# BỘ CÔNG CỤ VÀ QUY TRÌNH PHÂN TÍCH DỮ LIỆU CHO NGHIÊN CỨU ĐỊNH TÍNH TRONG BỐI CẢNH LỚP HỌC: MINH HỌA QUA MỘT NGHIÊN CỨU CAN THIỆP VỀ DẠY HỌC KỸ NĂNG NÓI TIẾNG ANH LỚP 9

**Phạm Thị Thu Huệ*, Nguyễn Hương Trà****
***Trường Tiểu học, Trung học cơ sở và Trung học phổ thông iSchool Sóc Trăng**
****Khoa Ngoại Ngữ, Đại học Cần Thơ**
**Email: Phamthuhue263@gmail.com**

***Tóm tắt****: Nghiên cứu sư phạm ứng dụng và nghiên cứu bài học đang trở thành hoạt động thường xuyên của giáo viên phổ thông, song phần lớn các nghiên cứu can thiệp quy mô lớp học hiện nay còn thiếu một bộ công cụ được thiết kế có căn cứ và một quy trình phân tích dữ liệu định tính minh bạch, dẫn đến tình trạng dữ liệu không kiểm toán được và kết luận vượt quá sức đỡ của thiết kế. Bài viết đề xuất một khung thiết kế nghiên cứu định tính trong bối cảnh lớp học, gồm bốn nguyên tắc thiết kế công cụ, ma trận năm công cụ thu thập dữ liệu được neo trực tiếp vào câu hỏi nghiên cứu, khung tiêu chí quan sát bốn thành tố của kỹ năng nói mô tả bằng chỉ báo hành vi, quy trình thu thập dữ liệu theo ba giai đoạn và quy trình phân tích chủ đề với khung mã hai tầng cho phép gán đa mã. Khung được minh họa qua một nghiên cứu can thiệp về vận dụng sơ đồ tư duy trong dạy học kỹ năng nói tiếng Anh, thực hiện trên 26 học sinh lớp 9 và một giáo viên tại một trường phổ thông nhiều cấp học ở tỉnh Sóc Trăng, kéo dài bốn tháng với năm đơn vị bài học. Bài viết đồng thời phân tích trần kết luận của thiết kế tiền thực nghiệm một nhóm trước – sau, chỉ ra bốn giới hạn thường gặp về độ tin cậy trong nghiên cứu định tính do một người thực hiện và đề xuất các biện pháp gia cố khả thi trong điều kiện trường phổ thông. Khung đề xuất hướng tới việc cung cấp cho giáo viên một công cụ thiết kế nghiên cứu có thể vận dụng lại cho nhiều nội dung can thiệp khác nhau.*

***Từ khóa:*** *nghiên cứu định tính; bối cảnh lớp học; công cụ nghiên cứu; phân tích chủ đề; kỹ năng nói tiếng Anh.*

# A TOOLKIT AND DATA ANALYSIS PROCEDURE FOR CLASSROOM-BASED QUALITATIVE RESEARCH: AN ILLUSTRATION FROM AN INTERVENTION STUDY ON TEACHING ENGLISH SPEAKING SKILLS IN GRADE 9

***Abstract:*** *Action research and lesson study have become routine professional activities for Vietnamese school teachers. However, most classroom-level intervention studies still lack a principled instrument set and a transparent qualitative data analysis procedure, which leaves the data unauditable and the conclusions stronger than the design can support. This article proposes a framework for designing classroom-based qualitative research comprising four instrument-design principles, a matrix of five data collection instruments anchored directly to the research questions, an observation rubric covering four components of speaking skills described through behavioural indicators, a three-phase data collection procedure, and a thematic analysis procedure with a two-tier coding frame that permits multiple coding. The framework is illustrated through an intervention study on the use of mind maps in teaching English speaking skills, conducted with 26 Grade 9 students and one teacher at a multi-level school in Soc Trang province over four months across five teaching units. The article also examines the conclusion ceiling imposed by a one-group pretest–posttest pre-experimental design, identifies four common reliability limitations in single-researcher qualitative studies, and proposes feasible strengthening measures for school settings. The proposed framework aims to give teachers a reusable research design tool applicable to a wide range of intervention content.*

