



TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ QUỐC DÂN



TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI



TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI THƯƠNG

KỶ YẾU

HỘI THẢO KHOA HỌC QUỐC GIA

**TỔ CHỨC GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ
TRONG CÁC CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT ĐÀO TẠO QUỐC TẾ**

Hà Nội, ngày 8 tháng 12 năm 2020



NHÀ XUẤT BẢN HỒNG ĐỨC



TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI



TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI THƯƠNG

KỶ YẾU

HỘI THẢO KHOA HỌC QUỐC GIA

TỔ CHỨC GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ
TRONG CÁC CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT ĐÀO TẠO QUỐC TẾ

Hà Nội, ngày 8 tháng 12 năm 2020



NHÀ XUẤT BẢN HỒNG ĐỨC

LỜI MỞ ĐẦU

Những năm gần đây, xu hướng hợp tác và liên kết quốc tế trong đào tạo đại học ngày càng mạnh mẽ. Hoạt động hợp tác không chỉ dừng lại ở việc nhập khẩu nguyên vẹn một chương trình đào tạo mà đã mở ra nhiều phương thức linh hoạt với mục đích tạo thuận lợi nhất cho người học. Các chương trình liên kết đào tạo quốc tế bậc đại học đang triển khai ở Việt Nam đã và đang khẳng định được vị thế và có đóng góp ngày càng lớn trong việc cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao cho thị trường lao động trong nước và nước ngoài. Theo học các chương trình liên kết đào tạo quốc tế, sinh viên có được những thuận lợi rất lớn: được học chương trình đào tạo của nước ngoài, được cấp bằng quốc tế với chi phí hợp lý do tiết kiệm được chi phí sinh hoạt và đi lại so với đi du học ở nước ngoài. Tuy nhiên, các chương trình này có một đặc thù là yêu cầu người học phải đạt được một trình độ ngoại ngữ nhất định mới được tham gia vào học. Do vậy, các cơ sở đào tạo cần phải đảm bảo chất lượng giảng dạy ngoại ngữ để người học có thể đạt được mức chuẩn phù hợp, đáp ứng yêu cầu của các chương trình liên kết đào tạo quốc tế.

Để tạo diễn đàn cho các giảng viên, nhà nghiên cứu, cơ quan quản lý nhà nước, các tổ chức quốc tế... trao đổi về phương pháp, kinh nghiệm giảng dạy ngoại ngữ trong các chương trình liên kết đào tạo quốc tế, tìm ra các giải pháp tối ưu trong nghiên cứu và giảng dạy ngoại ngữ, phục vụ cho đào tạo trong các chương trình liên kết đào tạo quốc tế và các đối tượng khác quan tâm, Trường Đại học Thương mại, Trường Đại học Kinh tế Quốc dân, Trường Đại học Ngoại thương đồng tổ chức Hội thảo khoa học Quốc gia với chủ đề: **“Tổ chức giảng dạy ngoại ngữ trong các chương trình liên kết đào tạo quốc tế”**.

Hội thảo đã thu hút được sự quan tâm, gửi bài tham luận của đông đảo các nhà khoa học, nhà quản lý và giảng viên đến từ nhiều trường đại học, học viện, viện nghiên cứu. Tất cả các bài viết gửi về Hội thảo đều được Ban Biên tập mã hóa, gửi đi phản biện độc lập theo một quy trình nghiêm túc và hết sức khách quan. Kết quả là đã có 70 bài viết có hàm lượng khoa học cao, có tính thực tiễn và phù hợp nhất với chủ đề của Hội thảo được đăng trong kỷ yếu. Các bài viết được sắp xếp thành hai chủ đề lớn như sau:

- **Chủ đề 1: Các vấn đề tổ chức đào tạo ngoại ngữ trong các chương trình liên kết đào tạo quốc tế.**
- **Chủ đề 2: Các vấn đề giảng dạy và học tập ngoại ngữ nói chung và trong các chương trình liên kết đào tạo nói riêng.**

Ban Tổ chức Hội thảo rất mong nhận được những góp ý, nhận xét của các nhà khoa học để những tham luận trong Hội thảo lần này sẽ là cơ sở khoa học quan trọng giúp cho việc tổ chức giảng dạy ngoại ngữ trong các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại các trường đại học ở Việt Nam có chất lượng ngày càng tốt hơn.

Xin trân trọng giới thiệu!

BAN TỔ CHỨC HỘI THẢO

CHỦ ĐỀ 1:
CÁC VẤN ĐỀ TỔ CHỨC ĐÀO TẠO NGOẠI NGỮ
TRONG CÁC CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT ĐÀO TẠO QUỐC TẾ

NGHIÊN CỨU KINH NGHIỆM QUỐC TẾ VÀ BÀI HỌC RÚT RA TRONG ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG CÁC CHƯƠNG TRÌNH ĐẠI HỌC LIÊN KẾT ĐÀO TẠO QUỐC TẾ NGÀNH KINH TẾ TẠI VIỆT NAM

PGS.TS. Nguyễn Hoàng

Email: nguyenhoang@tmu.edu.vn

Trường Đại học Thương mại

Tóm tắt

Chương trình liên kết đào tạo quốc tế (LKĐTQT) đã và đang không ngừng phát triển mạnh mẽ ở các quốc gia đang phát triển như Việt Nam. Sự gia tăng mạnh về số lượng các chương trình này nhưng buông lỏng chất lượng là vấn đề đang được quan tâm và cần giải pháp ngăn chặn cũng như khắc phục hiện nay. Nghiên cứu này tìm hiểu thực trạng về tình hình chương trình LKĐTQT tại Việt Nam, xem xét một số trường hợp trên phạm vi quốc tế, và những bài học kinh nghiệm các trường đại học quốc tế có được trong quá trình hợp tác LKĐTQT, đặc biệt với chuyên ngành kinh tế là ngành có các chương trình LKĐTQT phổ biến tại Việt Nam hiện nay. Cụ thể, các trường đại học quốc tế thành công trong các chương trình liên kết ngành kinh tế là vì kiên định đảm bảo chất lượng ngang bằng dù chương trình đào tạo trong hay ngoài nước của họ. Đồng thời nước tiếp nhận đào tạo sẽ được hưởng lợi ích nếu đối tác liên kết quốc tế đáng tin cậy và cả hai bên cùng tạo ra tiêu chuẩn và đảm bảo cho việc thực hiện giám sát cũng như duy trì tiêu chuẩn chất lượng đào tạo này.

Từ khóa: Đảm bảo chất lượng, chất lượng đào tạo, liên kết đào tạo, đào tạo đại học, đào tạo quốc tế, Việt Nam.

Abstract

Transnational higher education programs or international joint training programs has been growing strongly in developing countries, including Vietnam. This strong increase in the number of these programs implies the problem of education quality assurance that needs solutions to prevent and overcome. This paper analyses the quality situation of transnational higher education programs in Vietnam by studying international cases. On this basis, we collect the lessons learned from international universities, particularly in economic and management programs. Especially, international universities succeed in transnational higher education programs because they consistently ensure the similar quality as well as their domestic training programs. Also, the local universities will benefit if the international ones are reputable; and if all partners jointly create quality assurance standards in transnational higher education programs by jointly implementing, monitoring and maintaining these standards.

Keywords: Higher education, quality assurance, higher education quality, transnational higher education, Vietnam.

1. MỞ ĐẦU

Hình thức LKĐTQT đã xuất hiện hơn 20 năm nay tại Việt Nam, và đã không còn là hình thức mới trong chương trình giáo dục đại học. Tuy nhiên, xu hướng đối với hình thức LKĐTQT ngày càng phát triển do nhu cầu học tập trong môi trường quốc tế với chất lượng cao của các sinh viên ngày càng tăng. Vì vậy nảy sinh ra nhiều vấn đề cấp thiết cần giải quyết, trong đó vấn đề chất lượng đào tạo trong quá trình học cũng như quản lý giám sát chất lượng đầu ra đang được quan tâm không chỉ bởi Bộ Giáo Dục & Đào Tạo, các trường đại học, các bậc phụ huynh cũng như sinh viên- thế hệ thanh niên tương lai của đất nước.

Tuy nhiên thực tế còn cho thấy, hiện nay các trường đại học Việt Nam khi tham gia chương trình LKĐTQT đã vướng phải không ít vấn đề như chưa có một bộ quy chuẩn nghiêm ngặt đảm bảo chất lượng như quốc gia khác, còn dựa vào một số xếp hạng chuẩn quốc tế để tạo uy tín vì chưa hoàn thiện hệ thống quản trị giám sát chất lượng. Nhưng thực tế cũng cho thấy rằng, các trường đại học Việt Nam vẫn luôn không ngừng cải thiện và ngày càng có nhiều thành tích về chất lượng đào tạo hơn trước rất nhiều, cụ thể như nhiều chương trình hợp tác quốc tế không đảm bảo chất lượng đã được dừng hợp tác, thay vào đó các chương trình hiện hữu được tồn tại với thông tin minh bạch hơn và đảm bảo tính đúng đắn của chương trình giáo dục cung cấp đến người học.

Bài nghiên cứu này được viết nhằm mục đích tìm hiểu thực trạng các chương trình LKĐTQT ở Việt Nam hiện nay. Đồng thời tìm hiểu và thu thập một số trường hợp LKĐTQT và những bài học kinh nghiệm các trường đại học quốc tế để đúc rút được những bài học thành công của họ, từ đó áp dụng cho trường hợp các trường đại học Việt Nam.

2. CƠ SỞ LÝ LUẬN

2.1. Tổng quan về LKĐTQT và đảm bảo chất lượng các chương trình LKĐTQT

UNESCO (2005) định nghĩa LKĐTQT là chương trình đào tạo trong đó “*giáo viên, sinh viên, chương trình, tổ chức / nhà cung cấp hoặc tài liệu khóa học vượt qua biên giới quốc gia*”. Theo UNESCO và Hội đồng Châu Âu, “*LKĐTQT được định nghĩa là tất cả các chương trình đại học, các khóa học hoặc dịch vụ giáo dục (bao gồm cả đào tạo từ xa), trong đó người học ở quốc gia khác với quốc gia tổ chức cấp bằng*” (UNESCO và Hội đồng Châu Âu, 2001).

Về đảm bảo chất lượng trong giáo dục đại học, Woodhouse (1999) cho rằng liên quan đến “*các chính sách, thái độ, hành động và thủ tục cần thiết để đảm bảo rằng chất lượng đang được duy trì và nâng cao*”. Theo cách tiếp cận của Harvey (2012), đảm bảo chất lượng trong giáo dục đại học là một quá trình thiết lập niềm tin của các bên liên quan rằng hoạt động cung cấp (đầu vào, quá trình và kết quả) đáp ứng các kỳ vọng hoặc đạt ngưỡng yêu cầu tối thiểu. Các bên liên quan trong giáo dục đại học gồm: chính phủ; các cơ sở / nhà cung cấp giáo dục đại học bao gồm cả đội ngũ học thuật; hội đồng sinh viên; cơ quan đảm bảo và công nhận chất lượng; hội đồng công nhận học thuật và chuyên môn (OECD, 2004).

Gắn với bản chất của chương trình LKĐTQT, vấn đề đảm bảo chất lượng đào tạo trong các chương trình này thường phức tạp hơn so với các chương trình học trong nước thông thường, vì chất lượng đòi hỏi phải được đảm bảo từ đầu trường đối tác nước ngoài chuyển giao cho đến đầu trường đối tác nhận trong nước. Và trong quá trình này, các mắt xích như cơ sở cung cấp giáo dục, đội ngũ học thuật, các cơ quan kiểm định và giám sát chất lượng, trường tiếp nhận chương trình, chọn lọc đầu vào và yêu cầu đầu ra của sinh viên đều phải được thực hiện và tuân thủ chặt chẽ các nguyên tắc đảm bảo chuẩn chất lượng đào tạo (UNESCO, 2005).

2.2. Các nội dung của đảm bảo chất lượng trong các chương trình liên kết đào tạo quốc tế

Để đảm bảo chất lượng, UNESCO (2005) khuyến nghị các tổ chức cung cấp các chương trình LKĐTQT cần thực hiện các nội dung sau:

(1) Đảm bảo các chương trình LKĐTQT tại nước sở triển khai có chất lượng tương đương với chương trình gốc tại quốc gia bản địa của trường đối tác nước ngoài; cũng như có sự linh động phù hợp với đặc điểm văn hóa, ngôn ngữ của nước tiếp nhận triển khai. Mọi cam kết giữa các trường đối tác cần được công khai minh bạch;

(2) Chất lượng đào tạo và nghiên cứu phụ thuộc vào chất lượng đội ngũ giảng viên và chất lượng điều kiện cơ sở đào tạo, là những điều kiện độc lập và thiết yếu phải được đảm bảo và phát triển. Khuyến nghị này và các hướng dẫn khác cần được tất cả các tổ chức giáo dục thực hiện nhằm tạo điều kiện làm việc, cung ứng đào tạo, quản trị và tự do học thuật một cách tốt nhất trong các chương trình LKĐTQT;

(3) Phát triển, duy trì và thường xuyên kiểm định lại chất lượng hệ thống quản lý nhằm huy động năng lực tổng thể của đội ngũ giảng viên, quản trị viên, sinh viên; và chịu trách nhiệm cung cấp một chương trình đào tạo đại học có trình độ tương đương với ở nước tiếp nhận và nước chuyên gia. Đồng thời, khi quảng bá các chương trình LKĐTQT đến sinh viên tiềm năng thông qua các đại lý, tổ chức giáo dục phải chịu hoàn toàn trách nhiệm về đảm bảo thông tin chính xác, đáng tin cậy và dễ dàng truy cập;

(4) Tham khảo ý kiến của các cơ quan đảm bảo và công nhận chất lượng có thẩm quyền và tôn trọng hệ thống đảm bảo, công nhận chất lượng của nước tiếp nhận khi hợp tác LKĐTQT, bao gồm cả đào tạo từ xa;

(5) Chia sẻ các thông lệ chung bằng cách tham gia vào các tổ chức ngành và mạng lưới liên thể chế ở cấp quốc gia và quốc tế;

(6) Phát triển, duy trì mạng lưới và quan hệ với các đối tác đào tạo nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho quá trình công nhận văn bằng và chất lượng đào tạo tương đương giữa các bên;

(7) Khi có vấn đề phát sinh, sử dụng các quy tắc như “Quy tắc thực hành của UNESCO / Hội đồng Châu Âu trong việc cung cấp LKĐTQT” và các quy tắc liên quan khác như Khuyến nghị về Tiêu chí và Thủ tục của Hội đồng Châu Âu / UNESCO về Đánh giá văn bằng nước ngoài”;

(8) Cung cấp thông tin đào tạo chính xác, đáng tin cậy và dễ tiếp cận về các tiêu chí và quy trình đảm bảo chất lượng và thừa nhận văn bằng với những mô tả đầy đủ về kiến thức, hiểu biết và những kỹ năng sẽ thu được khi tham gia chương trình đào tạo. Các tổ chức giáo dục đại học nên hợp tác đặc biệt với cơ quan đảm bảo và công nhận chất lượng và với hội sinh viên để tạo điều kiện phổ biến thông tin này;

(9) Đảm bảo minh bạch tài chính của tổ chức và / hoặc chương trình đào tạo triển khai.

Đối với các nước đang phát triển, không chỉ ngành giáo dục, đứng trước thời đại phát triển nhanh như vũ bão của công nghệ và tri thức hiện nay, tất cả các ngành đều đòi hỏi phát huy nguồn lực con người. Vì đây là nhân tố hạt nhân để đảm bảo nắm bắt phát triển tri thức, sáng tạo, đáp ứng các nhu cầu chuyên môn của ngành nghề. Do đó tạo môi trường và điều kiện cho đội ngũ giảng dạy và nghiên cứu liên tục được cập nhật tri thức, xây dựng được cơ sở lý luận và óc phản biện sẽ giúp cho chất lượng giảng dạy ngày càng được cải thiện, nâng cao, thích ứng với sự phát triển chung của quốc tế. Một thực tế chứng minh vấn đề này như sau: nhằm giúp con người có thể giải phóng khỏi nỗi lo về vật chất cơ bản (như ăn mặc, chi phí sinh hoạt hằng ngày) và từ đó có tinh thần để phát triển và trau dồi tri thức, nhiều chương trình đào tạo quốc tế đã tạo môi trường học thuật lành mạnh, trả lương cao cho đội ngũ giảng dạy nghiên cứu, từ đó tạo điều kiện thúc đẩy chất lượng giảng dạy và sự tận tâm đối với công việc của đội ngũ này (Zwanikken và cộng sự, 2013).

Ngoại ngữ là vấn đề rất đáng chú ý trong các chương trình LKĐTQT. Vì muốn tiếp nhận kiến thức từ chương trình đào tạo quốc tế, buộc người học phải có trình độ ngoại ngữ nhất định để hiểu được, nếu không thì không khác nào đi học mà không biết chữ. Vì vậy, nhiều chương trình LKĐTQT đã đưa ra tiêu chuẩn về ngoại ngữ đối với việc lựa chọn các

sinh viên tham gia chương trình học hoặc mở thêm các lớp đào tạo ngoại ngữ trước khi vào học các môn chính thức (Lê ThịHương Lan, 2019).

Ngoài việc tạo điều kiện và môi trường lành mạnh cho đội ngũ giảng dạy và nghiên cứu, việc xây dựng hệ thống quản trị cũng cần được lưu ý. Một hệ thống quản trị tốt sẽ giúp vận hành công việc được trơn tru và thông tin được minh bạch, dễ dàng tiếp cận trong nội bộ và cả đối ngoại. Từ đó tạo lòng tin về chất lượng chương trình không chỉ đối với đội ngũ chương trình mà còn đối với các sinh viên và phụ huynh đang tìm kiếm chương trình học phù hợp, đồng thời thu hút được nhiều giảng viên, nhà nghiên cứu giỏi cùng tham gia giảng dạy tại chương trình.

Việc tôn trọng trong tiêu chuẩn đánh giá giữa các nước tạo một ứng xử tốt để cùng xây dựng và phát triển các tiêu chuẩn công nhận và đảm bảo chất lượng chương trình đào tạo. Tuy các nước đang phát triển thường được cho là có yêu cầu về trình độ giáo dục ở mức độ thấp hơn các nước phát triển, nhưng không vì thế mà nước phát triển sẽ hạ chất lượng đào tạo quốc tế tại các nước đang phát triển lại. Vì điều này không những đi sai về chuẩn mực đạo đức mà còn làm giảm uy tín cũng như kỳ vọng của người học đối với chương trình. Chọn chương trình LKĐTQT, hầu như người chọn mong rằng được học hỏi trao đổi các kiến thức tiên tiến, bắt kịp với bạn bè các nước phát triển. Do đó, việc cùng nhau hợp tác phát triển dựa trên cơ sở tôn trọng giữa đôi bên là tiền đề để nâng cao chất lượng ngành giáo dục ở cả nước tiếp nhận và nước đưa chương trình đào tạo đến (PhạmHùngCườngvàNguyễnThịOanh, 2017).

Xây dựng tiêu chuẩn chất lượng giữa các quốc gia không phải lúc nào cũng dễ dàng, vì vậy một quy tắc thống nhất để đôi bên dựa vào trong các trường hợp có liên quan sẽ giúp tiết kiệm thời gian và chi phí cho đôi bên. Hơn thế, những quy tắc thực hành và các khuyến nghị của Hội đồng Châu Âu cũng như UNESCO đã được đúc rút từ những kinh nghiệm quý báu. Do đó, việc kế thừa lại sẽ tạo nhiều thuận lợi và có cơ sở vững chắc để xây dựng tiêu chí hợp lý, nhưng đồng thời cũng phải xem xét điều kiện và hoàn cảnh để áp dụng sao cho phù hợp, đúng đắn.

Các nước đang phát triển cần chọn đối tác uy tín, đáng tin cậy, cần có sự chọn lọc hợp tác, không được bỏ qua khâu tìm hiểu kiểm định chất lượng và mức độ công nhận bằng cấp đào tạo của các chương trình này trước khi chấp nhận liên kết đào tạo. Việc lợi dụng danh tiếng quốc tế nhằm mục đích tạo lợi nhuận và đưa đến thông tin không chính xác cho người học dẫn đến người học không chọn được chương trình học phù hợp hoặc bằng cấp không được chấp nhận là một thực trạng hiện nay ở nhiều quốc gia đang phát triển.

Bên cạnh đó, tổ chức đào tạo quốc tế muốn đảm bảo uy tín, và thông tin đưa ra được minh bạch, tổ chức đào tạo cần có biện pháp kiểm soát các thông tin quảng cáo, tạo các hội nghị, diễn đàn để phổ biến thông tin chính xác.

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để thực hiện nghiên cứu này, tác giả đã triển khai phương pháp tổng hợp tài liệu từ các công trình nghiên cứu trước đó về lý luận LKĐTQT và đảm bảo chất lượng các chương trình LKĐTQT. Đồng thời, tác giả cũng thu thập và phân tích số liệu thống kê của Cục Hợp tác đào tạo nước ngoài - Bộ Giáo dục và Đào Tạo để biết được tình hình như về số lượng các chương trình đào tạo hiện đang còn triển khai tại Việt Nam để có cái nhìn tổng quan và có một số đánh giá về đảm bảo chất lượng của các chương trình này.

Tiếp theo, tác giả đã tổng hợp và thu thập kinh nghiệm đảm bảo chất lượng trong một số chương trình LKĐTQT tại các nước; từ đó rút ra các bài học kinh nghiệm đảm bảo chất lượng cho các chương trình LKĐTQT tại Việt Nam.

4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. Thực trạng đảm bảo chất lượng của các chương trình LKĐTQT tại Việt Nam

Tại nước ta, các chương trình LKĐTQT phát triển mạnh trong thời gian qua từ nhu cầu thực tế lớn về học tập chất lượng cao chuẩn quốc tế. Các chương trình LKĐTQT với các đại học uy tín nước ngoài không ngừng gia tăng cả về số lượng lẫn chất lượng. Nhiều chương trình đào tạo chất lượng đã được kiểm định quốc tế, đào tạo phổ biến bằng tiếng Anh. Theo thống kê của Cục Hợp tác đào tạo nước ngoài- Bộ Giáo dục và Đào Tạo, tính đến hết năm 2019, hiện có 146 chương trình LKĐTQT trình độ đại học và sau đại học đang triển khai tại Việt Nam. Trong đó, chương trình LKĐTQT với đối tác Pháp chiếm tỷ lệ lớn nhất 21,23% với 31 chương trình, tiếp đến Úc (15,07% với 22 chương trình), Anh (10,96% với 16 chương trình) và Hoa Kỳ (10,27% với 15 chương trình). Xét theo bậc đào tạo, trong 146 chương trình LKĐTQT trình độ đại học và sau đại học, đào tạo đại học chiếm 55,48% với 81 chương trình, thạc sĩ chiếm 43,15%, trong khi đó tiến sĩ hiện chỉ có 2 chương trình với tỷ lệ 1,37%.

Bảng 1: Số lượng và cấu trúc các chương trình LKĐTQT đang triển khai tại Việt Nam (đến hết 2019)

Đối tác nước ngoài	146	100%	Văn bằng	146	100%
Pháp	31	21,23%	Đại học	81	55,48%
Úc	22	15,07%	Thạc sĩ	63	43,15%
Anh	16	10,96%	Tiến sĩ	2	1,37%
Hoa Kỳ	15	10,27%			
Khác	62	42,47%			

Nguồn: Cục Hợp tác đào tạo với nước ngoài - Bộ GD&ĐT

Bên cạnh dấu hiệu tích cực như đã nêu trên, nhu cầu tăng đối với các chương trình LKĐTQT còn đến từ tâm lý sinh ngoại của người Việt. Dẫn đến, một số cơ sở giáo dục đã liên kết với các trường đại học kém chất lượng, lấy thương hiệu và hiệu ứng quốc tế để thu hút người học nhằm mục đích lợi nhuận. Một số cơ sở đào tạo sẵn sàng liên kết với các trường đại học kém chất lượng ở nước ngoài để thu hút học viên, tăng thêm thu nhập. Các chương trình này được quảng cáo là giảng dạy bằng tiếng Anh nhưng chuẩn đầu vào lại tương đối thấp. Vì vậy trong thời gian vừa qua, Bộ giáo dục và đào tạo Việt Nam đã không ngừng ra soát, chấn chỉnh và uốn nắn các trường hợp LKĐTQT chưa đúng theo qui định (Phạm Hùng Cường và Nguyễn Thị Oanh, 2017).

4.2. Kinh nghiệm quốc tế trong đảm bảo chất lượng các chương trình LKĐTQT trình độ đại học và sau đại học ngành kinh tế

- *Kinh nghiệm đại học Southern Queensland – Úc*

Trường đại học Nam Queensland (USQ) thành lập vào năm 1967, là một trường đại học có quy mô trung bình ở Úc, trụ sở chính tọa lạc tại Toowoomba, hai cơ sở khác của trường nằm tại Fraser Coast và Springfield. Các chương trình học tại trường bao gồm hệ cử nhân, hệ cao học, học tại trường, tại các cơ sở giáo dục liên kết hoặc học trực tuyến. Hiện trường cung cấp hơn 200 khóa học khác nhau cho sinh viên đại học và sau đại học với 9 ngành học chính bao gồm Kinh doanh và Thương mại, Nghệ thuật sáng tạo và truyền thông, Giáo dục, Kỹ thuật và xây dựng môi trường, Sức khỏe và cộng đồng, Nhân văn và Truyền thông, Công nghệ thông tin, Pháp luật và công lý, Khoa học. Năm 2019, trường có hơn 27 nghìn sinh viên, trong đó chiếm đến 16% là các sinh viên quốc tế, và 84% là sinh viên trong nước. USQ là một trong những trường đại học đầu tiên xây dựng chương trình đào tạo quốc tế của Úc từ những năm 1980. Vì vậy USQ có bề dày kinh nghiệm trong việc liên kết đào tạo

quốc tế. USQ luôn đánh giá cao tầm quan trọng của việc duy trì chất lượng của sản phẩm và dịch vụ giáo dục cao tại các tổ chức giáo dục quốc tế của mình. USQ đã tạo dựng được danh tiếng của mình trên cơ sở đảm bảo chất lượng dù đào tạo từ xa. Tầm quan trọng của các phương pháp tiếp cận linh hoạt dựa trên phương pháp giảng dạy chất lượng cao, tài nguyên giáo dục và hỗ trợ sinh viên, là đặc điểm quan trọng tạo nên thành công liên tục của USQ trên thị trường giáo dục quốc tế cạnh tranh cao.

Các chương trình LKĐTQT của USQ thực hiện đảm bảo chất lượng bằng các phương pháp cơ bản sau (Stella và Bhushan,2011):

- Hội đồng Học thuật giám sát các chương trình LKĐTQT được xây dựng và báo cáo trực tiếp cho ban lãnh đạo nhà trường của các bên đối tác. Hội đồng học thuật chịu trách nhiệm phát triển và đảm bảo tuân thủ các quy định và chính sách học thuật, đồng thời đóng, vai trò tuyển đầu đảm bảo chất lượng của các chương trình liên kết đào tạo của USQ.

- Các chương trình LKĐT của USQ tuân thủ khung Chiến lược Chất lượng xuyên Quốc gia của Úc nhằm đảm bảo chất lượng giáo dục và đào tạo chuẩn Úc tại các quốc gia khác. Khung này đã được các Bộ trưởng Giáo dục Úc thông qua vào năm 2005.

- Là một trường đại học công lập ở Úc, USQ bị ràng buộc theo các yêu cầu của Giao thức Quốc gia về Quy trình Phê duyệt Giáo dục Đại học. Mục 1.15 của Nghị định thư Quốc gia nêu rõ: Trong trường hợp là sinh viên quốc tế, các cơ sở giáo dục đại học phải tuân thủ các Nghị định thư Quốc gia về Quy trình Phê duyệt Giáo dục Đại học và Dịch vụ Giáo dục cho Đạo luật dành cho sinh viên nước ngoài năm 2000 (Đạo luật ESOS), ngoài các quy tắc và giao thức khác áp dụng riêng cho sinh viên quốc tế. Đối với các chương trình LKĐTQT, điều này đạt được thông qua thỏa thuận đối tác giáo dục của Trường (hợp đồng) và khuôn khổ quản lý đối tác.

- Tiêu chuẩn nội bộ quan trọng được thực thi trong các chương trình LKĐTQT đảm bảo cung cấp cho mỗi sinh viên hành trình học tập chất lượng cao, bất kể vị trí hoặc lối sống của sinh viên. Mọi sinh viên tham gia đều có quyền truy cập vào cùng một cơ sở tài nguyên học tập chung, cung cấp cho tất cả sinh viên USQ quyền truy cập vào nội dung cốt lõi trong mỗi khóa học thông qua sự kết hợp của các nguồn tài nguyên đa phương tiện và kỹ thuật số. Sinh viên có thể truy cập trực tuyến và nếu thích hợp, được cung cấp dưới dạng bản in. Mỗi sinh viên có quyền truy cập vào tài liệu chương trình giảng dạy giống hệt nhau thông qua hệ thống quản lý học tập của trường. Trong khi tài liệu học tập theo ngữ cảnh địa phương, các trợ giảng quốc tế sử dụng các tài nguyên cốt lõi giống như các giảng viên ở Úc.

- Mọi kết quả học tập được giám sát và kiểm duyệt bởi nhân viên của cả trường đối tác và USQ để đảm bảo tính nhất quán giữa các địa điểm và phương thức học tập. Phương pháp tiếp cận đa phương diện trong đảm bảo chất lượng, được củng cố bởi chương trình kiểm tra và đánh giá mở rộng, tạo cơ sở để các chương trình LKĐT duy trì chất lượng cao trong việc cung cấp giáo dục vừa tuân thủ các tiêu chuẩn hiện có vừa đáp ứng được tiếng nói của sinh viên và các bên liên quan chính khác.

- USQ thừa nhận trách nhiệm của mình theo Đạo luật ESOS và Quy tắc Thực hành Quốc gia dành cho Cơ quan Đăng ký và Nhà cung cấp Giáo dục và Đào tạo cho Sinh viên Nước ngoài. Trường thường xuyên tiến hành đánh giá tuân thủ Bộ luật Quốc gia nội bộ, ESOS và CRICOS (Cơ quan đăng ký các tổ chức và khóa học dành cho sinh viên nước ngoài của Khối thịnh vượng chung) và hành động dựa trên kết quả. Trong việc hướng dẫn các phương pháp tiếp cận thể chế, các yêu cầu quy định này của Úc cũng có ảnh hưởng lớn đến việc cung cấp TNE của USQ. Trường đảm bảo rằng nó đáp ứng tất cả các yêu cầu quy định

của địa phương bất cứ nơi nào có quan hệ đối tác TNE. Trong thực tế, điều này có nghĩa là các hoạt động được tiến hành để đáp ứng các tiêu chuẩn của Úc và địa phương.

- Kể từ năm 2004, các chương trình LKĐT của trường đã tham gia vào hệ thống điểm chuẩn của Diễn đàn Giám đốc Quốc tế của các trường đại học Úc, nhằm giám sát tám khía cạnh cụ thể của hoạt động quốc tế trên các trường đại học Úc. Dữ liệu thu được từ nghiên cứu này là một phần không thể thiếu cho việc phát triển các chính sách và thủ tục tuyển sinh, tuân thủ và hoạt động được cải thiện trong các chương trình của USQ.

- *Kinh nghiệm đại học Nottingham – Anh tại Trung Quốc và Malaysia*

Đại học Nottingham – Anh (UoN) đã tham gia xây dựng nhiều dự án LKĐTQT với hai chi nhánh quốc tế là Trung Quốc và Malaysia. Chiến lược chính của UoN là kết hợp các lĩnh vực thế mạnh của trường với lĩnh vực ưu tiên và đang được sự quan tâm của nước sở tại. Để đảm bảo chất lượng, các chương trình LKĐTQT của UoN được đánh giá cả ngoài và nội bộ các trường đối tác. Về bên ngoài, Cơ quan Đảm bảo Chất lượng Giáo dục Đại học (QAA), là cơ quan kiểm định độc lập của Vương quốc Anh đánh giá các dự án LKĐTQT trong những năm qua. Về đánh giá nội bộ, theo cách giống như bất kỳ bộ phận nào khác của trường đại học, UoN và các trường đối tác cử các giám khảo đi đến từng cơ sở để đánh giá và các kỳ thi được chấm điểm lần thứ hai tại cơ sở khác để đảm bảo chất lượng.

Ngoài ra, trong xây dựng chương trình LKĐTQT, UoN đã triển khai thành công hai nội dung trọng điểm. Thứ nhất, UoN đã đạt được thành công mục tiêu phát triển “trải nghiệm Nottingham” trong các chương trình tại Trung Quốc và Malaysia. UoN đảm bảo cung cấp một chương trình tương đương với các chương trình của Vương quốc Anh. Ngoài ra, nhân viên mới, đặc biệt bản địa, tham gia chương trình được giới thiệu về cách giảng dạy theo khuôn khổ của UoN. Vì họ chưa giảng dạy tại cơ sở Vương quốc Anh, nên trường cũng đã thiết lập các chương trình để giới thiệu họ với trải nghiệm Nottingham, nhằm để họ có thể giảng dạy tại các cơ sở chi nhánh nhưng thực hiện theo khuôn khổ chất lượng đào tạo chuẩn Anh.

Thành công thứ hai là việc xây dựng chương trình nghiên cứu. Ở Anh, tác động của nghiên cứu trở thành một yếu tố quan trọng đối với quyết định của hội đồng nghiên cứu trường cho việc có chấp thuận tài trợ hay không. Trong các chương trình LKĐTQT của UoN tại Trung Quốc và Malaysia được phát triển thành những phòng thí nghiệm xuất sắc cho các dự án nghiên cứu có tầm ảnh hưởng lớn cả về số lượng và chất lượng tại nước bản địa, trên cơ sở ứng dụng những nghiên cứu đã triển khai thành công tại Anh.

- *Kinh nghiệm đại học Hochschule Osnabrück – Đức tại Trung Quốc*

Đây là một trường đại học tương đối nhỏ của Đức đã nhận lời đề nghị LKĐTQT ở Thượng Hải. Trường Hochschule Osnabrück không có kế hoạch hay động cơ nào để chủ động tham gia vào lĩnh vực LKĐTQT. Tuy nhiên, vào năm 2003, vì đã nhận được lời đề nghị hợp tác đào tạo một khóa học cử nhân quốc tế về quản lý sự kiện từ Thượng Hải. Trường đại học này đã tin rằng có thể là cơ hội rất thú vị để trường đại học quốc tế hóa và nhận thức rằng trường cũng có thể hoạt động trên toàn cầu. Trong giai đoạn đầu, Osnabrück có hai đối tác chính: Cơ quan Trao đổi Học thuật Đức (DAAD) và Đại học Kinh doanh và Kinh tế Quốc tế Thượng Hải (SUIBE).

Liên quan đến hệ thống đảm bảo chất lượng nội bộ, Osnabrück đã thực hiện một hệ thống nghiêm ngặt từ khi bắt đầu đối với các chương trình LKĐTQT. Ngoài những đánh giá thường xuyên về buổi thực hành, nhóm quản lý chương trình cũng được đánh giá nghiêm khắc. Hơn nữa, các giảng viên tham gia còn được đánh giá theo một hệ điểm chuẩn hiệu suất

theo ý kiến của sinh viên. Osnabrück rất quan tâm đến hệ thống đảm bảo chất lượng nội bộ này trong các chương trình LKĐTQT, vì không muốn hạ thấp các tiêu chuẩn của Đức về các chứng chỉ bằng cấp. Kết quả học tập phải được hoàn thành theo cách tương tự ở Thượng Hải cũng như ở Osnabrück.

4.3. Bài học kinh nghiệm đối với các trường đại học ngành kinh tế Việt Nam

Từ kinh nghiệm quý giá của các quốc gia đi trước, các trường đại học ngành kinh tế tại Việt Nam tham gia chương trình LKĐTQT cần phải đặt yếu tố chất lượng lên hàng đầu, trong đó đề cao vai trò kiểm soát và đảm bảo chất lượng của các trường đại học quốc tế. Cụ thể như trong trường hợp của trường Osnabrück, việc cung cấp giáo dục ở nước ngoài dẫn đến sự xung đột của các hệ thống giáo dục khác nhau. Tuy nhiên, Osnabrück kiên quyết duy trì các tiêu chuẩn học thuật mà trường áp dụng tại nước nhà. Trong khi đó, sinh viên và giảng viên Trung Quốc đã quen với việc sao chép văn bản cho luận văn, các bài viết của sinh viên không có bất kỳ sự phổ biến hoặc bao gồm bất kỳ kỹ năng viết học thuật nào. Khi Osnabrück nhận thấy điều đó, Osnabrück đã thuyết phục chương trình liên kết đào tạo cần yêu cầu sinh viên nên tuân thủ tiêu chuẩn của Đức về tính liêm chính trong học tập và phải có khả năng viết luận văn một cách độc lập. Nhóm sinh viên phải theo học các khóa học bổ sung về viết học thuật, và giảng viên cũng được đào tạo thêm theo các tiêu chuẩn học thuật này. Vì vậy, các trường đại học Việt Nam nên xem xét theo các tiêu chuẩn quốc tế nếu điều này là hợp lý và mang lại lợi ích lâu dài cho người học, đồng thời nâng cao khả năng tư duy độc lập cũng như chất lượng đầu ra của sinh viên.

Vấn đề thứ hai các trường đại học ngành Kinh tế Việt Nam cần lưu ý khi thực hiện chương trình LKĐTQT là phải có chính sách, nguyên tắc chuẩn để lựa chọn đối tác liên kết đào tạo quốc tế. Vì hiện nay, nhiều trường đại học Việt Nam cho rằng đối tác nước ngoài chỉ cần đáp ứng các điều kiện tối thiểu, đối tác này được công nhận chính thức tại quốc gia của họ chẳng hạn, thì đã được chấp nhận hợp tác. Tuy nhiên, điều này không đủ để đảm bảo cung cấp một chương trình chuẩn chất lượng quốc gia. Do đó, cần có một nguyên tắc cơ bản để lựa chọn, và các trường đại học Việt Nam cần ý thức trách nhiệm chính đối với bất kỳ chương trình LKĐTQT nào mà trường tiếp nhận.

Thứ ba, cần có một hệ thống thông tin, giám sát đầy đủ và cập nhật về việc cung cấp chương trình LKĐTQT. Vì hầu hết các trường đại học ở Việt Nam chưa hoàn thiện hệ thống thu thập và giám sát dữ liệu tập trung của các đối tác cung cấp giáo dục. Để có được bức tranh về tình hình, họ phải tổng hợp thông tin từ nhiều nguồn khác nhau để có được bức tranh gần đúng về khoản cung cấp. Thông tin có thể được tìm thấy thông qua các quảng cáo báo chí và truyền thông. Trong hầu hết các quốc gia nghiên cứu điển hình, không có thông tin tập trung nào về các chương trình học chung hoặc việc cung cấp giáo dục từ xa.

Thứ tư, cần có cơ chế bảo vệ người học mạnh mẽ hơn thông qua công khai thông tin về tình hình của nhà cung cấp giáo dục LKĐTQT. Người học cần được tiếp cận thông tin về sự công nhận bằng cấp (cả trong nước và nước liên kết đào tạo) để có thể đưa ra lựa chọn sáng suốt. Đồng thời người học cũng phải được thông báo về khả năng tồn tại của các nhà cung cấp gian lận và về cách người học có thể tìm hiểu về tình hình của nhà cung cấp LKĐTQT. Và điều quan trọng là phải điều chỉnh quảng cáo để đảm bảo rằng không có thông tin sai lệch nào được trình bày.

Thứ năm, cần có sự hợp tác tốt hơn giữa các cơ quan chính phủ phụ trách các khâu khác nhau của quy định và đảm bảo chất lượng chương trình giáo dục. Điều này sẽ giúp các trường đại học nắm bắt được thông tin tốt hơn, đảm bảo xu hướng phát triển của đất nước và

đồng thời tạo điều kiện cập nhật các quy định giáo dục tiêu chuẩn theo yêu cầu của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Thứ sáu, khi thành lập một chương trình LKĐTQT, các trường đại học nên hiểu lợi nhuận không nên là động lực duy nhất để thành lập các chương trình. Nguồn tài chính của trường cần được xây dựng và cân đối trong dài hạn đi kèm với đảm bảo chất lượng chương trình đào tạo.

Thứ bảy, một chương trình LKĐTQT được thành lập cần bắt theo xu hướng và đảm bảo nguồn lao động cho xã hội. Vì vậy các trường đại học ngành kinh tế Việt Nam phải luôn đón nhận tìm hướng đi và cơ hội mới đồng thời phải thỏa mãn nhu cầu người học để mang lại những cơ hội giao lưu quốc tế học tập tốt nhất nhưng đi đôi với việc mở ra một sự nghiệp, một tương lai tốt đẹp cho người học.

Cuối cùng, vì con người luôn là nhân tố quan trọng hàng đầu, vì vậy ngoài việc chú trọng đào tạo sinh viên, trường cần phải tạo điều kiện và môi trường làm việc tốt cho giảng dạy và nghiên cứu học thuật. Vì sự nhiệt thành và cống hiến của đội ngũ giảng viên, cán bộ của trường là cơ sở để lan truyền cảm hứng và thúc đẩy chất lượng đào tạo phát triển.

5. KẾT LUẬN

Các nghiên cứu điển hình được phân tích trong bài này cho thấy đảm bảo chất lượng là vấn đề hàng đầu của giáo dục và cũng là một trong những yếu tố quan trọng bậc nhất để tạo nên thành công ở các quốc gia LKĐTQT. Từ đó, những trường đại học ngành kinh tế Việt Nam vốn là những người mới, tham gia sau trong lĩnh vực LKĐTQT có thể học được cả thành công và thất bại từ các dự án LKĐTQT đã hình thành, đang hoạt động hay đã bị chấm dứt.

Quá trình đảm bảo chất lượng trong mạng lưới vẫn luôn là một quá trình đòi hỏi thời gian học hỏi và không ngừng tích lũy kinh nghiệm. Đảm bảo chất lượng tuy đã được công nhận rộng rãi nhưng tiêu chuẩn, khuôn khổ để xác định hiện nay vẫn còn nhiều vấn đề đang được tranh luận. Các trường đại học ngành Kinh tế Việt Nam cũng như các trường đại học khối ngành khác có thể dựa trên các tiêu chuẩn quốc tế để nâng cao chất lượng đào tạo liên kết nhưng đồng thời phải luôn xem xét tính phù hợp của chương trình trên nhiều khía cạnh như chất lượng so với chuẩn quốc tế khác như thế nào, khả năng đáp ứng nhu cầu xã hội ngành học ra sao, có phù hợp văn hóa xã hội Việt Nam không?

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Cục Hợp tác đào tạo với nước ngoài - Bộ GD&ĐT

Harvey Lee (2003), “Impact of Quality Assurance: Overview of a Discussion between Representatives of External Quality Assurance Agencies”, *Quality in Higher Education*, v12 n3 p287-290.

Lê ThịHương Lan (2019), “Ảnh hưởng của khả năng hấp thụ đến sự tiếp nhận tri thức trong LKĐTQT”, *Tạp chí Công thương*, no.18.

OECD - Organization for Economic Co-operation and Development (2004). *Quality and recognition in higher education: The cross-border challenge*. Paris: OECD.

Phạm Hùng Cường; Nguyễn Thị Oanh (2017), “Nâng cao chất lượng đào tạo các chương trình LKĐTQT tại trường Đại họcNgoại thương”, *Kinh tế Châu á - Thái Bình Dương*, no.494 - tr.34-36.

Stella Antony, Bhushan Sudhanshu (2011), *Quality assurance of transnational higher education: the experiences of Australia and India*, National University of Educational Planning and Administration at M/s Anil Offset & Packaging Pvt. Ltd, Delhi 110007.

UNESCO - Council of Europe (2001), *Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education*. Riga: UNESCO-CEPES; Council of Europe.

UNESCO (2005), *Guidelines for quality provision of cross-border education*. Paris: United Nations Educational, Cultural and Scientific Organisation.

Woodhouse D. (1999), "Quality and quality assurance". In J. Knight & Organisation for Economic Co-operation and Development. Secretary-general. Programme on institutional management in higher education (Eds.), *quality and internationalisation in higher education*. Edited by De Wit H. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development; 1999:29-43.

Zwanikken Prisca A C, Peterhans Bernadette, Dardis Lorraine, Scherpier Albert (2013), "Quality assurance in transnational higher education: a case study of the tropEd network", *BMC Medical Education* 2013, 13:43.

NHỮNG YẾU TỐ TÁC ĐỘNG BÊN NGOÀI ẢNH HƯỞNG ĐẾN ĐỘNG LỰC GIẢNG DẠY TIẾNG ANH CỦA GIÁO VIÊN TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI

Th.S Nguyễn Thị Thủy Chung

Email: thuychungltd@gmail.com

Khoa Tiếng Anh - Trường Đại học Thương mại

Tóm tắt

Yếu tố động lực (motivation) đóng một vai trò ý nghĩa và quan trọng đối với việc giảng dạy của giáo viên ngoại ngữ nói chung và giáo viên tiếng Anh nói riêng. Bài viết này tìm hiểu các nhân tố tác động bên ngoài ảnh hưởng đến động lực giảng dạy tiếng Anh của giáo viên cho sinh viên trường Đại học Thương mại. Nghiên cứu sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính với mẫu nghiên cứu bao gồm 35 giảng viên thuộc khoa tiếng Anh, trường Đại học Thương mại. Các giáo viên được yêu cầu viết ra và giải thích ngắn gọn những nhân tố ảnh hưởng tích cực và tiêu cực đến động lực giảng dạy của họ. Dữ liệu được phân tích và phân loại dựa trên những nhân tố bên ngoài ảnh hưởng đến động lực giảng dạy của giáo viên được trình bày ở phần lý thuyết có liên quan. Kết quả của nghiên cứu cho thấy động lực giảng dạy của giáo viên dạy tiếng Anh bị ảnh hưởng bởi nhiều nhân tố khác nhau như môi trường giảng dạy, nơi làm việc, mối quan hệ với các đồng nghiệp và sinh viên.

Từ khóa: Giáo viên, động lực, giảng dạy tiếng Anh

Tóm tắt

Motivation is of the factors that play a significant role in foreign language teaching in general and English teaching in particular. This study investigated the factors that affect the motivation of English teachers at Thuongmai University. It applied a qualitative method with a purposeful sample of 35 English teachers working at English Faculty at Thuongmai University. Participants were asked to write down and briefly explain the factors that affect their motivation positively and negatively. Data collected were analyzed and categorized considering the factors affecting teacher motivation reported in the related literature. Results revealed that English teachers' motivation is affected by various factors including teaching environment, the workplace, collegial relations and students.

Keywords: teachers, motivation, English language teaching

1. GIỚI THIỆU

Yếu tố động lực được cả giáo viên và các nhà nghiên cứu quan tâm như là một trong những yếu tố chủ đạo có ảnh hưởng đến tốc độ và kết quả học tập ngoại ngữ. Động lực tạo ra sự khuyến khích và hưng phấn trong quá trình học ngoại ngữ. Nếu không có đủ động lực, các cá nhân không thể hoàn thành mục tiêu dạy và học ngoại ngữ lâu dài và đạt được hiệu quả. Động lực học tập của sinh viên và động lực giảng dạy của giáo viên là hai yếu tố có quan hệ chặt chẽ và phụ thuộc lẫn nhau. Giáo viên có động lực giảng dạy tốt sẽ giúp cải thiện môi trường lớp học, tăng động lực học tập cho sinh viên và giúp họ tham gia tích cực vào giờ học. Động lực giảng dạy của giáo viên chịu sự ảnh hưởng tích cực cũng như tiêu cực của rất nhiều yếu tố bao gồm các yếu tố tác động bên trong (intrinsic factors) như sự yêu nghề, khả năng giao tiếp, sự tự chủ và yếu tố tác động bên ngoài (extrinsic factors) như động lực và thái độ học tập của sinh viên, môi trường làm việc, mối quan hệ đồng nghiệp.v.v. Tại bối cảnh trường Đại học Thương mại hiện nay, động lực giảng dạy của giáo viên tiếng Anh chịu sự chi phối bởi rất nhiều yếu tố đặc biệt là các yếu tố tác động bên ngoài (extrinsic factors) vì vậy việc nghiên cứu tìm hiểu các yếu tố tác động bên ngoài ảnh hưởng đến động lực giảng dạy tiếng Anh cho sinh viên là điều cần thiết, tìm hiểu nguyên nhân và gợi ý giải pháp nhằm giúp cải thiện động lực cho giáo viên tiếng Anh tại trường Đại học Thương mại, từ đó nâng cao hiệu quả giảng dạy tiếng Anh cho sinh viên.

2. MỘT SỐ CƠ SỞ LÝ LUẬN

Một yếu tố quan trọng giúp cho con người theo đuổi sự nghiệp thành công chính là động lực (motivation). Hai tác giả Ryan và Deci (2000) đã chỉ ra rằng động lực là những gì thúc đẩy chúng ta làm việc và được sử dụng để giải thích cho câu hỏi *“tại sao con người quyết định làm một việc gì đó và họ sẽ nỗ lực theo đuổi công việc đó như thế nào và họ sẵn sàng duy trì công việc đó trong thời gian bao lâu?”* Có hai loại động lực: động lực bên trong (intrinsic motivation) và động lực bên ngoài (extrinsic motivation). Động lực bên trong được cho là khi một người làm việc bởi vì họ cảm thấy công việc đó thú vị hay thích thú. Còn động lực bên ngoài là khi ai đó làm việc bởi vì họ nhìn thấy kết quả họ đạt được sau khi hoàn thành công việc. (Ryan & Deci, 2000)

Trong kinh doanh, động lực đóng một vai trò quan trọng ở nơi làm việc. Những nhân viên có động cơ làm việc có vai trò quyết định đến sự thành công của một doanh nghiệp và nếu một doanh nghiệp muốn thành công, động lực làm việc của nhân viên là yếu tố quan trọng. Vì vậy, để thu hút những cá nhân thành công, các tổ chức cần tạo cho họ những môi trường làm việc cuốn hút, khuyến khích người lao động thì mới giữ chân được người lao động. (Benninghoff,2009). Theo mô hình hai yếu tố về sự thỏa mãn trong công việc được Herzberg và Snyderman đề xuất thì sự thỏa mãn công việc được dựa trên các yếu tố động lực (motivator factors) và yếu tố vệ sinh (hygiene factors). Những yếu tố động lực được coi là các yếu tố bên trong và là những nhu cầu bên trong của người lao động như thành tích đạt được, trách nhiệm, hay sự phát triển sự nghiệp. Yếu tố vệ sinh là các yếu tố tác động bên ngoài như các chính sách của công ty, công việc hành chính, sự giám sát, điều kiện làm việc và mức lương. Những yếu tố này cũng xuất hiện trong lĩnh vực giảng dạy.

Đối với môi trường giảng dạy, động lực làm việc cũng đóng một vai trò thiết yếu bởi vì *“giáo viên là những người lãnh đạo tinh thần của lớp học”* và động lực giảng dạy của giáo viên sẽ ảnh hưởng trực tiếp đến động lực học tập của sinh viên (Montavol & Miller, 2007). Vì vậy, Việc tăng cường động lực giảng dạy của giáo viên sẽ mang lại những lợi ích cho sinh viên cũng như là giáo viên (Bishay, 1996). Trong giảng dạy, động lực chính là *“khát vọng*

giảng dạy của giáo viên để mang lại những kết quả tốt nhất cho người học và cuối cùng là dẫn đến một quá trình giảng dạy thành công (Saricoban, 2008).

Một số nhà nghiên cứu khi tìm hiểu về sự thỏa mãn công việc của giáo viên đã chỉ ra rằng giáo viên thường hài lòng với các vấn đề như mối quan hệ đồng nghiệp, trách nhiệm công việc, công việc ổn định, thái độ và kết quả học tập của sinh viên, và tự chủ nghề nghiệp. Tuy nhiên, họ cũng không hài lòng với chất lượng đào tạo, không được tham gia vào việc đưa ra các quyết định chính sách, các buổi họp khoa không hiệu quả, tiền lương, mối quan hệ đồng nghiệp, trang thiết bị, khối lượng công việc giảng dạy, đào tạo giáo viên, sĩ số lớp học, vị thế của nghề nghiệp trong xã hội, cơ hội thăng tiến. (Pennington's, 1995). Có nhiều nhân tố khác nhau ảnh hưởng đến động lực của giáo viên. Sau đây là các nhân tố được đưa ra bởi nhiều nhà nghiên cứu như Doyle & Kim, 1999; Dunham & Scott, 2000; Boraie & Schidt, 2000; Pennington, 1995; Ryan & Deci, 2000; Williams & Burden, 1997 và được sử dụng làm cơ sở lý luận cho bài viết này:

Các động cơ bên trong (Intrinsic Motivators)	Các động cơ bên ngoài (Extrinsic Motivators)
Sự tự chủ Thông tin phản hồi Giao tiếp Các phần thưởng	Sự phát triển nghề nghiệp Sự hỗ trợ của nhà trường Quy mô lớp học Các trang thiết bị và nguồn lực của nhà trường Các mối quan hệ đồng nghiệp Những mong đợi liên quan đến năng lực của sinh viên Kết quả học tập của sinh viên Mối quan hệ với sinh viên Các chính sách thưởng và kênh thông tin hai chiều của nhà trường Tham gia vào quá trình đưa ra quyết định Tiền lương Các khoản phúc lợi khác Sự ổn định của công việc Môi trường giảng dạy phù hợp Các thiết bị hỗ trợ giảng dạy Mức độ căng thẳng Không hài lòng với phương pháp giảng dạy Khối lượng công việc Vị trí của nghề nghiệp trong xã hội Phần thưởng có giá trị tài chính phù hợp Sự lãnh đạo, bộ máy hành chính và cơ cấu đưa ra quyết định của nhà trường

Qua kết quả của các nghiên cứu, các tác giả nhấn mạnh đến những ảnh hưởng của động lực giảng dạy của giáo viên đối với động lực học tập của sinh viên và kết quả học tập của người học và sự nhiệt tình và tận tụy giảng dạy của giáo viên có ảnh hưởng lớn tới động lực học tập của người học. Họ cũng khẳng định rằng cần phải nghiên cứu sâu hơn nữa về chủ đề động lực giảng dạy của giáo viên nói chung và động lực giảng dạy của giáo viên ngoại ngữ nói riêng. Vì vậy, nghiên cứu này được thực hiện tại bối cảnh trường Đại học Thương mại, tuy chỉ giới hạn trong một bối cảnh cụ thể nhưng hy vọng sẽ đóng góp một cái nhìn sâu hơn

về vấn đề động lực giảng dạy của giáo viên. Nghiên cứu này thực hiện hướng tới việc xác định các yếu tố bên ngoài có ảnh hưởng tích cực cũng như tiêu cực đối với động lực giảng dạy tiếng Anh cho sinh viên trường Đại học Thương mại, từ đó đưa ra những giải pháp nhằm tăng động lực giảng dạy của giáo viên. Khi động lực giảng dạy của giáo viên được cải thiện thì chất lượng giảng dạy sẽ tốt hơn.

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để xác định được các nhân tố ảnh hưởng tới động lực giảng dạy tiếng Anh của giáo viên, nghiên cứu đã sử dụng thiết kế nghiên cứu theo hướng định tính. Theo Cresswell (2014), thông qua các nghiên cứu định tính, các nhà nghiên cứu “không giới hạn quan điểm của khách thể tham gia” vì vậy việc thu thập dữ liệu với những mẫu bảng hỏi tự thiết kế hoặc các câu hỏi mở được thiết kế bởi các nhà nghiên cứu sẽ giúp cho việc tổ chức các thông tin được cung cấp bởi mỗi khách thể dễ dàng hơn.

Để thu thập dữ liệu, nghiên cứu đã sử dụng một bảng hỏi gồm hai câu hỏi mở được thiết kế bởi tác giả và việc thu thập dữ liệu bao gồm hai giai đoạn. Ở giai đoạn một, khách thể tham gia được yêu cầu viết ra ít nhất 5 nhân tố ảnh hưởng tích cực đến động lực giảng dạy của họ. Ở giai đoạn hai, khách thể được yêu cầu viết ra ít nhất 5 nhân tố ảnh hưởng tiêu cực đến động lực giảng dạy của họ. Khách thể có hai ngày để hoàn thành câu trả lời và có thể tham khảo danh sách các nhân tố có thể ảnh hưởng tới động lực giảng dạy của giáo viên. Để thuận tiện cho việc phân tích và phân loại các dữ liệu của câu hỏi mở, khách thể được yêu cầu giải thích ngắn gọn mỗi nhân tố mà họ viết ra.

4. BỐI CẢNH VÀ KHÁCH THỂ NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu được thực hiện trong bối cảnh trường Đại học Thương mại với nhiều loại hình đào tạo. Giáo viên tham gia giảng dạy cho rất nhiều đối tượng sinh viên có nhiều trình độ khác nhau: sinh viên đại học chính quy, sinh viên hệ chất lượng cao, sinh viên hệ đặc thù, sinh viên cử nhân thực hành với nhiều loại giáo trình khác nhau và trong bối cảnh chương trình giảng dạy thay đổi liên tục để đáp ứng chuẩn đầu ra cho sinh viên. Bên cạnh việc giảng dạy, giáo viên cũng được phân công nhiều công việc hành chính khác không liên quan đến giảng dạy.

Các khách thể tham trả lời câu hỏi được lựa chọn có chủ đích để giúp cho tác giả có thể chọn được những giáo viên có thể cung cấp được nhiều thông tin liên quan đến vấn đề nghiên cứu. Nghiên cứu này được thực hiện với mẫu bao gồm 35/47 giáo viên đang giảng dạy tiếng Anh tại khoa tiếng Anh, Đại học Thương mại nhằm xác định các nhân tố ảnh hưởng đến động lực giảng dạy của họ. Các khách thể nghiên cứu có độ tuổi khác nhau và có kinh nghiệm giảng dạy từ 3 đến 25 năm. Họ đang dạy nhiều kỹ năng tiếng Anh cho sinh viên các trình độ khác nhau từ sơ cấp (beginners) cho đến cao cấp (advanced learners). Tất cả các giáo viên có trình độ chuyên môn là thạc sĩ và 3 giáo viên có trình độ tiến sĩ.

5. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Sau khi dữ liệu được thu thập, các câu trả lời được phân loại dựa trên những nhân tố ảnh hưởng động lực giảng dạy và sự hài lòng của giáo viên đã trình bày trong phần cơ sở lý luận. Phương pháp phân tích nội dung (content analysis) được sử dụng để xác định chủ đề của các dữ liệu đã thu thập, có tham khảo khung lý thuyết đã nêu để tránh dữ liệu bị chồng chéo.

Kết quả phân tích dữ liệu cho thấy có 5 chủ đề chính có liên quan đến phần cơ sở lý thuyết và cũng có một số nhân tố liên quan đến bối cảnh cụ thể mà nghiên cứu được thực hiện. Dữ liệu được trình bày trên cơ sở tần suất xuất hiện của các nhân tố theo xu hướng giảm dần. Yếu tố ảnh hưởng đến động lực giảng dạy của giáo viên được các giáo viên đề cập đến thường xuyên nhất đó là các yếu tố liên quan đến sinh viên. (Kết quả này hoàn toàn trùng

khớp với kết quả nghiên cứu trước của Pennington (1995) và Hettiarachchi (2013)). Các yếu tố này được nhắc đến 32 lần.

5.1. Yếu tố sinh viên ảnh hưởng đến động lực của giáo viên

Bảng 1: Các yếu tố liên quan đến sinh viên ảnh hưởng đến động lực của giáo viên

Sinh viên	
Ảnh hưởng tích cực	Ảnh hưởng tiêu cực
<ul style="list-style-type: none"> - Phản hồi của sinh viên - Sự tiến bộ của sinh viên - Sự tham gia bài học tích cực của sinh viên - Động lực học tập của sinh viên - Thái độ học tập của sinh viên - Kiến thức nền tảng của sinh viên 	<ul style="list-style-type: none"> - Sinh viên thiếu động lực học tập - Thái độ học tập tiêu cực của sinh viên - Phản hồi không có thiện chí của sinh viên - Kiến thức nền tảng của sinh viên - Sinh viên không tham gia tích cực vào việc học tập - Sinh viên không tiến bộ / tiến bộ chậm

Từ bảng 1 có thể thấy nhân tố được cho là có tác động tích cực đến động lực của giáo viên là sự phản hồi của sinh viên. Phần lớn giáo viên trong nghiên cứu này đều nhận thấy việc nhận được phản hồi từ phía sinh viên tạo nhiều động lực cho họ. Ngoài ra, sự tiến bộ của sinh viên cùng với sự tham gia tích cực của họ trong lớp học cũng giúp cho giáo viên tăng động lực giảng dạy. Tuy nhiên, động lực học tập của sinh viên cũng là một yếu tố làm giảm động lực của giáo viên. Các giáo viên cho rằng hiện nay sinh viên thiếu sự nhiệt tình và động lực để học tiếng Anh nghiêm túc, điều đó làm giảm động lực của họ. Có thể nói rằng động lực của giáo viên và động lực học tập của sinh viên có mối quan hệ chặt chẽ và ảnh hưởng lẫn nhau. Một nhân tố khác làm giảm động lực của giáo viên bắt nguồn từ thái độ của sinh viên với giáo viên và với các sinh viên khác. Thái độ tiêu cực và thiếu tôn trọng của sinh viên dường như là một nhân tố làm giảm động lực đối với giáo viên. Các giáo viên cũng giải thích do sinh viên có nền tảng về kiến thức tiếng Anh, văn hóa và thể giới không tốt nên họ không có động lực học khi gặp những chủ đề khó. Sinh viên sử dụng điện thoại, nói chuyện trong lớp học là hiện tượng khá phổ biến mặc dù giáo viên đã có những quy định ngay từ đầu khóa học. Để hiểu được lý do vì sao sinh viên thiếu động lực trong học tiếng Anh, cần thực hiện một nghiên cứu khác để tìm hiểu vấn đề này.

5.2. Yếu tố khối lượng công việc ảnh hưởng đến động lực của giáo viên

Bảng 2: Các yếu tố liên quan đến khối lượng công việc ảnh hưởng đến động lực giáo viên

Khối lượng công việc	
Ảnh hưởng tích cực	Ảnh hưởng tiêu cực
Khối lượng giờ giảng	Khối lượng giờ giảng
	Các công việc khác

Bảng 2 cho thấy khối lượng công việc vừa có ảnh hưởng tích cực (30 lượt đề cập) vừa có ảnh hưởng tiêu cực (28 lượt đề cập) đến động lực giảng dạy của giáo viên. Các giáo viên giải thích rằng khi được phân công số lượng giờ giảng quá nhiều và hoàn toàn bị động hay yêu cầu phức tạp đối với việc giảng dạy sẽ ảnh hưởng tiêu cực đến động lực làm việc của họ. Tuy nhiên, trong bối cảnh hiện nay khi nhiều trường đại học, cao đẳng ở Việt Nam không tuyển được sinh viên hoặc tuyển không đủ chỉ tiêu dẫn đến giáo viên không có giờ giảng và thu nhập bị giảm, thì tại trường Thương mại giáo viên vẫn có nhiều giờ, điều đó làm tăng động lực làm việc của họ nhưng với điều kiện giáo viên được phân công số lượng giờ giảng hợp lý. Ngoài ra, giáo viên cũng phải thực hiện các công việc khác ngoài công việc giảng dạy như chỉnh sửa nội dung các học phần trong chương trình đào tạo, tham gia các công việc

chung của nhà trường..., điều này làm cho họ có thời điểm quá tải với công việc và mất đi động lực làm việc. Như vậy, khối lượng giờ giảng quá tải đã tác động không tốt đến động lực của giáo viên nên cần có giải pháp để giảm tải số giờ giảng cho họ nhằm tăng động lực làm việc đồng thời tăng sự hiệu quả trong công việc hay tăng chất lượng của giờ giảng.

5.3. Nhân tố môi trường giảng dạy ảnh hưởng đến động lực của giáo viên

Nhân tố liên quan đến môi trường giảng dạy cũng được xác định có ảnh hưởng đến động lực của giáo viên. Ở bảng 3 dưới đây, các thiết bị kỹ thuật, tài liệu môn học và sĩ số lớp học có một ảnh hưởng nhất định đến động lực làm việc của giáo viên.

Bảng 3: Những nhân tố môi trường giảng dạy tác động đến động lực của giáo viên

Môi trường giảng dạy	
Ảnh hưởng tích cực	Ảnh hưởng tiêu cực
Thiết bị kỹ thuật	Thiết bị kỹ thuật không đầy đủ
Tài liệu giảng dạy	Tài liệu giảng dạy
Sĩ số lớp học	

Các vấn đề liên quan đến môi trường làm việc được cho là động lực tác động tích cực đến giáo viên. Phần lớn các giáo viên (28 giáo viên) đều hài lòng với cơ sở vật chất và trang thiết bị phòng học như máy chiếu trang bị đầy đủ ở các phòng học, thư viện tiện ích, điều hòa, máy tính... Tuy nhiên, một số giáo viên cho rằng, đối với phòng học ngoại ngữ thì cơ sở vật chất và thiết bị như vậy vẫn chưa đủ (7 giáo viên). Giáo viên mong muốn phòng học được trang bị cách âm, có kết nối mạng để sử dụng cho các phần dạy kỹ năng nghe và nói. Tài liệu giảng dạy có tác động không nhỏ đến động lực của giáo viên, nếu giáo viên được tham gia vào quyết định lựa chọn và hài lòng với tài liệu giảng dạy thì họ sẽ có động lực hơn. Tuy nhiên, nếu họ không thích hay không tán thành với tài liệu họ phải giảng dạy, điều này làm giảm động lực của họ. Nhân tố cuối cùng là sĩ số lớp học, số lượng sinh viên trong lớp học có ảnh hưởng tích cực đối với động lực giảng dạy của giáo viên. Kết quả của các nghiên cứu trước cho thấy sĩ số lớp học đóng vai trò quan trọng đối với động lực của giáo viên. Việc giảm sĩ số lớp học sẽ tăng thêm sự hài lòng của giáo viên trong giảng dạy, nếu giáo viên phải dạy một lớp học đông sẽ dẫn đến giảm động lực làm việc.

5.4. Nhân tố mối quan hệ ảnh hưởng đến động lực của giáo viên

Các nhân tố liên quan đến các mối quan hệ giữa đồng nghiệp, mối quan hệ giữa giáo viên với sinh viên được thể hiện trong bảng 4 dưới đây:

Bảng 4: Nhân tố mối quan hệ có ảnh hưởng đến động lực của giáo viên

Các mối quan hệ	
Ảnh hưởng tích cực	Ảnh hưởng tiêu cực
Các mối quan hệ đồng nghiệp	Các mối quan hệ đồng nghiệp
Các mối quan hệ giữa giáo viên với sinh viên	Các mối quan hệ giữa giáo viên với sinh viên

Giống như các kết quả nghiên cứu trước, nghiên cứu này cũng cho thấy mối quan hệ giữa các đồng nghiệp và mối quan hệ giữa giáo viên và sinh viên được coi là yếu tố có ảnh hưởng đến động lực làm việc của giáo viên. Từ kết quả phân tích có thể thấy các mối quan hệ đồng nghiệp có vừa có ảnh hưởng tích cực cũng như tiêu cực đối với giáo viên. Họ giải thích rằng nếu các giáo viên có quan hệ thân thiết và tương trợ nhau hay giáo viên và sinh viên có mối quan hệ tốt, giáo viên nhận được sự tôn trọng từ phía sinh viên thì động lực làm việc của họ tăng lên, họ làm việc tích cực say mê và muốn cống hiến cho bài giảng nhiều hơn. Từ kết quả này có thể đưa ra giải pháp gợi ý là khi giáo viên có thể tạo ra mối quan hệ tốt với đồng nghiệp và sinh viên thì động cơ giảng dạy của họ sẽ có tín hiệu tích cực.

5.5. Yếu tố quản lý hành chính ảnh hưởng đến động lực của giáo viên

Bảng 5 dưới đây cho thấy các yếu tố hành chính cũng có những ảnh hưởng nhất định đối với động lực của giáo viên. Kết quả này trùng với kết quả nghiên cứu của Johnson (2000) và một số nghiên cứu khác.

Bảng 5: Yếu tố hành chính ảnh hưởng đến động lực của giáo viên

Yếu tố quản lý hành chính	
Ảnh hưởng tích cực	Ảnh hưởng tiêu cực
Khen thưởng	Đãi xử không công bằng/ nhất quán
Đãi xử công bằng/nhất quán	Khen thưởng không hợp lý
	Giao tiếp giữa giáo viên và nhân viên hành chính chưa phù hợp

Thông tin từ bảng 5 cho thấy các yếu tố liên quan đến vấn đề hành chính cũng tác động tích cực đến động lực làm việc của giáo viên. Yếu tố làm giảm động lực làm việc của giáo viên chính là yếu tố liên quan đến việc đãi xử công bằng và nhất quán (33 giáo viên đề cập đến yếu tố này). Họ giải thích rằng nhà quản lý (Lãnh đạo nhà trường, cán bộ quản lý Khoa và Bộ môn) nên có sự công bằng và nhất quán trong việc đánh giá nỗ lực và thành tích của giáo viên, phân công khối lượng công việc công bằng và công bằng trong các mối quan hệ với nhân viên. Phần lớn các giáo viên tham gia trả lời nghiên cứu (30 giáo viên) cũng cho rằng hiện tại họ khá hài lòng với các hình thức khen thưởng, phúc lợi và sự hỗ trợ từ phía lãnh đạo nhà trường, lãnh đạo khoa và bộ môn, họ cảm thấy yên tâm công tác và cống hiến. Bên cạnh đó, chỉ có một số ít giáo viên chưa hoàn toàn hài lòng khi sự cống hiến của họ chưa được công nhận đúng như mong muốn. Từ kết quả này có thể thấy vai trò quan trọng của yếu tố quản lý hành chính đối với động lực làm việc của giáo viên. Đãi xử với giáo viên công bằng và khen ngợi, hỗ trợ họ và công nhận sự đóng góp của họ có sự ảnh hưởng quan trọng đối với việc cải thiện động lực cho họ.

KẾT LUẬN

Từ các kết quả nghiên cứu trước và nghiên cứu này có thể thấy rằng giáo viên có động lực làm việc tốt sẽ khuyến khích và tăng cường việc học tập của sinh viên vì vậy cần có những biện pháp nhằm tăng động lực cho giáo viên. Giáo viên có động lực tốt sẽ làm việc chăm chỉ, nỗ lực hơn và sẵn sàng thử thách bản thân với những nhiệm vụ và hoạt động mới được phân công, theo đó sẽ tạo ra môi trường học tập hiệu quả hơn cho sinh viên. Khi giáo viên không hài lòng với công việc sẽ dẫn đến làm việc không hiệu quả và căng thẳng cả về thể chất và tinh thần.

Trong các yếu tố tác động đến động lực làm việc của giáo viên, các yếu tố liên quan đến sinh viên được xác định là yếu tố ảnh hưởng đến động lực làm việc của giáo viên thường xuyên nhất. Đặc biệt, động lực học tập của sinh viên dường như có ảnh hưởng trực tiếp đối với động lực giảng dạy của giáo viên, các giáo viên giải thích rằng sinh viên không có động lực học tập tốt sẽ tác động tiêu cực đến giáo viên bởi động lực học tập của sinh viên và giảng dạy của giáo viên là hai yếu tố có liên kết chặt chẽ với nhau và phụ thuộc lẫn nhau. Các yếu tố như sự phản hồi của sinh viên, thái độ của sinh viên, sự tham gia tích cực trong giờ học của

sinh viên và kết quả học tập của họ đều ảnh hưởng đến động lực giảng dạy của giáo viên. Vì vậy, cơ sở giáo dục và các trường Đại học cùng kết hợp với giáo viên để tìm ra biện pháp nhằm tăng động lực học tập, sự tham gia bài học và kết quả học tập của sinh viên. Điều này sẽ giúp tạo ra ảnh hưởng tích cực đối với động lực của của giáo viên.

Yếu tố được đề cập đến nhiều thứ hai liên quan đến khối lượng công việc, họ mong muốn được phân công số lượng giờ giảng phù hợp cho mỗi học kỳ và họ được chủ động trong việc nhận giờ giảng từ bộ môn. Việc đảm nhận khối lượng giờ giảng lớn khiến cho họ giảm động lực giảng dạy và chất lượng giảng dạy không hiệu quả.

Ngoài ra môi trường giảng dạy, nơi làm việc và mối quan hệ của giáo viên với đồng nghiệp cũng như sinh viên cũng được đề cập đến và đó là một yếu tố quan trọng tác động đến động lực làm việc của giáo viên. Các giáo viên đều thể hiện sự hài lòng với các yếu tố này. Họ cũng mong muốn nhà trường xây dựng một văn hóa trường học tích cực và uy tín để khuyến khích tăng cường các mối quan hệ đồng nghiệp tốt đẹp. Đồng thời, nhà trường cần nhấn mạnh tầm quan trọng của mối quan hệ tích cực giữa sinh viên và giáo viên, tư vấn cho giáo viên các ý tưởng về việc thiết lập các mối quan hệ tốt với sinh viên của họ, điều này sẽ mang lại lợi ích cho cả giáo viên cũng như sinh viên.

Trong nghiên cứu này tác giả chỉ thực hiện với các khách thể là một nhóm giáo viên từ khoa tiếng Anh tại trường Đại học Thương mại vì vậy khả năng đại diện còn hạn chế. Việc thực hiện nghiên cứu với các giáo viên dạy tiếng Anh như là một ngoại ngữ ở các bối cảnh khác nhau sẽ mở rộng sự hiểu biết của chúng ta về động lực của giáo viên nhiều hơn. Các nghiên cứu sau có thể đề cập sâu hơn đến các yếu tố tuổi tác, giới, kinh nghiệm giảng dạy của giáo viên có ảnh hưởng đến động lực của họ như thế nào.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: a study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3(3), 147-154.
2. Cresswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (Pearson New International Edition). USA: Pearson Education Limited.
3. Dinham, S & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379–396. doi.10.1108/09578230010373633
4. Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
5. Dörnyei, Z. (2001b). *Teaching and researching motivation*. Essex: Pearson Education Limited.
6. Hettiarachchi, S. (2013). English language teacher motivation in Sri Lankan public schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 1-11. doi: 10.4304/jltr.4.1.1-11
6. Johnson, C. R. (2000). Factors influencing motivation and de-motivation in Mexican EFL teachers. Retrieved from the ERIC database. (ED459605)

7. Kassabgy, O., Boraie, D., & Schmidt, R. (2001). Values, rewards, and job satisfaction in ESL/EFL. In Z.
8. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp.213–237). Honolulu: University of Hawaii Press. Retrieved from:<http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Values,%20rewards,%20and%20job%20satisfaction.pdf>
9. Montalvo, G. P., Mansfield, E. A., & Miller, R. B. (2007). Liking or disliking the teacher: Student motivation, engagement and achievement. *Evaluation & Research in Education*, 20(3), 144-158. doi: 10.2167/eri406.0
10. Müller, K., Alliata, R., & Benninghoff, F. (2009). Attracting and retaining teachers. *Educational Management, Administration and Leadership*, 37 (5), 574-599. doi: 10.1177/1741143209339651
11. Oga-Baldwin, W. & Praver, M. (2007). The motivated language teacher: Work satisfaction in a Japanese context. In K. Bradford Watts, T. Muller, & M. Swanson (Eds.), *JALT2007 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT. Retrieved from <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2007/E049.pdf>
12. Öztürk, E. (2015). A Qualitative study on the motivation of Turkish EFL teachers working at state universities. *Journal of Theory and Practice in Education*
13. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. USA: Sage Publications
14. Pennington, M. C. (1995). Work satisfaction, motivation and commitment in English as a second language. Retrieved from the ERIC database. (ED404850)
15. Praver, M. & Oga-Baldwin, W. (2008). What motivates language teachers: Investigating work satisfaction and second language pedagogy. *Polyglossia*, 14, 1-8. Retrieved from http://www.apu.ac.jp/rcaps/uploads/fckeditor/publications/polyglossia/Polyglossia_V14_Max_William.pdf
16. Ryan, R. M. & E. L. Deci. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-64. doi:10.1006/ceps.1999.1020
17. Ryan, R. M. & E. L. Deci. (2000b). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68

**DIFFICULTIES AND SUGGESTED ACTIVITIES FOR LISTENING SKILLS IN
ENGLISH PROFICIENCY TEST OF ADVANCED EDUCATIONAL PROGRAMS,
NATIONAL ECONOMICS UNIVERSITY**

ThS. Đỗ Minh Diệp

Email: dominhdiep@gmail.com

Khoa Ngoại ngữ Kinh tế - Trường Đại học Kinh tế Quốc dân

Tóm tắt

Kỳ thi Ngoại ngữ chuẩn đầu ra của trường Đại học Kinh tế Quốc dân đóng vai trò quan trọng trong việc đánh giá kết quả học tập của sinh viên. Theo kết quả thi của sinh viên chương trình tiên tiến tại trường, trong bốn kỹ năng thực hành tiếng Anh, sinh viên gặp không ít vấn đề khi làm bài thi kỹ năng Nghe. Bài viết sẽ thảo luận về một số khó khăn mà sinh viên thường gặp khi làm bài thi, đặc biệt với môn Nghe và đề xuất một số hoạt động luyện tập nhằm giúp sinh viên đạt được yêu cầu về chuẩn đầu ra Ngoại ngữ của nhà trường.

Từ khóa: Bài kiểm tra trình độ tiếng Anh, Kỹ năng nghe, Khó khăn

Abstract

English Proficiency Test for outcome requirements in National Economics University has become one important form of assessments to measure the cumulative results of student learning. According the results of Advanced Educational Programs students, among four skills tested, it is reported that students have met several problems in doing Listening part. This paper will discuss some difficulties students usually meet in this test particularly in Listening and proposes recommended activities for prepared practice in order to help students meet the language outcomes standard.

Key words: English Proficiency Test; Listening; difficulties

1. RATIONAL

Pursuant to the Decision No. 987 / QĐ-DHKTQĐ dated 25 October 2012 of the Principle of National Economics University, it is regulated that graduated students meet the standard requirements of foreign language outcomes for full time education in credits, applied from Intake 54. National Economics University conducts the outcomes based training program from the beginning of 2015. According to the statistics from Department of Training Management until the end of May 2016, among intake 54 students, 65% of students in this intake have required international English certificates to be exempted from the examinations and redeem their English language credits in the curriculum (>90% of those students have completed English language modules in training courses) and other students continue to submit their international certification. Nearly 35% of the students have to take the college English proficiency test for outcomes requirement. Results from two recent examinations show that 78% of enrolled students and 90% of students from Advanced Educational Programs meet the foreign language proficiency standards (Level B2 in Common European Framework for Reference).

In this English Proficiency test for outcomes requirement, participants are assessed based on four communicative skills: Speaking, Listening, Reading and Writing. It is said there are several factors affecting Listening skills result, involving objective and subjective conditions. The evidence that shows why listening is difficult comes mainly from four sources: the message to be listened to, the speaker, the listener, and the physical setting. Many learners find it more difficult to listen to a taped message than to read the same message on a piece of paper, since the listening passage comes into the ear in the twinkling of an eye,

whereas reading material can be read as long as the reader likes. The listening material in the test may deal with almost social issue or business communication. It might include a conversation between lecturers and students, new products, and business situations unfamiliar to the student. Also, in a spontaneous conversation speakers frequently change topics. Also, students tend to be used to their teacher's accent or to the standard variety of British or American English. They find it hard to understand speakers with other accents in the test recording. Furthermore, noise, including both background noises on the recording and environmental noises, can take the listener's mind off the content of the listening passage. In addition to psychological factor in every test, not seeing the speaker's body language and facial expressions makes it more difficult for the listener to understand the speaker's meaning. Overall, this paper looks into the difficulties in doing the listening test and recommends several activities for further preparation and practice that students could apply to successful pass the English proficiency test of the university.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Listening stages

There are many factors that can interfere with listening, so you need to be able to manage a number of mental tasks at the same time in order to be a successful listener. Author Joseph DeVito has divided the listening process into five stages: receiving, understanding, remembering, evaluating, and responding. DeVito, J. A. (2000). *The elements of public speaking* (7th ed.). New York, NY: Longman.

Receiving

Receiving is the intentional focus on hearing a speaker's message, which happens when we filter out other sources so that we can isolate the message and avoid the confusing mixture of incoming stimuli. At this stage, we are still only hearing the message. This stage is represented by the ear because it is the primary tool involved with this stage of the listening process.

Understanding

In the understanding stage, we attempt to learn the meaning of the message, which is not always easy. For one thing, if a speaker does not enunciate clearly, it may be difficult to tell what the message was—did your friend say, “I think she'll be late for class,” or “my teacher delayed the class”?

Even when we have understood the words in a message, because of the differences in our backgrounds and experience, we sometimes make the mistake of attaching our own meanings to the words of others. So much of the way we understand others is influenced by our own perceptions and experiences. Therefore, at the understanding stage of listening we should be on the lookout for places where our perceptions might differ from those of the speaker.

Remembering

Remembering begins with listening; if you can't remember something that was said, you might not have been listening effectively. Wolvin and Coakley note that the most common reason for not remembering a message after the fact is because it wasn't really learned in the first place. Wolvin, A., & Coakley, C. G. (1996). *Listening* (5th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill. However, even when you are listening attentively, some messages are more difficult than others to understand and remember. Highly complex messages that are filled with detail call for highly developed listening skills. Moreover, if something distracts

your attention even for a moment, you could miss out on information that explains other new concepts you hear when you begin to listen fully again.

It's also important to know that you can improve your memory of a message by processing it meaningfully—that is, by applying it in ways that are meaningful to you. Finally, if understanding has been inaccurate, recollection of the message will be inaccurate too.

Evaluating

The fourth stage in the listening process is evaluating, or judging the value of the message. People are more likely to evaluate a message positively if the speaker speaks clearly, presents ideas logically, and gives reasons to support the points made. Unfortunately, personal opinions sometimes result in prejudiced evaluations. If a listener has a strong bias against foreign accents, the listener may not even attempt to attend to the message. If you mistrust a speaker because of an accent, you could be rejecting important or personally enriching information. Good listeners have learned to refrain from making these judgments and instead to focus on the speaker's meanings.

Responding

Responding—sometimes referred to as feedback—is the fifth and final stage of the listening process. It's the stage at which you indicate your involvement. Almost anything you do at this stage can be interpreted as feedback. This stage is represented by the lips because we often give feedback in the form of verbal feedback; however, you can just as easily respond nonverbally.

2.2. Listening tasks

Listening is the ability to identify and understand what others are saying. This involves understanding a speaker's accent or pronunciation, his grammar and his vocabulary, and grasping his meaning (Howatt and Dakin 1974). An able listener is capable of doing these four things simultaneously. Willis (1981:134) lists a series of micro-skills of listening, which she calls enabling skills. They are:

- Predicting what people are going to talk about
- Guessing at unknown words or phrases without panicking
- Using one's own knowledge of the subject to help one understand
- Identifying relevant points; rejecting irrelevant information
- Retaining relevant points (note-taking, summarizing)
- Recognizing discourse markers, e.g., Well; Oh, another thing is; Now, finally; etc.
- Recognizing cohesive devices, e.g., such as and which, including link words, pronouns, references, etc.
- Understanding different intonation patterns and uses of stress, etc., which give clues to meaning and social setting.
- Understanding inferred information, e.g., speakers' attitude or intentions

2.3. Factor affecting listening skills

The Message

Content: The content is usually not well organized. In many cases listeners cannot predict what speakers are going to say, whether it is a news report on the radio, an interviewer's questions, an everyday conversation, etc. Messages on the radio or recorded on tape cannot be listened to at a slower speed. Even in conversation it is impossible to ask the speaker to repeat something as many times as the interlocutor might like.

Linguistic Features: Liaison (the linking of words in speech when the second word begins with a vowel, e.g., an orange and elision (leaving out a sound or sounds, e.g., suppose may be pronounced in rapid speech) are common phenomena that make it difficult for students to distinguish or recognize individual words in the stream of speech. They are used to seeing words written as discrete entities in their textbooks. If listening materials are made up of everyday conversation, they may contain a lot of colloquial words and expressions, such as stuff for material, guy for man, etc., as well as slang. Students who have been exposed mainly to formal or bookish English may not be familiar with these expressions. In spontaneous conversations people sometimes use ungrammatical sentences because of nervousness or hesitation. They may omit elements of sentences or add something redundant. This may make it difficult for the listener to understand the meaning.

The Speaker

In ordinary conversation or even in much extempore speech-making or lecturing we actually say a good deal more than would appear to be necessary in order to convey our message. Redundant utterances may take the form of repetitions, false starts, re-phrasings, self-corrections, elaborations, tautologies, and apparently meaningless additions such as "I mean or you know." This redundancy is a natural feature of speech and may be either a help or a hindrance, depending on the students' level. It may make it more difficult for beginners to understand what the speaker is saying; on the other hand, it may give advanced students more time to "tune in" to the speaker's voice and speech style. Spoken prose, as in news broadcasting and reading aloud written texts, is characterized by an even pace, volume, pitch, and intonation. Natural dialogues, on the other hand, are full of hesitations, pauses, and uneven intonation. Students used to the former kinds of listening material may sometimes find the latter difficult to understand.

The Listener

Foreign-language students are not familiar enough with clichés and collocations in English to predict a missing word or phrase. They cannot, for example, be expected to know that rosy often collocates with cheeks nor to predict the last word will be something like rage when they hear the phrase he was in a towering. . . . This is a major problem for students. Lack of sociocultural, factual, and contextual knowledge of the target language can present an obstacle to comprehension because language is used to express its culture (Anderson and Lynch 1988). Foreign-language learners usually devote more time to reading than to listening, and so lack exposure to different kinds of listening materials. Even our college students majoring in English have no more than four hours' regular training per week. Both psychological and physical factors may have a negative effect on perception and interpretation of listening material. It is tiring for students to concentrate on interpreting unfamiliar sounds, words, and sentences for long periods.

Physical Setting

Noise, including both background noises on the recording and environmental noises, can take the listener's mind off the content of the listening passage. Listening material on tape or radio lacks visual and aural environmental clues. Not seeing the speaker's body language and facial expressions makes it more difficult for the listener to understand the speaker's meaning. Unclear sounds resulting from poor-quality equipment can interfere with the listener's comprehension.

3. RESEARCH METHODS

3.1. Observation

It is carried right after the English proficiency test. Data collected demonstrate students' attitude in doing each task of the test such as listening to short conversation or long speeches. Adjectives and verbs could be used to present their feelings and emotions such as confused, easy to understand, hardly catch any word, etc.

3.2. Semi-structured interview

Random 20 students were asked about their performance in the test. They have the right to choose between being recorded or not. In the case students did not agree to do this, the author would take some notes.

Preferred and frequently asked questions are as following:

1. How did you perform in the listening test?
2. What are your problems/ difficulties when doing the listening part?
3. In your opinion, which factors caused your problems/ difficulties?

4. FINDINGS AND DISCUSSION

4.1. Unfamiliar business and communication topics

Through interview, most of the participants (80%) agreed that they found the topics tested more difficult than they had expected. Despite different length of recordings, all of them are about business and academic communication, which means they have problems in understanding words and phrases used in the listening text. Students in Advanced Education Programs have to spend two semesters learning English skills when they first enter the university. In the curriculum, students study Listening skills for 90 periods (3 periods/ week). Then undergraduates are specialized in different majors (Finance or Auditing) and deal with English for specific purposes in various subjects. However, the common communicative form in class is presentation or short conversation. In the last semester, although students could take advantage of internship if they have chances to work in international enterprises, most of the tasks they conducted are quite simple and requires little effort in communicating in English.

4.2. Long listening text

The listening test format is designed in 3 parts. Though in the beginning of the test, participants only deal with monologues and dialogues, it is vital to upgrade the difficulty of the test by conversations, presentation or lectures in the other two parts later. Especially in the last part, students do different tasks while listening continuously two long speeches in three to four minutes. As a result, the long listening text is supposed to be an obstacle to students in listening claimed by 65% (sometimes and often in the test). In fact, if the students do the listening for such a long time, they will be under pressure. This results in bad performance. Furthermore, in case the listening text is too long, the listeners are required note-taking skill. The note-taking is not easy for students. Most students find it hard to take note while listening for they are not trained with this skill.

The length of time students listen may lead to memory problems or even fatigue and this would distract listeners' attention from grasping the meaning of the text. Hence, learners may miss the rest of the text when there is a lapse in concentration. This may be attributed to the short memory span for the target language. (Hasan, 2000: 143)

5. SUGESSTED ACTIVITIES FOR PRACTICE

5.1. Vocabulary guessing skills

In terms of not understanding specialized topics, involving words and terms, doing vocabulary pre-teaching before listening is known as a short term solution which commonly applied in class. Yet, as a matter of fact, in daily communication or exam, working on the skill of guessing vocabulary from context could help. It is suggested that students should practice this skill with reading texts for a while to build up the much more difficult skill of guessing

vocabulary and listening at the same time. Also, the vital solution is simply build up students' vocabulary by using vocabulary lists, graded readers, monolingual dictionary use, etc.

5.2. Note taking skills

The skill of note-taking is regarded as the most useful way when students have to deal with a long task in listening. This allows students to remember the gist or the precise details. The most important point in this activity is that how students can note down what they hear as quickly as they could so that they will not miss the other following ideas. Students are thought to mark the main points. Besides, they need to build up their own systems of characters or symbols. This is believed to be the most efficient way when students face with a long listening task.

Effective note-taking requires information quick records. In order to do this, good note takers do not deal with every word or write down neat sentences; instead they note only key words and phrases. Moreover, good note takers use shorthand when they take note. In other words, they use symbols to represent words or ideas. (Berman, 2003)

6. FURTHER DISCUSSION AND CONCLUSION

It is contradicted that a number of teachers think that listening is the easiest skill, whereas most students think it is the most difficult to improve. It is necessary to explore how listening can be improved and what activities are useful to help students successfully pass the English proficiency test before graduating. This research examines the most common problems collected from students in the recent intakes in Advanced Educational Programs, National Economics University. The problems are also led by listening materials and physical setting. However, by studying obstacles in listening test, the author expect to contribute some practical experiences to improve the quality of students' performance in English Proficiency Test in Advanced Educational Programs in particular, and National Economics University in particular.

REFERENCES

1. Anderson, A. and T. Lynch. (1988). *Listening*. London: Oxford University Press.
2. Berman, M. (2003). *Listening strategy guide*. Dyed international Inc
3. Brown, G. (1992). *Listening to Spoken English*. London: Longman Press.
4. Brown, G. and G. Yule. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge.
5. Cohen, L & Manim, L. (1998). *Research methods in Education*. Croom Helm
6. Cross, D (1998). *Teach English*. Oxford: Oxford University Press
7. DeVito, J. A. (2000). *The elements of public speaking* (7th ed.). New York, NY: Longman.
8. Gluck, M. A., Mercado, E., & Myers, C. E. (2008). *Learning and memory: From brain to behavior*. New York: Worth Publishers, pp. 172–173
9. Hasan, A. (2000). Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13, 137-153.
10. Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the language classroom*. Oxford University Press
11. Herron, C. and Seay, I. (1991) The effect of authentic aural texts on student listening comprehension in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals* 24, 487–95.
12. Rost, M. (1994) *Listening*. London: Longman.
13. Wolvin, A., & Coakley, C. G. (1996). *Listening* (5th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill
14. Yagang, F. (1994) Listening: Problems and solutions. In T. Kral (ed.) *Teacher Development: Making the Right Moves*. Washington, DC: English Language Programs Divisions, USIA

NHÌN NHẬN VÀ ĐÁNH GIÁ LẠI VAI TRÒ CỦA TIẾNG ANH TRONG QUÁ TRÌNH QUỐC TẾ HÓA CÁC CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT ĐÀO TẠO BẠC ĐẠI HỌC TẠI VIỆT NAM

Th.S. Trần Trung Dũng

Email: alextran.vcu@gmail.com

Khoa Tiếng Anh - Trường Đại học Thương mại

Tóm tắt

Mục đích của bài viết này là thảo luận, nhìn nhận và đánh giá lại về vai trò của tiếng Anh trong quá trình quốc tế hóa giáo dục đại học ở Việt Nam từ trước cho đến nay. Bài viết bắt đầu bằng việc khám phá các khái niệm “quốc tế hóa” và “toàn cầu hóa” và thảo luận về tác động của chúng đối với giáo dục đại học. Sau đó, bài viết cố gắng chỉ ra những cơ hội mà quốc tế hóa và toàn cầu hóa mang lại cho giáo dục đại học Việt Nam và những thách thức mà giáo dục đại học Việt Nam có thể gặp phải do quá trình quốc tế hóa và toàn cầu hóa. Sau khi tìm hiểu các vấn đề trên, bài viết chuyển sang thảo luận về vai trò của tiếng Anh trong quá trình quốc tế hóa giáo dục đại học ở Việt Nam. Sau đó, cần nhìn lại thực trạng dạy và học tiếng Anh ở trình độ đại học ở Việt Nam, chỉ ra một số kỳ vọng sai lệch về trình độ đầu ra bắt buộc của tiếng Anh như một môn học. Trong phần kết luận, bài viết cho rằng khi quốc tế hóa giáo dục đại học đang trở thành xu hướng tất yếu, tiếng Anh sẽ có nhiều vai trò hơn ở Việt Nam. Điều này sẽ tạo ra một tầm nhìn mới cho việc giảng dạy và nghiên cứu, tạo ra nhu cầu thực sự cho các nhà nghiên cứu, các nhà quản lý giáo dục, các nhà hoạch định ngoại ngữ và giáo viên tiếng Anh suy nghĩ lại về vai trò của tiếng Anh đối với sự phát triển của giáo dục đại học ở Việt Nam để tiếng Anh trở thành cánh cửa sổ thực sự giúp chúng ta đến với thế giới khoa học, công nghệ và tinh hoa trí tuệ nhân loại.

Từ khóa: quốc tế hóa, toàn cầu hóa, liên kết đào tạo, giáo dục đại học, ngôn ngữ toàn cầu, sự nhầm tưởng.

Abstract

The purpose of this study is to discuss, acknowledge and reevaluate the role of English in the internationalization of higher education in Vietnam so far. The study begins with exploring the concepts of "internationalization" and "globalization" and discusses their impact on higher education. The study, then, tries to point out the opportunities that internationalization and globalization bring to Vietnam's higher education and the challenges that Vietnam's higher education may face due to the internationalization process and globalization. After exploring the above issues, the study turns to discuss the role of English in the internationalization of higher education in Vietnam. Then, it is necessary to look at the current situation of teaching and learning English at the Vietnamese tertiary level, giving some false expectations about the required level of English as a subject. In the conclusion, the study argues that when internationalization of higher education is becoming an inevitable trend, English will have more roles in Vietnam. This will create a new vision for teaching and research, creating a real need for rethinking researchers, education managers, language planners and English teachers on the role of English in the development of higher education in Vietnam so that English becomes our real window to the world of science, technology and the elite of human intelligence.

Keywords: internationalization, globalization, transnational education, higher education, global language, false expectation.

1. DẪN NHẬP

Có thể nói trong những năm gần đây, nhờ có sự phát triển của quốc tế hóa và toàn cầu hóa trong mọi lĩnh vực xã hội, xu hướng hợp tác và liên kết quốc tế trong giáo dục nói chung và giáo dục đại học nói riêng đang ngày càng trở nên mạnh mẽ hơn bao giờ hết. Việc hợp tác không chỉ dừng lại ở trọn vẹn một chương trình đào tạo nào mà nó xuất hiện cùng nhiều phương thức linh hoạt với mục đích tạo thuận lợi nhất để đáp ứng nhu cầu của người học. Đặc biệt, trong giai đoạn đại dịch COVID-19 đang hoành hành với nhiều diễn biến rất phức tạp, khá nhiều du học sinh và sinh viên Việt Nam chưa thể ra nước ngoài học tập lại đang có nhu cầu học tập trong khuôn khổ các chương trình liên kết đào tạo quốc tế ngay trong nước. Trong khi đó, các chương trình liên kết đào tạo quốc tế đang triển khai ở Việt Nam đã khẳng định được chất lượng và có đóng góp không nhỏ cho việc cung cấp nguồn nhân lực có chất lượng cao cho thị trường lao động trong nước và nước ngoài. Chương trình liên kết đào tạo quốc tế có những thuận lợi rất lớn, sinh viên được học chương trình đào tạo của nước ngoài, được cấp bằng quốc tế với chi phí hợp lý do tiết kiệm được chi phí sinh hoạt và đi lại so với đi du học nước ngoài. Tuy nhiên, người học chỉ chỉ được kết quả theo đúng mục tiêu của chương trình đào tạo khi đáp ứng đủ khả năng về ngoại ngữ từ đầu vào cho đến khi tốt nghiệp. Để có thể đạt được yêu cầu khi tham gia các chương trình liên kết đào tạo đặt ra vấn đề cho cả người học và người dạy là cần phải làm gì để có thể đạt mức chuẩn ngoại ngữ phù hợp với các chương trình liên kết đào tạo quốc tế.

Để góp phần giải quyết được vấn đề nêu trên, bài viết này được thực hiện nhằm mục đích trao đổi về việc nhìn nhận và đánh giá lại vai trò của Tiếng Anh trong xu thế quốc tế hóa, toàn cầu hóa nói chung và trong các chương trình liên kết đào tạo quốc tế bậc đại học tại Việt Nam nói riêng. Để bắt đầu, trước tiên bài viết sẽ xem xét khái niệm quốc tế hóa và toàn cầu hóa và thảo luận về tác động của chúng đối với giáo dục đại học. Sau đó, bài viết sẽ trình bày cơ hội quốc tế hóa và toàn cầu hóa mang đến cho cho hệ thống giáo dục Việt Nam và những thách thức đối với giáo dục đại học của Việt Nam trong quá trình quốc tế hóa. Trong phần tiếp theo, bài viết sẽ thảo luận về vai trò của tiếng Anh trong quá trình quốc tế hóa của giáo dục đại học ở Việt Nam. Trong khi thảo luận về vai trò của tiếng Anh trong quốc tế hóa giáo dục đại học trong Việt Nam, bài viết sẽ nhìn nhận qua về thực trạng dạy và học tiếng anh ở trình độ đại học ở Việt Nam, liệt kê ra một số kỳ vọng sai lầm liên quan đến yêu cầu trình độ đầu ra của tiếng Anh như một môn học. Ở phần kết luận, bài viết sẽ tranh luận rằng quốc tế hóa giáo dục đại học là ngày càng tăng, và tiếng Anh sẽ có nhiều vai trò hơn ở Việt Nam. Điều này sẽ kêu gọi một tâm nhìn mới cho giảng dạy và nghiên cứu, tạo ra nhu cầu thực sự cho nhà nghiên cứu, nhà quản lý giáo dục, người lập kế hoạch ngôn ngữ và giáo viên tiếng Anh để suy nghĩ lại về vai trò của nó trong sự phát triển của giáo dục tại Việt Nam. Chi tiết về những điều này sẽ được giải quyết ở các phần tiếp theo trong phần nội dung.

2. NỘI DUNG

2.1. Quốc tế hóa và Toàn cầu hóa và Tác động của chúng đối với Giáo dục Đại học.

Ngày nay, quốc tế hóa là một khái niệm được sử dụng rộng rãi trong các ngữ cảnh khác nhau và cho các mục đích đa dạng. Theo một nghĩa nào đó, nó đề cập đến quá trình tạo ra một cái gì đó mang tính quốc tế. Đó là quá trình trao đổi và ảnh hưởng lẫn nhau, nơi các tác nhân liên quan có lẽ là "các quốc gia". Theo một nghĩa khác, quốc tế hóa đề cập đến một hệ tư tưởng hoặc chính sách của một số loại. Theo giáo dục đại học có liên quan, quốc tế hóa cao hơn giáo dục có thể được định nghĩa là quá trình tích hợp quốc tế / liên văn hóa vào việc giảng dạy, nghiên cứu và chức năng dịch vụ của tổ chức. (Ratananukul [1]: 208).

Nhìn từ quan điểm của định nghĩa trên, quốc tế hóa là một quá trình, một phản ứng với toàn cầu hóa, theo Ratananukul (sđd), là dòng chảy của công nghệ, kinh tế, con người, giá trị, ý tưởng... trên toàn biên giới. Toàn cầu hóa ảnh hưởng đến mỗi quốc gia trong những cách khác biệt do từng lịch sử quốc gia, truyền thống, văn hóa và ưu tiên. Toàn cầu hóa gia tăng và phản ánh một sự phụ thuộc lẫn nhau và tính liên kết trong thế giới. (Ratananukul [1]: 209).

Quốc tế hóa và toàn cầu hóa có tác động mạnh mẽ đến giáo dục đại học. Đây là bởi vì giáo dục đại học được coi là tác nhân của một lò phản ứng cho các quá trình này. Nó là một yếu tố theo nghĩa nó là tác nhân của quốc tế hóa và toàn cầu hóa, và nó cũng là một lò phản ứng theo nghĩa là nó phản ứng với tác động của quốc tế hóa và toàn cầu hóa. Việt Nam đã trở thành thành viên của WTO. Điều này gợi ý rằng nhiều lĩnh vực kinh tế của nó sẽ phải được quốc tế hóa và toàn cầu hóa, và giáo dục đại học cũng không ngoại lệ. Chúng ta đang sống trong một ngôi làng toàn cầu, nơi mà mọi người, ý thức hệ, hình ảnh truyền thông và văn hóa xung động đi khắp thế giới rất nhanh. Internet kết nối những người khác nhau dựa trên nền khoảng cách lớn. Với kênh giao tiếp tuyệt vời này thì gần như không có ranh giới giữa các quốc gia. Internet liên kết mọi người với nhau mà có khi sẽ là những người xa lạ với nhau bởi một lợi ích chung không liên quan gì đến quốc tịch. Và như Friedman, được trích dẫn trong Ratananukul [1: 210] đã nói một cách khéo léo, "thực tế ảo" đã trở thành một yếu tố quan trọng trong nhiều thực thể; Thực thể "lãnh thổ" có lẽ đã được thay thế bởi thực thể "di động", làm cho chúng trở nên mong manh hơn, dễ phân tán hoặc dễ bị dịch chuyển. Điều này đòi hỏi việc xây dựng một bản thể mới - bản thể của nhân loại trên toàn cầu mà đặc điểm nổi bật cần biết đến là biết ít nhất một hoặc hai ngoại ngữ.

2.2. Cơ hội và thách thức

Quốc tế hóa mang đến cho giáo dục đại học cả những cơ hội và những thách thức. Về mặt tích cực, tạo ra cơ hội phát triển giáo dục và đào tạo, giúp nó nhanh chóng truy cập vào kiến thức đa dạng của thế giới, phục vụ tốt hơn trong việc xây dựng văn hóa học tập. Hơn nữa, hình thành hệ thống giáo dục xuyên quốc gia dưới dạng các chương trình chung mang lại cơ hội lớn cho các trường cao đẳng và đại học Việt Nam để cải thiện và cập nhật chương trình giảng dạy của họ theo hướng tiêu chuẩn hóa, hiện đại hóa và đa dạng hóa, mang lại cho sinh viên nhiều cơ hội hơn trong học tập và tiếp cận tiêu chuẩn quốc tế. Quốc tế hóa giáo dục đại học cũng thúc đẩy các hoạt động chẳng hạn như giao lưu văn hóa, trao đổi kiến thức và hợp tác nghiên cứu. Và đồng thời thúc đẩy sự hiểu biết, sự phụ thuộc lẫn nhau và tình bạn giữa các trường đại học và các trường đại học trên thế giới.

