã hoàn thành các học phần tiếng Anh 1, 2 trong chương trình đào tạo và có trình độ tiếng Anh đầu vào tương đương A2 theo khung tham chiếu châu Âu (CEFR). Lớp học này do một thành viên trong nhóm nghiên cứu trực tiếp giảng dạy, tạo điều kiện thuận lợi cho việc triển khai và theo dõi quá trình thử nghiệm công cụ.

2.1. Giai đoạn xác định (Define)

Ở giai đoạn này, nghiên cứu tiến hành phân tích chuẩn đầu ra ngoại ngữ bậc 3, cấu trúc phần thi đọc của VSTEP và đề cương học phần Tiếng Anh 3 nhằm xác định phạm vi năng lực cần đánh giá. Đồng thời, khung năng lực đọc hiểu được xây dựng dựa trên Tam giác đánh giá của Pellegrino và cộng sự (2001) và Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam để làm rõ các thành phần năng lực và mức độ tư duy tương ứng. Kết quả của giai đoạn xác định là khung năng lực đọc hiểu gồm ba thành phần và hệ thống chỉ báo cụ thể làm cơ sở xây dựng bảng đặc tả.

2.2. Giai đoạn thiết kế (Design)

Trên cơ sở kết quả phân tích, nghiên cứu xây dựng bảng đặc tả (test blueprint) theo ba chiều: thành phần năng lực đọc, cấp độ tư duy theo Costa và Kallick (2009) và các tiêu kỹ năng cụ thể như xác định ý chính, suy luận và đoán nghĩa từ ngữ cảnh. Hai văn bản đọc (mỗi văn bản khoảng 450 từ) về chủ đề “Sức khỏe” cùng 20 câu hỏi trắc nghiệm được phân bổ theo bảng đặc tả nhằm bảo đảm tính đại diện nội dung và cân đối mức độ nhận thức. Độ dài văn bản, độ dễ đọc (Flesch Reading Ease) và phạm vi từ vựng - ngữ pháp được kiểm soát để phù hợp với trình độ B1 và mục tiêu đánh giá của học phần tiếng Anh 3.

2.3. Giai đoạn phát triển (Develop)

Giai đoạn này bao gồm hai bước thẩm định chuyên gia nhằm xác lập độ giá trị nội dung và thử nghiệm. Bộ câu hỏi được thẩm định bởi sáu giảng viên có chuyên môn về kiểm tra, đánh giá và kinh nghiệm dạy học phần này nhằm xác lập độ giá trị nội dung và điều chỉnh các điểm chưa

phù hợp. Trước khi triển khai thử nghiệm chính thức, công cụ được pilot trên 10 sinh viên nhằm kiểm tra tính rõ ràng của câu hỏi, thời lượng làm bài và tính ổn định kỹ thuật trên nền tảng LMS.

2.4. Giai đoạn hoàn thiện và phổ biến (Disseminate)

Sau khi hiệu chỉnh, bộ câu hỏi được triển khai trên 45 sinh viên để phân tích các chỉ số tâm trắc học thông qua hệ số Cronbach's Alpha, chỉ số độ khó và độ phân biệt. Sau đó, nhóm sinh viên này được khảo sát bằng bảng hỏi gồm 6 mục theo thang Likert 5 mức (từ 1 = hoàn toàn không đồng ý đến 5 = hoàn toàn đồng ý) nhằm đánh giá mức độ chấp nhận, tính khả thi và trải nghiệm sử dụng công cụ trên nền tảng LMS. Dựa trên kết quả phân tích tâm trắc và phản hồi của sinh viên, các câu hỏi chưa đạt yêu cầu được điều chỉnh nhằm nâng cao độ tin cậy và khả năng phân hóa của công cụ. Sau vòng hiệu chỉnh cuối cùng, phiên bản hoàn thiện của bộ câu hỏi được xác lập và lưu trữ trên hệ thống LMS.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Quy trình xây dựng bộ câu hỏi

Quy trình gồm bốn giai đoạn: xác định, thiết kế, phát triển và hoàn thiện được trình bày ở nội dung tiếp theo.