***Keywords:*** *qualitative research; classroom-based research; research instruments; thematic analysis; English speaking skills.*

*Nhận bài: 19/07/2026 Phản biện: 19/08/2026 Duyệt đăng: 23/08/2026*

## I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 đặt giáo viên vào vai trò chủ động phát triển chương trình nhà trường, kéo theo yêu cầu ngày càng thường xuyên về nghiên cứu sư phạm ứng dụng, nghiên cứu bài học và tổng kết sáng kiến kinh nghiệm. Trong môn Tiếng Anh, phần lớn các nghiên cứu ở quy mô lớp học đều mang hình thức can thiệp: giáo viên đưa một công cụ hoặc một kỹ thuật dạy học mới vào tiến trình bài dạy, rồi tìm cách mô tả những thay đổi ở người học. Đặc điểm chung của các nghiên cứu này là mẫu nhỏ, không thể phân nhóm ngẫu nhiên, không thể tổ chức nhóm đối chứng, và người nghiên cứu đồng thời là người dạy.

Chính những ràng buộc đó khiến thiết kế định tính trở thành lựa chọn hợp lý. Tuy nhiên, thực tế cho thấy phần định tính lại thường là phần yếu nhất của các báo cáo hiện nay. Ba biểu hiện phổ biến gồm: công cụ thu thập dữ liệu được xây dựng theo kinh nghiệm mà không neo tường minh vào câu hỏi nghiên cứu, khiến có dữ liệu thừa trong khi vẫn thiếu dữ liệu cho những câu hỏi trọng tâm; quá trình mã hóa không được mô tả và không có khung mã đi kèm, khiến người đọc không thể truy từ một kết luận ngược về đoạn dữ liệu đã sinh ra nó; và kết luận được phát biểu ở mức khẳng định

cơ chế hoặc quan hệ nhân quả, trong khi thiết kế chỉ cho phép mô tả sự thay đổi. Khái niệm tam giác hóa dữ liệu cũng thường được viện dẫn như một bảo chứng về độ tin cậy mà không kèm theo bất kỳ thủ tục nào của nó.

Điều còn thiếu, vì vậy, không phải là thêm một công cụ đơn lẻ, mà là một khung thiết kế hoàn chỉnh: từ nguyên tắc xây dựng công cụ, ma trận công cụ neo vào câu hỏi nghiên cứu, quy trình thu thập theo giai đoạn, đến quy trình phân tích và các biện pháp gia cố độ tin cậy khả thi trong điều kiện trường phổ thông. Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất một khung như vậy và minh họa bằng một nghiên cứu can thiệp về vận dụng sơ đồ tư duy trong dạy học kỹ năng nói tiếng Anh cho học sinh lớp 9. Nội dung can thiệp ở đây đóng vai trò minh họa; khung thiết kế được trình bày theo hướng có thể vận dụng lại cho những nội dung can thiệp khác.

## II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

### 2.1. Tiếp cận định tính trong bối cảnh lớp học và trần kết luận của thiết kế

Nghiên cứu định tính nhằm khám phá ý nghĩa con người gán cho hiện tượng trong bối cảnh tự nhiên (Creswell & Creswell, 2018). Trong lớp học ngoại ngữ, các khía cạnh như mức độ tham gia, tổ chức ý tưởng và sự tự tin giao tiếp khó phản ánh đầy đủ bằng dữ liệu định lượng. Nghiên cứu do giáo viên thực hiện còn có lợi thế gắn với thực tiễn và cho phép điều chỉnh trong quá trình triển khai (Burns, 2010).