Mặt khác, quốc tế hóa cũng mang đến cho nền giáo dục đại học Việt Nam không ít những thách thức. Đầu tiên trong số này có thể là việc không có khả năng cạnh tranh với hệ thống giáo dục đại học tiên tiến trong khu vực và trên thế giới. Nó sẽ không thể chống lại sự thu hút và thống trị của các hệ thống giáo dục cao hơn này, đặc biệt là khi họ được cấp giấy phép để thiết lập các cơ sở tại Việt Nam. Nỗi sợ hãi mà nhiều người đã bày tỏ rằng trong một ngày nào đó, nhiều trường cao đẳng và đại học Việt Nam sẽ sụp đổ hoặc gặp nhiều khó khăn do kết quả của quá trình quốc tế hóa. Ngày nay, khoa học và công nghệ đã và đang phát triển ở một tốc độ chưa từng có và chúng có tác động đến các hoạt động khác nhau của giáo dục và đào tạo tại Việt Nam. Trong một nền kinh tế quốc tế hóa, dựa trên tri thức, số lượng công nhân có trình độ và kiến thức cao làm việc trong các lĩnh vực dịch vụ trí tuệ, xử lý thông tin và những yêu cầu công nghệ cao đang có nhu cầu lớn. Vậy thì việc gì cần được thực hiện để đáp ứng những nhu cầu này là một thách thức khác cho hệ giáo dục đại học Việt Nam.

2.3. Vai trò của tiếng Anh trong Quốc tế hóa Giáo dục Đại học ở Việt Nam.

Trong một thế giới mở, có rất nhiều trao đổi học thuật và chuyển giao liên kết đòi hỏi một nền giáo dục có hệ thống mở. Trong lĩnh vực giáo dục đại học, quá trình hội nhập và quốc tế có nhiều hình thức khác nhau. Ở cấp nhà nước, Chính phủ Việt Nam đã và đang thực hiện một số dự án (chẳng hạn như Dự án của Bộ GD & ĐT 322 và 911 và dự án VCP's 165) gửi các nhà khoa học trẻ và các nhà lãnh đạo trẻ để học tập các quốc gia có nhiều hệ thống giáo dục tiên tiến hơn; đã cấp giấy phép cho các tổ chức đại học ở nước ngoài thành lập khu trường sở tại Việt Nam; đã cho phép các tổ chức đại học Việt Nam hợp tác với các đối tác nước ngoài đào tạo nguồn nhân lực nhu cầu của thị trường lao động của đất nước; và đã tạo điều kiện cho các cơ sở giáo dục đại học của Việt Nam thu hút ngày càng nhiều sinh viên nước ngoài đến và học tập tại Việt Nam. Nhiều trường đại học Việt Nam đã tích cực hưởng ứng quá trình quốc tế hóa. Họ đã sửa đổi chương trình giảng dạy của họ để đáp ứng tiêu chuẩn quốc tế; họ đã điều chỉnh các khóa học để tạo ra các tín chỉ tương đương để những khóa học đó có thể được chuyển sang những chương trình giảng dạy của các trường đại học khác trên thế giới; họ đã thực hiện chương trình giáo dục chung, nghiên cứu chung chương trình và các các chương trình trao đổi giảng viên và sinh viên; họ đã tích cực tham gia trong các chương trình ngắn hạn với các đối tác nước ngoài của họ ở nhiều quốc gia trên thế giới; và nhiều trường đại học Việt Nam đang cố gắng sử dụng tiếng Anh làm phương tiện hướng dẫn cho một số khóa học của họ. *Tất cả các hoạt động nói trên của các trường đại học Việt Nam không thể được thực hiện thành công mà không cần sự trợ giúp của tiếng Anh -ngôn ngữ toàn cầu quan trọng nhất hiện nay* (Crystal [2]).

Tại thời điểm này, sẽ là thích hợp để đặt câu hỏi: *"Vai trò của tiếng Anh trong quá trình quốc tế hóa Giáo dục đại học Việt Nam?"*. Để thử trả lời câu hỏi này, bài viết đề xuất một câu hỏi khác: *"Vị trí của tiếng Anh liên quan đến các ngoại ngữ khác hiện đang được dạy trong hệ thống giáo dục Việt Nam như thế nào?"*

Có thể thấy, dạy ngoại ngữ là một trong những ngành nghề chính của Việt Nam. Ở Việt Nam, lý luận và thực hành giáo dục đòi hỏi một học sinh trung học và sinh viên đại học cần học một ngoại ngữ (Đỗ Huy Thịnh [3]). Trong số hàng trăm ngoại ngữ hiện có trên thế giới, có bốn ngoại ngữ được công nhận là ngoại ngữ chính thức được dạy trong Hệ thống giáo dục chính quy Việt Nam: Tiếng Anh, tiếng Trung, tiếng Nga và tiếng Pháp. Theo thống kê gần đây của Bộ GD & ĐT, số học sinh học tiếng Anh của các trường so với ba ngoại ngữ chính thức còn lại chiếm 98,5%. Và theo nghiên cứu của GS Hoàng Văn Vân [4], số sinh viên chưa tốt nghiệp mà học tiếng anh tại trường Đại học Quốc gia chiếm 94%, và số sinh viên tốt nghiệp chiếm 92%. Thực tế là số lượng học sinh và sinh viên học tiếng Anh vượt xa số người học ngoại ngữ khác là một dấu hiệu rõ ràng về vị trí vượt trội của nó trong hệ thống giáo dục chính quy ở Việt Nam. Di chuyển xa hơn một chút so với hình thức hệ thống giáo dục, vị trí độc nhất của Tiếng Anh có thể được nhìn thấy trong thực tế là nó có trở thành một yêu cầu bắt buộc đối với các công chức nhà nước trung cấp, một tiêu chí để thăng tiến và thăng tiến cá nhân, và thậm chí một tiêu chí đầu vào cho nhiều người tìm việc ở những nơi làm việc hoàn toàn không cần sử dụng tiếng Anh.

Chuyển sang câu hỏi *"Vai trò của tiếng Anh trong quá trình quốc tế hóa Giáo dục đại học Việt Nam là gì?"* thì không ai có thể phủ nhận thực tế rằng trong thế giới đang thay đổi nhanh chóng này, thế giới hội nhập và quốc tế hóa, tiếng Anh có thể giúp Việt Nam phát triển, xây dựng. Trong giáo dục đại học, tiếng Anh đóng nhiều vai trò, mà một số trong số đó có thể liệt kê dưới đây:

- Tạo ra sự hiểu biết giữa các trường đại học trên thế giới;
- Thúc đẩy sự tương tác giữa các nền văn hóa trong thế giới học thuật;
- Tạo điều kiện cho các chương trình trao đổi sinh viên và giảng viên;
- Thực hiện các chương trình giáo dục và nghiên cứu chung;
- Tạo ra khóa học và khóa học trao đổi tương đương;
- Chuẩn bị cho sinh viên đi du học;
- Là phương tiện giảng dạy;
- Và trên hết là mở ra một cửa sổ về thế giới khoa học và Công nghệ.

2.4. Giảng dạy tiếng Anh Bậc Đại học tại Việt Nam.

Giảng dạy Tiếng Anh ở Việt Nam trong vài thập kỷ qua đã chứng kiến việc sử dụng các mô hình giảng dạy khác nhau ban đầu được phát triển ở Tây Âu và Bắc Mỹ và sau đó được chuyển về Việt Nam: phương pháp dịch-ngữ pháp vào những năm 1950, các phương pháp ngữ âm trong những năm 1960, cách tiếp cận cấu trúc trong những năm 1970, và cách tiếp cận giao tiếp hoặc giao tiếp giảng dạy ngoại ngữ (CLT) từ đầu những năm 1980 cho đến bây giờ. Khi áp dụng vào việc giảng dạy Tiếng Anh như một môn học, những mô hình dạy học, đặc biệt là CLT đã cho thấy những thành công nhất định. Điều này là do thực tế rằng tiếng Anh trong lớp học EFL này (ngữ cảnh) được cho là hoạt động trên cả ba cấp độ: ngôn ngữ học, sự phạm và giao tiếp. Ngôn ngữ học là một phương tiện của chỉ dẫn; về mặt sự phạm, nó là nội dung của hướng dẫn và giao tiếp nó là một phương tiện giao tiếp (xem Phillips & Shettlesworth [5]). Tuy nhiên, khi áp dụng cho việc giảng dạy tiếng Anh như một môn học ở bậc đại học, các mô hình giảng dạy do nước ngoài thiết kế này, đặc biệt CLT dường như không hoạt động bình thường. Điều này có thể là do những lý do sau đây:

- Tất cả các khóa học bậc đại học Việt Nam không phải là các khóa học sử dụng phương tiện Tiếng Anh. Điều này một phần gợi ý rằng có tồn tại việc thiếu nghiêm trọng môi trường tự nhiên để sinh viên thực hành giao tiếp bằng Tiếng Anh.
- Khả năng tiếp xúc với tiếng Anh của sinh viên có giới hạn (chỉ khoảng 210 giờ giao tiếp trên mỗi khóa học bốn năm và chỉ 3 hoặc 4 giờ một tuần trong hai hoặc ba năm đầu tiên).
- Nhiều giáo viên đại học chưa có cơ hội học Tiếng Anh ở các quốc gia nói Tiếng Anh và nhiều người trong số họ không thể giao tiếp được bình thường bằng tiếng Anh và không thể duy trì việc giảng dạy mà chủ yếu phụ thuộc vào các tương tác giao tiếp.
- Nội dung giảng dạy dường như không đáp ứng được nhu cầu của các sinh viên.
- Thường tồn tại sự không phù hợp nghiêm trọng giữa giảng dạy và kiểm tra.
- Chỉ một tỷ lệ nhỏ sinh viên sử dụng tiếng Anh sau khi tốt nghiệp.
- Động lực chính để học tiếng Anh của nhiều sinh viên đại học là để vượt qua các kỳ thi.
- Lớp học tiếng Anh bình thường đông người; chất lượng âm thanh kém. Sự hỗ trợ chắc chắn duy nhất có sẵn là bảng đen và một băng cassette / CD và giọng nói thường xuyên được nghe là giáo viên dựa trên những gì họ dạy trong các bài học sách giáo khoa hàng ngày (xem Tickoo [6]).
- Tiếng Anh được dạy và học trong môi trường tiếp thu rất kém: hầu như không có nhóm nào hoạt động, hiếm có các hoạt động thúc đẩy người học và tổ chức lớp học lấy người học làm trung tâm, và hầu như không có giao tiếp bằng Tiếng Anh ngoài lớp học. (Để biết thêm chi tiết về những điểm này, xem Hoàng Văn Vân và các tác giả. [7]).

Mặc dù đã nỗ lực rất nhiều nhưng chất lượng học tiếng Anh như một môn học vẫn còn rất nghèo nàn. Nhiều sinh viên đại học, sau khi tốt nghiệp đại học vẫn không thể thực hiện được một đoạn hội thoại đơn giản bằng Tiếng Anh.

2.5. Một số kỳ vọng sai lệch liên quan đến Chuẩn đầu ra của tiếng Anh như một môn học.

Có những hạn chế đối với việc giảng dạy tiếng Anh như một môn học là tất nhiên, nhưng vẫn có những kỳ vọng sai lệch về chuẩn đầu ra cần thiết. Nhiều nhà quản lý giáo dục sai lầm khi tin rằng với 210 giờ giao tiếp, tất cả sinh viên chưa tốt nghiệp sẽ có thể giao tiếp thành thạo bằng tiếng Anh trong cả bốn kỹ năng vĩ mô (nghe, nói, đọc, và viết). Kỳ vọng sai lầm này về chuẩn đầu ra tiếng Anh của sinh viên trường đại học cũng có thể được nhìn thấy trong quy định của Bộ GD & ĐT rằng về việc tốt nghiệp từ trường đại học, sinh viên phải có bằng TOEFL 550 điểm hoặc IELTS 6.0 điểm [8]. Hiện tại, mặc dù yêu cầu chuẩn đầu ra của tiếng Anh như một môn học ở bậc đại học đã giảm xuống điểm TOEFL 400 điểm cho bậc đại học và 450 điểm cho trình độ thạc sĩ (sau đại học) [9], và 500 điểm đối với trình độ tiến sĩ [10], thật đáng nghi ngờ nếu Sinh viên Việt Nam và sinh viên tốt nghiệp có thể đạt được những mục tiêu này khi các bài kiểm tra quốc tế thực sự áp dụng. Hơn nữa, trong khi đầu ra yêu cầu mức độ cao, việc dạy và học lại nằm trong điều kiện thiếu thốn, nhu cầu học tiếng Anh là không phải để giao tiếp mà để vượt qua các kỳ thi, và phân bổ thời gian cho giao tiếp trong lớp là khiêm tốn (khoảng 210 tiết-cho cấp độ đại học và 60 tiết cho cấp độ thạc sĩ), đáng nghi ngờ rằng liệu yêu cầu đặt ra coi Tiếng Anh như một môn học bậc đại học ở Việt Nam là thực tế.

Trong số các giáo viên dạy tiếng Anh, có những quan điểm khác nhau về việc đề xuất Tiếng Anh nên được dạy ở trình độ đại học: tiếng Anh căn bản, tiếng Anh học thuật, hoặc kết hợp cả hai. Thậm chí đã có một quan điểm cực đoan cho rằng giảng dạy Tiếng Anh chuyên ngành là dạy các nội dung môn học thông qua phương tiện tiếng Anh, quan điểm đó dường như dẫn nền giáo dục ELT Việt Nam đến bế tắc (xem Hoàng Văn Vân [11]). Vấn đề tòi tẻ hơn khi đã có xu hướng áp dụng phương pháp dạy tiếng Anh như một nguyên tắc của việc dạy tiếng Anh như một môn học. Kết quả là, sinh viên tiếng Anh như một môn học không thể có động lực vì họ không thể hiểu giáo viên và làm cho chính họ hiểu trong một môi trường hết sức nghèo nàn.

Cần nhấn mạnh rằng nơi mà tiếng Anh được nghe và nói không quá 3 hoặc 4 giờ một tuần và ít nhất được sử dụng để thực hiện các bài tập một chiều riêng lẻ, để mong đợi một sinh viên đại học có thể giao tiếp trong cả bốn kỹ năng vĩ mô trong tiếng Anh dường như có phần quá lạc quan và cho một lớp học chậm hiểu không dùng phương tiện Tiếng Anh, lý thuyết hỗ trợ phương pháp giao tiếp để Giảng dạy tiếng Anh trình độ đại học tại Việt Nam làm dấy lên một số nghi ngờ có tính chất nghiêm trọng. Đối với lý do này, người ta cho rằng trong bối cảnh hiện tại chúng ta chấp nhận quan điểm rằng giảng dạy Tiếng Anh như một môn học ở trình độ đại học Việt Nam phải làm thỏa mãn các mục tiêu nhất định để giáo viên tiếng Anh ở năng lực trung bình có khả năng thực hiện vai trò của mình trong những tình huống khó khăn.

3. KẾT LUẬN

Trong khuôn khổ một tham luận hội thảo, bài viết đã quan tâm đến vai trò của tiếng Anh trong quá trình quốc tế hóa của giáo dục đại học ở Việt Nam. Bài viết có trình bày các khái niệm về quốc tế hóa và toàn cầu hóa và tác động của chúng đối với giáo dục. Nhận ra rằng quốc tế hóa

và toàn cầu hóa cung cấp cho giáo dục đại học cả cơ hội và thách thức, bài viết đã dành một phần để thảo luận về những cơ hội mà Giáo dục đại học Việt Nam có thể có và những thách thức có thể trải qua. Bài viết cũng đã cố gắng thể hiện rằng tiếng Anh với tư cách là một ngôn ngữ giao tiếp quốc tế đóng vai trò chủ yếu trong quốc tế hóa giáo dục đại học trong Việt Nam. Thật vui khi thấy rằng số lượng người học tiếng Anh ngày càng tăng, và rất nhiều nỗ lực đã được thực hiện để cải thiện chất lượng dạy và học tiếng Anh tại bậc đại học. Tuy nhiên, thật đáng thất vọng thấy rằng mặc dù giáo dục đại học là một nhân tố trong quá trình quốc tế hóa, cửa sổ chính về thế giới khoa học và công nghệ - ngôn ngữ tiếng Anh - vẫn chưa được lên kế hoạch và thực hiện hợp lý để đáp ứng các yêu cầu và tiêu chuẩn của quốc tế hóa.

Được coi là ngôn ngữ được sử dụng rộng rãi nhất trên thế giới cũng như ở Việt Nam, tiếng Anh, được cho rằng sẽ tiếp tục thống trị thế giới ngoại ngữ. Tương lai của tiếng Anh trong thế kỷ này được đảm bảo, cho dù người ta cảm nhận bất kỳ điều gì hay có bất kỳ thái độ nào đối với một vị thế thống trị về “ngôn ngữ và về văn hóa” (Phillipson [14]) của tiếng Anh. Khi quốc tế hóa đang trở thành một xu hướng mạnh mẽ, tiếng Anh sẽ đóng nhiều vai trò hơn ở Việt Nam. Nó chắc chắn sẽ tiếp tục đóng vai trò là cửa sổ chính của chúng ta đối với khoa học thế giới và công nghệ.

Quốc tế hóa giáo dục đại học ở Việt Nam đưa ra một mô hình mới và kêu gọi một tầm nhìn mới cho việc giảng dạy tiếng Anh và nghiên cứu. Sự phát triển của tiếng Anh trên phạm vi ngôn ngữ toàn cầu và quốc tế hóa giáo dục đại học ở Việt Nam đã tạo ra một nhu cầu thực sự để chúng ta suy nghĩ lại về vai trò của tiếng Anh trong phát triển giáo dục đại học ở Việt Nam. Thực tế vẫn là coi tiếng Anh như một môn học bắt buộc và một môn học bậc đại học của Việt Nam được tiến hành cho các mục tiêu mà nhiều mục tiêu trong số đó dường như không đáp ứng nhu cầu thực sự của người học và những đòi hỏi của quốc tế hóa giáo dục đại học. Điều này gợi ý rằng để cải thiện chất lượng của dạy và học Tiếng Anh ở trình độ đại học ở Việt Nam để đáp ứng đòi hỏi quốc tế hóa và toàn cầu hóa, còn nhiều việc phải làm trong lĩnh vực hoạch định chính sách ngoại ngữ, thiết kế chương trình và giáo trình, phát triển tài liệu, phương pháp giảng dạy, chiến lược học tập, kiểm tra, đào tạo giáo viên và đào tạo lại, nghiên cứu đa văn hóa và dịch thuật học. Liệu chúng ta có tiếp tục áp dụng hay không các mô hình giảng dạy ngoại ngữ do nước ngoài thiết kế như chúng ta đã từng hoặc chính chúng ta sẽ đảm nhận nhiệm vụ phát triển các mô hình mới để giảng dạy và học tiếng Anh trong ngữ cảnh cụ thể của chúng ta, và liệu chúng ta có hài lòng với việc trở thành người sử dụng của các mô hình giảng dạy có sẵn do nước ngoài thiết kế hoặc bản thân chúng ta sẽ cố gắng tạo nên bản sắc riêng trong thế giới giáo dục ngoại ngữ và nghiên cứu sẽ phụ thuộc phần lớn vào chiến lược phát triển ngoại ngữ của chúng ta.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Ratananukul, P. (2006). Internationalisation of Higher Education. In Hanoi Forum on Higher Education in the 21st Century: Program and Proceedings. Hanoi: VNU, Hanoi Publishing House.

[2] Crystal, D. (1997) English as a Global Language. Cambridge: Cambridge University Press

[3] Đỗ Huy Thịnh (1999). Foreign Language Education Policy in Vietnam: The Emergence of

English and Its Impact on Higher Education. In Partnership and Interaction: Proceedings of the Fourth International Conference on Language and Development, Hanoi, Vietnam. October, 13 – 15, pp. 29 – 42.

[4] Hoàng Văn Vân. Về nhu cầu học tiếng Anh của sinh viên Đại học Quốc gia Hà Nội. Tạp chí Khoa học – ĐHQGHN. 2007

[5] Phillips, M. K. & Shettlesworth C. C. (1987). How to Arm Your Students: A Consideration of Two Approaches to Providing Materials for ESP. In Methodology in TESOL: A Book of Readings. Long, M. H. & J. C. Richards (Eds.). Massachusetts: Heinly & Heinly Publishers.

[6] Tickoo, M. L. (1987). Ideas and Practice in Statelevel Syllabuses: An Indian Perspective. In Language Syllabuses: State of the Art. Tickoo, M. L. (Ed.). Anthology Series 18. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, pp. 110-146.

[7] Hoàng Văn Vân (2008). Nghiên cứu thực trạng dạy và học tiếng Anh ở các trường đại học và cao đẳng Việt Nam (Đề án nghiên cứu theo đặt hàng của Bộ Giáo dục và Đào tạo).

[8] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2002). Các văn bản pháp luật về đào tạo sau đại học (Tài liệu lưu hành nội bộ, tái bản có bổ sung), Hà Nội.

[9] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2009). Quy chế đào tạo trình độ thạc sĩ. (Ban hành theo Quyết định số 45/2008/QĐ-BGDĐT, ngày 5 tháng 8 năm 2008).

[10] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2009). Quy chế đào tạo trình độ tiến sĩ. (Ban hành theo Thông tư số 10/2009/TT-BGDĐT, ngày 07 tháng 5 năm 2009).

[11] Hoàng Văn Vân (2007). Teaching Foreign Languages as a subject at tertiary level in Vietnam: Which register should we teach, general, academic, or a combination of the two? Plenary paper presented at the Conference: TESOL in the Internationalization of Higher Education in Vietnam held at the University of Hanoi, May, 12th, 2007.

[12] Thủ tướng Chính phủ (2008). Đề án “Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008 – 2020 (Teaching and Learning Foreign Languages in the National Education System, Period 2008-2020). (Ban hành theo Quyết định số 1400/QĐ-TTg ngày 30 tháng 9 năm 2008).

[13] Halliday, M. A. K. (1989). Some Grammatical Problems in Scientific English. (In) Australian Review of Applied Linguistics: Genre and systemic functional studies, pp. 14 – 37.

[14] Phillipson, R. (1997). Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press.

THÁCH THỨC TRONG CÁC CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT ĐÀO TẠO TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGÀNH KINH TẾ TẠI VIỆT NAM

ThS. Ngô Thanh Hà

Email: ngothanha@tmu.edu.vn

Viện Hợp tác Quốc tế - Trường Đại học Thương Mại

Tóm tắt:

Nghiên cứu này làm rõ những hạn chế, thách thức đối với giảng viên và học viên trong các chương trình liên kết đào tạo quốc tế (LKĐTQT) tại Việt Nam. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng những vấn đề liên quan đến ngôn ngữ đào tạo, học phí cao hơn hẳn các chương trình bình thường, chất lượng giáo dục chưa được đảm bảo, mâu thuẫn giữa các nhóm giảng viên, sinh viên phải đối mặt với nhiều thách thức. Nguyên nhân bắt nguồn không chỉ từ sự khác biệt về ngôn ngữ đào tạo, khoảng cách địa lý giữa các trường đối tác mà gồm cả sự tham gia của nhiều bối cảnh văn hóa, xã hội khác nhau trong một chương trình LKĐTQT. Để giải quyết vấn đề này cần có sự tham gia của cả cơ sở đào tạo, giảng viên và học viên.

Từ khóa: liên kết đào tạo quốc tế (LKĐTQT), thách thức, chất lượng giảng dạy, chương trình giảng dạy, giảng viên nước ngoài, giảng viên trong nước, học viên.

Abstract:

The study identifies the challenges facing teachers and learners in international training programs in Vietnam. The research findings indicate that language-related problems, higher tuition fees, uncertain training quality and conflicts between teachers and learners are among the biggest challenges. These challenges result not only from language differences and geographical distances but also from numerous cultural and social elements in an international cooperation program. To overcome these challenges, there should be the joint efforts from training establishments, teachers and learners as well.

Key words: international cooperation training, challenges, teaching quality, training curriculum, foreign teachers, domestic teachers, learners.

1. MỞ ĐẦU

Trong bối cảnh hội nhập sâu rộng vào nền kinh tế thế giới và khu vực, đào tạo đại học cũng hòa vào xu thế này với sự phát triển mạnh mẽ của các chương trình LKĐTQT. Tại Việt Nam, từ một vài chương trình khởi điểm năm 2003, số lượng đã tăng lên nhanh chóng đạt khoảng 400 chương trình năm 2019. Đa phần các chương trình đào tạo liên kết với các trường tại Anh, Mỹ, Australia... và chủ yếu tập trung tại các thành phố lớn của Việt Nam: thành phố Hồ Chí Minh và Hà Nội.

Tuy nhiên, đến nay, việc tham gia các chương trình LKĐTQT đã và đang bộc lộ một số vấn đề, đặt ra nhiều thách thức không chỉ đối với học viên, giảng viên mà cả các trường đại học tham gia trong quản lý các chương trình này. Học phí cao luôn là một vấn đề hàng đầu với các chương trình liên kết. Bên cạnh đó, việc đảm bảo chất lượng chương trình đào tạo cũng đóng một vai trò không nhỏ. Kể đến là những khó khăn về ngôn ngữ, phương pháp học tập mà sinh viên phải đối mặt trong quá trình học tập.

Trong bối cảnh đó, tác giả thực hiện nghiên cứu nhằm tìm hiểu những thách thức đối với cơ sở đào tạo, giảng viên và sinh viên. Từ đó, bài viết đề xuất những giải pháp hiệu quả cho từng thách thức nhằm giải quyết triệt để và nâng cao chất lượng chương trình LKĐTQT.

2. CƠ SỞ LÝ LUẬN

2.1. Khái niệm và bản chất về các chương trình LKĐTQT

Về khái niệm, theo định nghĩa của Hội đồng Châu Âu 2002, LKĐTQT bao gồm tất cả các loại hình giáo dục cao học, các khóa học hoặc các dịch vụ giáo dục (bao gồm giáo dục từ xa) dành cho người học đến từ các quốc gia ngoài nước sở tại. Những chương trình này có thể thuộc về các hệ thống giáo dục khác nhau, giữa các nước, khu vực hoạt động độc lập với bất kỳ hệ thống giáo dục quốc gia khác. Tại Việt Nam, theo Nghị định 86/2018/NĐ-CP, LKĐTQT “là việc hợp tác giữa cơ sở giáo dục đại học Việt Nam và cơ sở giáo dục đại học nước ngoài nhằm thực hiện chương trình đào tạo để cấp văn bằng hoặc cấp chứng chỉ mà không thành lập pháp nhân” (Điều 2, khoản 5). Như vậy, có thể hiểu LKĐTQT đề cập đến quá trình cung cấp các chương trình và dịch vụ giáo dục của một cơ sở giáo dục tại một quốc gia đến một quốc gia khác và cho phép học viên lấy được bằng cấp nước ngoài mà không cần rời khỏi quốc gia sở tại (Healey và Michael, 2015).

Về bản chất, *tri thức và những tài nguyên liên quan* (như uy tín) là trọng tâm của LKĐTQT, vượt qua chủ nghĩa dân tộc và tính ổn định của hệ thống giáo dục một quốc gia, nhằm cung cấp các chương trình đào tạo chất lượng cho các học viên quốc tế. Các chương trình liên kết đào tạo đa phần sử dụng giáo trình, tiêu chuẩn, hình thức đánh giá của các trường đại học nước ngoài.

Đồng thời, các chương trình LKĐTQT đòi hỏi học viên, giảng viên tham gia phải đạt đến một trình độ ngoại ngữ nhất định, vì đa phần các khóa học đều được giảng dạy bằng ngoại ngữ (phổ thông là tiếng anh). Một số học viên nước ngoài lần lượt sử dụng các cơ sở tại các quốc gia khác nhau để trao đổi học viên nhằm khuyến khích sự di chuyển và nâng cao cơ hội nghề nghiệp của các học viên cao học (Magne và cộng sự, 2017). Trong quá trình học tập, học viên sẽ bắt buộc phải sử dụng giáo trình nước ngoài và được giảng dạy bởi giảng viên từ các trường liên kết trong một số môn học. Các học viên từ chương trình LKĐTQT được cho là có kỹ năng và sự linh hoạt trong giao tiếp với người đến từ các nền văn hóa khác nhau. Chính vì thế, họ trở thành những ứng viên tiềm năng cho môi trường làm việc ngày càng toàn cầu hóa như hiện nay.

Các chương trình LKĐTQT yêu cầu giảng viên phải có kỹ năng và chuyên môn vững chắc trong công tác xây dựng giáo án và giảng dạy nhằm đạt được những kết quả mong đợi. Học giả phải làm việc với các học viên với những tính cách, nhu cầu và mong đợi khác nhau. Giảng dạy trong các chương trình liên kết đào tạo chắc chắn là một điểm phức tạp của sự giao thoa các nền văn hóa đòi hỏi giảng viên phải làm chủ một số kỹ năng, phẩm chất, kiến thức văn hóa, kỹ luật, ngôn ngữ và kỹ năng giảng dạy, chính sách và thủ tục để có thể thành công trong công việc (Dunn và Wallace, 2008).

Một khía cạnh nữa, chi phí cho các chương trình liên kết quốc tế thường cao hơn rất nhiều so với các chương trình giảng dạy đại trà. Khoản phí này được trả cho giảng viên (từ các trường liên kết trên thế giới), giáo trình (dựa theo tiêu chuẩn, chương trình của các trường liên kết), trang thiết bị hiện đại và các dịch vụ hỗ trợ quá trình giảng dạy và học tập. Các chương trình liên kết quốc tế này được cho là mang tính kinh tế cao hơn tính xã hội chất lượng và hiệu quả kinh tế mà chúng mang lại (Kesper-Biermann và cộng sự, 2018).

2.2. Những thách thức hay khó khăn trong LKĐTQT

Từ thực tiễn, các nghiên cứu của nhiều học giả khác nhau đã tổng hợp những thách thức cơ bản sau của các bên khi tham gia các chương trình liên kết đào tạo quốc tế. Cụ thể:

Thứ nhất, đào tạo bằng ngôn ngữ thứ hai không phải ngôn ngữ mẹ đẻ gây khó khăn cho học viên. Các học viên tham gia chương trình LKĐTQT phải đáp ứng tiêu chuẩn ngoại ngữ nhất định. Họ phải liên tục cải thiện trình độ ngoại ngữ trong quá trình học tập để đáp ứng chuẩn tốt nghiệp. Việc giảng dạy một số môn học bằng tiếng Anh có thể dẫn đến tình trạng học viên không tiếp thu được bài học dẫn đến chán nản, bỏ bê học tập. Tình trạng mơ hồ không chỉ ảnh hưởng đến chất lượng giảng dạy mà còn làm giảm uy tín của trường cũng như đối tác liên kết. Bên cạnh đó, phát âm của giảng viên cũng ảnh hưởng không nhỏ đến khả năng tiếp thu kiến thức của học viên. Việc phát âm không đúng có thể dẫn đến hiểu nhầm hoặc không hiểu trong học viên khiến kết quả lớp học không đáp ứng yêu cầu (Magne và cộng sự, 2017).

Thứ hai là sự khác biệt về văn hóa ảnh hưởng đến giáo dục, giá trị và phong cách học tập. Phong cách học tập có thể khác nhau giữa từng cá nhân hay thậm chí giữa các nền văn hóa. Để có được phương pháp giảng dạy hiệu quả, phá bỏ các rào cản văn hóa, việc nhận dạng học viên là một điều thiết yếu để bồi dưỡng thế mạnh của học viên trong môi trường giáo dục. Nhóm học viên châu Á thường học vẹt, học bề nổi, thụ động, phụ thuộc và giảng viên và thiếu khả năng tư duy phản biện cùng với hiểu biết về học bổng học thuật. Theo Brydon và Liddell (2011), những học viên này được cho là thiếu kiến thức và cần được hướng dẫn nhiều hơn. Điều đó cho thấy sự khác biệt về văn hóa đã dẫn đến những thói quen học tập rất khác biệt giữa các dân tộc.

Trong khi một số nền văn hoá có xu hướng lên kế hoạch cụ thể, lấy động lực từ các mục tiêu tương lai, kỳ vọng văn hóa thì số khác lại linh hoạt và thoải mái hơn trong học tập. Chính vì thế đã có sự chênh lệch trong cách cho điểm: một số nước có xu hướng cho điểm cao hơn để nhằm đảm bảo trạng thái thoải mái trong học tập. Trong khi số khác lại cho điểm thấp hơn nhằm đảm bảo sự chắc chắn trong kiến thức. Những khác biệt về văn hóa này thể hiện rõ nét trong việc tổ chức lớp học và cần phải được xem xét cẩn thận trong các chương trình đào tạo liên kết.

Thứ ba, mức học phí của các chương trình liên kết đào tạo thường cao hơn so với các chương trình bình thường. Mức học phí này được dùng để chi trả lương cho giảng viên, chi phí sinh hoạt, ăn ở, di chuyển nên thường cao hơn nhiều so với chương trình khác. Lương của giảng viên trong các chương trình này cao hơn nhiều so với giảng dạy trong các chương trình bình thường. Bên cạnh đó, học phí này còn được dùng để chi trả cho tài liệu học tập được cung cấp bởi các đối tác nước ngoài với tiêu chuẩn và chất lượng của các trường đối tác (Magne và cộng sự, 2017).

Thứ tư là nội dung chương trình giảng dạy. Trong chương trình liên kết đào tạo, phần lớn nội dung chương trình học dựa hoàn toàn vào các chương trình học của nước ngoài với rất ít sửa đổi về giáo trình, nội dung giảng dạy do phía đối tác cung cấp nhằm đảm bảo tiêu chuẩn và chất lượng đào tạo. Nhiều tài liệu giảng dạy đã được cô đọng để chuyển tải bằng các phương pháp dạy và học khác nhau. Giảng dạy trong chương trình liên kết được đánh giá nhiều hơn bởi ý kiến và kinh nghiệm khác nhau liên quan đến chương trình giảng dạy và sự phạm. Đội ngũ giảng viên cần được phân chia về mức độ truyền đạt chương trình học khi chuyển từ hệ thống này sang hệ thống khác (Kesper-Biermann và cộng sự, 2018).

Nhìn chung, tính linh hoạt của chương trình liên kết đào tạo không cao, học viên còn phải học quá nhiều môn bắt buộc. Một trong những nguyên nhân là do thiếu lực lượng đào tạo, chưa đủ giảng viên để dạy cho từng môn nên số lượng môn tự chọn bị giới hạn. Bên cạnh đó, một số trường đối tác nước ngoài yêu cầu phải đảm bảo chất lượng một số môn học trong giai đoạn đầu thay vì mở quá nhiều lớp tự chọn.

Thứ năm là về mục đích chọn chương trình liên kết đào tạo. Một số học viên chọn chương trình liên kết đào tạo để trải nghiệm sự mới lạ và đa dạng trong phương pháp giảng dạy vì có sự phối hợp giữa giảng viên trong nước và nước ngoài. Học viên sẽ có cơ hội tiếp cận nhiều quan điểm khác nhau của cùng một vấn đề, cơ hội trau dồi ngoại ngữ, có được tấm bằng nước ngoài cũng là lợi thế cho một công việc ổn định và mức lương tốt. Bên cạnh đó cũng có không ít học viên chọn chương trình liên kết quốc tế để xây dựng nền tảng cho quá trình học cao hơn ở nước ngoài. Chương trình liên kết quốc tế là lựa chọn phù hợp để làm quen và thích nghi với môi trường học tập mới. Cũng có một số học viên do không thi đậu vào trường nhà nước nên lựa chọn chương trình này vì học viên chỉ cần đáp ứng điều kiện kinh tế và chuẩn tiếng Anh. Tuy nhiên, chuẩn tiếng Anh không phải lúc nào cũng được tiến hành chặt chẽ dẫn đến học viên không theo kịp chương trình, sức học không đồng đều làm giảm chất lượng của chương trình liên kết (Magne và cộng sự, 2017).

Thứ sáu là thách thức trong đảm bảo chất lượng của chương trình liên kết đào tạo (Hoàng Văn Hoa, 2012). Danh tiếng của các trường tư thục và những hệ thống giáo dục quốc gia chủ yếu dựa trên việc đánh giá chất lượng của kết quả giáo dục. Việc LKĐTQT gặp nhiều rủi ro về uy tín của các trường đối tác ở nhiều mức độ khác nhau. Các thỏa thuận nhượng quyền có thể ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo bởi vấn đề “đại lý” của các trường đại học đối tác trong nước có thể theo đuổi mục tiêu lợi nhuận. Ngoài ra, phần lớn giảng viên đều được thuê từ nước ngoài vì thế họ sẽ có những hệ quan điểm khác với người quản lý và cảm thấy khó khăn trong việc áp dụng các quy chế học vụ và thủ tục của trường đại học sở tại.

Các nhà quản lý phải đáp ứng các yêu cầu quy định của cả cơ quan chính phủ trường đối tác và cơ quan chính phủ của nước chủ nhà. Một thách thức quan trọng đối với việc đảm bảo chất lượng trong LKĐTQT là việc điều chỉnh thước đo chất lượng phù hợp với điều kiện địa phương (Hoàng Văn Hoa, 2012).

Thứ bảy là thách thức trong quản lý học viên chương trình liên kết đào tạo (Kesper-Biermann và cộng sự, 2018). Việc phải quản lý học viên với những phong cách học tập và nền văn hóa khác nhau gây khó khăn cho việc vận hành chương trình liên kết đào tạo. Các học viên từ chương trình này gặp nhiều khó khăn trong việc điều chỉnh cách thức học tập với phong cách giảng dạy của trường học. Những học viên lựa chọn chương trình liên kết có xu hướng muốn trải nghiệm nền giáo dục nước ngoài tại nhà thay vì phải rời khỏi đất nước để trải nghiệm nền văn hóa mới như các du học sinh. Điều này sẽ cản trở họ trong việc tiếp cận môi trường giáo dục mới – một môi trường ‘bong bóng’ văn hóa nước ngoài thoáng qua mà người học chỉ được trải nghiệm một phần mỗi ngày dẫn đến xung đột bản sắc và khó có thể điều chỉnh (Trần Ngọc Minh, 2016).

Thứ tám là thách thức trong quản lý giảng viên, nhân viên tham gia các chương trình liên kết đào tạo. Việc quản lý giảng viên và nhân viên trong chương trình liên kết đào tạo đòi hỏi những cải cách bao gồm mối quan hệ giữa những nhà quản lý nước ngoài và các thành viên nước sở tại, sự thống nhất về trợ cấp nhà ở, hỗ trợ nghiệp vụ và phạm vi thăng tiến trong công việc do các đối tác cung cấp. Khác biệt văn hóa giữa quản lý và nhân viên càng lớn thì việc hiểu nhầm và mất niềm tin càng nghiêm trọng (Healey, 2018).

Đội ngũ giảng viên được cử đến trong thời gian ngắn từ các cơ sở chính để hỗ trợ giảng dạy và đảm bảo chất lượng cũng rất khó quản lý. Họ có thể chỉ chấp nhận việc được chỉ định giảng dạy như một hình thức ‘du lịch học thuật’, không có cam kết, ràng buộc với các trường đối tác và người quản lý không có quyền chính thức đối với các nhân viên này (Trần Ngọc Minh, 2016).

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để thực hiện nghiên cứu, tác giả triển khai hai phương pháp nghiên cứu chính. *Thứ nhất*, phương pháp tổng hợp nghiên cứu tài liệu từ các công trình nghiên cứu về chương trình liên kết đào tạo, các bài báo, các trang web thống kê của chính phủ, các số liệu trích từ thống kê của các trường Đại học trên thế giới. Các tài liệu nghiên cứu được trích từ các bài báo khoa học, các tài liệu nghiên cứu của các nhà xuất bản danh tiếng như Cambridge University Press. Ngoài ra tác giả cũng tham khảo một số tài liệu nghiên cứu trong nước, các dự thảo của Bộ giáo dục, một số Nghị định liên quan, các trang web chính phủ nhằm cụ thể hóa tình hình liên kết giáo dục tại Việt nam

Thứ hai, phương pháp phỏng vấn các chuyên gia, giảng viên, học viên, nhà quản lý các chương trình LKĐTQT tại một số trường đại học ngành kinh tế điển hình tại Hà Nội như ĐH Thương Mại, ĐH Ngoại Thương, ĐH KTQD, ĐH Quốc Gia Hà Nội. Những người tham gia phỏng vấn sẽ được hỏi về các trải nghiệm của bản thân trong chương trình liên kết quốc tế, những đánh giá cũng như ý kiến của bản thân. Đối tượng tham gia phỏng vấn chủ yếu là những người quản lý, giảng viên và sinh viên. Các thông tin thu được sẽ hỗ trợ không nhỏ trong việc nêu lên bản chất vấn đề. Dữ liệu thu được sau đó sẽ được tổng hợp, phân tích và đối chiếu để tìm ra những thách thức chủ yếu đối với chương trình liên kết đào tạo. Từ đó, tác giả sẽ nêu lên những giải pháp hiệu quả cho từng nhóm thách thức.

4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. Thực trạng các chương trình LKĐTQT trình độ đại học và sau đại học ngành kinh tế tại Việt Nam

Tính đến hết năm 2019, theo Cục Hợp tác đào tạo với nước ngoài - Bộ GD&ĐT, ngành kinh tế hiện có 101 chương trình LKĐTQT trình độ đại học và sau đại học chiếm 73,19% tổng số chương trình. Trong đó có 50 chương trình ở bậc Đại học (chiếm 49.50%), 49 chương trình Thạc sĩ (chiếm 48.51%) và 2 chương trình Tiến sĩ (1.98%). Có thể thấy rằng số lượng chương trình LKĐTQT bậc Tiến sĩ còn rất thấp so với trình độ Đại học và Thạc sĩ. Các chương trình đào tạo liên kết chủ yếu với các đối tác ở Pháp với 25 chương trình (chiếm 24.75%), tiếp theo là liên kết với Úc (13 chương trình – 12.87%) và Anh (13 chương trình – 12.87%). Chỉ có 11 chương trình liên kết với Hoa Kỳ chiếm 10.89% và 39 chương trình còn lại nằm rải rác ở các quốc gia khác nhau.

Bảng 1: Số lượng và cấu trúc các chương trình LKĐTQT của các trường Việt Nam (đến hết 2019)

Đối tác nước ngoài	101	100%
Pháp	25	24.75%
Úc	13	12.87%
Anh	13	12.87%
Hoa Kỳ	11	10.89%
Khác	39	38.61%

Văn bằng	101	100%
Đại học	50	49.50%
Thạc sĩ	49	48.51%
Tiến sĩ	2	1.98%

Nguồn: Cục Hợp tác đào tạo với nước ngoài - Bộ GD&ĐT

Về chất lượng đào tạo, các chương trình liên kết đào tạo với các đại học uy tín nước ngoài không ngừng gia tăng về số lượng và chất lượng, đạt được các chuẩn kiểm định quốc tế. Trong 5 năm vừa qua, có khoảng 400 chương trình liên kết đào tạo với hơn 30 quốc gia trên thế giới. Một số cơ sở giáo dục cố gắng tiếp cận mô hình đào tạo tiên tiến, từ đó đổi mới chương trình đào tạo vốn có. Nhiều cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam được ghi nhận trong các bảng xếp hạng đại học uy tín nhất tại châu Á và trên thế giới. Tuy nhiên, trình độ ngoại

ngữ của học viên là vấn đề ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo. Phần lớn các chương trình liên kết quốc tế mất một năm để đào tạo ngoại ngữ cho học viên. Bên cạnh các chương trình chất lượng vẫn có những chương trình gắn mác “chất lượng quốc tế” nhằm mục đích lợi nhuận. Một số cơ sở đào tạo sẵn sàng liên kết với các trường đại học kém chất lượng ở nước ngoài để thu hút học viên, tăng thêm thu nhập. Các chương trình này được quảng cáo là giảng dạy bằng tiếng Anh nhưng chuẩn đầu vào lại tương đối thấp.

4.2. Những thách thức đối với các bên tham gia trong các chương trình LKĐTQT trình độ đại học và sau đại học ngành kinh tế tại Việt Nam

Thứ nhất, đào tạo bằng ngôn ngữ thứ hai không phải ngôn ngữ mẹ đẻ gây khó khăn cho học viên tham gia các chương trình liên kết quốc tế. Tiếng Anh là ngôn ngữ đào tạo phổ biến, và học viên thường thiếu vốn từ vựng chuyên ngành; dẫn đến chán nản trong học tập, không hiểu để theo kịp chương trình. Đồng thời, sinh viên phải làm quen với phát âm tiếng Anh của giảng viên đến từ các nước khác nhau gây nhiều khó khăn trong việc tiếp thu kiến thức. Mặc dù đều là tiếng Anh nhưng cách phát âm lại khác nhau tùy theo khu vực chẳng hạn như phát âm của giảng viên Việt Nam sẽ bị ảnh hưởng bởi thổ âm của tiếng Việt. Ngoài ra, việc giảng dạy bằng tiếng Anh sẽ gây không ít khó khăn cho giảng viên Việt Nam bởi tiếng Anh hầu như không được đưa vào giảng dạy hàng ngày. Việc giảng dạy bằng tiếng Anh yêu cầu giảng viên phải có khả năng sử dụng tiếng Anh lưu loát để có thể truyền tải đầy đủ nội dung bài học.

Thứ hai, là sự khác biệt về văn hóa ảnh hưởng đến giáo dục, giá trị và phong cách học tập. Giảng viên có những quan điểm tương phản về điều gì tạo nên sự giảng dạy phù hợp trong lớp học liên kết quốc tế và mức độ tiếp thu của học viên đối với chủ động học tập và thực hành. Dựa trên những định kiến về sự khác biệt văn hóa và sở thích của học viên trong phương pháp học tập, nhiều học viên bị coi là những người học vẹt, phụ thuộc vào giảng viên, bị ảnh hưởng bởi ‘thể diện’ và động lực cụ thể bởi hệ thống giáo dục trong nước. Họ cho rằng học viên chưa thực sự sẵn sàng cho việc học tập chủ động và thực hành.

Thứ ba, mức học phí của các chương trình liên kết đào tạo thường cao hơn so với các chương trình bình thường. Tại một số trường đại học tự chủ về ngân sách như Đại học Ngoại Thương, học phí của học viên từ 1.200.000 – 6.500.000 VND/ kỳ trong khi chương trình liên kết với ĐH Bedfordshire (Anh) có mức học phí khoảng 1000 USD ~ 19.000.000 VND/ kỳ. Học phí cũng thay đổi tùy thuộc vào cơ sở mà học viên theo học chẳng hạn như chương trình đào tạo thạc sĩ kinh doanh quốc tế GaMBA của Đại học Griggs (Hoa Kỳ), học phí tại Hà Nội là 9.000 USD; tại Nghệ An là 9.300 USD và tại thành phố Hồ Chí Minh là 9.800 USD. Điều này gây khó khăn cho trường trong công tác điều chỉnh mức học phí nhằm thu hút sinh viên. Học phí quá cao sẽ hạn chế lượng sinh viên của trường cũng như chất lượng sinh viên đào tạo. Những sinh viên điều kiện gia đình thấp sẽ không có cơ hội tham gia các chương trình liên kết đào tạo này do học phí quá cao. Một số trường chạy theo lợi nhuận nâng mức học phí ‘khủng’ khiến sinh viên phải đau đầu trước sự gia tăng nhanh chóng của học phí qua từng năm. Điều này đã khiến nhiều sinh viên phải bỏ dở việc học vì gia đình không còn khả năng chi trả học phí.

Đồng thời, chi phí sinh hoạt, di chuyển của giảng viên cũng được tính vào học phí khiến mức học phí cao vượt các chương trình khác. Mức lương trả cho giảng viên tham gia dạy các chương trình liên kết rất lớn. Mức thù lao mà giảng viên chương trình liên kết nhận được xấp xỉ 4-6 lần thù lao của giảng viên Việt Nam tại các chương trình bình thường (50.000 VND/ tiết học). Mức thù lao giữa các giảng viên Việt Nam và giảng viên nước ngoài có sự

chênh lệch đáng kể ngay cả khi đã trừ đi các khoản phí như phí ăn ở, đi lại, visa. Giảng viên nước ngoài có thể gặp nhiều khó khăn trong việc hòa nhập với giảng viên trong nước. Tuy mức lương cao nhưng ưu đãi có thể không đáp ứng đủ nhu cầu cũng như tạo điều kiện tốt nhất cho giảng viên nước ngoài. Đối với giảng viên Việt Nam, mức lương trung bình không đảm bảo chất lượng cuộc sống cũng như công sức của người dạy. Việc chênh lệch mức lương cũng gây sự bất mãn trong giảng viên ảnh hưởng đến công tác giảng dạy và truyền đạt.

Thứ tư là nội dung chương trình giảng dạy. Việc thiết kế và chuyển đổi chương trình đào tạo trong liên kết quốc tế là một thách thức lớn cho giảng viên. Các giảng viên địa phương được yêu cầu phải cung cấp chính xác những tài liệu học tập cho học viên mà không có bất cứ sai lệch nào. Nội dung giảng dạy cần được giữ nguyên hoặc ít chỉnh sửa nhằm đảm bảo tiêu chuẩn và chất lượng đào tạo. Bất kỳ sự thay đổi nào trong chương trình được đối tác cung cấp sẽ bị cho là ảnh hưởng đến việc giảng dạy. Một số giảng viên gặp nhiều khó khăn trong việc hiểu và truyền đạt các tài liệu làm sẵn được cung cấp.

Sinh viên Việt Nam thường quen với phong cách đào tạo lý thuyết hơn là thực hành. Chính vì thế sinh viên sẽ khó thích nghi với phương pháp dạy mang tính thực tế cao của giảng viên nước ngoài. Sinh viên gặp nhiều khó khăn trong các kỹ năng học tập như: viết, tìm kiếm và nghiên cứu. Nhiều học viên còn phải vật lộn với môi trường học tập kỹ thuật số và thiếu kỹ năng mềm như giao tiếp, làm việc nhóm, thuyết trình,... khi tham gia các chương trình LKĐTQT.

Thứ năm là về mục đích chọn chương trình liên kết đào tạo. Các học viên chọn chương trình liên kết quốc tế với nhiều mục đích khác nhau. Một số học viên chọn chương trình liên kết đào tạo để trải nghiệm sự mới lạ và đa dạng trong phương pháp giảng dạy. Số khác lựa chọn chương trình vì học viên chỉ cần đáp ứng điều kiện kinh tế và chuẩn tiếng Anh đầu vào. Mục đích học khác nhau gây ra nhiều khó khăn cho giảng viên trong quá trình xây dựng và tiến hành chương trình giảng dạy. Với những mục đích khác nhau, sinh viên cũng sẽ có những cách thức và nhu cầu học tập khác nhau dẫn đến sự không đồng đều ảnh hưởng đến chất lượng của chương trình đào tạo. Giảng viên sẽ gặp nhiều khó khăn trong việc định hướng phương pháp giảng dạy do nhu cầu học tập khác nhau. Việc xây dựng một chương trình giảng dạy phù hợp với mọi mục đích học tập là một thách thức lớn dành cho cả giảng viên trong và ngoài nước. Một số sinh viên phải chấp nhận thích nghi với chương trình giáo dục không phù hợp với mục đích học tập của mình dẫn đến tình trạng chán nản, trốn học và cuối cùng là bỏ học. Điều này ảnh hưởng rất lớn đến chất lượng và uy tín của chương trình liên kết đào tạo quốc tế.

Thứ sáu là thách thức trong đảm bảo chất lượng của chương trình liên kết đào tạo. Việc LKĐTQT gặp nhiều rủi ro về uy tín của các trường đối tác ở nhiều mức độ khác nhau. Các thỏa thuận nhượng quyền có thể ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo bởi vấn đề “đại lý” của các trường đại học đối tác trong nước có thể theo đuổi mục tiêu lợi nhuận. Các nhà quản lý phải đáp ứng các yêu cầu quy định của cả cơ quan chính phủ trường đối tác và cơ quan chính phủ của nước chủ nhà. Một thách thức quan trọng đối với việc đảm bảo chất lượng trong LKĐTQT là việc điều chỉnh thước đo chất lượng phù hợp với điều kiện địa phương. Nếu chất lượng đào tạo không được đảm bảo, học viên sẽ là người phải chịu hậu quả nặng nề nhất. Trường không đảm bảo chất lượng giảng dạy đồng nghĩa với việc học viên phải bỏ một số tiền khổng lồ chi để thu về một cái đầu rỗng, thiếu kiến thức chuyên môn, thiếu kỹ năng nghề nghiệp và không có khả năng làm việc trong doanh nghiệp. Bằng cấp của sinh viên từ các chương trình này cũng không được nhà tuyển dụng đánh giá cao dẫn đến khó khăn trong việc tìm kiếm việc làm với mức lương cao và ưu đãi tốt. Điều này còn gây trở ngại không nhỏ

đến việc học lên cao của học viên. Giảng viên trong và ngoài nước là người chịu trách nhiệm chính trong việc đảm bảo chất lượng đào tạo. Chính vì vậy họ phải chịu áp lực rất lớn trong giảng dạy, thậm chí phải đối mặt với sự bất hợp tác của sinh viên.

Thứ bảy là thách thức trong quản lý học viên. Nhà trường phải đối mặt với những khó khăn trong quản lý học viên: phương pháp và nhu cầu học tập khác biệt, khả năng tiếng Anh kém. Một vấn đề tồn tại là làm sao kết quả học tập của chương trình liên kết tại Việt Nam phải đảm bảo kết quả như trường trình giảng dạy của trường đối tác ở quốc gia của họ trong khi học viên và hầu hết giảng viên đang hoạt động trong một bối cảnh văn hóa hoàn toàn xa lạ. Học viên thường e ngại khi phải trả lời câu hỏi học thuật và họ có xu hướng tránh đặt câu hỏi cho giảng viên khiến tương tác giữa người dạy và người học không được đảm bảo.

Thứ tám là thách thức trong quản lý giảng viên, nhân viên tham gia các chương trình liên kết đào tạo. Từ góc độ của người quản lý, có hàng loạt thách thức trong việc quản lý các nhóm nhân viên khác nhau bao gồm giảng viên biệt phái (dài hạn và ngắn hạn) và giảng viên được thuê tại địa phương. Các nhiệm vụ ngắn hạn đồng nghĩa với việc nhân viên không có đủ thời gian để tìm hiểu và gắn bó với văn hóa nước ngoài cũng như có ít cam kết đối với trường học. Ngoài ra, phần lớn giảng viên đều được thuê từ nước ngoài vì thế họ sẽ có những hệ quan điểm khác với người quản lý và cảm thấy khó khăn trong việc áp dụng các quy chế học vụ và thủ tục của trường đại học sở tại.

Mức lương giảng viên có sự chênh lệch giữa giảng viên nước ngoài và giảng viên Việt Nam. Mức phụ cấp dành cho giảng viên nước ngoài bao gồm cả chi phí ăn ở, sinh hoạt, di chuyển do đó thường cao hơn khoảng phụ cấp dành cho giảng viên Việt Nam. Đồng thời mức lương của giảng viên nước ngoài cao hơn rất nhiều so với mức lương của giảng viên Việt Nam. Điều đó đã dẫn đến những mâu thuẫn khó dung hòa giữa các nhóm người dạy.

5. GIẢI PHÁP VÀ KIẾN NGHỊ

5.1. Nhóm giải pháp đối với các trường đại học Việt Nam

Các trường đại học Việt Nam tham gia liên kết trở nên cẩn thận hơn trong quy trình lựa chọn đối tác nước ngoài. Các trường cần lựa chọn liên kết với các trường có uy tín và đáng tin cậy đến từ các quốc gia như Anh, Mỹ, Úc...Tránh tình trạng liên kết với các đối tác kém chất lượng làm hạ thấp uy tín của chương trình cũng như danh tiếng của trường

Các trường cần lấy chất lượng đào tạo làm mục tiêu hàng đầu cho chương trình LKĐTQT. Đi kèm với chất lượng đào tạo, các đơn vị cũng nên cải thiện cơ sở hạ tầng và chất lượng dịch vụ đi kèm, xây dựng cơ sở dữ liệu và hệ thống thư viện nhằm đảm bảo những yêu cầu về chất lượng phục vụ cho chương trình.

Một điều cần thiết là tiến hành quản lý nghiêm ngặt các chương trình liên kết đào tạo. Các trường cần đảm bảo quy trình tuyển sinh nhanh gọn, trung thực, dễ dàng tránh tâm lý ngần ngại của người học khi nghĩ đến thủ tục nhập học chương trình liên kết quốc tế. Các trường cần đơn giản hóa qui trình xét duyệt hồ sơ của học viên, tư vấn một cách đầy đủ về thủ tục cần thiết để hoàn thành hồ sơ, thời hạn nộp cũng như chi phí cần đóng. Trong quá trình học, cần đảm bảo bồi thường thiệt hại kinh tế cho người học nhằm xử lý hậu quả trên nguyên tắc đảm bảo quyền lợi học tập cho người học nếu một trong hai bên tham gia liên kết không đủ khả năng tiếp tục thực hiện hợp đồng.

5.2. Nhóm giải pháp đối với giảng viên trong nước

Đội ngũ giảng viên trong nước cần phát triển về chất lượng. Thông qua các chương trình liên kết đào tạo, giảng viên trong nước cần tận dụng mọi cơ hội tiếp thu và học hỏi những nội dung, phương pháp giảng dạy, phong cách làm việc, văn hóa, kiến thức xã hội.... từ

giảng viên nổi tiếng của các trường đại học lớn trên thế giới. Đội ngũ giảng viên cần rèn luyện phẩm chất, nâng cao trình độ chuyên môn, khả năng ngoại ngữ cũng như phong cách giảng dạy nhằm đáp ứng yêu cầu của các chương trình liên kết quốc tế.

Một điều quan trọng khác là phát triển số lượng giảng viên trong nước. Việc tăng số lượng giảng viên cố định giúp học viên có nhiều sự lựa chọn giảng viên, phong cách giảng dạy. Việc lựa chọn giảng viên phù hợp có ảnh hưởng không nhỏ đến kết quả học tập của học viên và chất lượng đào tạo của chương trình. Đồng thời, tăng số lượng giảng viên giúp tăng thêm số lượng môn học tự chọn giúp cho học viên có thể tham gia các lớp học tự chọn yêu thích tăng hứng thú học tập cho người học từ đó nâng cao chất lượng chương trình giảng dạy.

Đội ngũ giảng viên cần chú ý khuyến khích học viên thường xuyên vì họ phải đối mặt với nhiều thách thức như rào cản ngôn ngữ, sĩ số lớp học, giới hạn kinh nghiệm với cách tiếp cận và lỗ hổng kiến thức. Giảng viên cần xem xét để lựa chọn cách tiếp cận phù hợp cho từng nhóm học viên đồng thời phải sáng tạo trong thiết kế và truyền đạt kiến thức.

5.3. Nhóm giải pháp đối với giảng viên nước ngoài

Các giảng viên nước ngoài cần tìm hiểu về văn hóa nước sở tại trước khi tham gia chương trình. Việc tìm hiểu văn hóa ở nước đối tác giúp cho giảng viên có một cái nhìn đầy đủ hơn về phong cách học tập cũng như mục tiêu học tập của học viên. Từ đó, giảng viên có thể điều chỉnh phong cách giảng dạy, xây dựng kế hoạch giảng dạy phù hợp hơn với từng nhóm học viên.

Các giảng viên nước ngoài tham gia biên soạn tài liệu giảng dạy cần cân nhắc đến văn hóa, phong tục của nước sở tại. Kiến thức giảng dạy cũng cần được cung cấp đầy đủ và phù hợp với điều kiện phát triển của trường đối tác. Tránh tình trạng đưa ra những kiến thức quá cao cấp, các lớp thực hành đòi hỏi thiết bị, máy móc hiện đại mà trường liên kết chưa thể đáp ứng được. Điều này dẫn đến hiện tượng học viên chỉ học lý thuyết mà không được thực hành khiến lý thuyết trở nên phi thực tế đối với học viên.

Các giảng viên nước ngoài cần cân nhắc ý kiến của giảng viên trong nước trong quá trình xây dựng chương trình học. Giảng viên trong nước sẽ am hiểu sâu sắc hơn về tình hình học viên cũng như các giá trị xã hội khác ảnh hưởng đến việc giảng dạy và học tập trong nước.

5.4. Nhóm giải pháp từ phía học viên

Học viên cần có thái độ tích cực hơn trong học tập. Trước hết, học viên cần xác định rõ mục tiêu và định hướng học tập của bản thân nhằm xây dựng kế hoạch và phương pháp học tập hiệu quả giúp nâng cao hứng thú trong học tập. Học viên cần tích cực tương tác với giảng viên giúp cho chất lượng giảng dạy trong các chương trình liên kết quốc tế được đảm bảo hơn.

Học viên cần tăng cường cải thiện trình độ tiếng Anh của bản thân. Học viên phải nhận thức được tầm quan trọng của ngoại ngữ, có ý thức tự nâng cao năng lực của bản thân nhằm xây dựng kế hoạch, phương pháp học tập hiệu quả. Học viên cần tích cực tham gia vào các tổ chức, câu lạc bộ giúp tăng cường giao tiếp tiếng Anh giúp trau dồi, rèn luyện kỹ năng giao tiếp tránh để xảy ra tình trạng kiến thức chỉ nằm lại trên bài thi mà không được sử dụng một cách thực tế.

Học viên cần tăng cường tìm hiểu về kỹ năng mềm thông qua hoạt động tuyên truyền của nhà trường và các kênh thông tin khác. Tiếp theo, học viên cần xây dựng kế hoạch rèn luyện, bổ sung và hoàn thiện những kỹ năng cần thiết cho bản thân. Kế hoạch và phương pháp rèn luyện cần đảm bảo tính khoa học và phù hợp với điều kiện của bản thân.

6. KẾT LUẬN

Bài viết nghiên cứu những thách thức trong triển khai thực hiện các chương trình LKĐTQT trong các trường đại học ngành kinh tế tại Việt Nam. Thách thức đầu tiên đối với chương trình liên kết là vấn đề học phí. Các cơ sở đào tạo cần điều chỉnh mức học phí của chương trình đào tạo sao cho phù hợp với điều kiện của quốc gia liên kết giúp giảm bớt gánh nặng cho người học. Tiếp theo là vấn đề về đảm bảo chất lượng giáo dục. Các trường cần cẩn trọng hơn trong quá trình chọn lọc trường liên kết nhằm đảm bảo chất lượng chương trình đào tạo. Bên cạnh đó, những khó khăn đối với giảng viên trong việc xây dựng và thực hiện chương trình giảng dạy. Các giảng viên nước ngoài cần tìm hiểu thêm về văn hóa của sinh viên, các giảng viên trong nước cần tiếp cận và học hỏi các phương pháp giảng dạy mới nhằm nâng cao chất lượng chương trình. Cuối cùng là những thách thức đối với sinh viên trong việc điều chỉnh phong cách học tập và tiếp cận phương pháp giảng dạy mới. Các sinh viên cần tìm hiểu và nâng cao trình độ ngoại ngữ, kỹ năng mềm cũng như chủ động hơn trong học tập.

Trong thời gian vừa qua, các chương trình liên kết đã đạt được những tiến bộ đáng kể cả về chất và lượng; và được kỳ vọng sẽ còn phát triển cải thiện mạnh mẽ trong thời gian tới. Sự phát triển của các chương trình liên kết này có ý nghĩa vô cùng quan trọng trong việc đưa nền giáo dục Việt Nam hội nhập với nền giáo dục quốc tế. Nền giáo dục cần có những bước tiến mạnh mẽ trong quá trình xây dựng và phát triển các chương trình liên kết đào tạo để từ đó nâng cao chất lượng, đáp ứng nhu cầu hội nhập khu vực và thế giới, mà vẫn giữ được bản sắc dân tộc Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Brydon K., Liddell M. (2011). Supporting International Students Undertaking Australian University Studies. *Social Work Education*, 1–17. doi: 10.1080/02615479.2011.610786

Dunn L., Wallace M. (2008), *Teaching in Transnational Higher Education*. New York and London: Routledge Taylor and Francis Group.

Healey N.M. (2018), “The challenges of managing transnational education partnerships: The views of “home-based” managers vs “in-country” managers”, *International Journal of Educational Management*, Vol. 32 No. 2, pp. 241-256. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2017-0085>

Healey N.M., Michael L. (2015). Towards a new framework for analysing transnational education. *Higher Education Policy*, 28(3), 369–391.

Hoàng Văn Hoa (2012), “Hoàn thiện mô hình tổ chức, quản lý các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại trường Đại học Kinh tế Quốc dân”, *Kinh tế và Phát triển*, no.181 - tr.77-81.

Kesper-Biermann Sylvia, Leung Maggi W. H., Nethi Vanaja, Somalingam Thusinta (2018), “Transnational education: teaching and learning across borders. An introduction”, *Transnational Social Review - A Social Work Journal*, Volume 8, 2018 - Issue 2, Pages 116-123.

Magne Pollyanna, Poverjuc Oxana, Heffernan Troy W. (2017), “Pedagogies across borders: perspectives from teaching staff and students engaged with transnational programmes in Hong Kong”, *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 12, No. 1, pp. 45-62.

Trần Ngọc Minh (2016), “Quản lý chương trình liên kết đào tạo quốc tế trường Đại học Ngân hàng thành phố Hồ Chí Minh”, *Thiết bị Giáo dục*, no.131 - tr.132-134.

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO TIẾNG ANH ĐÁP ỨNG CHUẨN ĐẦU RA CHO SINH VIÊN HỆ LIÊN KẾT ĐÀO TẠO QUỐC TẾ TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI.

TS. Nguyễn Thị Thanh Huyền

Email: huyennguyen170265@gmail.com

Khoa Tiếng Anh - Trường Đại học Thương mại

Tóm tắt

Hiện nay, việc nâng cao chất lượng đào tạo đối với các ngành và chuyên ngành đào tạo, bao gồm các chuyên ngành của hệ liên kết đào tạo quốc tế, là nhu cầu cấp thiết trong giai đoạn đổi mới toàn diện của trường Đại học Thương Mại. Nhà trường đã và đang từng bước nâng cao chất lượng đào tạo sinh viên toàn trường nói chung và sinh viên hệ liên kết đào tạo quốc tế nói riêng nhằm đáp ứng chuẩn đầu ra của sinh viên và nhu cầu của xã hội. Bài viết phân tích thực trạng việc giảng dạy và học tập các học phần tiếng Anh của sinh viên hệ đào tạo quốc tế trường Đại học Thương Mại. Qua đó, đưa ra một số đề xuất nâng cao chất lượng giảng dạy tiếng Anh để đảm bảo chuẩn đầu ra cho sinh viên thuộc hệ đào tạo này.

Từ khóa: Liên kết đào tạo quốc tế, chất lượng đào tạo, tiếng Anh, chuẩn đầu ra

Abstract

At present, the improvement of training quality in all majors including international training joint programs is an urgent need in Thuongmai University which has been going under a comprehensive innovation phrase. The university has been putting efforts in facilitating the quality of training programs for both international joint programs students and students in other majors so as to meet the output standard influenced by social needs. This paper analyzes the current situation of teaching and learning English for the students of international training joint programs of Thuongmai University and gives the proposal of suitable solutions to improve the English training quality for those students to meet their output standard.

Keywords: international joint programs, training quality, language requirement exit.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Liên kết đào tạo với nước ngoài là một hình thức tiên tiến đang được đang nhiều trường áp dụng. Hình thức liên kết giáo dục này không chỉ dành cho hệ giáo dục đại học mà còn dành cho hệ giáo dục sau đại học. Liên kết đào tạo quốc tế hiện đang được tổ chức đào tạo theo các hình thức: Thứ nhất là hình thức học toàn bộ khóa học tại Việt Nam lấy bằng (hoặc chứng chỉ) của nước ngoài; Thứ hai là học tại Việt Nam và bằng do hai bên cùng cấp hoặc chương trình được chia thành hai giai đoạn: học ở Việt Nam và cả nước ngoài với thời lượng học khác nhau. Hiện nay có nhiều trường đại học Việt Nam đã có các chương trình liên kết đào tạo quốc tế với nhiều ngành/ chuyên ngành khác nhau. Trong đó, có thể nói khối các trường/ngành kinh tế đang dẫn đầu về số lượng các chương trình liên kết đào tạo quốc tế ở bậc đại học. Hầu như trường đại học nào trong khối ngành kinh tế cũng có vài chương trình:

Trường Đại học Ngoại thương cùng lúc triển khai hàng loạt chương trình liên kết đào tạo quốc tế với các đối tác như đại học Bedfordshire, đại học Queensland, đại học La Trobe, đại học Tours, Trường Kinh doanh Quốc tế Solbridge.

Đại học Hà Nội chuyển sang đào tạo đa ngành có các chương trình liên kết đào tạo quốc tế với các đối tác từ Úc, Áo; ngoài ra, Đại học Hà Nội cũng có chương trình liên kết đào tạo Đại học chính quy 3 năm cho hai ngành Kinh tế doanh nghiệp và Khoa học thống kê bảo hiểm với Đại học Tổng hợp Sannio của Cộng hòa Italia.

Trường Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh, Đại học Kinh tế Quốc dân, Học viện tài chính Hà Nội cũng có một số chương trình liên kết đào tạo quốc tế bậc đại học và cao học với nhiều chương trình liên kết thạc sĩ quản trị kinh doanh trên thế giới.

Một số trường có nhiều chương trình liên kết đào tạo quốc tế đã thành lập riêng Khoa hoặc viện Đào tạo Quốc tế như Đại học quốc gia Hà Nội đã có khoa quốc tế chuyên triển khai các chương trình liên kết đào tạo quốc tế. Trường Đại học Thương mại, Đại học Kinh tế Quốc dân đã thành lập Viện Đào tạo Quốc tế chuyên triển khai các chương trình liên kết đào tạo với các trường đại học nước ngoài với các ngành/ chuyên ngành khác nhau ở cả bậc đại học và cao học.

Liên kết đào tạo quốc tế là xu hướng tất yếu của các trường đại học trên thế giới trong thời hội nhập quốc tế hiện nay nhằm góp phần cung cấp nguồn nhân lực quan trọng cho nền kinh tế hội nhập quốc tế với kiến thức, kỹ năng mang được trang bị mang tính quốc tế và trình độ ngoại ngữ đạt chuẩn trong quá trình được đào tạo.

Để có được nguồn nhân lực có chất lượng cao thật sự, việc nâng cao chất lượng đào tạo cho hệ liên kết đào tạo quốc tế đối với các trường đại học trong giai đoạn hiện nay là một yêu cầu cấp thiết đặc biệt là trình độ tiếng Anh, nhân tố quan trọng trong suốt quá trình đào tạo cho sinh viên theo học hệ đào tạo này.

2. CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO

Chất lượng đào tạo của một chương trình đào tạo được đánh giá qua mức độ đạt được mục tiêu đề ra của chương trình đào tạo đó. Chất lượng đào tạo là kết quả của quá trình đào tạo được phản ánh ở các đặc trưng về phẩm chất, giá trị nhân cách và năng lực hành nghề của người tốt nghiệp tương ứng với các mục tiêu của chương trình đào tạo theo các ngành/ chuyên ngành cụ thể.

Thực tế cho thấy có rất nhiều yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo. Tuy nhiên, một số yếu tố cơ bản có thể kể đến bao gồm: chất lượng đội ngũ giảng viên, chương trình đào tạo, trình độ năng lực và ý thức của người học, cơ sở vật chất phục vụ đào tạo, tổ chức quản lý đào tạo và các yếu tố khác.

Chương trình đào tạo có ảnh hưởng lớn đến chất lượng đào tạo. Chương trình đào tạo tốt, phù hợp với mục tiêu đào tạo sẽ đào tạo ra nguồn nhân lực có kiến thức, kỹ năng và phẩm chất đạo đức đáp ứng chuẩn nghề nghiệp và nhu cầu xã hội. Vì vậy, mỗi chương trình đào tạo của một ngành/ chuyên ngành cần được xây dựng theo những chuẩn nhất định và đạt được những mục tiêu cụ thể của ngành/ chuyên ngành đó.

Đối với bất cứ chương trình đào tạo nào, chất lượng đội ngũ giảng viên cũng là yếu tố ảnh hưởng lớn đến chất lượng đào tạo. Chất lượng đào tạo phụ thuộc chính vào kiến thức và trình độ chuyên môn, khả năng sư phạm, cách truyền đạt mà giảng viên được đào tạo và tích lũy trong quá trình giảng dạy thực tế. Ngoài ra, một số yếu tố khác như khả năng giao tiếp, thuyết trình, sự hòa đồng, nhiệt tình, trách nhiệm và biết lắng nghe, chia sẻ của giảng viên với người học cũng là những yếu tố tăng hiệu quả của những giờ dạy góp phần nâng cao chất lượng đào tạo.

Để đảm bảo chất lượng đào tạo ngoài yếu tố chương trình đào tạo, chất lượng đội ngũ giảng viên thì còn có một yếu tố nữa không kém phần quan trọng. Đó là trình độ năng lực

và ý thức người học. Trình độ năng lực và ý thức của người học được hình thành và tích lũy trong nhiều năm. Để thay đổi cũng cần có thời gian và sự nỗ lực. Thầy cô giỏi, chương trình đào tạo tốt mà chất lượng đầu vào của người học thấp, ý thức học tập kém thì chất lượng đào tạo không thể tốt được. Sinh viên cũng không đáp ứng được chuẩn đầu ra.

Điều kiện về cơ sở vật chất và trang thiết bị đóng vai trò quan trọng ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo. Muốn nâng cao chất lượng đào tạo thì cơ sở vật chất cũng phải được nâng cấp, phục vụ cho quá trình đào tạo. Cơ sở vật chất đầy đủ, trang thiết bị hiện đại giúp sinh viên có điều kiện học tập tốt, nâng cao chất lượng đào tạo.

Yếu tố về tổ chức quản lý đào tạo cũng ảnh hưởng ít nhiều đến chất lượng đào tạo. Những công việc liên quan đến tổ chức quản lý đào tạo bao gồm: phân thời khóa biểu, sắp xếp hội trường, điều phối giáo viên, giải quyết các vấn đề liên quan đến đào tạo, các hoạt động của sinh viên,...

3. CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO TIẾNG ANH CHO SINH VIÊN HỆ LIÊN KẾT ĐÀO TẠO QUỐC TẾ TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI

Viện Hợp tác Quốc tế, tiền thân là Khoa Đào tạo Quốc tế được thành lập năm 2006 đến nay đã có 11 khóa sinh viên tốt nghiệp. Theo kết quả khảo sát về việc làm đối với sinh viên của Viện Hợp tác Quốc tế, kết quả cho thấy tỷ lệ sinh viên có việc làm và việc làm đúng ngành nghề đào tạo ngày càng tăng do trình độ tiếng Anh ngày càng được cải thiện đáp ứng chuẩn đầu ra được yêu cầu cao hơn.

Qua điều tra cho thấy tỷ lệ sinh viên tốt nghiệp của Viện ra trường có việc ngày làm ngày càng tăng. Tuy nhiên, những em có việc làm với thu nhập cao chủ yếu tập trung vào những sinh viên có trình độ tiếng Anh tốt. Một số sinh viên ra trường có việc làm nhưng lại không phù hợp với chuyên ngành được đào tạo. Chuẩn đầu ra về tiếng Anh của sinh viên cũng đã được nâng chuẩn từ 450 lên 600 TOEIC và hiện nay là bậc 4/6 theo khung năng lực ngoại ngữ châu Âu. Trên thực tế thì một số sinh viên chưa đạt chuẩn tiếng Anh ngay trước khi tốt nghiệp. Vậy những yếu tố nào ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo tiếng Anh cho sinh viên hệ liên kết đào tạo Quốc tế của Viện và muốn nâng cao chất lượng đào tạo đáp ứng chuẩn đầu ra tiếng Anh và đáp ứng nhu cầu xã hội cho đối tượng sinh viên này thì cần làm gì? Đây cũng là những vấn đề đang được nhà trường và Viện Hợp tác Quốc tế của trường đặc biệt quan tâm.

Thứ nhất là chất lượng đội ngũ và phương pháp giảng dạy. Nói đến các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo trước tiên phải kể đến chất lượng đội ngũ giảng viên và phương pháp giảng dạy. Hiện nay, Khoa Tiếng Anh trường Đại học Thương mại có 47 giảng viên, trong đó có 3 tiến sỹ và 44 thạc sỹ. Tất cả giảng viên của Khoa đều đã và đang tham gia giảng dạy các học phần tiếng Anh cho sinh viên hệ liên kết đào tạo quốc tế của trường. Vì vậy, chất lượng của đội ngũ giảng viên này có vai trò lớn đối với chất lượng đào tạo các học phần tiếng Anh cho các lớp cử nhân thực hành của hệ liên kết đào tạo quốc tế của nhà trường. Trong những năm qua các giảng viên tiếng Anh của nhà trường đã từng bước đổi mới phương pháp giảng dạy. Công nghệ được đưa vào áp dụng giảng dạy. 100% giảng viên có bài giảng điện tử. Phương pháp giảng dạy theo định hướng giao tiếp, lấy người học làm trung tâm được giảng viên áp dụng phổ biến trong các giờ học tiếng Anh đặc biệt là các giờ thảo luận nhóm.

Thứ hai là chương trình, giáo trình giảng dạy. Chương trình đào tạo cho sinh viên cử nhân thực hành hệ liên kết đào tạo quốc tế về tiếng Anh được chia làm 2 phần: Tiếng Anh và các học phần chuyên ngành học bằng tiếng Anh. Phần tiếng Anh học 2 năm đầu do giảng viên Khoa Tiếng Anh giảng dạy gồm 380 tiết chia làm 4 học kỳ. Mỗi học kỳ 195 tiết. Phần các học phần chuyên ngành dạy và học bằng tiếng Anh do giáo viên trường đối tác đảm

nhiệm giảng dạy vào năm thứ 3. Sinh viên tốt nghiệp phải đạt chuẩn tiếng Anh bậc 4/6 theo khung năng lực ngoại ngữ châu Âu hoặc IELTS 5.5. Khoa Tiếng Anh đã chọn 2 bộ giáo trình giảng dạy chính cho sinh viên hệ đào tạo này bao gồm “Market Leder” và “Head for Business” và một số tài liệu tham khảo. Đây là 2 bộ giáo trình tiếng Anh kinh điển đã được nhiều trường đại học Kinh tế, thương mại giảng dạy trong nhiều năm. Những giáo trình này có ưu điểm là cung cấp vốn từ vựng liên quan đến kinh tế, thương mại giúp sinh viên có vốn từ thuận lợi cho việc học các môn chuyên ngành bằng tiếng Anh ở giai đoạn sau. Tuy nhiên 2 giáo trình này cũng đã lâu nên nhiều thông tin không còn phù hợp. Vì vậy cần tính tới việc thay đổi giáo trình giảng dạy trong thời gian tới.

Thứ ba là yếu tố người học. Sinh viên hệ liên kết đào tạo quốc tế trước đây có điểm đầu vào tương đối thấp. Phần lớn sinh viên đăng ký học hệ đào tạo này chủ yếu là sinh viên không đủ điểm vào nguyện vọng một. Tuy nhiên, sinh viên học hệ đào tạo này những năm gần đây đã có đầu vào tăng dần do nhận thức được tầm quan trọng của tiếng Anh và nhận thấy rằng học liên kết đào tạo quốc tế sinh viên vừa có trình độ chuyên môn lại vừa có tiếng Anh tốt thì cơ hội nghề nghiệp khi ra trường càng lớn.

Thứ tư là tổ chức đào tạo và đánh giá kết quả học tập của sinh viên. Ngay từ khi bắt đầu nhập học, Viện Hợp tác quốc tế đã phân công các giáo viên chủ nhiệm lớp. Các vấn đề của sinh viên đều được giáo viên chủ nhiệm tư vấn, giải quyết. Trước đây, các lớp học tiếng Anh có sĩ số lớp lớn, thường là hơn 30 sinh viên/ lớp. Hiện nay, các lớp tiếng Anh có quy mô vừa phải, tối đa là 30 sinh viên. Viện hợp tác Quốc tế đã chủ động xếp thời khóa biểu trước. Mỗi học kỳ sinh viên hệ liên kết đào tạo quốc tế được học thời lượng tiếng Anh tương đối lớn, 195 tiết / học kỳ bao gồm cả các tiết dạy của giáo viên bản ngữ. Sinh viên sau khi kết thúc hai năm với 4 học kỳ tiếng Anh là 380 tiết sẽ phải vượt qua phỏng vấn bằng tiếng với giáo viên của trường đối tác và phải đạt trình độ tiếng Anh IELTS 5.5 hoặc bậc 4 theo khung năng lực ngoại ngữ Việt Nam để được vào năm thứ 3. Các học phần tiếng Anh đều có ngân hàng đề thi, thường xuyên được rà soát, cập nhật, bổ sung. Kết thúc mỗi học phần, sinh viên được tổ chức thi cả 4 kỹ năng nghe, nói, đọc, viết. Việc coi thi, chấm thi được đảm bảo tính minh bạch, công bằng, đánh giá đúng trình độ của sinh viên.

Thứ năm là cơ sở vật chất phục vụ cho quá trình đào tạo bao gồm phòng học, trang thiết bị cho lớp học, thư viện. Các lớp học tiếng Anh với sĩ số nhỏ được bố trí trong các phòng học nhỏ 100% được trang bị máy chiếu. Thư viện của trường cũng từng bước được hiện đại hóa trang thiết bị, tài liệu tham khảo và cách thức phục vụ người đọc.

4. NHỮNG VẤN ĐỀ ĐẶT RA VÀ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO TIẾNG ANH ĐÁP ỨNG CHUẨN ĐẦU RA CHO SINH VIÊN HỆ LIÊN KẾT ĐÀO TẠO QUỐC TẾ TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI

4.1 Những vấn đề đặt ra

Thứ nhất, chất lượng đội ngũ giảng viên tiếng Anh. Hiện tại, đội ngũ giảng viên của Khoa Tiếng Anh với số lượng 47 giảng viên cơ hữu dạy các chương chương tiếng Anh cho các hệ đào tạo của toàn trường trong đó có hệ liên kết đào tạo quốc tế. Thực tế, với quy mô đào tạo hiện nay, theo đề án nhân sự của trường được xây dựng vào năm 2019 thì ba bộ môn của Khoa Tiếng Anh còn thiếu 23 giảng viên. Đợt tuyển dụng giáo viên, viên chức của trường năm 2019 Khoa Tiếng Anh đã tuyển được 9 giảng viên. Hơn nữa, hiện tại Khoa mới có 3 tiến sỹ nên hiện tại có 10 giáo viên đang đi làm nghiên cứu sinh. Vì vậy, số lượng giáo viên không thể đảm nhiệm giảng dạy hết các lớp của trường. Khoa vẫn phải đi mời khoảng hơn 20 giáo viên thỉnh giảng. Các lớp cử nhân thực hành của hệ liên kết đào tạo quốc tế cũng do một số

giáo viên thỉnh giảng dạy. Do vậy, việc thiếu giảng viên cơ hữu cũng làm cho Khoa tiếng Anh và các bộ môn của Khoa khá bị động trong việc kiểm soát chất lượng giảng dạy của toàn bộ giảng viên. Ngoài ra việc giảng dạy quá nhiều giờ cũng ít nhiều đến chất lượng giảng dạy và nâng cao chuyên môn nghiệp vụ.

Thứ hai, chương trình đào tạo và giáo trình hiện tại được xây dựng theo mục tiêu đạt chuẩn Toeic trước đây hiện tại đã có những bất cập đối với chuẩn đầu ra tiếng Anh mới.

Thứ ba, phương pháp giảng dạy và tổ chức giảng dạy cũng đã được đổi mới từng bước. Tuy nhiên vẫn còn một số giảng viên vẫn chưa khai thác hết và hiệu quả để có phương pháp giảng dạy phù hợp với những trang thiết bị mới. Hình thức tổ chức giảng dạy còn phụ thuộc vào các bài giảng điện tử. Một số giảng viên chưa chú trọng đến sự tương tác giữa giáo viên và sinh viên. Việc sắp xếp thời khóa biểu của Viện Hợp tác Quốc tế đôi khi còn chưa hợp lý.

Thứ tư, điểm đầu vào tiếng Anh thấp và không đồng đều. Những năm gần đây điểm đầu vào của sinh viên hệ liên kết đào tạo quốc tế nói chung và điểm đầu vào tiếng Anh đã được cải thiện. Tuy nhiên, mặt bằng chung điểm đầu vào vẫn còn thấp so với nhiều khoa chuyên ngành khác của trường. Điểm tiếng Anh của đối tượng sinh viên này vẫn còn thấp và không đồng đều. Vì vậy, việc giảng dạy cũng gặp những khó khăn nhất định.

Thứ năm, cơ sở vật chất đã được nâng cấp nhưng việc bảo dưỡng và chất lượng một số trang thiết bị chưa được chú trọng.

4.2 Một số giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo tiếng Anh đáp ứng chuẩn đầu ra cho sinh viên hệ liên kết đào tạo quốc tế trường Đại học Thương mại

Với những bất cập nêu trên, trong thời gian tới, các giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo tiếng Anh đáp ứng chuẩn đầu ra cho sinh viên hệ liên kết đào tạo quốc tế Viện Hợp tác Quốc tế cần tập trung vào các vấn đề chủ yếu sau đây (chủ yếu xem xét từ phía giảng viên, người học và chương trình đào tạo).

4.2.1 Đảm bảo số lượng và nâng cao chất lượng giảng dạy của đội ngũ giáo viên

Hiện tại số lượng đội ngũ giảng viên tiếng Anh giảng dạy tại trường Đại học Thương mại chưa đáp ứng được quy mô đào tạo các chuyên ngành thuộc các hệ đào tạo khác nhau của nhà trường trong đó có hệ liên kết đào tạo quốc tế. Với số lượng giảng viên thỉnh giảng tiếng Anh khoảng hơn 20, nhà trường rất bị động trong việc điều hành, quản lý và tổ chức giảng dạy vì đa số những giảng viên thỉnh giảng đang giảng dạy chính ở một cơ sở đào tạo khác. Để chủ động và có hiệu quả trong việc tổ chức đào tạo, nhà trường cần sớm tuyển bổ sung đội ngũ giảng viên tiếng Anh cơ hữu đáp ứng đủ các điều kiện của giảng viên đại học.

Nâng cao chất lượng giảng dạy của đội ngũ giảng viên cũng là vấn đề rất quan trọng để có thể nâng cao chất lượng đào tạo. Một số đề xuất nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên có thể thực hiện như sau:

- Để nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên, nhà trường, Khoa và Bộ môn cần tạo điều kiện, động viên khuyến khích giảng viên đi đào tạo ở trình độ cao hơn. Cụ thể là cử nhiều giảng viên hơn nữa đi làm nghiên cứu sinh, tham dự các lớp bồi dưỡng chuyên môn. Hiện tại số giảng viên Tiếng Anh có trình độ tiến sỹ mới có 2 và có 10 giảng viên đang làm nghiên cứu sinh. Con số này vẫn còn là ít so với đội ngũ giảng viên thuộc các chuyên ngành đào tạo khác trong trường. Bên cạnh việc đào tạo trình độ tiến sỹ, cần có chính sách cơ chế khuyến khích giảng viên tiếng Anh tham gia các khóa đào tạo ngắn hạn, các hội thảo khoa học, trao đổi thông tin khoa học để nâng cao kiến thức và kỹ năng.

- Yêu cầu các giáo viên tham gia các hoạt động nghiên cứu khoa học như viết bài cho các tạp chí chuyên ngành, ký yếu hội thảo, hướng dẫn sinh viên nghiên cứu khoa học,...

- Định kỳ tổ chức lấy phiếu đánh giá chất lượng giảng dạy của đội ngũ giảng viên từ người học. Việc điều tra này có thể thực hiện online để tiết kiệm chi phí và thuận lợi cho việc tổng hợp phân tích kết quả.

- Khuyến khích giảng viên đổi mới phương pháp giảng dạy và đưa ra các sáng kiến để các giờ học tiếng Anh có hiệu quả để nâng cao chất lượng đào tạo.

4.2.2 Đổi mới chương trình đào tạo và giáo trình

Chương trình đào tạo và giáo trình cho các học phần giảng dạy tiếng Anh cho sinh viên hệ liên kết đào tạo quốc tế được xây dựng theo định hướng chuẩn đầu ra TOEIC. Vừa qua, chuẩn đầu ra đối với sinh viên thuộc hệ đào tạo này đã thay đổi. Chuẩn đầu ra theo quy định hiện tại đối với sinh viên hệ liên kết đào tạo quốc tế là bậc 4/6 theo khung năng lực ngoại ngữ châu Âu (trình độ B2) hoặc IELTS 5.5.

Với quy định chuẩn mới này, cần thay đổi chương trình đào tạo và giáo trình giảng dạy cho phù hợp. Đối với chương trình đào tạo, cần đảm bảo phát triển cả 4 kỹ năng nghe, nói, đọc, viết cho sinh viên. Tăng cường thời lượng cho kỹ năng nghe và nói, giờ học với giáo viên bản ngữ. Việc lựa chọn giáo viên bản ngữ giảng dạy có chất lượng cũng cần được chú trọng.

Hiện tại hai bộ giáo trình “*Market Leader*” và “*Head For Business*” không còn phù hợp với quy định chuẩn đầu ra mới cho hệ đào tạo liên kết đào tạo quốc tế. Vì vậy, trong thời gian tới Khoa Tiếng Anh cần sớm xem xét việc thay đổi giáo trình. Một bộ giáo trình có thể được xem xét thay thế là giáo trình “*Life*”. Đây là bộ giáo trình có thể kết hợp học online và offline “*blended learning*”, phát triển cả 4 kỹ năng. Các chủ đề của bộ giáo trình này phù hợp với các kỳ thi B2 (bậc 4/6) hoặc 5.5 IELTS theo chuẩn đầu ra mới đối với sinh viên cử nhân thực hành hệ liên kết đào tạo quốc tế.

4.2.3 Đổi mới cách tổ chức lớp học và đánh giá kết quả học tập

Tổ chức đào tạo: Việc sắp xếp thời khóa biểu cho sinh viên đôi khi chưa hợp lý. Có ngày sinh viên chỉ đến trường học 2-3 tiết tiếng Anh xong đi về nhưng cũng có những ngày sinh viên học tiếng Anh cả sáng và chiều. Như vậy, những ngày sinh viên đến trường chỉ học 2-3 tiết thì cũng phí thời gian đi lại mà chỉ học ít tiết. Còn sinh viên học tiếng Anh cả sáng và chiều cũng mệt mỏi, chán nản. Viện Hợp tác Quốc tế cần phân thời khóa biểu một cách hợp lý hơn. Một số lớp học quá nhỏ so với sĩ số lớp. Viện Hợp tác Quốc tế cũng cần xem xét sĩ số lớp học để phân phòng học cho hợp lý.

Ngoài các giờ học trên lớp, các hoạt động ngoại khóa tạo môi trường học tiếng Anh cho sinh viên cũng góp phần nâng cao trình độ cho sinh viên. Cần chú trọng các hình thức hoạt động ngoại khóa như tham gia câu lạc bộ Tiếng Anh, các sự kiện liên quan đến tiếng Anh như mời các tổ chức Khảo thí nước ngoài kết hợp với Viện tổ chức các kỳ thi thử, tổ chức hội thảo liên quan đến các kỳ thi quốc tế, văn nghệ (hát các bài hát, kịch bằng tiếng Anh), v.v.

4.2.4 Đảm bảo cơ sở vật chất

Hiện nay, các phòng học đã có máy chiếu/ màn hình phục vụ cho bài giảng điện tử. Tuy nhiên, việc bảo dưỡng, sửa chữa cần được thực hiện thường xuyên tránh những trục trặc về máy móc, trang thiết bị khi giáo viên lên lớp. Nhà trường cũng cần trang bị thêm phòng máy có đầy đủ trang thiết bị để từng bước cho tất cả sinh viên thi trên máy một số bài thi để sinh viên làm quen với bài thi trên máy và tiết kiệm chi phí, thời gian chấm bài.

5. KẾT LUẬN

Nâng cao chất lượng đào tạo luôn là mục tiêu và nhiệm vụ đặt ra đối với bất cứ cơ sở đào tạo nào. Đối với hệ liên kết đào tạo quốc tế việc nâng cao chất lượng đào tạo tiếng Anh cho sinh viên để đáp ứng chuẩn đầu ra lại càng cấp thiết. Muốn có chất lượng đào tạo tốt cần

xem xét các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo, xác định những vấn đề tồn tại ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo và có những biện pháp khắc phục. Bài viết đã phân tích thực trạng và đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng đào tạo tiếng Anh đáp ứng chuẩn đầu ra cho hệ liên kết đào tạo quốc tế trường đại học Thương mại.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Tuyên bố chuẩn đầu các chuyên ngành đào tạo của Viện Hợp Tác Quốc tế, trường Đại học Thương mại.
2. Chương trình đào tạo các chuyên ngành của Viện Hợp tác Quốc tế.
3. Nguyễn Thành Hải, Phùng Thúy Phượng, Đồng Thị Bích Thủy (2010) “Giới thiệu một số phương pháp giảng dạy cải tiến giúp sinh viên học tập chủ động và trải nghiệm đạt chuẩn đầu ra theo CDIO” Hội thảo CDIO, Đại học Quốc gia thành phố HCM.
4. Th.S Đào Thị Phương Mai (2017) “Nâng cao chất lượng giảng viên đại học trong điều kiện tự chủ, tự chịu trách nhiệm”, Kỷ yếu hội thảo quốc gia “Đổi mới và nâng cao chất lượng đào tạo đại học trong điều kiện tự chủ, tự chịu trách nhiệm”, Đại học Thương mại.
5. Hà Văn Sự; Ninh Thị Hoàng Lan (2017) “Nâng cao chất lượng đào tạo đối với các chuyên ngành thuộc Khoa Kinh tế – Luật đáp ứng nhu cầu xã hội và điều kiện tự chủ trường đại học”, Kỷ yếu hội thảo quốc gia “Đổi mới và nâng cao chất lượng đào tạo đại học trong điều kiện tự chủ, tự chịu trách nhiệm”. Trường Đại học Thương mại.
6. Altbach, P., & Knight, J. (2007). “Internationalization of higher education: motivations and realities”. Journal of studies in International Education, 11 (3/4), 290- 305.

TÁC ĐỘNG CỦA COVID 19 TRONG THỜI GIAN CÁCH LY XÃ HỘI ĐẾN SINH VIÊN NĂM THỨ 2 VIỆN HỢP TÁC QUỐC TẾ TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI

ThS. Nguyễn Thị Phương Lý

ThS. Lê Thị Tuyết Nga

ThS. Phạm Minh Hồng

Email: victoria.litc@gmail.com

Khoa Tiếng Anh - Trường Đại học Thương Mại

Tóm tắt:

Liên kết đào tạo quốc tế đã và đang đem đến cơ hội cho các cơ sở giáo dục đại học quốc tế và cũng đem lại những cơ hội tuyệt vời cho người học. Đây cũng là xu hướng của Viện Hợp tác quốc tế (HTQT) - Đại Học Thương Mại (ĐHTM) hiện nay, tuy nhiên đại dịch Covid 19 đã hoành hành trên khắp các lãnh thổ và liên kết đào tạo quốc tế đã ít nhiều bị tác động và ảnh hưởng. Bài viết này trình bày kết quả nghiên cứu với 100 sinh viên năm thứ 2 của Viện HTQT - ĐHTM về tác động của Covid 19 tới liên kết đào tạo quốc tế; qua đó thấy được các khó khăn các sinh viên năm thứ 2 gặp phải và đánh giá các phương án khắc phục trong thời gian phong tỏa vì Covid 19 tại Viện HTQT-ĐHTM.

Từ khóa: liên kết đào tạo quốc tế, đại dịch Covid 19, phong tỏa, sinh viên năm thứ 2, khó khăn

Astract:

Transnational education has been providing not only opportunities for international education institutions, but also great opportunities for learners. This is also the trend of the Institute of International Cooperation - Thuongmai University today, but the Covid 19 pandemic has raged across the territories and transnational education has been affected a lot. This paper presents the results of the research within 100 second year students of the Institute of International Cooperation - Thuongmai University on the impact of Covid 19 on transnational education therefore, the research shows the difficulties of second year students face with and evaluates the solutions to overcome during the blockade due to Covid 19 at the Institute of International Cooperation - Thuongmai University.

Keywords: transnational education, Covid 19 pandemic, blockade, the second- year students, difficulties.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Quốc tế hóa đã tạo ra "*trường đại học không biên giới*" borderless university' (Sadiki, 2001), với các khóa học và dịch vụ giáo dục xuyên quốc gia được cung cấp cho các cơ sở đối tác trên khắp thế giới.

Knight (2004) đưa ra một số lý do cho việc quốc tế hóa giáo dục đại học, bao gồm xã hội/ văn hóa, chính trị, kinh tế và học thuật, De Vita và Case (2003, trang 384) cho rằng giáo dục xuyên quốc gia là sản phẩm của quá trình thị trường hóa giáo dục đại học và 'con sóc cạnh tranh đối với sinh viên quốc tế và tài chính của họ'. Quan điểm này được ủng hộ bởi Alexander & Rizvi (1993), Dobson (1998), Starck (2000), Matthews (2002) và Marginson (2003), những người đều đồng ý rằng lý do chính của việc quốc tế hóa giáo dục đại học là kinh tế.

Quy mô tuyển sinh và đào tạo của Viện Hợp tác quốc tế (HTQT) trường Đại Học Thương Mại (ĐHTM) không ngừng được mở rộng. Đến nay Viện đã đào tạo được gần 3000 cử nhân quốc tế, hơn 600 thạc sỹ quốc tế theo các chương trình liên kết đào tạo và gần 400 sinh viên Trung Quốc theo hình thức 2+2. Viện HTQT trong những năm qua đã góp phần không nhỏ đóng góp cho sự lớn mạnh của trường ĐHTM.

Trong bối cảnh đó, đại dịch Covid 19 là một đại dịch bệnh truyền nhiễm với tác nhân là virus SARS-CoV2 đang diễn ra trên toàn cầu, khởi nguồn vào cuối tháng 12 năm 2019. Tính đến ngày 11/10/2020, đại dịch Covid-19 đã lan nhanh tới hơn 200 quốc gia và vùng lãnh thổ trên toàn thế giới khiến đa số các quốc gia phải áp dụng lệnh phong tỏa toàn quốc, tác động lớn tới việc học tập của hơn một tỷ học sinh và sinh viên, tương đương với hơn 90% học sinh, sinh viên trên toàn thế giới theo ước tính của UNESCO. Bài viết này xin được nghiên cứu về các tác động của đại dịch Covid-19 đến học tập của sinh viên (SV) năm thứ 2 Viện HTQT trường ĐHTM trong thời gian cách ly xã hội.

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1 . Câu hỏi nghiên cứu

1. Tác động của Covid 19 tới liên kết đào tạo quốc tế cho SV năm thứ 2 của Viện HTQT trường ĐHTM

2. Phương án khắc phục trong thời gian phong tỏa vì Covid 19?

3. Các khó khăn gặp phải của SV năm thứ 2 của Viện HTQT trường ĐHTM trong thời gian phong tỏa vì Covid 19 là gì?

4. Nhận thức của SV năm thứ 2 của Viện HTQT trường ĐHTM về đại dịch Covid 19 như thế nào?

5. Vai trò của Công nghệ thông tin và giảng viên trong quá trình học online?

6. Học và thi online trong thời gian phong toả vì Covid 19 như thế nào?

2.2 . Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu là 100 SV hiện đang là SV năm thứ 3 Viện HTQT trường ĐHTM; là các em có tham gia đầy đủ các hoạt động của Viện trong thời gian cách ly vì Covid 19 tại Việt Nam tháng 3 năm 2020, thời gian đó các em đang là SV năm thứ 2 của Viện HTQT.

2.3 . Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng bảng câu hỏi điều tra (được thiết kế dựa trên bảng câu hỏi do Hidayat thiết kế). Bảng điều tra gồm 51 câu hỏi theo hình thức trắc nghiệm với các lựa chọn giảm dần về mức độ “Tốt”, “Khá”, “Trung bình” và “Kém”. Bộ câu hỏi gồm 8 nhóm chủ đề, bao gồm: (1) Thái độ học tập; (2) sự nhận thức về đại dịch covid 19; (3) công nghệ thông tin; (4) hoạt động thảo luận nhóm online; (5) thi online; (6) giảng viên; (7) các yếu tố ảnh hưởng đến học online; (8) các khó khăn trong thời gian cách ly.

2.4 . Kết quả nghiên cứu

Thuyết về động cơ học Ngoại ngữ của Robert Gardner được đánh giá là thuyết thành công nhất và có ảnh hưởng lớn nhất đối với việc dạy và học ngoại ngữ hiện nay. Gardner đã cùng các đồng nghiệp của mình nghiên cứu một công thức để đo động cơ học ngoại ngữ đó là Attitude/Motivation Test Battery (AMTB). Trong việc đo AMTB, Gardner và đồng nghiệp của ông đã nghiên cứu các lĩnh vực sau đây: (1) Thái độ đối với việc học: gồm có thái độ/ quan điểm của học sinh đối với thầy cô giáo và đối với nhóm bạn học; (2) Sự gắn bó: gồm ba nhân tố chính là sự định hướng gắn bó để trở thành thành viên một nhóm hay một tổ chức nào đó, mỗi quan tâm đến việc học ngoại ngữ và thái độ đối với nhóm người sử dụng ngôn ngữ đích. Theo kết quả nghiên cứu từ bảng 1 dưới đây cho thấy thái độ học tập của SV rất khác nhau. Mức độ nắm được kiến thức qua bài giảng online khá ổn, 45 % tốt, 40% khá. Theo kết quả điều tra thì khả năng tương tác của mỗi SV với giáo viên và các bạn trong lớp chưa hiệu quả, chưa có hoạt động để khích lệ SV tiếp thu bài tốt. Cụ thể chỉ có 10% SV duy trì được tương tác tốt với giáo viên và bạn bè. Đồng thời tính tích cực chủ động của SV trong lớp có sự khác biệt rõ rệt, chỉ có 10% số SV tham gia tốt vào các hoạt động. Ngoài ra, khảo sát còn chỉ ra việc tuân thủ nội quy của SV như thực hiện việc vào lớp đúng giờ còn hạn chế, khoảng 50% thực hiện nghiêm túc, 50% số SV tham gia các lớp học phần đầy đủ. Trong thời gian học trực tuyến, việc làm bài tập về nhà không còn thực hiện tốt như việc học trên lớp, chỉ có 60% SV làm bài tập đầy đủ theo yêu cầu của giáo viên.

Bảng 1: Thái độ học tập với việc học Ngoại ngữ

Các tiêu chí đánh giá	Tốt	Khá	Trung Bình	Kém
Mức độ nắm được kiến thức qua bài giảng online	45%	40%	15%	0%
Khả năng tương tác với giáo viên và các bạn	10%	30%	30%	30%
Tính tích cực chủ động của bản thân trong các giờ học online	10%	45%	25%	20%
Ra vào lớp đúng giờ	50%	20%	10%	20%
Tham gia các lớp học phần đầy đủ	50%	20%	10%	20%
Làm bài tập về nhà	60%	20%	10%	10%

Bảng 2 cho chúng ta thấy với tiêu chí thứ nhất “Sự cập nhật về đại dịch Covid 19” phần lớn các SV (72%) tự cập nhật kiến thức về Covid 19, (khá 24%, trung bình 4%). Việc lo lắng về trường học có thể bị đóng cửa chiếm tới 91% số các em được hỏi. Ý thức của bản thân các em trong việc phòng ngừa dịch bệnh chiếm 90% số sinh viên. Các tiêu chí về phòng

ngừa và tuyên truyền, kết quả khảo sát cho thấy hầu hết các em (hơn 85%) đã có ý thức phòng ngừa cũng như tuyên truyền về Covid 19 cho người thân và bạn bè. Tiêu chí tiếp theo là *cài đặt ứng dụng Bluezone*. Theo chỉ đạo phát động của Ban Giám hiệu trường ĐHTM, đa số các em được hỏi (92%) có cài ứng dụng Bluezone và bật Bluetooth để phát hiện tiếp xúc gần, trong khi đó có 8% các em có những lúc quên không bật Bluetooth. Tỷ lệ của tiêu chí cuối cùng về “*Đi chơi với bạn trong đại dịch*” thể hiện có 3% các em đi chơi với bạn bè trong khi đó số các em không đi chơi chiếm tỷ lệ 72%. Điều này cho thấy SV có ý thức trong việc phòng chống dịch bệnh.