3.1.1. Xác định thành phần năng lực và cấp độ tư duy

Trong giai đoạn xác định, nghiên cứu vận dụng các lý thuyết nền tảng về đánh giá năng lực để xây dựng khung năng lực đọc hiểu cần đo lường. Dựa trên Tam giác đánh giá của Pellegrino và cộng sự (2001), tiếp cận Đánh giá xác thực của Wiggins (1990) và Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2014), năng lực đọc hiểu bậc 3 (B1) được cấu trúc thành ba thành phần: (1) nhận thức ngôn ngữ, (2) xử lý và diễn giải văn bản, và (3) vận dụng ngôn ngữ trong ngữ cảnh. Đồng thời, hệ thống năng lực này được phân tầng theo ba cấp độ tư duy của Costa và Kallick (2009) gồm Nhận biết, Thông hiểu và Vận dụng nhằm bảo đảm tính phân hóa và phù hợp với đặc trưng trình độ B1.

Trên cơ sở đó, nghiên cứu xác lập sự tích hợp giữa cấu trúc bài thi đọc của VSTEP bậc 3 (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2015) và mục tiêu học phần Tiếng Anh 3. Các tiêu kỹ năng như xác định ý chính, định vị thông tin, suy luận, quy chiếu, đoán nghĩa từ vựng theo ngữ cảnh và nhận diện thái độ tác giả được xác định là những cấu phần cốt lõi cần đánh giá. Việc kết hợp định dạng VSTEP với mục tiêu đầu ra của học phần giúp bảo đảm tính tương thích giữa yêu cầu chuẩn hóa quốc gia và bối cảnh đào tạo thực tiễn, đồng thời tạo cơ sở xây dựng bảng đặc tả và ma trận đề ở giai đoạn thiết kế.

3.1.2 Phân bổ số lượng câu hỏi vào ma trận

Trên cơ sở thành phần năng lực và cấp độ tư duy đã xác định ở giai đoạn trước, nghiên cứu tiến hành xây dựng bảng đặc tả (test blueprint) nhằm cụ thể hóa cấu trúc công cụ đánh giá. Bộ câu hỏi được thiết kế phục vụ đánh giá thường xuyên với tổng số 20 câu hỏi (thay vì 40 câu như đề thi VSTEP đầy đủ), tỷ lệ câu hỏi ở các mức độ nhận thức được điều chỉnh theo hướng cân đối giữa tính chuẩn hóa và tính phù hợp với đối tượng sinh viên không chuyên tiếng Anh. Cụ thể, các câu hỏi được phân bổ theo ba mức độ tư duy gồm Nhận biết (35%), Thông hiểu (40%) và Vận dụng (25%). Tỷ lệ này bảo đảm duy trì cấu trúc phân tầng của VSTEP, đồng thời phù hợp với mục tiêu đánh giá tiến trình trong học phần. Bên cạnh đó, các tiêu kỹ năng đọc như xác định thông tin cụ thể, định vị thông tin, nhận diện quy chiếu, suy luận ngữ

cảnh, hiểu ý chính và xác định thái độ tác giả được phân bổ tương ứng nhằm bảo đảm tính đại diện nội dung và khả năng phân hóa của bộ câu hỏi.

Bảng 1. Bảng đặc tả bài kiểm tra đọc hiểu

Mức độ tư duy	Tiêu kỹ năng đọc	Số câu	Tỷ lệ (%)	Điểm
Nhận biết (B1 thấp)	- Xác định thông tin cụ thể - Định vị thông tin trong đoạn văn - Nhận diện quy chiếu đơn giản	7	35%	3,5
Thông hiểu (B1 trung bình)	- Nhận diện thông tin diễn đạt lại - Hiểu ý chính đoạn/văn bản - Tổng hợp thông tin rải rác - Suy luận đơn giản từ ngữ cảnh	8	40%	4,0
Vận dụng (B1 cao)	- Đoán nghĩa từ vựng trong ngữ cảnh (từ có nhiều nghĩa) - Xác định quy chiếu phức tạp (có yếu tố gây nhiễu) - Nhận diện thái độ/mục đích tác giả	5	25%	2,5
Tổng		20	100%	10

Bảng đặc tả được xây dựng theo cấu trúc hai chiều gồm (1) mức độ tư duy và (2) tiêu kỹ năng đọc cần đánh giá, nhằm bảo đảm sự liên kết chặt chẽ giữa mục tiêu đo lường và nội dung kiểm tra. Việc phân bổ 25% câu hỏi ở mức Vận dụng góp phần tạo ra sự phân hóa giữa nhóm sinh viên đạt mức B1 tối thiểu và nhóm có năng lực cao hơn, trong khi tỷ lệ 40% ở mức Thông hiểu phản ánh trọng tâm của kỹ năng đọc hiểu ở bậc trung gian.