Tuy nhiên, thiết kế một nhóm đo trước – sau, không có nhóm so sánh, thuộc loại tiền thực nghiệm, không phải bán thực nghiệm. Theo Campbell và Stanley (1963) và Shadish và cộng sự (2002), bán thực nghiệm tối thiểu cần có nhóm so sánh không phân ngẫu nhiên. Phân biệt này quan trọng vì quyết định phạm vi kết luận.

Với thiết kế tiền thực nghiệm một nhóm trước – sau, nghiên cứu chỉ có thể mô tả thay đổi và đề xuất cách giải thích, chưa thể khẳng định quan hệ nhân quả do các yếu tố gây nhiễu như quá trình học song song, trưởng thành tự nhiên, hiệu ứng làm quen với công cụ đo, hiệu ứng được quan sát và ảnh hưởng của người dạy.

Dữ liệu định tính trong thiết kế này cũng không thay thế nhóm đối chứng hay tạo bằng chứng kiểm chứng độc lập, vì chủ yếu là tự thuật sau can thiệp và có thể chịu thiên lệch xã hội, hồi tưởng. Vai trò phù hợp của nó là làm rõ cách người học lí giải sự thay đổi, bổ sung những khía cạnh công cụ khác chưa nắm bắt và xem xét mức độ hội tụ giữa các nguồn dữ liệu (Miles và cộng sự, 2020).

### 2.2. Bốn nguyên tắc thiết kế bộ công cụ

Thứ nhất, mỗi công cụ phải gắn rõ với ít nhất một câu hỏi nghiên cứu. Bảng đối chiếu giữa câu hỏi và công cụ giúp phát hiện dữ liệu thừa hoặc câu hỏi chưa được đo lường.

Thứ hai, dữ liệu cần phản ánh hành vi quan sát được, không chỉ ý kiến. Khảo sát và phỏng vấn cho biết nhận thức của người học, còn quan sát và sản phẩm học tập mới cung cấp bằng chứng về năng lực thực hiện.

Thứ ba, bộ công cụ cần đa nguồn và minh bạch về mức độ độc lập giữa các nguồn. Khi cùng một người thiết kế, thu thập và diễn giải dữ liệu, sự hội tụ chưa loại trừ thiên lệch xác nhận; do đó cần trình bày cả dữ liệu bất đồng và cách xử lý (Miles và cộng sự, 2020; Patton, 2015).

Thứ tư, công cụ phải khả thi trong lớp học thực: phiếu quan sát ngắn gọn, câu hỏi phù hợp học sinh lớp 9 và phỏng vấn khoảng 15–20 phút. Đồng thời, cần tránh câu hỏi dẫn dắt theo hướng thay đổi tích cực để bảo đảm giá trị dữ liệu.

### 2.3. Ma trận năm công cụ thu thập dữ liệu

Nghiên cứu minh họa được chọn để triển khai khung là một can thiệp về vận dụng sơ đồ tư duy trong dạy học kỹ năng nói tiếng Anh lớp 9. Sơ đồ tư duy được biết đến như một công cụ tổ chức thông tin theo cấu trúc phân nhánh, sử dụng từ khóa, hình ảnh và màu sắc (Buzan và Buzan, 2010); còn khó khăn trong việc tổ chức ý tưởng trước khi nói từ lâu đã được ghi nhận là một trở ngại phổ biến của người học ngoại ngữ (Thornbury, 2005). Ba câu hỏi nghiên cứu lần lượt là: những yếu tố nào ảnh hưởng đến việc phát triển kỹ năng nói của học sinh lớp 9 (CH1); quy trình vận dụng sơ đồ tư duy được triển khai như thế nào trong lớp học (CH2); và người dạy cùng người học ghi nhận những thay đổi nào ở bốn thành tố lưu loát, mạch lạc, chính xác, tự tin (CH3).

Vận dụng bốn nguyên tắc ở mục 2.2, bộ công cụ gồm năm thành phần được trình bày ở Bảng 1. Ma trận này là sản phẩm trực tiếp của nguyên tắc thứ nhất: mỗi dòng cho biết công cụ phục vụ câu hỏi nghiên cứu nào, thu ở thời điểm nào và sinh ra loại dữ liệu gì.