Bảng 2: Sự nhận thức về đại dịch Covid 19

Các tiêu chí đánh giá	Tốt	Khá	Trung Bình	Kém
7. Sự cập nhật nhận thức về đại dịch Covid 19 (mức độ nguy hiểm, các triệu chứng bệnh và các biến chứng...).	72%	24%	4%	0%
8. Trường học bị đóng cửa bạn lo lắng như thế nào?	91%	6%	3%	0%
9. Việc phòng ngừa Covid được bạn thực hiện ra sao (đeo khẩu trang, dùng nước sát khuẩn...)?	90%	9%	1%	0%
10. Bạn phòng ngừa cho bạn bè, người thân như thế nào?	87%	10%	3%	0%
11. Bạn tuyên truyền cho bạn bè, người thân như thế nào?	88%	9%	3%	0%
12. Cài Bluezone theo phát động của Nhà trường để cùng phòng chống dịch bệnh (mở Bluetooth thường xuyên để kiểm tra tiếp xúc gần với người mắc bệnh).	92%	8%	0%	0%
13. Đi chơi với bạn bè trong đại dịch.	3%	5%	20%	72%

Kết quả khảo sát thể hiện ở bảng 3 về công nghệ thông tin với tiêu chí “*Các tính năng hỗ trợ sinh viên tham gia bài giảng của phần mềm giảng dạy online*” hầu hết các SV (76%) đánh giá tốt. Với tiêu chí về “*khả năng cập nhật công nghệ*” có tới 52% SV tự đánh giá có khả năng cập nhật công nghệ để sử dụng phần mềm học online. Chỉ có một số ít (4%) SV đánh giá bản thân ở mức độ trung bình. Khi được hỏi “*Kết nối mạng trong thời gian học online như thế nào?*”, có 60% các em được hỏi đánh giá chất lượng đường truyền tốt, tuy nhiên có 12% SV cho rằng mạng kém, chất lượng chập chờn. Chất lượng đường truyền tác động trực tiếp tới âm thanh bài giảng, hơn 2/3 (70%) SV được hỏi cho rằng âm thanh bài giảng tốt, trong khi đó có 8% đánh giá mức trung bình và 6% là kém. Tiêu chí cuối cùng trong bảng thể hiện các thiết bị kết nối của SV nói chung đảm bảo cho việc học online, chỉ một số ít các em trả lời thiết bị đạt ở mức trung bình, chiếm 3%.

Bảng 3: Công nghệ thông tin

Các tiêu chí đánh giá	Tốt	Khá	Trung Bình	Kém
14. Các tính năng hỗ trợ sinh viên tham gia bài giảng của phần mềm giảng dạy online.	76%	22%	8%	0%
15. Khả năng cập nhật công nghệ để sử dụng phần mềm học online của bạn.	52%	24%	20%	4%
16. Kết nối mạng trong thời gian học online như thế nào?.	60%	18%	10%	12%
17. Âm thanh bài giảng chất lượng như thế nào?.	70%	16%	8%	6%
18. Thiết bị kết nối (điện thoại, máy tính) để học chất lượng như nào?.	81%	16%	3%	0%

Từ cách đây hơn 60 năm, Schwab (1954) đã nói rằng thảo luận trong lớp là bắt buộc để phát triển ở học sinh “*Nghệ thuật tư duy giao tiếp trí tuệ*”. Đúng vậy, thảo luận đóng một vai trò rất thiết yếu trong hoạt động dạy và học. Mặc dù thời gian cách ly vì đại dịch Covid 19 học online nhưng hoạt động thảo luận vẫn luôn được duy trì đối với sinh viên năm thứ 2 Viện HTQT. Số liệu khảo sát chỉ ra các tiêu chí đánh giá về hoạt động thảo luận nhóm online thể hiện ở bảng 4 dưới đây như sau: Về quy mô, chủ đề và sự hướng dẫn của giáo viên là khá tốt (tương ứng 80% tốt, 60% tốt và 63% tốt). Tuy nhiên, sự hoạt động của trưởng nhóm chỉ ở mức (tốt 22%, khá 24%, trung bình 31% và kém 23%); sự hoạt động của các thành viên trong nhóm cũng chưa được hiệu quả (tốt 18%, khá 25%, trung bình 30% và kém 27%); bên cạnh đó bản thân một số sinh viên cũng tham gia còn thiếu tích cực (17% trung bình, 9% kém); đặc biệt là hiệu quả của thảo luận nhóm online còn rất hạn chế (65% trung bình & 8% kém).

Bảng 4: Hoạt động thảo luận nhóm online

Các tiêu chí đánh giá	Tốt	Khá	Trung Bình	Kém
<i>Quy mô thảo luận nhóm.</i>	80%	15%	5%	0%
<i>Chủ đề thảo luận nhóm.</i>	60%	40%	0%	0%
<i>Sự hoạt động của nhóm trưởng.</i>	22%	24%	31%	23%
<i>Sự hoạt động của các thành viên trong nhóm.</i>	18%	25%	30%	27%
<i>Bản thân có tham gia sôi nổi không.</i>	20%	54%	17%	9%
<i>Sự hướng dẫn của giáo viên.</i>	63%	35%	2%	0%
<i>Hiệu quả của việc thảo luận nhóm.</i>	12%	15%	65%	8%

Theo Prensky (2010) thì việc giảng dạy liên tục thích ứng với các nhu cầu mới của giáo dục. Một trong những phương án tối ưu mà Viện HTQT cũng như trường ĐHTM đã sử dụng trong thời gian cách ly vì đại dịch Covid 19 là học online, đồng thời việc thi online cũng được tiến hành khi hết kì học. Kết quả khảo sát cho câu hỏi nghiên cứu “*Đánh giá về việc thi online trong thời gian cách ly vì Covid-19*” được trình bày ở bảng 5. Theo đó, “*sự phù hợp về kiến thức bài thi online*” được đánh giá tốt là 64%, khá là 23%, trung bình là 10%, kém là 3%. Phần lớn SV đều thấy các “*thủ tục dự thi online*” về cơ bản là tốt và dễ thao tác (90%), chỉ có 9% đánh giá là khá và 1% là trung bình. Tiêu chí “*sự phù hợp về thời gian thi*” có 92% đánh giá tốt, 7% đánh giá khá, 1% đánh giá trung bình. Về tiêu chí “*sự hỗ trợ của đường truyền Internet khi thi online*” và “*sự hỗ trợ của các thiết bị (điện thoại, máy tính...) khi thi online*” thì đa số là tốt (91% và 92%); không có trung bình và kém. Như vậy, việc hỗ trợ của công nghệ thông tin cho thi online là khá tốt. Tiêu chí “*điểm số thi online so với hình thức thi offline*” thì khá tích cực, tốt chiếm 88%, 9% là khá, 1% là trung bình. Vậy kết quả thi online của SV không quá thấp so với thi tập trung trên lớp nên đa phần SV được khảo sát mong muốn thi online, tới 94% các SV này muốn thi online. Như thế hình thức thi online là phương án buộc phải dùng trong khi bị cách ly vì đại dịch và lại được đa số SV mong muốn áp dụng hình thức thi này.

Bảng 5: Thi online

Các tiêu chí đánh giá	Tốt	Khá	Trung Bình	Kém
<i>26. Sự phù hợp về kiến thức bài thi online.</i>	64%	23%	10%	3%
<i>27. Thủ tục dự thi online.</i>	90%	9%	1%	0%

28. Sự phù hợp về thời gian thi.	92%	7%	1%	0%
29. Điểm số thi online so với hình thức thi offline.	88%	9%	3%	0%
30. Mong muốn thi online.	94%	5%	1%	0%
31. Sự hỗ trợ của đường truyền Internet khi thi online.	91%	9%	0%	0%
32. Sự hỗ trợ của các thiết bị (điện thoại, máy tính..) khi thi online.	92%	7%	1%	0%

Beijaard, D., Meijer khẳng định rằng bản sắc nghề nghiệp của một giáo viên gồm 3 yếu tố: chủ đề họ dạy, mối quan hệ của họ với học sinh và vai trò hoặc quan niệm về vai trò của họ (trang 282). Qua các tiêu chí của bảng 6 dưới đây ta thấy trong thời gian học online giảng viên được đánh giá có tương tác với sinh viên (khá 90%, tốt 5%); chất lượng của bài học (92% khá, 8% tốt) và kiến thức truyền tải đến SV so với học trực tiếp rất tích cực (92% tốt), giảng viên rất nghiêm túc điểm danh SV (91% tốt) đồng thời ra vào lớp đúng giờ (90% tốt, 10% khá). Trong số những yếu tố tích cực đó thì có một yếu tố cần xem xét đó là “sự phù hợp về phương pháp giảng dạy”, dạy online diễn ra gấp gáp, sự thích ứng của giảng viên chưa thật sự tốt (kém 13%, trung bình 32%).

Bảng 6: Giảng viên

Các tiêu chí đánh giá	Tốt	Khá	Trung Bình	Kém
Giảng viên tương tác với sinh viên.	5%	90%	5%	0%
Chất lượng bài giảng online.	8%	92%	0%	0%
Giảng viên thường xuyên điểm danh.	91%	9%	0%	0%
Sự phù hợp về phương pháp giảng dạy.	2%	53%	32%	13%
Giờ ra vào lớp của giảng viên.	90%	10%	0%	0%
Kiến thức tiếp thu được so với học trực tiếp.	92%	5%	3%	0%

Russell, T. L. (1999) cho rằng “không có sự khác biệt nào đáng mong đợi về hiệu quả của việc học trực tuyến thiết kế tốt hơn so với học trực tiếp”. Vậy kết quả khảo sát “các yếu tố ảnh hưởng đến học online” trong bài viết này có cho thấy điều đó không? Nhìn vào con số khảo sát của bảng số 7 cho thấy một vài thông số tích cực như có tới 93% SV chủ động tham gia bài học online (74% ở mức tốt, 19% ở mức khá), 90% sinh viên có kỹ năng tiếp cận công nghệ thông tin tốt; chất lượng giảng viên giảng bài giảng online tốt là 47%, khá là 46%. Theo khảo sát này cũng cho thấy thực trạng việc dạy học trực tuyến cho SV Viện HTQT cũng khá linh hoạt, SV thích nghi khá tốt với tỷ lệ 97% cho tiêu chí “có hiệu quả hơn so với học trực tiếp trên lớp” (77% tốt, 20% khá), trong quá trình học tiếng động, ảnh hưởng của môi trường xung quanh làm cho bài học bị giảm chất lượng không quá lớn, tiêu chí này đạt 90% khá. Tuy nhiên, cũng có một số tiêu chí không được khả quan trong bảng 7 này: ngoài việc khó khăn khi mở file lớn trên điện thoại (60%), thì khi học online thính giác, thị giác của SV không tốt (77%); việc ngồi một chỗ lâu không di chuyển khiến cơ thể của người học không thoải mái (75%).

Bảng 7: Các yếu tố ảnh hưởng đến học online

Các tiêu chí đánh giá	Tốt	Khá	Trung Bình	Kém
<i>Sau bài học online mất, tai của bạn như thế nào?</i>	0%	3%	20%	77%
<i>Ngồi học trước máy tính, điện thoại trong thời gian dài cơ thể bạn?</i>	0%	3%	22%	75%
<i>Tiếng động, môi trường xung quanh làm cho bài học có chất lượng.</i>	0%	90%	8%	2%
<i>Bạn mở file bài có dung lượng lớn.</i>	6%	16%	18%	60%
<i>Hiệu quả của học online so với học trực tiếp trên lớp.</i>	77%	20%	3%	0%
<i>Chất lượng giảng viên giảng bài giảng online.</i>	47%	46%	7%	0%
<i>Tính chủ động trong học online.</i>	74%	19%	7%	0%
<i>Kỹ năng tiếp cận công nghệ thông tin.</i>	90%	10%	0%	0%

Kết quả khảo sát cho thấy một số khó khăn khác được SV năm thứ 2, ĐHTM liệt kê thêm, có tới 40% SV tự học tiếng Anh để thi chứng chỉ tiếng Anh đạt loại kém. Bên cạnh đó, các thủ tục chụp ảnh để đăng ký thi tiếng Anh trong thời gian Chính phủ yêu cầu cách ly khá nan giải, hầu như rất khó tìm được nơi chụp ảnh tốt (10%). Đặc biệt, các em SV gặp khó khăn trong việc gửi giấy tờ hồ sơ để đăng ký thi chứng chỉ tiếng Anh để đủ điều kiện xét lên năm thứ 3, chỉ có 10% SV thấy có thể được đáp ứng theo yêu cầu. Ngoài học tập, khảo sát này cho thấy việc duy trì các mối quan hệ khi cách ly rất hạn chế, 20% duy trì tốt. Còn việc sử dụng các dịch vụ ăn uống, làm đẹp, mua sắm.... hầu như không hiệu quả do các hàng quán đều đóng cửa.

Bảng 8: Các khó khăn khác trong thời gian cách ly

Các tiêu chí đánh giá	Tốt	Khá	Trung Bình	Kém
<i>Tự học tiếng Anh để thi chứng chỉ</i>	10%	20%	30%	40%
<i>Thủ tục chụp ảnh để đăng kí thi tiếng Anh cho năm thứ 3</i>	10%	20%	40%	30%
<i>Thủ tục gửi giấy tờ để đăng kí thi tiếng Anh cho năm thứ 3</i>	10%	20%	40%	30%
<i>Duy trì các mối quan hệ khi cách ly</i>	20%	10%	40%	30%
<i>Sử dụng các dịch vụ ăn uống, làm đẹp, mua sắm....</i>	0%	10%	40%	50%

Như vậy qua phân tích 8 bảng với 51 tiêu chí ở trên chúng ta có thể thấy phần lớn các sinh viên tự cập nhật kiến thức về Covid 19 để bảo vệ bản thân và gia đình. Các sinh viên biết lo lắng khi không được đến lớp và chủ động học tập online theo hướng dẫn của Viện, của nhà trường. Các em có đủ kiến thức về CNTT để tải phần mềm Trans, Bluezone để phát hiện tiếp xúc gần. Mức độ nắm được kiến thức qua bài giảng online khá tốt, các em tiếp nhận cách học online cũng nhanh và linh hoạt, kết quả thi online cũng làm hài lòng đa số các em. Giảng viên có chuẩn bị bài giảng, đảm bảo giờ ra vào lớp, điểm danh rất tốt. Các thiết bị kết nối Internet, phần mềm Trans thỉnh thoảng có vấn đề một chút còn cơ bản là hỗ trợ tốt cho việc dạy và học. Tuy nhiên, có một số vấn đề cần được khắc phục. Trước tiên là việc thảo luận nhóm, việc thảo luận nhóm theo các em đánh giá là chưa thực sự hiệu quả, bản thân rồi bạn trưởng nhóm và các bạn đều chưa thực sự tham gia vào hoạt động này như học trực tiếp trên lớp. Vấn đề

tiếp theo là bài giảng của một số giảng viên còn chưa thật sự hấp dẫn mặc dù các bài giảng đó vẫn giúp các em nắm được kiến thức; các em cần thêm các tiêu chí hài hước thú vị hơn để thật sự hứng thú khi học online. Một vấn đề cũng cần xem xét đó là ngồi học trước điện thoại nhiều gây cho các em sự mỏi mệt về mắt và cơ thể kém linh hoạt so với học trực tiếp trên lớp. Đồng thời một số em còn chưa chủ động tham gia tích cực và các hoạt động của lớp học online, có một vài em còn bị phân tán bởi môi trường xung quanh, một số em còn vào lớp chưa đúng giờ, chưa hoàn thành tốt bài tập về nhà. Các em còn gặp khó khăn khi dùng điện thoại không mở được file dữ liệu nén, hoặc cùng một lúc mở link khác trên điện thoại. Thời gian cách ly là thời gian các em năm thứ 2 phải chuẩn bị kiến thức tiếng Anh để thi chứng chỉ trong năm học thứ 3, các em đành tự học và gặp khá nhiều khó khăn, rồi việc chụp ảnh, đăng kí dự thi, mua bán, gặp gỡ bạn bè người thân... cũng không diễn ra thuận lợi.

2.5 . Một số giải pháp

Xuất phát từ những khó khăn cản trở, làm ảnh hưởng đến chất lượng giảng dạy và học tập trực tuyến của SV năm thứ 2 Viện HTQT trường ĐHTM trong thời gian cách ly xã hội vì đại dịch Covid, chúng tôi xin mạnh dạn đề xuất một số giải pháp sau:

Về phía sinh viên:

- Nhà trường và Viện HTQT cần khuyến khích SV dùng máy tính để học online, như vậy sẽ thực hiện được nhiều thao tác hơn ví dụ như mở được file nặng, tải được link về mà không cần phải thoát ra khỏi phần mềm đang học đồng thời máy tính cũng hạn chế nhức mỏi mắt hơn so với dùng điện thoại thông minh.

- Các em cần dùng tai nghe để tránh tiếng ồn và tập trung tuyệt đối vào bài giảng hơn, không bị phân tán bởi môi trường xung quanh.

- Các em cần kết nối vào lớp sớm hơn so với giờ học 10-15 phút, tránh thời điểm đến giờ cao điểm có quá nhiều người vào gây nghẽn mạng, vào sớm cũng kiểm tra được các thiết bị kết nối khác đảm bảo cho việc học diễn ra hiệu quả.

- Các em cần nâng cao tính tự giác và khả năng tìm hiểu thêm. Bản thân mỗi cá nhân cần xác định việc học online cũng như học trên lớp, việc đi học đầy đủ là một trong những yếu tố then chốt để các em có điểm số cao và nắm bắt được mọi hoạt động của lớp, của Viện và của Nhà trường. Ngoài ra các em cũng cần tự mình tìm hiểu nội dung bài học và các nội dung cần thiết cho các môn học cũng như tìm hiểu thêm qua sự trợ giúp của giảng viên và tham gia tích cực vào các hoạt động thảo luận nhóm.

- Các em nhất thiết phải chuẩn bị cho mình sức khỏe thật tốt, tinh thần lạc quan. Cho dù có đại dịch, phải cách ly ở nhà các em cũng có thể luyện tập các bài tập thể dục vừa phải trong nhà để mạnh khỏe và có thân hình cân đối, giờ ra chơi các em có thể đi lại nhẹ nhàng hoặc tập một số các động tác phù hợp cho cơ thể đỡ bị ì trệ. Bên cạnh đó các em cũng không được lo lắng quá, sợ hãi quá, các em cần tìm hiểu về tình hình bệnh dịch để tự bảo vệ mình, bảo vệ gia đình và người thân. Có sức khỏe và kiến thức các em sẽ lạc quan, phấn chấn để học tập và vững tin ở tương lai.

Về phía giảng viên:

- Bài giảng của các giảng viên cần điều chỉnh cho phù hợp với việc học online để có những bài giảng vừa đảm bảo chất lượng vừa tạo hứng thú cho người học, nếu nội dung quá dài cần tinh gọn cho hợp lý, có thể nghiên cứu thêm một số phần mềm hỗ trợ hoặc các trò chơi trực quan sinh động ... để hấp dẫn các em.

- Giảng viên cũng cần cập nhật kiến thức về công nghệ thông tin để phục vụ giảng dạy cũng như cập nhật kiến thức bệnh dịch, sức khỏe ... để hỗ trợ SV, chia sẻ với SV khi cần.

- Giảng viên là sợi dây kết nối các sinh viên lớp mình dạy với Viện, với Nhà trường nên trong quá trình giảng dạy online ngoài chuyên môn thì các giảng viên cần gần gũi động viên chia sẻ với SV để các em không hoang mang, lo lắng mà cần bổ sung kiến thức về sức khỏe, xã hội khi có nhiều thời gian rảnh, hướng dẫn các em thêm về các kỹ năng còn yếu trong môn học của mình.

Nhóm nghiên cứu chúng tôi mong các giải pháp sẽ có ích khi không may có một sự cố nào đó xảy ra tiếp nữa mà các em SV lại phải học online, các thầy cô lại dạy online thì các trở ngại sẽ được khắc phục ở mức tối đa và SV sẽ hăng say học tập để có kết quả học tập online tốt hơn nữa, các giảng viên sẽ có những bài học hấp dẫn hơn, lôi cuốn hơn và chất lượng hơn.

3 KẾT LUẬN

Liên kết đào tạo quốc tế nâng cao chất lượng trải nghiệm học tập toàn cầu, thúc đẩy quá trình hội nhập của giáo dục đại học Việt Nam trong khu vực và trên thế giới, mang lại tiềm năng nghề nghiệp cho SV trong bối cảnh cạnh tranh nguồn nhân lực chất lượng cao. Tuy nhiên, đại dịch Covid 19 đã ảnh hưởng tới quá trình giảng dạy và học tập của Viện Hợp tác quốc tế nói riêng và trường Đại học Thương Mại nói chung. Trong bối cảnh ấy, việc triển khai ứng dụng phần mềm Trans vào giảng dạy trực tuyến của trường ĐHTM có thể nói là một cách làm phù hợp và hiệu quả. Là một trong các trường đại học tiên phong trong việc giảng dạy trực tuyến, nhà trường được đánh giá rất cao và đặc biệt kế hoạch giảng dạy và học tập của trường vẫn được đảm bảo đúng tiến độ cho phép. Qua việc phân tích 51 tiêu chí, 8 nhóm chủ đề trên nhóm nghiên cứu chúng tôi đã làm rõ được một số khó khăn các em SV năm thứ 2 Viện HTQT trường ĐHTM gặp phải trong thời gian cách ly vì Covid 19 và đưa ra một số giải pháp để xử lý các khó khăn trên. Mặc dù chúng tôi đã cố gắng khảo sát nhiều tiêu chí, phân tích đầy đủ các khía cạnh song chắc chắn bài nghiên cứu này vẫn cần nhận được nhiều sự đóng góp quý báu từ hội đồng thẩm định để bài được hoàn thiện hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- 1- Alexander D Rizvi F (1993) Educational markets and the contradictions of Asia-Australian relations In M. Bella, J. McCollow & J. Knight (Eds.) *Higher education in transition: Working papers of the higher education policy project* (pp. 110–123) Brisbane University of Queensland [[Google Scholar](#)]
- 2- Al-Fraihat, Dimah & Joy, Mike & Sinclair, Jane. (2017). *Identifying Success Factors for e-Learning in Higher Education*.
- 3- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- 4- De Vita, G and Case, P. (2003). Rethinking the internationalisation agenda in UK higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 27(4): 383–398. [[Taylor & Francis Online](#)], [[Google Scholar](#)]
- 5- Dobson, IR. (1998). Overseas students in Australian higher education: Trends to 1996. *People and Place*, 5(1): 24–29. [[Google Scholar](#)]
- 6- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London, UK: Edward Arnold.
- 7- Gedera, Dilani S.P. “*Students’ Experiences of Learning in a Virtual Classroom.*” *International journal of education and development using information and communication technology* (2014): 93-101.

- 8- Knight, J. (2004). Internationalism remodeled: Definition, approaches and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1): 5–31. [[Crossref](#)], [[Google Scholar](#)]
- 9- Matthews, J. (2002). International education and internationalisation are not the same as globalisation: Emerging issues for secondary schools. *Journal of Studies in International Education*, 6(4): 369–390. [[Crossref](#)], [[Google Scholar](#)]
- 10- Morgan, D. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22(1): 129–152. [[Google Scholar](#)]
- 11- Prensky, M. (2010) Teaching Digital Natives. Partnering for Real Learning, Thousand Oaks, Corwin.
- 12- Russell, T. L. (1999). The “no significant difference phenomenon.” Raleigh: North Carolina State University. Retrieved September 30, 2004, from: http://nt.media.hku.hk/no_sig_diff/phenom1.html. Schilke, R. A. (2001).
- 13- Schwab, J. J. (1954). Eros and education: A discussion of one aspect of discussion. *Journal of General Education*, 8, 54}71
- 14- <https://bluezone.gov.vn/cac-cau-hoi-thuong-gap>
- 15- <https://vietnamese.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/faq.html>
- 16- <https://blog.sapp.edu.vn/acca/nhung-dieu-nen-va-khong-nen-khi-hoc-online>

**GIẢNG DẠY TIẾNG ANH
TRONG CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT ĐÀO TẠO QUỐC TẾ:
KINH NGHIỆM TẠI HỌC VIỆN BÁO CHÍ VÀ TUYÊN TRUYỀN**

TS. Nguyễn Thị Việt Nga

Email: nguyenthivietnga.ajc@gmail.com

Khoa Ngoại ngữ - Học viện Báo chí và Tuyên truyền

TÓM TẮT

Tác động của quá trình toàn cầu hóa, hội nhập quốc tế và cách mạng công nghiệp 4.0 khiến xu hướng lựa chọn các chương trình liên kết quốc tế ngày càng phát triển mạnh mẽ tại Việt Nam. Chương trình Cử nhân quốc tế *Quảng cáo, PR và Thương hiệu* đang được thực hiện tại Học viện Báo chí và Tuyên truyền (HVBC TT) là chương trình nhượng quyền từ Đại học Middlesex (Vương quốc Anh)- một trong 500 trường đại học hàng đầu trên thế giới. Tuy mới trải qua 4 năm thực hiện, nhưng chương trình đã tạo được hiệu ứng khá tốt, được phía đối tác đánh giá cao. Kết quả học tập của sinh viên tại Việt Nam tương đương với kết quả học tập của sinh viên tại các cơ sở đào tạo khác của Đại học Middlesex trên thế giới. Do toàn bộ chương trình được giảng dạy bằng tiếng Anh, nên trong nội dung của chương trình, các học phần tiếng Anh và tiếng Anh chuyên ngành rất được chú trọng. Bài viết này nhằm chia sẻ một số thông tin về tình hình và kinh nghiệm giảng dạy tiếng Anh và tiếng Anh chuyên ngành trong chương trình Cử nhân quốc tế *Quảng cáo, PR và Thương hiệu* tại Học viện Báo chí và Tuyên truyền, từ đó đánh giá những thuận lợi khó khăn để có thể phát triển và nâng cao hơn nữa chất lượng chương trình trong những năm tới.

Từ khóa: toàn cầu hóa, chương trình liên kết quốc tế, kinh nghiệm

ABSTRACT

International programs are blooming in Vietnam due to the impact of globalization, international integration and the fourth Industrial 4.0. *Advertising, Public Relations and Branding (BA Hons)*, which is being carried out at the Academy of Journalism and Communication, is a franchised program from Middlesex University (UK) - one of the top 500 universities in the world. Despite being a newly-launched program with just 4 years of age, it has received a rather good reputation and has been highly appreciated by its partner. Learning results of students in Vietnam are the same as those in other Middlesex training institutions worldwide. The whole program is conducted in English, so General English and English for Specific Purposes are paid much attention. This paper will share some information about the situation and experience of teaching English in *Advertising, Public Relations and Branding (BA Hons)*, pointing out the advantages and disadvantages faced by the teachers in the hope that the program can be developed and further improved in the upcoming years.

Keywords: globalization, international joint programs, experience

1. TỔNG QUAN TÌNH HÌNH NGHIÊN CỨU

Trong những năm gần đây, các cơ sở giáo dục tại Việt Nam càng ngày càng quan tâm đến việc liên kết đào tạo với các đối tác nước ngoài. Các hình thức liên kết đào tạo quốc tế diễn ra ở gần như tất cả các cấp học từ mầm non đến đại học, sau đại học. Có thể nói đây là xu hướng tất yếu của giáo dục do tác động của quá trình toàn cầu hóa, hội nhập quốc tế và cách mạng công nghiệp 4.0. Liên kết đào tạo quốc tế đem lại thêm rất nhiều lựa chọn giáo dục cho người học, đặc biệt trong bối cảnh dịch bệnh Covid-19 đang hoành hành trên toàn cầu. Trước tình hình sinh viên khó có thể tham gia các chương trình đào tạo hoàn toàn ở nước ngoài, xu hướng lựa chọn các chương trình học trong nước nhưng nhận bằng nước ngoài càng phát triển mạnh mẽ.

Tuy nhiên, các đề tài nghiên cứu ở Việt Nam trong đó có đề cập đến hoạt động đào tạo liên kết quốc tế còn khá mới mẻ, chủ yếu liên quan đến việc quản lý chương trình. Có thể kể đến các luận văn như *Quản lý hoạt động đào tạo liên kết quốc tế trình độ Thạc sĩ tại Khoa Quản trị kinh doanh thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội* của tác giả Phùng Thị Hương Thảo (2013), *Quản lý người học trong các lớp liên kết đào tạo của trường Đại học Hòa Bình trong bối cảnh hiện nay* của tác giả Hà Hải Thanh (2014), *Quản lý chương trình đào tạo liên kết do các trường nước ngoài cấp bằng tại trường Đại học quốc tế Bắc Hà* của tác giả Nguyễn Xuân Quy (2013), *Quản lý chất lượng đào tạo đại học liên kết quốc tế tại Đại học quốc gia Hà Nội theo tiếp cận quản lý chất lượng tổng thể* của tác giả Trịnh Thị Diệu Hằng (2016)...

Chương trình Cử nhân quốc tế *Quảng cáo, PR và Thương hiệu* đang được thực hiện tại Học viện Báo chí và Tuyên truyền (HVBCCTT) là một chương trình còn mới mẻ, do đó đến nay chưa có nghiên cứu chính thức nào về chương trình, đặc biệt về vấn đề giảng dạy tiếng Anh trong chương trình. Đây là chương trình nhượng quyền từ Đại học Middlesex (Vương quốc Anh). Chương trình do Đại học Middlesex- một trong 500 trường đại học hàng đầu trên thế giới- xây dựng, cung cấp giáo trình, bảo đảm chất lượng và cấp bằng tốt nghiệp. HVBCCTT tổ chức tuyển sinh, cung cấp cơ sở vật chất và giảng dạy. Tốt nghiệp chương trình, sinh viên được nhận bằng Cử nhân của Đại học Middlesex. Tuy còn non trẻ, mới trải qua 4 năm thực hiện, nhưng chương trình đã tạo được hiệu ứng khá tốt trong xã hội, được phía đối tác đánh giá cao. Kết quả học tập của sinh viên tại Việt Nam không thua kém kết quả học tập của sinh viên tại các cơ sở đào tạo khác của Đại học Middlesex tại London và Dubai. Do toàn

bộ chương trình được giảng dạy bằng tiếng Anh, nên trong nội dung của chương trình, các học phần tiếng Anh và tiếng Anh chuyên ngành rất được chú trọng.

Bài viết này nhằm cung cấp một số thông tin về tình hình và kinh nghiệm giảng dạy tiếng Anh và tiếng Anh chuyên ngành trong chương trình Cử nhân quốc tế *Quảng cáo, PR và Thương hiệu* tại HVBCCT. Thông qua phương pháp quan sát kết hợp với phương pháp phỏng vấn sâu các giảng viên và cán bộ của chương trình, tác giả tìm hiểu những thuận lợi khó khăn khi giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành trong chương trình, giúp đưa ra một góc nhìn toàn diện hơn nhằm nâng cao hơn nữa chất lượng chương trình trong những năm tới.

2. VÀI NÉT VỀ CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT ĐÀO TẠO QUỐC TẾ TẠI HVBCCT

Chương trình Cử nhân quốc tế *Quảng cáo, PR và Thương hiệu* tại HVBCCT được cấp phép theo Quyết định số 1558/QĐ-BGDĐT ngày 12-05-2016 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo. Đây là lựa chọn dành cho những thí sinh mong muốn theo học ngành truyền thông trong nước nhưng vẫn nhận được bằng cử nhân do Đại học Middlesex (Vương Quốc Anh) cấp. Chương trình đào tạo theo chuẩn quốc tế, nhân mạnh yếu tố thực hành. Sinh viên được học tập trong môi trường hiện đại, tôn trọng cá tính và khuyến khích sự sáng tạo.

Chương trình do Đại học Middlesex xây dựng, nhượng quyền cho HVBCCT tại Việt Nam. Phương thức nhượng quyền đã được khá nhiều cơ sở giáo dục lựa chọn trong liên kết đào tạo quốc tế như một giải pháp để tiếp cận mô hình đào tạo tiên tiến, từ đó đổi mới chương trình đào tạo sẵn có. Các đối tác được lựa chọn để thực hiện các chương trình nhượng quyền thường là những trường đại học có tên tuổi từ các quốc gia phát triển như Mỹ, Anh, Úc... Theo phương thức này, đối tác nước ngoài chịu trách nhiệm xây dựng chương trình, bảo đảm chất lượng và cấp bằng. Cơ sở đào tạo trong nước phải tiến hành tất cả các hoạt động đào tạo theo các nguyên tắc, tiêu chuẩn, quy trình và hướng dẫn của đối tác nước ngoài.

Về một khía cạnh nào đó, phương thức nhượng quyền thường tạo ra sự gò bó cho các cơ sở đào tạo trong nước do phía đối tác đặt ra các yêu cầu khắt khe ngay từ ban đầu về cơ sở vật chất, đội ngũ giảng viên và hệ thống văn bản quản lý. Trong quá trình đào tạo, các đối tác nước ngoài cũng kiểm soát chặt chẽ việc tuyển sinh, kiểm tra đánh giá và cấp bằng tốt nghiệp. Riêng đối với tiếng Anh, nếu theo phương thức nhượng quyền, đối tác nước ngoài có uy tín luôn đặt yêu cầu khá khắt khe với trình độ tiếng Anh đầu vào của sinh viên, nhất là trong các chương trình đào tạo về truyền thông hay các chương trình đào tạo đòi hỏi năng lực ngôn ngữ.

Chương trình nhượng quyền Cử nhân quốc tế *Quảng cáo, PR và Thương hiệu* tại HVBCCT được đào tạo hoàn toàn bằng tiếng Anh, tuy nhiên vẫn có chính sách địa phương hóa với một số nội dung. Thí sinh có điểm IELTS 6.0 được học thẳng Chương trình chuyên ngành, rút ngắn thời gian học tập còn 3 năm. Thí sinh chưa có điểm IELTS 6.0 có cơ hội thi bài tiếng Anh nội bộ của Đại học Middlesex để vào học chuyên ngành hoặc học Chương trình đại cương trong 1 năm trước khi học 3 năm chuyên ngành tiếp theo.

Khảo sát chất lượng độc lập với sinh viên học tại Học viện do Đại học Middlesex thực hiện cho thấy, trong năm 2019, 80% sinh viên hài lòng với chương trình, tăng 11% so với năm 2018 và 15% so với năm 2017. Điều này cho thấy, chất lượng luôn là mối quan tâm hàng đầu của chương trình và chương trình đang đi đúng hướng.

3. NỘI DUNG GIẢNG DẠY TIẾNG ANH CỦA CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT ĐÀO TẠO QUỐC TẾ TẠI HVBCCT

Về nội dung chương trình, tất cả các học phần đều liên quan đến tiếng Anh. Khung chương trình chia làm 2 phần chính: chương trình đại cương (1 năm) trong đó sinh viên được cung cấp kiến thức về tiếng Anh định hướng học thuật và tiếng Anh chuyên ngành, chương

trình chuyên ngành (3 năm) gồm 12 học phần môn học (modules) trong đó sinh viên học hoàn toàn bằng tiếng Anh.

Bảng 1: Tổng quan khung chương trình.

Chương trình chung	Chương trình Tiếng Anh	Tên học phần	Thời lượng
Chương trình đại cương (1 năm)	Tiếng Anh tổng quát	IELTS foundation	180 giờ
		IELTS intensive	180 giờ
		Academic English 1	30 giờ
		Academic English 2	30 giờ
	Tiếng Anh chuyên ngành	Public speaking	45 giờ
		English for media	45 giờ
Introduction to Media		45 giờ	
Chương trình chuyên ngành (3 năm)	Năm 1	Brands, Media and Society	30 tín chỉ
		Creative Advertising	30 tín chỉ
		Public Relations Practice	30 tín chỉ
		Content Design	30 tín chỉ
	Năm 2	Understanding Consumer Culture	30 tín chỉ
		Brand management	30 tín chỉ
		Campaign Planning	30 tín chỉ
		Creative Industries Work Placement	30 tín chỉ
	Năm 3	Independent project	30 tín chỉ
		Digital Advertising	30 tín chỉ
		Social media and Public relations	30 tín chỉ
		Campaigns and social impact	30 tín chỉ

Nguồn: Khung chương trình liên kết đào tạo Middlesex- HVBCCTT

Toàn bộ chương trình do HVBCCTT tổ chức và giảng dạy. Sinh viên đạt IELTS 6.0 (không có kỹ năng nào dưới 5.0) được phép học song song Chương trình đại cương và Chương trình chuyên ngành. Thí sinh chưa đạt IELTS 6.0 phải hoàn thành Chương trình đại cương trước khi học Chương trình chuyên ngành.

Như vậy, có thể nhận thấy các học phần tiếng Anh dành cho chương trình đại cương bao gồm 2 mảng chính: tiếng Anh tổng quát (định hướng học thuật) và tiếng Anh chuyên ngành.

Hai học phần Tiếng Anh theo định hướng IELTS (*IELTS foundation* và *IELTS intensive*) trợ giúp cho sinh viên nhằm đạt được mục tiêu IELTS 6.0 để có nền tảng tiếng Anh tốt cho việc học các môn chuyên ngành từ năm thứ 2. Tiếp đó, hai học phần tiếng Anh mang tính học thuật (Academic English) chú trọng vào kỹ năng viết đoạn, viết luận mang tính chất học thuật, hướng dẫn sinh viên sử dụng tài liệu tham khảo theo chuẩn Havard khi viết tiểu luận cho các môn chuyên ngành sau này.

Cũng trong chương trình đại cương, sinh viên sẽ được làm quen với các môn tiếng Anh chuyên ngành, cung cấp vốn từ vựng và vốn kiến thức cơ bản liên quan đến ngành học. Sự kết hợp giữa tiếng Anh tổng quát mang tính học thuật và tiếng Anh chuyên ngành sẽ đáp ứng nhu cầu của nhiều đối tượng, nhằm tạo ra những sản phẩm đào tạo có chất lượng thật sự, có khả năng giao tiếp trong môi trường làm việc. Tại HVBCCTT ba môn học tiếng Anh

chuyên ngành trong chương trình liên kết quốc tế gồm: Kỹ năng thuyết trình (Public speaking), tiếng Anh truyền thông (English for Media) và Nhập môn truyền thông (Introduction to Media).

Có thể nói, trong xu hướng chung về đào tạo tiếng Anh như một ngoại ngữ (Teaching English as a Foreign Language - TEFL), dạy và học tiếng Anh tổng quát (General English) và tiếng Anh chuyên ngành (English for Specific Purposes - ESP) là những bộ phận không thể tách rời và đóng vai trò quan trọng như nhau trong quá trình đào tạo. Hiện tại chương trình của các trường Đại học tại các nước không nói tiếng Anh đã và đang kết hợp cả tiếng Anh tổng quát và tiếng Anh chuyên ngành.

Trong môi trường toàn cầu hóa, nhu cầu sử dụng cả hai loại hình tiếng Anh này đang được coi là nhu cầu thiết yếu của lực lượng lao động. Người học tiếng Anh không chỉ cần trang bị cho mình vốn tiếng Anh cơ bản, mà còn phải biết sử dụng các thuật ngữ tiếng Anh có liên quan đến ngành nghề của họ. Từ những năm 50 của thế kỷ XX, nhiều giáo trình tiếng Anh chuyên ngành đã được tiến hành biên soạn và đưa vào giảng dạy. Các giáo trình tiếng Anh chuyên ngành xuất hiện như “English for Banking and Finance” cho sinh viên ngành Tài chính ngân hàng, “English for Economics” cho sinh viên ngành Kinh tế, “English for Tourism” cho sinh viên ngành Du lịch, “English for Accounting” cho sinh viên ngành Kế toán...

Trong khi tất cả giảng viên tiếng Anh đã khá quen thuộc với việc giảng dạy tiếng Anh tổng quát và tiếng Anh theo định hướng học thuật, chỉ một số ít giảng viên có thể giảng dạy các học phần tiếng Anh chuyên ngành truyền thông do tính chất đặc thù của môn học. Tiếng Anh chuyên ngành (ESP) là thuật ngữ dùng để chỉ tiếng Anh được dùng trong chuyên môn làm việc hoặc để phục vụ công việc ở từng chuyên ngành khác nhau (Hutchinson 1987). Cũng theo Hutchinson (1987), giáo viên dạy ESP cần có ba yêu cầu sau:

- Cần có thái độ tích cực đối với nội dung tiếng Anh chuyên ngành.
- Cần có những kiến thức về những nguyên tắc cơ bản của môn chuyên ngành.
- Cần có nhận thức về việc mình đã biết được bao nhiêu kiến thức.

Sự khác biệt quan trọng nhất giữa Tiếng Anh tổng quát và Tiếng Anh chuyên ngành nằm ở đối tượng học viên và mục đích của họ đối với việc học tiếng Anh. Sinh viên học ESP thường là người đã được làm quen trước với tiếng Anh cơ bản và đang mong muốn học ngoại ngữ để thực hiện các kỹ năng hay các công việc chuyên môn cụ thể. ESP tập trung nhiều hơn về ngôn ngữ trong bối cảnh cụ thể mà không nhấn mạnh nhiều tới việc giảng dạy cấu trúc ngữ pháp và cách diễn đạt ngôn ngữ. Đối tượng của ESP rất đa dạng với mọi ngành nghề từ kế toán, bán hàng, du lịch đến công nghệ thông tin, quản trị kinh doanh, báo chí, quan hệ quốc tế....

4. ĐÁNH GIÁ NHỮNG THUẬN LỢI VÀ KHÓ KHĂN KHI GIẢNG DẠY TIẾNG ANH TRONG CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT ĐÀO TẠO QUỐC TẾ TẠI HVBCCT

4.1. Thuận lợi

4.1.1. Cơ sở vật chất

Chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại HVBCCT có khu giảng đường riêng với các phòng học hiện đại. Toàn bộ các phòng học có bàn ghế và điều hòa được trang bị mới, với các trang thiết bị mới như máy chiếu, loa, wifi, tạo điều kiện học tập tốt nhất cho sinh viên của Chương trình.

Bàn ghế của các lớp học được thiết kế rời, giúp giảng viên và sinh viên chủ động và linh hoạt trong việc sắp xếp lại không gian cho phù hợp với nội dung giờ học.



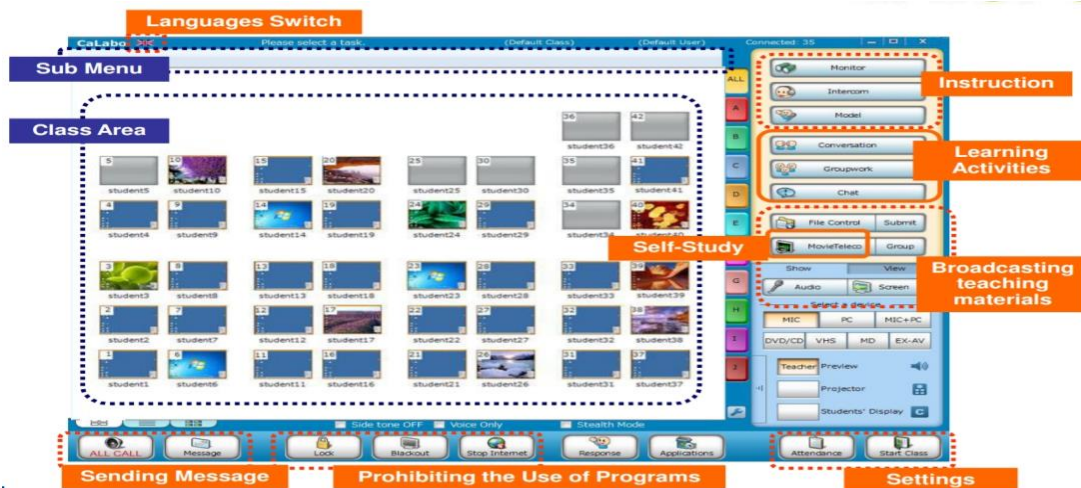
Nguồn: ajc.edu.vn

Hình 1: Khu giảng đường của chương trình quốc tế tại HVBCTT

Để học ngoại ngữ, sinh viên có thể sử dụng các phòng lab, trong đó có nhiều tính năng hiện đại, phù hợp với việc cá nhân hóa quá trình học tập cũng như làm việc theo cặp, nhóm. HVBCTT đã đầu tư 4 phòng lab với tổng số hơn 100 máy tính. Hiện các phòng này đang được ưu tiên sử dụng cho sinh viên chuyên ngành Ngôn ngữ Anh, sinh viên chất lượng cao, sinh viên chương trình quốc tế, sinh viên học tiếng Anh chuyên ngành của một số khoa trong Học viện. Trong các phòng lab, máy tính giáo viên được trang bị cấu hình cao để làm máy chủ trung tâm thu nhận dữ liệu, phân phát bài tập và điều khiển, giám sát các máy học viên. Các máy được nối với một màn hình máy chiếu. Hệ thống máy tính của sinh viên được sử dụng để học tập, truyền tải và trao đổi dữ liệu trong phòng học, thông qua sự quản lý của giáo viên. Tất cả các máy tính đều được nối mạng Internet và có trang bị tai nghe.

4.1.2. Được đầu tư các phần mềm

HVBCTT lắp đặt phần mềm Chleru Calabo. Trên giao diện điều khiển ở màn hình máy chủ, giáo viên có thể nhìn được vị trí của học sinh theo sơ đồ lớp học, sử dụng các nút điều khiển chức năng để điều phối các hoạt động dạy học, điều khiển các tài nguyên đa phương tiện. Có thể nói Calabo giúp cả giáo viên và sinh viên có những trải nghiệm khá thú vị về lợi ích của công nghệ thông tin và đa phương tiện trong môi trường học ngoại ngữ.



Nguồn: Hướng dẫn sử dụng Calabo Ex

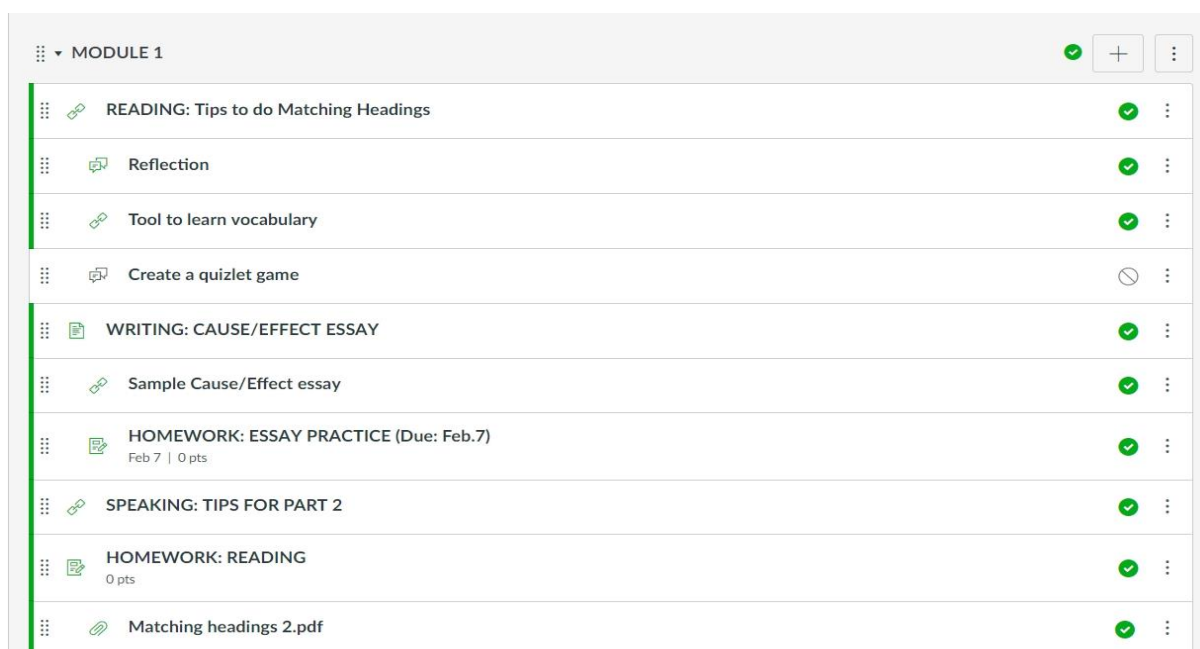
Hình 2: Giao diện phần mềm Calabo Ex điều khiển phòng lab học ngoại ngữ tại HVBCCTT

Các máy tính cũng kết nối sẵn Internet với các phần mềm quản lý học tập tiên tiến. Với các môn tiếng Anh đại cương, giảng viên thường sử dụng Canvas để quản lý quá trình học tập của sinh viên. Với các môn chuyên ngành, ĐH Middlesex sử dụng hệ thống My Unihub để quản lý.

Canvas: là một hệ thống trực tuyến hỗ trợ việc giảng dạy của giảng viên và việc học tập của sinh viên. Với nhiều tính năng vượt trội, dung lượng lưu trữ trong mỗi khóa học lớn nên Canvas đang là sự lựa chọn hàng đầu cho nhiều nhà giáo dục. Với Canvas, giáo viên xây dựng được một hệ thống logic cho bài giảng từ đầu tới cuối khóa học, thực sự như một giáo án số rất chi tiết, mạch lạc, có thể giữ lại sử dụng cho các khóa sau. Toàn bộ nội dung của khóa học, bao gồm tài liệu bài giảng, các đường link tới các trang web phục vụ cho bài giảng, các file âm thanh hình ảnh, các bài tập thực hành của sinh viên, các hoạt động của sinh viên, các nội dung thảo luận trực tuyến..... đều được lưu giữ lại, được sắp xếp theo đúng trình tự của từng nội dung học tập.

Canvas rất có lợi cho người học vì có thể phục vụ người học ở mọi nơi, mọi lúc miễn là họ có Internet. Hiện cũng có ứng dụng Canvas trên điện thoại dành cho cả hai hệ điều hành phổ biến là Android và IOS. Người học có thể theo dõi diễn tiến của khóa học, làm bài tập ở mọi nơi với Internet. Canvas cũng đảm bảo tính tương tác cao thông qua việc cung cấp các dịch vụ như nhắc lịch, gửi thông báo, trao đổi qua hộp thư giữa giáo viên và sinh viên, tương tác thông qua các nhận xét cho bài tập/hoạt động của sinh viên...

Với giáo viên, Canvas đặc biệt hữu dụng ở phần mềm LMS (Learning Management System) nhằm quản lý người học, đảm bảo việc đăng ký người học, theo dõi quá trình tích lũy kiến thức của người học.



(Ảnh chụp màn hình từ lớp học trên Canvas)

Hình 3: Một Module mẫu trong 1 khóa học dựa trên nền tảng Canvas do tác giả giảng dạy

4.1.3. Sĩ số sinh viên

Trong điều kiện hiện tại của các trường đại học, việc chương trình luôn đảm bảo các lớp học tiếng Anh với sĩ số dưới 20 sinh viên là hợp lý, mặc dù theo nghiên cứu của Tony Dudley-Evans và Maggie Jo St John (1998) một nhóm học Tiếng Anh chuyên ngành lý tưởng chỉ gồm 6 đến 8 người học. Sĩ số lớp học nhỏ tạo điều kiện thuận lợi cho giảng viên có thể quản lý và tổ chức các hoạt động lớp học hiệu quả. Sinh viên có cơ hội thực hành giao tiếp nhiều hơn. Giáo viên cũng có điều kiện hiểu rõ trình độ, tâm lý của từng sinh viên để có phương pháp giảng dạy phù hợp. Phương pháp lấy người học làm trung tâm có thể áp dụng hiệu quả với lớp học này. Đặc biệt với giờ học Tiếng Anh chuyên ngành đòi hỏi sinh viên phải tham gia tích cực, lĩnh hội không những kiến thức về chuyên ngành của mình, mà còn phải hiểu những kiến thức đó bằng ngôn ngữ tiếng Anh, tham gia các hoạt động giao tiếp với những thuật ngữ chuyên ngành, thì phương pháp này thực sự tạo điều kiện cho sinh viên tập trung, chủ động phát triển giao tiếp ngôn ngữ đích.

4.1.4. Quy trình phân loại đầu vào

Các khâu phân loại đầu vào được thực hiện bài bản: Hiện HVBCCTT áp dụng 3 loại bài kiểm tra phân loại đầu vào cho sinh viên chương trình liên kết quốc tế như sau:

- Sử dụng chứng chỉ IELTS: thí sinh nộp chứng chỉ IELTS (còn hạn) để được xác nhận đầu vào tiếng Anh.

Nếu chưa có chứng chỉ quốc tế, thí sinh được kiểm tra phân loại đầu vào bằng một trong 2 bài thi sau:

- Bài thi nội bộ của Đại học Middlesex
- Bài thi tiếng Anh nội bộ của HVBCCTT

Việc phân loại trình độ đầu vào cho sinh viên là rất cần thiết. Điều này giúp người dạy có thể thiết kế bài giảng trọng tâm hơn, tổ chức các hoạt động ngôn ngữ phù hợp hơn. Bản thân sinh viên với cùng trình độ sẽ có tâm lý học tập trung hơn, dễ dàng chia sẻ, trao đổi kiến thức, thực hành ngôn ngữ một cách nhiệt tình hơn. Điều này giúp giờ học ngôn ngữ đạt hiệu quả cao.

4.1.5. *Đội ngũ giảng viên*

Giảng viên của chương trình thường xuyên được trao đổi chuyên môn để nâng cao kiến thức và phương pháp giảng dạy. Các giảng viên được tập huấn cách đánh giá, cách sử dụng các phần mềm quản lý học tập. Giảng viên chính của môn giữa ĐH Middlesex và HVBC TT giữ mối liên lạc thường xuyên để trao đổi kinh nghiệm chuyên môn và giải đáp các thắc mắc (nếu có).

Hầu hết các giảng viên trong chương trình đều trẻ, có kỹ năng ứng dụng công nghệ thông tin tốt, biết tổ chức nhiều hoạt động học tập đa dạng. Các giảng viên thường xuyên sử dụng các phương pháp giảng dạy hiện đại, kết hợp với các trò chơi ngôn ngữ, sử dụng các website và các ứng dụng linh hoạt như Kahoot, Quizziz, Nearpod, Padlet....

Giáo viên cũng luôn nhận thức được tầm quan trọng của phương pháp giúp người học tự chủ động trong việc thiết kế các hoạt động rèn luyện, vừa hỗ trợ cho việc học, kích thích nơi người học niềm hứng thú say mê, sự sáng tạo và chủ động, qua đó thúc đẩy động cơ học tập của họ. Người học được sáng tạo và tham gia hoạt động, với phương châm tạo một môi trường học tập vui vẻ, giúp tăng cường hứng thú học tập và có động lực học tập cho người học

4.2. **Khó khăn**

4.2.1. *Ý thức và trình độ sinh viên*

Hầu hết sinh viên chưa thực sự có ý thức tốt, vẫn còn tình trạng đi muộn về sớm, không có kỷ luật, chậm hạn nộp bài.

Tuy đã trải qua bài kiểm tra đầu vào nhưng vẫn còn một số sinh viên trình độ kém, không hiểu và không nắm hết được nội dung của bài giảng mà giảng viên truyền đạt.

Đối với những sinh viên chưa có chứng chỉ quốc tế 6.0, thời lượng học tiếng Anh còn quá ít so với yêu cầu của chuẩn đầu ra, do sinh viên cần được đào tạo tiếng Anh tới trình độ B2 (IELTS 6) mới có đủ điều kiện và năng lực để bắt đầu học các môn chuyên ngành bằng tiếng Anh từ năm thứ 2. Do thời lượng ít, nên hầu hết sinh viên phải tự học nhiều hoặc đăng ký học thêm ở các trung tâm hoặc các lớp học riêng.

4.2.2. *Đòi hỏi cao đối với giảng viên:*

Tiêu chuẩn giảng viên chính thức và giảng viên thỉnh giảng khá cao, cụ thể:

+ Có khả năng giảng dạy bằng tiếng Anh (có bằng cử nhân tiếng Anh hoặc chứng chỉ tiếng Anh quốc tế IELTS, TOEFL hoặc chứng chỉ có giá trị tương đương hoặc bằng đại học, thạc sĩ, tiến sĩ do đại học nước ngoài cấp)

+ Ưu tiên những giảng viên có kinh nghiệm giảng dạy quốc tế.

Để giảng dạy các môn chuyên ngành bằng tiếng Anh, giảng viên cần phải có trình độ Thạc sĩ trở lên trong lĩnh vực báo chí, truyền thông, quan hệ công chúng, marketing, thương hiệu, sản xuất truyền thông đa phương tiện và các lĩnh vực có liên quan.

Tuy yêu cầu cao như vậy, nhưng thù lao cho giảng viên vẫn còn thấp so với nhiều chương trình quốc tế tại các trường khác, vì vậy chưa tạo được động lực cho giảng viên.

Ngoài ra, lực lượng giảng viên rất mỏng, tuổi đời còn rất trẻ, chưa có nhiều kinh nghiệm giảng dạy. Tất cả đều được đào tạo để dạy tiếng Anh tổng quát. Họ có thể đáp ứng tương đối tốt với các học phần dạy thực hành tiếng đơn thuần. Tuy nhiên khi chuyển sang dạy tiếng Anh chuyên ngành các giảng viên mới còn cảm thấy nhiều bỡ ngỡ, lúng túng và lo lắng khi lần đầu làm quen với một lĩnh vực hoàn toàn mới với những đòi hỏi về kiến thức chuyên ngành.

Giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành đòi hỏi giảng viên vừa có chuyên môn vừa có trình độ tiếng Anh. Tuy nhiên rất ít giảng viên đảm bảo được đầy đủ cả 2 yếu tố này. Nhiều giảng viên có trình độ chuyên môn tốt lại hạn chế năng lực sử dụng ngoại ngữ. Trong khi đó,

một số giảng viên giỏi kỹ năng nghe, nói, đọc, viết tiếng Anh, nhưng lại yếu kiến thức chuyên ngành. Số lượng giảng viên được đào tạo sau Đại học ở các nước nói tiếng Anh đáp ứng yêu cầu giảng dạy còn thấp.

Ngoài ra, việc bộ phận kiểm định độc lập của chương trình liên tục lấy ý kiến đánh giá, phản hồi của sinh viên về phương pháp giảng dạy của giáo viên sau mỗi tháng cũng tạo tâm lý nặng nề cho giảng viên khi tham gia chương trình. Nhiều giảng viên không muốn tiếp tục tham gia giảng dạy sau một thời gian ngắn do quá áp lực.

4.2.3. Giáo trình

Hiện nay có rất ít giáo trình tiếng Anh chuyên ngành truyền thông, hoặc có nhưng chưa phù hợp với trình độ của sinh viên. Vì vậy giáo viên mất rất nhiều thời gian để cải tiến và đổi mới giáo trình.

Thuật ngữ "specific" trong ESP đề cập đến mục đích cụ thể cho việc học tiếng Anh. Sinh viên tiếp cận nghiên cứu về tiếng Anh thông qua một lĩnh vực mà họ đã biết đến và có liên quan đến những gì họ đang học và sẽ làm việc trong tương lai. Điều này có nghĩa rằng họ có thể sử dụng những gì họ học trong lớp học ESP ngay trong công việc và học tập. Trên thực tế, tùy vào đối tượng mà người dạy ESP phải thỏa mãn các mục đích khác nhau. Trong thực tế, như một quy luật chung, trong khi ở tiếng Anh cơ bản tất cả bốn kỹ năng ngôn ngữ; nghe, đọc, nói và viết, được nhấn mạnh như nhau, thì trong ESP người dạy cần phân tích nhằm xác định các kỹ năng ngôn ngữ cần thiết nhất của các sinh viên, để thiết kế các giáo trình cho phù hợp. Ví dụ, với những chuyên ngành không đòi hỏi phải giao tiếp qua kỹ năng Nói nhiều mà chỉ cần đọc được các văn bản chuyên ngành, thì giáo trình ESP phải nhấn mạnh sự phát triển của các kỹ năng đọc trong sinh viên. Sinh viên báo chí cần chú trọng hơn kỹ năng Viết.

KẾT LUẬN

Tính chất quốc tế hóa ngày càng thể hiện rõ nét trong mọi mặt của đời sống xã hội, cùng với đó là xu hướng đại chúng hóa, đa dạng hóa... các loại hình đào tạo, trong đó có liên kết đào tạo với các đối tác nước ngoài. Trong tương lai, loại hình này sẽ còn phát triển hơn nữa, nhằm đáp ứng nhu cầu về đội ngũ nhân lực chất lượng cao, đáp ứng các nhu cầu phát triển của xã hội hiện đại.

Bài viết đã thể hiện rõ tầm quan trọng của giảng dạy tiếng Anh trong một chương trình liên kết quốc tế tại HVBCCT. Để đáp ứng yêu cầu và chất lượng của chương trình liên kết quốc tế, việc giảng dạy tiếng Anh trong chương trình đại cương là rất quan trọng vì sẽ tạo nền tảng ngôn ngữ cần thiết cho sinh viên học các môn chuyên ngành bằng tiếng Anh trong các môn học sau. Hiện nay, có thể đánh giá chung là việc giảng dạy tiếng Anh cho chương trình liên kết quốc tế tại HVBCCT tuy vẫn còn một số khó khăn thách thức nhưng đang được thực hiện khá tốt và bài bản, góp phần lớn trong công tác đảm bảo chất lượng của toàn bộ chương trình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Altbach, P.G and J.Knight (2007), "The internationalization of higher education: Motivations and realities", *Journal of Studies in International Education*, 11 (3-4), p.290-305
2. Bouzidi, H. (2009). "Between the ESP Classroom and the Workplace: Bridging the Gap". *English Teaching Forum*. Number 3,
3. Dudley-Evanns. T. & Maggie-Jo St John (1998), *Development in English for Specific Purposes- A multi-disciplinary approach*, Cambridge University Press.
4. Hutchinson, T. and A. Water. *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge: CUP, (1987).
5. Master, P., *Responses to English for specific purposes*, 1990, CUP.

6. Nguyen, T.D. (2009), "Signal quality and service quality: a study of local and international MBA programs in Vietnam", *Quality Assurance in Education*, Vol. 17 No. 4, pp. 364-376. <https://doi.org/10.1108/09684880910992331>

7. Tuyet T.T (2014), "Internationalization of Higher education in Vietnam: Opportunities and Challenges", *VNU Journal of Science: Foreign Studies*, Vol 30. No.3 (2014), 61-69

8. <http://giaoducvaxahoi.vn/en/giao-duc-dao-tao/th-c-tr-ng-va-gi-i-phap-gi-ng-d-y-ti-ng-anh-chuyen-nganh-tru-ng-d-i-h-c.html>,

9. <https://ajc.hcma.vn/hop-tac-quoc-te/Pages/chuong-trinh-dao-tao-quoc-te.aspx?CateID=852&ItemID=12414>

10. <https://nhandan.com.vn/dien-dan-giao-duc/mo-chuong-trinh-lien-ket-dao-tao-quoc-te-nao-phai-tot-chuong-trinh-do-609449/>

SỬ DỤNG PHẦN MỀM QUIZZZ HỖ TRỢ GIẢNG DẠY VÀ KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ HỌC PHẦN TIẾNG TRUNG CĂN BẢN TẠI ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI

ThS. Nguyễn Thị Minh Ngọc

nmngoc182001@gmail.com

Viện Hợp tác quốc tế - Trường Đại học Thương Mại

TÓM TẮT

Trong thời đại cách mạng công nghệ 4.0 hiện nay, việc ứng dụng các phần mềm, trang web hỗ trợ giảng dạy là điều rất cần thiết đối với mỗi giảng viên. Các công cụ này đã góp phần thúc đẩy quá trình đổi mới phương pháp dạy học; tạo môi trường học tập hứng thú và từ đó nâng cao chất lượng giảng dạy. Bài nghiên cứu giới thiệu các tính năng, quy trình sử dụng Quizizz và hiệu quả thu được từ việc vận dụng Quizizz trong quá trình giảng dạy tiếng Trung căn bản tại Đại học Thương mại. Từ đó thấy được những ưu nhược điểm, đưa ra đề xuất khi sử dụng Quizizz trong giảng dạy và học tập của giảng viên và sinh viên.

Từ khóa: E-learning Quizizz Tiếng Trung căn bản

ABSTRACT

In the era of the fourth industrial revolution (known as Industry 4.0), the application of online teaching software and websites is of great significance for teachers. The tools help promoting creativity in teaching methods, providing an enjoyable learning environment and thereby enhancing the quality of teaching. The research paper discusses the features of app Quizizz, how to use it and the efficiency from applying it in teaching general Chinese at the University of Commerce. As a result, the advantages, disadvantages and recommendations when using Quizizz in teaching and learning for teachers and students are revealed.

Keyword: E-learning General Chinese Quizizz

1. MỞ ĐẦU

Với sự bùng nổ của công nghệ thông tin trong thời đại 4.0, E-Learning đã và đang trở thành xu hướng giảng dạy và học tập ngày càng được ưa chuộng trên toàn thế giới. Việc sử dụng các phần mềm hỗ trợ giảng dạy đã góp phần nâng cao hiệu quả và mở ra nhiều con đường mới trong việc dạy và học. Trong số các phần mềm dạy học E-learning thì không thể không kể đến Quizizz, có thể nói đây là một trong những công cụ hỗ trợ luyện tập, kiểm tra,

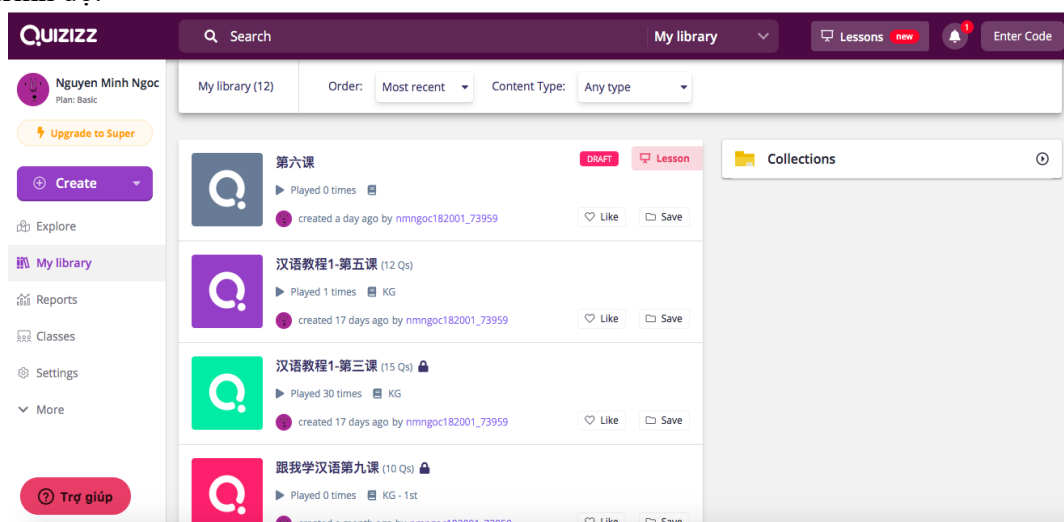
đánh giá trong dạy học khá nổi tiếng và được nhiều thầy cô sử dụng rất hiệu quả. Đặc biệt trong đại dịch Covid 19 vừa qua, với việc học tập trực tuyến trên diện rộng, vượt qua những khó khăn về khoảng cách không gian, chúng ta càng thấy rõ được vai trò và hiệu quả của các phần mềm hỗ trợ này. Và chắc chắn việc sử dụng các phần mềm hỗ trợ cho việc giảng dạy học tập trực tuyến như Quizizz sẽ trở thành những xu thế tất yếu trong xã hội hiện nay.

2. NỘI DUNG

Hiện nay có vô số phần mềm hoặc trang web hỗ trợ việc giảng dạy và học tập trực tuyến, mỗi phần mềm lại có những ưu nhược điểm khác nhau, và có những chức năng phù hợp với mục đích sử dụng khác nhau của người dùng, chính vì vậy căn cứ vào mục đích nhiệm vụ của từng môn học, từng đối tượng người học trong những hoàn cảnh cụ thể, giáo viên có thể lựa chọn sử dụng những phần mềm hỗ trợ tương thích với mục đích nâng cao hiệu quả giảng dạy và tạo ra hứng thú cho người học. Trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi đi sâu giới thiệu về ứng dụng phần mềm Quizizz trong việc giảng dạy và kiểm tra đánh giá học phần tiếng Trung căn bản của sinh viên Đại học Thương Mại

2.1 Giới thiệu về Quizizz

Quizizz bản chất là một trang web miễn phí, hỗ trợ người sử dụng tạo những bộ câu hỏi trắc nghiệm để thiết kế các trò chơi học tập ứng dụng vào giảng dạy nhằm gây hứng thú cho người học ở bất kỳ một cấp học nào. Các câu hỏi trắc nghiệm được người sử dụng thiết kế không bị giới hạn về số lượng ký tự, còn có thể tích hợp được cả hình ảnh, file ghi âm, file video hoặc các công thức toán học với một giao diện đơn giản, dễ sử dụng. Giảng viên cũng có thể tìm kiếm tham khảo các câu hỏi trắc nghiệm trong thư viện từ người dùng khắp nơi trên thế giới để tạo ra các bài ôn tập, kiểm tra hoặc các trò chơi cho phù hợp. Có thể khẳng định Quizizz là công cụ học tập học online được thiết kế với giao diện bắt mắt, âm thanh và hình ảnh sống động, đặc biệt các bài tập, bài kiểm tra và các trò chơi được thiết lập theo tốc độ của người dùng. Nó giúp mỗi học viên hào hứng chinh phục mọi thành tựu mới. Giáo viên có thể kết hợp Quizizz vào bài hướng dẫn, ôn tập và kiểm tra đánh giá để hỗ trợ học sinh ở mọi trình độ.



Hình 1: Bảng điều khiển trên giao diện là giáo viên của Quizizz

➤ **Chức năng Search:** Bạn có thể tìm kiếm các câu hỏi theo tiêu đề hoặc tên người sáng tạo nó với thư viện các câu hỏi công khai. Trong trường hợp chúng ta giảng dạy nhiều học phần, nhiều cấp độ và nhiều kỹ năng khác nhau với một thư viện chứa đựng nhiều bài kiểm tra, nhiều trò chơi học tập ở các cấp độ, trình độ khác nhau, chúng ta có thể sử dụng

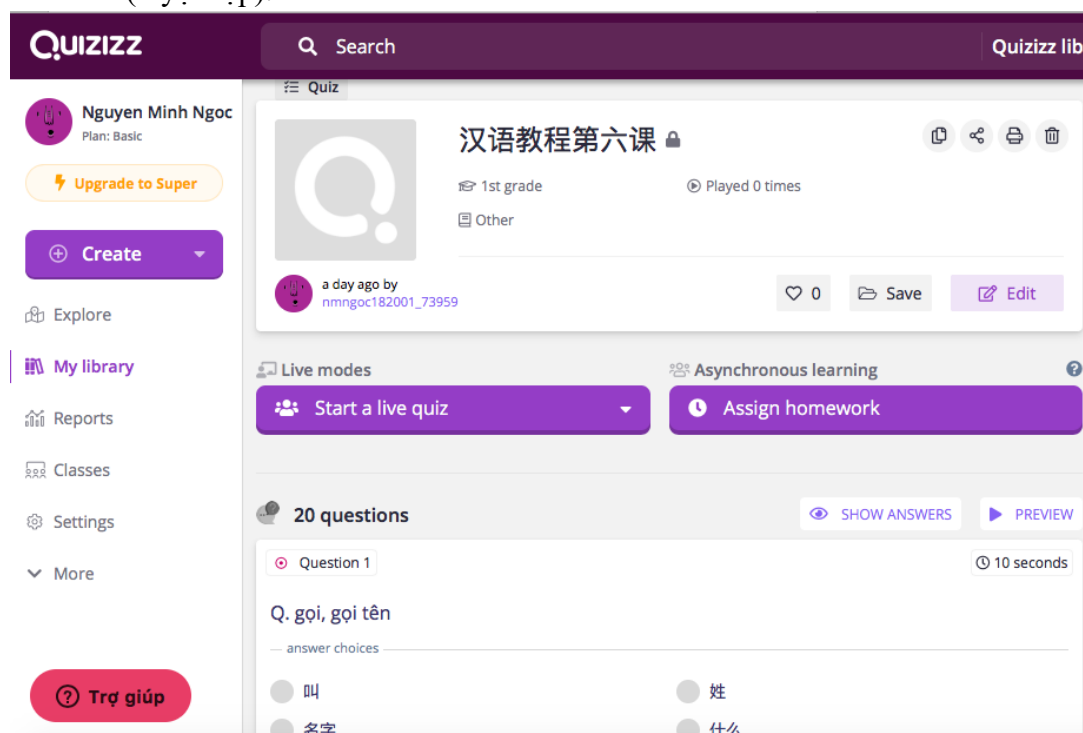
chức năng này nhanh chóng tìm kiếm những trò chơi phù hợp với từng đối tượng người học hoặc tìm kiếm kết quả của từng trò chơi, từng cá nhân.

➤ **My Quizzes** - Phần này chứa toàn bộ câu hỏi bạn tạo. Nó cũng chứa **Collection**, bao gồm thư mục được dùng để phân loại câu hỏi.

➤ **Create a quiz** - Đưa bạn tới phần **Quiz Editor** để bạn có thể tự tạo câu hỏi riêng. Muốn tạo ra những bài kiểm tra, ôn tập hoặc các trò chơi có chứa các câu hỏi trắc nghiệm, hoặc tạo ra một bài giảng, chúng ta sẽ lựa chọn chức năng này

➤ **Reports** - Bao gồm kết quả cho toàn bộ game, bài kiểm tra, đánh giá bạn đã lưu.

Sau khi sử dụng chế độ Create a Quiz để thiết lập một bộ câu hỏi trắc nghiệm, Quizizz hỗ trợ ba chế độ sử dụng là: Live game (chơi trực tuyến), Homework (giao bài tập về nhà) hoặc Practice (luyện tập).



Hình 2: giao diện câu hỏi đã được sẵn sàng sử dụng

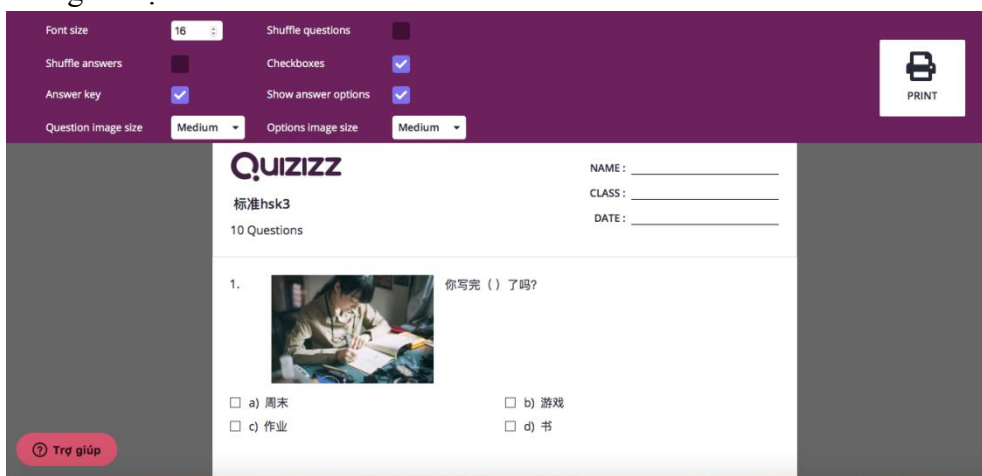
Sinh viên có thể dùng máy tính hoặc điện thoại thông minh để tham gia trò chơi trực tuyến. Câu hỏi và đáp án hiển thị trên màn hình thiết bị cá nhân mà không phụ thuộc vào máy chủ. Ở chế độ chơi trực tuyến (Live game), sinh viên có thể nhìn thấy thứ tự của mình ở từng câu, sinh viên có thể biết ngay kết quả câu trả lời, và đặc biệt Quizizz còn thiết lập chế độ Power-ups, giúp người chơi hứng thú hơn khi tham gia vào các trò chơi. Power-ups là những sự trợ giúp đặc lực cho quá trình “lên hạng” của người chơi như trợ giúp 50/50, nhân đôi số điểm, đóng băng thời gian, trả lời lại một câu hỏi... Power-up được thiết kế sử dụng một lần, nhằm tăng mức độ tương tác và tham gia vào Quizizz. Sau khi học sinh có được Power-up, họ sẽ thấy biểu tượng ở cuối màn hình và có thể nhấp vào biểu tượng đó để kích hoạt nó cho một câu hỏi cụ thể. Với chế độ chơi trực tuyến tất cả học sinh sẽ bắt đầu tham gia cùng một lúc, phù hợp để tổ chức ngay khi buổi học đang diễn ra hoặc khi khởi động lớp học.

Chế độ bài tập về nhà (Homework). Cho phép sinh viên có thể làm bài ở bất kỳ thời gian nào miễn là trước hạn mà giáo viên chỉ định. Khi chọn chế độ giao bài tập về nhà, giáo viên sẽ cài đặt thời hạn với mốc thời gian ngày và giờ, học sinh có thể làm bài bất cứ lúc nào, miễn là hoàn thành đúng thời hạn chỉ định. Có thể giao bài tập cho học sinh bằng 3 cách: gửi

qua các ứng dụng đã được kết nối với quizizz như google classroom, Microsoft team; copy link gửi cho học sinh, hoặc gửi cho học sinh một mã code đăng nhập. Giao bài tập xong thì giáo viên có thể tạm tắt đi và khi nào muốn xem tình hình nộp bài thì có thể mở lại.

Chế độ luyện tập (Practice): học sinh nhận được link có thể luyện tập bất cứ lúc nào không có giới hạn thời gian, số lần và không gửi báo cáo kết quả cho giáo viên. Giảng viên có thể tự làm các bài quizizz của mình tạo ở giao diện người học trước khi tổ chức thực hiện trong lớp hoặc share cho sinh viên tập luyện như là một sự chuẩn bị trước, trong chế độ này thì kết quả tập luyện không được lưu lại. Ở chế độ này, sinh viên có thể luyện tập dưới dạng trò chơi Quiz hoặc dưới dạng thẻ học Flash Card.

Đối với chế độ kiểm tra (Test) cũng tương tự như vậy nhưng học sinh bắt buộc phải tạo tài khoản và đăng nhập để làm bài kiểm tra. Đây là các chế độ chơi trực tuyến mà các học sinh bắt đầu và kết thúc trò chơi cùng lúc theo chỉ định của giáo viên. Trong điều kiện mạng Internet không ổn định Giáo viên có thể in bài kiểm tra cho sinh viên làm.



Hình 3: Định dạng bài test được in ra

Một tính năng nữa của Quizizz là quản lý và xuất file kết quả của các bài kiểm tra, bài tập hoặc trò chơi đã thực hiện, giáo viên có thể bấm vào Report, chọn bài tập hoặc trò chơi đã thực hiện giao diện này sẽ cho ta xem lại tổng quan các thống kê theo từng học sinh, hoặc theo từng câu hỏi, ta sẽ thu được file kết quả dạng pdf và chọn loại file mà mình muốn truy xuất, ngoài ra cũng có thể tải xuống file kết quả định dạng excel, file excel này giúp giáo viên lưu lại dữ liệu sinh động và thông tin chi tiết của cả lớp hoặc của từng học sinh và thậm chí còn có thể cho phép gửi trực tiếp kết quả vào email của phụ huynh nếu cần thiết.

Participant names	Score	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13
Thanh Hương	16840 (100%)	75%	71%	63%	58%	79%	75%	79%	79%	79%	71%	79%	88%	92%
Thu Trần (Thu Trần)	16215 (100%)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Trần Thị Cẩm Nhung	15900 (100%)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Lanh	15510 (93%)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓
Trần Thị Ngọc Ánh	15470 (100%)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Pham Ha	15310 (100%)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Tuấn Ang	13820 (100%)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Phường Phương	13735 (87%)	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Hình 4: Thống kê tỉ lệ câu hỏi trả lời đúng- sai

Bảng thống kê này cho kết quả trả lời đúng-sai của từng người, tỷ lệ trả lời đúng cho một câu hỏi, hiển thị những trả lời đúng - sai của từng người chơi, giúp máy chủ có thể kiểm soát được chất lượng. Từ bảng tổng kết chi tiết kết quả của cả lớp, giáo viên có thể theo dõi tổng quan thống kê tỉ lệ trả lời đúng sai của học sinh cả lớp hay thống kê theo từng câu hỏi. Phần Game Highlight là các phân tích của Quizizz và kết quả của trò chơi vừa diễn ra như tỉ lệ % trả lời đúng của cả lớp, những câu hỏi nào là khó nhất và có nhiều học sinh trả lời sai nhất, những câu hỏi nào khiến học sinh dành nhiều thời gian suy nghĩ và trả lời lâu nhất hay câu hỏi nào có tỉ lệ trả lời sai đặc biệt cao. Dựa vào những phân tích này thầy cô có thể nhận biết được các vấn đề mà học sinh cần được luyện tập, bổ sung thêm hay các câu hỏi nào cần điều chỉnh lại độ khó cho phù hợp

2.2 Nghiên cứu hiệu quả sử dụng Quizizz trong dạy học Tiếng Trung cho sinh viên năm 1 chuyên ngành Tiếng Trung thương mại tại Đại học Thương Mại

2.2.1 Tổng quan nghiên cứu

Học phần tiếng Trung căn bản đã được đưa vào giảng dạy tại trường Đại học Thương Mại từ khá sớm, từ năm 2006 đây là một học phần dành cho sinh viên học ngoại ngữ 2 Tiếng Trung. Từ năm 2016, học phần này được coi là những học phần bắt buộc thuộc chuyên ngành đào tạo Tiếng Trung Thương Mại. Học phần Tiếng Trung căn bản ngoại ngữ 2 được chia thành 2 học phần là Tiếng Trung 2.1 và 2.2. Học phần tiếng Trung căn bản dành cho sinh viên chuyên ngành Tiếng Trung thương mại thì được chia làm 4 học phần, từ 1.1 đến 1.4 với tổng số 8 tín chỉ. Đây là các học phần thực hành tiếng, giảng dạy cho học sinh cả 4 kỹ năng nghe, nói, đọc, viết với trình độ bắt đầu, chính vì vậy có thể sử dụng Quizizz để thiết kế các live game hoặc các bài ôn tập, kiểm tra các kiến thức về phiên âm, từ vựng, chữ Hán hoặc các kiến thức ngữ pháp, giúp người học có thể luyện tập thực hành nâng cao trình độ và tăng hứng thú trong học tập.

2.2.2 Sử dụng Quizizz trong giảng dạy

Bước 1: Giảng viên truy cập vào trang web quizizz.com để tạo tài khoản

Bước 2: Vào Create để xây dựng một trò chơi hoặc một bài kiểm tra. Quizizz cho phép soạn các dạng câu hỏi: trắc nghiệm 1 đáp án đúng hoặc nhiều đáp án đúng, điền từ vào chỗ trống, phiếu khảo sát và dạng câu hỏi mở. Nội dung câu hỏi có thể kèm hình ảnh, âm thanh hoặc công thức toán học, các phương án trả lời ngoài dạng văn bản cũng có thể là hình ảnh hoặc công thức toán học. Cuối cùng, người dùng sẽ thiết lập thời gian trả lời cho câu hỏi tùy vào độ khó của câu hỏi. Bài kiểm tra sẽ được lưu trên hệ thống của Quizizz theo chủ đề, lớp học, cấp học đã lựa chọn. Các tài khoản khác nhau có thể nhìn thấy và sử dụng bộ câu hỏi của nhau thông qua công cụ tìm kiếm Teleport.

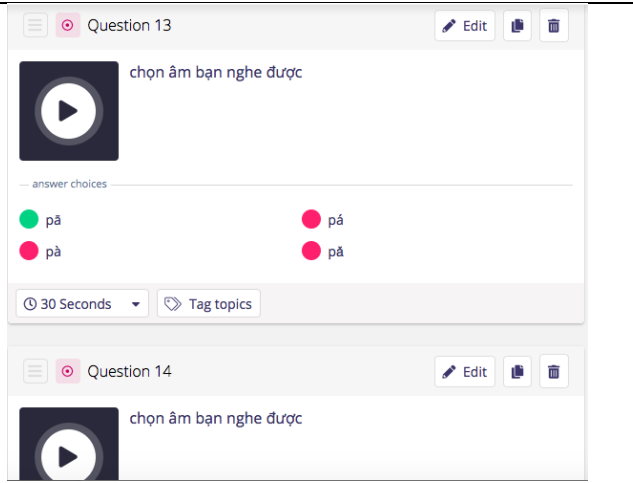
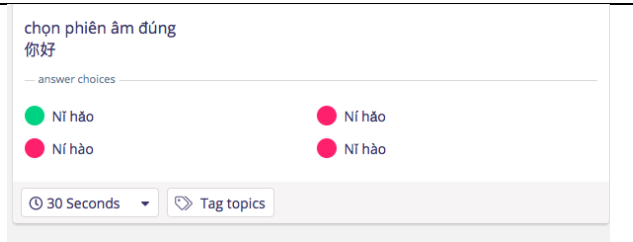

Bước 3: Vào My Quizizz, chọn bộ câu hỏi muốn sử dụng sau đó chọn chế độ chơi (Live game, Homework, Practice). Chức năng Play để giáo viên có thể làm thử bài kiểm tra và Share practice link để chia sẻ bài kiểm tra đến một lớp học tập trực tuyến.

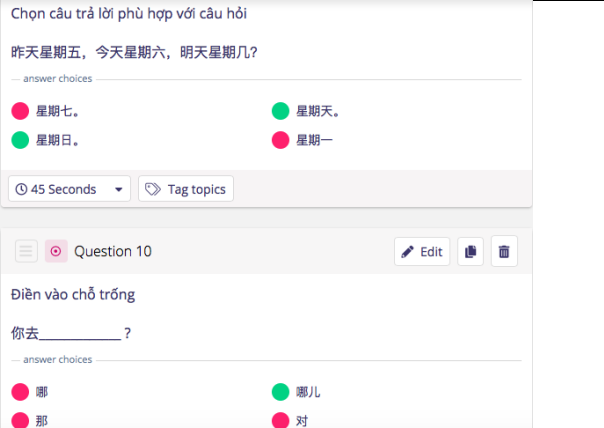
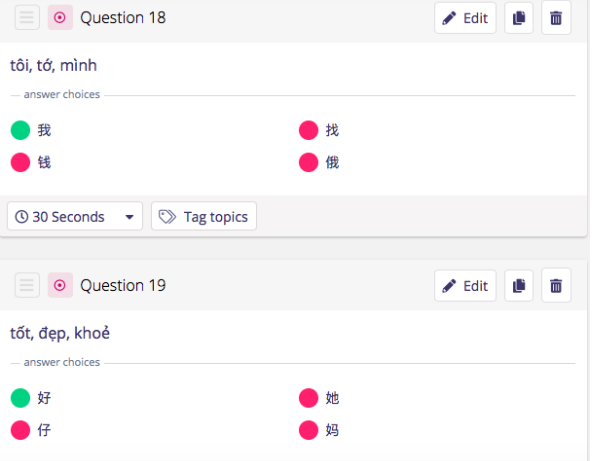
Bước 4: Thiết lập các điều kiện cho trò chơi như chơi theo nhóm, chơi cá nhân, đảo thứ tự câu hỏi và đáp án,... sau đó bấm chọn nút Host Game để mở cổng trò chơi. Hệ thống sẽ sinh ra một code game

Bước 5 : Sinh viên có thể truy cập vào trang quizizz.com, sau đó chọn nút join a game và nhập game code do giáo viên cung cấp để tham gia trò chơi không cần tạo tài khoản, kết quả thực hiện được lưu trên tài khoản giáo viên. Tuy nhiên, để sinh viên tự kiểm soát kết quả làm bài, xem lại những bài mình đã tham gia để có kế hoạch học tập phù hợp thì giáo viên nên yêu cầu sinh viên tạo tài khoản, đăng nhập tài khoản trước khi tham gia trò chơi.

Bước 6: Ở chế độ Live game, giảng viên có thể quan sát kết quả ngay trên màn hình máy chủ. Giáo viên vào mục Report để xem thống kê kết quả của người học.

Khi bắt đầu vào Học phần tiếng Trung căn bản, đa số người học cảm thấy mới mẻ và xa lạ với một ngôn ngữ tượng hình, có nhiều sinh viên cho rằng rất khó để nhớ được những chữ Hán tượng hình, chỉ cần thêm bớt 1 nét là sẽ nhầm sang chữ khác, số khác lại thấy có khá nhiều những quy tắc, quy ước biến điệu khó nhớ trong phần ngữ âm, hoặc có những điểm ngữ pháp ngược hoàn toàn với ngôn ngữ tiếng mẹ đẻ... Ngay trong giai đoạn đầu khi tiếp xúc với môn học nếu như giáo viên có thể tạo hứng thú cho sinh viên qua các trò chơi cũng như các bài luyện tập nhờ ứng dụng Quizizz thì chắc chắn việc dạy và học sẽ thu được hiệu quả. Với học phần tiếng Trung căn bản 1.1 và 1.2, chúng tôi đã thiết kế cho sinh viên các trò chơi để luyện tập ngữ âm, chữ Hán, từ vựng, ngữ pháp... đồng thời cung cấp thêm cho sinh viên các bài luyện tập ở nhà thông qua ứng dụng Quizizz. Dưới đây là một số định dạng bài trắc nghiệm thiết kế dưới dạng trò chơi hoặc bài luyện tập cho sinh viên:

<p>Sử dụng ứng dụng Quizizz thiết kế phần luyện tập ngữ âm cho sinh viên học phần tiếng Trung căn bản. Giáo viên có thể up lên file nghe mp3 ngắn hoặc cũng có thể tự ghi âm để tạo ra câu hỏi, yêu cầu sinh viên nghe ghi âm và chọn đáp án đúng. Phần này giúp sinh viên phân biệt các thanh mẫu, vận mẫu và thanh điệu trong tiếng Trung</p>	
<p>Ngoài việc sử dụng file âm thanh, giáo viên cũng có thể thiết kế bài luyện tập ngữ âm dạng nhìn chữ và chọn phiên âm. Phần này yêu cầu sinh viên phải nhớ cách đọc chữ Hán và nhận diện được chữ Hán, đồng thời sinh viên cần nhớ các quy tắc biến điệu trong tiếng Trung mới có thể chọn được đáp án đúng. Việc vận dụng chơi mà học giúp sinh viên nhớ hơn.</p>	 

<p>Giáo viên cũng có thể thiết kế bài tập luyện ngữ pháp tiếng Trung bằng Quizizz. Với việc hiển thị ngay đáp án sau khi làm xong sẽ giúp sinh viên nhớ ngay lỗi sai để tránh mắc phải những lỗi tương tự.</p>	
<p>Có thể dùng Quizizz để thiết kế phần luyện tập chữ Hán cho sinh viên. Giáo viên đưa ra các chữ Hán gần giống nhau mà người học dễ nhầm lẫn, yêu cầu lựa chọn chữ Hán đúng với nghĩa giáo viên đưa ra. Kết thúc trò chơi có thể đúc kết kinh nghiệm phân biệt các chữ Hán gần giống nhau, cũng như chiết tự của chúng để người học tránh nhầm lẫn</p>	

2.2.3 Hiệu quả thu được

Lợi ích của việc sử dụng Quizizz trong giảng dạy tiếng Trung căn bản.

➤ Tạo ra được bộ câu hỏi trắc nghiệm có thể tổng hợp được các kiến thức liên quan đến ngữ âm, từ vựng, chữ Hán, ngữ pháp tiếng Trung. Hơn nữa các hình thức kiểm tra, luyện tập cũng đa dạng phong phú. Ví dụ như phần luyện tập ngữ âm có thể kết hợp cả dạng nghe điền thanh mẫu, vận mẫu, thanh điệu, nghe chọn âm tiết hoặc chọn âm tiết đúng với chữ Hán... Phần luyện tập từ vựng có thể sử dụng tranh ảnh, file âm thanh, hoặc các chữ Hán...

21. 
- a) 星期七 b) 星期天
 c) 星期六 d) 星期二
22. 
- a) 一枝笔 b) 一张纸
 c) 一节课 d) 一个汉字

(có thể sử dụng file ảnh hoặc file âm thanh để luyện tập từ vựng)

➤ Quizizz cho phép thầy cô tiếp cận ngân hàng câu hỏi đa dạng hoặc tự tạo lập bộ câu hỏi phù hợp với mục tiêu kiểm tra đánh giá. Với khoảng 5 bài đầu trong giáo trình, mục tiêu chính là giúp người học nắm được và vận dụng tốt hệ thống ngữ âm trong tiếng Hán nên giáo viên thiết kế bài chú trọng luyện tập phần ngữ âm cho sinh viên, giáo viên có thể thiết kế

riêng các bài tập ngữ âm như nghe điền thanh mẫu, vận mẫu, thanh điệu, chọn phiên âm đúng, chọn câu hoặc viết lại phiên âm nghe được...

➤ Cho phép học sinh trong cùng một lớp có thể tham gia trả lời câu hỏi trên Quizizz vào cùng một thời điểm do thầy cô quy định; hoặc hoàn tất bài kiểm tra vào một thời gian thuận lợi, trước thời hạn thầy cô quy định; cũng có thể tự ôn luyện lại kiến thức đã học thông qua bài tập về nhà, bài luyện tập có thể được lựa chọn dưới dạng flash card hoặc view quiz.

➤ Dễ dàng thông báo ngay kết quả và thứ hạng của những người tham gia trả lời câu hỏi nhằm gia tăng hứng thú học tập cho học sinh. Giáo viên cũng có thể kiểm soát chắc chắn có bao nhiêu sinh viên tham gia vào trò chơi hoặc hoàn thành bài luyện tập với phần thống kê trong ứng dụng, giúp bao quát, kiểm soát tình hình học tập của sinh viên. Với bài kiểm tra, có thể thống kê chính xác kết quả điểm, giảm thiểu công việc chấm bài của giáo viên.

➤ Ngoài việc tạo hứng thú cho người học thì còn giúp cho người dạy nắm bắt được mức độ tiếp thu cũng như phản hồi từ người học để điều chỉnh nội dung, phương pháp dạy học cho phù hợp. Như khi cho sinh viên tham gia vào trò chơi luyện ngữ âm, ứng dụng có thể thống kê có bao nhiêu sinh viên trả lời đúng, sai ở cùng 1 câu hỏi, giáo viên có thể chữa, nhấn mạnh hoặc tổng kết lại để sinh viên tránh mắc lỗi sai. Đối với những câu có tỷ lệ sai cao, giáo viên cần tăng cường chú thích, chú giải khi giảng dạy.

2.2.4 Đánh giá tổng quan

Sau khi sử dụng Quizizz trong quá trình giảng dạy thông qua các trò chơi ngôn ngữ, bài luyện tập và các bài kiểm tra, chúng tôi đã tiến hành đánh giá những ưu nhược điểm của Quizizz thông qua việc phỏng vấn, quan sát và rút ra được một số kết luận sau:

(1) Đối với sinh viên:

- Khi được phỏng vấn, hầu hết sinh viên tỏ ra thích thú môn học hơn và thấy hứng thú hơn so với những học phần không áp dụng Quizizz. Nhiều sinh viên còn cho rằng em bị kích thích bởi hiệu ứng âm thanh, hình ảnh và đặc biệt là việc giới hạn thời gian trả lời cho mỗi câu hỏi. Phần luyện tập ngữ âm thông thường khá đơn điệu, nhàm chán, việc vận dụng luyện tập ngữ âm qua trò chơi sẽ khiến cho sinh viên hứng thú hơn rất nhiều, giờ học cũng nhờ đó sôi nổi, tích cực và hiệu quả hơn. Phần ghi nhớ chữ Hán, từ vựng khá khó khiến người học có tâm lý chán nản, việc thay đổi các hình thức luyện tập, ghi nhớ đã mang lại hiệu quả cao trong việc dạy và học.

- Nhiều sinh viên có thể tự đánh giá nhanh lượng kiến thức mà mình thu nạp được trong một thời gian ngắn, từ đó có thể nhận thấy điểm mạnh, điểm yếu, sự tiến bộ của mình trong quá trình học tập, đánh giá được hiệu quả của môn học, ngoài ra, Quizizz còn có thể giúp người học so sánh tương quan lực học của mình với người học khác, từ đó hình thành ý thức học tập tốt hơn.

- Mọi sinh viên đều cảm thấy thuận tiện hơn trong việc thực hiện các nhiệm vụ cả trong giờ học và ngoài giờ học. Các em có thể tranh thủ thời gian dỗi để ôn bài bất cứ lúc nào, và khi ôn bài sinh viên có thể biết ngay đáp án của bài tập mà không cần phải chờ giáo viên chữa như cách giảng dạy truyền thống trước đây, từ đó có thể nâng cao ý thức tự học của sinh viên.

- Một số sinh viên cũng chia sẻ rằng họ cảm thấy rất vui khi có thể theo dõi tiến trình của mình thường xuyên. Chính bảng báo cáo kết quả bài tập hoặc bài test giúp người học và cả người dạy đánh giá mức độ kiến thức đến từng câu hỏi, điều đó giúp các em tự định hướng và làm việc chăm chỉ hơn để bắt kịp với tốc độ học tập của cả lớp

- Đặc biệt, toàn bộ sinh viên đều đề nghị được thường xuyên sử dụng Quizizz cho các học phần khác và trong thời gian tiếp theo vì các em đều tin rằng việc học tập hiệu quả

hơn. Thông qua việc chơi mà học, khối lượng kiến thức được tiếp thu một cách tự nhiên, ngoài ra, sinh viên cũng tự học ở nhà thường xuyên hơn, dành nhiều thời gian hơn để tìm đọc tài liệu và làm bài tập giáo viên giao hàng tuần. Do vậy, số giờ tự học trong tuần tăng lên so với trước.

- Cuối cùng, một số sinh viên còn cho rằng trình độ tin học của họ đã được cải thiện đáng kể. Họ tin rằng việc sử dụng máy tính hoặc thiết bị di động thường xuyên sẽ giúp phát triển kỹ năng đánh máy và kỹ năng tìm kiếm thông tin.

(2) Đối với giáo viên:

- Quizziz có thể sử dụng hiệu quả trong kiểm tra khối lượng kiến thức ít hoặc nhiều đều được. Từ đó dễ dàng nhận thấy công việc giảng dạy và quản lý việc tự học ở nhà của sinh viên đơn giản mà hiệu quả hơn rất nhiều nhờ việc sử dụng Quizziz. Với một lớp học trên google classroom, giáo viên dễ dàng chia sẻ kiến thức, bài tập cho sinh viên, đồng thời có thể theo dõi việc làm bài, kết quả của sinh viên và lưu lại. Việc này chỉ mất chưa đến 5 phút mỗi ngày.

- Đối với bài kiểm tra đánh giá, Quizziz cho kết quả nhanh và chính xác giúp giáo viên có thể đánh giá người học trong thời gian ngắn. Giáo viên cũng có thể theo dõi sát sao sự tiến bộ, những lỗ hổng kiến thức cũng như những điểm mạnh, điểm yếu của sinh viên, từ đó, giáo viên có thể có chiến lược và cách thức cải thiện cho sinh viên.

- Câu hỏi xuất hiện ngẫu nhiên cho từng sinh viên, được giới hạn thời gian trả lời theo yêu cầu của giáo viên nên việc đánh giá khách quan và chính xác hơn các công cụ online khác.

- Các bài kiểm tra hoặc bài tập có thể được lưu trữ lâu dài để sử dụng lại cho các khóa học sau hoặc có thể được chia sẻ cho các giáo viên khác cùng sử dụng, tiết kiệm công sức chuẩn bị cho người dạy.

(3) Điểm yếu của Quizziz:

Tuy nhiên, sau một thời gian sử dụng Quizziz trong quá trình giảng dạy, chúng tôi cũng nhận thấy một số nhược điểm của Quizziz như sau:

- Các câu hỏi muốn nhập lên Quizziz phải theo định dạng mặc định nên người dạy phải nhập thủ công đơn lẻ từng câu hỏi, dẫn đến tốn nhiều thời gian.

- Như các công cụ online khác, việc sử dụng Quizziz có hiệu quả tốt cần phải có nguồn internet ổn định cả từ phía người dạy và người học thì mới cho kết quả chính xác.

- Với những sinh viên chưa tự giác thì vẫn xuất hiện tình trạng đối phó hoặc các hành vi gian lận như nhìn bài nhau, hoặc nhờ người làm hộ bài.

(4) Đề xuất sử dụng Quizziz cho giảng dạy học phần tiếng Trung căn bản

Đối với học phần Tiếng Trung căn bản có thể sử dụng Quizziz để thiết kế các trò chơi và các bài luyện tập ngữ âm trong 5 bài đầu của giáo trình Hán ngữ, cũng có thể xây dựng những bài trắc nghiệm liên quan đến từ vựng, chữ Hán để kiểm tra đầu giờ hoặc khi ôn tập củng cố kiến thức, cũng có thể vận dụng Quizziz để tạo bài luyện tập ngữ pháp trong học phần, có thể thiết kế với nhiều dạng bài phong phú như trắc nghiệm, điền trống, trả lời câu hỏi, dịch câu...

Ở mảng kiến thức nào của học phần Tiếng Trung căn bản cũng đều có thể sử dụng Quizziz để kiểm tra đánh giá nhanh đầu giờ, giữa giờ hoặc kiểm tra hết chương, giữa học phần hoặc cuối học phần với độ tin cậy cao. Cũng có thể dùng Quizziz để củng cố ôn luyện kiến thức đã học, giúp giáo viên dễ dàng theo dõi kết quả dạy học để có những điều chỉnh phù hợp.

Kết hợp đan xen các trò chơi Quizziz trong giờ học sẽ giúp thay đổi không khí, hình thức học tập và giảng dạy, khiến cho cả người dạy và người học đều có cảm giác mới mẻ và hứng thú.

Người dạy áp dụng Quizizz cần chuẩn bị kỹ trước khi cho người học làm bài như tạo sẵn bảng câu hỏi và mở sẵn trên màn hình trước khi vào lớp, hướng dẫn sinh viên sử dụng thành thạo trước khi làm bài. Nếu không chuẩn bị, thời gian dành cho bài kiểm tra ngắn sẽ thành dài, mất thời gian của cả thầy và trò.

Cần đặc biệt lưu ý khi ứng dụng Quizizz phải đảm bảo cả giáo viên và học sinh đều có một môi trường Internet ổn định thì mới thực sự đem lại hiệu quả.