So với đề thi VSTEP đầy đủ, cấu trúc này được tinh gọn nhưng vẫn duy trì logic đánh giá năng lực đọc theo hướng tiến trình nhận thức tăng dần. Ma trận đề vì vậy đóng vai trò như khung thiết kế bảo đảm tính khách quan, tính đại diện nội dung và tính nhất quán giữa mục tiêu học phần Tiếng Anh 3 với chuẩn đánh giá B1.

3.1.3 Thẩm định chuyên gia, thực nghiệm

Bộ câu hỏi được gửi thẩm định bởi sáu giảng viên có chuyên môn về kiểm tra - đánh giá và kinh nghiệm giảng dạy học phần Tiếng Anh 3 nhằm xác lập độ giá trị nội dung. Các tiêu chí đánh giá gồm: (1) mức độ bao quát cấu trúc năng lực B1, (2) tính phù hợp nội dung, (3) độ rõ ràng của câu hỏi và (4) độ chính xác của đáp án. Kết quả cho thấy phần lớn các tiêu chí được đánh giá ở mức “hợp lệ” và “rất hợp lệ”, không có mục nào bị đánh giá không hợp lệ. Dựa trên góp ý của chuyên gia, nhóm nghiên cứu đã tiến hành hiệu chỉnh phân bố phương án nhiễu, điều chỉnh một số câu hỏi từ vựng để phù hợp hơn với trình độ B1, thay thế một câu hỏi có nội dung trùng lặp và sắp xếp lại vị trí một số câu nhằm tránh lộ đáp án. Phiên bản sau hiệu chỉnh được sử dụng cho giai đoạn thử nghiệm.

3.1.4 Giai đoạn phổ biến

Trong giai đoạn phổ biến, công cụ đánh giá sau khi đã được hoàn thiện và hiệu chỉnh đầy đủ được triển khai cho 45 sinh viên theo học học phần tiếng Anh 3, tại Trường. Bài kiểm tra gồm 20 câu trắc nghiệm được thử nghiệm trên 45 sinh viên trong thời gian 30 phút. Kết quả phân tích cho thấy hệ số Cronbach's Alpha đạt 0,713, phản ánh mức độ tin cậy nội tại chấp nhận được trong nghiên cứu giáo dục. Hệ số tương quan hiệu chỉnh giữa item và tổng

điểm dao động từ 0,25 đến 0,5, cho thấy các câu hỏi có khả năng phân biệt tương đối tốt; việc loại bỏ từng item không làm tăng đáng kể hệ số alpha, do đó toàn bộ 20 câu được giữ lại nhằm đảm bảo độ bao phủ nội dung.

Bảng 2. Kết quả phân tích các chỉ số tâm trắc học

Thành phần phân tích	Chỉ số	Kết quả
Độ tin cậy	Cronbach's Alpha	0,713
	Tương quan item-tổng	0,25 – 0,50
Phân bố điểm	A ($\geq 8,5$)	8 SV (18%)
	B (7,0–8,4)	4 SV (9%)
	C (5,5–6,9)	17 SV (38%)
	D (4,0–5,4)	11 SV (24%)
	< 4,0	5 SV (11%)
Độ khó theo mức nhận thức	Nhận biết	$\approx 83\%$
	Thông hiểu	$\approx 61\%$
	Vận dụng	$\approx 21\%$

Phân tích độ khó cho thấy sự phân tầng tương đối rõ giữa ba mức độ nhận thức: nhóm Nhận biết đạt độ dễ khoảng 83%, Thông hiểu khoảng 61% và Vận dụng khoảng 21%. Kết quả này phản ánh đúng định hướng thiết kế ban đầu, trong đó câu hỏi vận dụng được xây dựng nhằm tạo sự phân hóa giữa nhóm sinh viên đạt chuẩn tối thiểu và nhóm có năng lực cao hơn. Phân bố điểm cho thấy công cụ có khả năng phân loại tương đối rõ. Phần lớn sinh viên đạt mức trung bình (C và D chiếm 62%), song vẫn tồn tại nhóm đạt điểm cao (A và B chiếm 27%) và nhóm dưới trung bình (11%). Cấu trúc phân bố này cho thấy bài kiểm tra không rơi vào tình trạng quá dễ hoặc quá khó, đồng thời duy trì được chức năng đánh giá năng lực theo phổ điểm rộng.