**Bảng 1. Ma trận bộ công cụ thu thập dữ liệu trong nghiên cứu can thiệp ở lớp học**

| Công cụ | Câu hỏi nghiên cứu phục vụ | Đối tượng và thời điểm | Loại dữ liệu sinh ra |
|---|---|---|---|
| Phiếu khảo sát học sinh (câu hỏi mở) | CH1 và CH3 | 26 học sinh; trước và sau can thiệp | Nhận thức, thái độ, khó khăn tự nêu, tự đánh giá sự thay đổi |
| Phiếu khảo sát giáo viên (câu hỏi mở) | CH1 và CH2 | 01 giáo viên; trước và sau can thiệp | Thực trạng dạy học, điều kiện triển khai, nhận định về tính khả thi |
| Phiếu quan sát lớp học | CH2 và CH3 | Toàn lớp; 05 tiết trước và các tiết trong can thiệp | Hành vi học tập quan sát được theo khung tiêu chí ở Bảng 2 |
| Khung phỏng vấn bán cấu trúc | CH2 và CH3 | 01 giáo viên và 09 học sinh; sau can thiệp | Cách người tham gia tự lí giải sự thay đổi; thuận lợi và trở ngại |
| Bộ tiêu chí phân tích sản phẩm học tập | CH2 và CH3 | 26 học sinh; trong và sau can thiệp | Minh chứng vật chất: sơ đồ tư duy, phiếu chuẩn bị bài nói, bài trình b ày |

*(Nguồn: nhóm tác giả đề xuất)*

Đọc theo cột thứ hai của Bảng 1 có thể thấy mỗi câu hỏi nghiên cứu đều được ít nhất ba công cụ phủ, đồng thời không công cụ nào bị bỏ trống mục đích. Đây chính là kết quả kiểm tra chéo mà nguyên tắc thứ nhất đòi hỏi, và nên được thực hiện trước khi soạn nội dung chi tiết của từng công cụ.

**2.4. Khung tiêu chí quan sát bốn thành tố của kỹ năng nói**

Trong bộ công cụ, phiếu quan sát là thành phần cần được thiết kế kỹ nhất, vì đây là nguồn duy nhất cho dữ liệu ở cấp độ hành vi. Điểm yếu thường gặp là phiếu quan sát chỉ liệt kê tên tiêu chí mà không mô tả mức độ, khiến hai người quan sát cùng một tiết học có thể ghi nhận rất khác nhau, và khiến những phát biểu như "tốt" hay "rất tốt" trong báo cáo trở nên không kiểm chứng được.

Bảng 2 trình bày khung tiêu chí được xây dựng trên cơ sở các thành tố của năng lực nói trong đánh giá ngôn ngữ (Luoma, 2004) và yêu cầu cần đạt về kỹ năng nói của Chương trình giáo dục phổ thông môn Tiếng Anh 2018. Mỗi tiêu chí được mô tả bằng chỉ báo hành vi có thể ghi nhận trực tiếp, thay vì bằng tính từ đánh giá. Riêng ở tiêu chí lưu loát, chỉ báo phân biệt giữa ngập ngừng do tìm ý và ngập ngừng do tìm từ, dựa trên phân tầng của mô hình sản sinh lời nói (Levelt, 1989) — phân biệt này có ý nghĩa thực tiễn, vì hai loại ngập ngừng đòi hỏi hai biện pháp hỗ trợ khác nhau.