3. KẾT LUẬN

Trên đây chỉ là một nghiên cứu quy mô nhỏ dựa trên những trải nghiệm thực tế trong quá trình giảng dạy. Tuy nhiên, dựa trên kết quả và hiệu quả thu được, chúng tôi có thể kết luận rằng việc ứng dụng Quizizz trong giảng dạy Tiếng Trung căn bản có ảnh hưởng đến người học một cách tích cực. Sinh viên đã tự chủ hơn trong việc học tập của mình, thấy hứng thú và tích cực tham gia các hoạt động trên lớp và ngoài lớp học. Sự hứng thú phấn khởi của sinh viên cũng là động lực để giáo viên không ngừng tìm tòi, đổi mới nội dung và phương pháp giảng dạy. Giáo viên có thể nắm bắt cụ thể tình hình học tập của sinh viên để kịp thời điều chỉnh việc dạy học cho phù hợp với tình hình thực tế. Việc chấm điểm, đánh giá của giáo viên cũng được thực hiện một cách dễ dàng và tiết kiệm thời gian, công sức. Mặc dù còn tồn tại một số nhược điểm nhưng việc sử dụng Quizizz để hỗ trợ cho giáo viên và sinh viên trong quá trình dạy học vẫn cần được nghiên cứu và nhân rộng, đặc biệt đối với hoạt động dạy học Tiếng Trung nói riêng và ngoại ngữ nói chung trong bối cảnh hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] <https://quizizz.com>
- [2] Bernardo, M. (2017). 11 Useful Formative Assessment Tools for Teachers. Available: <https://englishteaching101.com/edtech-formative-assessment-tools>.
- [3] Lê Khánh Dương-Bùi Ngọc Sơn (2015). Ứng dụng phương pháp giao tiếp trong thiết kế ứng dụng dạy học tiếng Anh trực tuyến. Tạp chí Giáo dục, số 353, tr 64-65; 61.
- [4] Phạm Thị Thanh Thúy(2017). Hình thức đánh giá ngoại ngữ trực tuyến và việc dạy học tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ tại Trường Đại học Sư phạm Hà Nội. Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt tháng 4, tr 106-109.
- [5] Phạm Thị Thuý Giang (2020), Sử dụng Form và phần mềm Quizizz hỗ trợ dạy học phân hoá trong môn tin học đại cương tại Trường cao đẳng sư phạm Bà Rịa Vũng tàu, Tạp chí Giáo dục, Số đặc biệt, tr 153-158
- [6] Phùng Thị Thao (2019), Ứng dụng công cụ Quizizz thiết kế trò chơi học tập trong giảng dạy học phần Tin học đại cương, Hội thảo đại học Hoa Lư

GIẢI PHÁP ĐỔI MỚI CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO TIẾNG ANH CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHỐI KINH TẾ - THƯƠNG MẠI

ThS. Đỗ Hạnh Nguyên

Email: nguyen.tm.cn@gmail.com

Viện Hợp tác Quốc tế - Đại học Thương mại

Tóm tắt:

Với xu thế hội nhập quốc tế và toàn cầu hóa, tiếng Anh đang trở thành “tấm giấy thông hành” để sinh viên ra trường có thể tìm được việc làm ổn định, thu nhập cao. Năm 2019, Việt Nam tụt 11 bậc so với năm 2018, xếp thứ 52/100 quốc gia và khu vực về trình độ tiếng Anh. Vì vậy sau 4 năm, Việt Nam là nước nằm trong nhóm có trình độ tiếng Anh bị tụt hạng và nằm trong nhóm có trình độ tiếng Anh thông thạo thấp. Vì vậy, vấn đề đặt ra là cần có những đổi mới cơ bản và mạnh mẽ về chương trình đào tạo nhằm cung cấp những lao động có chuyên môn và hiệu quả cao trong thời Công nghiệp hoá và Hiện đại hoá đất nước. Việc dạy và học ngoại ngữ tiếng Anh chuyên ngành ở bậc đại học không nằm ngoài mục tiêu trên. Ngoại ngữ tiếng Anh chuyên ngành như chiếc cầu nối kinh tế và văn hoá Việt Nam với thế giới bên ngoài.

Từ khóa: đào tạo tiếng anh, đại học kinh tế & thương mại, thương mại

Abstract:

With the trend of international integration and globalization, English is becoming a "passport" for graduated students who could find stable and high-income jobs. However, according to report on the 2019 Global Adult English Proficiency Index conducted by EF Education First, in 2019, Viet Nam dropped 11 places compared to 2018, ranking 52/100 countries and regions of English Proficiency. Therefore, after four years in the group of Average English proficiency, Viet Nam consecutively dropped the ranking and fell to the low proficiency group. This situation requires economics - trade Universities in Viet Nam need to innovate their English training methods at economics - trade Universities. Therefore, it is essential to make fundamental and remarkable changes in the curricula. This will help with the supply of knowledgeable and efficient labourers in the country's industrialization and modernization. This is also the aim of teaching and learning English for special purposes in higher education. English for special purposes is the connection of Viet Nam's economy and culture and those of different countries in the world.

Keywords: English training, business and economics University, business

1. THỰC TRẠNG ĐÀO TẠO TIẾNG ANH TRONG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ- THƯƠNG MẠI

Theo các chuyên gia giáo dục, trong những năm gần đây, nhu cầu nhân lực có trình độ tiếng Anh cao có xu hướng tăng nhanh, do Việt Nam đã ký kết nhiều hiệp định thương mại song phương và hội nhập sâu rộng với nền kinh tế toàn cầu, cùng với đó, trong nhiều năm qua, để đáp ứng mục tiêu công nghiệp hóa, hiện đại hóa, Đảng và Nhà nước cũng đã có nhiều chủ trương, chính sách và nguồn lực tài chính để đào tạo, nâng cao trình độ tiếng Anh cho cán bộ, học sinh ... như: Quyết định số 1400 / QĐ-TTg ngày 30/9 năm 2008 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án “Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020”; Quyết định số 1659 / QĐ-TTg ngày 19 tháng 11 năm 2019 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án “Quốc chương trình bồi dưỡng ngoại ngữ cho cán bộ, công chức, viên chức giai đoạn 2019-2030 ”;

Thông tư số 01/2014 / TT-BGDĐT ngày 24 tháng 01 năm 2014 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc cho Việt Nam ...

Hiện nay, để đáp ứng xu thế hội nhập và phát triển của đất nước với mục tiêu xây dựng đội ngũ nhân lực chất lượng cao, hầu hết các trường đại học đều đào tạo ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh, trừ các trường đại học chuyên đào tạo ngoại ngữ, một số ngành kinh tế thương mại. Các trường đại học hiện nay cũng đang đào tạo ngoại ngữ rất tốt, điển hình là trường Đại học Thương Mại, đây là trường đại học đào tạo đa ngành về các lĩnh vực: Quản lý kinh tế, Quản trị kinh doanh, Kế toán, Tài chính - Ngân hàng, Du lịch, Thương mại điện tử ... tại Việt Nam, đến nay, trường đã đào tạo hơn 1000 cử nhân tiếng Anh thương mại.

Hầu hết sinh viên tốt nghiệp đều tìm được việc làm (hơn 80%) trong các doanh nghiệp và tổ chức sử dụng tiếng Anh trong giao dịch. Sinh viên không chỉ được đào tạo về tiếng Anh thương mại mà còn được đào tạo kiến thức về kinh tế và thương mại bởi đội ngũ giảng viên giỏi và giàu kinh nghiệm. Sau khi tốt nghiệp, những sinh viên này thường làm việc trong các doanh nghiệp xuất nhập khẩu, tổ chức kinh tế thương mại nước ngoài ...

Trường Đại học Ngoại thương cũng là một trong những trường đại học chuyên đào tạo các chuyên ngành kinh tế và kinh doanh quốc tế, hiện nay sinh viên được đào tạo tập trung nhằm phát triển trình độ tiếng Anh và học các kiến thức chuyên ngành kinh tế thương mại, bên cạnh bằng Cử nhân Ngôn ngữ, sinh viên chuyên ngành tiếng Anh thương mại tại trường đại học này còn có cơ hội nhận bằng Cử nhân Quản trị Kinh doanh hoặc TESOL (Dạy tiếng Anh cho Người nói Ngôn ngữ Khác) khi học năm cuối tại Vương quốc Anh thông qua các chương trình liên kết. Sau khi tốt nghiệp chuyên ngành Ngôn ngữ Anh, sinh viên có thể làm việc tại các công ty trong lĩnh vực xuất nhập khẩu, kinh doanh, marketing, bất động sản ...

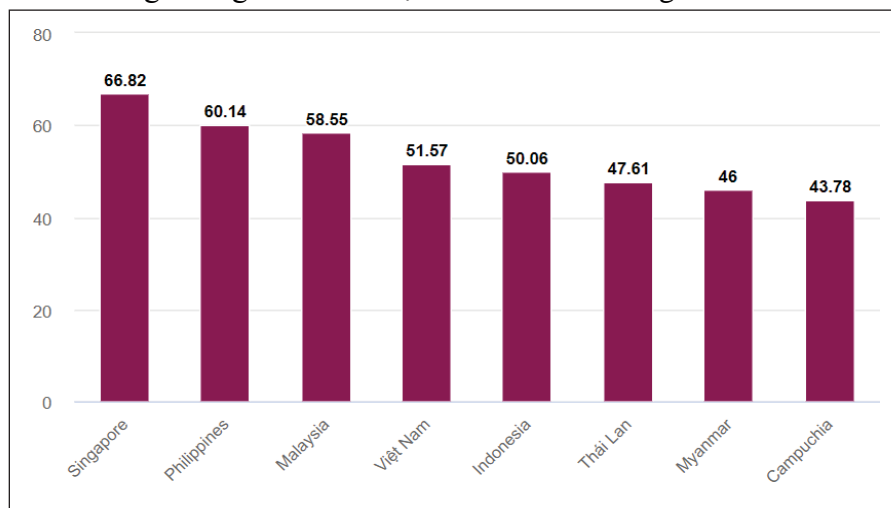
Tại miền Nam Việt Nam, trường Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh cũng là một điển hình nổi bật, hiện nay trường này đã đào tạo cử nhân tiếng Anh thương mại có kiến thức chuyên môn và kỹ năng nghề nghiệp, những sinh viên tốt nghiệp có trình độ chuyên môn cao và kỹ năng nói tiếng Anh sẽ đủ điều kiện để làm việc cho các doanh nghiệp, tổ chức kinh tế tài chính trong nước hoặc quốc tế, các cơ quan hoặc văn phòng đại diện ...

2. NHỮNG THÁCH THỨC VÀ HẠN CHẾ

Theo báo cáo chỉ số thông thạo tiếng Anh người lớn toàn cầu năm 2019 do Tổ chức Giáo dục Quốc tế EF (EF) thực hiện, Việt Nam xếp thứ 52/100 quốc gia và vùng lãnh thổ về trình độ tiếng Anh, tụt 11 bậc so với năm ngoái. Như vậy, sau bốn năm được xếp vào nhóm trình độ tiếng Anh trung bình, Việt Nam liên tục tụt hạng và rơi vào nhóm có trình độ thông thạo thấp:

Cụ thể ở Đông Nam Á, trình độ tiếng Anh của Việt Nam vẫn thấp so với Malaysia hoặc Philippines, nhưng cao hơn Indonesia, Thái Lan, Myanmar và Campuchia. Về thành phố, Hà Nội đạt điểm cao nhất - 53,68; Thành phố Hồ Chí Minh đứng thứ hai với 53,07 điểm. So với thế giới, số điểm này chỉ bằng nhóm trung bình. Theo vùng, Đông Nam Bộ và Đồng bằng sông Hồng có điểm cao nhất, đều trên 54; Đồng bằng sông Cửu Long và Bắc Trung Bộ kém nhất với điểm dưới 48 ...chỉ số năng lực tiếng Anh thấp có thể được giải thích bởi nhiều nguyên nhân, trong đó có chất lượng đào tạo tại các trường đại học, thực tế đào tạo tiếng Anh nói chung và tiếng Anh Kinh tế, Tài chính, Thương mại, Kinh doanh nói riêng cho thấy vẫn còn một số tồn tại, hạn chế như:

- Nội dung chương trình đào tạo chưa bám sát thực tế cuộc sống, ví dụ như trước sự biến động và thay đổi hàng ngày của lĩnh vực kinh tế - thương mại đã làm nảy sinh nhiều kiến thức và khái niệm mới. Đã xuất hiện những thuật ngữ mới chưa có trong bất kỳ từ điển nào như: Libra, Litecoin, Bitcoin ... Nếu kiến thức của chương trình học không theo dòng kinh doanh toàn cầu thì giáo viên rất khó dạy học sinh nắm bắt và hiểu được ý nghĩa của bài học. Ngay cả giáo viên cũng không thể hiểu được bản chất và cách giải thích của các thuật ngữ đó.



Nguồn: EF Education First

Hình 1: Điểm đánh giá năng lực tiếng Anh của các quốc gia Đông Nam Á

- Giáo trình tiếng anh chuyên ngành kinh tế, tài chính, kinh doanh ... hầu hết được biên soạn từ những giảng viên có kiến thức về tiếng anh, nhưng kiến thức chuyên ngành về kinh tế thương mại còn hạn chế, nên hầu hết những giáo trình tiếng anh chuyên ngành này rất ít, thậm chí không có. Do đó, phần lớn nội dung của các bài học chủ yếu là giúp học sinh tiếp thu một lượng lớn từ vựng học thuật chuyên ngành, trong khi đó các hoạt động phát triển kỹ năng rất sơ sài, đôi khi chỉ tập trung vào phân dịch thuật hoặc bài tập từ vựng. .. Các sách giáo khoa chủ yếu được biên soạn, sưu tầm từ các tài liệu đã xuất bản chưa chặt chẽ, logic. Ở một số nơi, kinh phí biên soạn sách giáo khoa hạn hẹp, phân bổ không đủ nên không đủ tài chính để khảo sát thực tế về chuyên môn ...

- Nhiều giáo viên chưa thiết kế bài giảng gắn với hiệu ứng công nghệ, hình ảnh sinh động, chưa tìm ra phương pháp giảng dạy sáng tạo để thu hút người học, trong khi đó nhiều giáo viên không chịu nghiên cứu kiến thức công nghệ nên hạn chế ứng dụng vào bài giảng. Chưa tự giác nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ khiến người học luôn cảm thấy nhàm chán trong buổi học.

- Thiết bị dạy học không hiệu quả, không đáp ứng được nhu cầu dạy và học, chất lượng trang thiết bị trong phòng thí nghiệm, phòng dịch chưa tốt, do vòng đời sản phẩm của các thiết bị này thường rất ngắn và nhanh hỏng. Các trường đại học, cơ sở vật chất phòng học không đảm bảo, đôi khi học sinh phải học trong phòng quá rộng, ồn ào không phù hợp để hoàn thiện các kỹ năng tập trung cao độ. Ở một số trường hợp chưa bố trí hoặc thiết kế kết nối Internet, wifi cho học sinh học tập.

- Thực tế cũng cho thấy mục tiêu chính của việc giảng dạy tiếng Anh trong các trường đại học chủ yếu là cung cấp cho sinh viên một số cấu trúc ngữ pháp thông dụng và một lượng lớn

từ vựng mới nhằm mục đích đọc hiểu các tài liệu chuyên ngành, đây là lý do chính khiến việc đào tạo của ngoại ngữ đối với cử nhân chưa đáp ứng được yêu cầu thực tế công việc do mục tiêu và phương pháp giảng dạy chưa thực sự xuất phát từ nhu cầu của người học.

- Chất lượng trình độ của đội ngũ giảng viên còn nhiều vấn đề, nguồn tài chính hạn hẹp của các trường đại học cũng ảnh hưởng đến việc thu hút và đào tạo đội ngũ giảng viên có trình độ chuyên môn cao.

3. KHUYẾN NGHỊ

Theo đề án nâng cao năng lực đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục đại học đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo giai đoạn 2019-2030, phấn đấu 100% cán bộ quản lý, giảng viên được đào tạo về năng lực, đặc biệt: Phát triển chương trình đào tạo, phương pháp giảng dạy hiện đại, nghiên cứu khoa học, ngoại ngữ và công nghệ thông tin ... Để hoàn thành mục tiêu này, đặc biệt là nâng cao chất lượng đào tạo tiếng Anh trong các trường đại học kinh tế - thương mại, cần tập trung vào các vấn đề sau:

Đối với các trường đại học

- Tập trung đầu tư nguồn lực tài chính để nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên, đặc biệt là giáo viên tiếng Anh, trong bối cảnh nguồn lực của Nhà nước ngày càng hạn hẹp, cần tập trung đẩy mạnh xã hội hóa đầu tư, kêu gọi các chương trình đầu tư từ các trường đại học nước ngoài, từ đó lợi thế về đội ngũ giảng viên nước ngoài được đào tạo bài bản và thu hút nguồn lực tài chính để nâng cao chất lượng nguồn nhân lực. Ngoài ra, đề xuất các giải pháp thu hút đội ngũ giảng viên giỏi, được đào tạo bài bản ở nước ngoài hoặc chuyên gia trong nước để tăng chất lượng và sức hấp dẫn của các buổi dạy; lương, thu nhập ngoài ... để thu hút và giữ được đội ngũ giảng viên chất lượng cao.

- Thường xuyên kiểm tra chất lượng chương trình đào tạo, chất lượng đội ngũ giáo viên để có giải pháp, định hướng đào tạo, bắt kịp xu thế đào tạo toàn cầu, chú trọng đầu tư cơ sở vật chất (phòng học, thiết bị nghe nhìn, internet, máy tính ..).

- Tập trung tổ chức các khóa đào tạo, bồi dưỡng ngắn hạn trong và ngoài nước cho giảng viên, chương trình đào tạo, bồi dưỡng giảng viên phải hướng tới sự thay đổi về phương pháp giảng dạy, học viên và tài liệu hiện đại.

- Tiếp tục hỗ trợ nguồn tài chính để đầu tư cơ sở vật chất, ít nhất các phòng học được trang bị mạng internet để trao đổi, thảo luận, rèn luyện kỹ năng, có kế hoạch đầu tư cơ sở hạ tầng công nghệ tiên tiến phục vụ giảng dạy và xây dựng phòng thực tế.

- Đổi mới sách giáo khoa theo hướng nội dung thực tiễn, hiện nay giáo trình của các trường đại học đã được quan tâm đổi mới, cập nhật nhưng thực tế vẫn còn nặng về lý thuyết, hàn lâm, nội dung quá chuyên sâu về chuyên ngành ngữ văn, trong khi sinh viên ra trường không lại không cần sử dụng những vốn kiến thức mang tính lý thuyết này. Do đó, thời lượng và tần suất kiến thức trong chương trình cần được điều chỉnh để phù hợp hơn với sự thay đổi của bối cảnh kinh tế - xã hội.

Đối với giảng viên

- Đổi mới phương pháp dạy học, tránh sử dụng nhiều phương pháp truyền thống, nặng về lý thuyết mà chưa phát huy được tính chủ động của người học, cần nghiên cứu các phương pháp dạy học truyền thụ mới lấy học sinh làm trọng tâm. Ứng dụng công nghệ hiện đại trong giảng dạy để tạo hứng thú học tập, tiếp thu kiến thức cho học viên. Giảng viên nên thiết kế

các khóa học trực tuyến và tổ chức các buổi hội thảo thường xuyên về ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy ngoại ngữ nhằm tạo hứng thú hơn cho học viên trong giờ học.

- Người dạy cần nâng cao và cập nhật kiến thức thông qua việc thường xuyên đọc báo, tạp chí và nhiều tài liệu tiếng Anh từ các nguồn trên Internet. Đây là phương pháp hiệu quả để hiểu được các diễn biến kinh tế và thương mại toàn cầu, giúp giáo viên nắm bắt sâu các khái niệm mới về chuyên ngành thực tế, nghiên cứu, khai thác và cập nhật tin tức hàng ngày về kế toán, tài chính, marketing, kinh doanh ... sẽ giúp người dạy và người học học thuộc lòng với lượng từ vựng tiếng Anh, cách diễn đạt, kỹ năng viết giúp buổi học thú vị.

- Bản thân giáo viên phải tự trao đổi, nâng cao kinh nghiệm, kiến thức của bản thân, tranh thủ thời gian nghiên cứu, tra cứu trên mạng hoặc trao đổi với đồng nghiệp về phương pháp dạy tiếng Anh tích cực, thú vị để giải quyết nhiều khái niệm khó ... tham gia các buổi sinh hoạt chuyên môn, thường là trao đổi với các giáo viên tiếng Anh khác để tìm ra phương pháp giảng dạy phù hợp và hiệu quả nhất.

Dành cho sinh viên

- Tự nâng cao ý thức học tập ngoại ngữ nói chung và tiếng Anh chuyên ngành kinh tế-kinh doanh-thương mại nói riêng, yêu cầu của xu thế hội nhập kinh tế quốc tế đối với người tuyển dụng ngày càng cao nên sinh viên không còn cách nào khác là phải học về chuyên môn và ngoại ngữ đáp ứng yêu cầu công việc.

- Khai thác tối đa sức mạnh của công nghệ và internet trong học tập. Có thể truy cập mạng hàng ngày để xem các chương trình thời sự về kinh tế, thương mại để vừa nắm bắt thông tin hàng ngày, vừa nắm bắt xu hướng và nâng cao kỹ năng nghe nói tiếng Anh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2008), Đề án “Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020”;

2. Nguyễn Thị Thủy (2018), Đổi mới phương pháp dạy học ngoại ngữ trong các trường Đại học: Cơ hội và thách thức, Tạp chí Tài chính;

3. Dương Tâm (2019), Việt Nam tụt 11 bậc trong bảng xếp hạng về trình độ Anh ngữ, Vnexpress.net;

4. Top 10 trường đại học đào tạo tiếng Anh tốt nhất tại Hà Nội, Truy cập ngày 10/3/2020 từ website: <https://toplist.VN/Top-list/truong-dai-hoc-dao-tao-nhac-tay-to-ha-noi-4818.htm>.

**ĐIỀU CHỈNH HÌNH THỨC KIỂM TRA - ĐÁNH GIÁ
CÁC HỌC PHẦN TIẾNG ANH NHẪM ĐÁP ỨNG CHUẨN ĐẦU RA
TRONG CÁC CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT QUỐC TẾ**

TS. Nguyễn Thị Lan Phương

Email: nguyenthilanphuong2801@gmail.com

Khoa Tiếng Anh - Trường Đại học Thương mại

TÓM TẮT

Kiểm tra – đánh giá không chỉ là công cụ đo lường mức độ tiếp nhận kiến thức của người học mà còn là động cơ giúp định hướng và điều chỉnh hoạt động giảng dạy và học tập. Trong xu hướng chung hiện nay, để đảm bảo chất lượng đào tạo, các trường đại học đều đặt chuẩn đầu ra cho các chương trình đào tạo của mình. Để giúp người học đáp ứng chuẩn đầu ra, bên cạnh việc lựa chọn tài liệu và phương pháp giảng dạy phù hợp, việc áp dụng hình thức kiểm tra – đánh giá hợp lý có vai trò quan trọng. Trên cơ sở đánh giá mức độ phù hợp và hiệu quả của hình thức kiểm tra – đánh giá các học phần tiếng Anh trong chương trình cử nhân Liên kết quốc tế tại trường Đại học Thương mại thông qua khảo sát bằng bảng hỏi và phỏng vấn sâu, tác giả đưa ra một số khuyến nghị về điều chỉnh hình thức kiểm tra – đánh giá hiện nay nhằm giúp sinh viên đáp ứng chuẩn đầu ra trong các chương trình liên kết này.

Từ khóa: kiểm tra đánh giá, đào tạo quốc tế, chuẩn đầu ra

ABSTRACT

Testing and assessment are not just the tools to measure the level of knowledge acquisition of learners but also orient and adjust teaching and studying activities. As a common trend, to ensure training quality, most universities have set graduation criteria for their training programs. To help learners meet these criteria, in addition to the use of appropriate training materials and methods, proper forms of testing and assessment are of great significance. Upon evaluating the appropriateness and effectiveness of the current methods of testing and assessment for English subjects in international training programs in Thuongmai University via the use of questionnaires and in-depth interviews, the author recommends some adjustments to the current testing and assessment methods to help learners better satisfy graduation criteria in these programs.

Key words: assessment, international joint programs, language exit requirement

1. DẪN ĐỀ

Liên kết quốc tế đang là một xu hướng tất yếu trong hệ thống giáo dục Việt Nam nhờ những lợi ích mà nó mang lại cho cả người học và các cơ sở đào tạo. Để đảm bảo chất lượng đào tạo, đáp ứng yêu cầu của trường đối tác và quy định công nhận văn bằng của Cục khảo thí – Bộ Giáo dục và Đào tạo, người học trong các chương trình liên kết quốc tế (LKQT) phải hoàn thành kỳ thi chuẩn đầu ra để đạt điều kiện được học chuyên tiếp và công nhận tốt nghiệp. Do đó, kiểm tra – đánh giá có vai trò quan trọng trong hoạt động dạy và học của hệ đào tạo này.

Trong quá trình triển khai các học phần (HP) tiếng Anh trong các chương trình LKQT tại trường Đại học Thương mại (ĐHTM), các Bộ môn trong Khoa Tiếng Anh – đơn vị phụ trách giảng dạy tiếng Anh cho sinh viên Viện Hợp tác quốc tế (HTQT) - đã thực hiện nhiều thay đổi trong hình thức kiểm tra – đánh giá cho phù hợp với mục đích đào tạo và yêu cầu cụ thể của mỗi học phần. Tuy nhiên, định hướng áp dụng chuẩn đầu ra mới với các chương trình LKQT một lần nữa đòi hỏi một phương thức tiếp cận khoa học để đánh giá khả năng đáp ứng

của hình thức kiểm tra – đánh giá hiện nay nhằm đề xuất những thay đổi khả thi hướng tới mục tiêu nâng cao chất lượng đào tạo và đáp ứng yêu cầu đầu ra cho các chương trình liên kết tại trường ĐHTM.

2. CƠ SỞ LÝ LUẬN

2.1. Khái niệm kiểm tra – đánh giá

Kiểm tra (testing) và đánh giá (assessment) là hai khái niệm tương đồng nếu xét về mục đích. Tuy nhiên, từ góc độ nội dung và hình thức thực hiện, kiểm tra và đánh giá là hai phương thức hoàn toàn khác biệt.

R.J. Dietel, J.L. Herman và R.A. Knuth (1991) định nghĩa đánh giá là “bất cứ phương pháp nào được sử dụng nhằm hiểu rõ hơn về kiến thức mà người học hiện có”. Với định nghĩa này, đánh giá được hiểu theo nghĩa rộng. Đánh giá có thể được thực hiện một cách chính thống thông qua các bài kiểm tra được tiêu chuẩn hóa và thực hiện định kỳ tại đơn vị phụ trách đào tạo, nhưng cũng có thể được thực hiện một cách phi thường quy thông qua nhận xét của giáo viên bằng cách quan sát hoạt động của người học hàng ngày. Các tác giả cũng nhấn mạnh rằng do kiến thức của người học luôn thay đổi, một hoạt động đánh giá chỉ cho biết về “kiến thức hiện có” của người học chứ không đo lường cả quá trình, do đó để có cái nhìn tổng thể về năng lực của người học, người dạy phải thực hiện việc đánh giá theo quá trình đào tạo chứ không chỉ tại một thời điểm duy nhất.

A.Tennant (2000) phát biểu: “đánh giá là quá trình đưa ra nhận xét hoặc hình thành quan điểm về một người hoặc một vật sau khi xem xét người/vật đó một cách kỹ lưỡng”. Tennant cũng đặc biệt chú ý đến tính quá trình bằng việc khẳng định rằng mục tiêu chính của việc đánh giá trong hoạt động giảng dạy là nhằm thông tin cho người học biết mức độ tiến bộ mà họ đạt được sau một đơn vị thời gian nhất định.

Huba và Freed (2000) mô tả “đánh giá là quá trình thu thập và thảo luận thông tin từ nhiều nguồn khác nhau giúp tìm hiểu những gì người học biết, hiểu và có thể thực hiện bằng kiến thức của họ sau khi tiếp nhận đào tạo”. Theo quan điểm của hai tác giả, đánh giá là hoạt động có tính toàn diện và đa dạng cả về nội dung lẫn cách thức thực hiện.

Như vậy có thể thấy các tác giả đều thống nhất với quan điểm cho rằng việc đánh giá kiến thức cần được thực hiện trên cả quá trình chứ không phải tại mỗi thời điểm cụ thể.

Để đánh giá năng lực người học, người dạy sẽ sử dụng các công cụ khác nhau, một trong số đó là kiểm tra (testing). Theo J. Herman, J. Dreyfus và S. Golan (1990), kiểm tra là “đo lường và đánh giá mức độ tiếp nhận kiến thức của người học tại thời điểm được kiểm tra”. Kiểm tra có thể được thực hiện thường xuyên (hàng ngày, hàng tuần) hoặc định kỳ (sau một học kỳ, sau khi hoàn thành chương trình). Các tác giả cũng lưu ý rằng mặc dù kiểm tra là công cụ giúp người dạy nắm được thông tin về phạm vi kiến thức và kỹ năng của người học, không phải tất cả các bài kiểm tra đều được tính là đánh giá. Trong chương trình đào tạo, phần lớn các bài kiểm tra được thực hiện nhằm chấm điểm cho người học và thông tin thu được có tính giới hạn về phạm vi và thời điểm và chủ yếu tập trung tại các lĩnh vực mà người dạy muốn đánh giá. Để đạt được mục tiêu toàn diện của đánh giá là giúp người dạy có cơ sở để cải thiện hoạt động giảng dạy nhằm nâng cao chất lượng học tập của người học, người dạy không những cần biết được người học đã học được bao nhiêu mà còn phải biết họ đã học như thế nào và lý do tại sao có một số kết quả nhất định. Kiểm tra chỉ giúp cung cấp một phần trong những thông tin này, do đó người dạy và người quản lý giáo dục phải sử dụng nhiều phương pháp khác nhau như quan sát, điều tra, phỏng vấn, đánh giá chất lượng thực hiện nhiệm vụ... để có một bức tranh toàn diện về tình hình giảng dạy và học tập.

Như vậy có thể phân định rằng đánh giá là một khái niệm toàn diện với trọng tâm là thúc đẩy việc học của sinh viên nhằm cải thiện và phát triển kiến thức theo nhiều cách khác nhau, và kiểm tra là một trong những công cụ để thực hiện mục tiêu đó.

2.2. Tác động của kiểm tra – đánh giá tới hoạt động dạy và học

Các nhà nghiên cứu dường như đã được sự đồng thuận khi cho rằng hình thức kiểm tra – đánh giá có tác động trực tiếp và mang tính định hướng đối với hoạt động giảng dạy – học tập. Theo Erwin (1991), đánh giá là động lực thúc đẩy người học nỗ lực tiếp nhận kiến thức và kỹ năng nhằm đạt được kết quả cao nhất. Hình thức kiểm tra - đánh giá là nhân tố quyết định cách thức và nội dung người dạy lựa chọn tập trung trong quá trình truyền thụ kiến thức; đến lượt mình, người học cũng có xu hướng điều chỉnh thói quen và trọng tâm học tập cho phù hợp với dạng thức kiểm tra.

R.J. Dietel, J.L. Herman, and R.A. Knuth (1991) phát biểu rằng kiểm tra – đánh giá có tác động đến hoạt động giảng dạy và học tập theo hai chiều đối ngược và đồng thời. Ở khía cạnh tích cực, kết quả thu được từ kiểm tra đánh giá là cơ sở để các bên hữu quan (người dạy, người học và nhà quản lý giáo dục) đưa ra các quyết định cải cách và thay đổi; tuy nhiên ở góc độ tiêu cực, nó có thể gây ra việc điều chỉnh nội dung, chương trình và các chỉ dẫn đối với người học nhằm phù hợp hơn với hình thức kiểm tra để thu được kết quả khả quan, từ đó ‘bóp méo’ quá trình dạy và học.

J. Herman, J. Dreyfus and S. Golan (1990) đưa ra khái niệm *measurement-driven instruction* (MDI – giảng dạy theo định hướng đánh giá) để đề cập tới thực tế là người dạy và người học có thể bị ảnh hưởng bởi việc đánh giá bởi quan điểm ‘học để thi’, từ đó dẫn đến thay đổi hành vi, thói quen giảng dạy và học tập.

2.3. Các tiếp cận kiểm tra – đánh giá

Đánh giá có thể được thực hiện từ nhiều tiếp cận khác nhau. Trước đây, các cơ sở đào tạo chủ yếu sử dụng phương thức đánh giá theo tiếp cận nội dung (content-based assessment), tuy nhiên trong những năm gần đây, đánh giá theo tiếp cận năng lực (competence-based assessment) đang trở nên ngày càng phổ biến. Bộ Giáo dục và Đào tạo cùng nhiều cơ sở giáo dục có uy tín tại Việt Nam hiện cũng đang sử dụng phương thức đánh giá này.

So với tiếp cận nội dung, đánh giá theo tiếp cận năng lực có một số khác biệt chủ yếu sau: (1) Việc kiểm tra – đánh giá chuyển từ đánh giá tổng kết dựa trên kết quả học tập cuối môn / khóa học nhằm mục đích xếp hạng, phân loại sang đánh giá quá trình thông qua việc đánh giá định kỳ sau từng chủ đề, từng chương nhằm mục đích phản hồi điều chỉnh quá trình dạy học; (2) Chuyển từ đánh giá kiến thức, kỹ năng sang đánh giá năng lực của người học, tức là chuyển trọng tâm đánh giá khả năng ghi nhớ và mức độ kiến thức của người học sang đánh giá năng lực vận dụng, giải quyết những vấn đề của thực tiễn, trong đó chú trọng đến các năng lực tư duy bậc cao như tư duy sáng tạo; (3) Chuyển đánh giá từ một hoạt động gần như độc lập với quá trình dạy học sang việc tích hợp đánh giá vào quá trình dạy học, xem đánh giá như là một phương pháp dạy học và (4) Tăng cường sử dụng công nghệ thông tin trong kiểm tra, đánh giá và sử dụng các mô hình thống kê vào xử lý phân tích, lý giải kết quả đánh giá (Đỗ Anh Dũng, 2019).

2.4. Các tiêu chí căn bản của kiểm tra – đánh giá

R.J. Dietel, J.L. Herman và R.A. Knuth (1991) cho rằng, để đo lường chính xác năng lực của người học trong lớp học ngoại ngữ, việc đánh giá phải thoả mãn các tiêu chí sau: (1) nội dung kiểm tra (bao gồm kiến thức và kỹ năng được đánh giá) phải phù hợp với mục tiêu giảng dạy và học tập của giáo viên và sinh viên; (2) công cụ kiểm tra phải bao quát được

phạm vi kiến thức và kỹ năng mà mục tiêu đào tạo hướng đến; (3) các kỳ vọng về chất lượng cần được làm rõ cho người học biết và (4) việc kiểm tra phải loại bỏ được các nhân tố không liên quan có thể gây nhiễu hoặc ảnh hưởng đến việc trả lời của sinh viên.

Đỗ Anh Dũng (2019) cụ thể hóa các đặc điểm của kiểm tra – đánh giá thành 8 yêu cầu đối với hoạt động này như sau: (1) đảm bảo tính khách quan, tức là phản ánh trung thực kết quả lĩnh hội tài liệu học tập của người học so với yêu cầu của chương trình; (2) đảm bảo tính toàn diện, tức là đánh giá cả số lượng và chất lượng, cả nội dung và hình thức của kiến thức, kỹ năng, năng lực, ý thức, thái độ và hành vi của người học; (3) đảm bảo độ tin cậy; tức là đảm bảo tính trung thực, minh bạch, công bằng trong đánh giá, phản ánh được chất lượng thực của người học và người dạy cũng như cơ sở đào tạo; (4) đảm bảo tính khả thi; tức là nội dung, hình thức, phương tiện kiểm tra – đánh giá phải phù hợp với điều kiện của cơ sở giáo dục và mục tiêu của từng môn học; (5) đảm bảo yêu cầu phân hóa; tức là phân loại được trình độ, mức độ, năng lực nhận thức của các nhóm người học khác nhau; (6) đảm bảo hiệu quả; tức là đánh giá được tất cả các lĩnh vực cần đánh giá của người học, người dạy và cơ sở đào tạo, thực hiện đầy đủ các mục tiêu đề ra và tạo động lực đổi mới phương pháp dạy học, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo; (7) đảm bảo tính thường xuyên và hệ thống; tức là kiểm tra – đánh giá trong suốt quá trình học để nắm được tình hình học tập của người học, từ đó có biện pháp khắc phục điểm yếu và phát huy điểm mạnh của cả người học và người dạy và (8) đảm bảo tính phát triển; tức là trân trọng sự cố gắng, đánh giá cao sự tiến bộ trong học tập của người học.

Trong nghiên cứu này, 8 yêu cầu của Đỗ Anh Dũng (2009) được vận dụng để đánh giá mức độ phù hợp của hình thức kiểm tra – đánh giá hiện đang được sử dụng cho hệ đào tạo LKQT tại trường ĐHTM và đưa ra một số đề xuất thay đổi cho phù hợp.

3. ĐÀO TẠO TIẾNG ANH TRONG CÁC CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT QUỐC TẾ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI

3.1. Liên kết quốc tế trong đào tạo tại trường Đại học Thương mại

Đại học Thương mại bắt đầu các hoạt động hợp tác trong đào tạo từ đầu những năm 2000. Trải qua gần 20 năm thực hiện, liên kết quốc tế ghi nhận sự gia tăng đáng kể cả về chất và lượng.

Theo thông tin chính thức được đăng tải trên website của Viện Hợp tác quốc tế, hiện trường ĐHTM đang triển khai 11 chương trình liên kết đào tạo bằng tiếng Anh cho bậc cử nhân, hợp tác với 5 trường đại học nước ngoài (4 đại học đến từ Cộng hòa Pháp và 1 đại học đến từ Cộng hòa Áo). Số lượng tuyển sinh mỗi năm trung bình 700 sinh viên.

3.2. Đào tạo tiếng Anh trong các chương trình cử nhân liên kết quốc tế

Với bậc đào tạo cử nhân, các chương trình LKQT được triển khai theo một chương trình tiêu chuẩn áp dụng cho tất cả các chuyên ngành khác nhau.

Trong 2 năm đầu tiên, sinh viên trong các chương trình cử nhân LKQT sẽ theo học các HP cơ sở về kinh tế thương mại và các HP tiếng Anh nhằm tạo nền tảng cho việc học các môn chuyên ngành được giảng dạy hoàn toàn bằng tiếng Anh ở năm thứ ba.

Chương trình đào tạo tiếng Anh ở hai năm đầu tiên bao gồm 4 HP (từ Tiếng Anh 1 đến Tiếng Anh 4), mỗi HP gồm 11 tín chỉ (Tiếng Anh 1 gồm 215 tiết, Tiếng Anh 2, 3, 4 mỗi HP gồm 195 tiết), được giảng dạy dựa trên bộ giáo trình *Market Leader – Elementary, Market Leader – Pre- Intermediate* của NXB Longman và *Head for Business – Intermediate* của NXB Oxford. Các HP tiếng Anh do giảng viên khoa Tiếng Anh đảm nhiệm, có sự bổ sung từ giảng viên nước ngoài (mỗi HP gồm 30 tiết do giảng viên nước ngoài giảng dạy).

Về yêu cầu năng lực tiếng Anh, theo quy định hiện nay (áp dụng từ khóa 15), để đủ điều kiện tham dự kỳ thi phỏng vấn và ghi danh vào năm thứ 3, sinh viên các chương trình LKQT phải có chứng chỉ bậc 4/6 theo khung Năng lực châu Âu hoặc các chứng chỉ tương đương (bao gồm TOEFL ITP 500 điểm, TOEFL IBT 61 điểm do Viện Khảo thí Hoa kỳ ETS cấp, hoặc IELTS 5.5 do Hội đồng Anh hoặc Tổ chức Giáo dục Úc IDP cấp). Đây cũng là yêu cầu chuẩn đầu ra đối với các chương trình cử nhân LKQT tại trường ĐHTM và là yêu cầu xác nhận văn bằng của Cục Khảo thí – Bộ Giáo dục và Đào tạo (Cục Khảo thí không chấp nhận TOEFL ITP). Đáng lưu ý là theo chuẩn đầu ra trước đây (hiện vẫn được áp dụng cho các khóa cũ), sinh viên được phép sử dụng TOEIC làm chứng chỉ tương đương (600 điểm TOEIC), tuy nhiên đến bắt đầu từ năm nay, chứng chỉ TOEIC không được khuyến khích sử dụng nữa do không được Cục Khảo thí chấp nhận để công nhận văn bằng, do đó Viện HTQT định hướng sinh viên tham gia kỳ thi năng lực 6 bậc theo khung Châu Âu.

3.3. Kiểm tra – đánh giá trong các học phần Tiếng Anh trong hệ đào tạo liên kết quốc tế

Theo quy chế khảo thí của trường ĐHTM, việc kiểm tra – đánh giá của tất cả các HP trong chương trình đào tạo của nhà trường đều áp dụng hình thức đánh giá quá trình với 3 đầu điểm đánh giá được tính theo công thức sau:

$$D_{hp} = (D_{cc} \times 0.1) + (D_{th} \times 0.3) + (D_{thi} \times 0.6)$$

Trong đó:

D_{hp} : Điểm học phần

D_{cc} : Điểm chuyên cần: đánh giá mức độ có mặt tại lớp học và ý thức tham gia vào bài học

D_{th} : Điểm thực hành: bao gồm 2 đầu điểm thành phần: 1) điểm trung bình các bài kiểm tra giữa kỳ (hệ số 0.15) và điểm đổi mới phương pháp học tập (hệ số 0.15). Theo thông lệ, mỗi học phần tiếng Anh gồm 195 / 215 tiết sẽ có 2 bài kiểm tra giữa kỳ, mỗi bài kiểm tra đều đánh giá đầy đủ 4 kỹ năng nghe – nói – đọc – viết được chấm thành 4 đầu điểm riêng biệt (trong đó có 1 bài kiểm tra nói do giáo viên nước ngoài chịu trách nhiệm triển khai). Trong khi đó, điểm đổi mới phương pháp học tập được tiến hành thông qua bài thuyết trình nhóm (3-5 sinh viên với thời gian chuẩn bị 1-2 tuần).

D_{thi} : Điểm thi hết học phần.

Trong quá trình giảng dạy và đánh giá các HP tiếng Anh cho các chương trình LKQT, các bộ môn trong Khoa đã có một vài điều chỉnh hình thức kiểm tra – đánh giá, đặc biệt là hình thức thi hết HP cho phù hợp với yêu cầu của học phần và trường đối tác. Thời gian đầu khi sinh viên chưa phải đáp ứng chuẩn đầu ra, bài thi hết học phần các HP Tiếng Anh là bài thi viết (written test) trong đó tập trung đánh giá từ vựng, cấu trúc được giảng dạy trong giáo trình, kiến thức về ngữ pháp và kỹ năng đọc hiểu của sinh viên.

Sau một thời gian, theo yêu cầu của trường đối tác, sinh viên các chương trình LKQT phải nộp chứng chỉ tiếng Anh làm điều kiện cần để được tham gia phỏng vấn vào năm thứ 3. Theo đó, Khoa Đào tạo quốc tế (lúc bấy giờ) định hướng sinh viên thi chứng chỉ TOEIC, do đó Hội đồng Khoa học Khoa Tiếng Anh cũng định hướng giáo viên đưa các dạng thức bài trong bài thi TOEIC vào quá trình giảng dạy và kiểm tra – đánh giá để giúp sinh viên làm quen với hình thức thi này, đặc biệt là trong các bài thi giữa kì.

Hiện nay, bài thi hết HP của 4 HP tiếng Anh cho các chương trình LKQT đều được triển khai theo hình thức thi vấn đáp theo ngân hàng đề thi. Bài thi vấn đáp gồm 3 phần: Phần 1 là hỏi đáp theo các chủ đề phổ thông; Phần 2 là thuyết trình theo chủ đề bốc thăm và Phần 3 là thảo luận sâu về chủ đề. Tổng thời lượng thi là 8 – 10 phút. Sinh viên được tiếp cận với ngân hàng đề thi gồm 40 chủ đề thuyết trình ở phần 2 vào các tuần cuối của học phần.

4. ĐÁNH GIÁ HIỆU QUẢ CỦA CÁC HÌNH THỨC KIỂM TRA - ĐÁNH GIÁ CHẤT LƯỢNG TIẾNG ANH TRONG CÁC HỆ LKQT TẠI ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI

4.1. Câu hỏi nghiên cứu:

Hình thức kiểm tra - đánh giá chất lượng tiếng Anh trong các chương trình cử nhân LKQT tại trường ĐHTM hiện nay có phù hợp với mục tiêu giảng dạy và yêu cầu chuẩn đầu ra hay không?

4.2. Phương pháp nghiên cứu:

Tác giả tiến hành một khảo sát với quy mô nhỏ, sử dụng kết hợp 2 phương pháp nghiên cứu định lượng (thông qua bảng hỏi) và định tính (thông qua phỏng vấn trực tiếp) để tìm hiểu thực trạng kiểm tra - đánh giá của các HP tiếng Anh tại ĐHTM và đánh giá mức độ phù hợp của các hình thức này.

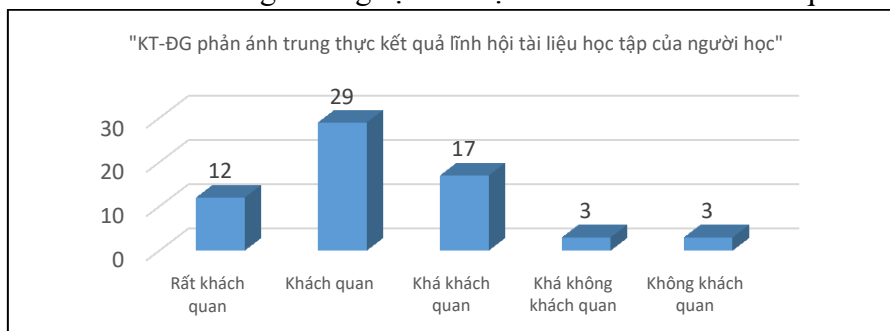
Bảng hỏi được sử dụng cho sinh viên. 64 sinh viên của 2 lớp học phần Tiếng Anh 3 mà tác giả đang giảng dạy trong các chương trình đào tạo hệ cử nhân LKQT được mời tham gia trả lời bảng hỏi. Các sinh viên này được chọn bởi tại thời điểm tiến hành khảo sát, đây là HP duy nhất đang được giảng dạy, hơn nữa, sau gần 3 học kỳ học tập, những sinh viên này đã trải qua các hình thức kiểm tra - đánh giá của 2 học kỳ, do đó có thể cảm nhận được mức độ phù hợp và hiệu quả của các hình thức kiểm tra - đánh giá hiện đang được áp dụng cho hệ đào tạo này. Bảng hỏi được phát trực tiếp tại lớp và thu lại sau 15 phút, do đó tỉ lệ thu hồi câu trả lời đạt 100%. Các câu hỏi trong bảng hỏi xoay quanh 8 tiêu chí được trình bày trong phần 2.4.

Phỏng vấn trực tiếp được tiến hành với 5 giáo viên Khoa Tiếng Anh để tìm hiểu sâu hơn quan điểm của giáo viên về hình thức kiểm tra - đánh giá của các HP Tiếng Anh cho hệ LKQT tại trường ĐHTM hiện nay. Các giáo viên tham gia phỏng vấn đều có thâm niên giảng dạy trên 10 năm và đều đã tham gia giảng dạy cho hệ LKQT. Các câu hỏi phỏng vấn xoay quanh 8 tiêu chí được trình bày trong phần 2.4.

4.3. Kết quả nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu về mức độ hiệu quả của hình thức kiểm tra - đánh giá của các HP tiếng Anh cho hệ LKQT tại ĐHTM được tổng hợp từ ý kiến đóng góp của sinh viên và giáo viên Tiếng Anh cụ thể như sau:

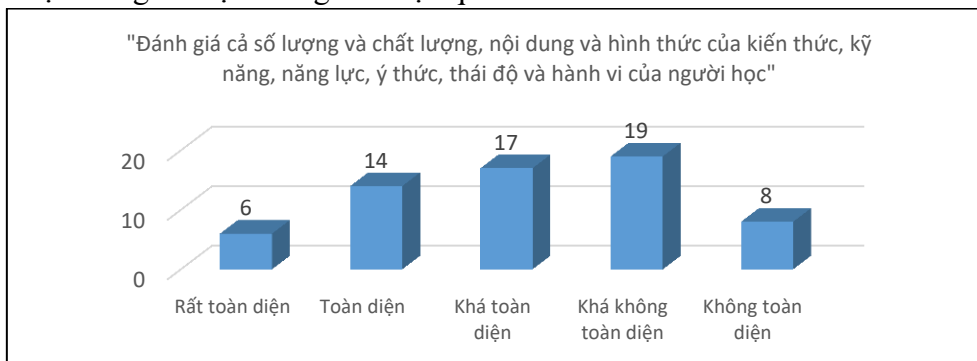
Thứ nhất, về tính khách quan, phần lớn người học cho rằng hình thức kiểm tra - đánh giá hiện nay có khả năng phản ánh tương đối trung thực kết quả học tập của người học so với yêu cầu của chương trình (chỉ có 6/64 - tương đương 9,37% - số người được hỏi cho rằng phương thức kiểm tra - đánh giá chưa đảm bảo tính khách quan) (xem Hình 1). Các giáo viên tham gia phỏng vấn cũng nhất trí với điều này, giáo viên cho biết bài thi giữa kỳ, đề thuyết trình theo nhóm hay các câu hỏi thi vấn đáp cuối kỳ đều được thiết kế dựa trên nội dung của giáo trình, do đó đảm bảo đánh giá đúng sự lĩnh hội của sinh viên đối với quá trình học tập.



Nguồn: Điều tra của tác giả.

Hình 1: Đánh giá của người học về tính khách quan của các hình thức kiểm tra - đánh giá hiện nay trong các chương trình LKQT

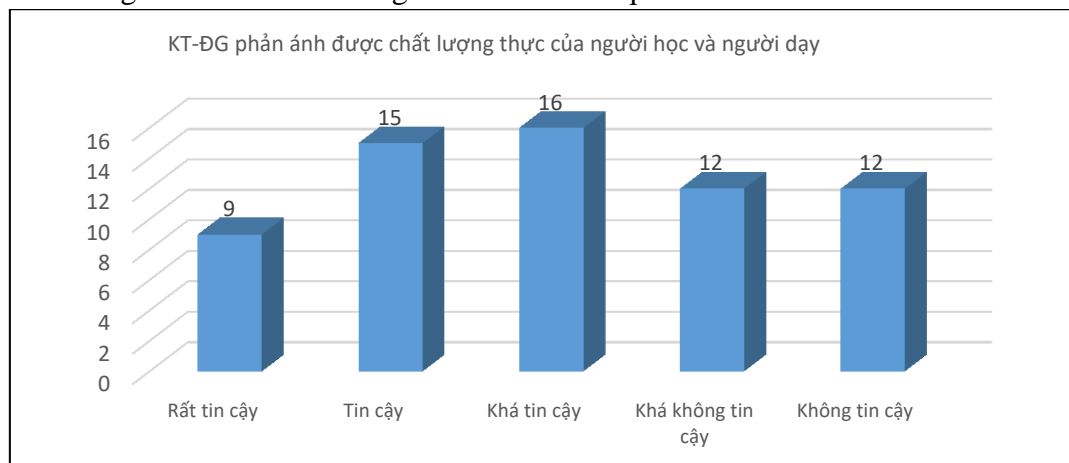
Thứ hai, về tính toàn diện, số sinh viên cho rằng hình thức kiểm tra – đánh giá hiện nay chưa đảm bảo đánh giá cả số lượng và chất lượng, cả nội dung và hình thức của kiến thức, kỹ năng, năng lực, ý thức, thái độ và hành vi của người học là khá cao (27/64 - tương đương 42,18%). Các giáo viên tham gia phỏng vấn ngược lại cho rằng cách đánh giá theo quá trình như hiện nay (gồm kiểm tra giữa kỳ, thuyết trình nhóm và thi hết HP) đảm bảo phổ khá rộng, giúp giáo viên không chỉ đánh giá mức độ thấm thấu kiến thức và còn có thể đánh giá ý thức, thái độ của người học tương đối hiệu quả.



Nguồn: Điều tra của tác giả.

Hình 2: Đánh giá của người học về tính toàn diện của các hình thức kiểm tra – đánh giá hiện nay trong các chương trình LKQT

Thứ ba, về độ tin cậy, khoảng 1/3 số sinh viên trả lời bảng hỏi bày tỏ sự thiếu tin tưởng vào khả năng đảm bảo tính trung thực, minh bạch, công bằng trong đánh giá và phản ánh được chất lượng thực của người học và người dạy. Tuy nhiên đáng lưu ý là cùng số sinh viên tương tự lại đánh giá cao độ tin cậy của kiểm tra – đánh giá trong các chương trình này. Về phần mình, các giáo viên cho biết với số lượng 8 đầu điểm thành phần của 2 bài kiểm tra giữa kỳ và điểm thi hết HP bằng hình thức vấn đáp, giáo viên có thể đánh giá tương đối chính xác năng lực tiếng Anh của sinh viên, tuy nhiên 2/5 giáo viên cũng thừa nhận rằng vẫn còn sự chênh lệch trong tính công bằng xuất phát từ sự đánh giá mang tính chủ quan của mỗi cá nhân giáo viên trong bài thi cuối HP bằng hình thức vấn đáp của sinh viên.

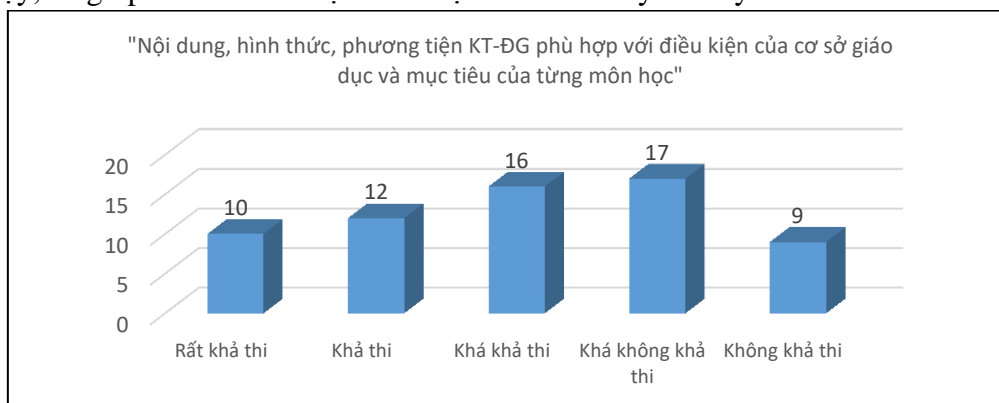


Nguồn: Điều tra của tác giả.

Hình 3: Đánh giá của người học về độ tin cậy của các hình thức kiểm tra – đánh giá hiện nay trong các chương trình LKQT

Thứ tư, về tính khả thi, có sự khác biệt trong ý kiến của sinh viên khi 36,06% người học đánh giá tính khả thi của hình thức kiểm tra – đánh giá hiện nay ở mức thấp trong khi 34,37% sinh viên cho rằng nội dung, hình thức, phương tiện kiểm tra – đánh giá hiện đang

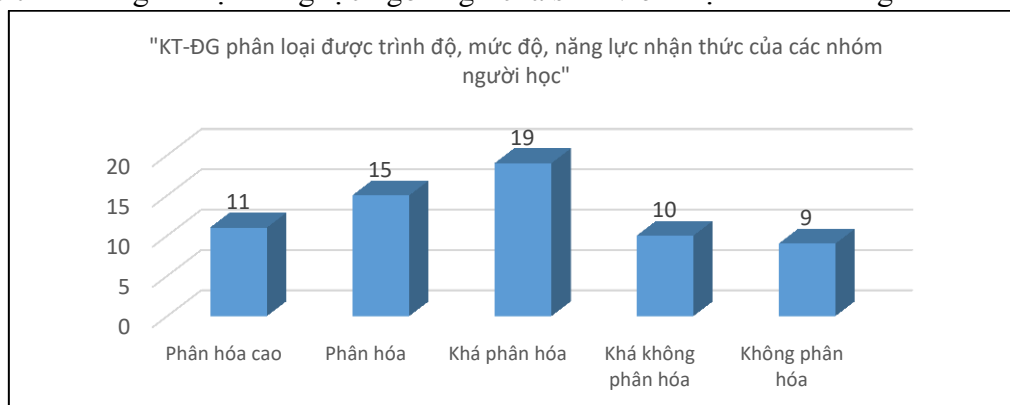
được áp dụng trong các chương trình LKQT là phù hợp với điều kiện của trường và mục tiêu của từng HP. Liên quan đến tiêu chí này, các giáo viên chia sẻ rằng hình thức đánh giá như hiện nay không gây quá nhiều khó khăn cho các bộ môn trong khâu tổ chức, phù hợp với quy mô nhân lực hiện có và mục tiêu đào tạo, đặc biệt giúp sinh viên có khả năng học các môn chuyên ngành được giảng dạy bằng tiếng Anh ở năm thứ 3. Tuy nhiên, với việc Viện HTQT định hướng sinh viên hệ LKQT sang chuẩn đầu ra mới kiểm tra cả 4 kỹ năng nghe – nói – đọc – viết của khung Năng lực châu Âu thay vì sử dụng TOEIC làm thang đo như trước đây, cần nghiên cứu thay đổi một phần trong hình thức hoặc nội dung thi, thậm chí trong nội dung giảng dạy, để giúp sinh viên có sự chuẩn bị tốt hơn cho kỳ thi này.



Nguồn: Điều tra của tác giả.

Hình 4: Đánh giá của người học về tính khả thi của các hình thức kiểm tra – đánh giá hiện nay trong các chương trình LKQT

Thứ năm, về đảm bảo yêu cầu phân hóa; 29,68% sinh viên cho rằng hình thức kiểm tra – đánh giá hiện nay không giúp phân loại được trình độ, mức độ, năng lực nhận thức của các nhóm người học khác nhau. Đánh giá về điều này, các giáo viên cho rằng trừ hoạt động thuyết trình nhóm có khả năng phân hóa sinh viên chưa cao do sinh viên trong nhóm còn tâm lý ‘cả nể’ và ‘làm hộ’ khi chuẩn bị bài thuyết trình, các bài kiểm tra giữa kỳ và cuối HP đều có khả năng phân loại. Đặc biệt, với việc áp dụng hình thức phỏng vấn vào bài kiểm tra cuối kỳ, khả năng sinh viên sử dụng các hình thức gian lận trong thi cử như trước đây giảm nhiều, giáo viên có thể đánh giá được năng lực ngôn ngữ của sinh viên một cách rõ ràng hơn.

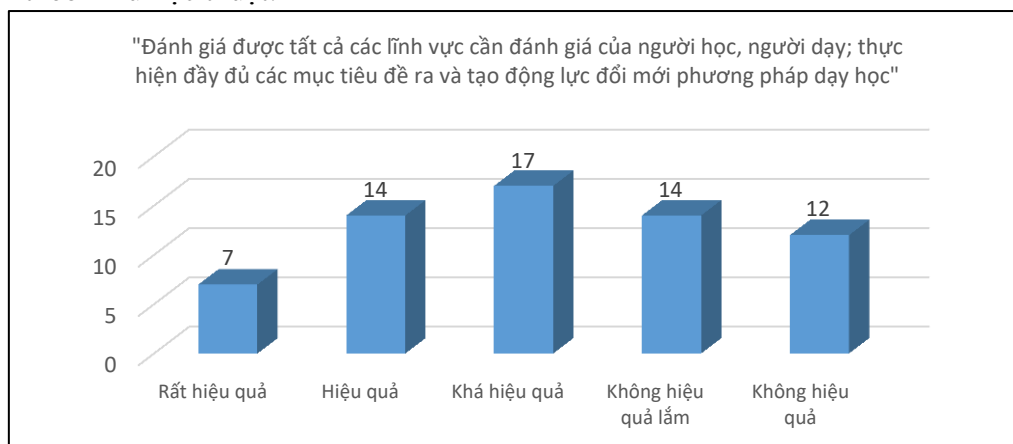


Nguồn: Điều tra của tác giả.

Hình 5: Đánh giá của người học về yêu cầu phân hóa của các hình thức kiểm tra – đánh giá hiện nay trong các chương trình LKQT

Thứ sáu, về tính hiệu quả, đây là tiêu chí có số lượng sinh viên đánh giá ở mức thấp nhất khi có tới gần một nửa số sinh viên trả lời bảng hỏi (40,62%) cho rằng hình thức kiểm tra

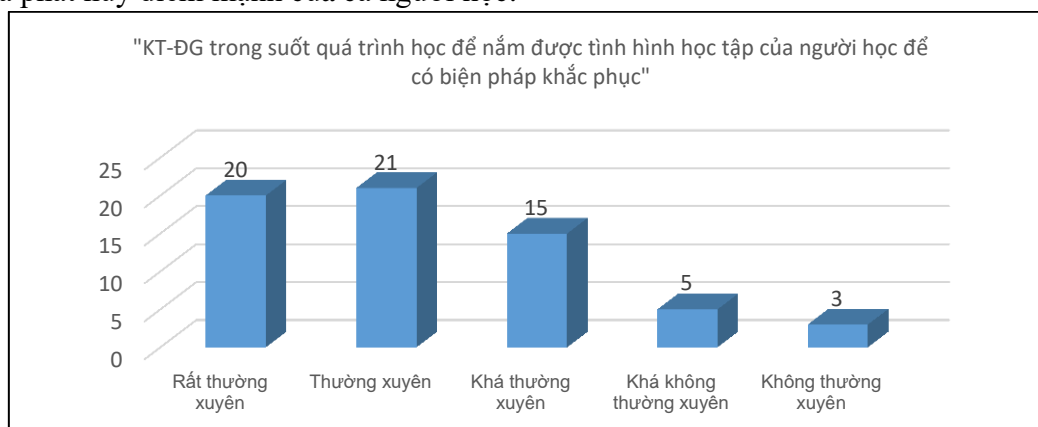
– đánh giá hiện nay chưa đánh giá được tất cả các lĩnh vực cần đánh giá của người học, người dạy và cơ sở đào tạo, thực hiện đầy đủ các mục tiêu đề ra và tạo động lực đổi mới phương pháp dạy học, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo. Đây là con số đáng xem xét. Các giáo viên cũng cho rằng nếu xét về mục tiêu chuẩn bị cho sinh viên sẵn sàng đáp ứng chuẩn đầu ra mới theo khung Năng lực châu Âu, hình thức đánh giá hiện nay dường như tập trung nhiều vào kỹ năng nói, trong khi kỹ năng viết luận chưa được chú ý nhiều bởi bộ giáo trình Market Leader và Head for Business chỉ rèn luyện kỹ năng viết thư tín thương mại chứ không viết các bài luận theo kiểu học thuật.



Nguồn: Điều tra của tác giả.

Hình 6: Đánh giá của người học về tính hiệu quả của các hình thức kiểm tra – đánh giá hiện nay trong các chương trình LKQT

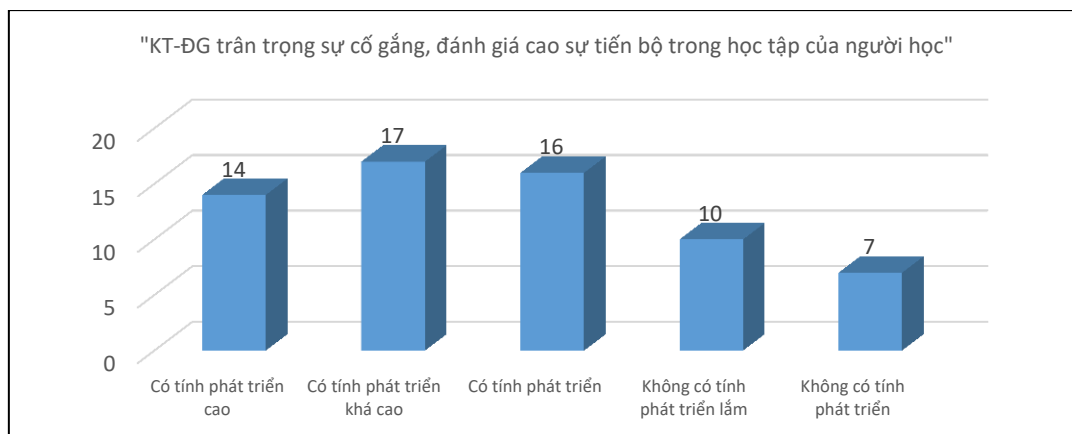
Thứ bảy, về việc đảm bảo tính thường xuyên và hệ thống, các giáo viên và sinh viên tham gia vào khảo sát đều nhất trí rằng với tần suất kiểm tra – đánh giá và tỉ lệ tính điểm HP như hiện nay, việc kiểm tra – đánh giá đã được thực hiện trong suốt quá trình học, nhờ đó người dạy có thể nắm được tình hình học tập của người học và có biện pháp khắc phục điểm yếu và phát huy điểm mạnh của cả người học.



Nguồn: Điều tra của tác giả.

Hình 7: Đánh giá của người học về tính thường xuyên của các hình thức kiểm tra – đánh giá hiện nay trong các chương trình LKQT

Thứ tám, về đảm bảo tính phát triển, 73,43% sinh viên và tất cả các giáo viên đều cho rằng việc kiểm tra – đánh giá thường xuyên và đa dạng như hiện nay có khả năng ghi nhận sự cố gắng của người học theo quá trình, có khả năng đánh giá cao tiến bộ trong học tập của người học, mặc dù có giáo viên cũng cho rằng giáo viên cần có kỹ năng thể hiện sự khen ngợi và đánh giá sự tiến bộ trong học tập của người học một cách hiệu quả hơn.



Nguồn: Điều tra của tác giả.

Hình 8: Đánh giá của người học về tính phát triển của các hình thức kiểm tra – đánh giá hiện nay trong các chương trình LKQT

5. ĐỀ XUẤT ĐIỀU CHỈNH HÌNH THỨC KIỂM TRA – ĐÁNH GIÁ TIẾNG ANH NHẪM ĐÁP ỨNG CHUẨN ĐẦU RA TRONG CÁC CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT QUỐC TẾ

Kết quả khảo sát cho thấy hình thức kiểm tra - đánh giá năng lực tiếng Anh hiện đang được áp dụng tại trong các chương trình LKQT tại trường ĐHTM là khá hiệu quả, đáp ứng tốt và khá tốt một số tiêu chí của kiểm tra – đánh giá như tính khách quan, tính thường xuyên và tính phát triển; tuy nhiên hình thức hiện nay chưa thỏa mãn được tiêu chí về tính khả thi, tính phân hóa và tính hiệu quả, đặc biệt trong bối cảnh Viện HTQT thay đổi định hướng chuẩn đầu ra từ TOEIC sang áp dụng Khung năng lực châu Âu. Để nâng cao hiệu quả của các hình thức kiểm tra – đánh giá cho các chương trình LKQT, tác giả xin đưa ra một số khuyến nghị sau:

Thứ nhất, tiếp tục phát huy tính thường xuyên và phát triển của hình thức kiểm tra – đánh giá hiện nay bởi đây là những tiêu chí đang được phản hồi tích cực của cả giáo viên và sinh viên. Việc đánh giá theo quá trình với nhiều hình thức kiểm tra định kỳ như hiện nay là phù hợp với điều kiện của các HP tiếng Anh có số tín chỉ lớn bởi nó giúp tạo động lực học tập cho sinh viên trong các chương trình LKQT.

Thứ hai, trong điều kiện Hội đồng khoa học Khoa Tiếng Anh vừa quyết định thay đổi giáo trình giảng dạy, chuyển từ giáo trình theo định hướng thương mại sang giáo trình xã hội nhằm chuẩn bị tốt hơn cho người học trong việc tiếp cận chuẩn đầu ra theo định hướng Khung năng lực 6 bậc của châu Âu, các bộ môn chịu trách nhiệm biên soạn nội dung kiểm tra – đánh giá cần chú ý tới tính khách quan của kiểm tra – đánh giá, sao cho nội dung và hình thức kiểm tra – đánh giá thực sự phản ánh trung thực mức độ lĩnh hội tài liệu học tập của sinh viên, đồng nghĩa với việc giúp sinh viên tiệm cận với định dạng đề thi theo Khung năng lực châu Âu bởi bộ giáo trình được lựa chọn là giáo trình giảng dạy theo định hướng Khung năng lực này.

Thứ ba, tính toàn diện và khả thi của hình thức kiểm tra – đánh giá hiện nay cần được cải thiện bởi đây là hai tiêu chí đang bị đánh giá thấp bởi cả giáo viên và sinh viên. Với định hướng mới từ Viện HTQT về chuẩn đầu ra áp theo Khung năng lực châu Âu, sinh viên đang khá ngỡ ngàng với định dạng thi này, bởi lẽ các tài liệu ôn thi theo định dạng này còn khá hạn chế trên các kho dữ liệu mở so với tài liệu ôn thi TOEIC, TOEFL hay IELTS. Do đó, Viện HTQT cũng đề xuất Hội đồng Khoa Tiếng Anh và các giáo viên có sự giới thiệu và tư vấn kỹ hơn nhằm giúp sinh viên làm quen với kỳ thi này. Do đó, các Bộ môn nên bổ sung một số bài thi theo Khung năng lực châu Âu vào các bài kiểm tra giữa kỳ và thi hết HP, đặc biệt là kỹ năng viết thư và viết luận.

Thứ tư, để tăng cường khả năng phân hóa của hình thức kiểm tra – đánh giá hiện nay, trong bối cảnh kỹ năng nói và kỹ năng viết là 2 tiêu chí quan trọng trong đánh giá năng lực sinh viên, các Bộ môn cần có những buổi sinh hoạt chuyên đề để chuẩn hóa thang chấm chi tiết (áp dụng theo định dạng chấm thi viết và nói của kỳ thi V-Step 3-5) để giảm thiểu tính chủ quan của người chấm, đảm bảo đánh giá chính xác và hiệu quả hơn.

6. KẾT LUẬN

Các hình thức kiểm tra – đánh giá năng lực tiếng Anh trong các chương trình cử nhân LKQT tại trường ĐHTM hiện vẫn tồn tại một số bất cập khi chưa thực hiện được đầy đủ nhiệm vụ đánh giá toàn diện nội dung và yêu cầu giảng dạy, chưa tạo được động lực nâng cao chất lượng dạy và học, do đó việc điều chỉnh cho phù hợp là điều cấp thiết, hướng tới mục tiêu giúp sinh viên đáp ứng ngày một tốt hơn chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo và yêu cầu xác nhận văn bằng của các đơn vị chức năng tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

An, N.T.H (2002): *Cultural Effects on Learning and Teaching English in Vietnam*, The Language Teacher Online, 26.01.2002.

R.J. Dietel, J.L. Herman, and R.A. Knuth (1991): *What Does Research Say About Assessment?*, NCREL, Oak Brook

Erwin (1991): *Assessing Student Learning and Development: A Guide to the Principles, Goals, and Methods of Determining College Outcomes*, Assesment Series. London. OUP

Huba and Freed (2000): *Learner-Centered Assessment on College Campuses: shifting the focus from teaching to learning*, Multilingual Master Ltd, Clevedon, Philadelphia.

J. Herman, J. Dreyfus and S. Golan (1990): *The Effects of Testing on Teaching and Learning*, CSE Technical Report 327, UCLA Centre for Research on Evaluation, Standards and Student Learning.

Ha, P.T. (2001): *How Do Culturally Situated Notions of “Polite” forms Influence the Way Vietnamese Postgraduate Students Write in English?* An Australian Journal of Education 45 (3(13), 2001, P.296).

A. Tennant (2000): *What is assessment?*, Oxford University Press

Đỗ Anh Dũng (2019), *Đổi mới kiểm tra đánh giá theo định hướng tiếp cận năng lực học sinh*, <https://moet.gov.vn/giaoducquocdan/giao-duc-trung-hoc/Pages/default.aspx?ItemID=6273>

PROPOSITION DU RUBRIQUE ANALYTIQUE DANS L'EVALUATION DE L'EXPRESSION ORALE DE FRANÇAIS DES ETUDIANTS EN DEUXIEME ANNEE DE LICENCE PROFESSIONNELLE A L'UNIVERSITE THUONGMAI

ThS. Đỗ Thị Mai Quyên

domaiquyen@tmu.edu.vn

Bộ môn Tiếng Pháp – Viện Hợp tác Quốc tế - ĐHTM

Tóm tắt

Bài viết nhằm hệ thống cơ sở lý thuyết liên quan đến kiểm tra đánh giá kỹ năng nói của người học trong giảng dạy ngoại ngữ : khái niệm, đặc điểm của kỹ năng nói, những yếu tố ảnh hưởng đến kết quả đánh giá kỹ năng này, phương pháp, mục đích kiểm tra đánh giá kỹ năng nói. Bài viết cũng đưa ra các ưu điểm của phương pháp đánh giá kỹ năng nói bằng việc sử dụng rubric phân tích. Bài viết cũng so sánh ưu nhược điểm của việc sử dụng những rubric đánh giá có sẵn và rubric tự xây dựng. Từ những lý thuyết đó, tác giả xây dựng một rubric phân tích để đánh giá kỹ năng nói cho sinh viên học tiếng Pháp, năm thứ hai tại trường đại học Thương mại. Rubric này có thể sử dụng để đánh giá kỹ năng nói cho các đối tượng người học khác như sinh viên chuyên ngành tiếng Pháp thương mại tại đại học Thương mại hay người học ở các cơ sở đào tạo ngoại ngữ khác.

Từ khóa: kỹ năng nói, đánh giá, chuyên ngành tiếng Pháp

Abstract

The article aims to systematize theoretical basis related to the assessment of learners' speaking skills in foreign language teaching: concepts, characteristics of speaking skills, factors affecting the results of skills assessment, test method, purpose of assessment of speaking skills. The paper also mentions the advantages of assessment methods of speaking using analytic rubric. The article also compares the pros and cons of using pre-built rubric and self-built rubric. From these theories, the author constructs an analytic rubric to assess speaking skills for French-language 2nd year students, at Thuongmai University. This rubric can be used to evaluate speaking skills for other learners such as students majoring in business French at Thuongmai University or learners at other foreign language training institutions.

Key words: speaking skill, assessment, French majors

1. INTRODUCTION

La communication humaine est un processus complexe. Les personnes ont besoin de communication lorsqu'elles veulent dire quelque chose et transmettre des informations. Les orateurs utilisent la communication lorsqu'ils vont informer quelqu'un de quelque chose. Les locuteurs appliquent la langue en fonction de leurs propres objectifs. Les orateurs doivent donc être à la fois auditeurs et orateurs pour une communication efficace. (Harmer, 2007). L'objectif principal de l'enseignement des langues est de donner aux apprenants la capacité d'utiliser la langue de manière efficace et correcte dans la communication (Davies et Pearse, 2000).

L'expression orale est très importante dans l'apprentissage d'une langue seconde. L'expression orale est l'une des compétences les plus importantes des quatre compétences linguistiques, car les personnes qui apprennent une langue sont appelées les locuteurs de cette langue (Ur, 1996). L'entraînement de l'expression orale est l'aspect le plus important de l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère et le succès est mesuré en fonction de la capacité à mener une conversation dans la langue (Nunan, 1995).

Malgré son importance, l'expression orale a été négligée dans les écoles pour différentes raisons telles que l'accent mis sur la grammaire, l'expression écrite... L'évaluation de cette compétence pose encore des questions majeures concernant les méthodes, les outils d'évaluation, la notation (Clifford, 1987). En ce qui concerne l'évaluation des compétences orales, O'Sullivan (2012, p. 234) affirme que «il est généralement considéré que les tests les plus difficiles à développer et à exécuter sont les tests de compétences linguistiques parlées». De même, Luoma (2004) affirme également que l'évaluation de l'expression orale est provocante en raison du fait qu'il existe de nombreux éléments qui influencent la conception d'un examinateur concernant la capacité d'un individu à parler. Par conséquent, effectuer une évaluation correcte et authentique des présentations orales est un devoir rigide et nécessaire. Ce qui demande de bonnes méthodes, de bons outils de l'évaluation pour limiter la subjectivité des examinateurs ainsi que pour assurer l'exactitude.

Pour les étudiants des classes de licence professionnelle à l'université Thuongmai, cette compétence joue un rôle extrêmement important. Ce n'est qu'une compétence à entraîner dans l'apprentissage de français mais c'est aussi un moyen de communication, d'apprentissage des cours spécialisés qui sont enseignés par les professeurs français. L'identification des méthodes et des outils d'évaluation appropriés de cette compétence est encore une question majeure.

Cette recherche vise à répondre aux questions : Quels sont les avantages de l'utilisation du rubrique analytique dans l'évaluation de l'expression orale des étudiants ? Quel rubrique est adéquat pour ces étudiants ? Pour répondre à ces questions, la recherche a synthétisé la théorie de base sur l'expression orale, les méthodes d'évaluation. Une interview a été conduite pour cueillir des données sur les avantages et les inconvénients du rubrique B1 CECR dans l'évaluation de cette compétence auprès de ces étudiants afin de proposer un rubrique plus adéquat.

2. BASE THEORIQUE

2.1. Définition de l'expression orale

Il existe de nombreuses définitions du mot «parler» qui ont été suggérées par les chercheurs en apprentissage des langues.

Dans Webster New World Dictionary, parler c'est dire des mots oralement, communiquer comme en parlant, faire une demande et faire un discours (Nunan, 1995). Selon Chaney (1998), parler est le processus de création et de partage de sens en utilisant des symboles verbaux et non verbaux dans différents contextes. Brown (1994) et Burns et Joyce (1997) ont défini l'expression orale comme un processus interactif de création de sens qui comprend la production, la réception et le traitement de l'information.

Bygate (1987) l'a définie comme la production de signaux auditifs pour produire différentes réponses verbales chez les auditeurs. Il est considéré comme une combinaison systématique de sons pour former des phrases significatives. Eckard et Kearny (1981), Florez (1999), Howarth (2001) et Abd El Fattah Torky (2006) l'ont définie comme un processus à double sens comprenant une véritable communication d'opinions, d'informations ou d'émotions.

Donc, l'expression orale est définie comme un processus de communication orale interactif dans lequel se présentent l'émetteur et le récepteur pour s'échanger un message comprenant les informations, les opinions et les émotions.

2.2. Caractéristiques de l'expression orale

Les activités des apprenants devraient être conçues sur la base d'une équivalence entre maîtrise et précision. La fluidité et la précision sont des éléments importants de l'approche communicative. La pratique en classe peut aider les apprenants à développer leurs compétences communicatives. Ils doivent donc savoir comment le système linguistique fonctionne correctement (Mazouzi, 2013). La première caractéristique de la performance orale est la fluidité et c'est le principal objectif des enseignants dans l'enseignement des compétences orales.

Selon Hughes (2002), la fluidité est la capacité des apprenants à parler de manière compréhensible afin de ne pas interrompre la communication car les auditeurs peuvent perdre leur intérêt. Hedge (2000) a exprimé que la fluidité est la capacité de répondre de manière cohérente en reliant les mots et les phrases, en prononçant clairement les sons et en utilisant le stress et l'intonation.

La deuxième caractéristique de l'expression orale est la précision. Les apprenants doivent maîtriser l'apprentissage d'une langue étrangère. Par conséquent, les enseignants devraient mettre l'accent sur l'exactitude de leur processus d'enseignement. Les apprenants doivent accorder suffisamment d'attention à l'exactitude et à l'exhaustivité de la forme de la langue lorsqu'ils parlent, en se concentrant notamment sur les structures grammaticales, le vocabulaire et la prononciation (Mazouzi, 2013).

L'utilisation correcte des structures grammaticales par les apprenants exige la longueur et la complexité des énoncés et des clauses bien structurées. Gagner en précision en termes de vocabulaire signifie sélectionner les mots appropriés dans les contextes appropriés. Les apprenants appliquent parfois des mots ou des expressions similaires dans divers contextes qui ne signifient pas des choses similaires. Les apprenants doivent donc pouvoir utiliser correctement les mots et les expressions (Thornbury, 2005),

Afin de parler correctement, les apprenants doivent maîtriser les règles phonologiques et être conscients des différents sons et de leurs prononciations. Les apprenants doivent également connaître le stress, l'intonation et la hauteur. Tous ces éléments aident les apprenants à parler la langue facilement et efficacement.

2.3. Facteurs affectant l'expression orale

Plusieurs facteurs influencent l'expression orale: la performance, les facteurs affectifs, la compréhension orale, les connaissances générales et linguistiques, le rétroaction, la motivation, les facteurs personnelles....

Les compétences orales des apprenants sont affectées par certaines composantes linguistiques de la langue comme la phonologie, la syntaxe, le vocabulaire, la sémantique et des facteurs psychologiques tels que la motivation et la personnalité. La phonologie est un aspect difficile de l'apprentissage des langues pour les apprenants (Mahripah, 2014).

Un autre facteur est lié à la rétroaction pendant les activités orales. De nombreux apprenants s'attendent à ce que leurs enseignants leur donnent les informations nécessaires sur leur prestation orale. Selon Harmer (1991), des performances de leurs apprenants dépendent des étapes de la leçon, des tâches et des types d'erreurs qu'ils commettent. Harmer (1991) a également poursuivi que si les instructeurs corrigent directement les problèmes de leurs élèves, le déroulement du dialogue et le but de la tâche de parler seront gâtés. Baker et Westrup (2003) ont déclaré que si les apprenants sont toujours corrigés, ils seront démotivés

et auront peur de parler. Il a été suggéré que les instructeurs devraient toujours corriger les erreurs de leurs apprenants de manière positive et leur apporter plus de soutien et persuasion.

Le deuxième facteur est lié aux facteurs affectifs. Selon Oxford (1990), l'un des facteurs importants de l'apprentissage d'une langue est l'aspect affectif des élèves. Selon Krashen (1982), de nombreuses variables affectives ont été liées à l'acquisition d'une langue seconde et à la motivation, la confiance en soi et l'anxiété.

La capacité d'écoute est un autre facteur. Doff (1998) dit que les apprenants ne peuvent améliorer leur capacité de parole que s'ils développent une capacité d'écoute. Les apprenants doivent comprendre ce qui leur est dit afin d'avoir un dialogue réussi. On peut conclure que les étudiants ne sont pas en mesure de répondre s'ils ne peuvent pas comprendre ce qui est dit. C'est-à-dire que parler est très étroitement lié à l'écoute.

2.4. Méthodes pour évaluer l'expression orale

La notation holistique et la notation analytique sont deux approches pour évaluer la compétence orale (Al-Amri, 2010; Goh et Burns, 2012; Sarwar, Alam, Hussain, Shah et Jabeen, 2014; Xi, 2007).

L'approche holistique consiste à donner une note globale, en considérant la performance dans son ensemble (Godley & DeMartino 2016). «Une approche analytique ou de profil, par contre, tente de séparer les propriétés d'exécution notables et d'évaluer chacune d'entre elles exclusivement et librement sur sa propre sous-échelle;

L'approche analytique concentre donc la réflexion sur des caractéristiques d'exécution discrètes, mélangeant normalement les scores sur les sous-échelles détachées pour générer un score global à la parole, et parfois rapportant aussi les sous-scores pour donner une dimension plus extravagante et riche de l'information source, ce qui peut être bénéfique pour les objectifs de diagnostic afin de gérer les futurs objectifs d'enseignement / d'apprentissage »(Taylor et Galaczi, 2011).

Par conséquent, quelques critères particuliers sont utilisés dans les rubriques analytiques (Allen & Tanner, 2006). Il est évident que la méthode holistique de notation prend moins de temps et est moins complexe que l'approche analytique. Cependant, la méthode analytique de notation fournit des informations abondantes sur les capacités linguistiques d'un apprenant (Kondo-Brown, 2002). En outre, la précision de la notation est élargie à mesure que les évaluateurs sont attirés par les critères particuliers d'exécution de la langue (Luoma, 2004).

2.5. Objectifs de l'évaluation de l'expression orale

L'évaluation de l'expression orale est une procédure pour mesurer la capacité de parler qui oblige l'apprenant à parler, ou à produire des énoncés et il / elle est évalué sur la base de ses énoncés. Pour le niveau élémentaire: l'évaluation peut être axé sur d'un ou deux aspects des compétences de parole tels que la prononciation, l'intonation et le stress. Au niveau avancé, l'évaluation se concentre sur les composants linguistiques. En d'autres termes, il ne mesure pas seulement les composantes de la langue, qui ont été maîtrisées par l'apprenant, mais il couvre toute la capacité de communication de l'apprenant à maîtriser: la maîtrise, la précision grammaticale, le choix du vocabulaire et la communication interactive.

Selon Hermer, l'enseignement des langues étrangères pour l'objet de communication demande les apprenants à maîtriser la prononciation, la grammaire, le vocabulaire, le discours et d'autres compétences pertinentes. Par conséquent, l'évaluatin de l'expression devrait être un test qui mesure la capacité de parler de l'apprenant couvrant toutes les composantes linguistiques et la compétence interactive.

2.6. Avantages du rubric analytique dans l'évaluation de l'expression orale

Pourquoi avons-nous besoin de ces rubriques?

• Ils fournissent aux élèves des attentes claires et ils donner des détails concrets sur la façon d'obtenir un but.

- Les rubriques définissent ce qu'implique la qualité.
- Ils sont rapides, objectifs et efficaces.
- Ils font beaucoup de justifications aux parents ou aux élèves moins fastidieux.
- Les notes sur une rubrique permettent aux élèves d'identifier leur forces et faiblesses.

Les avantages pour les enseignants:

- Demander une évaluation référencée par critère
- Fournir aux étudiants des commentaires et des feedback détaillés
- Encourager la pensée critique
- Faciliter la communication avec les autres personnes impliquées dans la notation
- Aider à affiner les compétences pédagogiques / activités d'apprentissage

Les avantages pour les étudiants:

- Clarifier les attentes de l'enseignant concernant les performances des élèves
- Fournir des descriptions informatives des performances attendues
- Aider à surveiller et à critiquer son propre travail

Même si la procédure analytique présente certains inconvénients en termes de praticité et fiabilité, il offre de grands avantages. Les avantages résident dans sa capacité à fournir des informations sur les caractéristiques ou les composants des séances de parole réalisées par l'apprenant. Cette information peut être utilisée comme rétroaction pour l'apprenant pour améliorer ses performances, c'est-à-dire quelle composante linguistique doit être améliorée. Sur la base des scores et des notes sur place ou des commentaires sur chaque élément, l'enseignant peut prendre une décision sur la langue parlée qu'il faut ajuster dans l'enseignement. L'apprenant peut recevoir de rétroaction explicite et l'enseignant est capable d'identifier les faiblesses de l'apprenant en basant sur les critères précises et concrètes.

3. PROPOSITION DU RUBRIC ANALYTIQUE DANS L'EVALUATION DE LA COMPETENCE DE L'EXPRESSION ORALE DE FRANÇAIS DES ETUDIANTS EN DEUXIEME ANNEE A L'UNIVERSITE THUONGMAI

Les étudiants des classes de licence professionnelle à l'université de commerce ont trois semestres pour apprendre le français général et un semestre pour apprendre le français commercial. Le nombre total des heures d'études en classe est de 780 heures de cours. Après deux ans, les apprenants doivent atteindre le niveau B1 (CECR) de français.

Pendant leur apprentissage, pour évaluer leur niveau de langue afin de trouver leur faiblesses, les améliorer à temps, il y a des tests sommatifs et formatifs, y compris des tests de l'expression orale.

Les éléments de l'évaluation comprennent trois aspects principaux : le contenu, les éléments linguistiques et l'interaction.

Pour ce niveau, il existe la grille d'évaluation de la production orale B1 comme référence. Cependant, il y a des limitations dans l'utilisation de cette grille. Une question nous se pose: faut-il utiliser les grilles d'évaluation prêt à l'emploi comme celle-ci ou celle préparée par les enseignants.

Pour répondre à cette question, une interview auprès des enseignants a été conduite.

Après les interviewés, les grilles prêt à l'emploi a des inconvénients :

- Ils sont conçus dans un but / cours spécifique
- Ils peuvent ne pas être assez normatifs
- Ils peuvent ne pas fournir les commentaires nécessaires

Ils préfèrent les rubriques préparés par les enseignants responsables du cours grâce aux avantages de posséder une rubrique:

- Il permet à l'enseignant de clarifier son objectif, ses attentes, normes et objectifs.
- Il fournit aux enseignants des repères à intégrer dans mesurer et documenter les progrès des élèves
- Un enseignant peut «étirer» une rubrique pour refléter le travail des étudiants de soutien à l'apprentissage et les étudiants surdoués.

La grille d'évaluation de la production orale B1 est un exemple. Les parties évaluées proposées dans la grille ne conviennent pas aux consignes du test de la production orale pendant les cours de ces étudiants. Cette grille vise à évaluer 3 parties : entretien dirigé, interaction, point de vue personnel. Au cours de la deuxième année, les étudiants doivent passer un test sommative de production orale sous forme d'un exposé, jeu de rôle dans lesquels il n'y a pas l'entretien dirigé, le point de vue et l'interaction ne sont pas divisés séparément. La grille B1 ne mentionne pas un critère d'évaluation sur les acquis durant le cours pendant que l'objectif de nos tests est de mesurer acquis, leur performance, la capacité d'appliquer les acquis dans la communication et d'ajuster à temps les lacunes. C'est pour ces raisons, nous proposons une grille d'évaluation de production pour nos étudiants en deuxième année pour l'évaluation sommative et formative.

Grille d'évaluation de la production orale

1^{ère} partie – Entretien dirigé

Peut parler de soi avec une certaine assurance en donnant informations raisons et explications relatives à ses centres d'intérêt, projets et actions.	0	0.5	1	1.5	2
Peut aborder sans préparation un échange sur un sujet familier avec une certaine assurance	0	0.5	1		

2^{ème} partie – Exercice en interaction

Peut faire face sans préparation à des situations même un peu inhabituelles de la vie courante (respect de la situation et des codes sociolinguistiques)	0	0.5	1		
Peut adapter les actes de parole à la situation	0	0.5	1	1.5	2
Peut répondre aux sollicitations de l'interlocuteur (vérifier et confirmer des informations, commenter le point de vue d'autrui, etc.)	0	0.5	1	1.5	2

3^{ème} partie – Expression d'un point de vue

Peut présenter d'une manière simple et directe le sujet à développer	0	0.5	1			
Peut présenter et expliquer avec assez de précision les points principaux d'une réflexion personnelle.	0	0.5	1	1.5	2	2,5
Peut relier une série d'éléments en un discours assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps	0	0.5	1	1.5		

Pour l'ensemble des 3 parties de l'épreuve

Lexique (étendue et maîtrise) Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases ; des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4		
Morphosyntaxe Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes. Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
Maîtrise du système phonologique Peut s'exprimer sans aide malgré quelques problèmes de formulation et des pauses occasionnelles La prononciation est claire et intelligible malgré des erreurs ponctuelles	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3				

NOTE SUR 25

TOTAL :

Grille d'évaluation proposée

4. CONCLUSION

L'objectif principal de l'enseignement des langues est de donner aux apprenants la capacité d'utiliser la langue de manière efficace et correcte dans la communication. L'entraînement de l'expression orale est l'aspect le plus important de l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère et le succès est mesuré en fonction de la capacité à mener une conversation dans la langue. Pour les étudiants des classes de licence professionnelles à l'université Thuongmai, cette compétence joue un rôle extrêmement important. C'est n'est qu'une compétence à entraîner dans l'apprentissage de français mais c'est aussi un moyen de communication, d'apprentissage des cours spécialisés qui sont enseignés par les professeurs

français. L'identification des méthodes et des outils d'évaluation appropriés de cette compétence est encore une question majeure.

Aspects à évaluer	Description	Scale	Commentaires du jury
1 CONTENU	Respect du consigne: le sujet, les exigences du sujet sont respectés	3	
	Richesse des idées et la créativité		
	Cohérence, le logic des idées		
2. COMPOSANTS LINGUISTIQUES	Vocabulaire: La variété L'appropriété au contexte L'utilisation du vocabulaire fourni dans le cours. Capacité de résoudre le problème de ne pas trouver un mots convenable en donnant l'explication, la description du mot.	2	
	Grammaire: L'utilisation correcte des structures La variété des structures utilisées L'utilisation des structures fournies dans les cours et appropriée au consigne.	1	
	Prononciation : Prononciation des mots : correcte et claire Respect des règles de liaison Intonation	2	
3 INTERACTION	Control de l'attitude Compréhension et rétroaction de facon appropriée à ce que dit l'interlocuteur Fluidité de la conversation	2	
	Total:	10	

L'article a systématisé les bases théoriques liées à l'évaluation des compétences orales des apprenants dans l'enseignement des langues étrangères: concepts, caractéristiques des compétences orales, facteurs affectant les résultats de l'évaluation des compétences Cette méthode de test, le but de l'évaluation des compétences orales. La recherche présente également les avantages des méthodes d'évaluation de l'expression orale à l'aide de rubriques analytiques. À partir de ces théories, l'auteur construit une rubrique analytique pour évaluer les compétences orales des étudiants de langue française, en deuxième année à l'Université Thuongmai. Cette rubrique compose de trois aspects principaux : le contenu, les éléments linguistiques et l'interaction.

La méthode analytique, qui est fondée sur une analyse détaillée des performances, nous permet non seulement d'avoir des données plus concrètes concernant la compétence de nos étudiants, mais aussi de définir plus précisément la zone de la subjectivité des correcteurs. Cette subjectivité s'avère être toujours un des problèmes pri-mordiaux dans l'évaluation de

l'expression linguistique. Pour que les avantages de la méthode analytique soient pleinement réalisés, il faut que les performances orales soient trans-crites et que cette transcription soit faite d'après un système nettement défini, où les problèmes de l'interprétation des performances, de la reconstruction et de l'identification des fautes soient formellement explicités. Pour satisfaire à ces exigences, il vaut mieux avoir recours à un algorithme de correction. Cet algorithme nous permet en même temps de mieux préciser les points où la subjectivité joue un rôle dans l'ap-préciation des correcteurs.

REFERENCES

1. Brown, G. and Yule, G. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press
3. Clifford, R. T. (1987). *Language Teaching in the Federal Government: A Personal Perspective*. Annals, AAPSS, 490.
4. Davies, P., & Pearse, E. (2000). *Success in English Teaching*. Oxford University Press
5. Doff, A. (1998). *Teach English: A Training Course for Teacher*. Cambridge University Press
6. Humer, J. 1993. *The Practice of English Language Teaching*. Singapore: Longman
7. Nunan, D. (1995). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. NY: Phoenix Ltd., p. 593.
8. Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.

**CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT ĐÀO TẠO TIẾNG PHÁP THƯƠNG MẠI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI THƯƠNG
THEO HƯỚNG TIẾP CẬN PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGƯỜI HỌC**

ThS. Nguyễn Diệu Thái

Email: dieuthai.fr@ftu.edu.vn

Khoa tiếng Pháp - Trường Đại học Ngoại thương

Tóm tắt:

Các chương trình liên kết đào tạo với các trường Đại học nước ngoài đang ngày càng nở rộ, mang đến cơ hội học tập các chương trình chuẩn quốc tế cho người học với chi phí hợp lý. Trường Đại học Ngoại thương đang triển khai 18 chương trình liên kết đào tạo và được đánh giá chất lượng tốt. Với kinh nghiệm hợp tác đào tạo trong nhiều năm, chúng tôi tiếp tục phát triển các chương trình liên kết trong đó có chương trình cử nhân Chất lượng cao (CLC) Tiếng Pháp Thương mại (TPTM) bắt đầu tuyển sinh năm học 2020-2021 này. Bài viết nhằm phân tích sự khác biệt của chương trình CLC TPTM được xây dựng theo hướng phát triển năng lực người học so với các chương trình đào tạo cử nhân ngành Ngôn ngữ Pháp hiện nay và nhấn mạnh sự cần thiết của việc nâng cao CDR đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động.

Từ khóa: Chuẩn đầu ra, năng lực, kỹ năng, kiến thức, thái độ

Abstract:

Joint training programs with foreign universities are increasingly blooming, providing students with opportunities to study international standard programs at affordable costs. Foreign Trade University is implementing 18 joint training programs which are rated with good quality. With many years of collaborative training experience, we continue to develop associate programs, including the Bachelor of High Quality in Business French, starting this school year 2020-2021. The article aims to analyze the difference of the Bachelor of High Quality in Business French program in the setting of output standards compared to the current French language bachelor's training programs and emphasize the need to improve the quality standards to meet labor market demand.

Keywords: standard output, capacity, skill, knowledge, attitude

MỞ ĐẦU:

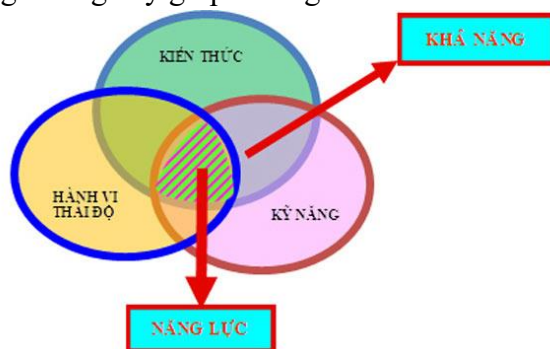
Cuộc cách mạng công nghiệp (CMCN) 4.0 đang tác động tới sự chuyển đổi mạnh mẽ nền kinh tế từ mô hình dựa vào tài nguyên, lao động chi phí thấp sang kinh tế tri thức, tạo ra những thay đổi lớn về cung-cầu lao động. Các cơ sở giáo dục là những nguồn cung cấp lực lượng lao động tương lai do đó cần sớm đổi mới nội dung và chương trình đào tạo nhằm thích ứng với yêu cầu của thực tiễn. Trường Đại học Ngoại thương (ĐHNT) với sứ mệnh “đào tạo nhân tài và cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao trong các lĩnh vực kinh tế, kinh doanh, quản trị kinh doanh, tài chính - ngân hàng, luật, công nghệ và ngoại ngữ; sáng tạo và chuyển giao tri thức khoa học đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp CNH, HĐH đất nước...” luôn cập nhật và phát triển các chương trình đào tạo theo hướng hiện đại. Nhà trường đã nghiên cứu, bổ sung và sẽ sớm triển khai thêm các chuyên ngành đào tạo như, blockchain, trí tuệ nhân tạo (AI) để đáp ứng về nhu cầu nhân lực trong CMCN4.0, bên cạnh việc duy trì hợp tác với các trường Đại học nước ngoài nhằm nâng cao chất lượng đào tạo. Chương trình Chất lượng cao Tiếng Pháp thương mại, chuyên ngành phụ Thương mại Quốc tế là một trong những chương trình của Nhà trường có liên kết đào tạo với đối tác nước ngoài, sinh viên học hết 3 năm tại ĐHNT có thể lựa chọn học 1 năm cuối ở trường Hauts de France của Pháp. Với những nét

đặc sắc riêng có của chương trình đó là sự kết hợp giữa đào tạo kết hợp giữa nâng cao chuẩn đầu ra về ngoại ngữ, tăng cường các học phần chuyên ngành thương mại, gắn đào tạo với thực tiễn doanh nghiệp, bổ sung các học phần nâng cao kỹ năng sử dụng công nghệ,... chương trình đã nhận được sự quan tâm của các phụ huynh và thí sinh trong năm tuyển sinh đầu tiên 2020. Đây là chương trình được xây dựng trên cơ sở nâng cao Chuẩn đầu ra của chương trình tiêu chuẩn Tiếng Pháp thương mại (TPTM) đã được triển khai từ năm 2006 đến nay. Tác giả đã tiến hành khảo sát sinh viên tốt nghiệp các khóa từ K49 đến K54 chương trình tiêu chuẩn TPTM nhằm đánh giá tình hình đáp ứng Chuẩn đầu ra của chương trình so với yêu cầu của Nhà tuyển dụng. Theo đó, các sinh viên TPTM ra trường hầu hết đều tìm được việc làm, một số lựa chọn tiếp tục học cao học và chỉ có tỉ lệ nhỏ các em chọn đi thực tập hoặc chưa đi làm ngay. Tuy nhiên, cũng theo khảo sát này, có nhiều ý kiến cho rằng tìm kiếm việc làm sử dụng tiếng Pháp gặp khó khăn, lượng kiến thức chưa đủ sâu để có thể áp dụng trong thực tiễn công việc. Khảo sát nhà tuyển dụng cho thấy, sinh viên TPTM cần năng động và chủ động hơn nữa trong công việc, cần có thêm kỹ năng sử dụng tiếng Anh và tiếng Pháp được xem là 01 lợi thế,... Như vậy, để đào tạo ra các ứng viên có đủ năng lực, đáp ứng được yêu cầu của thị trường lao động, cần liên tục cải tiến, nâng cao chất lượng chương trình để trang bị cho sinh viên đầy đủ hành trang cần thiết, để các em có thể tự tin bước vào môi trường doanh nghiệp sau khi tốt nghiệp ra trường. Sự ra đời của chương trình Chất lượng cao tiếng Pháp Thương mại nhằm giải quyết vấn đề đó.

1. CƠ SỞ LÝ LUẬN:

Theo tổ chức giáo dục, khoa học và văn hóa Liên Hiệp Quốc – UNESCO, mục đích của việc học tập là: “Học để biết (liên quan đến KIẾN THỨC), học để làm (liên quan đến KỸ NĂNG), học để chung sống (liên quan đến THÁI ĐỘ), học để tự khẳng định mình (liên quan đến GIÁ TRỊ)”. Trong đó, có ba thành tố hợp thành năng lực của con người đó là: Kiến thức, kỹ năng và thái độ.

Theo mô hình ASK của Anh, Năng lực được giới hạn bởi 3 yếu tố: Kiến thức (Knowledge), Kỹ năng (Skill), Thái độ (Attitude). Khả năng (ability) là kỹ năng thực hiện một công việc nào đó, có thể là về thể chất, tinh thần hoặc ngôn ngữ, âm nhạc hay bất kỳ lĩnh vực nào. Khả năng là sự cộng hưởng giữa kiến thức và kỹ năng, sự cộng hưởng càng cao bao nhiêu thì khả năng càng cao bấy nhiêu. Năng lực là sự cộng hưởng giữa kiến thức, kỹ năng và hành vi thái độ, phép cộng hưởng này giúp con người có thể thành công trong công việc.



Mô hình tam giác năng lực ASK – Kiến thức, Kỹ năng, Thái độ (Attitude – Skills – Knowledge). (Nguồn: Anphabe).

Theo Đại học Harvard thì năng lực, theo thuật ngữ chung nhất, là “những thứ” mà một người phải chứng minh có hiệu quả trong việc làm, vai trò, chức năng, công việc, hoặc nhiệm vụ.

Ngoài ra, theo các nhà tâm lý học, năng lực còn được định nghĩa là tổng hợp các đặc điểm, thuộc tính tâm lý của cá nhân phù hợp với yêu cầu đặc trưng của một hoạt động nhất

định nhằm đảm bảo cho hoạt động đó đạt hiệu quả cao. Các năng lực hình thành trên cơ sở của các tư chất tự nhiên đóng vai trò quan trọng, năng lực con người không phải hoàn toàn tự nhiên mà có, phần lớn năng lực được rèn luyện và phát triển qua trải nghiệm công việc thực tế và sự tập luyện. Đây chính là điểm mà các nhà tuyển dụng cần quan tâm để biết được ai là người có khả năng, năng lực và có kế hoạch đào tạo phù hợp, phát huy được nguồn nhân lực nhằm đạt năng suất và hiệu quả của doanh nghiệp.

Nếu ví năng lực của con người như một tảng băng trôi, bao gồm 2 phần: phần nổi và phần chìm. Phần nổi chiếm 10% – 20%: Đây là nền tảng được giáo dục, đào tạo, kinh nghiệm, kỹ năng, cảm xúc thật, Phần có thể nhìn thấy được thông qua các hình thức đánh giá, phỏng vấn, quan sát, theo dõi sổ sách... Phần chìm chiếm tới 80% – 90%: Là phong cách tư duy (Thinking style), đặc tính hành vi (Behavioral traits), sở thích nghề nghiệp (Occupational interests), sự phù hợp với công việc (Job fit), Đây chính là phần tiềm ẩn mà công ty cần phát hiện, phát huy và phát triển đối với thành viên mới gia nhập.