3.2. Nhận thức của sinh viên về việc triển khai bộ câu hỏi

Sau khi hoàn thành bài kiểm tra đọc hiểu trên nền tảng LMS, sinh viên được mời tham gia khảo sát về trải nghiệm làm bài trên nền tảng LMS. Bảng hỏi gồm 6 mục sử dụng thang đo Likert 5 mức nhằm đánh giá các khía cạnh: tính rõ ràng của hướng dẫn, mức độ dễ sử dụng, tính hấp dẫn của nội dung, mức độ phù hợp trong đánh giá năng lực và hiệu quả phản hồi học tập.

Bảng 3. Kết quả khảo sát

Nội dung khảo sát	Mean	SD	Trung lập	Đồng ý	Đồng ý hoàn toàn
Hướng dẫn rõ ràng	4,18	0,65	11,10%	62,20%	26,70%
Dễ sử dụng	4,00	0,71	13,30%	55,60%	31,10%
Nội dung hấp dẫn	4,36	0,65	24,40%	51,10%	24,40%
Bài đọc đa dạng	4,04	0,64	8,90%	46,70%	44,40%
Đánh giá đúng năng lực	4,31	0,63	17,80%	60,00%	22,20%
Phản hồi hỗ trợ học tập	4,17	0,49	8,90%	51,10%	40,00%

Kết quả cho thấy điểm trung bình của các mục dao động từ 4,0 đến 4,36 với độ lệch chuẩn thấp (0,49–0,71), phản ánh mức độ đồng thuận cao giữa người học. Đa số sinh viên có thái độ tích cực đối với bộ câu hỏi đánh giá thường xuyên, khi tỷ lệ lựa chọn “đồng ý” và “đồng ý hoàn toàn” ở tất cả các mục đều chiếm ưu thế. Cụ thể, ở Q1 và Q2, lần lượt 88,9% và 86,7% sinh viên cho rằng hướng dẫn rõ ràng và dễ theo dõi, thực hiện, phản ánh tính minh bạch của công cụ đánh giá. Đối với Q3 và Q5, các tiêu chí về hình thức – nội dung thu hút và đánh giá đúng năng lực đạt tỷ lệ đồng thuận cao, lần lượt là 75,5% và 82,2%, cho thấy sự phù hợp giữa thiết kế bài đọc và mục tiêu đánh giá năng lực. Đáng chú ý, Q4 và Q6 ghi nhận tỷ lệ đồng ý hoàn toàn tương đối cao (44,4% và 40,0%), khẳng định vai trò tích cực của bài đọc đa dạng và phản hồi học tập trong việc nâng cao trải nghiệm và tiến bộ của sinh viên. Nhìn chung, với điểm trung bình dao động từ 4,0 đến 4,36 và độ lệch chuẩn thấp (SD từ 0,49 đến 0,71), các kết quả cho thấy mức độ chấp nhận cao và sự thống nhất đáng kể trong đánh giá của người học. Tỷ lệ lựa chọn “đồng ý” và “đồng ý hoàn toàn” chiếm ưu thế ở tất cả các tiêu chí, đặc biệt ở hai khía cạnh: đánh giá đúng năng lực (Mean = 4,31) và hỗ trợ cải thiện việc học (Mean = 4,17).

Những kết quả trên cho thấy công cụ không chỉ đạt yêu cầu về độ tin cậy và khả năng phân hóa mà còn có tính khả thi trong triển khai đánh giá thường xuyên. Tuy nhiên, do dữ liệu mang tính tự báo cáo (self-reported), các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng quy mô mẫu và kết hợp phương pháp định tính để kiểm chứng sâu hơn giá trị ứng dụng của công cụ.

3.3. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy quy trình xây dựng bộ câu hỏi đánh giá thường xuyên theo mô hình 4D đã đảm bảo tính hệ thống và phù hợp với định hướng đánh giá năng lực. Việc kết hợp giữa khung năng lực đọc hiểu, cấp độ tư duy và cấu trúc đề thi VSTEP giúp công cụ đánh giá đạt được tính đại diện nội dung và khả năng phân hóa người học. Điều này cho thấy quy trình được đề xuất là khả thi và có thể áp dụng trong bối cảnh dạy học tiếng Anh ở bậc đại học. Về phía người học, kết quả khảo sát cho thấy sinh viên có nhận thức tích cực đối với việc triển khai bài kiểm tra trên nền tảng LMS. Các tiêu chí như tính rõ ràng của hướng dẫn, mức độ dễ sử dụng và khả năng hỗ trợ học tập đều được đánh giá cao. Điều này cho thấy việc tích hợp LMS vào đánh giá thường xuyên không chỉ khả thi mà còn góp phần nâng cao trải nghiệm học tập và hỗ trợ quá trình tự điều chỉnh của người học.