**Bảng 2. Khung tiêu chí quan sát bốn thành tố của kỹ năng nói theo chỉ báo hành vi**

| Thành tố | Chỉ báo mức thấp | Chỉ báo mức trung bình | Chỉ báo mức cao |
|---|---|---|---|
| Lưu loát | Dừng lâu để tìm ý hoặc tìm từ; bài nói ngắt quãng nhiều lần; thường bỏ dở giữa chừng | Duy trì được mạch nói nhưng còn ngập ngừng ở chỗ chuyển ý | Nói liên tục; ngập ngừng chủ yếu ở chỗ tìm từ chứ không ở chỗ tìm ý |
| Mạch lạc | Các ý rời rạc, không theo trình tự; không có mở và kết | Có trình tự ý nhưng chưa dùng phương tiện liên kết | Có bố cục mở – thân – kết; dùng từ nối để chuyển ý |
| Chính xác | Lỗi từ vựng và ngữ pháp làm gián đoạn giao tiếp; người nghe phải hỏi lại | Còn lỗi nhưng không làm gián đoạn giao tiếp | Lỗi thưa; từ vựng phù hợp với chủ đề giao tiếp |
| Tự tin | Nói nhỏ, tránh giao tiếp bằng mắt, chuyển sang tiếng Việt khi gặp khó khăn | Trình bày được khi được gọi nhưng ít khi chủ động | Chủ động xung phong; giữ giao tiếp bằng mắt; phản hồi được câu hỏi của bạn |

*(Nguồn: nhóm tác giả xây dựng trên cơ sở Luoma, 2004 và Chương trình giáo dục phổ thông môn Tiếng Anh 2018)*

Khung này giữ hai chức năng song song. Trong khi quan sát, nó là căn cứ để người nghiên cứu ghi nhận nhất quán giữa các tiết. Khi phân tích sản phẩm học tập, nó là bộ tiêu chí đối chiếu cho các bài trình bày. Việc dùng chung một khung cho cả hai công cụ giúp dữ liệu từ hai nguồn có thể so sánh được với nhau, thay vì chỉ đặt cạnh nhau.

**2.5. Quy trình thu thập dữ liệu theo ba giai đoạn**

Bộ công cụ được vận hành theo ba giai đoạn. Giai đoạn thứ nhất, trước can thiệp, gồm hai việc: khảo sát và quan sát để dựng đường cơ sở, và hoàn thiện công cụ. Trong nghiên cứu minh họa, giai đoạn này kéo dài ba tháng, với năm tiết dạy kỹ năng nói được quan sát theo khung ở Bảng 2, một lượt khảo sát toàn bộ 26 học sinh và một cuộc phỏng vấn giáo viên. Cần lưu ý rằng dữ liệu đường cơ sở phải được thu trên đúng những tiêu chí sẽ được báo cáo về sau; nếu bỏ sót một tiêu chí ở giai đoạn này thì mọi phát biểu so sánh trước – sau về tiêu chí đó đều không có căn cứ.

Giai đoạn thứ hai, trong can thiệp, là giai đoạn dễ bị xem nhẹ nhất. Nghiên cứu minh họa triển khai năm đơn vị bài học trong bốn tháng, mỗi bài đều được quan sát bằng cùng một khung tiêu chí và đều thu sản phẩm học tập. Việc thu dữ liệu liên tục thay vì chỉ đo hai đầu cho phép ghi nhận diễn tiến của sự thay đổi, và đây là cách khả thi nhất để bù đắp một phần cho hạn chế của thiết kế chỉ có hai lần đo.

Giai đoạn thứ ba, sau can thiệp, gồm khảo sát lần hai, phỏng vấn bán cấu trúc và thu sản phẩm cuối. Có hai lưu ý về khâu này. Một là, phỏng vấn nên tiến hành sau khi đã đọc sơ bộ dữ liệu khảo sát, để có thể đào sâu đúng những điểm còn mơ hồ thay vì lặp lại câu hỏi đã có. Hai là, cần ghi rõ tiêu chí chọn người được phỏng vấn. Trong nghiên cứu minh họa, chín học sinh được chọn theo phương pháp chọn mẫu có chủ đích (Patton, 2015), bảo đảm có mặt cả ba mức năng lực tiếng Anh khá, trung bình và yếu; cỡ mẫu này do điều kiện tổ chức dạy học quy định chứ không được xác lập theo tiêu chí bão hòa dữ liệu, và điều đó cần được nói rõ trong báo cáo.