Như vậy, vai trò của các cơ sở giáo dục đào tạo sẽ không chỉ là cung cấp kiến thức mà còn cần phải rèn luyện kỹ năng cơ bản và hành vi thái độ tốt của người học để đáp ứng được yêu cầu của nhà tuyển dụng.

2. CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO CHẤT LƯỢNG CAO TIẾNG PHÁP THƯƠNG MẠI THEO HƯỚNG TIẾP CẬN NĂNG LỰC.

Năm 2020, Trường Đại học Ngoại thương cho ra đời chương trình CLC TPTM, chuyên ngành phụ Thương mại quốc tế trên cơ sở kế thừa và phát triển chương trình tiêu chuẩn TPTM. Đây là chương trình liên kết với chương trình cử nhân Thương mại quốc tế và Quản trị kinh doanh của trường Đại học Hauts de France, Cộng hòa Pháp. Phương thức triển khai được thực hiện dựa trên sự công nhận tín chỉ của trường Đại học Hauts de France đối với 3 năm học đầu tiên ở Trường Đại học Ngoại thương tương đương 02 năm học đầu tiên của Chương trình cử nhân Thương mại quốc tế và Quản trị kinh doanh của trường Đại học Hauts de France. Năm học cuối, nếu sinh viên có nguyện vọng chuyển tiếp sang trường Hauts de France để theo học tiếp năm thứ 3 của Chương trình này sẽ được trường Đại học Hauts de France cấp bằng cử nhân Thương mại quốc tế và Quản trị kinh doanh của trường Đại học Hauts de France.

Mục tiêu của chương trình nhằm Đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao (CLC) đảm nhận được các vị trí sử dụng ngôn ngữ tiếng Pháp trình độ cao tại các tổ chức, doanh nghiệp trong nước và quốc tế có phẩm chất chính trị, đạo đức nghề nghiệp và sức khỏe tốt; có kiến thức và kỹ năng sử dụng thành thạo tiếng Pháp, đặc biệt trong lĩnh vực thương mại quốc tế; có kiến thức cơ bản về văn hóa và xã hội Pháp và Cộng đồng Pháp ngữ; có kiến thức và kỹ năng nền tảng về thương mại quốc tế; có khả năng giao tiếp độc lập bằng tiếng Anh; có tư duy

phát hiện và giải quyết vấn đề; có năng lực tự chủ và chịu trách nhiệm; có năng lực thích ứng với sự thay đổi của bối cảnh toàn cầu, năng lực sáng tạo và khả năng học tập suốt đời.

2.1. Mục tiêu về kiến thức:

Chương trình CLC TPTM nhấn mạnh vào việc đào tạo cử nhân CLC có kiến thức chuyên sâu, rộng về tiếng Pháp. Bên cạnh đó, sinh viên cũng được trang bị kiến thức kinh tế, luật, kinh doanh và đặc biệt là thương mại quốc tế để làm việc và thích ứng với môi trường thương mại quốc tế, sẵn sàng hội nhập kinh tế quốc tế.

Kế thừa từ chương trình tiêu chuẩn TPTM với mục tiêu trang bị kiến thức nền tảng chung về ngôn ngữ và kinh tế thương mại đặc thù của trường Đại học Ngoại thương, chương trình CLC có bổ sung các học phần thuộc khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp từ 72,97% lên 86 %, qua đó xác định rõ ngành phụ là ngành thương mại quốc tế bên cạnh ngành TPTM và các học phần thực tế doanh nghiệp. Các học phần tự chọn cũng tăng đáng kể, bổ sung cả ở khối kiến thức chuyên ngành TPTM (6 học phần so với 2 học phần của chương trình tiêu chuẩn) và cả ở khối kiến thức chuyên ngành Thương mại Quốc tế (11 học phần)

Chuẩn đầu ra của chương trình CLC TPTM đối với tiếng Pháp vẫn giữ nguyên ở bậc 5, bổ sung ngoại ngữ 2 là tiếng Anh bậc 4 theo KNLNN 6 bậc của Việt Nam, có thể nói là chuẩn đầu ra cao so với mặt bằng chung của các chương trình hiện nay.

2.2. Mục tiêu về kỹ năng:

Theo báo cáo của [Diễn đàn Kinh tế Thế giới \(WEF\)](#), có 10 kỹ năng mà doanh nghiệp và nhà quản lý cần phải trang bị cho nhân viên để sẵn sàng cho Cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư trong đó ba kỹ năng hàng đầu cần thiết cho công việc trong thế kỉ 21 là kỹ năng giải quyết vấn đề phức tạp, tư duy phản biện và khả năng sáng tạo – những giá trị quan trọng nhất của giáo dục khai phóng. David Autor, kinh tế gia của MIT, tác giả của một nghiên cứu gần đây về tác động của công nghệ và toàn cầu hoá đối với công việc cho hay giới “cổ cồn trắng” làm những công việc như xử lý dữ liệu, điều form, thu thập thông tin, phân tích dữ liệu đơn giản trong những ngành như bảo hiểm, ngân hàng và luật đang đối mặt với nguy cơ bị đào thải bởi máy móc. Và những nghề được trả lương cao nhất, mà ai cũng muốn, lại là những nghề đòi hỏi “khả năng sáng tạo, kỹ năng giải quyết vấn đề, ra quyết định, lập luận thuyết phục và kỹ năng quản lý”. Nhận thức được tầm quan trọng đó, bên cạnh việc cung cấp các kiến thức cần thiết, chương trình CLC TPTM được chúng tôi thiết kế chú trọng đến việc trau dồi các kỹ năng nhằm giúp cho người học chuẩn bị hành trang trước khi bước vào môi trường công việc đặc biệt là những kỹ năng như giải quyết vấn đề, kỹ năng tư duy phản biện và kỹ năng sáng tạo. Thông qua việc tăng cường hợp tác với doanh nghiệp trong đào tạo ở các học phần chuyên ngành, sinh viên được tiếp xúc với môi trường doanh nghiệp ngay từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường và được thực hành áp dụng các kiến thức lí thuyết vào thực tiễn nên sẽ có kỹ năng thành thục và nhạy bén trong công việc chuyên môn.

Kỹ năng sử dụng thành thạo tiếng Pháp trong môi trường thương mại quốc tế và sử dụng tiếng Anh trong giao tiếp thông thường cũng là điểm nổi bật của chương trình bên cạnh việc trang bị các kỹ năng cần thiết như: Tổng hợp, phân tích, bình luận về các vấn đề liên quan đến kinh tế thương mại bằng tiếng Pháp; kỹ năng nghe hiểu, đọc hiểu, diễn đạt nói, viết và dịch các tài liệu từ tiếng Pháp sang tiếng Việt và ngược lại trong lĩnh vực đời sống thường nhật và đặc biệt là trong chuyên ngành kinh tế thương mại; kỹ năng thuyết trình bằng tiếng Pháp về các chủ đề kinh tế thương mại, đàm phán với đối tác bằng tiếng Pháp về lĩnh vực kinh tế thương mại; kỹ năng phân tích các vấn đề cơ bản liên quan đến thị trường, sử dụng các phương tiện thanh toán quốc tế nhằm thực hiện tốt các giao dịch thương mại quốc tế; kỹ năng

thu thập và xử lý thông tin liên quan đến kinh tế thương mại để giải quyết vấn đề trong bối cảnh hội nhập toàn cầu, thích ứng với điều kiện kinh tế, xã hội và môi trường trong và ngoài nước; tư duy biện chứng, phán đoán, tổng kết các sự vật, hiện tượng theo quy luật; làm việc độc lập, làm việc nhóm, tự học, tự nghiên cứu nhằm nâng cao hiệu quả công việc và hướng tới học tập suốt đời.

Các kỹ năng mềm như: kỹ năng tự chủ, kỹ năng làm việc độc lập; kỹ năng làm việc nhóm; kỹ năng học tập, nghiên cứu khoa học, ... tiếp tục được duy trì ở các học phần thông qua các nhiệm vụ mà người học phải hoàn thành trong quá trình học tập.

2.3. Mục tiêu về thái độ:

Song song với việc nâng cao chất lượng đào tạo về kiến thức và kỹ năng, định hướng thái độ đóng vai trò vô cùng quan trọng. Sinh viên phải được thấm nhuần tư tưởng “Con người có thể thay đổi cuộc đời mình bằng cách thay đổi thái độ của mình, ở những vị trí thấp thì kiến thức chuyên ngành là quan trọng, nhưng càng lên vị trí cao hơn thì các yếu tố kỹ năng, thái độ lại càng quan trọng”. Chương trình đào tạo CLC TPTM không xây dựng riêng một môn học về thái độ, mà tất cả các môn đều được lồng ghép và chuyển thông điệp về hành vi thái độ thông qua người thầy, qua môi trường học tập, giao tiếp, làm việc, ứng xử trong trường học. Có thể kể đến một vài hành vi thái độ được đồng thời rèn luyện cả ở giờ học trên lớp và giờ thực tế tại doanh nghiệp như:

- Chủ động trong công việc: Chủ động tìm hiểu, giải quyết các vấn đề nảy sinh trong khi làm việc, chủ động đề xuất với các phương án nhằm cải thiện chất lượng, hiệu suất công việc của cá nhân và tập thể...

- Tuân thủ quy định của công ty và tôn trọng cấp trên: Đi học/ đi làm đúng giờ; làm việc đúng phận sự; tôn trọng, chấp hành các chỉ đạo từ cấp trên... rèn tác phong làm việc chuyên nghiệp, tự giác, tập trung cho công việc.

- Hợp tác với đồng nghiệp: tinh thần hợp tác và kỹ năng làm việc nhóm chính là yếu tố không thể thiếu đối với một nhân viên có thái độ làm việc tốt. Ngay cả khi trong nhóm có những thành viên có cá tính rất khác nhau, thái độ đúng là biết gạt sang một bên những vấn đề hay cảm xúc cá nhân, tôn trọng sự khác biệt và hướng đến mục tiêu chung để phát triển công việc của cả đội nhóm.

- Khả năng học hỏi và phát triển: không ngại học hỏi và cầu tiến, mong muốn được phát triển và đóng góp nhiều hơn cho công ty, nỗ lực không ngừng, thay đổi theo hướng tích cực, trau dồi thêm những kỹ năng mới để khẳng định mình và bắt kịp xu thế của thời đại.

- Luôn giữ tinh thần lạc quan: Luôn tràn đầy năng lượng, nhiệt huyết sẵn sàng chấp nhận khó khăn là một trong những phẩm chất quan trọng, không chỉ giúp bản thân hoàn thành tốt công việc, mà còn có khả năng lan tỏa, truyền cảm hứng cho những người xung quanh.

KẾT LUẬN

Theo khảo sát của công ty Anphabe thực hiện vào tháng 6/2016, thì thái độ tích cực – yếu tố mà các tập đoàn, công ty lớn ở Việt Nam kỳ vọng nhiều nhất với các nhân sự trẻ chính là thái độ tốt (chiếm 93%); Kỹ năng - yếu tố này chiếm tới 46,3% mà các công ty Việt Nam kỳ vọng; những yêu cầu chung về kiến thức và ngoại ngữ: Ngoài thái độ và kỹ năng thì những yêu cầu cần thiết phải có như ngoại ngữ, định hướng nghề nghiệp rõ ràng, kiến thức chuyên môn cũng là yếu tố giúp các bạn trẻ dễ dàng xin việc (chiếm 37,2%). Trong khi kiến thức chuyên môn (76,7%) và ngoại ngữ (69,8%) là 2 yêu cầu đầu tiên và quan trọng mà các nhà tuyển dụng đòi hỏi khi tìm kiếm nhân sự thì điểm số (điểm tốt nghiệp) chỉ là thứ yếu (32,6%).

Tại Khoa tiếng Pháp, khi xây dựng chương trình đào tạo CLC TPTM, chúng tôi đã lấy ý kiến phản hồi của doanh nghiệp về năng lực của sinh viên tốt nghiệp cần có (kiến thức, kỹ năng và thái độ cần thiết mà người học cần đạt được). Chương trình CLC TPTM đã bổ sung các học phần chuyên ngành nhằm cung cấp kiến thức chuyên môn sâu hơn cho sinh viên, việc bổ sung ngoại ngữ 2 (tiếng Anh) và kỹ năng tin học trong thực tế cũng nhận được sự đồng tình của các bên liên quan, phù hợp với nhu cầu của người học và nhà tuyển dụng. Trong quá trình đào tạo, sinh viên có những buổi sinh hoạt chuyên đề, được tiếp xúc với đại diện doanh nghiệp và đi thực tế tại doanh nghiệp. Qua đó, sinh viên được chia sẻ kinh nghiệm về cách ứng xử, ý thức, tinh thần học hỏi, trách nhiệm, tác phong làm việc trong doanh nghiệp.... Hội thảo lấy ý kiến xây dựng chương trình cử nhân Chất lượng cao TPTM, có sự tham gia của đại diện nhiều doanh nghiệp và các đóng góp của các doanh nghiệp cũng cho thấy thái độ là thứ mà doanh nghiệp rất coi trọng, thậm chí hơn cả kiến thức chuyên môn nếu họ muốn ứng viên gắn bó cống hiến lâu dài cho doanh nghiệp. Chúng tôi sẽ sớm nghiên cứu và bổ sung vào đề cương chi tiết các học phần để có thể đo lường, đánh giá tiêu chí về thái độ. Việc thực hiện đánh giá sẽ do cả phía doanh nghiệp và giảng viên cùng tham gia ở từng học phần.

TÀI LIỆU THAM KHẢO:

1. Chương trình đào tạo TPTM, 2019, Đại học Ngoại thương
2. Đề án chương trình đào tạo Chất lượng cao TPTM, 2019, Đại học Ngoại thương

CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'PRODUCTION ÉCRITE SELON DU CECR POUR LES ÉTUDIANTS EN 1ÈRE ANNÉE DE LA CLASSE DE LICENCE PROFESSIONNELLE

ThS. Phạm Thị Thanh Thanh, ThS. Hoàng Thị Hoa

Email: phamthithanhthanh@tmu.edu.vn

Bộ môn Tiếng Pháp – Viện Hợp tác Quốc tế - Trường ĐH Thương mại

Tóm tắt:

Trong giảng dạy cũng như trong đánh giá kỹ năng viết ngoại ngữ nói chung và tiếng pháp nói riêng, việc đưa ra tiêu chí để đánh giá một bài viết nhằm xác định khả năng, mức độ lĩnh hội kiến thức, kỹ năng vận dụng ngôn ngữ của người học luôn là một công việc khó khăn đối với nhiều giáo viên. Làm thế nào để xác định một bài viết là đạt yêu cầu hay không? Bài viết này nhằm mục đích: giới thiệu phương pháp đánh giá kỹ năng viết theo chuẩn khung tham chiếu châu âu (CECR) và phân tích một vài ví dụ áp dụng phương pháp đánh giá này.

Từ khóa: kỹ năng viết, đánh giá, khung tham chiếu châu Âu

Abstract:

In teaching as well as in evaluating writing skills in foreign languages in general and in French in particular, giving criteria to evaluate an essay to determine the ability, level of knowledge acquisition, language application skills is always a difficult job for many teachers. How can determine if an essay is good or not? This article aims to: introduce the common European framework of reference (CECR) writing assessment method and analyze some examples of applying this method.

Keywords: writing skill, assessment, CECR

1. PROBLÉMATIQUE

L'évaluation est l'une des activités importantes et indissociables de l'enseignement en général et de l'enseignement des langues étrangères en particulier. Il permet aux enseignants, aux apprenants et aux administrateurs de l'éducation de définir des objectifs pédagogiques, d'évaluer la qualité de l'éducation et l'efficacité de ces objectifs lors du processus d'enseignement.

Cependant, l'évaluation des compétences linguistiques dans les établissements est encore subjective, parfois elle ne fait pas de confiance chez les apprenants en raison d'un manque de précision et de cohérence. Il semble que la manière d'évaluer la même écriture est différente entre les enseignants. Les raisons sont nombreuses, mais à notre avis, c'est principalement dans l'opinion, dans les méthodes et les compétences d'évaluation. Dans cet article, nous allons présenter la méthode d'évaluation selon le Cadre européen commun de référence qui, selon nous, présente de nombreux avantages permettant aux enseignants de surmonter certaines des limites de l'évaluation et d'améliorer la qualité de l'évaluation et la qualité de la formation.

2. MÉTHODE D'ÉVALUATION DE L'PRODUCTION ÉCRITE

2.1 Définitions de l'évaluation

On peut définir l'évaluation de l'apprentissage en posant des questions sur son objectif. Jean CARDINET 1 définit quatre choses fondamentales:

- améliorer les décisions concernant l'apprentissage de chaque élève
- Informer les enfant et leurs parents de leurs progrès
- délivrer les certificats nécessaires aux étudiants et à la société
- améliorer la qualité de l'enseignement en général.

Si, d'autre part, on retient la définition de l'évaluation proposée par G. de LANDSHEERE

« Estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit. »

On est conduit à valider l'acception la plus triviale du terme, celle qui structure la représentation la plus largement partagée sur sa nature, mais aussi certainement la plus réductrice : évaluer, c'est toujours et principalement donner une note . Cette définition s'accorde avec le troisième but de l'évaluation défini par J. CARDINET ; elle n'est pas pertinente pour les autres.

Selon Mischel et Gérillot, l'évaluation est une activité collaborative qui comprend des étapes telles que l'observation et l'analyse, le commentaire et la notation (évaluation quantitative et évaluation qualitative).

L'évaluation peut être éducative (formative) ou globale (sommative).

L'évaluation formative vise à apprendre les difficultés et les progrès des apprenants afin d'ajuster leurs stratégies d'apprentissage pour atteindre les objectifs. Ce type d'évaluation peut être appliqué régulièrement au cours du processus d'apprentissage.

L'évaluation sommative a généralement lieu après un processus d'apprentissage pour déterminer si un étudiant a atteint ou non un objectif fixé à partir duquel on peut synthétiser, donner des notes ou délivrer un certificat ou un diplôme. Les résultats de ce type d'évaluation sont rendus publics aux familles, aux écoles et aux apprenants.

2.2 Méthodes d'évaluation

2.2.1 Méthode d'évaluation traditionnelle

Les méthodes d'évaluation traditionnelles évaluent principalement la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe et la structure des phrases. Par conséquent, lorsqu'ils enseignent, les enseignants enseignent aussi principalement par la méthode de «trouver et organiser des idées, choisir le vocabulaire, construire et relier des phrases, en se concentrant sur l'orthographe» (L. Chatel, p.42). Cependant, l'écriture n'est pas seulement une question de recherche d'idées et d'écriture, mais aussi une forme de communication artistique, dans laquelle la créativité ou en d'autres termes «recherche d'originalité, découverte de l'imagination. »(Canazzi, 2012) est très important. Par conséquent, les valeurs de communication et d'interaction doivent être pleinement évaluées, ce que la méthode traditionnelle ne prend pas en compte.

2.2.2 Méthode d'évaluation communicative

Différente des méthodes traditionnelles, la méthode de communication place les apprenants au centre et attache une grande importance à l'efficacité de la communication. Par conséquent, l'enseignement et l'évaluation par cette méthode doivent également prendre en compte ce critère. Selon Cl. Germain (2005), «L'évaluation des compétences rédactionnelles doit se concentrer à la fois sur les aspects langagiers (grammaire, orthographe, vocabulaire...) et sur la communication, ce qui signifie évaluer les apprenants à travers Mon écriture communique-t-elle clairement ce que l'enseignant demande? ». Cependant, ce chercheur soutient également que l'évaluation d'un article est souvent compliquée et différente de l'évaluation d'un essai, car dans l'essai, le critique est plus susceptible de commenter de manière linguistique plutôt que communicative. a continué.

Certains autres chercheurs (Laurier et Lussier, 2001; Turner et al., 1995), cités par Germain (2005), soutiennent également que l'évaluation doit être la tâche d'intégrer, de valider et de mobiliser de multiples dimensions de communication et lors de la conception d'un outil d'évaluation, il est important de prendre en compte la validité, la véracité et l'aspect pratique de l'écriture.

Par conséquent, pour que l'évaluation soit objective et efficace, de nombreux experts linguistiques ont créé des fiches d'évaluation, qui montrent la diversité et l'exhaustivité des critères de langue et de communication.

2.2.3 Méthode d'évaluation selon le cadre européen commun de référence

En fait, il semble qu'il y ait un large consensus (encore que non universel) sur le nombre et la nature des niveaux appropriés pour l'organisation de l'apprentissage en langues et une reconnaissance publique du résultat. Tout cela permet de penser qu'un cadre de référence sur six niveaux généraux couvrirait complètement l'espace d'apprentissage pertinent pour les apprenants européens en langues.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues définit six différents niveaux de maîtrise d'une langue étrangère et permet de distinguer trois niveaux généraux. Pour déterminer un niveau, chaque activité langagière est prise en compte : *écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire.*

Le niveau A indique les compétences linguistiques de base, le niveau B équivaut à la capacité d'utiliser des langues indépendantes, le niveau C indique la maîtrise.

- A1, niveau *introductif* ou *de découverte* ;

- A2, niveau *intermédiaire* ou *de survie*.
- B1, niveau *seuil* ;
- B2, niveau *avancé* ou *indépendant*.
- C1, niveau *autonome* ;
- C2, niveau *maîtrise*.

À l'université Thuongmai, l'enseignement du français est principalement lié au niveau A1, A2, B1; Cependant, dans le cadre de cet article, nous nous concentrons uniquement sur l'évaluation de compétence de l'production écrite au niveau A2 pour les étudiants en 1ère année.

L'évaluation de l'production écrite, ainsi que d'autres compétences linguistiques selon les normes du cadre européen commun de référence, doit être basée sur des tableaux de critères. Ces critères sont conçus selon deux types d'exercices qui sont descriptifs, de narration ou d'écriture de lettres de remerciement, d'excuses, de félicitations, d'informations ..; précisément comme suit:

Critères d'évaluation de l'exercice 1	Notes	Critères d'évaluation de l'écriture 2	Notes
Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée. Peut respecter la consigne de longueur minimale indiquée.	1	Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée. Peut respecter la consigne de longueur minimale indiquée.	1
Capacité à raconter et à décrire Peut décrire de manière simple des aspects quotidiens de son environnement (gens, choses, lieux) et des événements, des activités passées, des expériences personnel	4	Correction sociolinguistique Peut utiliser les registres de langue en adéquation avec le destinataire et le contexte. Peut utiliser les formes courantes de l'accueil et de la prise de congé.	1
Capacité à donner ses impressions Peut communiquer sommairement ses impressions, expliquer pourquoi une chose plaît ou déplaît.	2	Capacité à interagir Peut écrire une lettre personnelle simple pour exprimer remerciements, excuses, propositions, etc.	4
Lexique / orthographe lexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à la situation proposée. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique	2	Lexique / orthographe lexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à la situation proposée. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique.	2
Morphosyntaxe / orthographe grammaticale Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	2,5	Morphosyntaxe / orthographe grammaticale Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	2,5

Cohérence et cohésion Peut produire un texte simple et cohérent. Peut relier des énoncés avec les articulations les plus fréquentes.	1,5	Cohérence et cohésion Peut produire un texte simple et cohérent. Peut relier des énoncés avec les articulations les plus fréquentes.	1,5
--	-----	--	-----

En regardant le tableau des critères, on constate que la méthode d'évaluation selon les normes du cadre européen commun de référence attache une grande importance aux critères de communication lorsqu'ils représentent 7 points / 13 dans le premier exercice et 6 points / 12 dans le deuxième, tandis que la grammaire, le vocabulaire et la syntaxe ne représentent que 4,5 points dans les deux types d'écriture. Cela explique pourquoi nous pensons que cette méthode d'évaluation est très adaptée à l'enseignement de la communication. Voici quelques exemples spécifiques.

3. MÉTHODE DE RECHERCHE – ANALYSE DES DONNÉES ET RÉSULTATS

3.1 Méthode de recherche

3.1.1 Informations générales sur la formation de la licence professionnelles de l'université Thuongmai et les évaluations

- La formation de la licence professionnelle:

À l'Université de Thuongmai, le programme de formation pour un système de licence professionnelle dure 3 ans, au cours desquels les 2 premières années, les étudiants étudient des compétences linguistiques et doivent atteindre le niveau 4 selon le cadre de compétences linguistiques à 6 niveaux. utilisé pour le Vietnam (B2 selon le cadre européen de référence). Correspondant au semestre, les étudiants doivent atteindre la maîtrise de la langue française suivante: le premier semestre de 1ere année, niveau A1; le deuxième semestre: niveau A2; Le 1er semestre de la 2e année, niveau B1 et deuxième semestre, niveau B2.

- Forme d'examen et d'évaluation

- Évaluation régulière: tests réguliers après chaque semaine
- Évaluation périodique: test de mi-session (semaine 8/15 semaine) et examen final

Dans le cadre de cet article, nous analysons uniquement les tests réguliers pour évaluer la capacité des étudiants à écrire avant et après l'application des critères d'évaluation selon le cadre européen de références.

3.1.2 Collecte de données

- Méthodes de collecte des données:

Nous avons collecté au hasard 22 articles d'étudiants de première année de la classe licence professionnelle DLF16 après 2 dossiers, 6 et 7 du manuel Alter Ego Plus.

3.1.3 Méthode de recherche

Nous avons sélectionné au hasard 4 écritures pour appliquer les critères d'évaluation selon les cadres européens de références, comparant ainsi les notes des étudiants avant et après l'application de ces critères et ajustant la méthode d'enseignement.

3.2 Analyse des données

- Analyser et évaluer 2 exercices avant d'appliquer les critères d'évaluation selon le cadre standard européen

Sujet 1 : Vous avez fait un séjour linguistique d'une semaine en France. Vous faites un court résumé de votre stage pour le poster sur votre blog à côté de vos photos. Vous racontez ce que vous avez fait et vous donnez vos impressions. Écrivez un texte de 60 à 80 mots

J'ai vécu une semaine inoubliable en France. C'est génial! Tout d'abord, je fait un tour de visite autour de l'université Paris Dauphine où j'ai appris le français. J'ai fait la connaissance avec de nouveaux amis venant de différents pays. Nous sommes allés à la catine le midi pour le déjeuner. Enfin, nous sommes organisé soirée de langue. Là bas, j'ai dansé, chanté des chansons françaises. Quels beaux moments!

Évaluation:

- Se conformer à l'exigence du sujet: 1pts
-Vocabulaire / vocabulaire orthographique : 2.0 pts (vocabulaire satisfaisant, bonne orthographe, quelques mots mal orthographiés)

- Morphologie syntaxique / orthographe grammaticale : 2.5 (écriture assez bonne sauf quelques phrases incorrectes : nous sommes organisés; c'est génial....)

- Cohérence: 1 pts

Notes: 6.5/10

Sujet 2:

Paris, le 10 juillet 2006

Salut,

J'espère que tu vas bien. Ici, on se prépare pour la fête nationale et à cette occasion, je te propose de venir passer quelques jours chez moi.

J'attends ta réponse avec impatience. Et n'oublie pas de me donner le jour et l'heure de ton arrivée pour que j'aie te chercher à l'aéroport.

Je t'embrasse

Mathilde

Vous avez reçu cette lettre. Vous répondez à Mathilde: vous la remerciez et vous acceptez son invitation. Vous lui parlez de ce que vous aimeriez faire en France pendant ce séjour. Vous lui indiquez le jour, l'heure et le lieu de votre arrivée. (60 à 80 mots)

Hanoi, le 2 juin

Chère Mathilde,

Je te remercie pour ton invitation à se préparer et passer la fête nationale chez toi. J'en suis vraiment très contente.

Je suis sûre que Paris sera très belle pendant ce jour-là. J'aimerais se promener dans les petites rues et prendre de belles photos des monuments célèbres pour mes souvenirs.

J'ai réservé le billet d'avion et je vais arriver chez toi le 10 juillet. Tu pourras me chercher à la sortie de l'aéroport Charles de Gaulle à 10h20.

J'attends avec l'impaticence le jour où nous nous rencontrons à Paris.

Amicalement

Évaluation:

- Se conformer à l'exigence du sujet: 1pts

-Vocabulaire / vocabulaire orthographique : 1.5 pts (vocabulaire satisfaisant mais pas variés, bonne orthographe, quelques mots mal orthographiés)

- Morphologie syntaxique / orthographe grammaticale : 2.5 (écriture assez bonne sauf quelques phrases incorrectes : j'ai réserver; se promener....)

- Cohérence: 1 pts

Notes: 6.0/10

- Analyse et évaluation de 2 exercices aléatoires après application des critères d'évaluation selon le cadre européen de référence.

Sujet 1: Vous visitez la ville de Da nang pendant une semaine. Écrivez une lettre à votre ami (e). Dans la lettre, vous décrivez les lieux que vous avez visités et vos activités. Vous parlez de vos sentiments lors de ce voyage. Rédigez un essai de 60 à 80 mots.

Da Nang, le 25 juin

Cher Julien,

Je viens de passer une semaine à Da Nang pour mes vacances.

Au premier jour, je suis allé au centre ville et j'ai pris le déjeuner dans un restaurant.

Le 2ème jour, c'était piscine, il y a du soleil, je suis allée à la mer My Khe, près de mon hotel et j'étais baignade . Le 3 jour, j'ai visité le village européen situé à la coline Ba Na.

Les 4 et 5 jours, j'ai visité l'ancienne rue Hoi An. Le soir, j'ai assisté à un programme artistique des gens locaux.

Le 6 jour, je suis venu à la maison. Voyages plus tard, je me suis senti très à l'aise et heureux.

Ton ami

Jacques

Évaluer:

- Se conformer à l'exigence du sujet: 0,5p (la longueur de l'article est de 129 mots, le minimum requis est de 60 mots) .

- Capacité de narration et de description: 3 pts (une bonne capacité de narration, mais pas beaucoup de description, seulement deux phrases)

- La capacité d'exprimer ses sentiments: 0,5 p (énoncer à peine ses sentiments, seulement la dernière phrase)

- Vocabulaire / vocabulaire orthographique:1,5 pts (vocabulaire satisfaisant, bonne orthographe, quelques mots mal orthographiés)

- Morphologie syntaxique / orthographe grammaticale: 2 pts (beaucoup de phrases correctes, sauf quelques phrases ou éléments de phrase incorrects comme *c'était piscine, j'étais baignade*. Grammaire: on utilise correctement le passé composé mais quand même faux à quelques phrases à l'imparfait)

- Cohérence, cohésion: 1 pt (les articles par ordre chronologique sont assez cohérents, cependant, la forme du texte a quelques limites).

Note totale: 8.5/13

Sujet 2: Vous avez reçu une invitation de M. Benoit à vous joindre à une fête et à regarder les championnats du monde du tennis à Paris (France) et la cérémonie de remise des prix à la télévision. Écrivez une réponse dans laquelle:

- Vous remerciez et félicitez M. Benoit pour cette idée

- Vous lui demandez quelques informations complémentaires: adresse, date, heure, nombre d'invités

- Vous lui dites que vous n'êtes pas seul et lui dites ce que vous allez apporter (nourriture, boisson). Rédigez un essai de 60 à 80 mots.

Chers Monsieur !

Je vous remercie pour l'invitation à participer aux championnats du monde du tennis de Paris et je vous félicite d'avoir une excellente idée.

Mais je vous demande d'ajouter des informations sur cette fête pour tout le monde de savoir, tels que adresse, date et heure, nombre d'invités.

Ce jour-là, je viendrai vous rejoindre et parlerais les boissons et à manger sont comme suit : vin, jus d'orange et fruits de mer : crabes, les crevettes et les calmars.

Ami

Jacqueline

Dans la deuxième rédaction, les élèves doivent rédiger une réponse après avoir reçu une invitation à se joindre à la fête. Notre évaluation est la suivante:

- Se conformer à l'exigence du test: 0,5 pt (longueur 87 mots, mais la forme de la lettre ne suffit pas)

- Évaluation du langage social: 0 pt (utilisant chers monsieur et pronom **vous** incorrect)

- Capacité d'interaction: 1 pt (en raison du mauvais nom, les valeurs de communication sont limitées)

- Vocabulaire / vocabulaire orthographique: 1.5 pts (assez de vocabulaire pour rédiger l'essai, mais certains mots sont mal orthographiés comme chers, calmars, mal utilisés comme rejoindre, parlerais)

- Morphologie syntaxique / orthographe grammaticale: 1.5 pts (bien qu'il y ait des erreurs de communication, mais les modèles utilisés sont généralement corrects)

- Cohérence et cohésion: 1 pt (structure de message est assez bonne, mais peu d'utilisation des mots de liaison, tels que mais).

Note totale: 5.5 / 12 pts

4. CONCLUSION

Comme nous venons de le voir ci-dessus, l'utilisation de la méthode d'évaluation internationale selon les normes du cadre européen commun de référence dans l'évaluation des compétences de l'production écrite en particulier et des compétences linguistiques en général, à notre avis, est appropriée pour l'enseignement actuel des langues étrangères, parce qu'il s'agit tout d'abord d'une méthode d'évaluation assez complète (grammaire, orthographe, vocabulaire, communication), de plus, les critères d'évaluation sont clairement conçus pour faciliter l'évaluateur, éviter l'évaluation superficielle en absence de fondement. Cependant, lors de l'utilisation de cette méthode, l'enseignant doit également quantifier les niveaux de réussite et les limites des essais afin de pouvoir évaluer le plus précisément possible.

LISTE DE RÉFÉRENCES

BROOKHART, S. M., (2010). La rétroaction efficace: des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage. Montréal : Chenelière Éducation.

CANAZZI. M., 2012, *L'évaluation des productions écrites et la créativité*, Université d'Orléans.

CHATEL. L., *Qu'apprend-on à l'école élémentaire?*, Ministère français de l'Éducation nationale.

CHAUVET. A., (2017), *Référentiel de l'Alliance française pour le Cadre européen commun*, CLE

De LANDSHEERE. G., (1992), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Presses Universitaires de France, 2ème édition revue et augmentée.

DOLZ. J., GAGNON. R., & VUILLET. Y., (2011) *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation.

DUPLEIX D., (2016), *Le DELF A2 100% réussite*, Édition Didier

GERMAIN. CL., et al., "L'évaluation de la production écrite en français intensif: critères et résultats", in *Revue canadienne des langues vivantes*, n°60.

CARDINET. J., (1988), *Pour apprécier le travail des élèves*, De Boeck, 2ème édition.

ĐẦU LÀ GIẢI PHÁP CHO VIỆC THIẾU GIẢNG VIÊN DẠY TIẾNG ANH CHUYÊN NGÀNH?

PGS. TS. Phạm Thị Thanh Thùy

Email: thuyflc2011@gmail.com

Khoa Ngoại ngữ Kinh tế - Đại học Kinh tế Quốc dân

Tóm tắt:

Từ thực trạng nhiều khoa chuyên ngành thiếu đội ngũ giảng viên giảng dạy ngoại ngữ chuyên ngành, tác giả bài viết phân tích lý do dẫn đến thực trạng hiện tại đến từ phía nhà trường, từ phía giáo trình, từ phía sinh viên và từ chính bản thân người thầy để từ đó đề xuất một số giải pháp ngắn hạn và dài hạn nhằm cải thiện tình trạng thiếu giảng viên dạy ngoại ngữ chuyên ngành. Theo tác giả đầu tư nâng cao đời sống giảng viên, tạo nguồn giảng viên từ chính sinh viên giỏi tốt nghiệp tại các khoa chuyên ngành, và liên kết với các khoa chuyên ngành trong một đơn vị đào tạo là những giải pháp hữu hiệu cho bài toán thiếu đội ngũ giảng viên chuyên ngành.

Từ khóa: Tiếng Anh chuyên ngành, giảng viên, giải pháp

ABSTRACT

From the fact that many specialized faculties lack teachers teaching English for Specific Purposes (ESP), the author analyzes some reasons for the current situation from the school aspect, from the curriculum factor, from students side and from the teachers themselves to propose some short-term and long-term solutions to improve the shortage of teachers teaching ESP. According to the author, improving living standard for lecturers, creating lecturer sources from excellent students who have graduated from specialized faculties, and creating community for both English teachers and teachers teaching in faculties teaching specialized subjects are effective solutions for the problem of the lack of ESP lecturers.

Keywords: English for specific purposes, lecturers, solutions

I/ THỰC TRẠNG

Nếu để ý tới hai chỉ số để ước định chất lượng của một công trình nghiên cứu khoa học của một quốc gia trên trường quốc tế là hệ số ảnh hưởng (impact factor¹), và hệ số số lần trích dẫn (citation index)², chúng ta có thể thấy rằng ngày càng có nhiều bài báo của Việt nam được trích dẫn và có tầm ảnh hưởng ngày càng cao, nhưng so với các nước Đông Nam Á thì các bài viết của các nhà khoa học Việt nam vẫn ở mức thấp nhất (theo Nguyễn Văn Tuấn và Nguyễn Đình Nguyên). Ngay cả số lượng bài báo khoa học của Việt nam được công bố trên các tạp san khoa học quốc tế có hệ thống bình duyệt cũng ở mức thấp nhất dù chỉ so sánh với các nước thuộc khu vực Đông Nam Á. Đơn cử năm 2007 chỉ có 96 bài báo của Việt Nam thuộc trường Đại học Quốc gia và viện Khoa học Công nghệ được xuất bản trên các tạp chí quốc tế, còn trường Đại học quốc gia Seoul của Hàn quốc xuất bản tới 5060 bài trên các tạp chí khoa học quốc tế; đại học quốc gia Singapore xuất bản 3598 bài (Theo Science Citation Index Expanded, Thomson Reuters). Những điều này có thể thấy rằng thực ra không phải ít nhà khoa học của Việt nam có các công trình nghiên cứu khoa học trong các lĩnh vực khác nhau (mà còn dẫn đầu trong các lĩnh vực về vật lý, toán, y sinh học so với các nước thuộc khu vực Đông Nam Á) (theo Nguyễn Văn Tuấn và Nguyễn Đình Nguyên) mà vì các nhà khoa học của Việt Nam chỉ nghiên cứu và đăng bài bằng thứ tiếng mẹ đẻ của mình. Hay nói một cách khác, rào cản ngôn ngữ đã ngăn cản các nhà khoa học của Việt nam được biết tới trên trường quốc tế. Một thực tế đáng buồn khác là chỉ có 1/5 số sinh viên mới tốt nghiệp có thể phần nào thỏa mãn được yêu cầu đặt ra của nhà tuyển dụng về chuyên môn và ngoại ngữ để có thể được tuyển vào làm (Theo Vũ Thế Dũng và Trần Thanh Tông). Nhận thức được những khó khăn trong việc sử dụng ngoại ngữ trong học tập, trong công việc sau này như trong các tổ chức tài chính trung gian quốc tế (ngân hàng, quỹ đầu tư, công ty quản lý quỹ...) và các tổ chức kinh tế xã hội khác (với tư cách là người quản trị tài chính về rủi ro và bảo hiểm) và đặc biệt trong việc viết các bài báo/ bài nghiên cứu bằng ngoại ngữ, một số khoa chuyên ngành đã mạnh dạn định hướng sinh viên của mình đầu tư trau dồi tiếng Anh, và đã đề xuất đào tạo chuyên ngành bằng tiếng Anh để phần nào xóa đi rào cản ngôn ngữ cho sinh viên ngay từ khi còn đang ngồi trong ghế nhà trường. Đề xuất này sớm hay muộn sẽ được nhà trường phê duyệt. Tuy nhiên, để có được đội ngũ giáo viên đào tạo chuyên ngành bằng tiếng nước ngoài là một thách thức khá lớn cho các khoa chuyên ngành. Chúng ta hãy đi tìm hiểu thực trạng đào tạo ngoại ngữ chuyên ngành (ở đây chỉ đề cập tới tiếng Anh) ở Việt nam hiện nay để từ đó đưa ra lời giải cho bài toán tìm giáo viên dạy chuyên ngành.

1. Nguyên nhân đến từ phía giáo trình:

Giáo trình tiếng Anh chuyên ngành của nhiều trường thường quá ít, quá cũ, không theo kịp nhịp biến đổi của khoa học kỹ thuật và không cập nhật được thông tin trên thế giới. Nhiều trường đã đầu tư một đội ngũ biên soạn một bộ giáo trình dành cho sinh viên chuyên ngành trong trường mình nhưng do kinh phí biên soạn khá cao nên bộ giáo trình này được dùng đi dùng lại trong một thời gian khá dài, nội dung thông tin trong sách quá cũ, không thể

¹ Là số lần trích dẫn hay tham khảo trung bình các bài báo mà tạp chí đã công bố hai năm trước [1].

² là số lần các nhà khoa học khác trích dẫn bài báo mà nhà khoa học đó đã công bố. Một tác giả hoặc một bài báo càng được các nhà khoa học cùng ngành khác trích dẫn trong nghiên cứu của mình thì chứng tỏ nhà khoa học và bài báo khoa học đó càng có tiếng vang cao.

áp dụng trong thực tế được nữa (ví dụ năm 2010, giáo trình tiếng Anh đang được sử dụng cho sinh viên chuyên ngành của trường Đại học Kinh tế Quốc dân được viết vào những năm 1992 – 2000). Một số khoa lại không tổ chức biên soạn giáo trình mà dùng những giáo trình có sẵn, điều này dẫn tới việc nội dung trong sách không thực sự phù hợp đặc thù môn học, có sự khác biệt trong văn hóa giữa các nước được đề cập trong sách với văn hóa Việt nam nên khó áp dụng cho sinh viên Việt nam.

Để cập nhật thông tin chuyên ngành, một số giáo viên chuyên ngành đã có “sáng kiến” sử dụng những cuốn sách gốc hay những bài báo nghiên cứu mới bằng tiếng Anh cho sinh viên của mình dùng, nhưng cả thầy và trò đều “đánh vật” với những tài liệu này và giáo viên đã biến những buổi học đó thành những buổi “dịch thuật” hay tra cứu nghĩa của thuật ngữ chuyên môn- đây là công việc của các lớp dạy tiếng Anh thông dụng.

2. Nguyên nhân đến từ cơ sở đào tạo và sinh viên

Các lớp học tiếng Anh chuyên ngành thường rất đông (từ 50-70 sinh viên/ lớp) do đây là quy mô của các lớp dạy theo hình thức diễn giả (Đại học Kinh tế Quốc dân; Đại học Bách Khoa) và trình độ sinh viên trong lớp thường không đồng đều. Những điều này đã gây khó khăn cho giáo viên trong việc bao quát lớp, quản lý lớp hay hiểu trình độ cũng như sự tiến bộ của sinh viên – một trong những yêu cầu quan trọng trong giảng dạy tiếng Anh theo nhiệm vụ (task-based), và đồng thời gây trở ngại cho việc áp dụng các phương pháp giảng dạy tiếng Anh mới như phương pháp dạy giao tiếp (communicative approach) nên giáo viên lại dễ quay lại giảng theo phương pháp cũ và giải thích thuật ngữ, hay hiện tượng ngữ pháp thông thường. Hệ quả là sinh viên không có cơ hội giao tiếp và sử dụng tiếng Anh để cọ sát chuyên môn. Quy mô lớp lớn với trình độ khác nhau cũng gây khó khăn cho giáo viên trong việc ra đề thi kiểm tra 4 kỹ năng (nghe -nói -đọc- viết) mà chỉ thường áp dụng kiểu kiểm tra viết ngữ pháp truyền thống nên không khuyến khích sinh viên rèn luyện đầy đủ cả 4 kỹ năng. Khó khăn này cũng gây nản cho sinh viên trong việc tiếp thu bài học trên lớp. Chính vì vậy, nhiều sinh viên tâm sự họ không được quan tâm trên lớp, họ không có động lực học tập- tuy cũng hiểu sự cần thiết của tiếng Anh cho tương lai của họ, nhưng họ chỉ học để “cốt sao qua được môn tiếng Anh” (ý kiến của sinh viên trường Đại học Kinh tế Quốc dân).

3. Nguyên nhân đến từ chính bản thân giáo viên

Tuy nhiên, một thực tế khác không thể phủ nhận là chất lượng giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành không cao do xuất phát từ chính giảng viên. Trong 3 học kỳ đầu học tiếng Anh thông dụng, đa số giảng viên tiếng Anh giảng dạy cho sinh viên chuyên ngành hiện nay đều là giảng viên chuyên ngữ, tốt nghiệp từ các trường đào tạo giáo viên ngoại ngữ thông thường để dạy tiếng Anh thông dụng. Nếu khoa chuyên ngành áp dụng mô hình chất lượng cao giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành thì việc tìm giáo viên giảng tiếng Anh chuyên ngành (giảng tiếng Anh trên nền ngữ liệu liên quan tới các lĩnh vực của khoa chuyên ngành) là tương đối khó, hướng hồ giáo viên giảng chuyên ngành bằng tiếng Anh (giảng chuyên ngành hoàn toàn bằng tiếng Anh). Trên thực tế, giáo viên chuyên ngữ được đào tạo những kiến thức tiếng Anh hàn lâm, trong sách vở và không đi sâu vào một chuyên ngành nào cụ thể. Chính vì thế khả năng am hiểu những thuật ngữ, từ ngữ thuộc về lớp từ vựng nghề nghiệp nhiều khi chưa sâu, thậm chí chỉ là biết và có khi còn hiểu sai. Do đó, nếu sử dụng đội ngũ giáo viên chuyên ngữ giảng tiếng Anh chuyên ngành thì họ sẽ chỉ truyền tải được về mặt ngôn ngữ, chứ nội dung

chuyên ngành là khó có thể được thực hiện. Nhiều giáo viên chuyên ngữ sẽ phải mất thời gian để nghiên cứu tài liệu chuyên ngành để có thể chuyển tải được phần nào nội dung cho “giống” với ngôn ngữ trong chuyên ngành.

Chính những thực tế trên khiến chúng ta nghĩ đến việc cần phải đào tạo một đội ngũ giảng viên có thể giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành một cách bài bản cho chuyên ngành trước khi khoa chuyên ngành áp dụng chương trình tiên tiến, chất lượng cao giảng dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh.

II/ GIẢI PHÁP CHO NGUỒN GIÁO VIÊN TIẾNG ANH CHUYÊN NGÀNH TẠI KHOA CHUYÊN NGÀNH

Như đã đề cập ở trên, trước mắt chỉ có thể mời đội ngũ giảng viên chuyên ngữ giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành (ESP) cho các khoa chuyên ngành, chứ khó có thể mời họ giảng chuyên ngành bằng tiếng Anh.

Để có thể chuẩn bị một đội ngũ giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành tại khoa chuyên ngành, chúng ta trước hết phải thay đổi tư duy và phải hành động sớm. Nên coi tiếng Anh chuyên ngành không đơn thuần chỉ là môn ngoại ngữ, hay chỉ là môn chuyên ngành, mà phải coi môn này là môn phải truyền đạt được cho sinh viên đồng thời cả hai thứ.

1. Giải pháp ngắn hạn

Trước mắt khoa chuyên ngành chỉ nên đi sâu đào tạo tinh, chuyên sâu ở những giai đoạn mà sinh viên đã có những năng lực ngôn ngữ tương đối cao. Khoa chuyên ngành nên sớm thống nhất một chính sách yêu cầu sinh viên học trước khi được vào học chuyên ngành phải có một trình độ tiếng Anh nhất định khi bước vào giai đoạn đào tạo sâu này (đạt chuẩn đầu ra B1 theo khung tham chiếu châu Âu chẳng hạn). Cách áp dụng một chuẩn tiếng Anh quốc tế như TOEIC, TOEFL iBT hay IELTS đối với sinh viên ở giai đoạn đầu trước khi vào học tiếng Anh chuyên ngành có thể là một ý kiến hay bởi vì khi yêu cầu như vậy, sinh viên chắc chắn sẽ phải đi học tăng cường hoặc tự học để có thể vào học giai đoạn chuyên ngành. Lưu ý là ở đây chúng tôi không đồng tình với cách thức một số trường lấy luôn những chứng chỉ tiếng Anh quốc tế đó để làm chuẩn đầu ra, không giảng tiếng Anh chuyên ngành (như các chương trình cử nhân tại trường ĐH Kinh tế Quốc dân từ năm 2021), hay như tại Trường ĐH KHXH&NV (ĐHQG TP.HCM), sinh viên chỉ cần nộp chứng chỉ B tiếng Anh là có thể tốt nghiệp. Việc này sẽ không khác gì “đem con bỏ chợ”, phó mặc sinh viên mình cho các trung tâm ngoại ngữ đại trà đào tạo không theo một bài bản và chỉ đạt được tiếng Anh thông dụng trước khi tốt nghiệp. Hơn nữa nếu chỉ có tiếng Anh thông dụng thì sinh viên vào giai đoạn học chuyên ngành sẽ gặp khó khăn.

Bên cạnh đó, với những môn chuyên ngành ở một giai đoạn cao hơn, khoa chuyên ngành có thể mở ra các chương trình đào tạo liên kết với các trường đại học quốc tế là một giải pháp ngắn hạn hữu hiệu. Với chỉ 25-30% số lượng giáo viên nước ngoài sang giảng dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh sẽ giúp sinh viên có cơ hội va chạm và tiếp cận với chuyên ngành bằng chính người bản ngữ truyền đạt. Đồng thời đội ngũ giảng viên cũng có thể tận dụng thời gian này dự giờ và làm trợ giảng hay cùng kết hợp giảng dạy cùng chương trình với giáo viên bản ngữ.

Một cách khác có thể áp dụng trong thời gian ngắn hạn là mời những giáo viên học chuyên ngành ở nước ngoài về giảng tiếng Anh chuyên ngành. Tuy nhiên cách này không

phải là tốt hoàn toàn vì cũng giống như chúng ta, ai cũng biết tiếng Việt giỏi, nhưng không hẳn là đều có thể dạy tốt môn tiếng Việt cho người khác. Thường những giáo viên này chỉ giỏi về chuyên môn của họ, trao đổi về chuyên ngành rất tốt trong quá trình họ học tập ở nước ngoài nhưng để thiết kế thành một buổi giảng bài bản vừa cung cấp nội dung chuyên môn vừa rèn luyện cho sinh viên kỹ năng ngôn ngữ là rất khó. Hơn nữa, tiếng Anh của họ phát âm chưa thật chuẩn đôi khi không gây hứng thú cho người học. Những giáo viên này chỉ phù hợp được mời đến nói chuyện chuyên môn xem kỹ những buổi giảng của giáo viên tiếng Anh chuyên ngành thì phù hợp hơn.

Một giải pháp ngắn hạn khác mà các khoa chuyên ngành có thể nghĩ tới là sử dụng những giáo viên chuyên ngữ (bảng 1) và đào tạo bằng hai về ngành liên quan sang giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành. Tuy những giáo viên này được đào tạo bằng hai, nhưng những kiến thức mà họ nhận được và truyền đạt cho sinh viên vẫn còn hạn chế, nhưng đây quả là một giải pháp ngắn hạn tương đối hiệu quả vì những giáo viên này được đào tạo bài bản về ngôn ngữ, và đồng thời được học một chuyên ngành 2 về kinh tế, kinh doanh, do đó họ có thể đồng thời cung cấp cho sinh viên một bài giảng toàn diện cả về nội dung chuyên ngành lẫn kỹ năng ngôn ngữ.

2. Giải pháp dài hạn

Về lâu dài, cần có những bước chuẩn bị dài hơi hơn để từng bước xóa đi những bất cập nêu lên ở trên.

- **Giải pháp vĩ mô.** Trước mắt khung chương trình đào tạo nên được tăng thời lượng cho những môn chuyên ngành và giảm những môn học không cần thiết cho chuyên ngành. Hiện nay với hơn 25% chương trình học ở đại học là dành cho các môn bắt buộc quá nặng về tuyên truyền chính trị, không trách sinh viên Việt Nam ít được trang bị cho cả việc đi làm lẫn việc đi du học. Các khoa chuyên ngành nên có những môn bổ trợ kiến thức đại cương phù hợp với chuyên ngành của mình. Bên cạnh đó, Bộ Giáo dục và Đào tạo nên giảm tối đa số lượng môn kiến thức giáo dục đại cương bắt buộc còn lại để các cơ sở đào tạo xây dựng trên cơ sở định hướng của chương trình khung. Song song với việc tăng môn chuyên ngành, việc giảng những môn chuyên ngành bằng cả tiếng Việt với tiếng Anh song hành cũng sẽ giúp cho sinh viên hiểu và áp dụng dễ hơn khi học tiếng Anh chuyên ngành. Bộ môn Tiếng Anh Thương mại - Trường Kinh tế Quốc dân đang tiến hành cho sinh viên học song song môn quản trị kinh doanh quốc tế (International Business Management), marketing bằng tiếng Việt và Tiếng Anh nên giáo viên không mất thời gian giải thích nhiều thuật ngữ mới mà chỉ đi sâu vào phân tích bài đọc và áp dụng yêu cầu sinh viên làm các dự án (project) bằng tiếng Anh- sinh viên đã quen với phương pháp nghiên cứu cũng như cách học môn chuyên ngành đó nên chỉ tập trung giải quyết khó khăn về mặt ngôn ngữ khi làm các bài tập lớn. Bên cạnh đó nên song song tổ chức học song bằng (double degree) để sinh viên có thể tiết kiệm được thời gian đào tạo mà có thể đồng thời thu được khối kiến thức đồ sộ.

- **Về điều kiện giảng dạy.** Khoa chuyên ngành chỉ nên đào tạo mô hình lớp nhỏ thì mới mong đào tạo được các kỹ năng nghề nghiệp và chuyên ngành bằng ngoại ngữ. Mô hình lớp nhỏ sẽ giúp giáo viên áp dụng được những hoạt động nhóm, cặp đôi trên lớp để đào tạo kỹ năng giao tiếp, kỹ năng mềm thuyết trình và đồng thời quản lý được lớp học, nắm được tình hình học tập của sinh viên mình. Giáo trình giảng dạy ngoại ngữ chuyên ngành cũng nên được

thiết kế sao cho phù hợp với yêu cầu của xã hội, yêu cầu đối với ngành nghề sinh viên đang học nên cần được lấy từ các nguồn tin cậy và cập nhật. Do đó cần có thời gian nghiên cứu nhu cầu của xã hội, của các doanh nghiệp tuyển dụng để từ đó cập nhật được nội dung cũng như đào tạo được phần nào kỹ năng mà xã hội yêu cầu, từ đó đào tạo được trình độ và kỹ năng như đòi hỏi của nền kinh tế và xã hội Việt Nam. Có thể không có những bộ giáo trình giảng dạy ngoại ngữ chuyên ngành đồ sộ nhưng cũng nên có những bộ tài liệu bài giảng hoàn chỉnh kèm theo những tài liệu bổ trợ được sắp xếp logic trên cơ sở điều tra thực tế lẫn tham khảo những tài liệu của các trường có cùng môn học đó trên thế giới. Những tài liệu bài giảng này phải nên được cập nhật hàng năm.

- **Đào tạo giáo viên.** Khoa chuyên ngành nên kiến nghị nhà trường tạo điều kiện đưa giáo viên chuyên ngành của khoa mình đi đào tạo ở nước ngoài. Chương trình tiên tiến của trường ĐH Kinh tế Quốc dân hàng năm có chương trình đào tạo giáo viên tham gia giảng dạy cho chương trình ngắn hạn 03 tháng về chuyên ngành ở Đại học LongBeach và đã giúp nhiều giáo viên tự tin hơn khi giảng dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh.

- **Cải cách hệ thống lương.** Thù lao giảng dạy không nên được trả căn cứ vào thâm niên, mà nên trả theo độ khó môn học, đặc thù môn học cũng như cấp độ của các lớp giảng dạy. Tương tự, kinh phí nghiên cứu của Chính phủ cũng không nên được cấp một cách thiếu cạnh tranh, chủ yếu được coi là một hình thức bổ sung lương như hiện nay và nên cấp trên cơ sở đề tài nghiên cứu thực và có chất lượng. Có như vậy mới khuyến khích được giáo viên nghiên cứu chuyên sâu và cập nhật những kiến thức mới trong môn học ngoại ngữ chuyên ngành. Trên thực tế, các học giả trẻ được đào tạo ở nước ngoài thường xuyên lấy nhiều lý do khác nhau để tránh làm việc trong các cơ sở học thuật ở Việt Nam là họ lo sợ không thể gắn bó với lĩnh vực của mình với mức thù lao không thể nuôi nổi họ và gia đình họ. Không khuyến khích được người giỏi làm giảng viên, các trường tốn thời gian và tiền của để đào tạo chính là những vấn đề rất nghiêm trọng của các cơ sở đào tạo ở Việt Nam hiện nay.

- **Tăng cường giao lưu.** Nên tổ chức các buổi nói chuyện chuyên đề (bằng tiếng Việt và tiếng Anh) cho sinh viên chuyên ngành trên lớp học và trong các câu lạc bộ như câu lạc bộ tiếng Anh mà Khoa mới thành lập. Mời những chuyên gia trong ngành học nói chuyện cho sinh viên để học hiểu thêm về nội dung chuyên ngành mình đang học. Việc giao lưu giữa các câu lạc bộ tiếng Anh của khoa ngoại ngữ và khoa chuyên ngành sẽ giúp sinh viên có thể trao đổi kiến thức chuyên ngành và đồng thời giúp nhau học ngoại ngữ vì thường sinh viên ở các khoa chuyên ngành thì không giỏi ngoại ngữ và ngược lại. Tăng cường tổ chức hội thảo, giao lưu giữa giáo viên và sinh viên các trường có chuyên ngành cũng là một ý kiến hay. Giáo viên các trường khác nhau sang giảng dạy và trau dồi kiến thức chuyên môn, hay thành lập mạng lưới network chuyên ngành chuyên sâu và có các buổi trao đổi kiến thức chuyên ngành sẽ giúp giáo viên tự tin hơn khi giảng dạy kiến thức chuyên ngành bằng ngoại ngữ.

- **Liên kết với các cơ sở đào tạo quốc tế.** Sản sinh kiến thức là việc của một doanh nghiệp không biên giới, nhưng các cơ sở học thuật ở Việt Nam lại thiếu những mối liên hệ quốc tế có ý nghĩa. Liên kết quốc tế sẽ tăng cường tiếng tăm cho cơ sở trong nước đồng thời có thể tận dụng được đội ngũ giảng viên bản ngữ và đội ngũ đào tạo viên lành nghề. Liên kết quốc tế cũng là điều kiện tốt để sinh viên 2 cơ sở giao lưu. Có thể lại lấy chương trình tiên

tiên của trường Đại học Kinh tế Quốc dân làm dẫn chứng ở đây. Hàng năm, sinh viên của chương trình tiên tiến có thể sang học hè ở trường LongBeach với chi phí khá thấp, còn sinh viên của trường LongBeach có thể sang Việt Nam tham gia các hoạt động trao hè và trao đổi kiến thức với sinh viên Việt Nam.

- **Tạo nguồn giáo viên từ sinh viên.** Có kế hoạch đào tạo chính những giáo viên trong chuyên ngành giỏi ngoại ngữ để sau này làm giảng viên là một cách vừa tiết kiệm thời gian đào tạo lại vừa tiết kiệm tiền của của xã hội. Khoa chuyên ngành nên có kế hoạch phân công giáo viên hướng dẫn kèm cặp một số sinh viên ưu tú để bồi dưỡng những sinh viên này thành giảng viên trong tương lai. Nhà trường phải có những chính sách ưu đãi cho những sinh viên chuyên ngành giỏi ngoại ngữ trong đào tạo chuyên ngành kép (ngoại ngữ và chuyên ngành), cũng như những chính sách học bổng hay trợ cấp để họ an tâm học tập và đào tạo, đồng thời cũng phải yêu cầu họ có những cam kết nhất định trong tương lai về sau. Để làm được việc này Khoa và Bộ môn chuyên ngành phải tiến hành điều tra nhu cầu sinh viên để mở các lớp thí điểm đào tạo những giáo viên hạt nhân cho tương lai. Đôn đốc sinh viên cùng làm nghiên cứu với giáo viên hướng dẫn để họ dần dần quen với nghiên cứu và giảng dạy. Trong quá trình nghiên cứu sinh viên còn được đọc các tài liệu bằng tiếng Anh. Bên cạnh đó khoa chuyên ngành cũng có thể đề nghị nhà trường cho phép tuyển sinh viên chuyên ngành của mình mới tốt nghiệp ở lại giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành bằng cách chỉ yêu cầu họ có những chứng chỉ về ngoại ngữ và chứng chỉ năng lực giảng dạy mà không cần yêu cầu có bằng cấp đại học sư phạm bài bản. Việc cung cấp những thông tin rõ ràng ngay từ những năm thứ nhất, thứ hai về những ưu đãi của nhà trường đối với những sinh viên giỏi chuyên ngành và giỏi ngoại ngữ ở lại giảng dạy cũng rất cần thiết để sinh viên có định hướng ngay từ những năm đầu học tập.

Cải thiện tình hình đào tạo tiếng Anh chuyên ngành tại Việt nam hiện nay là một vấn đề được nhiều nhà giáo dục quan tâm. Trong khi nhu cầu đào tạo tăng, yêu cầu cao thì chúng ta lại thiếu đội ngũ giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành bài bản. Hy vọng những gợi ý nêu trên sẽ phần nào tháo gỡ và giải quyết được việc thiếu nguồn giáo viên giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành nói chung và chuyên ngành nói riêng. Xin chúc cho khoa chuyên ngành sớm có được những lớp chất lượng cao thành công, sớm hòa nhập với các dòng chảy kiến thức quốc tế, và đào tạo ra những con người có chất lượng đáp ứng được yêu cầu của xã hội./

TÀI LIỆU THAM KHẢO.

Vũ Thế Dũng- Trần Thanh Tòng (2008). Yêu cầu của nhà tuyển dụng về những kỹ năng đối với sinh viên mới tốt nghiệp các ngành quản lý – kinh tế : Ứng dụng phương pháp phân tích nội dung.

Phạm Duy Hiền (2006). “Nhìn lại 10 năm công bố ấn phẩm khoa học Việt Nam: các nhà khoa học nghĩ gì qua những bài báo đăng trên tạp chí quốc tế?”. *Hoạt động Khoa học, số tháng 1*, web: <http://www.tchdkh.org.vn/tchitiet.asp?code=2033>.

Nguyễn Văn Tuấn, Nguyễn Đình Nguyên (2009). *Chất Lượng Nghiên Cứu Khoa Học ở Việt Nam Qua Chỉ Số Trích Dẫn*.

**GIẢI PHÁP NÂNG CAO MỨC ĐỘ HÀI LÒNG CỦA SINH VIÊN
ĐỐI VỚI GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ
TRONG CÁC CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT ĐÀO TẠO QUỐC TẾ
TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI**

PGS,TS. Trần Kiều Trang
Email : trang.tk@tmu.edu.vn
Trường Đại học Thương Mại

TÓM TẮT

Để liên kết đào tạo quốc tế trong lĩnh vực giáo dục đại học một cách có hiệu quả thì cần có nhiều biện pháp đổi mới, trong đó quan trọng hàng đầu là nâng cao trình độ ngoại ngữ. Để duy trì và phát triển các chương trình liên kết đào tạo quốc tế, các cơ sở giáo dục đại học nói chung và trường Đại học Thương mại nói riêng cần chú trọng vào chất lượng giảng dạy ngoại ngữ nhằm nâng cao sự hài lòng của sinh viên. Thông tin về sự hài lòng của sinh viên sẽ giúp nhà trường có những điều chỉnh kịp thời để nâng cao chất lượng đào tạo. Bài viết dưới đây đề xuất một số giải pháp nâng cao mức độ hài lòng của sinh viên đối với giảng dạy ngoại ngữ trong các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại trường Đại học Thương mại.

Từ khóa : chương trình liên kết đào tạo quốc tế, chất lượng giảng dạy, sự hài lòng sinh viên

ABSTRACT

In the field of higher education, to run the international training program effectively, many innovative measures should be taken, of which the first importance thing to do is to improve foreign language skills. In order to maintain and develop international training programs, the higher education institutions in general and the Thuongmai University in particular need to focus on the quality of foreign language teaching to improve the satisfaction of students. Information about student satisfaction will help the universities improve the quality of training. The following article proposes several solutions to improve student satisfaction forward foreign language teaching in international training programs at the Thuongmai University.

Keyword : international training program, teaching quality, student satisfaction

MỞ ĐẦU

Trong những năm gần đây, xu hướng hợp tác và liên kết quốc tế trong lĩnh vực đào tạo đại học và sau đại học phát triển ngày càng mạnh mẽ tại Việt Nam. Hiện nay ở nước ta có 70 cơ sở giáo dục đại học cung cấp các chương trình đào tạo quốc tế với 352 chương trình đang hoạt động theo các chuyên ngành đào tạo khác nhau, cũng như dưới những hình thức khác nhau. Các chương trình liên kết đào tạo quốc tế đã góp phần quan trọng vào việc tạo ra một môi trường học tập mang tầm quốc tế, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo, cung cấp cho xã hội một lực lượng lao động có trình độ và khả năng chuyên môn cao đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội của đất nước, đẩy nhanh quá trình hội nhập quốc tế về giáo dục - đào tạo nước ta trong khu vực và thế giới.

Sau một giai đoạn phát triển, đến nay tuy đã đạt được những kết quả khả quan nhất định, nhiều khó khăn thách thức đã xuất hiện và tồn tại đối với các chương trình liên kết đào tạo quốc tế. Vấn đề cạnh tranh trong giáo dục tại Việt Nam, giữa các trường có chương trình

liên kết đào tạo quốc tế, giữa các trường đại học trong và ngoài nước và đặc biệt trong bối cảnh dịch bệnh Covid-19 diễn biến phức tạp, một lượng du học sinh Việt Nam không thể ra nước ngoài học tập đang có nhu cầu học tập trong các chương trình liên kết đào tạo quốc tế trong nước đã buộc các trường phải chú ý nhiều hơn, bên cạnh công tác quảng bá và truyền thông, vấn đề nâng cao chất lượng đào tạo nói chung và ngoại ngữ nói riêng, từ đó nâng cao mức độ hài lòng của người học trong khuôn khổ các chương trình liên kết đào tạo quốc tế.

CƠ SỞ LÝ THUYẾT

Trong các cơ sở giáo dục đào tạo đại học, chất lượng luôn là vấn đề được các nhà quản trị trường đại học quan tâm, mục tiêu nâng cao chất lượng đào tạo bao giờ cũng được xem là nhiệm vụ trọng tâm của bất kỳ cơ sở giáo dục nào. Mặc dù có tầm quan trọng như vậy nhưng chất lượng vẫn là một khái niệm khó định nghĩa, khó đo lường và có rất nhiều quan niệm, cách hiểu khác nhau về chất lượng.

Theo cách tiếp cận trong các ngành sản xuất và dịch vụ, chất lượng của một sản phẩm hay dịch vụ là sự phù hợp với các tiêu chuẩn và thông số kỹ thuật được quy định trước. Khi đó, tiêu chuẩn được coi là một công cụ đo lường, một phương tiện trung gian để miêu tả các đặc tính cần có của sản phẩm hay dịch vụ đó. Trong giáo dục đại học, cách tiếp cận này tạo cho các trường đại học muốn nâng cao chất lượng đào tạo có thể đề ra các tiêu chuẩn nhất định về các lĩnh vực trong quá trình đào tạo và nghiên cứu khoa học của trường mình và phấn đấu theo các tiêu chuẩn đó.

Theo Green & Harvey (1993) chất lượng là sự phù hợp với mục tiêu, nghĩa là sản phẩm hoặc dịch vụ đáp ứng những mục đích đề ra, theo đúng các đặc tính và sự hài lòng của khách hàng. Theo cách hiểu này, chất lượng của sản phẩm hoặc dịch vụ nói chung là phải mang lại sự thỏa mãn nhu cầu và sự hài lòng cho khách hàng khi tiêu dùng sản phẩm hay dịch vụ đó. Do chất lượng được đo lường bằng nhu cầu nên khi nhu cầu của khách hàng thay đổi thì chất lượng cũng luôn biến động theo không gian, thời gian và điều kiện sử dụng của sản phẩm, dịch vụ. Trong giáo dục đại học, khách hàng có thể hiểu là những người liên quan đến quá trình giáo dục, bao gồm cả giảng viên, sinh viên, doanh nghiệp sử dụng lao động, Chính phủ và các đối tượng liên quan khác.

Mặc dù khó có thể đưa ra một khái niệm thống nhất về chất lượng nói chung và chất lượng giảng dạy trong giáo dục đại học nói riêng nhưng các nhà nghiên cứu cũng cố gắng đưa ra cách tiếp cận phổ biến nhất, đó là xem xét khái niệm chất lượng mang tính tương đối, động, đa chiều và với những đối tượng khác nhau có thể ưu tiên khác nhau khi xem xét nó. Chẳng hạn, đối với người sử dụng lao động, ưu tiên chất lượng của họ ở “đầu ra” nghĩa là kiến thức, kỹ năng, thái độ của người học sau khi ra trường còn đối với giảng viên và sinh viên thì ưu tiên chất lượng phải ở quá trình dạy-học và cơ sở vật chất trực tiếp liên quan đến quá trình đó.

Như vậy để đánh giá chất lượng giảng dạy nói chung có thể thông qua mức độ hài lòng của người học. Theo Flairbrother (1996) chất lượng giảng dạy trong giáo dục đại học phải đáp ứng nhu cầu của sinh viên, điều đó là thỏa mãn sự mong đợi và đem lại sự hài lòng cho các đối tượng người học khác nhau.

Thật vậy, trong lĩnh vực giáo dục, mối quan hệ giữa chất lượng giảng dạy và sự hài lòng của sinh viên được khẳng định qua nhiều nghiên cứu. Nghiên cứu của Nguyễn Thành Long (2006) tại trường Đại học An Giang cho thấy: các yếu tố giảng viên, cơ sở vật chất và sự tin cậy vào nhà trường là ba yếu tố quan trọng nhất của chất lượng đào tạo, trong đó giảng viên là thành phần quan trọng nhất tác động đến sự hài lòng của sinh viên. Tác giả Nguyễn Thị Thắm (2010) khảo sát sự hài lòng của sinh viên đối với hoạt động đào tạo tại trường Đại học Khoa học tự

nhiên, Đại học quốc gia TP HCM cho thấy sự hài lòng của sinh viên phụ thuộc vào các nhân tố như: sự phù hợp và mức độ đáp ứng của chương trình đào tạo, trình độ và sự tận tâm của giảng viên, kỹ năng chung mà sinh viên đạt được sau khóa học, mức độ đáp ứng từ phía nhà trường và trang thiết bị phục vụ học tập và điều kiện học tập. Phạm Thị Liên (2016) qua nghiên cứu tại Trường Đại học Kinh tế, Đại học quốc gia Hà Nội cho thấy các yếu tố thành phần của chất lượng đào tạo như chương trình đào tạo, cơ sở vật chất, khả năng phục vụ của cán bộ giảng viên trong trường có mối quan hệ cùng chiều với sự hài lòng của sinh viên.

Trong khuôn khổ các chương trình liên kết đào tạo quốc tế, chất lượng giảng dạy ngoại ngữ đóng vai trò then chốt để đảm bảo cho người học đạt chuẩn ngoại ngữ để tiếp cận tri thức từ các giảng viên nước ngoài và tranh thủ được lợi thế của các chương trình đào tạo nước ngoài. Việc nâng cao chất lượng giảng dạy ngoại ngữ có mối quan hệ mật thiết với sự hài lòng của sinh viên đang theo học trong các chương trình liên kết đào tạo quốc tế. Qua phân tích và tổng hợp các nghiên cứu trên, trong bài viết này, tác giả sử dụng bốn yếu tố phổ biến của chất lượng giảng dạy là: chương trình giảng dạy, đội ngũ giảng viên, công tác tổ chức và quản lý lớp học, cơ sở vật chất và các hoạt động hỗ trợ khác để đánh giá chất lượng giảng dạy thông qua mức độ hài lòng của sinh viên về các yếu tố trên.

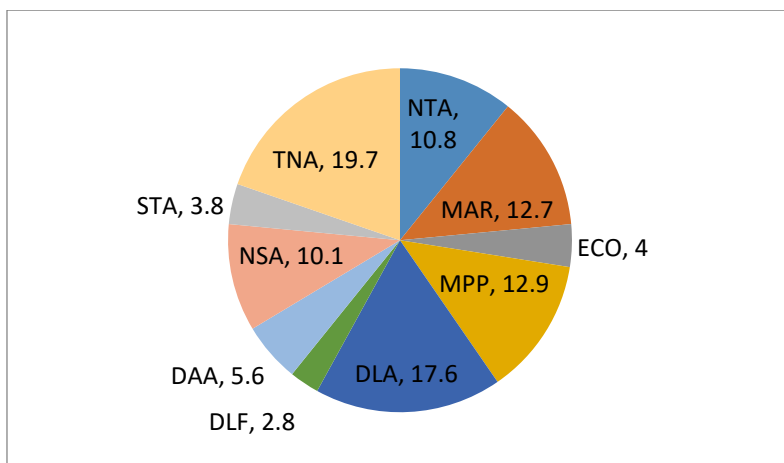
PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để nghiên cứu mức độ hài lòng của sinh viên đối với chất lượng giảng dạy ngoại ngữ trong khuôn khổ các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại trường Đại học Thương mại, tác giả đã tiến hành thu thập các dữ liệu dựa trên hai nguồn chính bao gồm dữ liệu thứ cấp và dữ liệu sơ cấp. Các dữ liệu thứ cấp được thu thập từ các tài liệu, báo cáo về các chương trình liên kết đào tạo quốc tế và công tác giảng dạy ngoại ngữ đang triển khai ở các cơ sở giáo dục đào tạo đại học hiện nay. Các dữ liệu sơ cấp được thu thập thông qua khảo sát, điều tra các sinh viên đang theo học hệ liên kết đào tạo quốc tế của nhà trường.

Bảng hỏi được xây dựng gồm 2 phần, trong đó phần 1 là thông tin chung về người học như tên lớp (chuyên ngành đào tạo), năm học, giới tính, phần 2 là các câu hỏi về mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến chất lượng giảng dạy ngoại ngữ (thang đo từ 1 đến 5, trong đó 1 là rất ít ảnh hưởng, 5 là rất nhiều ảnh hưởng) và các câu hỏi về mức độ hài lòng về chất lượng giảng dạy ngoại ngữ trong khuôn khổ các chương trình liên kết đào tạo quốc tế (thang đo từ 1 đến 5, trong đó 1 là hoàn toàn không hài lòng, 5 là hoàn toàn hài lòng). Bảng hỏi được thiết kế bằng công cụ google form và cuộc điều tra khảo sát được thực hiện bằng hình thức online.

Kết quả đã thu được 426 câu trả lời trong thời gian từ ngày 30/9 đến 11/10/2020. Đối tượng được hỏi là các sinh viên đang học năm thứ 2 và năm thứ 3 trong khuôn khổ các chương trình liên kết đào tạo quốc tế của trường Đại học Thương mại, trong đó có 55,2% sinh viên đang học năm thứ 3 và 44,8% sinh viên đang học năm thứ 2. Về giới tính, tỷ lệ sinh viên nam tham gia khảo sát điều tra là 25,4%, tỷ lệ sinh viên nữ là 74,6%. Điều này phù hợp với tình trạng hiện nay là nữ sinh viên chiếm tỷ lệ đa số trong các chương trình đào tạo có sử dụng ngoại ngữ như các chương trình liên kết đào tạo nước ngoài và trong khối các trường đại học ngành kinh tế và quản trị kinh doanh như trường Đại học Thương mại.

Về các lớp/ chuyên ngành đào tạo, số lượng sinh viên tham gia khảo sát được cụ thể hóa trong Hình 1 dưới đây:



Ghi chú:

- NTA: Ngân hàng – Tài chính
- TNA: Tài chính – ngân hàng – bảo hiểm
- MAR: Quản trị marketing
- ECO: Thương mại điện tử
- MPP: Quản trị marketing và phân phối
- DLA: Quản trị du lịch và dịch vụ (tiếng Anh)
- DLF: Quản trị du lịch và dịch vụ (tiếng Pháp)
- DAA: Quản trị tổ chức, chuyên sâu Quản trị dự án
- NSA: Quản trị tổ chức, chuyên sâu Quản trị nhân sự
- STA: Khởi nghiệp kinh doanh

Hình 1: Đối tượng khảo sát theo các lớp/ chuyên ngành đào tạo

Theo Hình 1, số lượng sinh viên tham gia khảo sát chiếm tỷ lệ đồng nhất là các chuyên ngành Tài chính - ngân hàng - bảo hiểm (19.7%) và Quản trị du lịch và dịch vụ (17.6%) và chiếm tỷ lệ thấp nhất là các chuyên ngành Quản trị du lịch và dịch vụ (tiếng Pháp) (2.8%) và Khởi nghiệp kinh doanh (3.8%). Điều này hoàn toàn phù hợp với tỷ lệ phân bố sinh viên hiện đang theo học các chuyên ngành trong khuôn khổ các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại trường Đại học Thương mại.

Sau khi thu thập dữ liệu điều tra, tác giả đã sử dụng phần mềm Excel để thống kê mô tả các dữ liệu nhằm phân tích và đánh giá thực trạng mức độ hài lòng của sinh viên đối với giảng dạy ngoại ngữ trong các chương trình liên kết đào tạo quốc tế.

KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Theo thống kê thì tính đến tháng 6/2020, cả nước có 70 cơ sở giáo dục đại học cung cấp chương trình quốc tế trong đó có 5 trường đại học có vốn đầu tư nước ngoài, 352 các chương trình liên kết đào tạo quốc tế đang hoạt động với hơn 30 quốc gia trên thế giới. Các cơ sở giáo dục đại học của Việt Nam đã có nhiều chương trình đào tạo chất lượng, đào tạo bằng tiếng Anh và một số ngoại ngữ khác. Nhiều cơ sở giáo dục đại học của Việt Nam được ghi nhận trong các bảng xếp hạng đại học uy tín tại châu Á và trên thế giới (3 trường nằm trong danh sách 1.000 đại học tốt nhất thế giới theo xếp hạng của QS và THE; 8 trường thuộc danh sách 500 đại học tốt nhất châu Á theo xếp hạng QS).

Đặc biệt, trong bối cảnh dịch Covid-19 hiện nay, hoạt động của các cơ sở nước ngoài bị ảnh hưởng rất lớn, nhiều cơ sở giáo dục đại học các nước phải chuyển sang hình thức học trực tuyến trong khi đó Việt Nam đã và đang kiểm soát tốt dịch bệnh. Nhờ đó, các trường đại học ở Việt Nam vẫn mở cửa đón nhận sinh viên và thực hiện hoạt động đào tạo một cách bình thường. Đây là dịp tốt cho các cơ sở đào tạo đại học trong nước tiếp nhận sinh viên Việt Nam đang du học tại nước ngoài về tiếp tục học tập, đồng thời cũng là cơ hội để tiếp nhận sinh viên nước ngoài đến học tập tại Việt Nam. Tính trung bình trong 5 năm vừa qua, số sinh viên quốc tế đến Việt Nam học tập tăng khoảng 10%/năm. Như vậy, có thể thấy rằng nhu cầu của học viên đối với các chương trình liên kết quốc tế ngày càng tăng lên nhờ những ưu điểm nổi bật như chương trình, phương pháp giáo dục tiên tiến, đội ngũ giảng viên chất lượng cao, chi phí tiết kiệm so với việc du học ở nước ngoài... Nhìn chung, các chương trình liên kết quốc tế tại các trường đại học Việt Nam cung cấp cho học viên những khung chương trình đào tạo với giáo trình tiên tiến, giúp học viên có thể tiếp cận với những tri thức mới, hiện đại. Đội ngũ giảng viên, cùng phương pháp học tập và giảng dạy mới cũng là một điểm thể hiện chất lượng của những chương trình này. Ngoài ra, người học sau khi tốt nghiệp các chương trình liên kết

đào tạo quốc tế có cơ hội việc làm tốt hơn khi có được lợi thế về kiên thức và ngoại ngữ được rèn luyện thông qua các bài giảng, thuyết trình trên lớp với các giảng viên nước ngoài.

Hiện nay, các chuyên ngành đào tạo mà các trường đưa ra cho người học trong khuôn khổ các chương trình liên kết đào tạo quốc tế cũng hết sức đa dạng, với sự tham gia của các trường đại học uy tín. Cụ thể, trường Đại học Thương mại đã triển khai chương trình liên kết quốc tế đầu tiên từ năm 2004 hệ Cử nhân định hướng thực hành với các trường Đại học của Cộng hòa Pháp và đến nay đã phát triển cả về quy mô lẫn chất lượng liên kết với nhiều trường đại học hàng đầu không chỉ của Cộng hòa Pháp như ĐH Paris 2, ĐH Lyon III, ĐH Rouen, ĐH Toulon mà còn mở rộng sang các nước như Cộng hòa Áo, Canada, Trung Quốc, ... với nhiều chuyên ngành đào tạo về kinh tế và quản trị.

Tuy nhiên, để liên kết đào tạo quốc tế có hiệu quả, cần có nhiều giải pháp đổi mới, nhất là nâng cao trình độ ngoại ngữ. Phần lớn các chương trình liên kết quốc tế dành ra từ 1-2 năm để đào tạo ngoại ngữ cho sinh viên vì nếu không đảm bảo tốt vấn đề ngoại ngữ sẽ không khác nào đi học mà mù chữ cả. Tại trường Đại học Thương mại, trong 2 năm đầu đào tạo các chương trình liên kết quốc tế trình độ đại học, sinh viên được học 450 giờ ngoại ngữ, trong đó có ít nhất 90 giờ do giáo viên bản ngữ đảm nhận. Trong năm thứ 3, phần lớn các học phần chuyên ngành được giảng dạy bằng ngoại ngữ giúp sinh viên có khả năng sử dụng ngoại ngữ tốt ở cả 4 kỹ năng nghe, nói, đọc, viết và sử dụng tốt thuật ngữ chuyên ngành vào từng tác nghiệp cụ thể trong môi trường nghề nghiệp.

Qua khảo sát điều tra về chất lượng giảng dạy ngoại ngữ trong khuôn khổ các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại trường Đại học thương mại và mức độ hài lòng của sinh viên, đã cho thấy mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến chất lượng giảng dạy ngoại ngữ như sau:

Bảng 1: *Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến chất lượng giảng dạy ngoại ngữ trong khuôn khổ CTLK ĐTQT tại trường Đại học Thương mại*

Các yếu tố	Mức độ ảnh hưởng 1. Rất ít ảnh hưởng; 5. Rất nhiều ảnh hưởng
I. Chuẩn đầu ra về ngoại ngữ, mục tiêu, nội dung học phần giảng dạy ngoại ngữ	3.99
II. Đội ngũ giảng viên giảng dạy ngoại ngữ	3.76
III. Công tác tổ chức, quản lý thời khóa biểu và giáo viên chủ nhiệm lớp	3.60
IV. Cơ sở vật chất, học liệu, các hoạt động ngoại khóa và hỗ trợ	3.62

(Nguồn: Kết quả khảo sát tháng 10/2020)

Theo kết quả khảo sát trên, yếu tố có ảnh hưởng mạnh mẽ nhất đến sự hài lòng của sinh viên là yêu cầu về chuẩn đầu ra ngoại ngữ, mục tiêu và nội dung giảng dạy các học phần ngoại ngữ. Theo Nghị định 86/2018/ NĐ-CP ban hành ngày 06/6/2018 quy định về hợp tác đầu tư của nước ngoài trong lĩnh vực giáo dục, sinh viên tham gia các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại các cơ sở giáo dục đại học đạt trình độ ngoại ngữ tương đương bậc 4/6 theo khung năng lực ngoại ngữ quốc gia của Việt Nam. Ngoài ra, theo Cục Quản lý chất lượng, Bộ Giáo dục và Đào tạo, để được công nhận văn bằng nước ngoài cấp cho người học trong các chương trình liên kết đào tạo quốc tế, người học phải có chứng chỉ ngoại ngữ theo quy định, chẳng hạn đối với các chương trình đào tạo bằng tiếng Anh là chứng chỉ IELTS 5.5, TOELF hoặc chứng chỉ bậc 4/6 khung năng lực ngoại ngữ quốc gia Việt Nam trở lên. Như vậy, rõ ràng người học tham gia vào các chương trình liên kết đào tạo quốc tế rất chú trọng đến chuẩn đầu ra ngoại ngữ nhằm đáp ứng

yêu cầu của chương trình liên kết, mục tiêu và nội dung chương trình giảng dạy ngoại ngữ cũng cần phải xây dựng phù hợp với yêu cầu của người học. Để nâng cao mức độ hài lòng của người học thì nhà trường cần đảm bảo tính minh bạch thông tin và công khai về chuẩn ngoại ngữ, không nhập nhèm gây hiểu lầm cho phụ huynh và sinh viên, chương trình giảng dạy ngoại ngữ cũng cần bám sát các mức chuẩn ngoại ngữ này.

Yếu tố ảnh hưởng mạnh mẽ tiếp theo đến sự hài lòng của sinh viên là đội ngũ giảng viên giảng dạy ngoại ngữ. Vai trò của đội ngũ giảng viên là rất quan trọng, họ là những người trực tiếp tiếp xúc và mang lại sản phẩm cho học viên thông qua các bài giảng và các hoạt động học thuật khác. Trong quá trình triển khai các chương trình đào tạo quốc tế tại Việt Nam, các chương trình giảng dạy thường do đối tác nước ngoài xây dựng. Vì vậy, cần một đội ngũ giáo viên trong nước mạnh về chuyên môn, giỏi về ngoại ngữ để thực hiện nội dung đào tạo đó, cũng như đòi hỏi đội ngũ giảng viên nước ngoài không chỉ có trình độ chuyên môn, mà còn phải có phương pháp giảng dạy tốt và khả năng sư phạm, am hiểu văn hóa Việt Nam.

Trước đây, học viên thường có những định kiến rằng các giáo viên chuyên môn thì không giỏi ngoại ngữ, còn các giáo viên ngoại ngữ thì không đủ kiến thức chuyên môn để thực hiện các chương trình giảng dạy bằng tiếng nước ngoài. Tuy nhiên thực tế này đã được cải thiện rất nhiều khi mà các giáo viên Việt Nam được tham gia các khóa đào tạo tại nước ngoài, đồng thời các giảng viên cố vấn nước ngoài cũng được mời về tham gia giảng dạy, do đó đội ngũ giảng viên trong các chương trình liên kết quốc tế tại các trường đại học Việt Nam hiện nay có thể đảm bảo cả về trình độ ngoại ngữ và chuyên môn. Hơn nữa, các trường lớn, với tầm nhìn vươn tới chuẩn mực quốc tế trong đào tạo, hiện nay đã chú trọng đào tạo giáo viên trước khi thực hiện triển khai các chương trình quốc tế để có thể duy trì chất lượng của đội ngũ giáo viên nhằm nâng cao chất lượng và tính cạnh tranh của chương trình đào tạo quốc tế. Có thể nói, các chương trình đào tạo quốc tế tại Việt Nam hiện nay cũng chính là một môi trường tốt để các giảng viên Việt Nam rèn luyện học hỏi nâng cao năng lực của mình thông qua tiếp cận với các nội dung chuyên môn và phương pháp giảng dạy mới, cơ hội làm việc với các đồng nghiệp nước ngoài, các chuẩn mực và đòi hỏi cao từ nhu cầu học tập xã hội...Khả năng chuyên môn, trình độ sư phạm của đội ngũ giảng viên đại học tại Việt Nam đã không ngừng được nâng cao trong thời gian qua.

Về mức độ hài lòng của sinh viên đối với giảng dạy ngoại ngữ, kết quả điều tra cho thấy đánh giá chung, sinh viên tương đối hài lòng về chất lượng giảng dạy ngoại ngữ trong khuôn khổ các chương trình liên kết quốc tế tại trường Đại học Thương mại (đạt mức 3.46/5 điểm), mức độ đáp ứng về kết quả học tập của bản thân người học so với yêu cầu chuẩn đầu ra ngoại ngữ đạt mức tương đối cao. Theo kết quả thống kê hàng năm tại Viện Hợp tác quốc tế, trường Đại học Thương mại, tỷ lệ sinh viên đủ điều kiện ngoại ngữ để ghi danh vào các trường đại học đối tác nước ngoài là 80%, tỷ lệ sinh viên đạt chuẩn đầu ra tốt nghiệp là trên 90%. Bảng 2 dưới đây cho biết kết quả khảo sát mức độ hài lòng của sinh viên đối với giảng dạy ngoại ngữ, cụ thể như sau:

Bảng 2: Kết quả khảo sát mức độ hài lòng của sinh viên đối với giảng dạy ngoại ngữ trong các CTLKĐTQT tại trường Đại học Thương mại

Nội dung	Giá trị trung bình (1 là hoàn toàn không hài lòng, 5 là hoàn toàn)
Mục tiêu giảng dạy các học phần ngoại ngữ trong các CTLKĐTQT (phù hợp với chuẩn đầu ra và nhu cầu xã hội)	3.36
Nội dung và thời lượng giảng dạy các học phần ngoại ngữ trong các CTLKĐTQT	3.32
Cách thức kiểm tra, đánh giá kết quả học phần ngoại ngữ trong các CTLKĐTQT	3.45
Kiến thức, năng lực chuyên môn của giảng viên giảng dạy ngoại ngữ trong các CTLKĐTQT	3.61
Phương pháp và kinh nghiệm giảng dạy của giảng viên giảng dạy ngoại ngữ trong các CTLKĐTQT	3.5
Tác phong, trang phục và thái độ của giảng viên giảng dạy ngoại ngữ trong các CTLKĐTQT	3.91
Cách sắp xếp thời khóa biểu và lịch thi của các học phần ngoại ngữ trong các CTLKĐTQT	3.17
Thái độ và chất lượng phục vụ đào tạo của đội ngũ giáo viên chủ nhiệm các lớp Viện HTQT	3.67
Không gian phòng học, thiết bị chiếu sáng, bàn ghế, điều hòa,... phục vụ giảng dạy - học tập ngoại ngữ trong các CTLKĐTQT	3.84
Trang thiết bị hỗ trợ giảng dạy - học tập ngoại ngữ (máy chiếu, màn hình, micro, âm thanh,...) trong các CTLKĐTQT	3.72
Hệ thống giáo trình, tài liệu tham khảo cho việc học tập ngoại ngữ trong Thư viện của Nhà trường	3.41
Các hoạt động ngoại khóa, câu lạc bộ, khóa học nâng cao về ngoại ngữ của Nhà trường	2.9

(Nguồn: Kết quả khảo sát tháng 10/2020)

Theo kết quả khảo sát, sinh viên có mức hài lòng cao nhất về tác phong, trang phục và thái độ của giảng viên giảng dạy ngoại ngữ và cơ sở vật chất như phòng học, hệ thống điều hòa,... của lớp học. Thực tế là trong những năm gần đây, sau khi được Thủ tướng chính phủ phê duyệt đề án thí điểm tự chủ của trường Đại học Thương mại, nhà trường đã có sự đầu tư mạnh mẽ vào cơ sở vật chất, giảng đường, lớp học và tạo cảnh quan, không gian xanh, sạch, đẹp trong nhà trường. Theo nhận định của các chuyên gia, vai trò của yếu tố này là khá quan trọng, góp phần tạo nên một không gian thân thiện và hợp tác, đảm bảo sự gần gũi thân mật và tạo điều kiện thảo luận, trao đổi giữa học viên và giảng viên, nhất là đối với các giảng viên nước ngoài. Cũng theo các chuyên gia, khi phân tích về tâm lý học viên, cảm giác thoải mái khi tham gia học tập sẽ góp phần quan trọng vào thành công của các chương trình. Thật vậy, cơ sở vật chất nói chung và phòng học nói riêng là yếu tố quan trọng đảm bảo công tác dạy-học được diễn ra trong điều kiện thuận lợi nhất vì đây là nơi các học viên và giảng viên tương tác, trao đổi kiến thức và thực hành kỹ năng. Một số yếu tố khác có vai trò hỗ trợ đào tạo, như ánh sáng trong phòng học phải đủ sáng và hướng về phía bảng; không quá ồn; số lượng học

viên không nên vượt quá 30 sẽ tạo điều kiện thuận lợi về thời gian trao đổi và thảo luận giữa học viên và giảng viên; trang thiết bị kỹ thuật hỗ trợ giảng dạy như bàn ghế, máy chiếu, tin học, các công cụ phân tích và xử lý thông tin và số liệu phải được trang bị đầy đủ; đặc biệt vấn đề về vệ sinh phòng học phải được đảm bảo tuyệt đối.

Bên cạnh đó, sinh viên cũng có mức hài lòng tương đối cao đối với công tác cố vấn học tập và chủ nhiệm lớp. Tại trường Đại học Thương mại, công tác quản lý và tổ chức các chương trình đào tạo quốc tế bậc đại học và sau đại học của các trường thường được giao cho Viện hợp tác quốc tế với chức năng tư vấn, tham mưu hỗ trợ Ban giám hiệu lập kế hoạch, tổ chức thực hiện hợp tác quốc tế trong lĩnh vực đào tạo, nghiên cứu và chuyển giao công nghệ đào tạo; làm đầu mối phối hợp với các đơn vị khác trong trường thực hiện các chương trình liên kết đào tạo quốc tế; hợp tác, liên kết với các cơ sở đào tạo nước ngoài có uy tín để tổ chức đào tạo đại học và sau đại học đạt tiêu chuẩn chất lượng quốc tế; hợp tác quốc tế trong nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ; trao đổi giảng viên, sinh viên với các cơ sở nước ngoài; tư vấn đào tạo, tổ chức du học dưới nhiều hình thức và theo chương trình, dự án, đào tạo từ xa ... Hiện nay, đội ngũ cán bộ quản lý đào tạo trong chương trình liên kết đào tạo quốc tế của Viện Hợp tác quốc tế trường Đại học Thương mại vừa đóng vai trò là cố vấn học tập, vừa đóng vai trò là đầu mối điều hành các hoạt động tổ chức lớp, giải đáp các thắc mắc trong quá trình học tập của sinh viên. Theo ý kiến nhận xét của sinh viên thì đội ngũ cán bộ quản lý đào tạo của Viện Hợp tác quốc tế có tác phong làm việc chuyên nghiệp, hiệu quả, có thái độ đúng mực với sinh viên và luôn luôn giải quyết kịp thời và hỗ trợ cần thiết cho sinh viên khi có nhu cầu.

Qua kết quả khảo sát, điều tra, sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế hiện nay còn đạt mức hài lòng chưa cao đối với công tác bố trí và sắp xếp thời khóa biểu và các hoạt động ngoại khóa, hỗ trợ đào tạo của nhà trường đối với người học. Nguyên nhân của thực trạng trên là hiện nay nhà trường chưa có bộ phận và cán bộ chuyên trách đối với công tác lịch trình, thời khóa biểu nên còn xảy ra tình trạng thời khóa biểu đôi khi sắp xếp thời gian chưa hợp lý và chậm trễ. Ngoài ra, đối với các hoạt động hỗ trợ đào tạo thì các câu lạc bộ, hiệp hội sinh viên chưa phối hợp chặt chẽ và có hiệu quả với các bộ phận chức năng trong nhà trường để duy trì thường xuyên và đều đặn hơn các hoạt động ngoại khóa cho người học trong khuôn khổ các chương trình liên kết đào tạo quốc tế.

Ngoài ra, sinh viên thường có kỳ vọng và mong đợi vào các hoạt động ngoại khóa, hỗ trợ người học vì đây là các hoạt động bề nổi có thể mang lại các giá trị truyền thông, kết nối giữa các sinh viên trong nhà trường với nhau, giữa sinh viên trong và ngoài trường. Thật vậy, người học trong các cơ sở giáo dục đại học không chỉ có nhu cầu học tập, nâng cao trình độ kiến thức chuyên môn mà còn có nhu cầu giao lưu, phát triển bản thân. Để tạo lập môi trường học tập tốt nhất thì nhà trường cần đầu tư nhiều hơn nữa vào các hoạt động này, một khi sinh viên hài lòng với môi trường và chất lượng học tập trong nhà trường, họ có thể góp phần nâng cao hiệu quả quảng bá, truyền thông cho các chương trình liên kết đào tạo quốc tế để đối phó với tình hình cạnh tranh ngày càng gay gắt giữa các trường đại học có các chương trình liên kết đào tạo quốc tế hiện nay tại Việt Nam.

MỘT SỐ ĐỀ XUẤT GIẢI PHÁP

Trên cơ sở phân tích thực trạng và kết quả điều tra về mức độ hài lòng của sinh viên đối với giảng dạy ngoại ngữ trong khuôn khổ các chương trình đào tạo liên kết quốc tế tại trường Đại học Thương mại, trong bài viết này, tác giả mạnh dạn đề xuất một số giải pháp

nhằm nâng cao hơn nữa chất lượng giảng dạy ngoại ngữ, từ đó nâng cao mức độ hài lòng của người học.

- Nâng cao hơn nữa chất lượng đội ngũ giảng viên giảng dạy ngoại ngữ và giảng viên chuyên ngành bằng ngoại ngữ. Khuyến khích các hoạt động trao đổi giảng viên và nhà nghiên cứu theo cả hai chiều giữa các trường đại học Việt Nam với các cơ sở đối tác nước ngoài.

- Nhà trường cần thực hiện tốt các công tác tuyển dụng, bố trí - sử dụng, đãi ngộ để có thể thu hút và duy trì được đội ngũ cán bộ quản lý đào tạo cũng như giảng viên phù hợp với yêu cầu của các chương trình liên kết quốc tế; cần tập trung xây dựng các chính sách thu hút nhân tài để phát triển đội ngũ giảng viên có chuyên môn vững vàng, có kinh nghiệm giảng dạy và phương pháp sư phạm tốt, tận tâm và tâm huyết với nghề để tham gia các chương trình liên kết đào tạo quốc tế.

- Để giữ chân giảng viên giỏi, nhà trường cần chú trọng đánh giá định kỳ nguồn nhân lực theo chất lượng và hiệu quả bằng các bộ tiêu chí theo từng vị trí công việc cụ thể, làm căn cứ cho việc đề ra chính sách chế độ đãi ngộ một cách công bằng và hợp lý.

- Đội ngũ cán bộ quản lý đào tạo cũng như giảng viên cần tham gia các khóa đào tạo nâng cao trình độ, đặc biệt là các khóa đào tạo, nghiên cứu và học hỏi ở nước ngoài nhằm nâng cao cả khả năng chuyên môn cũng như trình độ ngoại ngữ nhằm đáp ứng yêu cầu ngày càng tăng của người học.

- Cần nâng cao và cải thiện môi trường giảng dạy, cụ thể là cơ sở vật chất cũng như trang thiết bị phục vụ cho quá trình học tập và nghiên cứu của người học. Yếu tố môi trường này là những điều kiện cần thiết cho quá trình học tập của học viên, vì vậy để nâng cao hình ảnh của trường, đồng thời để thực hiện tốt hoạt động quảng bá các chương trình liên kết quốc tế của nhà trường.

- Thực hiện đầu tư hiện đại hóa các khu giảng đường để phục vụ cho các chương trình đào tạo nói chung và các chương trình liên kết quốc tế nói riêng, bao gồm xây dựng các phòng học ngoại ngữ, phòng học đa chức năng cũng như các phòng hội thảo, hội nghị trực tuyến đạt tiêu chuẩn quốc tế.

- Ứng dụng tin học trong quản lý của nhà trường nhằm thực hiện công tác quản lý sinh viên và các công tác khác một cách hiệu quả hơn. Xây dựng hệ thống công nghệ thông tin hiện đại để phục vụ quá trình học tập và nghiên cứu cho cả đội ngũ giảng viên và học viên; Tiến hành mua và thuê bao các cơ sở dữ liệu nghiên cứu khoa học có uy tín để làm tài liệu nghiên cứu cho các nhà nghiên cứu, giảng viên và nghiên cứu sinh.

- Tiến hành và thúc đẩy xã hội hóa giáo dục nhằm phát triển cơ sở vật chất và trang thiết bị của nhà trường. Các trường cần chú trọng đến một số kênh huy động hiệu quả như các doanh nghiệp, cựu sinh viên, các trường đại học, viện nghiên cứu trong và ngoài nước để kết nối, hiện đại hóa cơ sở học liệu, thiết bị giảng dạy và nghiên cứu. Ngoài ra, nhà trường cũng cần chú trọng nâng cao các điều kiện cơ sở vật chất cho sinh viên luyện tập thể dục, thể thao; tổ chức và khuyến khích sinh viên tham gia các hoạt động văn thể, ngoại khóa theo quy định của các trường.

- Cần đẩy mạnh hơn nữa các hoạt động ngoại khóa, tăng cường kỹ năng nghề nghiệp, phát huy năng lực ngoại ngữ cho người học trong các chương trình liên kết đào tạo quốc tế. Đây là một trong những hoạt động thiết thực cho người học cần được đặc biệt chú ý nhằm quảng bá hình ảnh của trường. Ngoài ra, nhà trường cần tập trung đến công tác quản lý sinh viên của các chương trình liên kết đào tạo, thông tin một cách đầy đủ và cập nhật các thông

tin liên quan đến chương trình học, những quy định của trường đại học, quyền lợi và nghĩa vụ của sinh viên... ngay khi mới nhập học tới sinh viên và phụ huynh.

- Nhà trường cần tăng cường công tác theo dõi, đánh giá ý thức học tập, rèn luyện của sinh viên đào tạo quốc tế; xếp hạng, xếp loại sinh viên đào tạo quốc tế cuối mỗi học kỳ hoặc năm học, khóa học; tổ chức thi đua, khen thưởng cho tập thể và cá nhân đạt thành tích cao trong học tập và rèn luyện; xử lý kỷ luật đối với sinh viên vi phạm quy chế, nội quy.

- Phát triển mạng lưới cựu sinh viên để thông qua họ sử dụng phương pháp marketing quan hệ để kết nối, khai thác tiềm năng, thế mạnh của họ, đóng góp cho hoạt động quảng bá của các chương trình liên kết quốc tế.

KẾT LUẬN

Bài viết tập trung nghiên cứu về mức độ hài lòng của sinh viên đối với chất lượng giảng dạy ngoại ngữ trong các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại trường Đại học Thương mại thời gian qua. Thông qua các dữ liệu thứ cấp và sơ cấp, kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên tương đối hài lòng về chất lượng giảng dạy ngoại ngữ trong nhà trường, trong đó sinh viên có mức hài lòng cao nhất về đội ngũ giảng viên và cơ sở vật chất trong nhà trường trong khi đó mức độ hài lòng về các hoạt động ngoại khóa và hỗ trợ sinh viên còn hạn chế. Bài viết cũng đã đưa ra một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy ngoại ngữ trong nhà trường, từ đó nâng cao mức độ hài lòng của sinh viên trong khuôn khổ các chương trình liên kết đào tạo quốc tế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

J.Douglas, A.Douglas and B.Barnes, 2006, Measuring student satisfaction at a UK university, Quality Assurance in Education, Vol 14, No 3, pp 251-267.

L.Harvey and D.Green, 1993, Defining Quality, Assesment and Evaluation in Higher Education, Vol 18, No1, pp 9-34.

Nguyễn Thành Long, 2006, Sử dụng thang đo SERVPERF để đánh giá chất lượng đào tạo tại trường Đại học An Giang, Báo cáo nghiên cứu khoa học, trường Đại học An Giang.

Phạm Thị Liên, 2016, Chất lượng dịch vụ đào tạo và sự hài lòng của người học trường hợp trường Đại học Kinh tế, Đại học quốc gia Hà Nội, Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Kinh tế và Kinh doanh, Tập 32, số 4(2016), tr 81-89.