Những kết quả này tương đồng với các nghiên cứu trước đây về phát triển công cụ đánh giá đọc hiểu trên nền tảng LMS (Marzuki & cs., 2023; Masitoh & cs., 2023), khi đều ghi nhận tác động tích cực đến mức độ tham gia và kết quả học tập của sinh viên. Sự cải thiện này cũng củng cố nhận định của Huynh-Cam & cs. (2021) trong bối cảnh đại học vùng Đồng bằng sông Cửu Long, khi cho rằng hệ thống e-assessment giúp theo dõi tiến trình học tập hiệu quả và nâng cao kết quả tổng thể của người học. Tuy nhiên, khác với các nghiên cứu về đánh giá kỹ năng tổng quát thường ghi nhận sự tiến bộ tương đối đồng đều (Huynh-Cam & cs., 2021), kết quả của nghiên cứu này cho thấy nhóm câu hỏi ở mức độ vận dụng có tỷ lệ trả lời đúng thấp hơn đáng kể. Sự hạn chế ở mức độ vận dụng phản ánh tính đặc thù của định dạng VSTEP, vốn tổ chức đánh giá năng lực đọc theo tiến trình nhận thức tăng dần, đòi hỏi người học không chỉ hiểu mà còn phải xử lý và vận dụng thông tin. Hơn nữa, kết quả này cũng có thể được lý giải từ bối cảnh năng lực tiếng Anh của người học tại khu vực Đồng bằng sông Cửu Long còn hạn chế (Education First English Proficiency Index, 2024), qua đó cho thấy sự cần thiết phát triển

các hình thức đánh giá và hỗ trợ học tập nhằm phát triển năng lực đọc hiểu tiếng Anh của sinh viên (Tuong & Chung, 2025).

4. Kết luận và Khuyến nghị

Nghiên cứu đã xây dựng một bộ câu hỏi đánh giá thường xuyên năng lực đọc hiểu tiếng Anh theo định dạng bài thi VSTEP bậc 3 (B1), phù hợp với chuẩn đầu ra và cấu trúc đề thi học phần tiếng Anh 3. Bộ câu hỏi không chỉ được xây dựng dựa trên lý thuyết đánh giá năng lực mà còn được phân loại theo ba cấp độ tư duy gồm Nhận biết, Thông hiểu và Vận dụng, nhằm đánh giá năng lực đọc hiểu của sinh viên không chuyên tiếng Anh. Kết quả thử nghiệm thực tế với 45 sinh viên cho thấy bộ câu hỏi đạt độ tin cậy và độ giá trị bước đầu, đồng thời nhận được phản hồi tích cực từ người học về tính dễ sử dụng, mức độ hấp dẫn của nội dung và hiệu quả phản hồi học tập trên nền tảng LMS. Sinh viên cho rằng bộ câu hỏi giúp họ nhận diện rõ hơn mức độ năng lực đọc hiểu của bản thân và hỗ trợ quá trình tự điều chỉnh việc học, mặc dù một số câu hỏi ở mức độ vận dụng cao gây khó khăn cho nhóm sinh viên có năng lực đọc hạn chế. Nhìn chung, bộ câu hỏi không chỉ góp phần đo lường năng lực đọc hiểu một cách hiệu quả mà còn hỗ trợ nâng cao trải nghiệm học tập và phát triển tư duy ngôn ngữ của sinh viên.