**2.6. Quy trình phân tích chủ đề và khung mã hai tầng**

Dữ liệu được phân tích theo phương pháp phân tích chủ đề với sáu giai đoạn: làm quen dữ liệu, tạo mã ban đầu, tìm chủ đề, rà soát chủ đề, định danh chủ đề và viết báo cáo (Braun và Clarke, 2006). Ở đây cần một lưu ý về thuật ngữ: phân tích chủ đề và phân tích nội dung là hai phương pháp khác nhau về hệ hình và về sản phẩm đầu ra, nên báo cáo chỉ được dùng một tên và dùng nhất quán trong toàn văn.

Sản phẩm cần công bố kèm báo cáo là khung mã. Khung mã được tổ chức hai tầng, gồm chủ đề và mã con, mỗi mã có một định nghĩa và ít nhất một ví dụ dữ liệu (Saldaña, 2021). Bảng 3 minh họa một phần khung mã của nghiên cứu.

**Bảng 3. Trích khung mã hai tầng dùng cho dữ liệu định tính sau can thiệp**

| Chủ đề | Mã con | Định nghĩa mã và ví dụ dữ liệu |
|---|---|---|
| Tổ chức ý tưởng | Xác định ý chính | Phát ngôn nêu việc người học biết chọn nội dung trọng tâm trước khi nói. Ví dụ: "em biết mình phải nói ý nào trước, ý nào sau" |
| | Liên kết ý tưởng | Phát ngôn nêu việc nối các ý thành mạch. Ví dụ: dùng từ nối khi chuyển ý |
| | Mở rộng nội dung | Phát ngôn nêu việc triển khai ý phụ, thêm ví dụ hoặc ý kiến cá nhân |
| Tâm thế khi nói | Giảm lo lắng | Phát ngôn nêu việc giảm cảm giác căng thẳng hoặc sợ quên ý |
| | Giảm phụ thuộc văn bản | Phát ngôn nêu việc thôi học thuộc lòng hoặc thôi đọc theo giấy |
| Trở ngại còn lại | Hạn chế vốn từ | Phát ngôn nêu khó khăn khi diễn đạt do thiếu từ, kể cả khi đã có dàn ý |

*(Nguồn: nhóm tác giả đề xuất, xây dựng theo Braun và Clarke, 2006 và Saldaña, 2021)*

Hai quy tắc trình bày tần suất cần được tuân thủ. Thứ nhất, một đoạn dữ liệu được phép mang nhiều mã, vì một câu trả lời mở thường đề cập nhiều khía cạnh; hệ quả là tổng tỉ lệ theo chủ đề có thể vượt 100%, và điều này là bình thường, cần được chú thích. Việc ép mỗi phản hồi vào đúng

một mã để tổng tròn 100% biến phân tích chủ đề thành phân loại đơn chiều và làm mất dữ liệu. Thứ hai, cần tách hai chỉ số vốn hay bị nhầm lẫn là số lượt gán mã và số người có mã đó; tỉ lệ phần trăm phải được tính trên số người, không phải trên số lượt mã. Với cỡ mẫu nhỏ, nên nêu số đếm tuyệt đối kèm theo, chẳng hạn viết mười một trên hai mươi sáu học sinh thay vì chỉ viết tỉ lệ phần trăm, và mọi bảng đều phải ghi rõ cỡ mẫu.

**2.7. Độ tin cậy, giới hạn và các biện pháp gia cố khả thi**

Bốn tiêu chuẩn đánh giá chất lượng nghiên cứu định tính gồm tính xác thực, tính chuyển giao, tính phụ thuộc và tính kiểm chứng được (Lincoln & Guba, 1985). Trong nghiên cứu trường phổ thông, cần gắn từng tiêu chuẩn với thủ tục cụ thể.