[https://nhandan.com.vn/du-hoc/bao-dam-chat-luong-cac-chuong-trinh-lien-ket-cao-quooc-te-611375/](https://nhandan.com.vn/du-hoc/bao-dam-chat-luong-cac-chuong-trinh-lien-ket-dao-cao-quooc-te-611375/)

TÌNH HÌNH GIẢNG DẠY TIẾNG TRUNG QUỐC Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI-THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

ThS. Trần Thị Yến

Email: yentranhn2012@gmail.com

Bộ môn Tiếng Trung Quốc - Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt

Trong xu thế hội nhập quốc tế ngày càng lớn hiện nay, ngoại ngữ đóng vai trò vô cùng quan trọng. Mấy năm trở lại đây tỉ lệ sinh viên lựa chọn học Tiếng Trung Quốc như một chuyên ngành và như một ngoại ngữ tại các trường đại học càng ngày càng cao, chứng tỏ trong tương lai không xa Tiếng Trung Quốc sẽ được phổ biến như tiếng Anh tại các thành phố lớn. Vì thế yêu cầu và thách thức cũng đặt ra đối với giảng viên là làm thế nào để chất lượng dạy học ngày càng được cải thiện, việc học tiếng Trung Quốc của sinh viên ngày càng thuận lợi, dễ dàng và hiệu quả cao. Bài viết này của tôi sẽ tập trung về tình hình giảng dạy ở trường Đại học Sư phạm Hà Nội, qua thực trạng còn tồn tại và đưa ra những giải pháp khắc phục, đồng thời thông qua hội thảo mong muốn được học tập kinh nghiệm giảng dạy từ các đồng nghiệp.

Từ khóa: giảng dạy tiếng Trung, chất lượng, giải pháp

Abstract

In the era of international integration, foreign languages undeniably play a significant role in the globalization that is filled by challenges and competitions are super tight. The last few years has witnessed a steady rise in the number of undergraduates majoring in Chinese, which heralds an imminent growth of Chinese's popularity in municipalities to the extent of English's now. Therefore, how to improve the quality of teaching and maximize the effectiveness of learning for students is one of the greatest challenges faced by Chinese language teachers. This paper will discuss the current practice of Chinese teaching and learning at HNUC and propose practical solutions to the existing drawbacks. Moreover, the author expects to gain valuable teaching experience from teacher fellows attending the professional development seminar.

Keywords: Chinese language teaching, quality, solutions

NỘI DUNG

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Tính đến nay Bộ môn Tiếng Trung Quốc Trường Đại học Sư phạm Hà Nội đã dạy Tiếng Trung Quốc với tư cách là một môn ngoại ngữ cho sinh viên không chuyên được 9 năm, với số lượng sinh viên mỗi năm lên tới 700 sinh viên. Sau ba năm sử dụng Giáo trình Hán ngữ của tác giả Dương Kỳ Châu, Đại học Bắc Kinh chủ biên thì bộ môn chuyển sang sử dụng Giáo trình Hán ngữ Boya tập 1 do tác giả Lý Hiểu Kỳ, Từ Nghinh Ngung, Tiền Húc Tinh...của Trường Đại học Bắc Kinh. Với hi vọng giáo trình này sẽ cung cấp cho sinh viên lượng kiến thức cập nhật với xu thế thời đại, có thể sử dụng để giao tiếp hàng ngày với các chủ đề liên quan đến cuộc sống hàng ngày như: bản thân, gia đình, nhà trường một cách phong phú, Bộ môn đã sử dụng giáo trình này để giảng dạy được 6 năm. Theo kế hoạch phân phối chương trình học ngoại ngữ tổng số tín chỉ là 10 tương đương 150 tiết trong ba học phần 1,2,3 với mục tiêu sinh viên đạt được trình độ HSK3 (tương đương B1 khung tham chiếu châu Âu). Quá trình dạy và học thực tế cho thấy mục tiêu đạt HSK 3 với số lượng không đạt được quá 50%. Từ năm học 2019-2020 trở đi, nhà trường áp dụng giảm số lượng tín chỉ đối với các môn ngoại ngữ còn 6 tín chỉ tức là 90 tiết nên mục tiêu đặt ra đang gặp rất nhiều khó khăn. Trước mắt Nhà trường mới chỉ áp dụng chuẩn đầu ra cho sinh viên

học ngoại ngữ là Tiếng Anh, chưa áp dụng cho sinh viên học Tiếng Trung Quốc. Trong quá trình giảng dạy cá nhân tôi cũng quan sát và so sánh việc giảng dạy Tiếng Trung Quốc so với các trường cũng thấy còn tồn tại nhiều vấn đề cần khắc phục. Vì vậy trong bài viết này, thông qua thực tế dạy học, tôi sẽ phân tích thực trạng dạy và học thông qua thuận lợi, khó khăn và đưa ra giải pháp trong quá trình dạy và học.

2. THỰC TRẠNG ĐÀO TẠO TIẾNG TRUNG QUỐC CHO SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI

2.1. Thuận lợi:

Hiện nay, tiếng Trung Quốc đang là một ngôn ngữ được đông đảo sinh viên lựa chọn vì tiếng Trung Quốc có số lượng người nói đông nhất thế giới, Trung Quốc là nước láng giềng với Việt Nam, giao thương giữa hai nước rất phát triển, nhu cầu việc làm về tiếng Trung Quốc rất lớn nên số người học càng ngày càng tăng lên cũng là một tất yếu. Sinh viên khi nhập học vào Trường Đại học Sư phạm Hà Nội được phép lựa chọn, đăng kí ngoại ngữ theo nguyện vọng của bản thân. Theo những số liệu thống kê tại trường Đại học Sư phạm thì số lượng đăng kí học tiếng Trung năm học 2019-2020 là gần 700 sinh viên trên tổng số hơn 2000 sinh viên nhập học năm thứ nhất, trong khi đó số lượng đăng kí tiếng Nga và tiếng Pháp rất ít chỉ vài chục sinh viên. Như vậy có thể thấy tiếng Trung Quốc sẽ là ngoại ngữ có số lượng học nhiều thứ hai sau tiếng Anh. Mặt khác, theo thống kê về lí do sinh viên lựa chọn tiếng Trung thì đa phần là do sở thích và do nhu cầu thị trường việc làm nên trong quá trình học tập sinh viên cũng rất nỗ lực chăm chỉ để tiếp cận một ngoại ngữ mới.

Hơn nữa, các em đều là sinh viên năm thứ nhất, cùng xuất phát điểm là chưa biết gì về tiếng Trung Quốc nên việc giảng dạy của giảng viên có nhiều thuận lợi trong việc truyền thụ kiến thức và sinh viên tiếp nhận kiến thức.

Hướng tới mục tiêu sử dụng chuẩn đầu ra B1 trong tương lai nên quá trình dạy học, thi cuối kỳ giáo viên luôn bám sát chuẩn đầu ra cũng như các dạng đề thi HSK để giảng dạy và xây dựng đề thi. Sinh viên sau khi học các học phần ở trường có thể tự lên mạng tải các đề thi trên mạng để làm thử, hoặc khi ôn thi HSK cũng quen thuộc các dạng đề thi.

Hàng năm Bộ môn Tiếng Trung Quốc đều tổ chức semina, hội thảo khoa học để cùng nhau thảo luận về biện pháp nâng cao chất lượng dạy và học. Câu lạc bộ Tiếng Trung Quốc của trường sinh hoạt đều đặn, phát huy được hiệu quả.

Cơ sở vật chất của Nhà trường đầu tư đầy đủ cho các phòng học: đài, máy chiếu nên việc giảng dạy của Giáo viên khi dạy học đa phương tiện rất thuận lợi.

2.2. Tồn tại:

Bên cạnh thuận lợi nói trên, trong quá trình dạy và học Tiếng Trung Quốc ở Trường Đại học Sư phạm Hà Nội cá nhân tôi thấy vẫn còn tồn tại các vấn đề trên mỗi phương diện: giáo trình, thời lượng chương trình, sĩ số và kiểm tra đánh giá.

2.2.1 Về mặt giáo trình

Việc sử dụng giáo trình Boya giảng dạy cho sinh viên không chuyên tại Trường Đại học Sư phạm Hà Nội đã thực hiện được 7 năm với cách phân chia như sau: học phần 1 (4 tín chỉ=60 tiết=10 bài), học phần 2 (3 tín chỉ=45 tiết=10 bài), học phần 3 (3 tín chỉ=45 tiết=10 bài), tổng cộng 150 tiết, nếu cách phân bổ thời gian học hợp lí cho tổng 150 tiết trên thì chắc chắn sinh viên sau khi kết thúc 10 tín chỉ và 2 tín chỉ chuyên ngành thì sinh viên sẽ nắm được lượng kiến thức tương đối để tiến hành giao tiếp cơ bản. Nhưng thực tế với cách phân chia thời khóa biểu mỗi tuần một buổi lên lớp 4 hoặc 3 tiết tùy theo số tín chỉ của học phần đó dẫn tới kiến thức bị dồn lại, dạy tập trung hết vào một buổi học là quá tải đối với sinh viên không

chuyên. Đây chính là một trong những nguyên nhân gây nên hiệu quả dạy học chưa cao. Đặc biệt là kể từ năm học 2019-2020 trở đi số tín chỉ cho môn Tiếng Trung Quốc giảm đi từ 150 tiết xuống còn 90 tiết, tức là học phần 1 (3 tín chỉ = 45 tiết), học phần 2 (3 tín chỉ = 45 tiết), mỗi buổi học sẽ là 3 tiết, nên việc giảng dạy cũng gặp nhiều khó khăn:

- Ngữ âm của giáo trình Boya được sắp xếp riêng vào nội dung đầu tiên của giáo trình, nếu dạy hết trong một buổi thứ nhất với số lượng thanh mẫu: 17, vận mẫu: 38, thanh điệu: 4 và toàn bộ ghép âm là quá tải đối với sinh viên, còn nếu dạy phần ngữ âm như trong phần Luyện ngữ âm của từng bài cụ thể từ bài 1 thì lại quá sơ sài. Ví dụ: Bài 1 phần luyện đọc: b, p, m, f, a, o, u, nhưng phần ghép vần đã có sử dụng đến ngữ âm đến phần zh, ch, sh, r: shānpō, chūn tiān, chū zhōng, fēnzhōng. Phần luyện ngữ âm là một phần trong phần luyện tập đến hết bài 19. Trên thực tế thì sinh viên không còn hứng thú luyện âm khi ở giai đoạn này, thường xuyên bỏ qua.

- Từ vựng: Lượng từ vựng cho những bài đầu tiên quá nhiều:

Bảng 1: Bảng từ vựng của các bài trong giáo trình Hán ngữ Boya

BÀI	TỪ MỚI	DANH TỪ RIÊNG
Bài 1	16	3
Bài 2	16	6
Bài 3	13	3
Bài 4	18	0
Bài 5	20	3

Từ Bảng từ vựng trên cho thấy đối với sinh viên mới tiếp cận ngoại ngữ là Tiếng Trung Quốc, mới tiếp xúc với các nét, thứ tự viết mà có nhiều từ mới như trên cũng là quá tải để tiếp nhận và nhớ. Ngay buổi đầu tiên đã học với số lượng 16 từ và 3 danh từ riêng là quá quá tải với sinh viên không chuyên trường Đại học Sư phạm Hà Nội. Nếu so sánh với Giáo trình Hán ngữ thì lượng từ mới xuất hiện của các bài được sắp xếp từ ít đến nhiều, dù dễ đến khó, sẽ thuận lợi với sinh viên hơn.

- Bài đọc: Những bài đầu mỗi bài đã cung cấp nhiều kiến thức, câu dài nên sinh viên cũng gặp nhiều khó khăn nhất là trong tình hình sinh viên của Trường đại học Sư phạm Hà Nội đối tượng chủ yếu là học sinh ở tỉnh xa, việc học ngoại ngữ cũng có phần hạn chế, hầu hết các em lựa chọn tiếng Trung là do tiếng Anh các em học kém. Vì vậy, việc phải học lượng kiến thức lớn trong một buổi cũng gây khó khăn cho việc dạy và học. Ví dụ dưới đây là bảng thống kê về nội dung chính ở 2 bài học đầu tiên của chương trình.

Bảng 2: Bảng nội dung chính

BÀI	NỘI DUNG CHÍNH
Bài 1	Chào hỏi: 你好! Hỏi nghề nghiệp: 你是老师/学生/留学生吗? Hỏi tên: 你叫什么名字? Cảm ơn: 谢谢! 不客气!
Bài 2	Giới thiệu về bản thân: Họ, tên, nghề nghiệp, quốc tịch Chào hỏi lần đầu tiên gặp mặt: 认识你很高兴! Cách hỏi ngược lại ngắn gọn: 你呢?
Bài 3	Cách giới thiệu sự vật ở gần/xa người nói: 这是/那是 Câu nghi vấn với từ để hỏi: người, sự vật: 谁, 什么, 哪 Định ngữ

Bài 4:	Các nói địa điểm của sự vật 在 Cách nói nơi chốn 哪儿 Phương vị từ
Bài 5	Ôn tập từ bài 1-4

- Ngữ pháp trọng điểm: Mỗi bài đều có phần ngữ pháp trọng điểm nhưng việc sắp xếp, giải thích còn những hạn chế:

+ Chia nhỏ lẻ mỗi trọng điểm ngôn ngữ theo cách dùng của từ, ngữ theo cách dùng xuất hiện trong bài khóa, đánh các cách dùng theo số thứ tự 1, 2, 3, 4

了(1) (Trang 128) Dùng ở cuối câu, biểu thị ngữ khí khẳng định

他去图书馆了。

了(2) (Trang 142) Dùng sau động từ biểu thị động tác hoàn thành hoặc đã thực hiện

他们吃了一斤饺子。

了(3) (Trang 153) biểu thị thời gian duy trì của động tác đã hoàn thành

他们喝了一个小酒。

了(4) (Trang 159) đặt sau động từ thứ nhất để biểu thị một hành động phát sinh trước một động tác khác

我喝了咖啡去上课。

Trên thực tế nếu để Trợ từ 了 thành hai nội dung: Trợ từ ngữ khí (tương đương với (1)), trợ từ động thái (tương đương với (2)) là đủ. 了(2), (3), (4) thực chất chỉ thuộc về trợ từ động thái 了, không cần thiết phải tách, nhất là (2) và (3). Việc tách nhỏ này gây ra trở ngại cho sinh viên trong việc hệ thống các cách dùng, thậm chí càng làm rối vấn đề thêm.

→ Khi dạy Giảng viên phải quy nạp lại, chia Trợ từ 了 thành 2 nội dung: Trợ từ ngữ khí 了 và trợ từ động thái 了 là đủ. Trong phần trợ từ động thái nhấn mạnh chi tiết sự cần thiết của một định ngữ đứng trước Tân ngữ: “ĐT+了+định ngữ+TN”. Hoặc nếu không dùng định ngữ trước Tân ngữ thì dùng thêm về thứ 2 (tức 了(4))

+ Giải thích ngữ pháp quá sơ sài:

正在/在.....呢 (Trang 82)

Biểu thị động tác đang tiến hành hoặc trạng thái đang tồn tại.

Trên thực tế, cách dùng của hai từ này khác nhau ở phần nhấn mạnh trạng thái đang tiến hành (在.....呢), nhấn mạnh thời điểm và động tác đang tiến hành (正在.....呢)

+Ngữ pháp trọng điểm chính là những nội dung chính để kết nối từ đơn lẻ thành câu có nghĩa, hoàn chỉnh. Đối với sinh viên nước ngoài khi học ngoại ngữ, việc nắm ngữ pháp trọng điểm mơ hồ sẽ ảnh hưởng rất nhiều đến việc tạo câu. Do vậy điều cần thiết là giảng viên có chọn lọc và hệ thống lại các hiện tượng ngữ pháp bị phân chia lẻ, để cung cấp cho sinh viên có hệ thống, chi tiết, dễ hiểu vào để sinh viên nắm rõ hơn.

2.2.2. Thời lượng chương trình và sĩ số lớp

Theo thời khóa biểu của nhà trường mỗi kỳ gồm 15 tuần, 3 tín chỉ thì mỗi buổi học là 3 tiết/bài/tuần, việc học 1 tuần một buổi đồng nghĩa với việc học cách quãng quá xa, đối với việc học ngoại ngữ mà 1 tuần lên lớp là phi khoa học. Các em sinh viên thì có thói quen gần đến ngày đi học mới làm bài tập và học kiến thức cũ, chữ Hán là văn tự khó nhớ, nếu chỉ học trước khi lên lớp vào buổi tối hôm trước thì rất khó nắm được chữ. Lâu ngày hiện tượng không nắm được chữ Hán sẽ gây giảm hứng thú học và gây ra cảm giác chán học, bỏ bê việc học và làm bài ở nhà.

Từ năm học 2019-2010 Nhà trường đã giảm số học phần các môn ngoại ngữ xuống còn 2 học phần (6 tín chỉ=90 tiết), nếu chỉ có 90 tiết này thì mục tiêu đầu ra của sinh viên sẽ chỉ có thể đạt đến HSK2 (tương đương A2), không thể đạt được đến HSK3 (tương đương B1). Khi thực hiện chuẩn đầu ra thì sinh viên sẽ gặp khó khăn.

Môn Tiếng Trung Quốc tại trường Đại học Sư phạm Hà Nội là một môn chung nên sĩ số rất đông, thông thường là từ 30 đến 50 sinh viên/lớp. Đặc trưng của ngoại ngữ là sinh viên thường xuyên luyện âm, luyện nói, luyện viết...trên lớp. Lớp đông dẫn đến việc thực hành trên lớp của sinh viên vô cùng hạn chế, việc hướng dẫn, đôn đốc của giảng viên tới sinh viên là khó khăn, kết quả học tập không được như mong đợi. Về vấn đề này, các giảng viên của Bộ môn đã nhiều lần đề xuất ý kiến lên nhà trường nhưng hiện trạng là chưa thấy có thay đổi tích cực, rõ rệt nào.

2.2.3 Về mặt kiểm tra đánh giá

Theo quy định của Trường Đại học Sư phạm, việc đánh giá kết quả học tập của sinh viên được tính theo ba đầu điểm sau:

- (1) Điểm chuyên cần: 10%
- (2) Bài kiểm tra giữa kỳ 50 phút: 30% (tỉ lệ trắc nghiệm 70%, tự luận 30%)
- (3) Bài kiểm tra cuối kỳ 6 phút: 60% (trắc nghiệm 100%)

Vấn đề hạn chế ở khâu kiểm tra đánh giá là bài kiểm tra cuối kỳ chiếm tỉ trọng điểm cao nhất tới 60% tổng số điểm thì lại kiểm tra 100% trắc nghiệm, bài kiểm tra giữa kỳ có nội dung tự luận 30% thì chiếm tỉ trọng điểm là 30%, sinh viên đã làm bài toán so sánh và đều có tư tưởng chủ quan rằng: chỉ cần nhận diện được mặt chữ là thi trắc nghiệm được, nên rất lười học chữ Hán hoặc sinh viên nắm chữ Hán lơ mơ, viết sai nhiều, dẫn tới một nhóm sinh viên nói được không viết được, một bộ phận không nói được cũng không viết được.

Nếu như bài kiểm tra hết học phần của môn Tiếng Anh bao gồm kỹ năng Nghe+đọc hiểu, chuẩn đầu ra đối với ngoại ngữ là Tiếng Anh phải đạt chuẩn đầu ra B1 thì bài kiểm tra các môn Trung Pháp Nga thi hết học phần chỉ kiểm tra kỹ năng Đọc hiểu và chưa áp dụng chuẩn đầu ra B1, nên áp lực thi cử đối với sinh viên rất nhẹ, và sinh viên được trang bị kỹ năng ngôn ngữ chưa đủ, dẫn tới nhiều bạn sinh viên chỉ học đọc và viết, không có ý thức luyện kỹ năng nghe và nói.

Từ những tồn tại trên cho thấy mặc dù sinh viên đều cùng xuất phát điểm như nhau chưa biết gì về tiếng Trung nhưng do việc kiểm tra đánh giá đơn giản cũng dẫn tới sinh viên chủ quan, ảnh hưởng đến hiệu quả học tập.

3. GIẢI PHÁP TRONG VIỆC DẠY TIẾNG TRUNG QUỐC CHO SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI

Với những tồn tại đã được nói cụ thể ở trên, việc giảng dạy trên lớp từng giáo viên đều phải có những biện pháp linh hoạt, mới mẻ về việc giảng dạy, phân chia chương trình, cách kiểm tra đánh giá riêng để tạo động lực cho sinh viên trong quá trình học. Cá nhân tôi đã có nhiều năm dạy giáo trình Hán ngữ của tác giả Dương Kỳ Châu - Đại học Ngôn ngữ Bắc Kinh và 7 năm giảng dạy giáo trình Boya nên cũng có sự so sánh những ưu và nhược điểm của hai bộ giáo trình này, từ đó rút kinh nghiệm từ những nhược điểm để giảng dạy cho có hiệu quả. Dưới đây là những kiến nghị của cá nhân tôi dựa trên những phương diện: giáo trình, kiểm tra đánh giá, giảng viên.

3.1. Giáo trình

Do đặc thù sinh viên lựa chọn học Tiếng Trung Quốc phần đông là sinh viên học các ngành khoa học xã hội, các em trước đây khi còn học cấp 3 việc học tiếng Anh cũng không được

tốt nên các em nên được hướng dẫn chi tiết, chương trình phù hợp kết hợp với chăm chỉ là các em có thể học tốt một ngoại ngữ mới. Bộ môn Tiếng Trung Quốc cũng đã nghiên cứu đến việc lựa chọn giáo trình phù hợp hơn với đối tượng sinh viên không chuyên, nhưng hiện nay vẫn chưa đưa ra được giáo trình nào phù hợp hơn. Do vậy giảng viên ở Bộ môn Tiếng Trung Quốc, Trường Đại học Sư phạm đã đưa ra các phương án để khắc phục trên các phương diện:

3.1.1 Ngữ âm:

Chúng tôi đã tiến hành tham khảo nội dung ngữ âm của Giáo trình Hán ngữ cơ sở, tác giả Dương Kỳ Châu, Đại học ngôn ngữ Bắc Kinh dành 2-3 buổi đầu để dạy ngữ âm một cách có hệ thống và giới thiệu về các nét cơ bản của chữ Hán, thứ tự viết chữ Hán. Sau đó dạy và học theo giáo trình Boya chương trình là 3 tiết học/1 bài/1 buổi. Kết hợp với việc yêu cầu sinh viên chuẩn bị bài kỹ ở nhà thì việc nắm được kiến thức trên lớp và luyện thực hành trên lớp sẽ diễn ra thuận lợi hơn.

3.1.2. Từ vựng:

Vì lượng từ vựng mỗi buổi học tương đối nhiều nên sinh viên phải chuẩn bị từ mới ở nhà theo các yêu cầu sau: đọc phiên âm mỗi từ, tra thứ tự viết của từng chữ theo app chữ Hán, đặt câu. Khi dạy từ mới thì dạy số lượng từ mới chia theo các đoạn bài khóa, vận dụng từ vào trực tiếp các câu trong bài đọc để sinh viên được luyện tập dần cho quen, khi vào bài đọc sẽ nhớ nhanh và hiểu kỹ.

3.1.3. Ngữ pháp trọng điểm:

Giai đoạn sơ cấp ngữ pháp trọng điểm tương đối đơn giản nên sinh viên sẽ được thực hành trên lớp, về nhà làm bài tập để củng cố.

3.1.4. Bài đọc:

Mỗi bài thông thường sẽ được chia thành 2 đoạn hội thoại. Khi giảng dạy giáo viên sẽ giới thiệu từng đoạn bài đọc theo các nội dung: từ vựng, ngữ pháp trọng điểm và yêu cầu sinh viên luyện tập tốt theo từng đoạn hội thoại để sinh viên nắm được kỹ, luyện nghe nói tốt. Với mỗi bài đọc là các câu rất thông dụng trong đời sống hàng ngày, vì vậy yêu cầu cần đạt được sau mỗi bài học là sinh viên hiểu và thực hành giao tiếp được các bài đọc ngay trên lớp thông qua các hình thức luyện tập do giảng viên hướng dẫn.

3.2 Thời lượng chương trình, sĩ số

Bộ môn Tiếng Trung Quốc trong thời gian tới sẽ tiến hành làm điều tra về kết quả học tập hàng năm kể từ sau khi thực hiện quy định mới về số lượng học phần môn Tiếng Trung Quốc chỉ còn 2 học phần (6 tín chỉ=90 tiết), tiến hành kiểm tra theo chuẩn trình độ HSK. Từ kết quả thực tế thu được sẽ báo cáo lên Nhà trường để có phương án báo cáo về tình hình thực hiện và đề nghị về việc tăng thời lượng cho môn học.

Bộ môn năm nào cũng làm đề nghị Phòng đào tạo giảm số lượng sinh viên mỗi lớp để tối đa chỉ còn 30 sinh viên thì mới góp phần nâng cao chất lượng giảng và học.

3.3. Kiểm tra đánh giá

Với những hạn chế từ việc kiểm tra đánh giá cuối kỳ 100% là trắc nghiệm Bộ môn đã nhiều lần có ý kiến lên Nhà trường nhưng chưa có sự thay đổi. Do vậy khi chưa thể thay đổi từ phía kết cấu đề thi thì trước mắt giáo viên phải có sự đánh giá chặt chẽ từ việc đánh giá chuyên cần đến đánh giá qua bài kiểm tra giữa kỳ, chỉ có cách đó thì mới đôn đốc được việc học tập của sinh viên một cách thường xuyên.

Theo như tình hình chung thì sinh viên có một bài kiểm tra giữa kỳ nhưng trên thực tế tôi đã có tiến hành kiểm tra theo nhiều đầu điểm khác nhau nhằm kích thích sinh viên có thái

độ học tập tốt hơn nữa từ khâu tự học, làm bài tập ở nhà lấy đầu điểm mục đích là để sinh viên phải học tập liên tục thường xuyên. Các dạng đánh giá như sau:

+ Luyện nói theo chủ đề, quay clip nộp bài theo nhiều hình thức do giáo viên chỉ định theo các tuần khác nhau: cá nhân, nhóm

+ Tổng kết kiến thức đã học, thuyết trình trên lớp theo nhóm.

+ Làm bài tìm hiểu về văn hóa, kỳ thi chữ Hán

+ Kiểm tra nhanh 10-15 phút.

Từ những hình thức này sinh viên liên tục tham gia vào các hoạt động việc kiểm tra đánh giá thì bản thân sinh viên cũng phải học tập nghiêm túc hơn và việc đánh giá sẽ đảm bảo công bằng hơn việc đánh giá qua một bài kiểm tra giữa kỳ và một bài kiểm tra cuối kỳ.

Nội dung kiểm tra có các dạng bài mô phỏng theo dạng đề thi HSK để sinh viên dễ thích nghi với việc lấy chứng chỉ HSK do Ủy ban tổ chức kỳ thi năng lực Tiếng Trung tổ chức.

Xiết chặt việc học của sinh viên ngay từ học kỳ đầu, hướng dẫn tỉ mỉ chi tiết cách tự học: chữ Hán, học từ mới, học qua mạng.

3.4. Vai trò của giảng viên

Không ngừng tìm ra những khó khăn, hạn chế của việc giảng dạy sinh viên để có những phương pháp giảng dạy mới, khoa học, phù hợp với từng đối tượng sinh viên.

Liên tục trang bị, học hỏi, cập nhật kiến thức, kỹ xảo, phương pháp giảng dạy để hiệu quả dạy ngày càng được nâng lên rõ rệt.

Việc giảng dạy không chỉ dừng lại ở việc truyền thụ kiến thức mà người dạy nên phát huy vai trò của người tổ chức, hướng dẫn, hỗ trợ, đặc biệt là truyền cảm hứng, khơi gợi cảm hứng với môn học.

Tổ chức các hoạt động học trên lớp một cách phong phú hình thức dạy học đa phương tiện, dạy học trực quan, kết hợp các hoạt động ngoại khóa để sinh viên được thực hành nhiều sẽ nâng cao được hiệu quả rõ rệt. Tổ chức các nhóm học cùng nhau để hỗ trợ nhau kịp thời.

Khuyến khích, hướng dẫn sinh viên tận dụng mạng Internet để học tập qua các app như app tra từ điển, tra thứ tự viết...

4. KẾT LUẬN

Mục tiêu của Trường đại học Sư phạm Hà Nội trong việc đào tạo sinh viên học ngoại ngữ tại nhà trường ra có thể tiến hành giao tiếp đơn giản trong cuộc sống, song đứng trước vấn đề giảm số tín chỉ ngoại ngữ và những hạn chế đang còn tồn tại hiện nay thì để đào tạo sinh viên đạt được mục tiêu HSK3 tương đương chuẩn đầu ra B1 đang là thách thức lớn đối với giảng viên và sinh viên dạy và học tiếng Trung Quốc tại trường. Vì vậy đòi hỏi học viên phải tự học nhiều hơn, giảng viên hỗ trợ nhiều hơn qua hình thức trực tiếp và qua mạng để sinh viên có thể đạt được mục tiêu cao nhất có thể.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ môn tiếng Trung Quốc, *Giáo trình tiếng Trung Quốc chuyên ngành (Lưu hành nội bộ)*, 2016

2. Lý Hiền Kỳ, Nhậm Tuyết Mai, Từ Tinh Ngung, *Giáo trình Hán ngữ Boya sơ cấp tập 1 (bản tiếng Việt của biên dịch Nguyễn Hoàng Anh, bản quyền thuộc Công ty Cổ phần sách MCBooks)*, Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội, 2018

3. 金学丽, *新汉语水平考试模拟试题集 HSK 二级、三级*, 北京语言出版社, 2010

4. 李晓琪、任雪梅, *博雅汉语 初级起步篇 练习册 (第二版)*, 北京语言出版社, 2013

CHỦ ĐỀ 2
CÁC VẤN ĐỀ GIẢNG DẠY VÀ HỌC TẬP NGOẠI NGỮ
NÓI CHUNG VÀ TRONG CÁC CHƯƠNG TRÌNH LIÊN
KẾT ĐÀO TẠO NÓI RIÊNG

THỰC TRẠNG E-LEARNING TRONG GIẢNG DẠY TIẾNG PHÁP TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI THƯƠNG

ThS. Nguyễn Diệu Thái

Email: dieuthai.fr@ftu.edu.vn

Khoa Tiếng Pháp - Trường Đại học Ngoại thương

Tóm tắt:

Trường ĐHTN những năm gần đây đã áp dụng mô hình Blended learning (phương pháp giảng dạy kết hợp giữa phương thức truyền thống với việc tích hợp ứng dụng công nghệ thông tin trong đào tạo) cho một số học phần. Việc áp dụng rộng rãi giảng dạy trực tuyến trong thời gian dịch Covid-19 tuy là giải pháp tình thế nhưng đã chứng minh được hiệu quả trong việc phát huy tính tự chủ, tích cực của người học, nâng cao khả năng tự học, tự nghiên cứu, góp phần hình thành thói quen học tập suốt đời ở người học. Đây là lần đầu tiên các học phần tiếng Pháp được áp dụng phương pháp giảng dạy mới này nên không tránh khỏi những ngỡ ngàng của cả thầy và trò trong những buổi đầu tiên. Tuy nhiên, sau một thời gian vừa làm vừa rút kinh nghiệm, dường như E-learning đã trở thành một hình thức được ưa chuộng. Chính vì vậy, việc đánh giá hiệu quả của hình thức này sẽ giúp cho chúng ta có thể phát huy những ưu điểm và tháo gỡ những vướng mắc còn tồn tại để nâng cao hiệu quả của việc giảng dạy và học tập. Bài viết nhằm đánh giá thực trạng áp dụng phương pháp E-learning đối với các học phần tiếng Pháp tại trường ĐHTN trong giai đoạn chống dịch Covid-19 từ đó đề xuất các giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả của việc giảng dạy và học tập qua phương pháp này.

Từ khóa: E-learning, blended learning, học trực tuyến, học online, giảng dạy từ xa

Abstract:

In recent years, Blended learning (teaching methods combining traditional methods with the integration of information technology application in training) has been being applied at Foreign Trade University (FTU) for some modules. The widespread application of online teaching during Covid-19 translation is a temporary solution, but it has proven effective in promoting learners' autonomy and activeness, improving self-study ability, contributing to forming lifelong learning habits in learners. This is the first time that French language modules are applied this new teaching method, so the confusion of both teachers and students cannot be avoided in the first sessions. However, after a while working and learning from experience, it seems that E-learning has become a popular form. Therefore, the evaluation of the effectiveness of this form will help us to promote our strengths and remove existing problems to improve the effectiveness of teaching and learning. The article aims to evaluate the current situation of applying E-learning method to French language modules at FTU in the anti-epidemic phase of Covid-19, thereby proposing solutions to improve the effectiveness of teaching and learning practice through this method.

Keywords: E-learning, blended learning, online learning

Mở đầu

Đào tạo bậc đại học trong thời đại CMCN 4.0 đòi hỏi sự đổi mới mạnh mẽ về nội dung, chương trình, phương pháp giảng dạy nhằm cung cấp cho thị trường lao động nguồn nhân lực chất lượng cao. Cùng với sự phát triển bùng nổ của lĩnh vực công nghệ, việc dạy và học trực tuyến E-learning đã được các trường Đại học và các tổ chức, tập đoàn lớn trên thế giới phát triển nhằm tối đa hóa hiệu quả của công tác đào tạo. Tính đến năm 2020, gần 90% trường đại học tại Singapore sử dụng phương pháp đào tạo trực tuyến, ở Mỹ con số này là hơn

80%³. Tại Anh, khoảng 75% số trường được khảo sát cho biết có hơn 50% sinh viên có đăng ký vào các khóa học trực tuyến, con số này lần lượt là 80% và hơn 50% ở Phần Lan.⁴ Tại Việt Nam, giáo dục là một trong những ngành được ưu tiên cao nhất và được hưởng các nguồn đầu tư cao nhất nhằm nâng cao chất lượng giáo dục trong những năm tới. Với định hướng đó, Việt Nam đã quyết định đưa công nghệ thông tin vào tất cả mọi cấp độ giáo dục nhằm đổi mới phương pháp dạy học, nâng cao chất lượng học tập trong tất cả các môn học và trang bị cho lớp trẻ đầy đủ các công cụ và kỹ năng cho kỷ nguyên thông tin. Đặc biệt trong giai đoạn dịch Covid-19 diễn biến phức tạp, tác động đến mọi mặt của đời sống cũng như nền kinh tế toàn cầu, các cơ sở giáo dục trên toàn thế giới đã có giải pháp ứng phó và qua đó khẳng định tính cần thiết cũng như ưu việt của việc ứng dụng CNTT trong dạy và học thông qua việc áp dụng E-learning (dạy học trực tuyến). Trường Đại học ngoại thương (ĐHNT) cũng đã kịp thời điều chỉnh kế hoạch hoạt động giảng dạy và học tập phù hợp với tình hình mới, hầu hết các học phần tiếng Pháp đã được thực hiện qua hình thức E-learning cùng việc triển khai rộng rãi hình thức này của Nhà trường. Qua thực tế áp dụng E-learning, chúng tôi nhận thấy đây là hình thức có nhiều ưu điểm và cần tiếp tục phát huy ở các giai đoạn sau.

1. CƠ SỞ LÝ LUẬN

1.1. Khái niệm E-learning:

E-Learning (viết tắt của Electronic Learning) là một thuật ngữ có nhiều quan điểm và cách hiểu khác nhau. Nhìn chung, có thể hiểu phương pháp dạy và học trực tuyến (hay còn gọi là E-learning) là phương pháp dạy và học sử dụng các phương tiện máy tính, thiết bị thông minh có kết nối mạng đối với một máy chủ ở nơi khác nhằm lấy tài liệu học cùng việc trao đổi từ xa mà không cần đến lớp. Thông qua E-learning người dạy có thể trực tiếp giảng dạy cho người học hoặc gửi, lưu trữ những bài giảng, dữ liệu bài học trên hệ thống dưới các hình thức đa dạng như văn bản hình ảnh, video, âm thanh. Người học có thể theo dõi nhiều bài giảng theo phương thức online hoặc offline, trao đổi với giáo viên- học viên khác, tạo chủ đề thảo luận trong forum, thực hiện các bài kiểm tra, ...

1.2. Ưu điểm của E-Learning trong dạy và học:

Không thể phủ nhận những lợi ích mà E-learning mang lại cho người dạy, người học và cơ sở giáo dục đào tạo là rất lớn.

1.2.1. Tiết kiệm chi phí tối đa

Với E-learning, người dạy sẽ không còn tốn nhiều chi phí đi lại giữa nơi ở và nhà trường hay cơ sở đào tạo, tránh được những rủi ro và áp lực giao thông có thể ảnh hưởng trực tiếp đến tâm lý người dạy.

Đối với người học, có thể tiết kiệm rất nhiều chi phí di chuyển đến nơi học, chi phí trang bị đồ dùng học tập, cặp sách, các thiết bị hỗ trợ học tập khác, ...

Cơ sở giáo dục đào tạo có thể giảm tối đa chi phí thuê mặt bằng hoặc mua đất, mua vị trí để xây dựng địa điểm học, chi phí mua những công cụ giảng dạy, giảm thiểu việc sử dụng các nguồn điện, nguồn nước, giấy, bút, mực in, ...

1.2.2. Tiết kiệm thời gian

Tiết kiệm thời gian đi lại cho giáo viên, giáo viên có thể lên thời gian biểu phù hợp, thời gian soạn giáo án trên giấy, thời gian giảng dạy, thời gian thực hiện các công việc trong lớp (phát bài kiểm tra, trả lời câu hỏi của học viên, chấm điểm, ...)

³ Theo *Cyber Universities*

⁴ Gaebel, M., Kupriyanova, V., Morais, R., & Colucci, E., 2014

Học viên có thể lựa chọn thời gian phù hợp. Đặc biệt là những người còn đi làm, thì sẽ chọn thời gian học trực tuyến mà không ảnh hưởng đến công việc, đảm bảo chất lượng tiếp thu. Ngoài ra việc học này còn giúp học viên tiết kiệm thời gian di chuyển, thời gian chuẩn bị tài liệu, thời gian thao tác cho việc học (có thể theo dõi và vào nhanh được bài giảng hoặc chương nội dung yêu cầu, điền thông tin nhanh chóng, trả lời câu hỏi nhanh,...)

1.2.3. Nâng cao khả năng giảng dạy, quản lý học viên

Với phương pháp giảng dạy trực tuyến E-learning, người dạy dễ dàng truyền tải bài giảng hơn so với bình thường khi nhờ sự hỗ trợ của các công cụ dạy học, sự kết nối nhanh chóng của các phần, các chức năng của hệ thống.

Ngoài ra, E-learning còn cho phép các thông tin được lưu tự động trên máy chủ, các dữ liệu này chỉ được thay đổi bởi chính người truy cập của khóa học. Sau đó giáo viên có thể đánh giá, bình luận, cho điểm học viên thông qua các câu trả lời đã lưu.

1.2.4. Không giới hạn không gian và thời gian

E-Learning làm biến đổi cách học cũng như vai trò của người học, người học đóng vai trò trung tâm và chủ động của quá trình đào tạo, có thể học mọi lúc, mọi nơi, trong nước và quốc tế, vùng sâu, vùng xa đều có thể tham gia các khóa học trên E-Learning nhờ có phương tiện trợ giúp việc học.

Không cần phải đến trường, không cần phải đến trung tâm, không cần phải có mặt đúng giờ ở 1 địa điểm cố định, người dạy vẫn có thể thực hiện việc dạy học của mình ở bất cứ nơi đâu, bất cứ khi nào.

1.2.5. Nâng cao sự tự giác, chủ động

E-Learning cho phép học viên làm chủ hoàn toàn quá trình học của bản thân, từ thời gian, lượng kiến thức cần học cũng như thứ tự học các bài, đặc biệt là cho phép tra cứu trực tuyến những kiến thức có liên quan đến bài học một cách tức thời, duyệt lại những phần đã học một cách nhanh chóng, tự do trao đổi với những người cùng học hoặc giáo viên ngay trong quá trình học, những điều mà theo cách học truyền thống là không thể hoặc đòi hỏi chi phí quá cao.

Các khóa học E-learning cho phép học viên tiếp cận không giới hạn nguồn tài nguyên, các tài liệu có sẵn, và những tài liệu luôn được cập nhật liên tục. Vì vậy, khi cần bất cứ kiến thức nào bổ trợ, hay cần ôn bài, cần xem lại bài thì học viên có thể truy cập và sử dụng bất cứ lúc nào.

1.2.6. Nhiều phương thức truyền tải kiến thức, bài giảng hiệu quả

Với hệ thống E-learning, bạn có thể tích hợp và lưu trữ một kho công cụ đa phương tiện vô cùng phong phú, bao gồm hình ảnh, hình ảnh động, hình ảnh 3D, âm thanh, video clip, kỹ xảo đồ họa – hoạt hình,... giúp truyền tải hiệu quả nội dung đào tạo cho học viên, đồng thời không gây nhàm chán trong việc học, nâng cao tính sáng tạo, và khả năng tư duy của người học.

Ngoài ra giữa các giảng viên và học viên, hoặc giữa các học viên với nhau đều có thể trực tiếp trao đổi vấn đề thông qua chức năng đàm thoại, hoặc gọi video có hình ảnh. Khi đầu tư nghiêm túc cho các bài giảng và tài nguyên số, thì giảng viên được giải phóng để liên tục cải tiến và sáng tạo những nội dung mới cho môn học của mình. Sau khi học viên đã học những nội dung cơ bản, thì thời gian trên lớp có thể hoàn toàn dùng để thực hành, ứng dụng, và nâng cao. Mặt khác, khi học viên có những câu hỏi, giảng viên có thể tổng hợp và tạo ra một câu trả lời chuẩn trên hệ thống, cứ như thế nội dung môn học liên tục được cập nhật và cải tiến.

1.2.7. Có thể lựa chọn nhiều ngành học

Do có thể tiết kiệm được đáng kể chi phí và thời gian di chuyển, người học có thể lựa chọn học một lúc nhiều khóa học thay vì chỉ học được một khóa theo hình thức học truyền thống. Nhiều người có những nhu cầu học khác nhau đều có thể dễ dàng lựa chọn khóa học phù hợp với bản thân, ngay cả những người đang đi làm muốn nâng cao trình độ cũng có nhiều lựa chọn.

Nhờ vào việc chia sẻ tài nguyên một cách dễ dàng giữa các quốc gia, các cơ sở giáo dục và đào tạo do không bị giới hạn bởi không gian và thời gian, E-Learning cho phép thể giới chuẩn hoá các bài giảng và vì vậy, người học có nhiều cơ hội chọn những ngành chuẩn quốc tế hơn.

1.3. Hạn chế của E-learning:

Bên cạnh những ưu điểm, phương pháp học trực tuyến cũng có một số mặt hạn chế nhất định.

1.3.1. Khả năng tương tác kém

Hạn chế của việc học online là khó nắm bắt cảm xúc của người học. Khác với lớp học truyền thống, giảng viên có thể bao quát lớp học và trực tiếp tương tác với sinh viên, qua đó có thể biết được phần nào tâm trạng của sinh viên để động viên hay khuyến khích tham gia vào bài học tích cực hơn ví dụ có bạn đang không tập trung thì giảng viên có thể đặt câu hỏi để gọi bạn đó quay lại bài học. Trong khi đó, khi tham gia lớp học online, không phải sinh viên nào cũng bật camera hình ảnh của mình vì nhiều lí do (chưa trang điểm, còn ngái ngủ, tư thế chưa nghiêm túc,...) nên sự tương tác bằng ánh nhìn cũng bị hạn chế phần nào.

1.3.2. Chưa cho phép đánh giá năng lực cũng như trình độ của học viên bằng hình thức online

Sự khác biệt trong phương pháp đào tạo trực tuyến so với lớp học thông thường đã gây ra những tranh luận, nhiều ý kiến trái chiều. Nhiều chương trình đào tạo trực tuyến hiện nay vẫn phải sử dụng phương pháp kiểm tra đánh giá truyền thống do yếu tố kĩ thuật chưa cho phép kiểm duyệt và xác minh đối tượng tham gia đánh giá một cách chính xác tuyệt đối. Ngoài ra, việc thiết kế bộ đề phục vụ công tác kiểm tra đánh giá online vẫn chưa được đầu tư thích đáng. Nhưng chúng ta không thể phủ nhận việc lựa chọn tham gia các lớp học trực tuyến là một lựa chọn tuyệt vời dành cho các học viên trong thời kì suy thoái kinh tế, cũng như tạo một bước tiến vững cho sự nghiệp tương lai của bạn.

1.3.3. Cần có sự hỗ trợ về kĩ năng sử dụng công nghệ thông tin (CNTT)

Khi học online thì bắt buộc bạn phải có kết nối internet, phải có thiết bị công nghệ để kết nối với giáo viên, trao đổi kiến thức với giáo viên qua internet hay điện thoại. Điều này đòi hỏi người dạy và người học phải trang bị thiết bị kết nối internet cũng như được hướng dẫn sử dụng để mang lại hiệu quả tối ưu.

Chính vì với người lớn tuổi, việc tiếp cận công nghệ thông tin là một hạn chế lớn, nên việc học online sẽ trở nên khó khăn... Đây cũng là một điểm hạn chế đối với đối tượng này, học online chưa phải là lựa chọn hàng đầu với họ.

1.3.4. Dễ bị phân tâm

Trên môi trường mạng internet, có vô vàn những trang mạng xã hội, các website giải trí, những trang cung cấp trò chơi trực tuyến, ... lôi cuốn khiến người học mất tập trung khiến cho hiệu quả những lần học online không cao với những người không làm chủ được bản thân.

1.3.5. Làm nảy sinh các vấn đề về sở hữu trí tuệ, an ninh mạng và quyền riêng tư:

Bản quyền tác giả khó được bảo vệ do việc sao chép, chia sẻ dễ dàng thông tin, dữ liệu trên môi trường internet chỉ bằng một cái nhấp chuột; kẻ xấu có thể lợi dụng lỗ hổng

trong quản lý lớp để tham gia với mục đích phá đám, gây rối làm ảnh hưởng đến chất lượng dạy và học.

2. THỰC TRẠNG ÁP DỤNG E-LEARNING CHO CÁC HỌC PHẦN TIẾNG PHÁP TẠI ĐHNT TRONG GIAI ĐOẠN CHỐNG DỊCH COVID-19

Trong tình hình diễn biến phức tạp của dịch Covid 19 trên toàn thế giới, Trường ĐHNT đã chuyển hình thức giảng dạy từ tập trung sang trực tuyến, và khi tình hình dịch trong nước được kiểm soát tốt, việc dạy và học truyền thống lại được triển khai trở lại. Như vậy, việc liên tục cập nhật và có những chỉ đạo cụ thể về việc áp dụng rộng rãi hình thức dạy và học mới, kết hợp giữa hình thức truyền thống và trực tuyến đã giúp Nhà trường không những duy trì được kế hoạch giảng dạy mà còn phát huy được tính chủ động của giảng viên và sinh viên, tạo cơ sở cho việc nâng cao chất lượng đào tạo.

Tác giả đã tiến hành khảo sát 2 nhóm đối tượng là Giảng viên (8 giảng viên) và SV (44 sinh viên) có sử dụng hình thức E-learning cho các học phần tiếng Pháp để đánh giá thực trạng, những khó khăn tồn tại khi áp dụng hình thức dạy và học mới này. Kết quả cho thấy:

2.1. Đối với giảng viên tham gia giảng dạy tiếng Pháp trực tuyến:

2.1.1. Thực trạng:

Thời gian đầu, do chưa được hướng dẫn và làm quen với hình thức E-learning nên một vài giảng viên không tránh khỏi việc lúng túng trong sử dụng các ứng dụng/nền tảng online. Tuy nhiên, chỉ sau một vài buổi, với sự cố gắng và trao đổi, học hỏi giữa các đồng nghiệp, dần dần các thầy cô đã nắm bắt và làm chủ được các ứng dụng như Zoom, Google meet, Google classroom, Msteams,... trong việc giảng dạy online thời gian qua. Đa phần các thầy cô ở trong độ tuổi còn trẻ (80% GV tham gia khảo sát có độ tuổi dưới 40) và có kinh nghiệm giảng dạy trên 5 năm (chiếm gần 90%, trong đó trên 10 năm chiếm hơn 60%) nên các thầy cô có khả năng thích ứng và nắm bắt công nghệ khá nhanh. 100% các thầy cô đều sử dụng zoom cho việc giảng dạy online, bên cạnh đó có sử dụng các nền tảng khác như msteams (90%), google classroom (80%) và google meet (50%).

Tất cả các môn học theo kế hoạch giảng dạy được gửi từ phòng QLĐT (học kì 2, năm học 2019-2020 và học kì 1 năm học 2020-2-21) đều đã được thực hiện theo hình thức E-learning. Công cụ được các thầy cô sử dụng chủ yếu cho việc giảng dạy là máy tính xách tay (gần 90% thầy cô sử dụng) và điện thoại thông minh (hơn 50% thầy cô sử dụng), việc kết hợp sử dụng cả điện thoại và máy tính sẽ hỗ trợ nhau mang lại hiệu quả tối ưu trong việc kết nối internet và đảm bảo tính ổn định, kết nối liên tục trong giờ giảng.

Tất cả các thầy cô đều sử dụng được các phần mềm tin học văn phòng như word, excel, powerpoint và các nền tảng ứng dụng dạy và học trực tuyến như zoom, google classroom, msteams, ... trong đó tỉ lệ các thầy cô sử dụng thành thạo và rất thành thạo ở mức cao (>50%). Các hoạt động hiện nay được đa số các thầy cô thường xuyên sử dụng đó là: Xây dựng bài giảng điện tử đa phương tiện; Xây dựng và chia sẻ tài nguyên: sách, giáo trình, tài liệu điện tử; Xây dựng hệ thống bài tập trực tuyến (trắc nghiệm, tự luận, dự án, tình huống...); Quản lý lớp học (điểm danh, thông báo kế hoạch giảng dạy, làm điểm...); Thực hành trên các ứng dụng/ phần mềm; Khai thác các tài nguyên số (khóa học trực tuyến mở, học liệu điện tử...), ... Tuy vậy, do sự tiến bộ không ngừng của công nghệ thông tin, 100% các thầy cô đều có nhu cầu cần được tập huấn thêm về kỹ năng sử dụng các phần mềm và ứng dụng trên để được cập nhật và sử dụng hiệu quả hơn nữa, có thể số hóa bài giảng, quản lý sinh viên và thực hiện việc kiểm tra đánh giá tốt hơn.

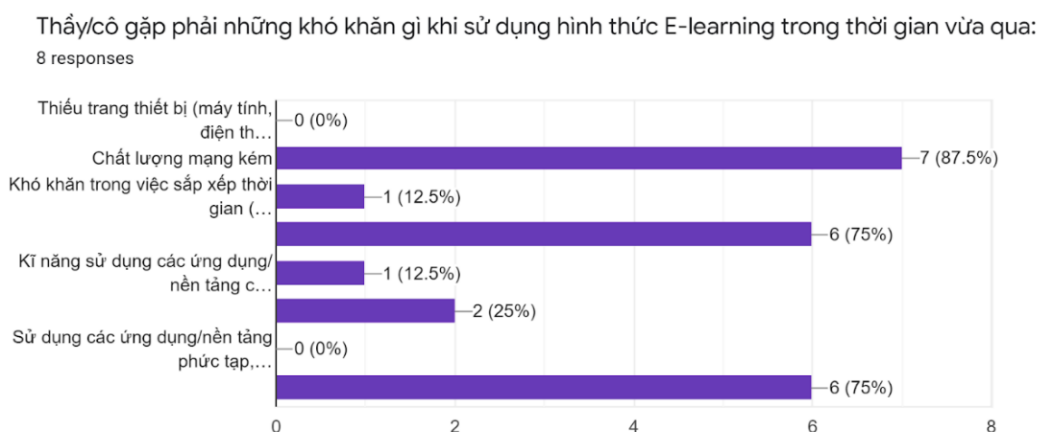
Những ưu điểm của hình thức E-learning như thuận tiện, không bị giới hạn bởi không gian và thời gian, tiết kiệm thời gian đều nhận được 100% ý kiến các thầy cô đồng ý, có 90% ý kiến cho rằng ngoài những ưu điểm trên, E-learning còn giúp tiết kiệm chi phí.

Đánh giá về hiệu quả của hình thức E-learning thời gian vừa qua: 100% ý kiến các thầy cô đồng ý trong đó gần 70% hoàn toàn đồng ý rằng với E-learning, tài liệu giảng dạy phong phú nhờ vào sự chia sẻ tài nguyên online dễ dàng, Cho phép thầy/cô có cơ hội tự nghiên cứu và bồi dưỡng chuyên môn (gần 80% ý kiến đồng ý), Thời lượng của các học phần phù hợp cho việc giảng dạy online (gần 80% đồng ý); Làm việc nhóm của sinh viên hiệu quả, Sinh viên có cơ hội để nâng cao năng lực cá nhân hay Sinh viên có cơ hội để thể hiện năng lực cá nhân (những ý kiến này chưa nhận được sự đồng tình của nhiều thầy cô), Sinh viên vào lớp đúng giờ, tham gia học tập theo đúng thời khóa biểu (gần 70% ý kiến đồng ý). Tuy nhiên, có ý kiến cho rằng E-learning chưa phù hợp cho tất cả các học phần tiếng Pháp và chưa nhiều thầy/cô cho rằng E-learning hiệu quả hơn phương pháp truyền thống (30% ý kiến đồng ý).

Về tổng thể, đa số các thầy thầy/cô đánh giá kinh nghiệm dạy online thời gian vừa qua là tích cực (gần 70% ý kiến đồng ý). Có gần 70% các thầy cô mong muốn tiếp tục áp dụng hình thức E-learning trong thời gian tới, trong đó 33,33% cho rằng nên áp dụng tỉ lệ giữa thời gian trên lớp trực tiếp và thời lượng online là 70% và 30% và cũng có cùng số thầy cô cho rằng nên áp dụng tỉ lệ giữa thời gian trên lớp trực tiếp và thời lượng online là 50%-50%. Điều đó cho thấy, cần có sự nghiên cứu áp dụng Blended learning cụ thể đối với từng học phần theo tỉ lệ phù hợp giữa giờ giảng trực tiếp và giờ giảng online.

2.1.2. Những khó khăn vướng mắc:

Chất lượng mạng kém (gần 90% ý kiến), sinh viên mất tập trung do bị thu hút bởi các mối quan tâm khác (75% ý kiến) hay việc phải đầu tư nhiều thời gian và công sức hơn trong việc chuẩn bị bài giảng (75% ý kiến) là những khó khăn vướng mắc nổi bật mà các thầy cô gặp phải thời gian qua. Đa phần các thầy cô nhận thấy việc làm việc nhóm của sinh viên chưa hiệu quả. Bên cạnh đó, còn một số vấn đề khác như hạn chế trong việc tương tác thầy trò, khó sắp xếp thời gian do bận việc gia đình và công việc riêng, kĩ năng sử dụng các ứng dụng hỗ trợ giảng dạy online chưa thành thạo (vấn đề này như tác giả đã nêu ở trên, một phần do đây là lần đầu tiên các thầy cô áp dụng hình thức E-learning nên không thể tránh khỏi những lúng túng thời gian đầu, trong khi đó các thầy cô chưa được tập huấn sử dụng).



Nguồn: Kết quả khảo sát của tác giả

Hình 1: Những khó khăn của giảng viên khi giảng dạy trực tuyến

2.2. Đối với SV học tiếng Pháp trường ĐHNT:

2.2.1. Thực trạng:

Sinh viên từ năm 1 đến năm 3 (K58, 57, 56) theo học các học phần tiếng Pháp online của các chuyên ngành TPTM, KTĐN, KTQT đã được thông báo kịp thời, lịch học đã được phòng QLĐT sắp xếp từ trước và không thay đổi nên không bị vướng về thời khóa biểu. Phần lớn các em sử dụng laptop cho việc học online (89,2% sinh viên được hỏi), bên cạnh đó cũng có những em sử dụng các phương tiện khác như điện thoại thông minh (45,9%) hay máy tính bảng (8,1%). Theo quan sát của tác giả, hầu như tất cả các bạn sinh viên đều có điện thoại thông minh, như vậy việc triển khai học online đối với các học phần tiếng Pháp không gặp phải vướng mắc về phương tiện, hơn nữa, trong khảo sát này, đa số các em sử dụng laptop do tính ổn định và hiệu quả về mặt đa chức năng của công cụ này.

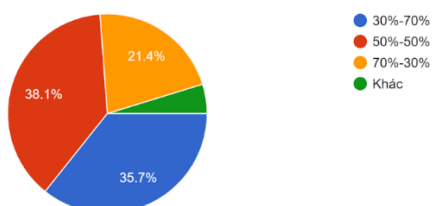
Ứng dụng nền tảng được sinh viên sử dụng trong khảo sát này chủ yếu là zoom và msteams (với tỉ lệ 97,3%) bên cạnh các ứng dụng khác như google meet và google classroom (70,3%).

Đa số sinh viên được hỏi đều cho rằng E-learning có ưu điểm như thuận tiện (mọi lúc mọi nơi) và tiết kiệm thời gian đi lại (73% ý kiến đồng ý).

Phần lớn các em cho rằng trong thời gian học online các em tiếp thu bài giảng dễ dàng (hơn 70%), chỉ rất ít các em có ý kiến ngược lại (6%). Tài liệu học phong phú nhận được ý kiến đồng ý của 79,5% sinh viên, số ít không đồng ý chiếm 4,5% trong khi cho rằng tài liệu hay giáo trình số hóa bằng tiếng Pháp chưa nhiều. E-learning cho phép sinh viên có cơ hội tiến bộ cũng là ý kiến của đa số chiếm 70%, số ý kiến không đồng ý chiếm 14%. Các em cũng đồng ý rằng các học phần đáp ứng yêu cầu về kiến thức chuyên sâu (66%), số không đồng ý chiếm 4,5%. Thời lượng các học phần phù hợp với hình thức online nhận được sự đồng tình của 86%, số ý kiến không đồng ý rất ít chiếm 4,5%. Không nhiều ý kiến cho rằng học online cho phép làm việc nhóm hiệu quả (52% đồng ý), nhưng học online cho phép sinh viên có cơ hội để nâng cao năng lực bản thân (68% đồng ý). Phần lớn ý kiến đồng ý rằng có sự liên kết giữa kiến thức của các bài giảng trước và sau (61,3%). Đa số các em cho rằng nội dung giảng dạy của giảng viên phù hợp (95,5%) còn lại 4,5% không có ý kiến. Các em cũng đồng ý với ý kiến cho rằng giảng viên giảng dạy và lên lớp đúng giờ theo thời khóa biểu (90% đồng ý), còn lại 10% không có ý kiến. Phương pháp giảng dạy của giảng viên dễ hiểu, logic, rõ ràng, tạo hứng thú cho sinh viên nhận được 79% ý kiến đồng tình, số ý kiến không đồng ý chiếm 2% và 19% không có ý kiến. Các em hoàn toàn tin tưởng và cho rằng trình độ chuyên môn của giảng viên tốt (95% trong đó 61% hoàn toàn đồng ý), có 5% không có ý kiến. Tỉ lệ sinh viên hài lòng về hoạt động giảng dạy online của giảng viên rất cao (90%), số còn lại không có ý kiến. Tuy nhiên, các em cho rằng không phải tất cả các học phần tiếng Pháp đều có thể áp dụng hình thức E-learning (64% ý kiến đồng ý, 11% không đồng ý và số không ý kiến chiếm 25%) vì có thể dành thời lượng lý thuyết thực hiện online còn giờ thực hành, ôn tập và kiểm tra thì nên học trên lớp truyền thống, điều này tùy thuộc vào thiết kế của từng môn học. Từ kết quả khảo sát này có thể thấy chất lượng giảng dạy online thời gian qua đã đáp ứng được nhu cầu của người học.

Có 77,3% các em có mong muốn được tiếp tục học dưới hình thức E-learning cho các học phần tiếng Pháp thời gian tới, có 9,1% ý kiến ngược lại và 13,6% có ý kiến khác. Theo đó, tỉ lệ phân bổ thời lượng giữa học online và học trên lớp nên là 70%-30% (có 21,4 % ý kiến), 50%-50% (có 38,1 % ý kiến), 30%-70% (có 35,7% ý kiến), cần có nghiên cứu áp dụng mô hình Blended learning theo tỉ lệ hợp lí giữa thời lượng online và trực tiếp.

Nếu có, theo bạn nên áp dụng phương pháp Blended learning (Híbrid) thời lượng bao nhiêu là hợp lý giữa tỉ lệ giờ học trên lớp và giờ học trực tuyến?
42 responses



Nguồn: Kết quả khảo sát của tác giả

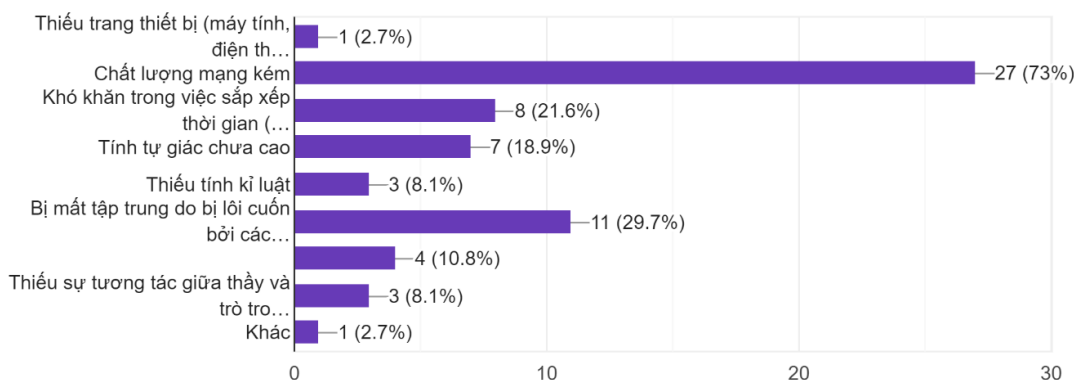
Hình 2: Một số ý kiến về tỉ lệ phân bổ thời lượng giữa giờ học trực tiếp và online

2.2.2. Những khó khăn vướng mắc:

Chất lượng mạng kém vẫn là vấn đề nổi cộm mà phần lớn sinh viên gặp phải (73%), mạng bị lag nên nghe không rõ hoặc không liền mạch bài giảng, có khi còn bị văng ra khỏi hệ thống zoom hoặc msteams. Tiếp đến là việc bị phân tán tư tưởng và mất tập trung do bị lôi cuốn bởi các hoạt động giải trí online hay các mối quan tâm khác trên môi trường mạng (29,7%), có rất nhiều video clip giải trí, các games hấp dẫn giới trẻ, hay những tin tức thời sự, giật gân cũng dễ lôi kéo sự chú ý của người đọc. Cũng có những em gặp khó khăn trong việc sắp xếp thời gian (do bận việc nhà hoặc việc cá nhân, 21,6%) hoặc tính tự giác chưa cao (18,9%). Một số khó khăn khác mà các em cũng chưa vượt qua được như còn thiếu tính kỉ luật, kĩ năng sử dụng các ứng dụng chưa tốt, thiếu sự tương tác thầy trò, thiếu trang thiết bị (máy tính, laptop, điện thoại thông minh),...

Bạn gặp phải những khó khăn gì khi sử dụng hình thức E-learning trong thời gian vừa qua:

37 responses



Nguồn: Kết quả khảo sát của tác giả

Hình 3: Những khó khăn của sinh viên khi tham gia học trực tuyến

3. ĐỀ XUẤT GIẢI PHÁP NHẪM NÂNG CAO HIỆU QUẢ CỦA PHƯƠNG THỨC E-LEARNING TRONG THỜI GIAN TỚI

3.1. Về phía Nhà trường:

Phần lớn ý kiến sinh viên và giảng viên tham gia khảo sát này đều có mong muốn được tiếp tục áp dụng hình thức học online cho các học phần tiếng Pháp thời gian tới. Kết quả khảo sát của Trung tâm Khảo thí và đảm bảo chất lượng của Nhà trường đối với các học phần của các chuyên ngành khác nhau cũng cho cùng kết luận. Vì vậy, Khoa chuyên môn có thể đề

xuất với nhà trường để có quyết sách phù hợp, có thể cân nhắc các ý kiến áp dụng việc phân bổ hợp lý thời lượng giờ học online trong tổng số giờ học được thiết kế cho mỗi học phần đối với hình thức Blended learning.

Một trong những khó khăn nổi bật khi áp dụng hình thức E-learning đối với cả giảng viên và sinh viên đó là chất lượng đường truyền Internet. Để giải quyết vấn đề này, Nhà trường có thể có chính sách hỗ trợ chi phí cho giảng viên trong việc nâng cấp sử dụng gói dịch vụ internet chất lượng cao, ổn định. Nhà trường có thể kí hợp đồng sử dụng một nền tảng chuyên nghiệp, thống nhất trong việc giảng dạy online.

Khoa chuyên môn cần đề xuất với Nhà trường mở lớp bồi dưỡng giảng viên, sinh viên sử dụng các công cụ, nền tảng phục vụ việc giảng dạy và học tập online. Bên cạnh đó, cần liên tục rà soát, điều chỉnh đề cương chi tiết các học phần để phân bổ lại thời lượng hợp lý, làm sao để người học dễ tập trung, đảm bảo chất lượng buổi học; xây dựng kho học liệu, bài giảng phong phú giúp cho việc lên lớp của giảng viên thuận tiện hơn.

Hiện nay tài liệu tham khảo và giáo trình của Khoa còn rất hạn chế, Tài liệu số hóa lại càng thiếu, vì vậy, Nhà trường cần có chỉ đạo bộ phận thư viện xử lý nhanh bất cập này.

3.2. Về phía giảng viên:

Đầu tư thời gian và công sức trong việc xây dựng bài giảng, tài liệu tham khảo phù hợp với hình thức E-learning sẽ mang lại hiệu quả cao. Để thu hút sự chú ý và quan tâm của sinh viên trong lớp học online, giáo cụ đóng vai trò quan trọng: lựa chọn những hình ảnh hấp dẫn, phù hợp với nội dung bài học để lôi cuốn thị giác trong buổi giảng online đóng vai trò tiên quyết. Tiếp đến là khơi gợi trí tò mò thông qua các hoạt động tương tác, các trò chơi, các yếu tố truyền thông đa phương tiện để sinh viên tham gia tích cực vào hoạt động trên lớp.

Nâng cao kỹ năng sử dụng các công cụ, ứng dụng, nền tảng hỗ trợ việc giảng dạy online. Có thể ứng dụng các phần mềm giảng dạy trực tuyến trong giảng dạy truyền thống, kết hợp tính ưu việt của chương trình để nâng cao hiệu quả giảng dạy. Khi giảng dạy online, việc nắm bắt cảm xúc của người học khó hơn so với khi giảng dạy trên lớp trực tiếp, trong khi đó yếu tố cảm xúc ảnh hưởng rất lớn đến sự tập trung của người học. Chúng ta có thể cải thiện bằng cách thu hút người học thông qua những câu chuyện, những nhân vật truyền cảm hứng để kết nối sinh viên với bài học.

Cần giới thiệu nội dung của buổi học một cách rõ ràng và cụ thể ngay từ đầu, đưa ra những chỉ dẫn, yêu cầu rõ ràng về thời gian để đạt được yêu cầu của bài học. Khuyến khích, động viên sinh viên tự tin vào bản thân trong việc hoàn thành nhiệm vụ. Tạo động lực cho sinh viên thông qua việc có chính sách cộng điểm, thưởng điểm đối với những sinh viên tích cực.

Đa dạng các hoạt động để tránh sự nhàm chán, khuyến khích làm việc nhóm để sinh viên có cơ hội trao đổi, thảo luận, tạo cảm giác thoải mái và mở rộng kiến thức. Trong quá trình dạy, giáo viên tăng cường tương tác với học sinh qua các kênh để nắm bắt ý thức học tập, chất lượng học tập bài học và những khó khăn của học sinh qua bài giảng. Thường xuyên quan tâm sẵn sàng trả lời thắc mắc của sinh viên, có câu hỏi, bài tập để đánh giá khả năng nắm kiến thức của sinh viên.

3.3. Về phía sinh viên:

3.3.1 Lựa chọn môi trường học tập phù hợp:

Một trong số những điều kiện tiên quyết ảnh hưởng lớn đến hiệu quả học tập online của các bạn đó chính là lựa chọn một môi trường học tập phù hợp nhất, giúp bạn tập trung nhất, tránh việc mất tập trung sẽ ảnh hưởng nhiều đến kết quả. Một môi trường học tập phù hợp, đem lại cảm giác gần gũi, thoải mái, tạo nguồn cảm hứng cho người học được xem là

một phương pháp học trực tuyến hiệu quả hàng đầu hiện nay. Hơn thế môi trường phù hợp sẽ giúp việc tiếp nhận thông tin, tiếp thu kiến thức nhanh, dễ dàng hơn nhiều so với việc ngồi tại một nơi ồn ào, quá nhiều thứ sao lãng. Vậy nên trước lúc ngồi vào học, các bạn sinh viên hãy tìm kiếm cho mình một khoảng không gian thích hợp khiến bản thân cảm thấy thoải mái, hài lòng nhất để bắt đầu tập trung học tập.

3.3.2 Rèn luyện tinh thần tự giác

Rèn luyện tinh thần tự giác, tính chủ động sẽ là điều kiện tiên quyết để học tập hiệu quả và hợp lí, phải có quyết tâm học tập cao độ, tránh những cám dỗ khiến mình bị xao nhãng. Sự tự giác đóng vai trò dẫn lối, đồng thời chúng cũng góp phần khiến người học có trách nhiệm với việc học tập hơn. Một mẹo nhỏ có thể áp dụng đó là hãy dán một tờ giấy nhớ trên máy tính nhắc nhở mình hay một vài câu danh ngôn hay giúp bạn có thêm động lực học tập.

3.3.3 Hình thành thói quen học tập chủ động (active learning):

Ngày nay, với kho tri thức mở, big data, tài nguyên số, việc học tập trở nên vô cùng thuận lợi. Người học có nhiều nguồn tiếp cận với dữ liệu, tài liệu ở mọi lĩnh vực, mọi ngành nghề. Với những người biết tận dụng và khai thác kho tri thức đó thì có thể nâng cao kiến thức thông qua việc tự nghiên cứu. Như vậy, kĩ năng đọc và thói quen đọc phải được rèn luyện thường xuyên, liên tục hàng ngày. Việc ghi chép cũng sẽ giúp chúng ta ghi nhớ và lưu lại những thông tin quan trọng, cần thiết liên quan đến vấn đề đang tìm hiểu, tạo thành kho dữ liệu quý giá của mình. Khi học ngoại ngữ thì việc kết hợp rèn luyện cả 4 kĩ năng nghe, nói, đọc và viết sẽ mang lại hiệu quả tối ưu.

3.3.4 Chia sẻ kiến thức trong học tập

Nhờ vào các ứng dụng/nền tảng online, việc trao đổi nhóm trở nên dễ dàng hơn, nhiều website hiện nay được thiết kế theo các website học trực tuyến để hỗ trợ học viên cùng khóa học hoặc khác khóa học có thể trao đổi kiến thức bài giảng với nhau, có thể liên lạc nhau giúp nhau học hiệu quả cao hơn. Qua đó người học nhận nhiều kiến thức bổ sung cho nhau và cải thiện chất lượng việc học, chia sẻ những thông tin cực kì hữu ích cho nhau để cải thiện được kết quả học cuối cùng cho mỗi học viên.

Bởi thế, khi tham gia học trực tuyến, các bạn sinh viên nên tận dụng hình thức học tập nhóm, chia sẻ cho nhau để kiến thức nhận về nhiều hơn và chất lượng hơn, mang lại hiệu quả học tập cao hơn Ngoài ra, bạn có thể cùng trao đổi thông qua các diễn đàn để có được những chia sẻ hữu ích, hỗ trợ bổ ích từ nhiều người khác, những người có chuyên môn hoặc kinh nghiệm. Đó sẽ là cách giúp nâng cao hiệu quả của việc học online.

3.3.5 Kết hợp với trải nghiệm thực tế

Việc học đôi khi không chỉ đơn giản là học trên sách vở hay bài giảng mà học ở đây là học kiến thức kết hợp với sự trải nghiệm thực tế để giúp mọi người ghi nhớ bài sâu sắc hơn và hiểu một cách cụ thể hơn về vấn đề mình đang học. Khi bạn học theo phương pháp học trực tuyến hay học theo phương pháp truyền thống thì đều có thể kết hợp với trải nghiệm thực tế, điều này hết sức quan trọng vì học phải đi đôi với hành thì mới có hiệu quả cao và nhờ vậy học viên mới có thể lĩnh hội được nguồn kiến thức tốt cho bản thân mình.

KẾT LUẬN:

E-learning ngày càng chứng tỏ những ưu điểm vượt trội và đang là một xu thế tất yếu. Các nước có nền giáo dục tiên tiến hàng đầu thế giới như Mỹ, Úc, Bỉ, Canada, Thụy Điển, Hà Lan, Nhật Bản, Hàn Quốc, Hong Kong... là những nước đi tiên phong và gặt hái được nhiều thành công trong ngành công nghiệp này. 305,3 tỉ đô la Mỹ là doanh thu mà công ty nghiên cứu thị trường Hoa Kỳ Global Industry Analysts ước tính ngành công nghiệp này sẽ đạt được

trong năm 2025 (gần gấp đôi năm 2015), theo <https://www.strategyr.com>. Những trường Đại học danh tiếng hàng đầu thế giới như Viện Công nghệ Massachusetts (MIT) và trường Đại học Harvard cũng không đứng ngoài dòng chảy chung ấy thông qua việc phối hợp thành lập một trang web giáo dục cung cấp những khóa học trực tuyến cho học viên trên toàn thế giới. Dự án thu hút sự tham gia của gần 30 trường đại học và cao đẳng đến từ các nước phát triển. Tại Việt Nam, do điều kiện kinh tế ở các vùng miền trên cả nước không đồng đều dẫn đến việc đầu tư cho giáo dục hầu hết co cụm lại ở các thành phố trọng điểm. Các trường đại học lớn và có uy tín đa số nằm ở Hà Nội, Hồ Chí Minh, Đà Nẵng... dẫn đến việc các thành phố này đều quá tải lượng học sinh, sinh viên. Sự xuất hiện của E-learning đã phần nào xóa nhòa khoảng cách địa lý, giúp học viên dù đang sinh sống ở đâu cũng có thể nhận được chất lượng đào tạo như nhau, từ đó giảm tải áp lực lên hệ thống đào tạo truyền thống, gia tăng sự lựa chọn và tạo điều kiện tiếp xúc với các khóa học trong nước và quốc tế ngay tại Việt Nam. Có thể khẳng định E-learning là hình thức học tập trong tương lai. Internet đã làm thay đổi mọi thứ, từ cách thức kinh doanh, làm việc, giải trí và học tập. Trên thực tế, các doanh nghiệp đã có bước tiến khá xa trong ứng dụng E-Learning vì tính hiệu quả, chất lượng của nó. Cần phải nhấn mạnh rằng, E-learning không phải được sinh ra để triệt tiêu mà là để khắc phục những nhược điểm còn tồn tại của phương pháp đào tạo truyền thống, từ đó song hành cùng hướng tới mục tiêu chung là thúc đẩy nền giáo dục phát triển một cách toàn diện và hiệu quả. Để làm được điều đó, các nhà quản lý giáo dục cần có chương trình đào tạo kỹ năng số cho giáo viên – người đóng vai trò tiên quyết trong việc ứng dụng E-learning mà phần lớn trong số đó là những người thầy truyền thống, ngại ra khỏi vỏ bọc an toàn của chính mình – giúp họ dám bước ra khỏi vùng an toàn, hòa nhập với dòng chảy của thế giới, giúp cho nền giáo dục của nước nhà sớm tiệm cận với các nền giáo dục tiên tiến.

TÀI LIỆU THAM KHẢO:

1. William Horton (2006), E-learning by design, Pfeffer
2. Christopher Pappas (2016), 17 astuces pour stimuler les apprenants adultes, <https://elearningindustry.fr/stimuler-les-apprenants-adultes>
3. <https://www.strategyr.com/market-report-e-learning-forecasts-global-industry-analysts-inc.asp>
4. Trang web Elearning, Trường Đại học Kinh doanh và Công nghệ Hà Nội.
5. Nguyễn Văn Toàn, Nguyễn Thị Anh Đào (2016), Blended Learning trong giảng dạy ngoại ngữ và ứng dụng trong xây dựng hệ cơ sở dữ liệu phục vụ giảng dạy và học văn hóa Pháp cho sinh viên chuyên tiếng Pháp, Journal of Science of HNUE, Education Sci, Vol.61, N6, p.147-157

**METACOGNITIVE STRATEGY RESEARCH TO DEVELOP READING ABILITY
FOR ENGLISH STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF FOREIGN LANGUAGES
UNIVERSITY OF DANANG**

**NGHIÊN CỨU CHIẾN LƯỢC CỦA METACOGNITIVE ĐỂ PHÁT TRIỂN
KHẢ NĂNG ĐỌC HIỂU CHO SINH VIÊN TIẾNG ANH TẠI ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ
ĐẠI HỌC ĐÀ NẴNG**

ThS. Lê Thị Bích Hạnh

Email: lebichhanh_dn@yahoo.com

Trường Đại Học Ngoại Ngữ - Đại học Đà Nẵng

Tóm tắt

Bài viết này trình bày hiệu quả của các chiến lược siêu nhận thức trong đọc hiểu. Siêu nhận thức hay “suy nghĩ về tư duy” liên quan đến nhận thức và điều chỉnh các quá trình tư duy, trong đó học sinh được yêu cầu suy nghĩ về tư duy của chính họ khi thực hiện các nhiệm vụ học tập. Trong nghiên cứu này, những người tham gia được tham gia vào khóa đào tạo đọc hiểu kéo dài 8 tuần với việc áp dụng các chiến lược siêu nhận thức. Sự so sánh về điểm số của bài kiểm tra trước và bài kiểm tra sau đã chứng minh hiệu quả của việc đào tạo chiến lược siêu nhận thức trong việc nâng cao năng lực đọc văn bản học thuật của học sinh. Ngoài ra, Khảo sát về Bảng câu hỏi chiến lược đọc (SORS) cũng chỉ ra sở thích sử dụng chiến lược đọc siêu nhận thức của học sinh.

Từ khóa: chiến lược siêu nhận thức; đọc hiểu; chiến lược giải quyết vấn đề; hỗ trợ các chiến lược đọc; Suy nghĩ.

Abstract

This article presents the efficacy of metacognitive strategies in reading comprehension. Metacognition or “thinking about thinking” involves awareness and regulation of thinking processes in which students are required to think about their own thinking in carrying out academic tasks. In this study, the participants were involved in 8-week reading comprehension training with the application of metacognitive strategies. The comparison on the scores of the pre-test and the post-test proved the effectiveness of metacognition strategy training in improving students’ reading capacity of academic texts. In addition, the Survey of Reading Strategy Questionnaires (SORS) also indicated students’ preference of using metacognitive reading strategies.

Key words: metacognitive strategies; reading comprehension; problem solving strategies; support reading strategies; thinking.

1. INTRODUCTION

Reading is one of the fundamental input skills of English learners and it is a multifaceted process. To adequately comprehend text, learners need to be aware of the print, which can be grasped through multiple channels to facilitate word recognition. Adamson (1993) indicates that reading skills are really necessary for advanced learners who have to read a large amount of materials in class or at home. Thus, it is essential for English learners to be able to read and understand English effectively. In addition to decoding skills, learners also need to be equipped with vocabulary and metacognitive skills so as to monitor their understanding and reflect on what has been read. Competent readers learn these components simultaneously and fluently. If either component is inadequate, comprehension can be

impeded. According to Cohen (1998), metacognitive strategies are regarded as a part of effective strategies that enhance learners' reading ability. To master reading skill, students need to improve their reading ability by using their prior knowledge, language knowledge and metacognitive strategies to understand words and sentences in the text. Specifically, Block (1992) states that metacognitive strategies involve thinking about what one is doing while reading, checking the outcome of problem-solving techniques, planning how to use an effective strategy, controlling the effectiveness of an action plan, testing, revising and evaluating one's learning strategies.

In the context of linguistic education at Danang College of Foreign Languages College (CFL), mastery of reading skill is a great concern of English major students as their scores in reading tests are still under expected rates due to some reasons. Firstly, they are unable to detect their own reading performance, its advantages and shortcomings. Secondly, they may not use appropriate reading strategies when reading certain texts. As a result, they are incapable to fully understand the text that they have read. Therefore, this study aims to evaluate the effectiveness of using metacognitive strategies in improving students' reading ability and to investigate which SORS strategies (global reading, problem solving and support reading) were students' favorite strategies in mastering reading comprehension.

2. LITERATURE REVIEW

Metacognitive Strategies and Reading Comprehension

One of the most impressive definitions of metacognition comes from Anderson (2002) as he defines metacognition as "thinking about thinking." The use of metacognitive strategies ignites one's thinking and can lead to higher learning and better performance. Furthermore, understanding and controlling cognitive process may be one of the most essential skills that teachers can help second language learners develop. Harris & Hodges (1995) also states that metacognition is how one thinks about his or her own thoughts.

According to Pintrich, Wolters and Baxter (2000), there are three main aspects of metacognition: metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, self regulation and control. The first group consists of cognitive learning strategies which the learner uses to regulate the process of knowledge acquisition, including, for example, elaboration strategies such as the building of links to prior knowledge, or memory strategies such as note taking. The second group consists of metacognitive control strategies. Central here are activities like the planning and monitoring of learning activities, the evaluation of learning outcomes and the adaptation to varying task demands and (unexpected) difficulties, for example, an increase in directed efforts.

As for reading comprehension strategies, Nuttall (1996) states reading is considered a process of decoding, deciphering, identifying, articulating, pronouncing, understanding and responding. It can be understood as cognition and metacognition process in which readers attempt to approach desirable outcomes through using cognitive and metacognitive strategies. Cognitive strategies refer to the step or operation used in learning which requires direct analysis and transformation of learning materials. Metacognitive strategies refer to thinking about what one is doing while reading.

Also in the context of reading development, Pressley (2002) states that metacognition consists of three basic parts: developing a plan of action before reading, monitoring or controlling the plan (what information to remember and what to do when not understanding), and evaluating the plan (whether they need to go back and resolve any misunderstanding).

Poor readers are less aware of effective strategies and of the counterproductive effects of poor strategies, and are less effective in their monitoring activities during reading. Cohen (1986) suggests that adult and college readers who show evidence of metacognitive deficiencies may be the most aware and capable of monitoring their mental processes while reading and become skilled readers if they are given instruction in effective strategies and taught to monitor and check their comprehension process.

Previous research

To the best knowledge of the researcher, research in this field in Vietnam has not been published, except for the study on cognitive strategies in learning vocabulary for non-major students of English by Tran (2008). Consequently, the author adopted perspectives by foreign researchers conducted in some Western and Asian countries. Specifically, Jafari (2012) explored the use of metacognitive strategies in enhancing reading comprehension in Iranian Intermediate EFL learners and identifies the difference between learner's attitude before and after the application of metacognitive strategies. In addition, Otham and Jaidi (2012) studied the employment of metacognitive strategies to comprehend texts among pre-university students in Brunei Darussalam and their finding showed that the respondents often used reading strategies such as making marks, checking, seeking help, and writing a summary and showed the employment of different strategy preferences in understanding texts. Similarly, the research on beliefs about reading, metacognitive reading strategies and text comprehension among college students in a private university by Clarisse (2011) indicated that active beliefs, and not passive beliefs about reading were positively correlated with text comprehension.

However, most of the research reviewed were done in Western and Asian contexts, with few empirical studies looking into the efficacy of metacognitive strategies in reading comprehension in Vietnamese culture. Consequently, this research aims to indicate the usefulness of these strategies in boosting students' reading capacity at CFL.

3. RESEARCH METHODOLOGY

Participants

To guarantee the reliability and validity of the research, the participants were selected from one class including 35 second-year English major students (30 female and 5 males) at Danang College of Foreign Languages. These students were assumed to be at upper intermediate level of English (equivalent to B2 - CEFR) and voluntarily participated in metacognition instruction for 8 weeks.

The experimental design:

Metacognitive Strategy Instruction

The participants received 100 minutes of reading comprehension construction a week for 8 weeks. The reading texts for second year English - major students at CFL were mainly compiled from IELTS books. In each class, students were taught metacognitive strategies for reading as follows:

- Previewing: reviewing titles, section headings, and photo captions to get a sense of the structure and content of a reading selection.

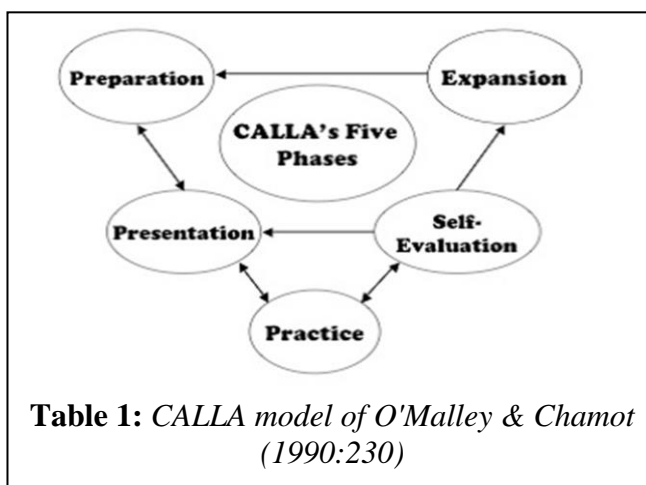


Table 1: CALLA model of O'Malley & Chamot (1990:230)

- Predicting: using knowledge of the subject matter to make predictions about content and vocabulary and check comprehension; using knowledge of the text type and purpose to make predictions about discourse structure.

- Skimming and scanning: using a quick survey of the text to get the main idea, identify text structure, confirm or question predictions.

- Inferring meaning (through word analysis and other strategies): determining the meaning of unknown words that seem critical to the meaning of the text.

- Guessing from context: using prior knowledge of the subject and the ideas in the text as clues to the meanings of unknown words, instead of stopping to look them up.

- Paraphrasing: stopping at the end of a section to check comprehension by restating the information and ideas in the text.

The process of metacognition strategy instruction followed 5-step CALLA model created by O'Malley & Chamot (1990).

1. Preparation: In this step the teacher explained the importance of metacognitive learning strategies and a handout including different metacognitive strategies was distributed to the students. With the guidance of the teacher, students set specific goals for mastering reading skills.

2. Presentation: In this modeling learning strategy, the teacher talked about the characteristics, usefulness, applications of the strategy and some illustrated examples explicitly. Learners were instructed to think aloud during authentic, meaningful tasks and discuss the value of the strategies used in the think-aloud.

3. Practice: In this phase, students had the opportunity of practicing the learning strategies with authentic learning tasks. With the teachers' assistance, students practiced monitoring while using multiple strategies available to them, for example, using word analysis, contextual clues when dealing with unknown words.

4. Self-Evaluation: Students were able to evaluate their own success in using learning strategies, thus developing their metacognitive awareness of their own learning processes. Activities used to develop students' self-evaluation insights included self-questioning, debriefing discussions, checklists of strategies used and questionnaires in which students expressed their opinions about the usefulness of particular strategies.

5. Expansion: In this final stage, teachers provided students practising opportunities in a wide variety of tasks, reminded students, in a wide variety of situations, to use the strategies and encouraged students to use strategies consciously with non-language tasks as well as language tasks.

The performance of students after undertaking a 8-week training course in applying metacognitive strategies was evaluated to check their progress in reading skill.

Measurement tools

To collect reliable data, two data collection instruments employed are Testing and Questionnaires. As for the first research method, two tests on reading comprehension, which were compiled from IELTS books, included a pre-test carried out at the beginning of the Reading Course and a post-test done after 8-week instructing metacognitive strategies.

At the end of this two-month process, the questionnaires designed by the author in accordance with The Survey of Reading Strategies Questionnaire (SORS) developed by Mokhtari and Sheorey (2002) were used to collect data. The SORS comprised three subscales: Global Reading Strategies, Problem Solving Strategies, and Support Reading Strategies, as presented in Table 5. The survey indicated the extent to which students used metacognitive

reading strategies. Frequencies were counted and averaged to determine the types of strategies used by the students. The students took a maximum of 20 minutes to complete the questionnaires in class under the researcher's supervision. The higher the averages the more frequently the student used the strategy concerned.

Data Analysis

The attained data were then analyzed qualitatively and quantitatively. They were categorized into Testing Data and Questionnaire Data. As for the Testing information, the scores of students' reading pre-test and post-test were classified into weak, medium, good or excellent participants. Then from the information on variables such as mean, mode, median and standard derivation, the value of $P(T \leq t)$ two-tail was calculated to reveal the statistically significant difference between the two tests. It indicated the efficacy of metacognitive strategy training on students' reading ability. Regarding SORS survey, the calculation on mean also showed the preference of students on various metacognitive strategies.

4. RESEARCH FINDINGS

Test results

The scores of students' reading comprehension tests were divided into four levels: weak (1-4 scores); medium (5-6 scores); good (7-8 scores); and excellent (9-10 scores) as can be seen below:

Table 2: The pre-test and post-test scores

<i>Categories</i>	<i>Pre-Test</i>		<i>Post-Test</i>	
<i>1. Weak students</i>	10	29%	5	14%
<i>2. Medium students</i>	15	42%	11	32%
<i>3. Good student</i>	10	29%	19	54%
<i>4. Excellent students</i>	0	0%	0	0%
<i>Total</i>	35	100%	35	100%

The data collected from two tests indicated that there has been significant improvement in students' performance after undertaking metacognition instruction. Although there was no student with excellent scores, the number of good students approximately doubled from 29% to 54%. Admittedly, it is interesting to know that the ability of weak and medium students has been improved with the decreased proportion from 29% to 14% and 42% to 32% respectively.

Table 3: Descriptive statistics for pre-test and post-test scores

<i>Descriptive statistics</i>	<i>Pre-Test</i>	<i>Post-Test</i>
Mean	5.37	6.40
Mode	7.00	8.00
Median	5.00	7.00
Low	3.00	4.00
High	7.00	8.00
Range	4.00	4.00
Standard Derivation (SD)	1.33	1.42
<i>Degree of Freedom (df)</i>	68	
<i>t value</i>	3.13	
$P(T \leq t)$ two-tail	0.0026	

To find the efficacy of explicit metacognitive strategy instruction on the reading comprehension and compare the improvement of students' ability before and after the training course, the statistical analysis of t-test on the difference in performance was carried out meticulously. As can be seen from Table 3, the lowest and highest scores in the pre-test were upgraded remarkably in the post-test, specifically, 3.00 to 4.00 and 7.00 to 8.00 respectively. Similarly, the median also accelerated from 5.00 to 7.00. The results of reading pre-test and post-test were compared using independent samples t-test statistical procedure, whose result showed that the mean scores of the pre-test ($M = 5.37$, $SD = 1.33$) was remarkably different from the post-test ($M = 6.40$, $SD = 1.42$). The $P(T \leq t)$ two-tail value equals 0.0026 $a < .05$ in reading test indicated the statistically significant difference in the results of the two tests. It meant that metacognitive strategy training helped students improve their reading ability.

Questionnaires - Subjects' preference of Cognitive Strategies

Table 4: Overall strategy usage on the SORS by the subjects

Usage	Standard Mean in SORS	Real Mean in the survey	Number	Percentage
Low	below - 2.49	2.31 - 2.35	4	11.5
Medium	2.50 - 3.49	2.68 - 3.45	18	51.4
High	3.50 - above	3.51 - 4.48	13	37.1

Following Mokhtari and Sheorey's (2002) analysis of the SORS, frequencies were counted and averaged to determine the types of strategies used by the students. The higher the averages the more frequently the student used the strategies concerned. In comparing with the standard range of mean in SORS designed by Mokhtari and Sheorey's (2002), it is convenient to interpret the level of the score averages. Obviously, 88.5% of the students reported high to medium metacognitive reading strategy use (37.1% high strategy use and 51.4% medium), and only 11.5% low use. It can be inferred that English major students were generally capable of effectively planning, monitoring and evaluating their own reading.

Table 5: The Survey of Reading Strategies Questionnaire (SORS)

S	Problem solving	M
8	I read slowly but carefully to be sure I understand what I'm reading.	4.10
11	I try to get back on track when I lose concentration.	4.11
13	I adjust my reading speed according to what I'm reading.	3.92
16	When text becomes difficult, I pay closer attention to what I'm reading.	4.27
18	I stop from time to time and think about what I'm reading.	2.35
21	I try to picture or visualize information to help remember what I read.	3.74
27	When text becomes difficult, I re-read to increase my understanding.	4.48
30	I try to guess the meaning of unknown words or phrases.	3.60
Overall mean		3.82
Global Reading Strategies		M
1	I have a purpose in mind when I read.	3.36
3	I think about what I know to help me understand what I read.	3.85
4	I preview the text to see what it's about before reading it.	4.22
7	I think about whether the content of the text fits my reading purpose.	3.70

10	I skim the text first by noting characteristics like length and organization.	2.68
17	I use tables, figures, and pictures in text to increase my understanding.	2.84
19	I use context clues to help me better understand what I'm reading.	3.63
25	I check my understanding when I come across conflicting information.	3.62
Overall mean		3.48
Support Reading Strategies		M
2	I take notes while reading to help me understand what I read.	3.65
5	When text becomes difficult, I read aloud to help me understand what I read.	2.31
6	I summarize what I read to reflect on important information in the text.	3.65
9	I discuss what I read with others to check my understanding.	3.38
12	I underline or circle information in the text to help me remember it.	4.12
15	I use reference materials such as dictionaries to help me understand what I read.	3.51
20	I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I read.	3.76
24	I go back and forth in the text to find relationships among ideas in it.	3.45
Overall mean		3.47

Source: Created by the author following *The SORS* by Mokhtari and Sheorey's (2002),
S: Strategy, SD: Standard Deviation, M: Mean,

The SORS is a checklist of questionnaires using a 5 point Likert Scale. A score of 5 meant that the student always used a strategy; 4 meant it was used most of the time; 3 meant sometimes using the strategy; 2 meant using the strategy occasionally; and 1 meant the student never used the strategy (Mokhtari & Sheorey, 2002). According to Mokhtari and Sheorey (2002), students use Global Reading Strategies to work with text directly or to manage and monitor their reading intentionally and carefully. Problem Solving Strategies are used for solving problems of understanding that arise during the reading of a text. Support Reading Strategies are used as basic mechanisms intended to aid reading comprehension, for example through note-taking, underlining and highlighting textual information.

The result of the survey indicated that Problem Solving Reading Strategies was most frequently used by students (overall mean = 3.82), followed by the medium use of Global Reading Strategies (M=3.48), and similarly Support Reading Strategies (M=3.47). These findings are interesting because they suggest that although the students reported high use of overall strategies, they still needed to improve their use of specific strategies as shall be seen below. For this reason they could not, therefore, be regarded as being completely effective readers of academic materials.

As for Problem Solving strategies, students most frequently used re-reading technique when the text is difficult (Strategy 27, M = 4.48) and paid closer attention to the text (S 16, M = 4.27). On the contrary, the least attention was put on stopping reading to think about what they were reading (S 18, M = 2.35) and guessing the meaning of new words (S 30, M = 3.60). Regarding Global Reading strategies, students mostly focused on previewing the text before reading it (S4, M = 4.22) and thinking about previous knowledge to understand the text (S 3, M = 3.85). Contrastively, the least likely used strategies in this category were Strategy 10 (M=2.68) skimming the text to see its length and organization and Strategy 17 (M=2.84) using tables, figures and images to increase understanding. Last but not least, in Support Reading Strategies, the students reported high use of underlining and circling information to

remember (S 12, M = 4.12), and paraphrasing ideas to understand the text better (S 20, M = 3.76), and the least frequently used strategies were reading aloud when the text is difficult (S 5, M = 2.31) and discussing with partners to check understanding (S9, M =3.38).

5. IMPLICATIONS FOR TEACHING AND LEARNING ACTIVITIES

The findings of the research denoted that the majority of English major students were aware of using metacognitive strategies in understanding reading texts. All the students, especially those who have comprehension problems, now have tools that can help them understand what they read. However, the assistance of teacher should be done substantially, especially, for those who reported medium and low use of strategies. Lecturers should remind students of some essential skills such as guessing and evaluating content; summarizing text; using reference materials; and finding relationship among ideas. Importantly, to help students using suitable strategies in the appropriate contexts, further analysis and explanation should be given to them and more opportunities to practice these strategies should also be facilitated. Practising thinking metacognitively about the strategies, students could be able to improve their reading comprehension to become not only better listeners and readers, but also autonomous and strategic learners.

6. CONCLUSION

This study has provided empirical evidence about the impact of metacognitive reading strategies instruction and perceived use of reading strategies of English major students while reading academic materials. The study showed higher reported use for problem-solving reading strategies, followed by global and support reading strategies. The most remarkable and dramatic findings of the study were reports about the students' most and least used strategies. From these data, the most frequently used strategies of the students who have high metacognitive awareness are the ones which help them to get a general information about the text by scanning instead of reading in detail to internalize what is reading. On the other hand, the least used strategies are the ones which aims to comprehend, transfer into long term memory and strengthen the previous knowledge. The findings of this study have so far contributed to the growth of research in this area. In conclusion, metacognitive strategies play an important role in developing students' overall reading comprehension ability as well as their ability to comprehend at various cognitive levels.

REFERENCES

1. Adamson, H. D., *Academic competence - Theory and classroom practice: Preparing ESL students for content courses*, New York: Longman, 1993.
2. Anderson, N. J., *The role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*, ERIC Digest, Education Resources Information Center, 2002.
3. Block, E. L., See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 Readers, *TESOL Quarterly*, 26(2), 319-343, 1992.
4. Clarisse, A. P., Beliefs about Reading, Metacognitive Reading Strategies and Text Comprehension among College Students in a Private University, *Philippine ESL Journal*, Vol. 7, July 2011.
5. Cohen, A. D., *Strategies in Learning and Using a Second Language*, New York: Addison-Wesley, 1992.
6. Jafari, D., Metacognitive Strategies in Enhancing and Reading Comprehension Enhancement in Iranian Intermediate EFL Setting, *International Journal of Linguistics*, ISSN 1948-5425, 2012, Vol. 4, No. 3.

7. Harris, T & Hodges, R (Eds), *The Literacy dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*, Newark, DE: International Reading Association, 1992.
8. Mokhtari, K. & Sheorey, R., Measuring ESL students' awareness of reading strategies, *Journal of Development Education* 25(3), 2–10, 2002.
9. Nuttall, C., *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Oxford: MacMillanHeinemann, 2002.
10. O'Malley, J. M., & Chamot, A. U., *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, p 230, 1990.

GIẢNG DẠY TIẾNG ANH TẠI CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG DẠY NGHỀ: KHÓ KHĂN VÀ GIẢI PHÁP

ThS. Nguyễn Thị Hồng Anh

Email: anhnth@tlu.edu.vn

Trung tâm Đào tạo Quốc tế - Trường Đại học Thủy lợi

Tóm tắt

Để đáp ứng được yêu cầu của thị trường lao động có tính cạnh tranh cao cả trong nước và quốc tế, người lao động cần được đào tạo về nghề nghiệp và ngoại ngữ. Kiến thức chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp và ngoại ngữ trở thành chìa khóa để thành công. Vì vậy tiếng Anh đã trở thành môn học bắt buộc trong các cơ sở đào tạo nghề ở Việt Nam. Với sự vào cuộc tích cực của chính phủ, nhà trường, giáo viên và sinh viên việc học và dạy tiếng Anh và đã thu được những kết quả ban đầu. Tuy nhiên, vẫn còn rất nhiều khó khăn cho công tác giảng dạy tiếng Anh tại các trường cao đẳng nghề. Vì vậy, bài viết này tập trung vào khai thác những thách thức mà các giáo viên tiếng Anh phải đối mặt, đồng thời đưa ra các giải pháp mà các thầy cô đã và đang thực hiện để nâng cao chất lượng giảng dạy môn học này.

Từ khóa: cao đẳng nghề, giảng dạy tiếng Anh, khó khăn

Abstract

The increasing demands for high quality labor force for both Vietnamese and world market have made English teaching and learning at Vietnamese vocational schools more and more crucial. Knowledge, profession skills and language skills become the keys for Vietnamese workers' success. Therefore, foreign language in general and English in particular is the required subject in all vocational institutions (Circular 03/2019/TT-BLĐTBXH, 2019). Although remarkable efforts have been made by the government, schools, English teachers and learners to improve teaching and learning quality, there are various factors serving as barriers to foreign language teaching in vocational colleges. There also have been limited researches on these issues. This research thus aims to explore current challenges and suggest some effective solutions to English teaching at several public vocational colleges in the North and Central of Vietnam.

Keywords: vocational schools, English language teaching, difficulties

1. GIỚI THIỆU CHUNG

Giáo dục dạy nghề ngày càng đóng vai trò quan trọng trong công cuộc đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế và xã hội. Trong chiến lược phát triển giáo dục dạy nghề giai đoạn 2011 -2020 được chính phủ thông qua năm 2012 đã nhấn mạnh: mục tiêu của giáo dục dạy nghề là đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động cả về số lượng, chất lượng, cấu trúc nghề nghiệp, trình độ chuyên môn, bắt kịp đà phát triển của khu vực Đông Nam Á và thế giới; từ đó tạo ra một đội ngũ lao động có năng lực cạnh tranh, có khả năng hội nhập toàn cầu, đóng góp công sức cho sự nghiệp xóa đói giảm nghèo, đảm bảo an ninh xã hội. Người lao động vì thế cần được trang bị các kiến thức, kỹ năng cần thiết để làm việc hiệu quả trong môi trường hiện đại hóa và quốc tế hóa. Giảng dạy Tiếng Anh ở các trường nghề nên tập trung vào việc nâng cao tính ứng dụng của ngôn ngữ, chú ý đến đào tạo cho người học có thể nghe nói và giao tiếp bằng Tiếng Anh [1]. Vì vậy, kỹ năng giao tiếp và sử dụng ngoại ngữ được coi là một chìa khóa quan trọng để mở cánh cửa hội nhập nhằm bắt kịp sự phát triển nhanh chóng của nền kinh tế thế giới. Điều này đã cho thấy tầm quan trọng của việc dạy ngoại ngữ nói chung và dạy tiếng Anh nói riêng tại các trường cao đẳng nghề ở Việt Nam. Tuy nhiên, việc giảng dạy tiếng Anh tại các trường cao đẳng nghề đang đối mặt với một số khó khăn và thách thức. Những cải cách trong quy trình đào tạo cũng như phương pháp giảng dạy và học tập đều hướng đến một mục tiêu quan trọng nhất là nâng cao chất lượng đào tạo của loại hình giáo dục này [2]. Do đó, lãnh đạo các cơ sở giáo dục dạy nghề, các giáo viên và sinh viên mỗi ngày đều nỗ lực tìm kiếm giải pháp phù hợp nhằm cải tiến công tác giảng dạy, học tập ngoại ngữ để sinh viên có thể tự tin sử dụng Tiếng Anh một cách thành thạo trong công việc và cuộc sống.

Nghiên cứu này vì thế được thực hiện với mục đích tìm hiểu những khó khăn điển hình của việc giảng dạy tiếng Anh, phân tích một số chiến lược mà lãnh đạo các trường dạy nghề, thầy cô và sinh viên ở đây đã thực hiện, từ đó tổng hợp và đề xuất những giải pháp hiệu quả để cải tiến chất lượng giảng dạy và học tập của môn học này.

Nghiên cứu được thực hiện trong năm học 2019 – 2020 tại tám trường cao đẳng dạy nghề ở Hà Nội, Hà Nam, Hưng Yên, Phú Thọ và Đà Nẵng với sự tham gia của 13 giáo viên. Trong đó, có các thầy cô là trưởng, phó bộ môn Tiếng Anh và đã có thâm niên công tác từ 3 năm trở nên. 101 sinh viên năm thứ nhất và năm thứ hai cũng tham gia công tác khảo sát để cho ý kiến về việc học tiếng Anh của mình. Do diễn biến phức tạp của dịch bệnh Covid 19 nên câu hỏi điều tra được gửi dưới dạng biểu mẫu google, sau đó dữ liệu được thu thập và xử lý để đưa ra các kết luận cụ thể về việc dạy và học tiếng Anh của các trường cao đẳng dạy nghề.

2. CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO TIẾNG ANH TẠI CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG DẠY NGHỀ

Giáo dục nghề nghiệp là một thành phần của hệ thống giáo dục Việt Nam nên hiện nay mảng này đang được đặt dưới sự quản lý của Bộ Giáo dục và Bộ Lao động Thương binh và Xã hội. Quyết định số 58/2008/QĐ/BLĐTBXH có chỉ rõ khung chương trình đào tạo của các trường dạy nghề được hai Bộ ban hành với những quy định rõ ràng, chi tiết về đề cương môn học, thời lượng và cách kiểm tra đánh giá. Các lãnh đạo của cơ sở đào tạo được phép lựa chọn các giáo trình phù hợp nhưng phải đảm bảo được nội dung kiến thức và kỹ năng đã đưa ra trong chương trình khung. [3]

Điều này cũng được áp dụng với môn ngoại ngữ nói chung và môn tiếng Anh nói riêng khi triển khai đào tạo tại các trường cao đẳng dạy nghề. Theo đó, thông tư 03/2019/TT-BLĐTBXH được ban hành và đã đưa ra hướng dẫn chi tiết về nội dung giảng dạy và học tập,

thời lượng, phương pháp giảng dạy và yêu cầu cụ thể về chuẩn đầu ra môn học. Thông tư có nhấn mạnh Tiếng Anh (ngoại ngữ) là môn học bắt buộc trong chương trình đào tạo nhằm giúp sinh viên đạt được trình độ ngoại ngữ bậc 2 trong khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc do Bộ Giáo dục Việt Nam quy định [4]. Như vậy, người học sẽ đạt được trình độ cơ bản, có khả năng hiểu, và vận dụng kiến thức và kỹ năng sử dụng ngoại ngữ vào các tình huống quen thuộc trong cuộc sống và công việc hàng ngày. Dưới đây là nội dung tổng quát và phân bố thời gian của môn học Tiếng Anh

Bảng 1: Nội dung tổng quát và phân bố thời gian môn Tiếng anh

Số TT	Tên đơn vị bài học	Tổng số	Thời gian (giờ)		
			Lý thuyết	Thực hành, thảo luận, bài tập	Kiểm tra & Ôn tập
1	Bài 1: Gia đình và bạn bè (Family and friends)	9	3	6	
2	Bài 2: Thời gian rảnh rỗi (Leisure time)	9	3	6	
3	Bài 3: Địa điểm (Places)	9	3	6	
4	Bài 4: Các loại thực phẩm và đồ uống (Food and drink)	9	3	6	
5	Ôn tập và kiểm tra (Consolidation & test)	4	2		2
6	Bài 5: Các sự kiện đặc biệt (Special occasions)	9	3	6	
7	Bài 6: Kỳ nghỉ (Vacation)	9	3	6	
8	Bài 7: Các hoạt động hàng ngày (Activities)	9	3	6	
9	Bài 8: Sở thích (Hobbies and interests)	9	3	6	
10	Ôn tập và kiểm tra (Consolidation & test)	4	2		2
11	Bài 9: Các kế hoạch trong tương lai (Future plans)	9	3	6	
12	Bài 10: Ngoại hình và tính cách (Appearance and personality)	9	3	6	
13	Bài 11: Công nghệ (Technology)	9	3	6	
14	Bài 12: Mua sắm (Shopping)	9	3	6	
15	Ôn tập và kiểm tra (Consolidation & test)	4	2		2
	Tổng cộng	120	42	72	6

Như vậy môn học có tổng thời gian đào tạo là 120 tiết, với 42 tiết lý thuyết, 72 tiết thực hành và 6 tiết dành cho ôn tập và kiểm tra. Tuy nhiên, trong hướng dẫn của thông tư cũng chỉ rõ: thời lượng 120 tiết là chưa đủ. Để hỗ trợ sinh viên đạt chuẩn đầu ra môn học, các nhà trường và giáo viên cần thiết kế thêm một khóa bao gồm 180 tiết tự học, đồng thời áp dụng các phương pháp đào tạo tiên tiến như *E-learning* hay *Blended-learning* nhằm đa dạng hóa phương pháp học tập và giảng dạy, khuyến khích sinh viên tích cực học ngoại ngữ để có thể sử dụng thành thạo trong công việc và cuộc sống sau này

Những người thực hiện và các giáo viên dạy đều mong muốn tạo ra bộ tài liệu dạy Tiếng Anh cho các trường nghề để giúp sinh viên củng cố các kỹ năng cần thiết cho công việc tương lai [5]. Vì vậy, song song với nội dung tổng quát của môn học, tổng cục dạy nghề cũng ban hành một cuốn giáo trình Tiếng Anh cơ bản dành riêng cho các trường cao đẳng trường khoa hay trường bộ môn phụ trách môn Tiếng Anh được lựa chọn giáo trình phù hợp cho sinh viên và điều kiện giảng dạy của trường mình.

5/8 trường tham gia khảo sát đang sử dụng giáo trình Tiếng Anh cơ bản của Tổng cục dạy nghề. Đây là một cuốn giáo trình mới, có ưu điểm vượt trội khi đưa vào các bài đọc những nhân vật là người lao động Việt Nam với nếp sống, sinh hoạt quen thuộc và gần gũi. Giáo trình này cũng tập trung củng cố kiến thức ngữ pháp và từ vựng cho người học. Tuy nhiên, các bài luyện tập để phát triển kỹ năng nghe và nói chưa được phong phú và sinh động. Các giáo viên giảng dạy vì vậy cần đầu tư thời gian nhiều hơn khi thiết kế các hoạt động khuyến khích sinh viên nghe và nói ở trên lớp.

3/8 trường sử dụng các giáo trình của các nhà xuất bản nước ngoài đang được lưu hành rộng rãi ở Việt Nam như *Headway*, *Linelifes* hay *Solutions*. Các giáo trình này đều bao gồm đầy đủ các nội dung, chủ đề theo yêu cầu của chương trình khung. Ngoài ra các giáo trình này còn có những ưu điểm nổi bật như hướng tiếp cận cụ thể, các dạng bài tập phong phú, ngữ liệu dồi dào giúp giáo viên tiết kiệm thời gian hơn khi thiết kế giáo án và hoạt động dạy học. Tuy nhiên một số phần kiến thức có thể không gần gũi với cuộc sống của sinh viên Việt Nam.

Cho dù sử dụng giáo trình nào, áp dụng phương pháp giảng dạy gì, thiết kế các hoạt động ra sao thì mục đích chung của đào tạo Tiếng Anh ở các trường cao đẳng nghề cũng là giúp người học đạt được trình độ mong muốn, giúp các em sử dụng được tiếng Anh một cách tự tin trong giao tiếp khi học tập và làm việc. Trong một số tình huống nhất định, đôi khi kỹ năng giao tiếp được đánh giá cao hơn cả các phần kiến thức và kỹ năng khác

3. KHÓ KHĂN VÀ GIẢI PHÁP

3.1. Khó khăn

Trong những năm gần đây, quan điểm của xã hội về tầm quan trọng của giáo dục dạy nghề đã dần thay đổi. Phụ huynh và học sinh quan tâm nhiều hơn đến hình thức đào tạo này vì cơ hội học tập, phát triển nghề nghiệp hết sức rộng mở. Vì vậy, giáo dục nghề nghiệp đã có những cải tiến nổi bật. Các trường dạy nghề được đầu tư trang thiết bị và cơ sở vật chất tốt hơn, trường lớp khang trang, đầy đủ các thiết bị như loa đài, máy chiếu, internet. Thư viện với các đầu sách phong phú. Khuôn viên trường học sạch sẽ, rộng rãi. Điều này đã tạo ra một môi trường học tập và giảng dạy tích cực cho học sinh và giáo viên.

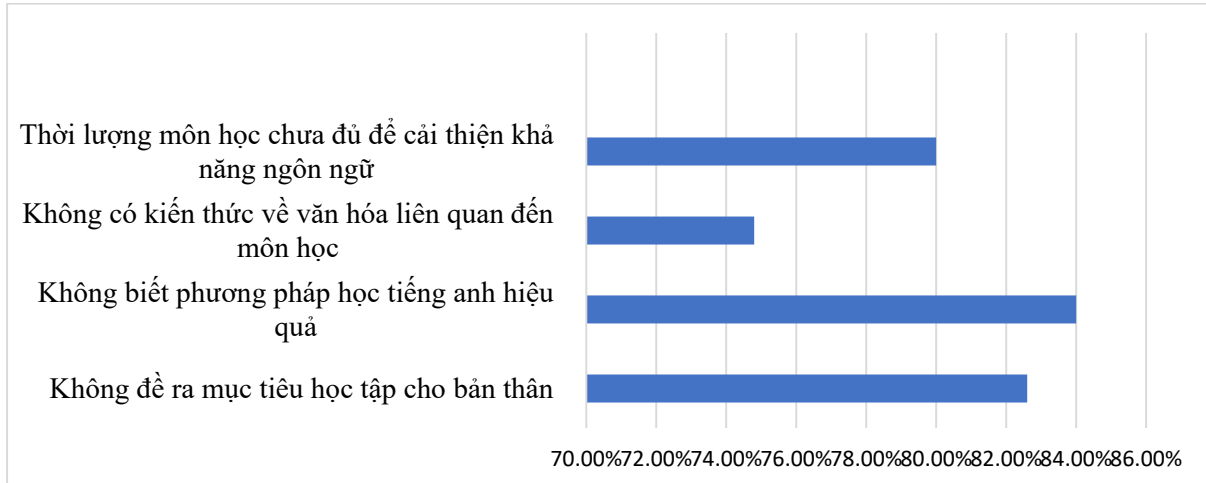
Tuy nhiên, việc giảng dạy Tiếng Anh còn một số khó khăn nhất định. Trong đó phải kể đến đầu tiên là trình độ và nhận thức về môn học ngoại ngữ của sinh viên. 88% sinh viên tham gia khảo sát có trình độ bắt đầu hoặc cơ bản, chỉ có 12% các em ở trình độ sau cơ bản và nâng cao. Các khó khăn được minh họa cụ thể hơn trong bảng dưới đây (bảng 2):

Thông tin trong bảng cho thấy hầu hết sinh viên đều không đặt ra mục tiêu học tập cho môn Tiếng Anh. Các em đến lớp học vì đó là môn có trong thời khóa biểu và cố gắng học để thi đạt môn học. Chỉ có 17,4% sinh viên đề ra mục tiêu cụ thể cho môn học bao gồm một số em học để đi nước ngoài và một số bạn khác học để có thể nói chuyện với bạn trên Internet, xem phim và xem thể thao ở các kênh quốc tế. Vì vậy hầu hết sinh viên chưa chuyên tâm vào việc học ngoại ngữ trên lớp dẫn đến việc giáo viên đều gặp khó khăn khi muốn tạo hứng thú trong giờ học nhưng ít khi nhận được sự cộng tác của sinh viên.

Sinh viên được hỏi cũng cho biết các em không biết làm thế nào để học môn này hiệu quả. Có những bạn rất chăm chỉ nhưng không thấy mình tiến bộ, dù đã cố gắng trong thời gian dài. Khoảng 84% sinh viên tâm sự rằng các em không biết phương pháp học ngoại ngữ.

Khó khăn nữa mà giáo viên phải đối mặt là số lượng sinh viên trên lớp khá đông. Chỉ có 16,7% giáo viên được dạy lớp ít hơn 35 sinh viên. Số còn lại các thầy cô phải giảng dạy với số lượng lớn sinh viên nên việc triển khai các hoạt động học tập khá khó khăn.

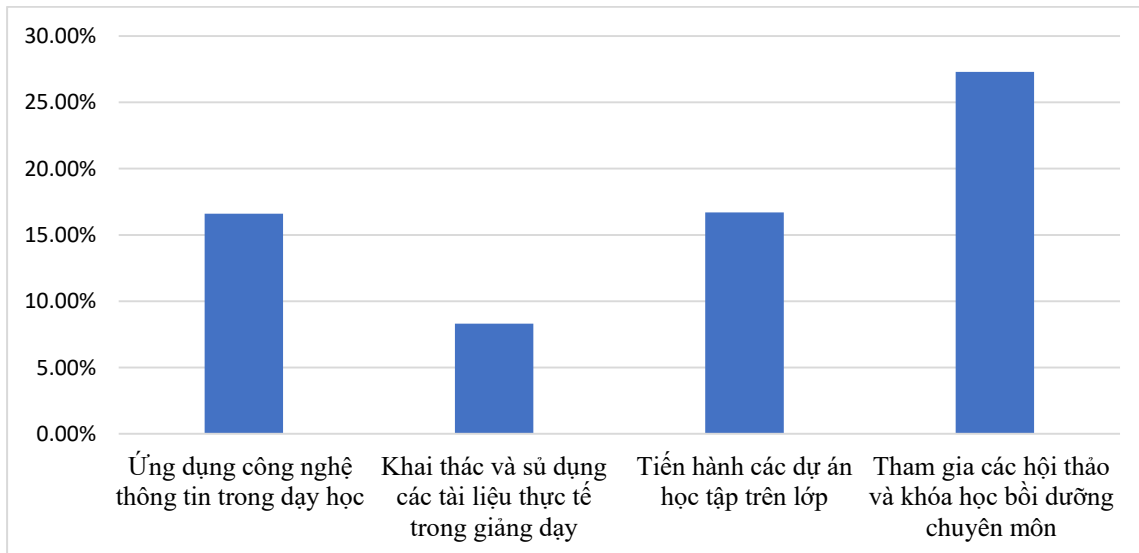
Bảng 2: Những khó khăn của sinh viên khi học Tiếng Anh



Khó khăn rất lớn cho công tác giảng dạy Tiếng Anh ở các trường nghề là thời lượng cho môn học này còn hạn chế. Cả sinh viên và giáo viên đều cho rằng thời gian cho môn học này chưa đủ để giúp hầu hết sinh viên đạt chuẩn đầu ra. Cũng do thời gian hạn chế mà 58,7% giáo viên chỉ dạy trong giáo trình vì không đủ thời gian đưa vào bài giảng các phần luyện tập thêm, mở rộng thêm kiến thức liên quan hay làm các dự án học tập. Thực tế về việc cải tiến chất lượng giảng dạy có thể thấy trong bảng 3.

Các thông tin ở trên cho thấy việc ứng dụng công nghệ thông tin và dạy học sáng tạo vào giảng dạy ngoại ngữ chưa được thực hiện đồng đều. Chỉ 16,6% giáo viên thường xuyên ứng dụng công nghệ trong dạy học với các hình thức như sử dụng các thiết bị nghe nhìn, máy chiếu, khai thác các công cụ học tập như *Flipgrid*, *Quiz* hay *Quizlet*... Chỉ khoảng 16,7% giáo viên khuyến khích và hướng dẫn sinh viên thực hiện các dự án học tập.

Bảng 3: Hoạt động nâng cao chất lượng giảng dạy môn Tiếng Anh



Hầu hết các giáo viên chưa chú ý đến việc đưa các tài liệu thực tế như sách báo, phim ảnh, chương trình truyền hình... có liên quan đến chủ đề bài học vào giảng dạy. Theo khảo sát chỉ có 8,3% giáo viên đưa các tài liệu thực tế vào bài giảng. Điều này khiến giờ học bị đóng khung theo giáo trình và lịch trình, không gắn gũi với đời sống thực tế và chưa khơi gợi được hứng thú của người học.

Giáo viên chưa có nhiều cơ hội để phát triển chuyên môn. 66,7% giáo viên không có cơ hội hoặc không chủ động tham gia các hoạt động chuyên môn như hội nghị, hội thảo hay các khóa tập huấn. Nguyên nhân chủ yếu do các thầy cô đều phải giảng dạy nhiều lớp, việc chuẩn bị bài giảng, lên lớp, chấm bài thi và kiểm tra đã chiếm hết quỹ thời gian của các thầy cô. Mặc dù hiện nay khi công nghệ rất phát triển nên các khóa học trực tuyến được mở thường xuyên với các hình thức và khung giờ linh hoạt. Tuy nhiên chỉ có 27,3% giáo viên tiếp cận được thông tin và dành thời gian tham gia các khóa học này.

Cần phải nói thêm rằng đời sống của giáo viên còn nhiều khó khăn vì lương trả cho các thầy cô còn thấp, vì vậy chưa khuyến khích được giáo viên đầu tư hết tâm sức cho sự nghiệp giảng dạy. Qua những trao đổi trong phiếu câu hỏi phỏng vấn, nhiều giáo viên đề nghị được tăng lương để có thể giảm bớt gánh nặng về kinh tế để tập trung cho sự nghiệp trồng người.

3.2. Giải pháp và kiến nghị

Với quyết tâm cải thiện chất lượng việc dạy và học Tiếng Anh trong môi trường dạy nghề, các thầy cô đã tự nhận thức và thay đổi, chủ động tiến hành một số giải pháp cụ thể và thiết thực trong mỗi giờ lên lớp của mình.

Xác định tầm quan trọng của Tiếng Anh trong chương trình đào tạo và công việc tương lai từ đó đề ra mục tiêu giảng dạy và học tập được coi là giải pháp đầu tiên. Vì vậy giúp sinh viên xác định mục tiêu học tập cho toàn khóa hay mỗi giờ học là bước quan trọng. Khi giáo viên xác định được mục tiêu bài giảng, họ sẽ biết phải dạy gì, dạy như thế nào, hay nói cách khác họ sẽ tìm ra kim chỉ nam cho hoạt động dạy học của mình. Khi sinh viên xác định được mục tiêu, các em sẽ được củng cố quyết tâm để tự rèn luyện và phấn đấu. 100% giáo viên đều nhận thức được điều này và 66,7% thầy cô thường xuyên nhắc lại mục tiêu học tập môn Tiếng Anh cho sinh viên trong buổi lên lớp. 83,3% giáo viên luôn khuyến khích các em học tập ngoại ngữ vì một cuộc sống và một công việc tốt hơn trong tương lai.

Hình thức thi môn Tiếng Anh hiện nay ở các cơ sở đào tạo đã thay đổi. Thi vấn đáp, thuyết trình được kết hợp cùng bài thi trên giấy để sinh viên có nhiều cơ hội thể hiện bản thân hơn, xác định được tầm quan trọng của môn tiếng Anh là để giao tiếp, để người học có cơ hội hội nhập với thế giới. Từ đó dần điều chỉnh phương pháp và mục tiêu giảng dạy, học tập của giáo viên và sinh viên. Các thầy cô hiện nay đã chú trọng nhiều hơn trong việc cải thiện khả năng giao tiếp bằng tiếng anh cho sinh viên, khuyến khích sinh viên sử dụng Tiếng Anh trên lớp, giảm thiểu thời gian sinh viên sử dụng tiếng Việt

Giáo viên cũng luôn tìm cách cải tiến phương pháp giảng dạy. Tất cả các thầy cô đều đưa ra hướng dẫn rõ ràng khi giao nhiệm vụ cho học sinh và làm mẫu từng bước cho em thực hiện. 100% giáo viên thực hiện việc lồng ghép kiến thức văn hóa khi dạy ngôn ngữ. 66,7% giáo viên chú ý thay đổi các hoạt động trong giờ học để đa dạng hóa cách trình bày bài giảng của mình như học ngữ pháp kèm phát âm, thuyết giảng kèm làm việc nhóm. 75% luôn chia sẻ kinh nghiệm cá nhân để trang bị các kỹ năng và cách thức học ngoại ngữ hiệu quả cho sinh viên.

Các thầy cô luôn nỗ lực tạo động lực học tập cho sinh viên với việc thực hiện việc thay đổi tư duy trong cách thức đánh giá học sinh. 83,4% thầy cô nêu rõ quy định trong lớp học Tiếng Anh của mình, trong đó nhấn mạnh vào việc tôn trọng học sinh. Các thầy cô luôn động viên các em tự tin bày tỏ quan điểm cá nhân, và tôn trọng quan điểm của người khác. 100 % giáo viên thể hiện rằng mình quan tâm, tôn trọng và chấp nhận sự khác biệt của người học. Tính hài hước và không khí vui vẻ trong lớp học được chú ý và đề cao. Cụ thể là 83,3% giáo viên luôn nỗ lực tạo ra các giờ học vui vẻ, sinh động. 83,4% thầy cô chia sẻ, gần gũi với sinh viên để hiểu và động viên các em trong học tập.

Thầy cô chú ý đến việc đánh giá sinh viên một cách công bằng và tích cực để đảm bảo rằng điểm số của học sinh không chỉ phản ánh thành tích mà còn cả sự cố gắng của các em trong học tập. 100% giáo viên tập trung vào đánh giá nỗ lực, sự cố gắng và thái độ học tập của sinh viên. Thầy cô luôn chú ý đến việc các em nỗ lực xây dựng bài đồng thời cho các em thấy các phản hồi tích cực của mình khi các em cố gắng trong học tập. Ngoài điểm thi, sự chuyên cần của các em được ghi nhận bằng điểm quá trình trên lớp.

Các giáo viên khi tham gia trả lời phỏng vấn đều đề xuất được làm việc với lớp học có sĩ số phù hợp từ 20 đến 25 sinh viên, để tối đa hóa cơ hội của các em được phát biểu, lắng nghe và hướng dẫn học. Bên cạnh đó, cả giáo viên và sinh viên đều mong muốn được tăng thời lượng học tập để củng cố kiến thức nhằm đạt chuẩn đầu ra môn học, giúp sinh viên tự tin hơn khi sử dụng Tiếng Anh trong công việc và giao tiếp.

Việc phát triển chuyên môn cho giáo viên cần được các trường cao đẳng dạy nghề quan tâm sâu sắc hơn nữa. Các giáo viên đều mong muốn được tham gia các khóa tập huấn về phương pháp giảng dạy, các khóa học nâng cao trình độ Tiếng Anh và kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin trong dạy học ngoại ngữ. Trong tương lai, kỹ năng nghiên cứu khoa học cũng trở thành một phần không thể thiếu trong sinh hoạt chuyên môn của khối giáo viên các trường cao đẳng dạy nghề.

4. KẾT LUẬN

Giảng dạy Tiếng Anh được coi là nhân tố không thể thiếu trong mục tiêu đào tạo ra người lao động vừa giỏi nghề vừa có kỹ năng giao tiếp để tự tin chủ động trong giai đoạn hiện đại hóa và hội nhập toàn cầu. Cho dù còn nhiều khó khăn thách thức trong đào tạo ngoại ngữ nhưng với sự quan tâm của chính phủ, xã hội và các bộ ngành liên quan, chúng ta có thể tin tưởng vào các thành quả mà giáo viên và sinh viên các trường cao đẳng dạy nghề sẽ đạt được trong thời gian tới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Juan Du (2016), *Think about the English Teaching in Higher Vocational Education*, 3rd International Symposium on Engineering Technology, Education and Management
2. Tien Ho and Ann Reich (2014), *Historical influences on Vocational Education and Training in Vietnam*, Semantic Scholar, Corpus ID:209468118
3. 58/2008/QĐ/BLĐTBXH (2008), *Quyết định ban hành chương trình khung trình độ trung cấp nghề, trình độ cao đẳng nghề*, Bộ Lao động Thương binh Xã hội
4. 03/2019/TT-BLĐTBXH (2019), *Thông tư ban hành chương trình môn học tiếng Anh thuộc khối các môn học chung trong chương trình đào tạo trình độ trung cấp, trình độ cao đẳng*, Bộ Lao động Thương binh Xã hội.
5. Orki Ronaldo *Teaching material for English subject in vocational high school*, Proceedings of the Fourth International Seminar on English Language and Teaching
6. Tổng cục giáo dục nghề nghiệp (2020), *Tài liệu dạy học môn tiếng Anh trong chương trình đào tạo trình độ cao đẳng*, Bộ lao động thương binh xã hội.
7. 630/QĐ-TTg, (2011) *Quyết định Phê duyệt Chiến lược phát triển Dạy nghề thời kỳ 2011 – 2020*, Thủ tướng chính phủ.

APPLICATION OF BLENDED LEARNING IN ENGLISH TEACHING ACTIVITIES AT TRADE UNION UNIVERSITY

ThS. Nguyễn Quỳnh Anh & ThS. Mai Thị Tinh

Email: anhng@dncd.edu.vn & tinhmt@dncd.edu.vn

Bộ môn Ngoại ngữ - Trường Đại học Công đoàn

Tóm tắt:

Mô hình dạy học kết hợp (Blended Learning) đang là một xu hướng được ưa chuộng trong giảng dạy nói chung và giảng dạy tiếng Anh nói riêng bởi những ưu điểm vượt trội đem đến cho cả người dạy và người học. Đặc biệt trong thời kỳ đại dịch Covid19 vừa qua với chủ trương giãn cách xã hội, hạn chế việc học tập trung trên giảng đường theo phương pháp truyền thống, trường Đại học Công đoàn đã áp dụng mô hình dạy học Blended Learning (kết hợp phương pháp truyền thống và phương pháp trực tuyến). Tuy nhiên, bên cạnh những lợi ích mà phương pháp này đem lại, vẫn còn tồn tại nhiều rào cản và khó khăn khi trường Đại học Công đoàn lần đầu tiên áp dụng mô hình dạy học mới này. Do vậy, nhóm tác giả đã tập trung làm rõ những ưu điểm cũng như những nhược điểm của phương pháp này trong quá trình trường Đại học Công đoàn triển khai và từ đó đề xuất những khuyến nghị để khắc phục những rào cản đó.

Từ khóa: Blended Learning, giảng dạy tiếng anh, Đại học Công đoàn

Abstract:

Blended Learning model is a popular trend in teaching in general and in English teaching in particular because of its outstanding advantages for both teachers and learners. Especially in the last Covid19 pandemic period, according to the policy of social distance, people limit the concentrated learning on the lecture halls with traditional learning methods, Trade Union University applied Blended Learning model (a combination of traditional classroom method and online method). However, besides the benefits of Blended Learning, there are still many barriers and difficulties in the process of applying this new teaching model for the first time. Therefore, the authors have focused on clarifying the advantages and disadvantages of this method during the implementation of the Trade Union University. At the same time, some recommendations are proposed to overcome those barriers.

Keywords: Blended Learning, English teaching, Trade Union University

1. BASIC CONCEPTS:

1.1. The concept of Blended Learning:

Blended Learning is a learning model which used commonly in the 4.0 era today with the combination of traditional classroom method and online method. Therefore, we can take advantages of information technology achievements.

Blending Learning is defined according to Cambridge Online dictionary " a way of learning that combines traditional classroom lessons with lessons that use computer technology and may be given over the internet."

According to two authors Vu Thai Giang and Nguyen Hoai Nam (2019), Blended Learning is defined: "Blended Learning is considered as a learning form combining face-to-face learning (F2F) and online learning (OL). In particular, the simplest form is the

combination of direct classroom communication and indirect interaction through a network system to achieve teaching objectives.”. Besides, according to the research team Nguyen Viet Hai, Doan Thi Hue Minh, Tran Thi Thanh Thao and Danh Na Phan (2017) of the University of Ho Chi Minh City, led by Professor Duong Thi Kim Oanh: “Blended Learning is a learning model combining classroom learning (including lectures, discussions, exercises, instructional materials, subject-related documents, laboratories) and online learning (including: online survey, email, online discussion, online forum, multimedia communication, online documents, self-test, learning software). ” From the above definitions, Blended Learning is a learning model which combined the classroom learning and online learning.

1.2. Typical models of Blended Learning:

The combined teaching-learning models are also varied. According to Garrison & Kanuka (2014), 6 typical combined learning models that can be applied depending on the teaching context in general and university teaching in particular as follows:

- Face - To - Face Driver (direct teaching): A place where teachers give instruction and support tools with digital tools, suitable for classes with a variety of segments. ability as well as knowledge level.

- Rotation: Students rotate the schedule of independent online courses and face-to-face classes with faculty. This model is suitable for students who are good in one area but weak in another.

- Flex (flexible): Most of the curriculum is delivered digitally and faculty are present for face-to-face discussion and support. Teachers act as direct instructors rather than as provider of instruction. This model is suitable for learners having problems or learners studying at the same time going to work, and not much time for class.

- Labs (practice rooms): all of the curriculum is delivered via a digital platform but in a suitable location. Students often take traditional classes in this model.

- Self-blend: The model allows students to study subjects outside the traditional curriculum. Students can choose to combine their traditional way of learning with the online course.

- Online driver: Students complete an entire course through an online platform to connect with faculty. All training and teaching are delivered via a digital platform and face-to-face meetings are established and made available when needed.

2. ADVANTAGES OF BLENDED LEARNING:

Blended Learning model has become an effective teaching method that is attracting the attention of language teachers around the world. This model combines traditional teaching methods with the online learning method bring about the convenience, initiative and self-awareness for learners. Learners can learn at home through online discussion activities. This combined teaching model helps them actively as well as flexibly arrange the time and place for learning. At the same time, it creates a suitable learning style for learners to participate in online activities. This Blended Learning model is really effective because it combines the traditional model (which is very useful for discussion, communication as well as detailed explanation of all questions and concerns of learners) with the online model (which pushes the activeness and self-awareness of learners as well as gives learners the advantage of time and place in learning). However, it is necessary to closely and flexibly coordinate between

these two models in Blended Learning to promote the advantages of each form as well as minimize the limitations of each form. At the same time, it is necessary to regularly use essential tools to explore, survey and evaluate teaching results to enhance online interaction between students and faculty.

In addition, Blended Learning helps to reduce costs for training materials (save costs for printed documents in the traditional learning process), and builds a diverse library of Ebook for learners. Besides, Blended Learning with various forms of E-learning training such as participating in seminars on forums, video games, etc., creates much attraction for learners by using multimedia applications. Lessons are integrated with text, images, sound and color. Electronic lectures with teaching videos increase the visualization, vivid which attracts more learners' attention.

3. DISADVANTAGES OF BLENDED LEARNING:

Besides the advantages of Blended Learning, there are still some disadvantages. Firstly, the online learning model in Blended Learning causes much difficulties for those who have some problems with their eyes. It is very hard and uncomfortable for these learners to adopt online learning method in which they have to spend much time searching information from websites. Moreover, many learners find it difficult to understand the whole lessons without detailed instructions directly from teachers. In the online sessions, some learners cannot participate due to network transmission error. As a result, they cannot fully absorb the knowledge of the lesson.

In addition, some schools also have difficulty in facilities, internet infrastructure and technology equipment, as well as limited technical qualifications and skills in using information technology. Many teachers are unwilling to adopt Blended Learning, so it is unlikely for them to exploit fully the functions of new technology. These above disadvantages should be solved instantly to improve the effectiveness of Blended Learning.

In order to apply Blended Learning model to teaching in general and teaching English in particularly, it is necessary to have radical solutions to remove barriers and difficulties in accessing and using information technology for teachers. Firstly, according to research results of Ertmer, Ottenbreit - Leftwich, & York (2006), the authors mentioned the challenge of teachers willing to use information technology in combination with traditional teaching. The authors point out the unwillingness of many teachers to change the habits of using traditional face-to-face teaching methods as well as the reluctance to use information technology because they lack skills of using new technology.

In addition, gender characteristics also partly affect the application of Blended Learning method. In Ertmer's study, it was analyzed that female teachers are less likely to use information technology in lectures than male teachers. At the same time, older teachers also tend to use technology less often than younger teachers. This is a big barrier that needs to be removed. Training courses need to be strengthened to improve their knowledge and skills, therefore, it reinforces their belief in the effectiveness of this Blended Learning model.

Training courses to improve skills in effective use of information technology will help teachers overcome these difficulties, help them change their comprehensive view of this combined teaching model. Only when the existing shortcomings and difficulties can be

solved, Blended Learning will be effectively applied. Therefore we can catch up with the trend of technology era 4.0 around the world.

4. UNIVERSITY OF TRADE UNION OVERVIEW:

4.1. Foreign language lecturers:

Since the date of establishment on January 1, 1998, the teaching staff of the Foreign Language Department of Trade Union University has been perfected in both quantity and quality. Initially with 5 lecturers, over the past 22 years, the Foreign Language Department has had 16 official lecturers, including 3 doctors, 13 masters, 2 part-time lecturers. The lecturers of the Department have basic training. They graduated from famous universities such as University of Foreign Language Education, University of Foreign Languages, Hanoi University. The lecturers have completed the curriculum in university teaching theory and methodology and active teaching methods, have strong pedagogical skills, strong professional competencies, and ensure good completion of training tasks, fostering and assigned scientific research. Due to the characteristics of the foreign language subject, lecturers always try to improve their professional qualifications, practice their skills, and update new information in the lecture.

In addition, all teachers are enthusiastic and passionate about the profession. Currently, the Department is in charge of teaching Basic English 1,2,3,4 with 4 basic English skills: speaking, listening, reading, writing and specialized English for Labor Protection, Social Studies. 1,2, Major in Economics, Major in Law 1,2. Most faculty members in the Department undertake basic English modules and at least one module of basic English. Furthermore, the Department also participates in the university's foreign relations and international cooperation activities. The lecturers are senior people in teaching and always have an increased sense of specialized knowledge of the training disciplines. Recently, with the unanimous support of the University, the Department has cooperated with the Training Department, Testing and Quality Assurance Department to organize English entrance exams for first year students and based on in this classification results to classify and apply the curriculum suitable for each object to improve the quality of teaching and learning foreign languages. The department has completed detailed outlines for all English modules.

Last but not least, the lecturers had the opportunity to access a number of courses under the guidance of foreign teachers to improve their professional knowledge, develop listening - speaking skills and TOEIC teaching methods. With the consent of the University, the Foreign Language Department initially implemented the TOEIC output standard orientation set by the Ministry of Education and Training.

4.2. Students:

Over the past 20 years, under the leadership of the Party Committee, Management Board of University, in coordination with other departments and offices, especially the solidarity of staff, lecturers in the Department, the help and cooperation of scientists inside and outside the University, Foreign Language Department has trained about 2,000 university students each year (from 2015-2016 course) and postgraduate, has been teaching about 8,000 students since 2016. The university's student population is very diverse such as some of them come from ethnic minorities or Lao. They can live with their families in cities, rural, mountainous, border and island areas.

In general, some students know how to combine different forms of learning, listening to lectures in class, and know how to use multimedia in learning foreign languages such as mobile devices, computers for self-study and self-assessment in their learning process. However, because the school enrolls admission from grades A, A1, C, D, their English proficiency is not uniform. The students in the entrance exam are A1 and D grade, their English proficiency is better than the A and C students. Children in urban and big cities have the opportunity to learn English from a young age. English proficiency is better than children living in rural, mountainous, border and ethnic groups.

Students in all disciplines must take an entrance exam for English proficiency at the beginning of their first year. Currently students are trained under the credit system, they register for online courses and can choose their own study time as they want. Many students want to enroll massively to complete early completion of the study program, so the focus on the subject is limited, the study results are not good. Besides, the learning motivation of many children is not high, this is an obstacle for teaching a subject that requires persistence and hard work of learners like English.

5. CURRENT SITUATION OF APPLYING BLENDED LEARNING MODEL IN ENGLISH TEACHING PHASE AT TRADE UNION UNIVERSITY:

In the 2019-2020 academic year, with the outbreak and complicated developments of the Covid pandemic19, all universities, high schools and primary schools, training institutions all implemented social distance and 100% teachers and students of Trade Union University are no exception when applying Blended Learning with the combination of traditional learning models in lecture halls and online models (offline- online). The University has invested in purchasing the copyright of the interactive software Zoom meeting so that when interacting online, all teachers, lecturers and students of the class can interact at the same time and see the interactive objects. Therefore, both lecturers and students see no clear difference when applying both models (Blended Learning). However, it cannot be denied that this new method has both advantages and shortcomings as can be seen as the following:

5.1. Strength:

Firstly, in the process of applying this combined teaching model, both lecturers and learners become more flexible with new requirements in teaching and learning. Specifically, when moving from the fourth week to fifth week using online teaching method, both lecturers and students kept up with the fundamental changes of two different teaching-learning models and satisfy all kinds of needs and bridged quickly without any disappointment. Even from the first days of online learning, students have become acquainted immediately and actively learn the login operations and software features. The following weeks also followed the online format. All students and faculty do not have great difficulty converting learning models.

Secondly, due to the change in communication methods, discussions with electronic lectures on the Powerpoint slide, the lessons have increased the interest of both teachers and students. Although teaching online, the content of lessons and discussion topics still attracts excitement and enthusiasm to participate. Some lecturers said that online learning can help reduce students' anxiety and timidity in giving opinions, opinions or asking questions or discussing, fear of students. Students are reduced as they use technology and become more

active in the learning process. During the online learning process, as students become more actively involved in all stages of the lesson and more responsible for their own learning and in control of the entire process, they can be motivated and show better.

Thirdly, by combining both traditional and online teaching and learning models, after the course, the ability to use electronic devices as well as the software of teachers and students has been significantly improved. After the semester, both lecturers and students can use proficient software such as Microsoft Team or Zoom, or Google meet, LMS or Shub classroom.

Fourthly, the students responded positively when combining online learning with traditional learning methods in terms of teaching attitudes such as they become positive, serious, and enthusiastic. Regarding methodical teaching, they teach clearly and with emphasis on difficult parts. In addition, the exercises and teaching materials are also richer, they can save printing and travelling costs while they are still assessing the level of awareness and improvement of learners via students' essays, grammar exercises. Online learning also helps learners and instructors to ensure timing, as well as tests are still conducted according to the prescribed course schedule.

5.2. Weakness:

The application of online teaching in the first four weeks of the second term of the 2019-2020 school year has brought into play the effectiveness of the Blended Learning model (combining online teaching and learning with traditional classrooms). This model has many benefits. However, this is only a temporary solution in the period when teaching in class cannot be done, so this method still has many difficulties that Trade Union lecturers and students faced when it was first tested. On the one hand, although the students had been trained for nearly two weeks, it was unavoidable that they do not use up the supporting facilities of the system and had some confusion. For students, because they are from many different cities and provinces, even they come from mountainous areas, the University did not have consistent training courses within a certain time, but only email software instructions. In the process of using, specifically, Trade Union University had purchased and used a separate website platform system called Zoom Cloud Meeting, which could not avoid many technical errors such as not enough space to serve a large number of lecturers and students. The whole University also had not had wifi coverage, many classrooms did not have enough internet to use. In particular, for students from remote areas or localities that have not really developed, have sufficient facilities and equipment, their online learning is still a challenge. Network speed was flutter or had error, thus sometimes students' connection was escaped or entered incorrectly. As the result, some parts of the lessons were missed, class hours were interrupted, and it took time to stabilize the class.

On the one hand, some teachers felt uncomfortable when using information technology in their teaching. Lecturers themselves were not proficient in using information technology, so it was difficult to keep pace with online teaching methods. Firstly, teachers had to compose lessons in the traditional way while collecting different types of exercises to upload to different software. For example, for a quiz or essay, the instructors used Shub classroom so they had to increase the time to upload the assignments to the system and take a lot of time. Secondly, uploading assignments to the system sometimes failed because the

capacity of the server runs out, so the instructors had to wait for the server to upgrade and reload the lesson. This made it difficult for students to log into the system or download the necessary and timely study materials.

In addition, due to the change of online and offline models, it partly caused psychological instability for students because learners feared that they would miss the required homework to be completed. Sometimes technical errors such as not being able to log into the system, or posts were not available on the system, or sometimes online learning was affected by noise from surrounding environment. Moreover, learners had not really promoted their autonomy, did not know how to manage their study time, which affected the effectiveness of the whole learning process. It was difficult for teachers to manage students' self-awareness. When they logged into the classroom and then turned off the camera to do their own things. In addition to some students actively participated in lectures, some created the reasons that their internet in their place was poor, their mics had errors or they had so many various excuses for not participating in the lessons. Hence the identification and interaction between lecturers and students was limited. As a result, the accuracy in testing and assessing student learning outcomes was not exactly. Mixed training also emerged new training subjects such as program designers and editors, lecturers, technicians ... which arose problems of the ways to calculate wages, pay fees. According to new criteria, sometimes it still hasn't come to consensus, causing confusion for whole staff at university.

5.3. Learned lessons:

After the end of the second semester of the 2019-2020 academic year, from the advantages and shortcomings of the Blended Learning model for Union University students, the authors would like to give the following lessons to make the combined teaching-learning model more effective.

Firstly, both lecturers and learners must form new working habits that must be ready to respond parallelly and flexibly between two traditional and combined models. Only in that way can the teaching-learning process meet the requirements of the school as well as the general educational trend of the country as well as the world. Lecturers must consider both preparing the traditional cover for class while at the same time having to teach the lesson via online format. That is an indispensable requirement for learners to acquire knowledge according to any model in the most convenient way.

Secondly, the teacher must be consistent with the curriculum, types of exercises, types of tests, assessments ... etc in both the traditional and online lecture system. This synchronization will help learners have a rich, diversified and uninterrupted source of materials in the learning process.

Thirdly, the special supporting devices for online teaching and learning must be diversified and improved to ensure a stable transmission line, so the lecturers can have many plans of using, content lessons are more vivid. When using teachers must also be more flexible in learning and applying information technology in their lectures.

Fourthly, lecturers must keep in touch with students anytime and anywhere. If a technical problem occurs, the instructor can still notify the student or students can still submit

the assignment through different formats. Lecturers can check attendance of students in the classrooms by using different software such as Google form, LMS, Zalo, facebook, etc.

Fifthly, because the lecturers have flexibility in applying combined teaching-learning models as well as types of students' assessment, evaluation and classification. In other words, the university and lecturers should accept the answer options. For example, when homework is due or progress tests are due, students can send their assignments through the Shub Classroom software or by emails to ensure the best and relevant way to learners.

Finally, students need to improve their information technology skills. In addition, they need to find out suitable learning methods in the new context. It's necessary for students to actively and voluntarily complete online activities under the request of lecturers.

6. CONCLUSION:

English is extremely important to students. Therefore, it is an inevitable requirement to learn new teaching methods in line with reality. Blended Learning model is a new teaching trend, it starts to be interested by schools, colleges, universities and centers in Vietnam and gradually applied to make teaching more convenient and more effective, especially in the context of pandemic and the development of information technology. Applying this model at Trade Union University is not a simple matter and it is very necessary to have the right plans and directions in the long run. However, it cannot be denied that this model's advantages outweigh traditional teaching methods; and if the theory is applied with appropriate adjustments, it will bring greater and greater effectiveness to improve the quality of teaching and learning.

REFERENCES

1.N. Hoai Nam, V. Thai Giang. (2019). *Đạy học kết hợp: Một hình thức phù hợp với dạy học đại học ở Việt Nam thời đại kỹ nguyên số*. Retrieved <https://www.researchgate.net/publication/331071667>

2. Vũ Thái Giang và Nguyễn Hoài Nam (2019). *Đạy học kết hợp – một hình thức dạy học phù hợp với dạy học đại học ở Việt Nam thời đại kỹ nguyên số* HNUE Edu.Sci.DOI: 10.18173/2354-1075.2019-0017, 64, Iss 1, 165 – 177.

3. Ertmer, P.A, Ottenbreit – Leftwich, A., & York, C.S. (2006). Exemplary technology-using teachers: Perceptions of factors influencing success. *Journal of Computing in Teacher Education*, 23(2), 55-61.

4.Garrison, D.R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.

5.Graham, C. R. (2006). *Handbook of Blended Learning*. San Francisco, CA, USA

6. Nguyễn Việt Hải, Đoàn Thị Huệ Minh, Trần Thị Thanh Thảo và Danh Na Phận (2017). *Mô hình dạy học kết hợp – Blended Learning*. Trích dẫn nguồn <http://123doc.net//document/5915639-bai-thuyet-trinh-mo-hinh-day-hoc-ket-hop-blended-learning.htm>

7.Watson, J. (2008). *Blended Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education. Promising Practices in Online Learning*. North American Council for Online Learning. Retrieved <https://eric.ed.gov/?id=ED509636>

**NÂNG CAO KỸ NĂNG LÀM VIỆC NHÓM NHẪM ĐÁP ỨNG CHUẨN ĐẦU RA
CỦA SINH VIÊN CHƯƠNG TRÌNH CHẤT LƯỢNG CAO TIẾNG PHÁP THƯƠNG MẠI
– CHUYÊN NGÀNH PHỤ THƯƠNG MẠI QUỐC TẾ
TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI THƯƠNG**

ThS. Ngô Lan Anh

Email : lananh.fr@ftu.edu.vn

Khoa Tiếng Pháp - Trường Đại học Ngoại Thương

Tóm tắt

Đối với sinh viên, kỹ năng làm việc nhóm là một trong những kỹ năng hết sức quan trọng cần rèn luyện ngay từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường nhằm đáp ứng nhu cầu công việc tại các doanh nghiệp trong bối cảnh hội nhập quốc tế sâu rộng, đặc biệt đối với các sinh viên của chương trình Chất lượng cao Tiếng Pháp thương mại được lựa chọn học năm cuối tại Pháp. Khi lựa chọn học năm cuối tại Pháp, sinh viên làm việc nhóm khi đó không chỉ là làm việc với các sinh viên Việt Nam mà còn là làm việc với sinh viên và giáo viên người nước ngoài tại trường Đại học, và sau đó là thực tập và làm việc nhóm trong các doanh nghiệp nước ngoài. Rèn luyện kỹ làm việc nhóm giúp sinh viên tăng cường khả năng hợp tác, lắng nghe, chia sẻ, tư duy phản biện,... Trong bài viết, tác giả phân tích tầm quan trọng của kỹ năng làm việc nhóm, các phương pháp làm việc nhóm hiệu quả, từ đó đưa ra những biện pháp nhằm cải thiện kỹ năng này đối với sinh viên chương trình Chất lượng cao Tiếng Pháp thương mại trường Đại học Ngoại Thương.

Từ khóa: làm việc nhóm, Chương trình chất lượng cao, Tiếng Pháp thương mại, hội nhập quốc tế, kỹ năng mềm, chuẩn đầu ra

Abstract

For students, teamwork skill is one of the most important skills that need to be practiced right from the time when they still in school to meet the job needs of enterprises in the context of international integration. Especially for the students of the High Quality Business French program who choose to study their final year in France. After choosing to study the final year in France, the students will work in groups not only with Vietnamese students but also with foreign students and teachers at the University, and then will work as interns or employees in foreign businesses. Teamwork helps students improve their ability to cooperate, listen, share, think critically,... In the article, the author analyzes the importance of teamwork skills, effective teamwork methods, and then recommends measures to improve this skill for students of High Quality Program in Business French in Foreign Trade University.

Key words: teamwork, High Quality Program, Business French, international integration, soft skills, learning outcome

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trước xu thế toàn cầu hóa và hội nhập mạnh mẽ, bên cạnh năng lực chuyên môn giỏi và khả năng ngoại ngữ tốt thì người lao động phải tự trang bị cho mình các kỹ năng mềm thành thạo. Nguồn lao động trong tương lai hay nói cách khác là sinh viên cần xác định cho bản thân các mục tiêu sau: “ *sinh viên tốt nghiệp trung cấp, cao đẳng và đại học có đủ năng lực ngoại ngữ sử dụng độc lập, tự tin trong giao tiếp, học tập, làm việc trong môi trường hội nhập, đa ngôn ngữ, đa văn hóa; biến ngoại ngữ trở thành thế mạnh của người dân Việt Nam,*

*phục vụ sự nghiệp Công nghiệp hóa, Hiện đại hóa đất nước*⁵. Trong môi trường hội nhập, đa ngôn ngữ, đa văn hóa, kỹ năng làm việc nhóm kết nối các cá nhân cùng cống hiến vì mục tiêu của tổ chức. Theo Andrew Carnegie – nhà từ thiện và là một trong những người Mỹ giàu nhất lịch sử vào cuối thế kỷ 19 thì “*Làm việc nhóm là khả năng làm việc cùng nhau hướng đến tầm nhìn chung. Là khả năng dẫn dắt những thành tích cá nhân vì các mục tiêu của tổ chức. Đây là nguồn nhiên liệu giúp những người bình thường có thể đạt được những kết quả phi thường*”.

Học tập theo nhóm hoặc hợp tác là một phương pháp giảng dạy thường được sử dụng trong đó sinh viên làm việc trong một nhóm nhỏ để tìm hiểu nội dung học tập mang lại lợi ích cho sinh viên và giáo viên (Hulsman, Peters, & Fabriek, 2013; Molloy & Boud, 2013; Tsay & Brady, 2010). Phương pháp này giúp sinh viên xây dựng kỹ năng giao tiếp giữa các cá nhân; cải thiện thành tích và thái độ của sinh viên về học tập (Ellis, Riley, & Shortridge, 2015; Hattie & Timperley, 2007; Johnson, Johnson, & Smith, 2007; Keppell, Au, Ma, & Chan, 2006; Hulsman & Van der Vloodt, 2015). Nó cũng cung cấp cho sinh viên hệ thống hỗ trợ và phản hồi trong việc phát triển các kỹ năng ra quyết định, giải quyết vấn đề và tương tác. Học tập dựa trên nhóm mang lại cho sinh viên cơ hội để làm rõ và thảo luận về ý tưởng của mình, tương tác với các sinh viên khác, học hỏi kinh nghiệm lẫn nhau, suy nghĩ xa hơn quan điểm cá nhân và tôn trọng sự đa dạng (Cooper, Robinson, & McKinney, 1993; Elshami & Abdalla, 2017; Rotsaert, Panadero, Estrada, & Schellens, 2017).

Đối với sinh viên chương trình Chất lượng cao Tiếng Pháp Thương mại – chuyên ngành phụ Thương mại quốc tế tại trường Đại học Ngoại Thương, chuẩn đầu ra về kỹ năng bao gồm:

(CĐR4) Kỹ năng tổng hợp, phân tích, phát hiện và giải quyết các vấn đề phức tạp trong công việc và đời sống;

(CĐR5) Kỹ năng sử dụng tiếng Pháp linh hoạt, sáng tạo, phù hợp với hoàn cảnh thực tế trong công việc và đời sống, đặc biệt là trong lĩnh vực thương mại quốc tế, đáp ứng được yêu cầu của xã hội;

(CĐR6) Kỹ năng biện luận, truyền đạt vấn đề, phổ biến kiến thức, kỹ năng và tư duy phản biện bằng tiếng Pháp về các vấn đề trong lĩnh vực thương mại quốc tế;

(CĐR7) Kỹ năng quản lý, điều hành, phân công và đánh giá chất lượng công việc khi làm việc độc lập và làm việc nhóm, khởi nghiệp, tạo việc làm cho mình và cho người khác.

Tại các trường Đại học, làm việc nhóm có thể được định nghĩa như là các nhóm từ 3 – 5 sinh viên (con số thành viên lý tưởng) cùng giải quyết một vấn đề trên tinh thần có trách nhiệm và hợp tác. Trên thực tế, mặc dù sinh viên tại trường Đại học Ngoại Thương được tham gia rất nhiều hoạt động làm việc nhóm, kỹ năng làm việc nhóm của sinh viên còn tồn tại nhiều hạn chế: nhiều nhóm mất quá nhiều thời gian cho việc thảo luận và thống nhất ý kiến, dẫn đến thiếu thời gian cho việc hoàn thành công việc nhóm, nhóm chỉ chú trọng đến sản phẩm nộp cho giáo viên nên có tâm lý đối phó... Thực trạng này đòi hỏi phải có sự nhận thức và hướng dẫn đúng đắn, kịp thời về vai trò cũng như cách thức làm việc nhóm hiệu quả cho sinh viên, đặc biệt là các sinh viên thuộc chương trình Chất lượng cao Tiếng Pháp Thương mại – chuyên

⁵ Thủ tướng Chính phủ (2008). *Quyết định số 1400/QĐ-TTG ngày 30/9/2008 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt đề án “Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020”*.

ngành phụ Thương mại quốc tế khi được làm việc trong môi trường hội nhập, đa văn hóa và đa ngôn ngữ.

2. VAI TRÒ VÀ YÊU CẦU CỦA KỸ NĂNG LÀM VIỆC NHÓM:

2.1. Vai trò của kỹ năng làm việc nhóm:

Làm việc nhóm (travail en groupe trong Tiếng Pháp, teamwork trong Tiếng Anh) sẽ giúp mỗi cá nhân nhận biết được ưu – khuyết điểm của bản thân và của các thành viên trong nhóm. Khi hoạt động nhóm, các cá nhân sẽ bù đắp những khuyết điểm cho nhau và phát huy thế mạnh của mỗi người. Dự án/vấn đề/nhiệm vụ mà nhóm cần nghiên cứu hay giải quyết sẽ được xem xét, phân tích dưới nhiều góc độ khác nhau, giúp cho dự án/vấn đề/nhiệm vụ đó được xử lý một cách triệt để và hiệu quả nhất.

Một trong những lợi ích khác mà làm việc nhóm mang lại chính là nguồn cảm hứng và sự sáng tạo trong công việc. Khi chúng ta làm việc nhóm, chúng ta sẽ có cơ hội tiếp xúc với nhiều người có những suy nghĩ và tư duy khác nhau. Điều này sẽ giúp chúng ta mở rộng vốn kiến thức, và tăng thêm khả năng sáng tạo, tăng hiệu suất công việc.

2.2. Yêu cầu của kỹ năng làm việc nhóm:

Để làm việc nhóm thực sự phát huy hiệu quả, mỗi sinh viên chương trình Chất lượng cao Tiếng Pháp thương mại cần rèn luyện các kỹ năng sau đây:

- Kỹ năng lắng nghe và chia sẻ:

Làm việc nhóm đồng nghĩa với việc bạn sẽ phải lắng nghe và tôn trọng ý kiến của các thành viên khác trong nhóm và của cả nhóm. Bởi vì mỗi con người đều có những hạn chế về nhận thức, tư duy dẫn đến việc nhận xét, phân tích chưa mang tính tổng thể. Hoặc mỗi khi gặp vấn đề hay khó khăn trong công việc, thay vì loay hoay tự tìm cách giải quyết thì chúng ta có thể chia sẻ với bạn bè, với các thành viên khác trong nhóm để cùng tìm ra cách giải quyết vấn đề. Khi đó, sự lắng nghe và chia sẻ sẽ giúp sinh viên nhận ra những thiếu sót trong tư duy, nhận thức và bù đắp vào đó là một ý kiến tốt hơn từ thành viên khác trong nhóm. Nhờ có sự lắng nghe và chia sẻ, công việc của nhóm mới có thể phát triển và được hoàn thành theo những hướng tích cực, hạn chế được những rủi ro và sai sót nếu có. Việc lắng nghe và chia sẻ cũng giúp các thành viên trong nhóm tạo dựng được niềm tin với nhau, tôn trọng lẫn nhau, tăng cường tính dân chủ trong nhóm, giúp tăng hiệu suất công việc.

- Kỹ năng quản lý cảm xúc:

Quản lý cảm xúc là kỹ năng vô cùng cần thiết trong làm việc nhóm, không chỉ ở môi trường giáo dục mà ở cả môi trường làm việc tại doanh nghiệp. Một số sinh viên gặp phải tình trạng kém tự tin, chán nản, mất động lực làm việc khi ý kiến của bản thân bị phản bác hay đánh giá sai. Bên cạnh đó, khi đứng trước một vấn đề cần giải quyết, các thành viên sẽ không phải tránh khỏi những cuộc tranh luận, sự bất đồng ý kiến. Kỹ năng quản lý cảm xúc sẽ giúp sinh viên bình tĩnh, tự tin hơn khi trình bày quan điểm cá nhân và khi giải quyết các mâu thuẫn khi làm việc nhóm. Đồng thời, khi gặp sự không đồng tình, sinh viên sẽ biết cách thuyết phục một cách tinh tế và khéo léo.

- Kỹ năng phân chia công việc

Khi làm việc theo nhóm, công việc của mỗi cá nhân sẽ được giảm bớt bởi các phần việc sẽ được phân chia đồng đều. Ví dụ khi sinh viên thuyết trình theo nhóm sẽ phân chia công việc theo từng phần của nội dung thuyết trình, hoặc theo từng yêu cầu của việc thuyết trình như chuẩn bị và thu thập tài liệu, tạo slide, chuẩn bị về kỹ thuật trình chiếu, đặt và trả lời câu hỏi của giáo viên và tập thể lớp về nội dung thuyết trình. Tuy nhiên, lợi thế này cũng kéo theo những vấn đề bất cập khác như: phân chia công việc không đồng đều, phân chia việc

không phù hợp với khả năng từng cá nhân,... Thực tế có trong nhóm có những sinh viên hoàn toàn không làm việc nhưng vẫn được công nhận kết quả làm việc của cả nhóm. Sự thiếu công bằng trong cách phân chia công việc sẽ khiến các thành viên trong nhóm mất đoàn kết và làm việc không hiệu quả. Thông thường, trưởng nhóm sẽ là người đánh giá năng lực mỗi cá nhân và phân chia việc theo năng lực của từng thành viên. Ngoài ra, phân chia công việc cũng cần đảm bảo tính dân chủ, minh bạch và rõ ràng, đạt được sự thống nhất cao giữa các thành viên, phù hợp với năng lực và nguyện vọng chính đáng của các thành viên, qua đó mỗi thành viên phát huy được tối đa vai trò và năng lực của bản thân. Bên cạnh đó, mỗi sinh viên cũng nên có ý thức hỗ trợ và giúp đỡ lẫn nhau trong công việc, vì mục đích cuối cùng là đạt kết quả tốt cho cả nhóm.

- Tinh thần trách nhiệm với công việc

Làm việc nhóm có nghĩa là mỗi cá nhân ngoài có trách nhiệm với bản thân còn phải có trách nhiệm với công việc của cả nhóm. Trách nhiệm và hiệu quả làm việc của mỗi cá nhân ảnh hưởng đến hiệu quả làm việc của cả nhóm. Trách nhiệm và quyền hạn của mỗi cá nhân cần được xác định rõ để phục vụ cho việc đánh giá hiệu quả làm việc. Sự chậm trễ, thiếu chuyên nghiệp, thiếu trách nhiệm thể hiện sự thiếu tôn trọng bản thân và các thành viên khác trong nhóm.

- Kỹ năng giao tiếp liên văn hóa:

Trong bối cảnh nền kinh tế toàn cầu chứng kiến sự chuyển dịch mạnh mẽ về lực lượng lao động giữa các quốc gia cũng như sự giao lưu giữa các nền văn hóa đa dạng, vai trò của việc giảng dạy kỹ năng giao tiếp liên văn hóa ngày càng được củng cố ở bậc Đại học, đặc biệt là đối với các ngành ngôn ngữ bởi ngôn ngữ và văn hóa có mối liên hệ vô cùng chặt chẽ. Nói tới môi trường quốc tế là nói tới không gian có sự tham gia của các cá nhân, tổ chức nước ngoài với *nhiều cấp độ*: từ cấp cao đến cấp thấp, từ song phương đến đa phương, từ chính thức đến phi chính thức... Môi trường làm việc mang tính quốc tế có thể là ở nước ngoài, trong các doanh nghiệp có vốn đầu tư nước ngoài hoặc các doanh nghiệp có sử dụng lao động là người nước ngoài. Trong môi trường làm việc mang tính quốc tế, việc giao tiếp liên văn hóa trở thành yêu cầu thiết yếu đối với sinh viên và người lao động. Việc giao tiếp không chỉ gói gọn ở việc giao tiếp với đồng nghiệp, với quản lý, với khách hàng mà còn với các đối tác khác, không dừng lại ở giao tiếp bằng lời nói, cử chỉ mà còn thông qua hành động như trao đổi email, làm việc nhóm, quản lý thời gian, quản lý công việc... Bên cạnh đó với chương trình Chất lượng cao Tiếng Pháp thương mại – chuyên ngành phụ Thương mại quốc tế, sau khi hoàn thành số tín chỉ của 3 năm đầu tại trường Đại học Ngoại thương, sinh viên sẽ có cơ hội được chuyển tiếp, học năm cuối (licence 3) và nhận thêm, ngoài bằng cử nhân Tiếng Pháp Thương mại, bằng của chương trình Cử nhân Thương mại quốc tế và Quản trị kinh doanh tại trường Université Polytechnique Hauts de France – UPHF (Pháp). Vì vậy việc sinh viên được trang bị những kiến thức và kỹ năng giao tiếp liên văn hóa trở nên đặc biệt quan trọng, giúp sinh viên đạt được kết quả học tập tốt khi tiếp tục theo học tại Pháp và rèn luyện kỹ năng làm việc nhóm với các sinh viên người nước ngoài.

2.3. Phương pháp làm việc nhóm:

Làm việc nhóm muốn có hiệu quả cần được thực hiện thông qua các bước sau:

- Lên kế hoạch cho nhóm: các thành viên trong nhóm cần thống nhất lên kế hoạch chung cho công việc của nhóm bằng cách đặt ra các thời hạn cùng với yêu cầu và mục tiêu cụ thể. Ví dụ như thời hạn cho việc thống nhất ý tưởng là ngày X, thời hạn cho việc báo cáo giáo viên là ngày X+1, thời hạn nộp sản phẩm là ngày X + 10...

- **Đặt ra quy tắc làm việc thống nhất** : quy tắc làm việc đóng vai trò hết sức quan trọng đối với kết quả của quá trình làm việc nhóm. Các thành viên trong nhóm sẽ thống nhất đưa ra các quy tắc như: các thành viên phải tham gia đầy đủ các buổi họp nhóm, tôn trọng và lắng nghe các thành viên khác, các thành viên có tinh thần trách nhiệm cao, đoàn kết vì thành công của cả nhóm...

- **Phân chia công việc trong nhóm**: phân chia công việc dựa trên năng lực và nguyện vọng của từng cá nhân. Các công việc trong nhóm được phân chia như: trưởng nhóm, thư ký, ban kỹ thuật, ban truyền thông, ban nội dung...Phân chia công việc trong nhóm cần đảm bảo công bằng và phù hợp với năng lực, nguyện vọng của các thành viên trong nhóm, đảm bảo được chất lượng của sản phẩm tạo ra.

- **Thường xuyên trao đổi, báo cáo với giáo viên/người hướng dẫn**:

Trong quá trình làm việc nhóm, chắc chắn sẽ không tránh khỏi các vấn đề phát sinh, các thắc mắc, khó khăn cần được tháo gỡ. Khi đó việc trao đổi, hỏi ý kiến, thảo luận, báo cáo với giáo viên hay người hướng dẫn sẽ góp phần tháo gỡ và giải quyết vấn đề như: định hướng đề tài nghiên cứu, cách thức triển khai, phân chia công việc...Điều này cũng giúp cho nhóm có thể tránh được việc đi lệch hướng hay sản phẩm làm việc nhóm không có chất lượng cao...

3. THỰC TRẠNG KỸ NĂNG LÀM VIỆC NHÓM CỦA SINH VIÊN TIẾNG PHÁP THƯƠNG MẠI NÓI CHUNG VÀ SINH VIÊN CHƯƠNG TRÌNH CHẤT LƯỢNG CAO TIẾNG PHÁP THƯƠNG MẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI THƯƠNG NÓI RIÊNG

Trong suốt quá trình học tập tại trường Đại học Ngoại Thương, bên cạnh môn học Phát triển kỹ năng, sinh viên (SV) thường xuyên được tiếp xúc và rèn luyện kỹ năng làm việc nhóm không chỉ trong học tập và còn thông qua các hoạt động ngoại khóa như tham gia câu lạc bộ, tham gia và tổ chức các sự kiện của trường, Khoa chuyên môn...

Tác giả đã tiến hành khảo sát dành cho 83 sinh viên Tiếng Pháp thương mại tại trường Đại học Ngoại Thương thuộc các khóa K55, K56, K57, K58. Theo đó 78% sinh viên đã nhận thấy được vai trò và ý nghĩa của kỹ năng làm việc nhóm. Kỹ năng làm việc nhóm giúp sinh viên nâng cao tư duy phản biện (89,3%), khả năng giao tiếp và trình bày ý kiến cá nhân (92,1%), nhận ra điểm mạnh, điểm yếu của bản thân và của các thành viên khác trong nhóm, từ đó hoàn thiện bản thân.(86,7%) Nhiều SV rất hào hứng khi thực hiện làm việc theo nhóm do hiệu suất công việc cao hơn, tăng cường sự sáng tạo và hiểu biết về văn hóa, học hỏi và giao lưu giữa các sinh viên được thúc đẩy, rèn luyện khả năng giao tiếp, quản lý cảm xúc và quản lý thời gian, sinh viên trở nên tự tin, có trách nhiệm hơn trong công việc và cuộc sống, sinh viên cảm thấy muốn giúp đỡ các bạn khác kém hơn, Bên cạnh đó, giáo viên đã tích cực vận dụng phương pháp làm việc theo nhóm cho sinh viên trong quá trình giảng dạy, giúp SV tự tìm hiểu kiến thức và rèn luyện khả năng làm việc tập thể. Học tập và làm việc theo nhóm đã tạo ra nhiều sản phẩm rất phong phú về hình thức và có chất lượng tốt về nội dung được giáo viên ghi nhận, đánh giá cao. Tại trường Đại học Ngoại Thương, các sinh viên bao gồm cả sinh viên của chương trình Chất lượng cao Tiếng Pháp thương mại được tham gia vào chuỗi hoạt động Chào tân sinh viên, trong đó có cuộc thi The Icebreakers là hoạt động làm việc chung của nhóm từ 25-30 tân sinh viên. Thông qua cuộc thi, các tân sinh viên có cơ hội khám phá năng lực bản thân và hòa nhập vào môi trường mới tại trường Đại học Ngoại Thương, làm quen với kỹ năng làm việc nhóm tại trường Đại học.

Ngoài ra, cuộc khảo sát cũng đặt câu hỏi cho sinh viên được khảo sát về việc nhận xét các thành viên khác trong nhóm. Kết quả như sau:

STT	Hành động	Tỷ lệ đồng ý (%)
1	Nhận xét về thành viên khác trong nhóm giúp tôi đánh giá tốt hơn công việc cá nhân	83,1
2	Tôi học hỏi được nhiều hơn từ nhận xét của các thành viên khác trong nhóm	74,9
3	Tính chuyên nghiệp là cần thiết cho việc nhận xét các thành viên khác trong nhóm	63,6
4	Sinh viên cần tham gia tích cực hơn nữa vào việc nhận xét các thành viên khác trong nhóm	68,2
5	Tôi cảm thấy thoải mái với việc nhận xét các thành viên khác trong nhóm	65,7
6	Việc nhận xét các thành viên trong nhóm là trách nhiệm của giáo viên hướng dẫn	51,4
7	Tôi đủ kiến thức và kỹ năng để nhận xét các thành viên khác trong nhóm	65,9
8	Tự nhận xét về bản thân khó hơn là nhận xét về các thành viên khác trong nhóm	84,7

Mặt khác, theo đánh giá của 24% số sinh viên được hỏi, việc học tập theo nhóm chưa mang lại kết quả cao, còn mang tính hình thức do chỉ chú trọng vào việc nộp sản phẩm lại cho giáo viên mà không quan tâm đến sự đóng góp của từng thành viên. Vẫn còn một bộ phận sinh viên không nhận thức được tầm quan trọng của làm việc nhóm hoặc chưa có phương pháp làm việc nhóm hiệu quả. Thực tế tồn tại tình trạng chỉ một số thành viên trong nhóm làm việc, chịu trách nhiệm cho công việc của cả nhóm; một số nhóm mất quá nhiều thời gian cho việc thảo luận, thống nhất ý kiến hoặc sự phân chia công việc không đồng đều do một số sinh viên giỏi với tâm lý sợ ảnh hưởng đến kết quả làm việc của cả nhóm nên thường đảm nhiệm hết công việc, sinh viên thường lập nhóm gồm các thành viên đã quen thân với nhau... Ngoài ra, làm việc nhóm thường là thụ động và theo sự chỉ đạo của giáo viên. Sinh viên hiếm khi chủ động làm việc nhóm để học tập, nâng cao trình độ. Ý thức tham gia đóng góp ý kiến của SV còn chưa cao, một số sinh viên còn mang tâm lí trông chờ, ỷ lại vào các thành viên khác... Đa số nhóm trưởng còn thiếu kỹ năng trong phân chia công việc và quản lý hoạt động của nhóm. Trong quá trình làm việc nhóm, ý thức phê bình và tự phê bình chưa cao, chưa thẳng thắn chỉ ra những việc đã làm được và chưa làm được của các thành viên trong nhóm.

Về các khó khăn của sinh viên khi làm việc nhóm, kết quả khảo sát như sau:

STT	Khó khăn	Tỷ lệ đồng ý (%)
1	Phần việc tôi đang thực hiện có đi đúng hướng hay không	74,6
2	Tôi có quá nhiều dự án/công việc phải hoàn thành trong cùng thời gian	80,7
3	Tôi nhận thấy các dự án/công việc đang làm không có nhiều ý nghĩa	63,6
4	Tôi thấy lo lắng về việc hoàn thành dự án/công việc đúng hạn	78,1
5	Tôi cảm thấy không thoải mái với một số thành viên khác trong nhóm	23,4
6	Tôi cảm thấy không thoải mái khi kết quả đánh giá được chia đều cho các thành viên trong nhóm	68,9
7	Tôi cảm thấy không thoải mái khi kết quả đánh giá cá nhân phụ thuộc vào kết quả làm việc của nhóm	78

Nguyên nhân của những khó khăn trên:

➤ Nguyên nhân khách quan:

- Cơ sở vật chất của Nhà trường đã được cải thiện, ví dụ như việc xây dựng FTU Study Space, Trung tâm Hỗ trợ sinh viên FSSC, FTU Digital Hub... tuy nhiên chưa đáp ứng được nhu cầu về không gian và địa điểm cho sinh viên tập trung học tập và làm việc nhóm ;

- Giáo viên chưa thường xuyên trao đổi, hướng dẫn, cung cấp những kỹ năng và phương pháp làm việc nhóm hiệu quả cho SV. Sinh viên chỉ biết nhận nhiệm vụ là hoàn thành bài tập bằng cách làm việc nhóm mà chưa biết phải làm việc nhóm như thế nào để hoàn thành bài tập một cách tốt nhất;

- Lợi ích của phương pháp làm việc nhóm là rõ ràng, tuy nhiên phương pháp này được áp dụng ở hầu hết các học phần. Vì thế trong cùng một học kỳ, SV phải làm việc nhóm quá nhiều. Điều này gây nên tâm lý mệt mỏi, nhàm chán trong SV, công việc nhóm không được triển khai hiệu quả.

- Các nhóm trưởng chưa thực sự phát huy vai trò và chưa được tập huấn việc tự quản lý và thúc đẩy các hoạt động của nhóm.

- Lịch học tín chỉ của các sinh viên khác nhau, gây khó khăn cho việc thống nhất thời gian, địa điểm làm việc nhóm.

➤ Nguyên nhân chủ quan

Bên cạnh những nguyên nhân khách quan thì các nguyên nhân chủ quan cũng dẫn đến làm việc nhóm kém hiệu quả như:

- SV năm thứ nhất còn nhiều ngỡ ngàng khi phải tiếp cận với một phương pháp học mới đòi hỏi rất lớn sự tích cực, tự giác, chủ động tìm hiểu và chiếm lĩnh tri thức trên cơ sở trao đổi và thảo luận với nhau;

- Một số SV chưa hình thành cho mình ý thức tích cực và tự giác trong học tập, làm việc nhóm. SV chưa chịu khó tìm hiểu để có thể tự trang bị những kỹ năng và phương pháp học nhóm có hiệu quả. Từ đó dẫn đến SV thiếu và yếu về phương pháp, kỹ năng học nhóm. Phương pháp tiến hành hoạt động nhóm của các nhóm chưa khoa học, chưa hợp lý, thiếu mục tiêu cụ thể, thiếu kế hoạch, thiếu nội quy - nguyên tắc nhóm, phân công nhiệm vụ chưa phù hợp...; sinh viên chưa có kỹ năng quản lý thời gian và quản lý công việc hiệu quả...

- Một số nhóm chưa lắng nghe, chưa tạo cơ hội cho các thành viên được thể hiện, khẳng định bản thân, được thảo luận và phát biểu ý kiến. Từ đó dẫn đến tình trạng một số thành viên chán nản, buông xuôi, phó mặc hoặc chỉ tham gia một cách chiếu lệ, đối phó. Vì vậy, sinh viên chưa thực sự phát huy hết năng lực của mình.

- Chưa thật sự có sự gắn kết giữa các thành viên trong nhóm. Không khí làm việc trong nhóm chưa thân thiện, cởi mở, ít tạo cơ hội cho các thành viên phát huy năng lực, khiến các thành viên này không muốn tham gia hoặc tham gia hời hợt.

4. MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO KỸ NĂNG LÀM VIỆC NHÓM NHẪM ĐÁP ỨNG CHUẨN ĐẦU RA CỦA SINH VIÊN CHƯƠNG TRÌNH CHẤT LƯỢNG CAO TIẾNG PHÁP THƯƠNG MẠI – CHUYÊN NGÀNH PHỤ THƯƠNG MẠI QUỐC TẾ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI THƯƠNG:

Theo kết quả khảo sát của tác giả, 60% sinh viên của chương trình Chất lượng cao Tiếng Pháp thương mại (CLC TPTM) đến từ các trường chuyên tại Hà Nội, còn lại là sinh viên đến từ các trường THPT chuyên tại Nam Định (15%), tỷ lệ sinh viên đến từ các trường THPT chuyên tại Huế, Phú Thọ, Thái Nguyên, Vĩnh Phúc, Hải Dương là 10%. 31% sinh viên đã có chứng chỉ C1 Tiếng Pháp, 69% sinh viên có chứng chỉ B2 Tiếng Pháp. Có đến 92%

sinh viên đánh giá cao môi trường học tập năng động và thân thiện tại trường Đại học Ngoại Thương. Các kết quả này cho thấy sinh viên chương trình CLC TPTM có chất lượng đầu vào rất tốt, đều tốt nghiệp các trường THPT chuyên có uy tín về chất lượng đào tạo cũng như thường xuyên tổ chức các hoạt động ngoại khóa cho sinh viên. Bên cạnh đó, sinh viên cũng có hiểu biết nhất định về môi trường học tập tại Đại học Ngoại Thương. Hiểu rõ được thông tin, trình độ, năng lực của sinh viên cũng là một trong những điều kiện quan trọng để Nhà trường, Khoa Tiếng Pháp và các giáo viên có những biện pháp, cách thức hướng dẫn, đồng hành cùng sinh viên trong suốt quá trình học tập tại trường, trong đó có việc hỗ trợ sinh viên nâng cao kỹ năng làm việc nhóm để đáp ứng yêu cầu về chuẩn đầu ra cho sinh viên.

4.1. Đối với giáo viên:

- Rèn luyện cho sinh viên về khả năng đàm phán thông qua các bài tập thảo luận trên lớp:

Khả năng đàm phán thể hiện ở phản ứng linh hoạt khi phát hiện và phân tích vấn đề. Tuy nhiên, linh hoạt và cân nhắc thôi chưa đủ, sinh viên cũng nên chủ động lắng nghe và thuyết phục bằng lập luận của bản thân, quyết tâm không bỏ cuộc trong cuộc thảo luận.

Trong một cuộc thảo luận, sinh viên không chỉ quan sát, tập hợp, suy nghĩ và mà sau đó còn phải đưa ra một ý tưởng, lập luận, đề xuất có thể thuyết phục được các thành viên khác trong nhóm. Vì vậy, sinh viên cần phải động não bằng cách đặt câu hỏi và đôi khi thay đổi cách tiếp cận, đề xuất dựa theo tình hình chung của cuộc thảo luận. Trong nhiều trường hợp, đây có thể là một cách tiếp cận hiệu quả hơn giúp cho nhiều ý tưởng, đề xuất của sinh viên được chấp nhận.

Ngoài ra, sinh viên cũng cần phải có khả năng thuyết phục mọi người chấp nhận ý tưởng của mình bằng cách đưa ra các thông tin lý luận, biện minh và giải thích vào phần trình bày ý tưởng của mình. Lập luận cần rõ ràng, mạch lạc và dễ hiểu nhưng cũng không nên quá ngắn gọn.

- Tăng cường các hoạt động nhằm nâng cao nhận thức về học tập theo nhóm, các hoạt động gắn kết sinh viên

Nâng cao nhận thức về học tập nhóm sẽ góp phần cung cấp cho SV cơ sở lý luận vững chắc mang tính nền tảng. Từ đó SV có những hiểu biết đúng đắn và toàn diện về học tập nhóm. Điều này sẽ định hướng tốt cho những hoạt động học tập trong thực tế của SV.

Nâng cao nhận thức về học tập theo nhóm của SV cần tập trung vào những nội dung cơ bản sau: vai trò, ý nghĩa của làm việc nhóm; đặc điểm của làm việc nhóm; kỹ năng cần thiết trong hoạt động theo nhóm; các bước lập kế hoạch làm việc nhóm bao gồm: xác định mục tiêu, nội dung; thời gian; nhiệm vụ; ngân sách; giám sát; điều chỉnh hoạt động.

Các hoạt động gắn kết sinh viên mà giáo viên có thể tổ chức cho sinh viên chương trình CLC TPTM có thể kể đến như: các hoạt động ngoại khóa kết hợp với khám phá văn hóa, ngôn ngữ Pháp; hướng dẫn sinh viên tham gia các cuộc thi như Nghiên cứu khoa học, viết báo bằng Tiếng Pháp, hoạt động kỷ niệm ngày Quốc tế Pháp ngữ, hội thảo du học Pháp, thăm quan doanh nghiệp... Thông qua các hoạt động này, sinh viên có thể làm quen và trở nên thân thiết với nhau hơn, từ đó các hoạt động làm việc nhóm có hiệu quả cao hơn.

- Tích cực hướng dẫn sinh viên làm việc nhóm hiệu quả theo từng học phần

Mỗi học phần có đặc thù riêng, không thể cùng áp dụng một phương pháp làm việc nhóm cho tất cả các học phần. Giáo viên cần:

- Hướng dẫn cụ thể yêu cầu của bài tập (nội dung, hình thức trình bày, thời gian trình bày...)

- Phổ biến yêu cầu của làm việc nhóm, phương pháp làm việc nhóm: với đặc thù của ngành ngôn ngữ, số lượng thành viên nhóm không nên vượt quá 5 thành viên/nhóm, giáo viên đa dạng hóa các bài tập nhóm như thuyết trình, dự án, đi thực tế tại doanh nghiệp, đồng hành cùng doanh nghiệp trong một số dự án... Ví dụ với học phần *Tiếng Pháp thực hành: Kinh tế xã hội và văn hóa* trong chương trình *Chất lượng cao Tiếng Pháp thương mại – chuyên ngành phụ Thương mại quốc tế* đòi hỏi làm việc nhóm trong bối cảnh giao tiếp thực tế ngoài xã hội bằng Tiếng Pháp. Bài tập nhóm đề ra là một sản phẩm giới thiệu về kết quả giao tiếp bằng Tiếng Pháp với người nước ngoài. Khi đó giáo viên cần hướng dẫn yêu cầu của sản phẩm về kỹ thuật, về nội dung, hướng dẫn cách thức triển khai và phát triển sản phẩm, cách thức giao tiếp với người nước ngoài...

- Cải thiện phương pháp kiểm tra, đánh giá đối với sản phẩm làm việc nhóm

Thông thường khi giao cho sinh viên làm việc nhóm, giáo viên sẽ đánh giá hiệu quả làm việc theo sản phẩm: sản phẩm có đáp ứng được yêu cầu về nội dung, về hình thức hay không mà xem nhẹ việc đánh giá hiệu quả làm việc của từng cá nhân trong nhóm. Để có thể kiểm tra, đánh giá chất lượng của bài tập nhóm : giáo viên thiết lập một thang điểm cho bài tập nhóm: điểm chuyên cần, điểm nội dung, điểm trình bày, khả năng trả lời câu hỏi của giáo viên và của các sinh viên khác trong nhóm; chú ý yêu cầu và kiểm tra mỗi sinh viên trong nhóm đều phải nắm được toàn bộ nội dung bài tập, yêu cầu nhóm phải báo cáo kết quả làm việc nhóm theo từng giai đoạn như thảo luận, thống nhất ý kiến, phân chia công việc giữa các thành viên trong nhóm... Ngoài ra, giáo viên yêu cầu sự phân chia công việc rõ ràng, xác định rõ trách nhiệm của từng thành viên trong nhóm, yêu cầu trưởng nhóm và các thành viên trong nhóm cùng đánh giá, nhận xét về vai trò của từng thành viên nhằm nâng cao ý thức của các thành viên trong việc hoàn thành nhiệm vụ và đóng góp cho công việc của nhóm, yêu cầu sinh viên báo cáo tiến độ làm việc nhóm thường xuyên và có những điều chỉnh phù hợp.

4.2. Đối với sinh viên:

- **Tích cực tham gia vào câu lạc bộ và các hoạt động, sự kiện của Khoa cũng như của Nhà trường, các hoạt động nghiên cứu khoa học.** Qua đó, SV vừa nâng cao kiến thức chuyên môn, vừa cải thiện kỹ năng làm việc nhóm.

- **Học cách lắng nghe và chia sẻ chủ động, tích cực:** Tôn trọng, không ngắt lời người khác khi học đang nói, đang bày tỏ quan điểm, chia sẻ kinh nghiệm, kiến thức; không áp đặt định kiến cá nhân vào cách nhận xét, đánh giá ý kiến của người khác; không phản đối, chỉ trích ngay ý kiến của người khác; chăm chú, không làm việc riêng, nhìn vào mắt người đang nói; ghi chép những chi tiết cần thiết; nhắc lại lời nói của đối phương hoặc câu hỏi trở lại; gợi ý, khích lệ người đang nói;

- Rèn luyện kỹ năng quản lý công việc và thời gian

Công việc nhóm muốn đạt được thành công thì cần có sự đóng góp hiệu quả của mỗi thành viên. Điều này đòi hỏi mỗi thành viên trong nhóm cần có kỹ năng quản lý công việc và thời gian hợp lý. Quản lý thời gian bao gồm các nguyên tắc, thói quen, công cụ, hệ thống kết hợp với nhau nhằm sử dụng thời gian hiệu quả hơn. Những nguyên nhân gây lãng phí thời gian chính là làm việc không có kế hoạch, không có mục đích rõ ràng, có quá nhiều mục tiêu, không có kỹ năng quản lý cảm xúc, tâm lý ỷ lại, trì hoãn... Bên cạnh đó, tính rập khuôn, cứng nhắc và thiếu linh hoạt trong công việc cũng dẫn đến khả năng quản lý công việc kém. Có rất nhiều quy tắc hỗ trợ cho việc quản lý thời gian như : *Phương pháp SMART, Rút gọn các nhiệm vụ quan trọng để giảm bớt thời gian làm việc (Quy luật Pareto), Giảm bớt thời gian làm việc nhằm rút gọn các nhiệm vụ thành quan trọng (Quy luật Parkinson).*

- Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin trong làm việc nhóm

Với sự bùng nổ của Internet, việc ứng dụng công nghệ thông tin vào làm việc nhóm ngày càng trở nên phổ biến. Hiện nay có rất nhiều ứng dụng trên Internet hoàn toàn miễn phí với giao diện dễ sử dụng mà sinh viên có thể tìm hiểu và áp dụng như : lập bản đồ tư duy Mindmap; công cụ chia sẻ, lưu trữ tài liệu trên mạng như Google Drive, Dropbox, Google Classroom; công cụ thảo luận và họp nhóm trực tuyến -video call: Zoom, Microsoft Teams, Canvas, Google Hangouts, Skype; công cụ quản lý thời gian Google Calendar; Paml... Các phần mềm đều có tính chuyên nghiệp cao với chức năng hội thoại ổn định, gửi hình ảnh cũng như tập tin một cách dễ dàng. Trưởng nhóm cũng có thể sử dụng ứng dụng để thực hiện các cuộc gọi riêng biệt. Các ứng dụng này cho phép làm việc nhóm trong điều kiện hạn chế về mặt không gian, tiết kiệm thời gian và chi phí đi lại, theo dõi và phân chia công việc rõ ràng...

KẾT LUẬN

Kỹ năng mềm mà trong đó kỹ năng làm việc nhóm ngày càng được chứng minh có ảnh hưởng lớn đến sự thành bại trong sự nghiệp và cuộc sống của một cá nhân, đặc biệt trong môi trường làm việc có sự hội nhập quốc tế sâu rộng. Kết quả nghiên cứu ý kiến phản hồi của sinh viên và cựu sinh viên trường Đại học Ngoại thương cho thấy, khi tốt nghiệp ra trường sinh viên gặp nhiều khó khăn để hòa nhập công việc, thiếu và yếu kỹ năng giao tiếp với đồng nghiệp, hòa nhập với tập thể, thuyết trình ý tưởng, theo đuổi mục tiêu, lập kế hoạch và tổ chức công việc... Những kỹ năng này hoàn toàn có thể được cải thiện nhờ vào việc rèn luyện kỹ năng làm việc nhóm. Ngoài sự chủ động, tự giác của sinh viên thì việc hướng dẫn, giám sát của giáo viên trong các hoạt động làm việc nhóm giúp sinh viên rèn luyện được kỹ năng này một cách hiệu quả và tự nhiên, đáp ứng được yêu cầu của chuẩn đầu ra khi làm việc trong các doanh nghiệp, tổ chức quốc tế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- 1) *Business communication Essentials* – Courtland Bovee, John V. Thill, Gorssmont College, Communication Specialists of America – Prentice Hall, 2010.
- 2) *Le travail en groupes*, L.PONSOT. - Groupe PPCP, Académie de Dijon, 2015.
- 3) *Xây dựng nhóm làm việc hiệu quả*, Bản dịch tiếng việt của Trần Thị Bích Nga, Phạm Ngọc Sáu và Nguyễn Thị Thu Hà, NXB Tổng hợp TP. HCM, 2006.
- 4) *Michael Maginn, Thúc đẩy nhóm làm việc hiệu quả*, Bản dịch của Trần Phi Tuấn, NXB Tổng hợp TP. HCM, 2007.
- 5) *Kỹ năng quản lý thời gian cá nhân trong cuộc sống hiện đại*, Đức Minh – Nguyệt Minh, NXB Lao động xã hội, 2009
- 6) *Sẵn sàng cho mọi việc – 52 nguyên tắc vàng để tăng hiệu suất trong công việc và cuộc sống*, David Allen, NXB Lao động xã hội, 2012
- 7) *Conceptions of Teamwork and Feedback among International Students*, Dobrila Lopez, Jonathan Sibley, ichael Lopez, Emre Erturk, Conference: CITRENZ 2017 (Computing and Information Technology Research and Education New Zealand) At: Napier, New Zealand, 2017

**APPLYING GENRE ANALYSIS IN TEACHING ENGLISH WRITING SKILLS –
CASE STUDY AT INSTITUTE OF INTERNATIONAL COOPERATION –
THUONGMAI UNIVERSITY**

**ÁP DỤNG PHƯƠNG PHÁP PHÂN TÍCH THỂ LOẠI
VÀO GIẢNG DẠY KỸ NĂNG VIẾT – NGHIÊN CỨU TÌNH HUỐNG
TẠI VIỆN HỢP TÁC QUỐC TẾ - ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI**

Hoang Thu Ba, MA

Email: hoangthuba@tmu.edu.vn

Khoa Tiếng Anh - Trường Đại học Thương mại

Abstract

Writing is of the most challenging skills in learning English and take a lot of time and efforts to be improved. Also, quite a few methods/ approaches are applied by teachers to assist students in learning and practicing the skill, namely product approach, controlled composition model, paragraph-pattern approach, process approach, etc. Of those, the very new approach which has been applied for 4 decades and very appropriate to college students is called genre analysis approach – in which language is used for particular purposes in particular contexts (Mirzaii, 2001) and help learners understand and apply generic knowledge in writing. The article presents the study of applying genre analysis in teaching English writing letters for second-year non English majors at Institute of International Cooperation, Thuongmai University. The study was implemented to assess the effectiveness of the approach through students' awareness and understanding of the features of letter types. Questionnaires and assessment results were carried out for 60 second-year students. The analysis reveals potential findings for the approach application which show that learners are well - aware of context, features of letter types; however, linguistic issues including grammar, vocabulary are still problematic, which needs intensive practice.

Từ khóa: kỹ năng viết, phân tích thể loại, nghiên cứu tình huống

Tóm tắt

Đối với người học, viết là một trong những kỹ năng khó và cần nhiều thời gian, nỗ lực để cải thiện. Đối với người dạy, kỹ năng viết có vô số phương pháp giảng dạy và hướng tiếp cận để hỗ trợ người học rèn luyện kỹ năng này, có thể kể một vài phương pháp nổi bật như phương pháp sản phẩm, viết mẫu, viết đoạn và viết theo các bước/ quá trình, v.v. Trong số các phương pháp, kỹ thuật dạy kỹ năng viết, có một phương pháp khá mới đã được áp dụng trong hơn 40 năm qua và được đánh giá là khá phù hợp với sinh viên – đó là phương pháp phân tích thể loại – trong phương pháp này, ngôn ngữ được sử dụng sao cho phù hợp với mục đích riêng trong từng ngữ cảnh cụ thể (Miraziii, 2001), và giúp người học hiểu, vận dụng kiến thức thể loại vào bài viết. Bài viết này trình bày nghiên cứu áp dụng phân tích thể loại vào dạy viết thư bằng Tiếng Anh cho sinh viên không chuyên năm thứ 2 thuộc Học viện Hợp tác quốc tế, trường Đại học Thương Mại. Nghiên cứu này được thực hiện để đánh giá mức độ hiệu quả của phương pháp qua nhận thức và hiểu biết của người học về các đặc điểm của các loại thư. Bảng câu hỏi khảo sát và kết quả đánh giá bài viết được thực hiện với 60 sinh viên năm thứ 2. Phân tích số liệu cho thấy kết quả khả quan đối với phương pháp này, khẳng định người học có nhận thức rõ về ngữ cảnh, đặc điểm của loại thư, tuy nhiên những vấn đề liên quan tới

ngôn ngữ như ngữ pháp, từ vựng vẫn còn nhiều bất cập, cần tăng cường rèn luyện hơn nữa để người học đạt kết quả cao hơn trong cải thiện kỹ năng viết.

Keywords: genre analysis, writing skill, English writing

1. INTRODUCTION

Writing is one of four pillars in language learning and need effective methods and strategies to be improved. It is a process of cognition which requires writing competence of generating analysis and synthesizing of ideas, mastering the organization of discourse, controlling the sentence structure, vocabulary, grammar and spelling. Therefore, writing is also often considered to be the most challenging aspects of second language learning and difficulties in writing different text types (Hyland, 2003b). And writing cohesively according to the conventions of a specific academic context is even harder for second language learners to accomplish (Flowerdew, 2002). Sharing the same points, from the observation, third-year students at TMU gave a number of feedbacks on the difficulties in their writing as well as the teachers stated their wonder in choosing the right approach in teaching writing effectively.

Currently, there are three main approaches to teaching writing skills including product, process and genre-based approach. It is challenging to define or compare them, however, the genre-based approach has been evaluated to be a more theoretical and pedagogical foundation supported with Systemic Functional Linguistics by Halliday (1994) and sociocultural theories of learning by Vygotsky. This approach has been developed and become popular in English teaching context since 1980 and is arguably one of the most widely accepted writing pedagogies in the Australia school context (Hyejeong Ahn, 2012).

Based on current teaching & learning practice in writing and the models of genre analysis, the author attempts to design a mode of teaching writing suits to TMU students and to assess the effectiveness of genre analysis approach to teaching writing on the third-year students in the study, the following research questions were developed:

- *What are the students' perceptions of the effect of genre analysis instruction in learning writing letter?*
- *What features of genre letter do they benefit from the most under the genre analysis?*

2. LITERATURE REVIEW

The notion of genre has been interpreted and researched in a variety of ways. One of the first definitions of genre developed by Martin (1984) originated from Halliday's view (1978) as choice of language suitable to the context in use to convey meaning successfully. Later, with both a cognitive and a cultural concept, genre is often defined by many authors (Bhatia, 1993; Halliday, 1994; Swales, 1990, 2004) as the abstract, goal – oriented, stage and socially recognized ways of using language delimited by communicative purposes, performed social interactions within rhetorical contexts, and formal properties (structure, style and content). In teaching writing skills, quite a few teachers in English for Specific Purposes (ESP) believe that explicit attention to genre in teaching provides learners a concrete opportunity to acquire conceptual and cultural frameworks to undertake writing tasks beyond the courses in which such teaching occurs (Johns, 2003). In ESP, genre is often defined as “structured communicative events engaged in by specific discourse communities whose members share broad communicative purposes” (Swales, 1990, pp.45-47; 2004).

Byram (2004) defines the genre analysis approach is a framework for language instruction based on examples of a particular genre. The genre analysis approach supports

learners to write with a very specific focus on vocabulary and grammar which characterize each type of genre, familiarizing them with the varying schematic structures. For example, the schematic structure of narratives (Martin & Rotherry, 1986) starts first with an orientation stage, then a complication stage and ends with a resolution stage.

Similarly, Nunan (1999) emphasizes that genres have grammatical forms that reflect their communicative purpose, that is, each genre needs a particular language and grammar resource to realize the communication. Therefore, the genre analysis approach places the focus on grammatical peculiarities of each genre, not on general grammar. For example, the particular grammar of the narrative is the use of verbs of motion, feeling and thinking to describe a series of events and performers of actions; and that of adjuncts of time to show connections of actions across time. This approach also highlights that using the conventionalized knowledge of linguistic resources of each genre fosters successful achievement of specific communicative purpose (Bahtia, 1993). The letter genre is an example that shows distinctive features in the conventional layout, tone and choice of language. A personal letter in English often conventionally starts with a greeting in a friendly tone to maintain good relationships, while a business letter is written in a formal tone and language to inform readers of specific information. It is also important to know that the organizations of these types of letters may bear differences from those in other language.

The beneficial aspects of the genre approach have been asserted by a significant number of theorists. For example, the genre approach enables students to make sense of the world around them and to become aware of writing as a tool that can be used and manipulated (Kay & Dudley – Evans, 1998). As Partridge (2001) claims the genre approach focuses on increasing students' awareness of different ways of organizing information in writing by discussing distinctive features of different purposeful texts. As a result of this process, students systematically acquire a meta-linguistic awareness of the English language, which empowers them to manipulate information and accomplish different purposes through writing. Moreover, it is also claimed that the genre approach provides students with the confidence to handle "real world" writing as improves students' attitudes and desire toward language learning (Swami, 2008). Many arguments have been put forward in support of genre as an organizing principle for the development of language learning programs which is why it is arguably the most established and popular writing approach.

In the aspect of language teaching/ instruction, Australia is the place adapting the most genre-based instruction. Callaghan and Rothery (1988) were the first authors who introduced genre-based instruction to Australian context. Later, Derewianka (1990) and Hammond et al. (1992) further developed it into four recursive stages: preparing or building knowledge of the field; modelling of text, join-construction of the text and independent construction of the text. Nunan and Lamb (1996) describes these four stages as follows: in the initial stage learners are provided with background content knowledge so that they can carry the task and achieve the goals; in the second stage, learners are introduced models with whole language in context, the teacher explicitly states the purpose of the modeled text, its generic structure and language features to foster an understanding of the language style and the social function of the genre; in the third stage, teacher and students work collaboratively to produce a text reduplicating the model; in the final one, learners work on their own independently to produce their texts. The teaching-learning cycle is "an interactive process of contextualization, analysis, discussion and joint negotiation of texts" (Hyland, 2002, p.126).

There are quite a few studies on the effectiveness of the genre-based approach on teaching argumentative essays in the EFL. Studies by Amogne (2013), Kongpetch (2006), Luu (2011) provide evidence of learner improvement in relation to the essay features including organization, argument logic, thesis construction and language. Different research by Chen and Su (2012), Yasuda (2011), Watanabe (2016) report the learners' progress on summary writing, writing recount genre, research papers, email-writing, apology letters, exposition essays and enhancement of writing ability. These research findings reveal that most of the learners gained control over the key features of the target genre in terms of social purposes, language features and organization.

In Vietnamese context, Luu (2011) stated that Vietnamese teachers endeavor to examine the effect of the genre-based approach on students' writing performance and attitudes towards the implementation of the approach in learning writing. The positive reports of the use of this approach in EFL writing classes have encouraged the researcher to continue investigating its application to teaching writing the letter genre as a university writing module for Vietnamese English-majored students.

3. METHODOLOGY

Action research was applied in the current study over one 10-week semester (3/8/2019 – 20/10/2019) for English 3 Course of 4 skills and language focus to identify the impact and effectiveness of its approach on second language writing skill development. The study examined whether writing lessons using a genre approach based on the principles of the teaching and learning circle are connected to students' subsequent writing improvement after 10 weeks of teacher's intervention.

Schematic theory and scaffolding of constructivism and the theory of intertextuality are adopted to instruct the genre analysis approach in teaching writing to design a mode of teaching writing as a brief description below:

✓ The first stage: teacher selects a text of a certain genre as a model, and analyze the discourse of the text, the communicative purpose of the genre, the generic structure and linguistics of the text. (recognizing)

✓ The second stage: students imitate the sample text to write some paragraphs. (modelling)

✓ The third stage: Students create compositions on a given topic and revise the drafts. (independent text construction)

Participants

The participants of the study were 40 second-year students who are at the age of 20 (18 to 22 years old) and from suburban and rural areas. Their English level was measured with the score range of English 1.2 in the previous semester from 5.5 to 7.0 (band 10) which is equivalent to 450-500 TOEIC score. Because of studying basic economics before being exposed to English 1.3, these participants have already had certain knowledge of basic economics, which was very advantageous for students to understand new words related to economic topics in English. The participants were classified according to the results of the English course's score in the previous semester. The study started at the beginning of the third term. In this course, the course book *Head for business (Intermediate)* written by Jon Naunton was used, the writing parts were applied in the action research.

Data collection and procedure

In order to collect data for the study, the preliminary questionnaires (at the beginning of the course) were used to find whether students were familiar with writing the various letter types at school or in the daily communication. The next step, an action research was implemented according to design teaching cycle of 3 stages and questionnaires after each stage of the process were delivered to evaluate the effects. After the intervention, post questionnaires were used to get feedback on the participants’ improvement of writing the letter genre as well as, an assessment on students’ first and final draft was used to evaluate the effectiveness qualitatively.

4. FINDINGS AND DISCUSSION

4.1 Students’ familiarity of letter genre in English

The findings from preliminary questionnaires showed the experience and familiarity of the participants with the letter genre in English, which revealed that a small number of the students had ever written letters in English. In particular, 22 % and 18% of them had experienced writing an invitation and a response to an invitation, 2% had written an order letter, no one had written a covering letter or complaint letter in English. From the figures, it can be concluded that students in this context have little experience or familiarity in letter genre in English; hence it is necessary to discover and improve writing letter skills through a new approach.

4.2 Students’ evaluation on the stage use of genre analysis approach in writing process

In this part, the participants’ responses to the stages of the intervention are presented as follows:

	Very helpful	Helpful	Rather helpful	Not helpful
Understand letter types	60%	35%	5%	0%
Understand letter format	75%	14%	1%	0%
Understand who is the reader of the letter	30%	40%	18%	12%
Understand the purpose of the letter	55%	35%	10%	0%
Understand the letter context	42%	25%	30%	3%
Understand the cultural features of the letter	29%	25%	40%	9%

Figure 4.2.1: Students’ responses to preparing or building knowledge of the field

The figure 4.2.1 showed the participants’ average responses to first stage in learning all the letter types. The findings revealed that the current approach created the most useful way to guide students have more awareness of letter types, format, purposes and context. It makes clear that genre approach is best used in teaching writing organization of a specific genre.

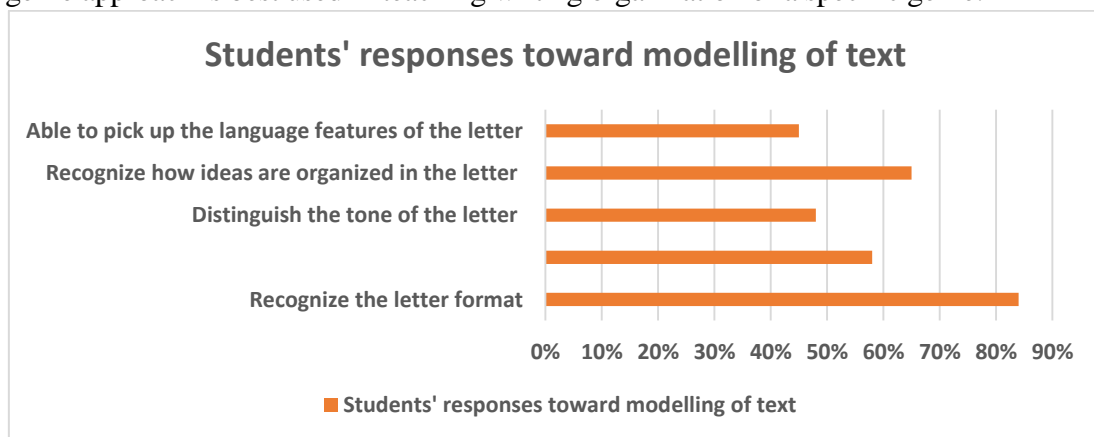


Figure 4.2.2: Students’ responses toward modelling of text

Figure 4.2.2 presents the findings whether the students were able to recognize the paralinguistic features, the context of the letter type, the organization of ideas and the language features of the modelled texts. The results reassure that the stage is very beneficial for the students in modelling the text.

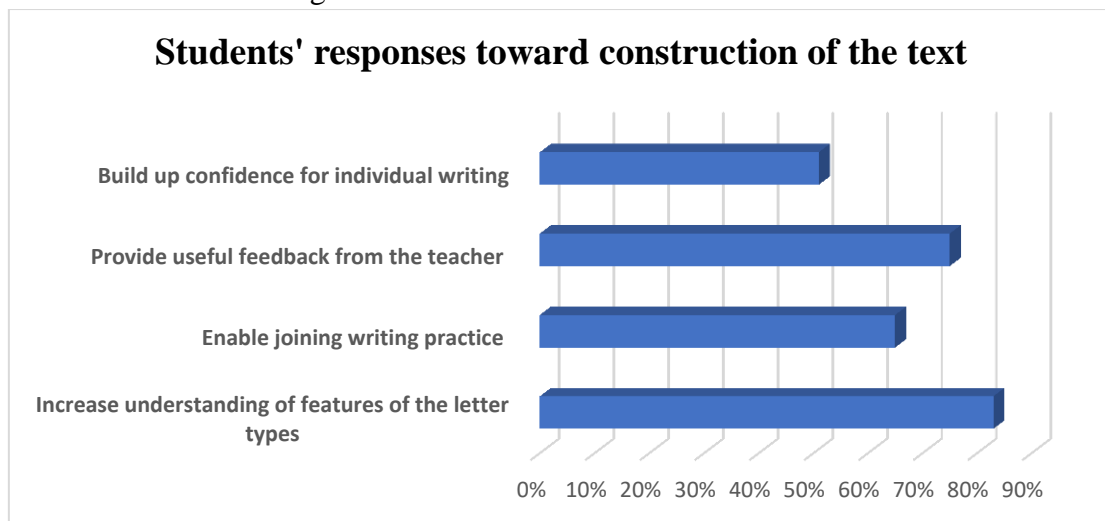


Figure 4.2.3: *Students' responses toward construction of the text*

The figure 4.2.3 illustrated the number of students' evaluation on the later process of implementing genre analysis approach in writing instruction. A majority of the students agreed on benefits of the process including (83%) increasing understanding of features of letter type; (65%) enabling joining writing practice; (75%) providing useful feedback from the teacher; (51%) building up confidence for individual writing in the last stage.