Mặc dù nghiên cứu mới chỉ phát triển hệ thống câu hỏi cho chương “Sức khỏe” trong học phần Tiếng Anh 3, điều này đồng nghĩa với việc khả năng khái quát hóa của công cụ còn ở mức nhất định. Tuy nhiên, kết quả bước đầu cho thấy hướng tiếp cận này có tiềm năng phát triển đáng kể. Trong các nghiên cứu tiếp theo, cần mở rộng hệ thống câu hỏi sang các chương khác của học phần nhằm đảm bảo tính bao quát nội dung và hỗ trợ phát triển năng lực đọc hiểu tiếng Anh của sinh viên một cách toàn diện hơn. Đồng thời, việc tăng quy mô mẫu nghiên cứu, tiếp tục hoàn thiện thiết kế câu hỏi và phát triển công cụ đánh giá cho các kỹ năng khác như nghe và viết sẽ góp phần hoàn thiện hệ thống đánh giá năng lực tiếng Anh theo định dạng bài thi VSTEP, qua đó nâng cao chất lượng dạy học tiếng Anh ở bậc đại học.

Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được thực hiện bởi đề tài khoa học và công nghệ Trường Đại học Đồng Tháp, mã số SPD 2024.01.30

Tài liệu tham khảo

- Ban Chấp hành Trung ương (2013). *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.*
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014). *Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam. Ban hành kèm theo Thông tư Số: 01/2014/TT-BGDĐT ngày 24 tháng 01 năm 2014 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.*
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2015). *Quyết định Số: 729/QĐ-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo, ngày 11 tháng 3 năm 2015, Ban hành định dạng đề thi đánh giá năng lực sử dụng tiếng Anh từ bậc 3 đến bậc 5 theo Khung Năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam.*
- Celik, B., & Altun, M. (2023). The Relationship between Reading Skills and Language Proficiency. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 10(1), 303-307. doi:<https://doi.org/10.23918/ijsses.v10i1p303>.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (Eds.). (2008). *Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success.* The United States of America: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Đỗ, A. D., & Trần, T. T. (2020). Xây dựng hệ thống câu hỏi trắc nghiệm khách quan trong kiểm tra, đánh giá kết quả học tập học phần “Tiếng Anh 1” của sinh viên Học viện Cảnh

- sát nhân dân. *Tạp chí Giáo dục*, 486, 39-40. Truy cập từ <https://scholar.dlu.edu.vn/thuvienso/bitstream/DLU123456789/248688/1/CVv216S4862020038.pdf>.
- Education First English Proficiency Index. *EF EPI 2024 regional fact sheet - Vietnam*. <https://www.ef.com/wwen/epi/regions/asia/vietnam/>[Accessed 15 April 2026]
- Huynh-Cam, T. T., Agrawal, S., Chen, L. S., & Fan, T. L. (2021). Using moodle-based e-assessment in English listening and reading courses: a Vietnamese case study. *Journal of Institutional Research South East Asia*, 19(2), 66-92 https://www.seairweb.info/journal/articles/JIRSEA_v19_n02/JIRSEA_v19_n02_All.pdf#page=83
- Mahmood, M. A. (2022). The role of reading in enhancing EFL learners' language proficiency. *Qalaai Zanist Scientific Journal*, 7(4), 1230-1258. doi:<https://doi.org/10.25212/lfu.qzj.7.4.49>.
- Marzuki, M. I., Indrawati, & Yunus, I. (2023). Developing a Comprehensive Reading Test for Undergraduate Students: An LMS-Based Reading Test. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 6(6), 2398-2409. doi:<https://doi.org/10.47191/ijmra/v6-i6-34>.
- Masitoh, F., Fitriyah, I., & Mukminatien, N. (2023). Developing reading assessment instrument for intermediate EFL learners: AZWAR model. English Review: *Journal of English Education*, 11(3), 925-934. doi:<https://doi.org/10.25134/erjee.v11i3.7461>.
- Nguyễn, T. H. D. (2021). Nhận thức về chuẩn đầu ra năng lực tiếng anh của sinh viên không chuyên ngữ đại học Huế. *Hue University Journal of Science: Social Sciences and Humanities*, 130(6A), 5-20. doi:<https://doi.org/10.26459/hueunijssh.v130i6A.5979>.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (Eds.). (2001). *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. National Academy Press: Washington, DC.
- Thiagarajan, S., Semmel, D. S., & Semmel, M. I. (1974). *Instructional development for training teachers of exceptional children*. Washinton DC National center for improvement educational system.
- Tuong, H. G. B., & Chung, T. T. (2025). Non-English majors' attitudes towards multimodal texts utilized to overcome reading comprehension difficulties—A case at a university in the Mekong Delta, Vietnam. *Tra Vinh University Journal of Science*. 15 (4) <https://doi.org/10.35382/tvujs.15.4.2025.148>
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical assessment, research, and evaluation*, 2(1). doi:doi: <https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19>.