Thứ nhất, khi người nghiên cứu đồng thời thiết kế công cụ, thu thập, mã hóa và diễn giải dữ liệu, nên có đồng nghiệp mã hóa độc lập khoảng 25% dữ liệu và tính hệ số kappa thay vì chỉ báo phần trăm đồng thuận (McHugh, 2012), đồng thời trình bày vị thế và tính phản tư của người nghiên cứu.

Thứ hai, với dữ liệu tự báo cáo sau can thiệp, nên kiểm tra lại diễn giải với 5–6 người tham gia và loại các câu hỏi dẫn dắt theo hướng tích cực.

Thứ ba, nếu thiếu dữ liệu thực hiện, nghiên cứu chỉ nên kết luận về nhận thức và biểu hiện quan sát được, không nên khẳng định cải thiện năng lực. Ghi âm bài nói trước – sau và chấm theo tiêu chí ở Bảng 2 có thể nâng mức bằng chứng.

Thứ tư, nếu không có nhóm sử dụng hình thức chuẩn bị khác, chưa thể tách ảnh hưởng riêng của sơ đồ tư duy khỏi ảnh hưởng chung của việc chuẩn bị trước khi nói. Đây là giới hạn cần được nêu rõ và kiểm chứng trong nghiên cứu tiếp theo.

Ngoài ra, cần trình bày cả dữ liệu không hội tụ. Trong nghiên cứu minh họa, một số học sinh học lực trung bình vẫn khó mở rộng ý dù đã lập được sơ đồ. Việc giữ lại các trường hợp này giúp hạn chế thiên lệch xác nhận và tăng độ tin cậy của diễn giải (Miles và cộng sự, 2020).

**III. KẾT LUẬN**

Bài viết đề xuất khung thiết kế nghiên cứu định tính cho can thiệp quy mô lớp học, gồm bốn nguyên tắc thiết kế công cụ, ma trận năm công cụ gắn với câu hỏi nghiên cứu, khung quan sát bốn thành tố kỹ năng nói, quy trình thu thập dữ liệu ba giai đoạn và phân tích chủ đề với khung mã hai tầng cho phép gán đa mã.

Điểm mới của khung là đồng thời tăng khả năng kiểm toán dữ liệu định tính và bảo đảm sự tương xứng giữa bằng chứng với kết luận, thông qua công bố khung mã, tách biệt các chỉ số tần suất và xác định trần kết luận ngay từ khâu thiết kế. Khung đủ khái quát để áp dụng cho các can thiệp khác nhưng vẫn có tính thực hành.

Nghiên cứu minh họa còn hạn chế do chỉ gồm 26 học sinh trong một lớp, thiết kế một nhóm trước – sau, chưa có mã hóa viên độc lập và chưa đo trực tiếp năng lực nói. Vì vậy, khung mới là gợi ý thiết kế cần tiếp tục kiểm chứng. Nghiên cứu sau nên mở rộng địa bàn, nội dung can thiệp, bổ sung mã hóa viên độc lập và hệ số đồng thuận liên mã hóa, đồng thời sử dụng nhóm so sánh để nâng cao độ tin cậy của kết luận.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO


Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Chương trình giáo dục phổ thông môn Tiếng Anh (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018).

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101.

Burns, A. (2010). Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners. Routledge.

Buzan, T., & Buzan, B. (2010). The mind map book: Unlock your creativity, boost your memory, change your life. BBC Active.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. Rand McNally.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE.

Levelt, W. J. M. (1989). Speaking: From intention to articulation. MIT Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. SAGE.

Luoma, S. (2004). Assessing speaking. Cambridge University Press.

McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. Biochemia Medica, 22(3), 276-282.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (4th ed.). SAGE.

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research and evaluation methods (4th ed.). SAGE.

Saldaña, J. (2021). The coding manual for qualitative researchers (4th ed.). SAGE.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference. Houghton Mifflin.

Thornbury, S. (2005). How to teach speaking. Pearson Longman.