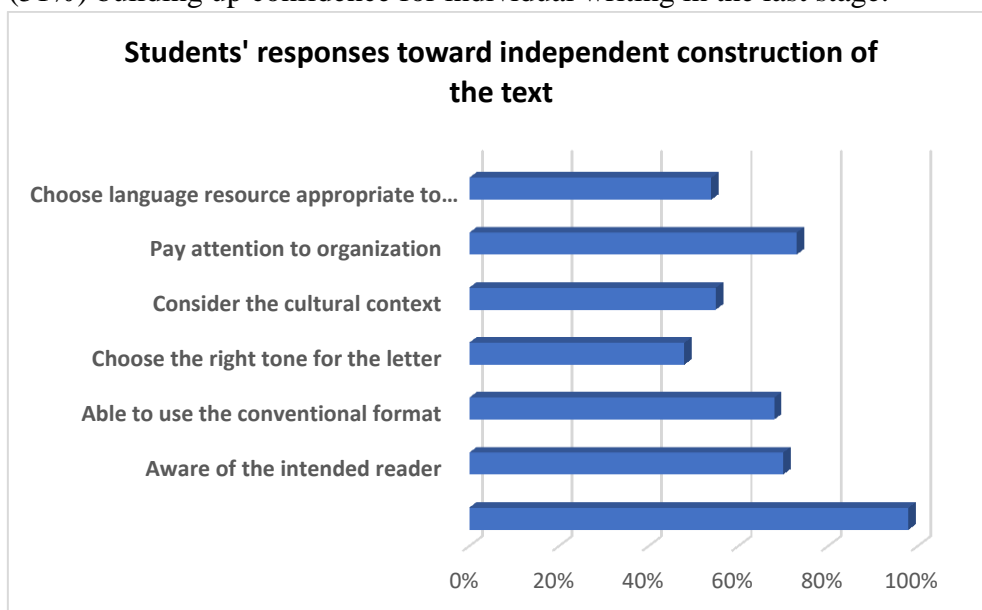


Figure 4.2.4: *Students' responses toward independent construction of the text*

The figure 4.2.4 revealed the positive answers to benefits of current approach in the independent text construction stage which are helpful for students to apply all techniques to identify letter purposes, the addressee and the organization of ideas, etc.

4.3 Students' improvement under the application of genre analysis approach

The post-questionnaires' results summarize 6 features of letter genre the students stated to have experienced improvement in, illustrated as follows:

Features	%
Organization	95%
Context	86%
Conventions	80%
Tone	68%
Grammar	56%
Vocabulary	65%

Figure 4.3.1: *Students' responses to their improvements under genre analysis instruction*

From the results, the progress in the students' writing competence was subjectively higher and most of them showed their confidence in their writing skills and witness their improvement and enthusiasm for the approach. (98%) The students reflected that they became more aware of the benefits of the explicit explanation and expressed a desire to learn more about other genres during the course.

Following is a brief analysis of the assessment of random final copies which are based on several criteria including format, organization, language features to identify the students' improvement in their writing.

Of 10 random selected final copies, 100% were written in right format and organization of the letter. 70% had their ideas well organized in a logical way using appropriate selection of language. Regarding the language features, various language phrases, verbs were used appropriately with letter genres. The logical relations in the text are clearly established through the connectives. Generally, the structure and grammatical features of the students' final copies is of a great improvement compared to the first drafts.

The results of the current research were particularly successful partly because the teacher had knowledge of and experience in teaching targeted genres and because of the students who had much effort to expose to knowledge of target genres.

Discussion

The action research in a certain case with the aim to examine the writing classroom under the genre-based instruction. It was conducted among low-intermediate level participants in learning writing letters. The results suggest that the instruction had positive effects on the participants in learning letter writing thanks to the explicit teaching of the purpose, audience, social context, the language and structure of a particular genre. After the intervention, the features that showed the students' most improvements were the awareness of the context, the choice of appropriate conventions, the organization of ideas and the linguistic features. However, the progress in grammar and vocabulary was not as high as other features. The results indicate that learners need a long term instruction under this approach so as to make improvements with the language features in their writing skills.

Despite the positive effects, the study has some limitations in the way choosing samples purposively, limited genre of letter, with the limited number of participants, method of data collection. Therefore, the results were not intended to give a generalization beyond the context of the study and need more support from in-depth research on the learning results in the tests of language competence of a larger population to confirm these findings and further explore the full potential of the approach.

5. CONCLUSION

The study has shown pedagogical advantages of using genre analysis approach and concerning issues that need to be addressed. In spite of the possible limitations of the genre

approach, there is a little doubt that the work on the genre approach has provided teachers with practical instructional frameworks and activities for presenting genres in the classroom. In addition, the study has shown that genre analysis approach offers students the power to access to the new culture and to integrate it in their own repertoire of skills and strategies.

REFERENCES

1. Byram, M. (2004). Genre and genre-based teaching. In M. Byram & A. Hu (Eds.), *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 234-237). London: Routledge.
2. Chen, S. & Su, S. (2012). A genre-based approach to teaching EFL summary writing. *ELT Journal*, 66(2), 184-192. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccr061>
3. Hyland, K. (2002). Genre: Language, context, and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135. <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190502000065>
4. Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12 (2003), 17-29. [http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8)
5. Kay, H., & Dudley-Evans, T. (1998). Genre: What teachers think. *ELT Journal*, 52(4), 308-314. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/52.4.308>
6. Martin, J. R. (1984). Language, register and genre. In F. Christie (Ed.), *Children writing: Reader* 21-29. Geelong: Deakin University Press.
7. Martin, J. R. & Rothery, J. (1986). What a functional approach to the writing task can show teachers about “good writing”. In B. Couture (Ed.), *Functional approaches to writing: Research perspectives* 241-265). London, Frances Pinter.
8. Nunan, D. & Lamb, C. (1996). *The self-directed teacher: Managing the learning process*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle.
10. Promwinai, P. (2010). *The demands of argumentative essay writing: Experience of Thai tertiary students*. Unpublished doctoral dissertation. University of Wollongong, New South Wales.
11. Swales, J. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Swami, J. A. (2008). Sensitizing ESL learners to genre. *TESL-EJ*, 13(3), 1-13. <http://www.tesl-ej.org/ej47/a9.html>

GIẢI PHÁP TĂNG TÍNH HIỆU QUẢ CHO VIỆC HỌC KỸ NĂNG VIẾT LUẬN TRÊN ỨNG DỤNG MOODLE CHO SINH VIÊN CFAB VÀ IBD, TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ QUỐC DÂN

ThS. Nguyễn Đình Báu

Email: nguyendinhbau187@gmail.com

Khoa Ngoại ngữ Kinh tế - Trường Đại học Kinh tế Quốc dân

Tóm tắt

Học kì 2 năm học 2019 – 2020 đã chứng kiến những thách thức trong việc dạy và học, khi mà trường Đại học Kinh tế Quốc dân áp dụng phương pháp Blended Learning trên nền tảng Moodle. Mục đích của bài nghiên cứu này là đi tìm hiểu thực trạng dạy và học kỹ năng Viết luận tiếng Anh trên Moodle cho sinh viên chương trình kế toán tích hợp chứng chỉ quốc tế ICAEW khóa 3 (CFAB3) và IBD, tìm ra những hạn chế cần khắc phục cũng như những khó khăn mà sinh viên gặp phải trong quá trình học tập, và đề xuất những hướng giải quyết để đem lại hiệu quả học tập cao nhất cho sinh viên. Bài nghiên cứu lấy dữ liệu dựa trên khảo sát 50 sinh viên chương trình CFAB3 và 50 sinh viên IBD. Tồn tại lớn nhất là tính tương tác chậm của hệ thống Moodle, và lượng deadlines bị dồn nhiều. Trên cơ sở đó, việc thêm những ứng dụng add-ins chuyên biệt cho việc học kỹ năng Viết luận và tính linh hoạt trong cách kiểm tra đánh giá sinh viên của giảng viên sẽ giúp việc học thêm hiệu quả và thú vị.

Từ khóa: Moodle, Kỹ năng Viết luận, Blended Learning, CFAB, IBD

Abstract

The second semester in the school year 2019 witnessed new challenges in teaching and learning when National Economics University applied Blended Learning based on Moodle. This research aims at looking at the real situation of learning to write essays at CFAB3 and IBD programs, finding out the existing issues, and providing some recommendations to boost learning effectiveness. The research data is collected from the survey of 50 students from CFAB3 and 50 students from IBD program. Moodle's slow interaction and overlapped deadlines are the two biggest challenges for these students. Accordingly, specific add-ins for writing essays and the flexibility in assessment are recommended to facilitate the students' mastering essay writing.

Key words: Moodle, Essay writing, Blended Learning, CFAB, IBD

1. CƠ SỞ LÝ LUẬN

Lịch sử của ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) trong dạy học trên thế giới có thể chia thành ba thời kì chính bao gồm (1) thời kì dạy học có máy tính hỗ trợ, (2) thời kì có những thay đổi lớn, và (3) thời kì hiện tại và phát triển tương lai.

Thời kì đầu tiên mà các tác giả gọi là “kỷ nguyên CALL” bắt đầu từ giữa những năm 1980 và kéo dài cho đến cuối những năm 1990. Đặc trưng của giai đoạn này là tương tác và thông tin phản hồi cho người học. Tương tác trong giai đoạn này phát triển từ các tương tác cơ bản cho đến tinh vi giữa người học và máy tính và, đến cuối giai đoạn, là các tương tác cá nhân giữa người học và người học do sự ra đời của internet. Các thông tin phản hồi cũng phát triển theo sự phát triển của kỹ thuật máy tính; thông tin cung cấp cho người học rất đa dạng, từ những phản hồi mang tính máy móc của máy tính đến việc cung cấp các hướng dẫn giúp người học có thể sản sinh ngôn ngữ nhiều hơn và tốt hơn.

Thời kì thứ hai được gọi là thời kì có những “biến đổi lớn” bắt đầu từ cuối những năm 1990 và càng được củng cố mạnh mẽ hơn vào những năm đầu thế kỷ 21. Sự phát triển của công nghệ máy tính và đặc biệt là sự tiếp cận mạng dễ dàng và thuận lợi đã tăng khả năng giao tiếp và kết nối toàn cầu thông qua bảy hình thức, bao gồm (1) trao đổi qua công cụ chat và thư điện tử, (2) tìm tin dựa vào mạng (webquest), (3) các trang mạng chứa đựng các nguồn tư liệu trực tuyến, (4) các nhóm thảo luận trực tuyến, (5) mạng 1.0 chuyển thành mạng 2.0, (6) sự phát triển của bảng tương tác có kết nối mạng, và cuối cùng (7) là các mạng xã hội.

Thời kì hiện tại và phát triển tương lai, được các tác giả cho là khởi sự trong cuối thập niên đầu của thế kỷ 21 với ba khuynh hướng học lớn bao gồm (1) khuynh hướng học kết hợp trực tiếp và trực tuyến và học thông qua các công cụ di động (blended and mobile learning), (2) khuynh hướng học trong môi trường thực tế ảo (augmented reality) và học trong môi trường trò chơi (game-based learning). Ngoài ra, các khoá học trực tuyến MOOC được cho là một “hiện tượng” trong thập kỷ đầu của thế kỷ này.

Ở Việt Nam, ngoài những chính sách của Đảng và Nhà nước trong việc ứng dụng CNTT trong việc dạy và học ngoại ngữ, còn có một tác động khác trực tiếp đối với việc ứng dụng CNTT chính là sự ra đời của Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống quốc dân giai đoạn 2008-2020 được Thủ tướng Chính phủ phê duyệt ngày 30 tháng 9 năm 2008 theo quyết định 1400/QĐ-TTg. Nhóm nghiên cứu đến từ Đại học Ngoại ngữ - Đại học Huế, trong bài nghiên cứu “Những xu hướng ứng dụng CNTT trong dạy học Ngoại ngữ ở Việt Nam” đã chỉ ra 3 xu hướng chính: Dạy học dựa vào máy tính (Computer-based), Dạy học dựa vào các trang mạng (Web-based) và dạy học trực tuyến (Online). Với sự triển khai rộng rãi của Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân 2020, các cơ sở đào tạo đã có những đầu tư rõ rệt về cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy và học ngoại ngữ, mở các lớp tập huấn cho giáo viên và đưa công nghệ vào hỗ trợ các hoạt động thực hành tiếng Anh của học sinh, sinh viên (Lê Văn Canh và cộng sự 2015).

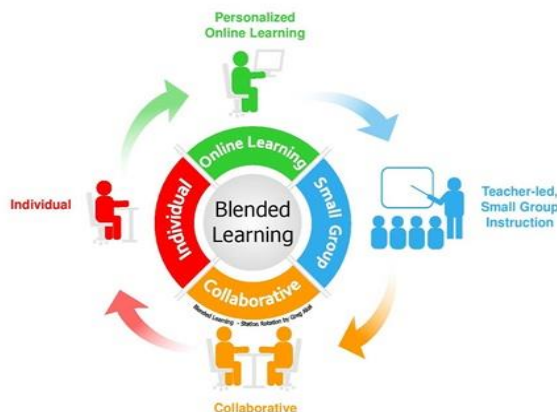
Golonka và cộng sự (2014) tổng kết các loại ứng dụng công nghệ thông tin cho hoạt động dạy và học ngoại ngữ được tìm hiểu trong hơn 350 nghiên cứu trước bao gồm (1) các công cụ tự học như khối liệu ngôn ngữ, từ điển điện tử, phụ chú điện tử, hệ thống dạy kèm thông minh, phần mềm kiểm tra lỗi ngữ pháp, phần mềm nhận diện giọng nói; (2) các hoạt động dựa trên mạng xã hội như trò chơi, trò chuyện, mạng xã hội, nhật ký điện tử, diễn đàn trực tuyến; và (3) các thiết bị di động như máy tính bảng, ipod, điện thoại thông minh. Gần đây, việc ứng dụng công nghệ trong giảng dạy ngoại ngữ cũng là một trong những vấn đề thu hút được sự chú ý của các nhà nghiên cứu trong nước.

Các nghiên cứu ở Việt Nam chủ yếu tập trung về nghiên cứu tác động của một số ứng dụng công nghệ vào giảng dạy một kỹ năng ngôn ngữ nhất định. Các nghiên cứu này đều thể hiện thành công đáng ghi nhận của những đổi mới đó, đặc biệt là ở thái độ đón nhận từ phía giáo viên và học sinh. Ví dụ, nghiên cứu khảo sát với 87 sinh viên và 3 giáo viên Trường Đại học Kinh tế quốc dân cho thấy công nghệ giúp người học tăng độ tập trung, hứng thú, động lực, sự tiếp xúc với ngôn ngữ đích, thời gian, và tính độc lập (Lê Thị Thu Mai & Phạm Thị Tuyết Hương, 2014). Tương tự, nghiên cứu về tác động của việc ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy kỹ năng đọc tiếng Anh chuyên ngành với 38 giáo viên 400 sinh viên Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHQGHN) - một nửa trong số đó là sinh viên Trường Đại học Công nghệ (ĐHCN), cho thấy sự đánh giá cao tính hiệu quả của hoạt động dạy kỹ năng đọc, tính tự chủ, khả năng tiếp cận ngữ liệu đáng tin cậy và cập nhật (Duong Thị Nụ, 2009).

Về mặt khó khăn, nghiên cứu đầu đề cập đến kỹ năng sử dụng máy vi tính và nghiên cứu sau chỉ ra tình trạng thiếu thiết bị, kinh phí và thời gian (Dương Thị Nụ, 2009).

Trường Đại học Kinh tế Quốc dân, với cơ sở vật chất hiện đại bậc nhất Việt Nam và đội ngũ cán bộ giảng viên được đào tạo liên tục về ứng dụng CNTT trong việc dạy học, đang đi đầu trong việc áp dụng phương pháp Blended Learning trên nền tảng dạy học online Moodle, và Microsoft Teams

Blended learning là một phương pháp học tập tích hợp. Trong đó, việc học tập sẽ được bổ sung thêm bởi các hoạt động trực tuyến, bao gồm những bài tập mang tính chất định hướng, tự học. Các sinh viên có thể học ít nhất một phần ở địa điểm học tập được giám sát từ xa thông qua mạng.

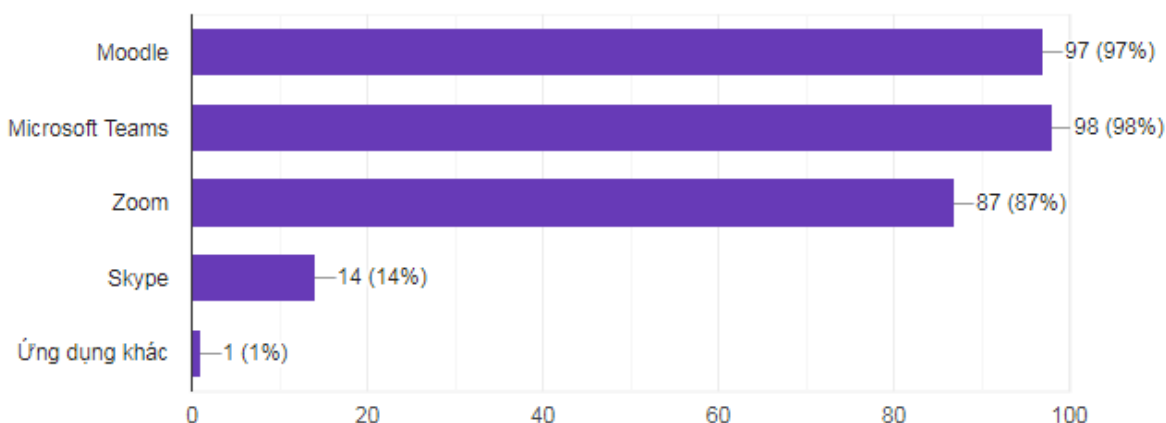


Hình 1: Định nghĩa blended learning

Các mô hình học tập chủ yếu của blended learning bao gồm: (1) Face to face (2) Mô hình luân phiên (3) Mô hình flex (4) Mô hình online lab school (5) Mô hình học self blended (6) Mô hình học online driver

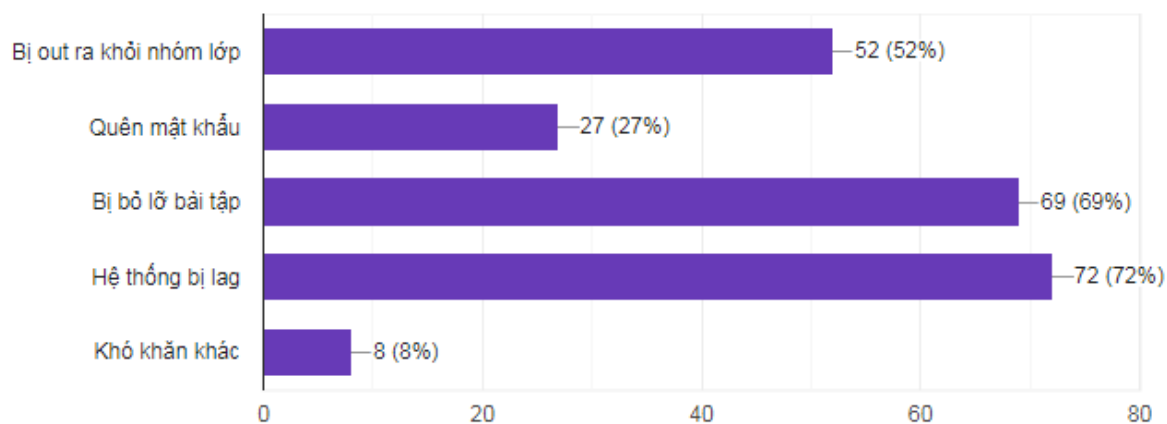
2. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Những ứng dụng học trực tuyến kỹ năng Viết luận mà sinh viên CFAB và IBD, trường đại học Kinh tế Quốc dân đã sử dụng gồm Moodle, Microsoft Teams, Zoom, và Skype. Gần như toàn bộ số người tham gia phỏng vấn cho biết các em đã học tập trên cả hai ứng dụng Moodle và Teams, trong khi đó phần đông (87%) cũng trải nghiệm thực tế trên ứng dụng Zoom. Skype cũng là ứng dụng dạy học trực tuyến mà một số ít (19%) số người được hỏi đã sử dụng. Chỉ duy nhất một người tham gia khảo sát cho hay đã dùng một ứng dụng khác trong việc học online, như thể hiện ở hình 2 dưới đây.



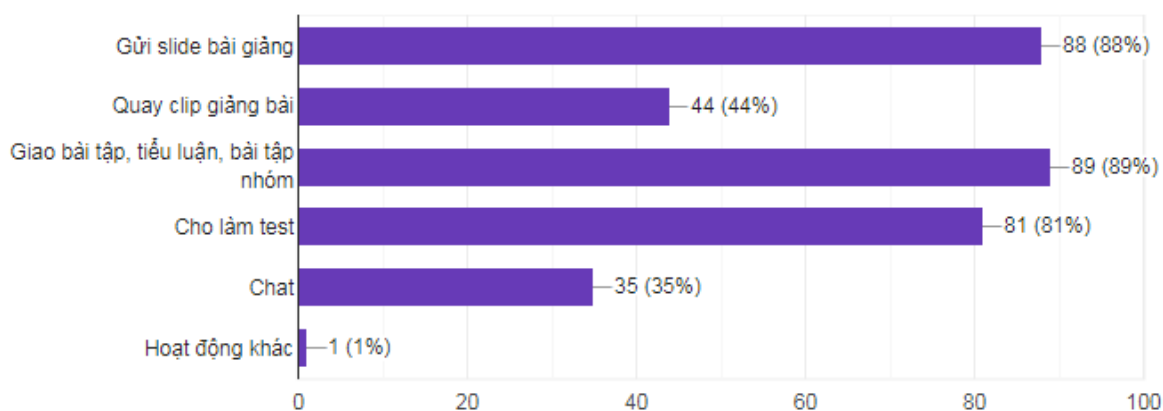
Hình 2: Những ứng dụng học trực tuyến kỹ năng Viết luận

Gần ba phần tư (72%) số sinh viên CFAB và IBD được hỏi cho biết khó khăn nhiều nhất khi sử dụng Moodle là hệ thống hay bị lag và một lượng tương tự (69%) sinh viên nói họ hay bị bỏ lỡ bài tập môn Viết luận trên Moodle do không được thông báo. Khoảng 1/3 số sinh viên được khảo sát bị quên mật khẩu đăng nhập trên Moodle.



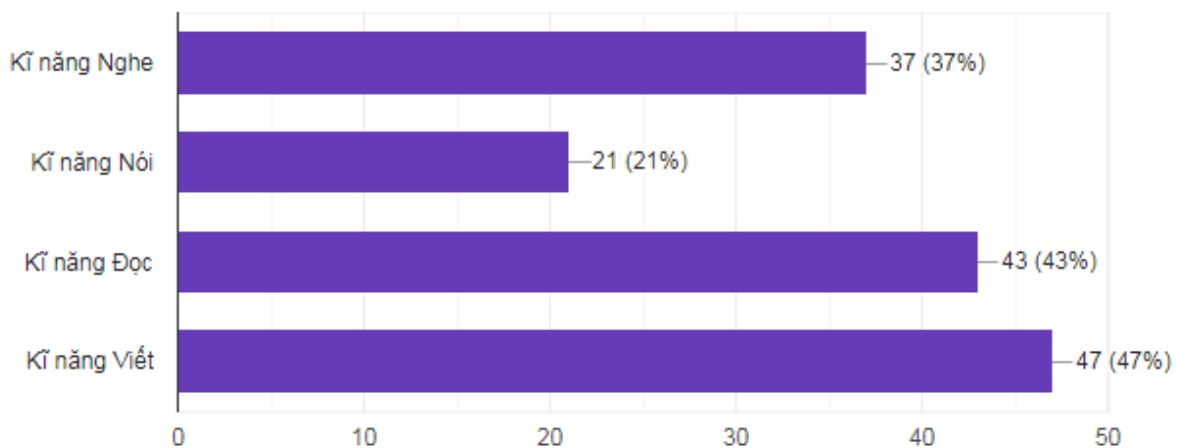
Hình 3: Những khó khăn sinh viên gặp phải khi dùng Moodle

Trong việc giảng dạy kỹ năng Viết luận, giảng viên thường chủ yếu gửi slide, giao bài tập, bài tập nhóm, và cho làm bài kiểm tra. Gần một nửa (44%) sinh viên CFAB và IBD cho hay giảng viên có gửi clip giảng bài lên Moodle. Trên 1/3 sinh viên được hỏi cho biết họ thường xuyên chat với giảng viên. Ngoài ra, các thầy cô còn gửi tài liệu, đường link sách, link video, và giảng dạy trực tuyến trên Teams.



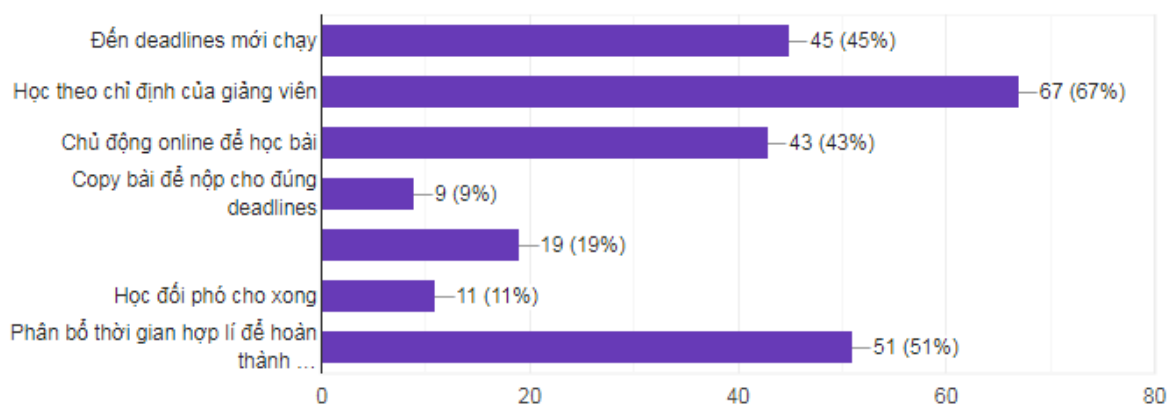
Hình 4: Những hoạt động giảng viên triển khai trên Moodle với kỹ năng Viết luận

Nói về khía cạnh hỗ trợ sinh viên, phần đa sinh viên nói họ nhận được hỗ trợ kịp thời từ giảng viên trong môn Viết luận, chỉ một số ít (16%) nói không. Sinh viên cho rằng trong 4 kỹ năng tiếng Anh học kỳ vừa qua, học hiệu quả nhất trên Moodle là kỹ năng Viết luận. Theo ngay sau là kỹ năng Đọc và kỹ năng Nghe. Chỉ số ít (21%) sinh viên tham gia khảo sát cho rằng học kỹ năng Nói trên Moodle là hiệu quả, như thể hiện ở hình 5 bên dưới.



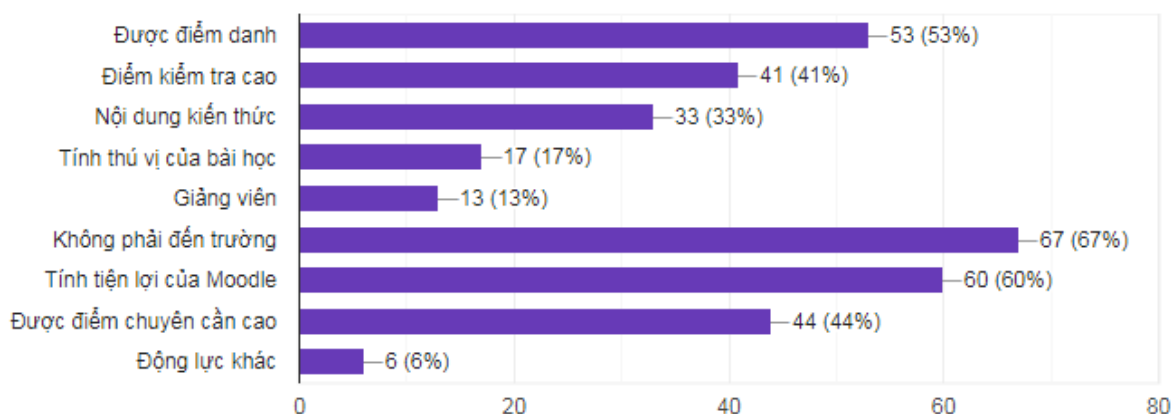
Hình 5: Kỹ năng tiếng Anh nào học online hiệu quả nhất?

Phần đông (67%) sinh viên học môn Viết luận theo chỉ định của giảng viên nghĩa là giảng viên dạy giờ nào thì online học giờ ấy, trong khi đó hơn một nửa số sinh viên đã phân bổ thời gian hợp lý để hoàn thành deadlines. Gần một nửa số sinh viên tham gia khảo sát đến hạn nộp bài mới học, trong khi số còn lại chủ động online để học bài. Một số ít sinh viên (9-11%) mang tư tưởng học đối phó cho xong dẫn đến việc copy bài để nộp cho đúng deadlines. 19/100 sinh viên cho hay họ thường xuyên tương tác với giảng viên và bạn bè cùng lớp Viết luận trên Moodle. Hình 6 phía dưới sẽ mang đến cái nhìn tổng quát về cách học của sinh viên.



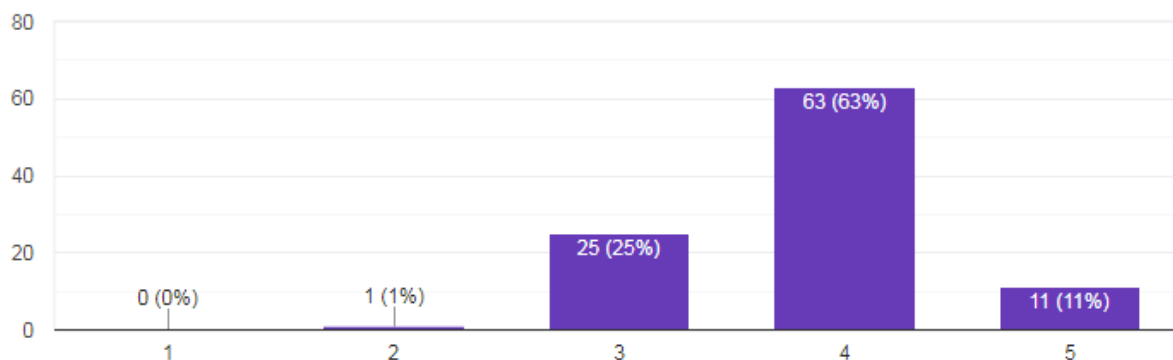
Hình 6: Sinh viên CFAB3 và IBD học môn Viết luận trên Moodle như thế nào

2/3 số sinh viên CFAB và IBD tham gia khảo sát cho hay động lực học trực tuyến môn Viết luận trên Moodle là “không phải đến trường”. Tính tiện lợi của Moodle đã tạo động lực cho 60% sinh viên tham gia học tập trên Moodle. Điểm số luôn là động lực lớn đối với sinh viên khi mà hơn 40% sinh viên tích vào ô điểm chuyên cần và điểm kiểm tra cao, đặc biệt là khi môn Viết luận dành 20% tổng điểm cả kỳ cho phần chuyên cần (gồm làm portfolio viết luận, làm bài tập về nhà, và học online theo giờ chỉ định). Chỉ 1/3 sinh viên cho hay nội dung kiến thức là thứ tạo động lực học tập cho các em. Rất ít sinh viên cho rằng bài học môn Viết luận trên Moodle đủ thú vị và chỉ 13/100 sinh viên nói giảng viên là động lực để các em đăng nhập và học bài.



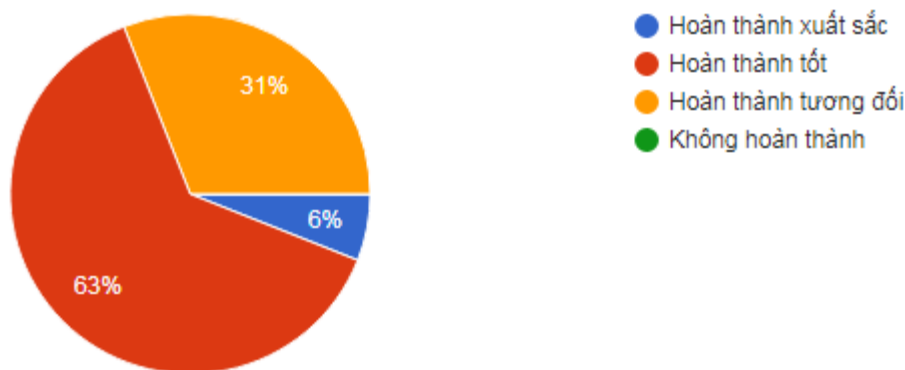
Hình 7: Động lực học môn Viết luận trên Moodle của sinh viên CFAB và IBD

Khi được hỏi về mức độ hài lòng với cách kiểm tra đánh giá trong môn Viết luận, 75% sinh viên được hỏi cho biết họ hài lòng với cách kiểm tra đánh giá của giảng viên, trong khi số còn lại cho hay họ thấy ổn khi nhận được kết quả kiểm tra đánh giá.



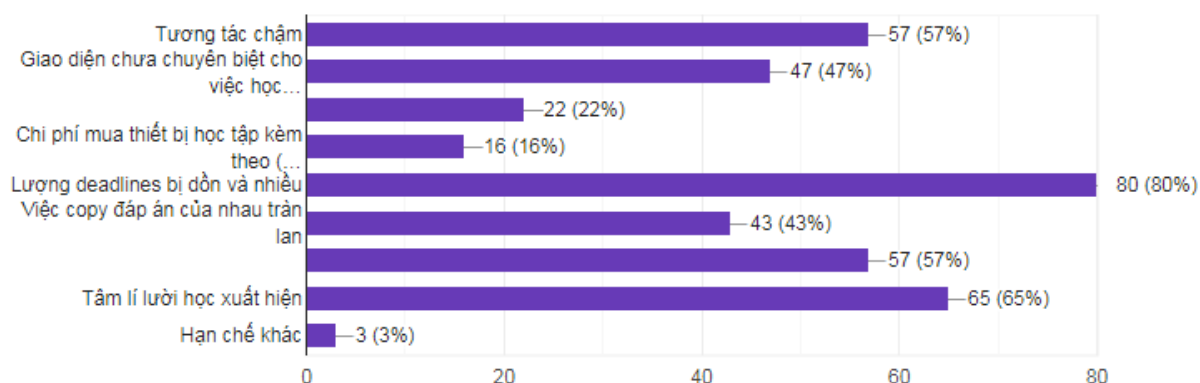
Hình 8: Mức độ hài lòng của sinh viên về cách kiểm tra đánh giá của giảng viên

Trong nghiên cứu này, tôi muốn có cái nhìn khách quan nhiều chiều về chất lượng giảng dạy của giảng viên nên đã khảo sát sinh viên về mức độ hoàn thành những mục tiêu mà giảng viên đã đề ra đầu kì 2 năm học 2019 – 2020. Theo ý kiến đánh giá của sinh viên CFAB3 và IBD thì các giảng viên đều hoàn thành được những mục tiêu đề ra đầu học kì. Trong đó phần đông sinh viên cho rằng giảng viên hoàn thành tốt các mục tiêu và số ít đánh giá mức độ hoàn thành của giảng viên ở mức “Xuất sắc”. Phần đông sinh viên được khảo sát ủng hộ phương pháp Blended Learning khi cho rằng đây là cách học khá hiệu quả so với phương pháp truyền thống. Trong môn Viết luận, ngoài việc học online trên Moodle trong 10 buổi, sinh viên CFAB và IBD được học 3-4 buổi trực tiếp trên lớp vào cuối kì.



Hình 9: Sinh viên đánh giá mức độ hoàn thành mục tiêu kì học của giảng viên

Những khó khăn tồn tại khi học môn Viết luận trên Moodle là một trong ba điểm chính của nghiên cứu này. 80% sinh viên được khảo sát cho hay lượng deadlines bị dồn và nhiều là tồn tại lớn nhất trong học kì 2 năm học 2019 - 2020, trong khi gần 2/3 sinh viên xuất hiện tâm lý lười học. Một số deadline môn Viết luận được cài đặt không xuất hiện trên lịch gợi nhắc hoặc không có thông báo trên app nên dễ dàng bỏ sót bài trong khi một số deadlines ghi thời gian dễ gây nhầm lẫn nên nhiều khi dễ bị lỡ, nộp chậm do khó theo dõi. Trên một nửa số sinh viên được hỏi cho hay hạn chế tồn tại lớn nhất của Moodle là tính tương tác chậm, và nhiều cám dỗ khi online (games, quảng cáo, phim ...). Diễn đàn chung để trao đổi chưa hiệu quả. Gần một nửa số sinh viên (47%) cho rằng giao diện của Moodle chưa chuyên biệt cho việc học ngoại ngữ nói chung và môn Viết luận nói riêng, trong khi số lượng tương tự (43%) nhận thấy việc copy đáp án của nhau tràn lan trên Moodle. Giáo viên không bao quát được hết tình hình tập trung của sinh viên trong lớp học, sinh viên rất dễ bị xao lãng cám dỗ, tính kỷ luật không cao như học trực tiếp. Giảng viên không đánh giá được chính xác mức độ, thái độ học và kiến thức của sinh viên. Ngoài ra, Moodle còn một số hạn chế như chưa có tính năng video để giảng bài trực tiếp, có tính năng livestream nhưng không hoạt động bên cạnh những tồn tại về mạng, và server. Chính những tồn tại trên khiến gần một nửa số sinh viên được khảo sát chọn học trực tiếp cho môn Viết luận là ưu tiên số một của các em. Chỉ 15% ủng hộ phương pháp học online đơn thuần trong khi 36% ủng hộ phương pháp Blended Learning.

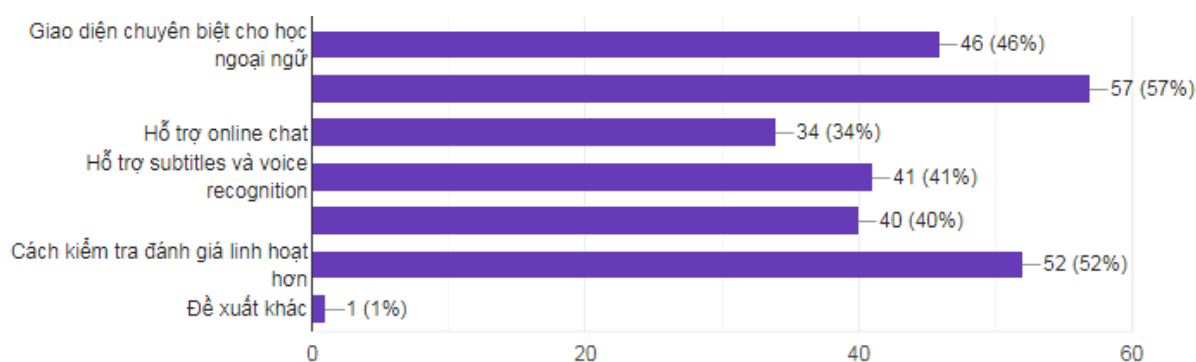


Hình 10: Những hạn chế tồn tại của việc học môn Viết luận trên Moodle

3. ĐỀ XUẤT GIẢI PHÁP

Từ thực trạng học tập môn Viết luận của sinh viên CFAB3 và IBD trên Moodle theo

phương pháp Blended Learning trong học kì 2 năm học 2019 – 2020, kết hợp với việc khảo sát ý kiến sinh viên, tôi xin đưa ra một vài đề xuất sau để nâng cao hiệu quả học kỹ năng Viết luận. Thứ nhất, Moodle cần có một giao diện chuyên biệt hơn cho việc dạy học môn Viết luận. Điều này sẽ hỗ trợ tối đa cho việc giảng viên chấm và chữa bài luận cho sinh viên bởi vì một trong những lí do chính dẫn đến sự không tiến bộ khi học môn Viết luận là giáo viên không chữa bài thường xuyên cho sinh viên. Dù là sinh viên chương trình liên kết đào tạo quốc tế, nhưng các em vẫn bị hổng về ngữ pháp, cấu trúc câu và vốn từ học thuật còn hạn chế. Nếu không được chữa bài một cách thường xuyên, các em dù có viết nhiều bài luận, nhưng bài nào cũng lặp lại lỗi sai, mà khi lỗi sai đã thành cố hữu thì có tham khảo nhiều bài viết luận đạt điểm cao thì khi viết sai vẫn hoàn sai, vẫn mắc đúng lỗi đó. Lại chưa kể, lỗi “task response” của bài viết luận thì 80% người học sai và bị điểm kém cũng bởi lí do này. Chính vì vậy, nếu muốn các em muốn cải thiện kỹ năng Viết luận thì giảng viên phải sửa bài thường xuyên và ít nhất 2 lần (double check) trên một bài viết luận. Thứ hai, việc thêm vào những ứng dụng bổ trợ (Add-in) sẽ giúp tăng tính thú vị cũng như hiệu quả của việc học môn Viết luận. Một ví dụ điển hình bổ trợ cho môn Viết luận là phần kiểm soát thời gian viết (Timing). Các em sinh viên thường không kiểm soát thời gian khi viết hằng ngày trong khi các em chỉ có khoảng 40 – 45 phút cho bài viết luận trong bài thi hoặc bài kiểm tra. Chính điều này đã ảnh hưởng không tốt đến kết quả các bài kiểm tra đánh giá. Nếu có phần kiểm soát thời gian trên Moodle, việc viết luận sẽ đạt hiệu quả cao hơn. Từ vựng (Lexical Resource) là một trong các tiêu chí để giảng viên chấm bài viết luận nên việc hỗ trợ các em tăng cường vốn từ bằng các ứng dụng học từ, tra từ kèm theo (Từ điển Oxford, Quizlet, flash card, memrise, ...) là điều rất hữu ích và cần thiết. Sinh viên thường không có thói quen sử dụng từ điển trong viết luận, các em không tra lại những từ mình không chắc chắn, mà cứ thế dùng luôn và cứ đinh ninh là mình dùng đúng, nhưng thật ra là đang sai. Do vậy, việc hỗ trợ từ điển tận tay sẽ tăng tính thuận tiện và động lực khi học trên Moodle. Thứ 3, chính vì những sự thay đổi trong cách dạy và học nên cách kiểm tra đánh giá sinh viên cũng cần linh hoạt hơn. Ngoài ra, sinh viên cũng mong muốn các thầy cô tương tác với các em nhiều hơn bên cạnh việc nâng cấp Moodle như thêm tính năng video, hỗ trợ trò chuyện trực tuyến, phụ đề, và nhận diện giọng nói.



Hình 11: Những đề xuất nâng cao chất lượng học môn Viết luận trên Moodle

KẾT LUẬN

Việc học kỹ năng Viết luận theo phương pháp Blended Learning với nền tảng trực tuyến là Moodle và Microsoft Teams đã mang đến cho sinh viên chương trình CFAB3 và IBD những trải nghiệm bổ ích và thú vị. Bên cạnh những ưu việt của phương pháp, nghiên cứu này đã góp phần nêu ra thực trạng học Viết luận trên Moodle. Những khó khăn tồn tại nổi bật của

Moodle là tính tương tác chậm và giao diện chưa chuyên biệt cho kỹ năng Viết luận. Trên cơ sở đó, một vài đề xuất giải quyết đã được nêu ra ở chương 3. Một giao diện phù hợp cùng với những ứng dụng hỗ trợ (từ điển, flash card, quản lý thời gian, ...) và đặc biệt là sự tương tác nhiều hơn từ phía giảng viên (đầu tư nhiều hơn vào việc chữa bài luận cho sinh viên) sẽ giúp việc học Viết luận trên Moodle trở nên hiệu quả hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Nguyễn Quang Vĩnh (2013) *Kinh nghiệm ứng dụng phần mềm trong dạy và học tiếng Anh theo mô hình kết hợp (blended learning) với các lớp bồi dưỡng năng lực ngoại ngữ trong khuôn khổ Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020*. Bài trình bày tại Hội thảo lấy ý kiến chuyên gia về các giải pháp phần mềm dạy tiếng Anh cho các cấp học trong hệ thống giáo dục quốc dân, Quy Nhơn ngày 14 tháng 11 năm 2013.

[2] Lê Văn Canh, Phùng Thị Kim Dung, Hoàng Thị Hạnh, Phạm Thanh Hằng, Vũ Thị Thanh Nhã, Cầm Tú Tài, Vũ Tiến Thịnh, Hoàng Nguyễn Thu Trang. (2015). *Báo cáo thường niên giáo dục ngoại ngữ năm*. Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN, 2015, 5.

[3] Lê Thị Thu Mai & Phạm Thị Tuyết Hương. (2014). *Phương pháp dạy học sử dụng Internet nhằm phát triển kỹ năng nghe hiểu cho sinh viên tiếng Anh thương mại – Trường Đại học Kinh tế Quốc dân*. Hội thảo khoa học quốc tế Chiến lược ngoại ngữ trong xu thế hội nhập, Đại học Hà Nội, 708-714.

[4] Dương Thị Nụ (2009). *Nghiên cứu ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy kỹ năng đọc tiếng Anh chuyên ngành cho sinh viên không chuyên ngoại ngữ ở Đại học Quốc gia Hà Nội*. Đề tài NCKH cấp ĐHQG, 2009,

<http://data.ulis.vnu.edu.vn/jspui/handle/123456789/1788?mode=full&submit_simple=Show+full+item+record>.

[5] Benson, P. (2011). *Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field*. In P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom*. London, UK: Palgrave MacMillan.

[6] Golonka, E.M., Bowles, A.R., Frank, V.M., Richardson, D.L., & Freynik, S. (2014). *Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness*. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105.

[7] Lai, C. & Gu, M. (2011). *Self-regulated out-of-class language learning with technology*. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 317-335

[8] Lai, C., Yeung, Y., & Hu, J. (2015). *University student and teacher perceptions of teacher roles in promoting autonomous language learning with technology outside the classroom*. *Computer Assisted Language Learning*,

Doi.10.1080/09588221.2015.1016441.

[9] Barton, D., & Potts, D. (2013). *Language learning online as a social practice*. *TESOL Quarterly*, 47(4), 2013, 815-820.

[10] Hafner, C. A. (2014). *Embedding digital literacies in English language teaching: Students' digital video projects as multimodal ensembles*. *TESOL Quarterly*, 48(4), 655-685.

**NÂNG CAO HIỆU QUẢ ĐỌC CHO SINH VIÊN CỬ NHÂN THỰC HÀNH –
HỌC PHẦN TIẾNG ANH 2 – KHOA ĐÀO TẠO QUỐC TẾ -
TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI**

ThS. Phan Tú Lan

Email: tulanphan265@gmail.com

Bộ môn Dịch Tiếng Anh - Khoa Tiếng Anh - Trường Đại học Thương Mại

TÓM TẮT

Đọc là một trong bốn kỹ năng quan trọng trong quá trình học ngoại ngữ nói chung và học tiếng Anh nói riêng. Để quá trình học đọc có hiệu quả phụ thuộc vào rất nhiều nhân tố từ phía giáo viên cũng như học sinh, từ tài liệu, giáo trình đọc, động cơ của người học, và các nguyên nhân khác. Để giúp nâng cao được hiệu quả đọc cho sinh viên hệ Cử nhân đào tạo quốc tế tại trường Đại học Thương Mại, nghiên cứu này tập trung vào việc phân tích thực trạng học tiếng Anh với kỹ năng đọc, các nhân tố ảnh hưởng đến quá trình học đọc, tìm ra nguyên nhân và từ đó đưa ra một số đề xuất nhằm cải thiện, nâng cao khả năng đọc của sinh viên trong khoa nhằm giúp các em đạt được các yêu cầu trong quá trình học ngoại ngữ tại trường.

ABSTRACT

Reading is considered a very important part among four skills in foreign language learning in general and in English learning in particular. How to learn to read effectively depends much on a variety of factors such as those from teachers' and students' perspectives, from the kinds of reading materials or texts in their curricula, readers' motivation, and many others. To help the students in the International Cooperation Faculty to increase their reading ability, this study lays an emphasis on analyzing factors affecting students' reading process, reasons leading to their reading problems or difficulties and some suggestions would be made based on study's findings to solve their problems or difficulties.

1. DẪN ĐỀ

Chương trình cử nhân LKQT khoa Đào tạo Quốc tế cung cấp đến người học các HP tiếng Anh nhằm tạo nền tảng cho việc học các môn chuyên ngành được giảng dạy hoàn toàn bằng tiếng Anh ở năm thứ ba. Chương trình đào tạo tiếng Anh ở hai năm đầu tiên bao gồm 4 HP (từ Tiếng Anh 1 đến Tiếng Anh 4), mỗi HP gồm 11 tín chỉ (Tiếng Anh 1 gồm 215 tiết, Tiếng Anh 2, 3, 4 mỗi HP gồm 195 tiết), được giảng dạy dựa trên bộ giáo trình *Market Leader – Elementary, Market Leader – Pre- Intermediate* của NXB Longman và *Head for Business – Intermediate* của NXB Oxford. Các HP tiếng Anh do giảng viên khoa Tiếng Anh đảm nhiệm, có sự bổ sung từ giảng viên nước ngoài (mỗi HP gồm 30 tiết do giảng viên nước ngoài giảng dạy).

Về yêu cầu năng lực tiếng Anh, theo quy định hiện nay (áp dụng từ khóa 15), để đủ điều kiện tham dự kỳ thi phỏng vấn và ghi danh vào năm thứ 3, sinh viên các chương trình LKQT phải có chứng chỉ bậc 4/6 theo khung Năng lực châu Âu hoặc các chứng chỉ tương đương (bao gồm TOEFL ITP 500 điểm, TOEFL IBT 61 điểm do Viện Khảo thí Hoa kỳ ETS cấp, hoặc IELTS 5.5 do Hội đồng Anh hoặc Tổ chức Giáo dục Úc IDP cấp). Đây cũng là yêu cầu chuẩn đầu ra đối với các chương trình cử nhân LKQT tại trường ĐHTM và là yêu cầu xác nhận văn bằng của Cục Khảo thí – Bộ Giáo dục và Đào tạo (Cục Khảo thí không chấp nhận TOEFL ITP). Đáng lưu ý là theo chuẩn đầu ra trước đây (hiện vẫn được áp dụng cho các khóa cũ), sinh viên được phép sử dụng TOEIC làm chứng chỉ tương đương (600 điểm TOEIC), tuy

nhiên đến bắt đầu từ năm nay, chứng chỉ TOEIC không được khuyến khích sử dụng nữa do không được Cục Khảo thí chấp nhận để công nhận văn bằng, do đó Viện HTQT định hướng sinh viên tham gia kỳ thi năng lực 6 bậc theo khung Châu Âu.

Từ nội dung và yêu cầu trên, ta có thể khẳng định kết quả học tiếng Anh nói chung mà trong đó có kỹ năng đọc luôn đóng vai trò đặc biệt quan trọng trong chương trình học và thi cử của sinh viên. Vì vậy luôn là rất cần thiết cho sinh viên của khoa chú trọng vào việc rèn luyện và nâng cao kỹ năng đọc, áp dụng được các phương pháp, chiến lược đọc phù hợp với mình nhằm đạt được mục tiêu mà chương trình học đã đề ra.

Nghiên cứu này được thực hiện nhằm giúp tác giả nói riêng cũng như tập thể giáo viên của khoa Tiếng Anh trực tiếp giảng dạy đối tượng sinh viên của khoa Đào tạo Quốc Tế nói chung có cái nhìn tổng thể về những nhân tố ảnh hưởng đến quá trình học đọc của các em, từ đó đề xuất các biện pháp khả thi nhằm nâng cao hiệu quả học đọc của sinh viên.

2. CƠ SỞ LÝ LUẬN

2.1. Một số khái niệm về đọc

Đọc là một hoạt động có mục đích. Người ta có thể đọc để lấy thông tin, để kiểm tra lại kiến thức hiện có của mình, hay để đưa ra những nhận xét về ý tưởng của người viết. Có người đọc để giải trí hay để nâng cao kiến thức về ngôn ngữ mà mình đang đọc. Như vậy, mục đích đọc sẽ quyết định sự lựa chọn dạng tài liệu và nội dung tài liệu của người đọc.

Đọc là một quá trình tương tác diễn ra giữa người đọc và tài liệu đọc, và kết quả là người đọc hiểu vấn đề được nêu lên trong tài liệu đọc đó. Một bài đọc được trình bày bằng những chữ cái, từ, câu hay những đoạn văn chứa đựng ngữ nghĩa. Người đọc sử dụng kiến thức, kỹ năng và những chiến lược để xác định và hiểu được nghĩa của chúng. Những kiến thức, kỹ năng và chiến lược này bao gồm:

- Khả năng ngôn ngữ: bao gồm khả năng nhận biết các thành tố của hệ thống chữ viết, kiến thức từ vựng; kiến thức sử dụng từ để kết cấu thành câu.
 - Khả năng diễn ngôn: kiến thức các yếu tố diễn ngôn nhờ đó để gắn kết các câu hay các đoạn với nhau.
 - Kiến thức ngôn ngữ xã hội: kiến thức phân loại các dạng bài đọc khác nhau, các cấu trúc thông thường và nội dung của bài đọc.
 - Khả năng chiến lược: khả năng sử dụng chiến lược top-down hay bottom-up
- **Phân loại kỹ năng đọc:**

Nuttall (2000:38) đã nêu ra hai loại đọc chính: đọc chuyên sâu và đọc khái quát. Hai kiểu đọc này đều cần thiết và có tính bổ xung cho nhau, là phương tiện để người học ngôn ngữ thứ hai không những có thể nâng cao được kiến thức chung mà còn phát triển được cả các kỹ năng ngôn ngữ của mình.

- Đọc chuyên sâu: Là dạng đọc những bài khóa dưới sự hướng dẫn của giáo viên hoặc đọc với yêu cầu bắt buộc phải tập trung vào bài khóa. Theo Brown (1990:297) thì đọc chuyên sâu “thường là một hoạt động có xu hướng theo lớp học mà trong đó, người học phải tập trung vào những chi tiết về ngôn ngữ và ngữ nghĩa của một đoạn văn”. Như vậy, mục tiêu của đọc chuyên sâu là đọc để hiểu không những về nội dung của bài khóa mà còn cả về cách thức diễn đạt nghĩa của bài khóa.

- Đọc khái quát: Là dạng đọc thường liên quan đến số lượng bài đọc lớn với mục đích là hiểu khái quát về những bài đọc này. Lewis và Hill (1992:109) định nghĩa rằng đọc khái quát có nghĩa là người đọc hiểu được ý chung của bài khóa mà không cần thiết phải hiểu từng từ trong bài đọc. Loại đọc này phù hợp cho quá trình tự học của sinh viên nhằm

mục đích rèn luyện kỹ năng đọc trực tiếp và thành thạo ngoại ngữ mà không cần có sự hướng dẫn hay trợ giúp của giáo viên. Tuy nhiên, dạng đọc hiểu này cũng cần phải có hướng dẫn và đôi khi nó còn liên quan đến kỹ năng đọc lướt (**skimming**) để hiểu khái quát về nội dung bài đọc và quét (**scanning**) để tìm thông tin chi tiết cụ thể của bài đọc.

2.2. Đặc điểm của người đọc có hiệu quả

Theo Wassman và Rinsky (1993:5) thì một người được cho là đọc có hiệu quả cần “hiểu quá trình đọc và biết đọc thế nào đối với các loại thông tin khác nhau trong bài đọc”.

Các nghiên cứu đã khẳng định rằng người đọc có hiệu quả là người

- Có thể đọc khái quát
- Kết hợp được thông tin trong bài đọc với kiến thức hiện có của mình
- Có phương pháp đọc linh hoạt dựa trên tài liệu mà họ đang đọc
- Có động cơ đọc
- Dựa trên các kỹ năng tương tác khác nhau như quá trình
- Đọc có mục đích

2.3. Các phương pháp dạy kỹ năng đọc

Bamford và Day (1998:124-141) cho rằng hiện nay trên thế giới có ít nhất bốn phương pháp dạy kỹ năng đọc khác nhau trong quá trình học ngoại ngữ: phương pháp dịch-ngữ pháp; trả lời câu hỏi đọc hiểu; kỹ năng và chiến lược, và đọc chuyên sâu.

- **Phương pháp dịch-ngữ pháp:** đối với phương pháp này, sinh viên được dạy đọc bài khóa tiếng nước ngoài bằng cách đọc và dịch sang tiếng bản xứ.

- **Trả lời câu hỏi đọc hiểu:** phương pháp này tập trung vào việc dạy đọc các bài khóa ngắn trong sách giáo khoa hay giáo trình. Những bài khóa này hướng dẫn trình bày cách sử dụng từ hay các hiện tượng ngữ pháp của ngôn ngữ đang học. Những bài khóa này thường ngắn để khuyến khích được sinh viên đọc từng từ và sau đó có thể trả lời được các câu hỏi và làm bài tập do bài đọc yêu cầu.

- **Kỹ năng và chiến lược:** với phương pháp này, giáo viên phải chuẩn bị cho người học đọc những đoạn văn dài từ một đến hai trang, có thể bắt đầu bằng cách dạy vốn từ vựng trước khi yêu cầu sinh viên đọc. Sinh viên sẽ tập trung đọc thầm bài khóa cùng với một vài câu hỏi đặt ra trong khi đọc. Sau khi đọc, sinh viên sẽ chia sẻ thông tin theo cặp hay theo nhóm để trả lời các câu hỏi. Cuối cùng là, sinh viên sẽ hoàn thành những nhiệm vụ hay bài tập theo yêu cầu của bài đọc để kiểm tra việc hiểu nội dung chung của bài đọc và cách vận dụng các kỹ năng và chiến lược đọc.

- **Đọc chuyên sâu:** Mục tiêu của phương pháp này là giúp cho sinh viên có khả năng sẵn sàng đọc một bài đọc tiếng nước ngoài. Cá nhân người học sẽ đọc sách hay các tài liệu khác tùy theo trình độ hay tốc độ đọc của họ, chủ yếu là ở dạng bài tập về nhà.

Trong thực tế thì khi dạy đọc ngoại ngữ, người ta không chỉ dạy riêng một phương pháp nào. Trong một khóa học cụ thể, các phương pháp này thường được vận dụng xen kẽ hay tổng hợp với nhau.

2.4. Các giai đoạn đọc

Thông thường thì một bài đọc có ba giai đoạn: giai đoạn trước khi đọc, trong khi đọc và sau khi đọc. mỗi một giai đoạn này đều chứa đựng những đặc điểm riêng của nó và đòi hỏi lượng thời gian khác nhau.

• **Giai đoạn trước khi đọc:** Là giai đoạn trước khi sinh viên bắt đầu đọc bài khóa. Đây là giai đoạn cần thiết cho cả quá trình đọc. Theo quan điểm của Williams (1984:37) thì mục đích của giai đoạn trước khi đọc nhằm:

- Giới thiệu và khơi dậy những hứng thú của chủ đề bài đọc
- Khuyến khích sinh viên bằng cách tạo ra được lý do đọc
- Chuẩn bị cho sinh viên một số vấn đề về ngôn ngữ phục vụ cho bài đọc

Nhìn chung, giai đoạn này nên kéo dài từ 2 đến 10 phút, phục thuộc vào đặc điểm của mỗi bài đọc. Trước khi đưa ra yêu cầu về các hoạt động ở giai đoạn này, giáo viên nên cân nhắc về mục tiêu của bài đọc, ngữ cảnh dạy và học và nhu cầu của người học.

- **Giai đoạn trong khi đọc**

Cũng theo Williams (1984:38) thì giai đoạn trong khi đọc là phần chính của một bài đọc với những mục tiêu cụ thể sau:

- Giúp cho sinh viên hiểu được mục đích của người viết
- Sinh viên hiểu được cấu trúc bài khóa
- Sinh viên hiểu rõ nội dung bài khóa

Ở giai đoạn này, giáo viên cần giúp sinh viên hiểu được toàn bộ bài đọc cũng như là mục đích của người viết được truyền tải trong bài thông qua việc áp dụng các kỹ năng đọc một cách tốt nhất như đọc lướt để tìm ý chính, đọc quét để tìm các thông tin chi tiết .v.v... Như vậy thời gian cần thiết để thực hiện giai đoạn này chiếm gần như hai phần ba thời gian dành cho toàn bài.

- **Giai đoạn sau khi đọc:** đây là bước cuối cùng của bài đọc và là thời gian cho sinh viên kiểm tra kết quả đọc của mình. Những gì mà họ phản hồi lại sẽ thể hiện khả năng đọc hiểu của mình. Giai đoạn này cũng nhằm mục đích củng cố hay thể hiện những vấn đề đã được đọc liên quan đến kiến thức, hứng thú hay quan điểm của mỗi sinh viên.

2.5. Động cơ đọc

Hầu hết các nhà nghiên cứu về động cơ đều cho rằng động cơ liên quan đến việc thể hiện những phản ứng có điều kiện (learned behaviour). Và như vậy động cơ ảnh hưởng đến mức độ hoạt động của cá nhân hay mức độ tích cực của cá nhân trong quá trình học ngôn ngữ thứ 2. Rõ ràng là sinh viên học không có hay thiếu động cơ sẽ không tham gia đầy đủ, tích cực vào quá trình học. Như vậy, họ sẽ không thể phát triển các kỹ năng của mình ở ngôn ngữ thứ 2. Do vậy, động cơ là một trong những yếu tố quyết định sự thành công của người học trong quá trình thủ đắc ngôn ngữ thứ hai, đặc điểm của người học có động cơ là:

- Có định hướng tích cực về nhiệm vụ : người học tự tin là sẽ học thành công
- Có nhận thức: thấy được tầm quan trọng của thành công đối với quá trình học
- Có nhu cầu đạt thành tích/tiến bộ: để vượt qua mọi khó khăn và đạt được mục tiêu đã đề ra

- Có nguồn cảm hứng cao: muốn đối mặt với những thách thức và độ thành thạo cao
- Có định hướng mục tiêu: nhận thức rõ về mục tiêu học của mình
- Có tính kiên nhẫn: không bị nản chí bởi những thất bại, thụt lùi hay chưa tiến bộ rõ ràng
- Chịu đựng được sự mơ hồ: không cảm thấy nản chí bởi tạm thời chưa hiểu và nghĩ rằng sau này sẽ hiểu

2.6. Những khó khăn về kỹ năng đọc

Kỹ năng đọc hay các chiến lược đọc của sinh viên có thể ảnh hưởng đến động cơ tham gia đọc bài khóa. Chiến lược đọc ở đây có thể được định nghĩa là “kế hoạch giải quyết những vấn đề khó khăn mà sinh viên gặp phải trong quá trình đọc để hiểu nghĩa của bài” (Duffy, 1993:232). Họ bắt đầu từ việc áp dụng các chiến lược từ vụng bottom-up, ví dụ như tra các từ mới trong từ điển, sau đó dần dần tiến đến hoạt động đọc hiểu như liên hệ những gì đang được đọc với vỏ kiến thức nền của mình.

Những hạn chế về kỹ năng đọc của sinh viên sẽ gây ra nhiều vấn đề, ví dụ như khả năng đọc ngôn ngữ thứ hai của họ chậm hơn so với ngôn ngữ thứ nhất. Ngoài ra, việc không biết áp dụng các phương pháp đọc phù hợp làm cho sinh viên đọc rất chậm, bởi lẽ họ có xu hướng tra hết các từ mới, hoặc đọc cẩn thận từ đầu bài đến cuối bài. Kết quả là họ không thể nắm bắt được ý chính của toàn bộ bài đọc. Thực tế là khi gặp phải bài khóa có nhiều từ mới, bài đọc dài hay bài đọc có chủ đề lạ, những sinh viên này không thể tập trung vào hoạt động đọc hoặc khi đọc đến đoạn cuối thì lại không thể nhớ những gì đã đọc ở đoạn đầu.

Như vậy, những hạn chế trong kỹ năng đọc hiểu đã nêu trên sẽ dẫn đến tình trạng là sinh viên mất hứng thú, thậm chí còn cảm thấy nản chí khi đọc. Họ bị rơi vào một vòng luẩn quẩn, đó là: **đọc mà không hiểu - đọc thật chậm - không hứng thú đọc - không đọc được nhiều.**

- **Vấn đề về ngôn ngữ:** Theo Aebersold và Field (1997:138) thì hiểu từ và cấu trúc là rất cần thiết để hiểu được nghĩa của bài khóa. Hạn chế về kiến thức từ vựng và cấu trúc sẽ làm cho sinh viên cảm thấy khó khăn khi đọc bài, làm cho họ không còn hứng thú để khám phá bài đọc nữa.

- **Vấn đề kiến thức nền của người đọc:** Kiến thức nền ở đây liên quan đến những thông tin mà sinh viên có đối với chủ đề cụ thể. Do vậy khi gặp một bài khóa có chủ đề không quen thuộc, họ sẽ thấy khó hiểu và điều này cũng có thể làm mất hứng thú đọc của họ.

- **Sở thích của người học:** là cách học, có thể mang tính tự nhiên hay theo thói quen mà mỗi cá nhân người học thích để tiếp thu, xử lý và lưu trữ thông tin mới hay những kỹ năng mới (Reid, 1995) (trích của Lightbrown và Spada, 1999:58). Điều đó có nghĩa là mỗi cá nhân người đọc có những sở thích đọc tài liệu của riêng mình.

3. NGHIÊN CỨU THỰC TRẠNG QUÁ TRÌNH HỌC ĐỌC CỦA ĐỐI TƯỢNG SINH VIÊN HỌC PHẦN 1.2 – KHOA ĐÀO TẠO QUỐC TẾ

3.1. Câu hỏi nghiên cứu

- Những nhân tố nào gây ảnh hưởng đến hiệu quả đọc của sinh viên trong học phần tiếng Anh 1.2 – khoa Đào tạo Quốc tế?

- Làm thế nào để nâng cao hiệu quả đọc của đối tượng sinh viên trên nhằm đạt chuẩn đầu ra của khoa Đào tạo Quốc tế?

Để đạt được mục tiêu nghiên cứu cần hiện thực hóa các mục đích sau:

- Tìm hiểu các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng, hiệu quả đọc của sinh viên

- Tìm hiểu thực trạng phương pháp và quan điểm giảng dạy, ý kiến đánh giá về tài liệu đọc của giáo viên tiếng Anh trong khoa

- Xác định và phân tích các tác động tích cực và tiêu cực của các nhân tố gây ảnh hưởng đến hiệu quả đọc của sinh viên

- Đề xuất các giải pháp đối với sinh viên và giáo viên nhằm cải thiện hiệu quả đọc của sinh viên

3.2. Phương pháp nghiên cứu:

Đối tượng nghiên cứu là 80 sinh viên đang theo học học phần tiếng Anh 1.2 của khoa Đào tạo Quốc tế và 10 giáo viên đang giảng dạy cho đối tượng trên. Phương pháp nghiên cứu là sử dụng phiếu điều tra đối với các giáo viên và sinh viên tham gia vào nghiên cứu và quan sát thực tế của tác giả.

3.3. Kết quả nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu cho thấy 100% sinh viên được hỏi đều có động cơ học tập trong giờ luyện đọc tiếng Anh, bao gồm động cơ có định hướng hội nhập, động cơ hướng nội, động cơ định hướng nghề nghiệp và động cơ chung. Đặc biệt là số lượng sinh viên có động cơ định

hướng nghề nghiệp chiếm tỉ lệ cao nhất, bao gồm 80% vì công việc tương lai, 44% thi đỗ kỳ thi học kỳ. Điều này cho thấy tất cả các sinh viên đều ý thức được vai trò quan trọng của tiếng Anh và đều xác định cho mình những mục tiêu cụ thể trong quá trình học. Vậy thực trạng học của sinh viên thể hiện trên lớp ra sao? Theo quan sát thì mặc dù phần lớn đã xác định được học tập, số sinh viên thể hiện kết quả đọc tốt và tỏ ra hứng thú, tham gia một cách tích cực, nhiệt tình vào các hoạt động đọc không phải là nhiều, số còn lại chủ yếu thể hiện thái độ bị động và rất trầm.

3.3.1. Tìm hiểu những mong muốn, sở thích, và hứng thú cũng như là những khó khăn mà những đối tượng sinh viên này gặp phải đối với các hoạt động luyện đọc trong giờ học tiếng Anh

Nghiên cứu đã phản ánh được những nguyện vọng, mong muốn được tham gia vào các hoạt động trong giờ luyện đọc như sau:

- Có thể nói hình thức học trong giờ luyện đọc mà sinh viên thích nhất là làm việc theo nhóm, đứng thứ nhì là theo cặp và cuối cùng là đọc một mình.

- trong giai đoạn trước khi đọc: giáo viên **cung cấp từ vựng mới bằng dụng cụ trực quan (tranh ảnh ...), dùng trò chơi để giới thiệu chủ đề bài đọc, cung cấp từ vựng mới bằng cách dùng từ đồng nghĩa/trái nghĩa, dùng âm nhạc để giới thiệu chủ đề bài đọc** là những hoạt động được nhiều sinh viên mong muốn hơn cả, sau đó là cung cấp từ vựng mới bằng cách dùng định nghĩa/giải thích, giới thiệu vài câu ngắn gọn về bài đọc, dùng dụng cụ trực quan (tranh, ảnh ...) để giới thiệu chủ đề bài đọc.

- Trong giai đoạn đang đọc: Sinh viên muốn giáo viên giải thích từ vựng và cấu trúc mới, sau đó mới là khuyến khích sinh viên đoán từ trong văn cảnh.

- Trong giai đoạn sau khi đọc: Để có hứng thú đọc, sinh viên đặc biệt quan tâm đến các hoạt động thảo luận về vấn đề bài đọc đã nêu ra, làm bài tập ngữ pháp hoặc cấu trúc ngữ pháp được dùng trong bài đọc và trả lời câu hỏi liên quan đến bài đọc. Ngoài ra các em còn thích một số những hoạt động khác như trả lời câu hỏi của bạn khác về đoạn văn mình đã đọc và đặt câu hỏi cho, tóm tắt nội dung bài đọc, làm bài tập từ vựng

3.3.2. Thực trạng phương pháp và quan điểm giảng dạy, ý kiến đánh giá về tài liệu luyện đọc của giáo viên tiếng Anh trong DHTM.

Hầu hết các giáo viên đều chung một quan điểm là cần nâng cao hứng thú cho sinh viên ở mọi giai đoạn trong quá trình đọc. Và các hoạt động mà họ thường sử dụng trên lớp học để thu hút được hứng thú của sinh viên vào các hoạt động đọc rất đa dạng, phong phú và tuân thủ theo những nguyên lý của giáo học pháp. Tuy nhiên giáo viên thường tập trung vào các hình thức sau:

- trong giờ luyện đọc: Chủ yếu yêu cầu sinh viên làm việc một mình, làm việc theo cặp được sử dụng ít thường xuyên hơn và cuối cùng, làm việc theo nhóm là sự lựa chọn cuối cùng.

- Ở giai đoạn trước khi đọc: Giáo viên có xu hướng đặt câu hỏi định hướng về nội dung bài , khuyến khích sinh viên đoán nội dung bài sắp đọc thông qua tiêu đề bài đọc, giới thiệu chủ đề bài đọc và yêu cầu sinh viên thảo luận về nó, cung cấp từ vựng mới bằng cách dùng định nghĩa/giải thích, giới thiệu vài câu ngắn gọn về bài đọc

- Ở giai đoạn trong khi đọc: hầu hết đều khuyến khích sinh viên đoán từ qua ngữ cảnh

- Ở giai đoạn sau khi đọc: Kiểm tra các câu trả lời đọc hiểu là hình thức được sử dụng nhiều nhất, theo sau là yêu cầu sinh viên thảo luận về chủ đề bài đọc và yêu cầu sinh viên làm bài tập từ vựng liên quan đến bài đọc

Có thể nói, mặc dù có sự đa dạng, phong phú và áp dụng được lý thuyết giáo học pháp vào quá trình giảng dạy nhưng những việc sử dụng một số hoạt động có tần suất lớn hơn lại chưa đáp ứng được nguyện vọng của hầu hết sinh viên. Và đây được xem như là một trong những nguyên nhân làm hạn chế hứng thú đọc của sinh viên trong giờ học tiếng Anh.

- Đối với khía cạnh tài liệu đọc: toàn thể các giáo viên đều có những nhận xét tích cực về giáo trình và các bài khóa. Về mặt nội dung học phần 1.2 trong giáo trình Market Leader được đánh giá là phù hợp với trình độ của sinh viên bởi hầu hết các giáo viên. Thiết kế các hoạt động trong mỗi bài đọc hiểu bao gồm các hoạt động rất đa dạng nhằm thu hút sinh viên. Cụ thể là trước mỗi bài đọc đều có những câu hỏi liên quan đến chủ đề bài đọc, hầu hết được minh họa bởi tranh ảnh nhằm khơi dậy hứng thú đọc của sinh viên. Nội dung bài đọc được thiết kế ở dạng trả lời câu hỏi, chọn câu đúng sai và các hoạt động khác. Tất cả những hoạt động trên đều có liên quan đến việc luyện kỹ năng đọc lướt để lấy nội dung chính hay đọc quyết để tìm các thông tin chi tiết. Sau phần bài đọc thường có những câu hỏi yêu cầu sinh viên thảo luận có nội dung liên quan đến bài đọc và một số câu hỏi để sinh viên liên hệ với bản thân hay xã hội. Tuy nhiên, tranh ảnh được sử dụng để minh họa cho các bài khóa bị đánh giá là chưa đủ tốt để gây hứng thú đối với sinh viên. Nguyên nhân chính ở đây là hầu hết sinh viên đều dùng sách được phô-tô đen trắng, chất lượng không được tốt nên tranh ảnh thường bị nhòe hoặc mờ, không gây được hứng thú đối với sinh viên.

3.3.3. Xác định và phân tích những ảnh hưởng của các nhân tố gây ảnh hưởng đến hiệu quả học tập của sinh viên trong các giờ học đọc

Nguyên nhân từ phía sinh viên

- nguyên nhân lớn nhất gây khó khăn cho sinh viên trong quá trình luyện đọc là thiếu kiến thức nền về chủ đề đang đọc. Ở học phần kỹ năng tiếng Anh 1.2, nội dung các bài đọc bao gồm các chủ đề về cơ bản liên quan đến thế giới kinh doanh, công ty và kinh tế nên để đi sâu vào các chi tiết cụ thể hơn của bài đọc y, sinh viên sẽ gặp khó khăn trong quá trình đọc hiểu như không đoán được từ trong ngữ cảnh, không hiểu bài để trả lời câu hỏi và hoàn thành các yêu cầu khác, hay không tham gia được vào thảo luận sau khi đọc.

- Nguyên nhân thứ hai làm ảnh hưởng đến hứng thú đọc của sinh viên là bài đọc có quá nhiều từ mới và cấu trúc mới, chiếm 53%. Kết quả này quả thật quá mâu thuẫn với phần trả lời của giáo viên. Hầu hết các giáo viên trong quá trình giảng dạy cho đối tượng sinh viên này đều có ý kiến rằng các bài đọc trong giáo trình là phù hợp với trình độ của sinh viên. Từ vựng và cấu trúc từ vựng trong các bài khóa hầu hết đã được giới thiệu ở những bài học trước, chỉ còn lại một phần nhỏ là mới để sinh viên làm quen với kỹ năng tự đoán nghĩa của từ trong quá trình đọc.

Vậy gốc gác của vấn đề ở đây là gì? Theo tác giả thì nguyên nhân lớn nhất liên quan đến việc học và nhớ từ của sinh viên. Tuy đã được học, song do một số những nhân tố như :không có môi trường tiếng để sử dụng kiến thức từ vựng đã học một cách thường xuyên; các hoạt động ôn luyện để nhớ từ còn ít; sinh viên chưa có ý thức tự học tốt đã gây hạn chế đến vốn từ của sinh viên.

- 47% sinh viên nhận định rằng không có kỹ thuật đọc thích hợp được xem là nguyên nhân thứ ba làm ảnh hưởng đến hiệu quả đọc của các em. Ý kiến này là tương đối trùng khớp với ý kiến của giáo viên trực tiếp tham gia giảng dạy các em ở kỳ này. Không ít sinh viên có xu hướng muốn hoàn thành bài đọc hiểu tiếng Anh bằng cách đọc và dịch toàn bộ bài đọc sang tiếng Việt, sau đó mới trả lời câu hỏi hay hoàn thành các yêu cầu khác của bài đọc. Có lẽ ở đây, các em chưa được làm quen hay rèn luyện các kỹ năng đọc, các chiến lược đọc hoặc đã

được giới thiệu các kỹ năng đọc rồi nhưng không ý thức được tầm quan trọng của chúng, vì vậy đã không thể áp dụng chúng trong các giờ luyện đọc của mình.

- Không thích chủ đề đọc là nguyên nhân ảnh hưởng đến hứng thú đọc của 14% trên tổng số sinh viên được hỏi. Có thể là nguyên nhân thiếu kiến thức nền về chủ đề đang đọc đã làm cho số sinh viên cảm thấy không mấy hứng thú để đọc. Các em mong đợi được đọc những bài khóa có chủ đề thú vị và dễ liên hệ hơn, ví dụ như những vấn đề có liên quan đến cuộc sống hàng ngày như gia đình, tình yêu, những câu chuyện xung quanh mình ... chứ không chỉ hoàn toàn là những chủ đề về thế giới kinh doanh hay kinh tế.

Nguyên nhân từ phía giáo viên:

Phương pháp giảng dạy của giáo viên đóng vai trò vô cùng quan trọng trong giờ luyện đọc. Phương pháp giảng dạy của giáo viên không những phải phù hợp với đối tượng người học mà còn phải phong phú để nâng cao được hứng thú của người học. Mặc dù phương pháp giảng dạy của các giáo viên tại trường ĐHTM tương đối là phong phú nhưng chúng lại chưa hoàn toàn đáp ứng được nguyện vọng của sinh viên, đặc biệt nhất là ở giai đoạn trước khi đọc, trong khi đọc và hình thức tổ chức luyện đọc

- Ở giai đoạn trước khi đọc, rất nhiều sinh viên mong muốn các thầy cô dùng giáo cụ trực quan, trò chơi, âm nhạc hay bài hát để giới thiệu bài đọc nhưng trong thực tế giáo viên lại rất ít khi sử dụng những phương pháp này.

Có những nguyên nhân chủ quan và khách quan để giải thích cho vấn đề này. Nguyên nhân chủ quan là trong thực tế, có một số giáo viên chưa chủ động, tích cực để thiết kế những hoạt động trên cho sinh viên, ví dụ như chuẩn bị giáo cụ trực quan để giới thiệu từ hay chủ đề bài đọc cho sinh viên.

Về nguyên nhân khách quan, đó là sự hạn chế về mặt thời gian giảng dạy trên lớp. Để đảm bảo đúng tiến độ và đi hết được nội dung các bài trong chương trình đã đề ra, thật khó cho giáo viên để thiết kế và đưa các hoạt động nêu trên vào giai đoạn trước khi đọc. Đây cũng được xem là nguyên nhân lớn nhất gây khó khăn cho phía giáo viên. Nguyên nhân thứ hai là việc sử dụng trò chơi và âm nhạc không những tốn nhiều thời gian mà còn gây ồn ào, làm ảnh hưởng đến các lớp học xung quanh, đặc biệt là ở trường ĐHTM không có các phòng học riêng cho sinh viên.

- Ở giai đoạn trong khi đọc, hầu hết giáo viên sử dụng phương pháp đoán nghĩa của từ theo ngữ cảnh, thực hiện đúng theo tinh thần của giáo học pháp. Song về phía sinh viên, thực tế lại nảy sinh nhiều vấn đề. Đó là có nhiều từ được giáo viên giả định là các em đã học, đã nhớ lại là từ mới đối với một số sinh viên bởi lẽ các em không còn nhớ những từ này nữa. Lúc này bài đọc hiểu không dễ hiểu như giáo viên nghĩ nữa và để tiếp tục được hoạt động đọc, các em sẽ phải đoán từ. Vấn đề trở nên khó khăn hơn khi các em phải đoán thêm một số từ lúc này thật sự là mới. Như vậy trong một bài đọc hiểu, những sinh viên này phải đoán quá nhiều từ và điều này làm cho các em mất kiên nhẫn, nản chí và không hứng thú đọc nữa.

- Đối với việc tổ chức hình thức luyện đọc: Phương pháp giáo viên hay sử dụng nhất là yêu cầu sinh viên đọc một mình, sau đó mới là đọc theo cặp và theo nhóm. Trong khi đó, hoạt động được sinh viên mong muốn nhất lại là làm việc theo nhóm, sau đó là theo cặp và cuối cùng là đọc một mình.

Nguyên nhân tài liệu:

Những vấn đề có liên quan đến nguồn tài liệu, nói một cách chính xác hơn là giáo trình kỹ năng tiếng Anh 1.2 chính là: tranh ảnh kém chất lượng, các bài đọc chứa đựng nhiều từ mới và cấu trúc mới. Như đã đề cập ở trên, giáo trình của sinh viên toàn bộ là phô-tô đen

trắng nên tranh ảnh chỉ có hai màu đen và trắng, thậm chí một số tranh ảnh còn bị nhòe, không rõ ràng làm cho sinh viên khó có thể phán đoán đó là gì. Như vậy, tác dụng của việc khai thác tranh ảnh làm công cụ trực quan để thu hút sự chú ý và tăng hứng thú trong sinh viên không có tác dụng như nó được mong đợi.

4. ĐỀ XUẤT GIẢI PHÁP ĐỐI VỚI VẤN ĐỀ NGHIÊN CỨU

Dựa trên kết quả nghiên cứu thực tế, một số giải pháp được kiến nghị và đề xuất hướng tới hai đối tượng sinh viên khoa Đào tạo Quốc tế và các giáo viên đang tham gia giảng dạy các đối tượng này như sau:

4.1. Giải pháp về phía giáo viên

Trước hết về mặt nhận thức, giáo viên cần hiểu rõ tầm quan trọng của kỹ năng đọc và những yếu tố gây ảnh hưởng đến hiệu quả đọc trong quá trình luyện đọc tiếng Anh của sinh viên, từ đó đề ra những kế hoạch, biện pháp, phương pháp giảng dạy sao cho hiệu quả nhằm giúp các em đạt được mục tiêu học của mình. Nói một cách cụ thể là làm thế nào để sinh viên được hưởng thụ những giờ luyện đọc tiếng Anh một cách thoải mái, vui vẻ, hứng thú. Làm thế nào để xóa bỏ đi những tâm lý ngại đọc, chán đọc, hay thậm chí là sợ đọc trong giờ học tiếng Anh. Để hiện thực hóa những mục tiêu trên, cần có những nỗ lực lớn từ phía giáo viên như sau:

Thứ nhất, giáo viên cần chuẩn bị kiến thức nền cho sinh viên: Để tránh tình trạng thiếu kiến thức nền về chủ đề bài đọc, giáo viên nên khuyến khích và giúp sinh viên chuẩn bị các tài liệu có liên quan đến chủ đề bài đọc. Việc chuẩn bị này có thể ở hình thức giáo viên cung cấp tài liệu sẵn cho sinh viên hoặc yêu cầu sinh viên tự tìm kiếm trước khi có giờ đọc hiểu. Tài liệu này không nhất thiết phải bằng tiếng Anh mà có thể cả bằng tiếng Việt và giáo viên chủ động kiểm soát công việc này.

Thứ hai là việc đa dạng hóa các hoạt động trong giờ học đọc của sinh viên. Chúng ta đều biết rằng lớp học phần tiếng Anh dành cho sinh viên khoa Đào tạo quốc tế có số lượng khoảng 25-30 sinh viên nên tính các sinh viên rất đa dạng. Có thể phương pháp này là phù hợp với một số đối tượng sinh viên này nhưng lại không phù hợp với các sinh viên khác. Do đó việc sử dụng các hoạt động khác nhau trong giờ đọc là rất cần thiết để thu hút được toàn bộ sinh viên trong lớp.

Tuy nhiên, theo như kết quả nghiên cứu thì giáo viên nên tập trung hơn vào các hoạt động mà sinh viên mong muốn như sử dụng trò chơi, âm nhạc, giáo cụ trực quan vào giai đoạn trước khi đọc để khơi dậy sự hứng thú đọc của sinh viên. Các hoạt động này không nhất thiết phải chính thức đưa vào giáo trình, song cũng cần phải được bàn bạc và thông qua và cấp bộ môn để đưa vào chương trình giảng dạy một cách đồng bộ chứ không chỉ dừng ở các cá nhân có quan tâm. Việc áp dụng những hoạt động đặc biệt nói trên cũng đòi hỏi nhiều công sức của giáo viên bởi lẽ thời gian dành cho các hoạt động trước khi đọc là có hạn, chỉ nên kéo dài không quá 10 phút. Vậy làm thế nào để thiết kế được những trò chơi, lựa chọn một bản nhạc hay một bài hát vừa phù hợp về nội dung lại vừa đảm bảo về mặt thời gian là rất quan trọng và cần phải có sự đầu tư về thời gian.

Thứ ba, giáo viên phải dạy và phát triển các chiến lược đọc của sinh viên. Trước hết đó là thực hiện việc hướng dẫn kỹ thuật đọc Skimming & scanning cho sinh viên. Quan sát thực tế từ tác giả và giáo viên hợp tác nghiên cứu và kết quả điều tra sinh viên đã khẳng định một bộ phận tương đối lớn sinh viên không nắm được kỹ thuật đọc skimming (đọc tìm thông tin chính) và scanning (đọc tìm thông tin chi tiết). Vì vậy, sinh viên thường có xu hướng hay thói quen phải tra từ điển, hỏi thầy cô hay bạn học bên cạnh để biết nghĩa của tất cả các từ

mới, cấu trúc mới, sau đó dịch ra tiếng Việt rồi mới bắt đầu tiến hành trả lời câu hỏi hay thực hiện các yêu cầu khác của bài đọc.

Ngoài ra, việc hướng dẫn sinh viên biết tận dụng một số yếu tố diễn ngôn (firstly, secondly; therefore) để hiểu lô-gic của bài đọc cũng rất cần thiết. Việc hiểu các phương tiện diễn ngôn này sẽ giúp cho sinh viên biết cách lập luận, phân tích để hiểu bài một cách dễ dàng hơn, góp phần tạo nên tâm lý tự tin trong quá trình đọc.

Thứ tư là, giáo viên nên ưu tiên các hình thức đọc mà sinh viên yêu thích, cụ thể là hình thức đọc theo nhóm và theo cặp. Tuy nhiên, việc quyết định tổ chức đọc theo hình thức nào còn phụ thuộc vào đặc điểm của từng bài đọc, ở từng giai đoạn đọc và ở từng ngữ cảnh cụ thể. Với những câu hỏi ở dạng thảo luận thì sẽ là phù hợp với hình thức làm việc theo cặp và nhóm nhất bởi lẽ các hoạt động này sẽ giúp sinh viên có thể hỗ trợ lẫn nhau, tạo tâm lý thoải mái, tự tin để hoàn thành nhiệm vụ đọc. Hơn nữa, với một sĩ số lớp đông như ta luôn thấy ở các lớp học tiếng Anh ở trường Thương Mại thì các hoạt động này rất có ý nghĩa trong việc tiết kiệm thời gian, đảm bảo đúng tiến độ học phần. Tuy nhiên, để phát huy được ưu điểm của hoạt động nhóm, giáo viên cần phải kiểm soát việc tham gia hoạt động của các cá nhân ở mỗi nhóm trong giờ đọc thật sát sao để tránh tình trạng ỷ lại, ngồi chờ kết quả của bạn.

Thứ năm là, giáo viên làm nhiệm vụ vừa giảng dạy, vừa là nhà thiết kế và cung cấp thêm tài liệu đọc cho sinh viên. Những tài liệu này nên được biên soạn, thiết kế theo các dạng bài đọc thường xuất hiện trong các bài kiểm tra trong quá trình học hay trong các đề thi ngoài trường mà các em phải thi để lấy chứng chỉ. Ngoài ra, cung cấp thêm các bài tập từ vựng và ngữ pháp có liên quan đến bài đọc là thật sự cần thiết. Nguồn tài liệu này có ý nghĩa lớn trong việc giúp sinh viên ôn luyện để nhớ từ, làm cho quá trình đọc hiểu trở nên dễ dàng hơn, bớt căng thẳng đi rất nhiều.

Và cuối cùng nhưng không phải là tất cả, đó là giáo viên cần tăng cường thảo luận chủ đề liên quan đến bài đọc ở quá trình sau khi đọc. Ở phần câu hỏi điều tra giáo viên đã nhận định các kỹ năng ngôn ngữ có mối quan hệ ảnh hưởng lẫn nhau, kỹ năng này hỗ trợ cho kỹ năng kia và phía sinh viên cũng bày tỏ mong muốn có hoạt động này. Vì vậy, kỹ năng nói ở phần thảo luận này sẽ hỗ trợ cho kỹ năng đọc và ngược lại và . Qua hoạt động thảo luận này, sinh viên sẽ nhớ từ hơn, biết cách dùng từ hơn và cùng chia sẻ những kiến thức chuyên ngành liên quan đến bài đọc. Cũng chính thông qua hoạt động này mà kỹ năng nói của sinh viên cũng được cải thiện hơn.

4.2. Giải pháp về phía sinh viên

Vậy để vượt qua được những khó khăn trong quá trình luyện đọc và đạt được những mục tiêu học tiếng Anh của mình, sinh viên cần phải hành động như thế nào?

- Trước hết, đó là thái độ ý thức rõ về tầm quan trọng của việc luyện tập kỹ năng đọc trong sinh viên. Một khi đã ý thức rõ vai trò quan trọng của kỹ năng đọc, sinh viên sẽ có những thái độ và hành vi đúng đắn trong các giờ luyện đọc nói riêng và quá trình học tiếng Anh nói chung.

- Vấn đề tiếp theo cũng liên quan đến ý thức, hay nói một cách chính xác hơn là nhận thức đúng đắn về chủ đề bài đọc. Sinh viên cần phải hiểu rằng trong một môi trường đào tạo những cử nhân kinh tế, điều tất yếu là những gì các em đang được học tại trường ĐHTM phải có nội dung cơ bản để chuẩn bị cho nghề nghiệp tương lai của các em sau này và tiếng Anh cũng không phải là một ngoại lệ. Nội dung những bài đọc tiếng Anh trong giáo trình đều liên quan đến vấn đề kinh tế hay thế giới kinh doanh. Những bài đọc này không những có vai trò phát triển khả năng ngôn ngữ và còn giúp củng cố và mở rộng kiến thức chuyên ngành của các em. Nếu ý thức rõ về ý

nghĩa của chúng, sinh viên sẽ cảm thấy bớt đi sự miễn cưỡng và tìm được một lý do chính đáng để tham gia tích cực vào các hoạt động đọc trong giờ tiếng Anh.

- Để giải quyết được khó khăn về thiếu kiến thức nền, một yếu tố được nhận định là đã gây ảnh hưởng đến hiệu quả đọc, sinh viên cần phải nâng cao tinh thần tự chủ về tự học. Ngoài nguồn tài liệu giáo viên cung cấp ra, hiện nay, với sự trợ giúp của công nghệ thông tin, việc tìm kiếm các tài liệu liên quan đến kiến thức nền của bài đọc tương đối là dễ dàng. Sinh viên có thể tiếp cận nguồn tài liệu này bằng cả tiếng Việt và tiếng Anh. Tuy nhiên, hoạt động này cũng cần có sự lựa chọn sao cho sinh viên có thể tham khảo đọc những tài liệu có nội dung và độ dài vừa phải, không quá thách thức đối với trình độ của các em, không làm mất quá nhiều thời gian của các em, nếu không hoạt động này sẽ có tác dụng ngược lại làm các em nản chí, chán và sợ đọc.

- Một vấn đề vô cùng nan giải và luôn là một trong những nguyên nhân lớn nhất đối với sinh viên là sự hạn chế về từ vựng. Làm thế nào để cải thiện được tình trạng này? Một lần nữa, vai trò của việc tự học lại càng trở nên quan trọng hơn bao giờ hết. Giáo viên chỉ có thể dạy và hướng dẫn sinh viên trong một thời gian tương đối là ít, thời gian còn lại trông chờ vào tính tự giác tự học của các em. Nếu sinh viên coi buổi lên lớp là thời gian duy nhất để học thì thật sai lầm. Để nhớ từ, cấu trúc từ, không còn cách nào khác là sinh viên cần phải tích cực sử dụng nhiều phương pháp ôn luyện từ mới ở nhà. Một là tích cực hoàn thành mọi bài tập từ vựng, cấu trúc và bài đọc do giáo viên cung cấp, hai là sinh viên chủ động tìm kiếm các dạng bài tập từ vựng khác thông qua con đường Internet, tra từ điển, học nhóm, hay những bài đọc bằng tiếng Anh có chủ đề liên quan đến bài đọc trên lớp. Hoạt động này cũng có ý nghĩa giúp sinh viên không những nhớ được những từ hay cấu trúc ngôn ngữ đã học mà còn mở rộng được cả vốn từ vựng của mình, góp phần làm dễ hơn cho các em khi đọc các bài khóa tiếp theo.

5. KẾT LUẬN

Do thời gian thực hiện và khuôn khổ có hạn, đề tài nghiên cứu này chỉ tập trung vào việc nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả đọc của sinh viên khoa Đào tạo Quốc tế trong giờ luyện đọc tiếng Anh. Đề tài chỉ tập trung vào khía cạnh này vì đây được xem như những nhân tố vô cùng quan trọng để nâng cao hiệu quả trong giờ học đọc tiếng Anh của các em nói riêng và trong cả quá trình học tiếng Anh nói chung. Khi giáo viên có những phương pháp giảng dạy tốt, thích hợp và sinh viên vận dụng được các phương pháp học có hiệu quả thì các em sẽ tham gia một cách tích cực vào quá trình học, góp phần to lớn cho việc hiện thực hóa được những mục tiêu học tiếng Anh của mình. Đó là mục tiêu đạt chuẩn các kỳ thi mà khoa và nhà trường đã đề ra và đáp ứng được nhu cầu của thị trường lao động ngoài xã hội sau khi các em ra trường. Với việc nghiên cứu trong một giới hạn hẹp như vậy, tác giả hi vọng rằng đề tài sẽ đưa ra được những đề xuất khả thi và hữu ích nhằm nâng cao chất lượng dạy và học tiếng Anh của khoa.

Đề tài còn chưa đi vào nghiên cứu về yếu tố khác như tính cách (thái độ và hành vi) và mối quan hệ của giáo viên ảnh hưởng đến hiệu quả học tiếng Anh trong giờ luyện đọc của sinh viên. Tuy nhiên, giới hạn nghiên cứu này lại mở ra một định hướng cho nghiên cứu trong tương lai nhằm làm rõ hơn các khía cạnh của vấn đề này.

REFERENCES

1. Aeversold, A. J and Field, L. M (1997). From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language classrooms. Cambrigde University Press.
2. Bamford, J. and Day, R.R. (1998). Annual Review of Applied Linguistics: Teaching Reading, 18, 124-141.

3. Duffy, G. (1993). Rethinking Strategy Instruction: For Teachers' Development and their Low Achievers' Understandings. *Elementary School Journal*. 93, 231-127.
4. Lewis, M and Hill, J. (1992). *Practice Techniques for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Lightbrown, P.M. and Spada, N. (1999). *How Languages are Learnt*. Oxford: Oxford University Press.
6. Nutall, C. (2000). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. 2nd ed. Oxford: Heinemann.
7. Wassman, R. and Rinsky, A.L. (1993). *Effective Reading in a Challenging World*. Prentice Hall.
8. William, M Burden, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DU TOURISME VIA LE PROJET DE VOYAGE EN VIDÉO

ThS. Nguyễn Thị Mỹ Dung

ThS. Nguyễn Thị Hồng Vân

Email: dungtmai@gmail.com

Bộ môn tiếng Pháp - Viện Hợp tác Quốc tế - Trường Đại học Thương mại

Tóm tắt :

Hiện nay, tiếng Pháp du lịch cung cấp một công cụ quan trọng cho sinh viên trong công việc sau này, đặc biệt là đối với sinh viên cử nhân thực hành, chuyên ngành Du lịch và Dịch vụ của Đại học Thương Mại. Mục đích của bài viết trình bày kết quả áp dụng dự án video du lịch (tiến hành từ tháng 8 đến tháng 10 năm 2020) nhằm nâng cao động lực học tập và nâng cao hiệu quả việc dạy / học học phần tiếng Pháp du lịch của sinh viên cử nhân thực hành Du lịch và dịch vụ của trường ĐH Thương Mại.

Từ khóa: dự án, tiếng Pháp du lịch, động lực, dạy và học

Abstract

Nowadays, French for tourism is taught to students as an important tool for their future job, especially for students of the professional license, majoring in tourism and hospitality service at Thuongmai University. This article aims to report the implementation results of a project using traveling videos (applied from August to October, 2020) for enhancing student's motivation and improving the teaching and learning of French for tourism at our university.

Key words: project, French for tourism, motivation, teaching and learning

1. INTRODUCTION

Selon les statistiques de l'Administration nationale du Tourisme, en 2019 le Vietnam a accueilli 18 millions de touristes étrangers dont près de 300 mille francophones. C'est ainsi que l'enseignement/apprentissage du français occupe une place importante pour les établissements d'enseignement dans le domaine touristique. Le programme de formation de la

Licence professionnelle de l'Université Thuongmai en coopération avec des universités françaises partenaires dure 3 ans avec plusieurs spécialités dont celle du Tourisme et Service étudiée en anglais. Pourtant, en deuxième année, ce public suit un cours de français général de 3 crédits et en troisième année un module de français du tourisme de 2 crédits, soit 35 séances de 55 minutes dans le but de les équiper des savoirs linguistiques et des compétences de communication aux sujets spécifiques les plus simples mais nécessaires à leur travail futur. Or, selon nos observations personnelles, la motivation des étudiants et la qualité du module de français du tourisme laissent à désirer, notamment dans le contexte où ce module est récemment mis en place.

Fortes de ces constats, nous menons les études documentaires sur les méthodologies appliquées à l'enseignement des langues de spécialité. La pédagogie, bien qu'elle existe depuis longtemps, semble la méthode qui convient bien à notre public. Nous nous posons donc la question de recherche suivante :

Comment le projet de voyage en vidéo permet-il aux étudiants de la licence professionnelle, spécialité du tourisme, de l'Université Thuongmai de mieux s'appropriier le français du tourisme?

Pour répondre à cette question, nous avons mené une étude documentaire sur l'approche actionnelle, puis nous avons mis en place un projet sous forme de concours de récits de voyage en vidéo. Enfin, nous avons analysé les données recueillies pour valider les résultats de cette mise en essai.

2. FONDEMENT THÉORIQUE

Approche actionnelle

Depuis la mise en avant de la notion de *tâche* par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL, 2001), *l'approche actionnelle* qui n'est pas particulière à l'enseignement du français de spécialité, prend tout son sens avec un public professionnel. En fait, cette approche veut que l'enseignement-apprentissage pour les publics à objectifs spécifiques ne soit plus tourné vers la langue mais vers la réalisation d'actes de paroles, vers l'accomplissement de tâches ou de projets. Selon le CECRL, une tâche est définie comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». Pour le public professionnel, les tâches orientées par l'objectif et par le besoin, sont bien réelles et au cœur de la formation. Elles ne sont plus toutes purement langagières. Elles participent souvent à un scénario/projet qui permet les enchaîner et de les articuler. *L'approche actionnelle* permet également à l'enseignant de mettre l'apprenant « **acteur social** » en contact direct avec son domaine de spécialité. Ceci s'accorde avec les spécificités de l'apprenant qui maîtrise les compétences d'un domaine donné. Considéré comme acteur social, l'apprenant devient acteur principal de son apprentissage, ce qui *le motive* à participer activement aux différentes tâches proposées dans le cadre de la formation suivie. « *Selon le niveau des apprenants et le savoir-faire de l'enseignant qui conduit la réalisation des tâches, la séance se repose alors plus ou moins sur un esprit d'imitation ou d'initiative.* » F. Mourlhon-Dallies (2008 :66).

L'approche actionnelle n'est pas seulement centrée sur les tâches, mais « *met l'accent sur l'effectuation de projets concrets, souvent conduit en groupes et fortement orientés vers la production* ». J.-C. Beacco et al (2008 :65). Le projet de groupe ou l'événement visé joue un rôle central en permettant de développer la coopération et l'activité collaborative des apprenants. La

production de discours oraux et/ou écrits conformes aux discours professionnels en circulation sont des compétences privilégiées. Pourtant, afin d'effectuer les tâches, les apprenants doivent consulter une grande masse de documents authentiques, des ressources sur Internet... Plusieurs textes et enregistrements modèles sont fournis au cours du français de spécialité, ce qui facilite aussi les compétences de réception orale/écrite chez les apprenants.

Démarche du projet: Selon le référentiel proposé par l'Équipe ressource de l'académie de Montpellier (ERAM), le projet comprend quatre étapes principales: émergence de l'idée, montage et planification du projet, mise en œuvre du projet, évaluation. L'objectif du projet est de développer l'aisance dans la prise de parole en public, d'initier les étudiants à la recherche documentaire et au partage de leur recherche et, enfin, d'accroître leur motivation pour la langue en général. Une description du déroulement de l'activité (apprentissage des techniques de présentation orale, présentation en classe et retour sur l'expérience, concours) sera ensuite proposée.

3. TRAVAIL DE TERRAIN

Récit de voyage en vidéo (août-octobre 2020)

1. Acteurs :

***Public** : deux classes, soit 98 étudiants de la licence professionnelle, spécialité du tourisme en 3^e année

***Pilote** : deux enseignantes du français de spécialité

Montage du projet :

*Objectifs du projet

*Compétences visées figurant dans le référentiel d'enseignement du français touristique	Lexique: vocabulaire du tourisme Grammaire : indicatif, articles, adjectifs, connecteurs chronologiques Savoir-faire : s'entraîner à la production orale
*Compétences visées figurant dans les programmes d'enseignement général	Savoir-être: autonomie, responsabilité, initiative, coopération, confiance en soi, gestion du temps...
*Réalisations attendues	Raconter le voyage collectif en vidéo en français

*Planification

Étapes	Activités
1	<i>Sensibilisation au concours en créant la motivation :</i> Faire lire le Programme du français du tourisme dont 4 thèmes principaux : <i>réserver un billet de train/d'avion ; réserver une chambre d'hôtel ; demander/indiquer un itinéraire ; raconter un voyage.</i> Présenter le concours « <i>Racontez votre voyage en vidéo.</i> » Faire former les groupes de 5 membres → Les étudiants comprennent le thème, les objectifs, l'évaluation du concours et signent le contrat de travail de groupe.
2	<i>Rédaction d'un scénario du récit de voyage en vidéo</i> Faire étudier la première partie de la leçon 4 du Programme pour découvrir les éléments d'un voyage : le lieu, la date, les moyens de transport, la météo, les accompagnateurs, l'hébergement, les activités, l'ambiance et les sentiments. Faire rédiger le scénario (environ 200 mots) → Corriger le scénario de chaque groupe

3	<p><i>Vidéo 1 : Préparation du voyage</i> Faire étudier les leçons 1, 2 pour pouvoir acheter les billets de déplacement et réserver la chambre d'hôtel. Faire réaliser la vidéo 1 qui raconte la préparation du voyage → Les groupes réalisent la vidéo 1 qui raconte la préparation du voyage et la publient via le groupe de FB de classe. L'enseignante l'évalue et leur donne des remarques.</p>
4	<p><i>Vidéo complet : Récit de voyage</i> Faire étudier la deuxième partie de la leçon 4 pour savoir décrire les sites touristiques et raconter les activités Faire indiquer un itinéraire pendant le voyage : la leçon 3. → Les groupes réalisent leur vidéo complète, la publient via le groupe de FB de classe.</p>
5	<p><i>Concours de vidéo</i> : Choisir les meilleurs groupes et faire le bilan du concours (points forts et faibles des groupes)</p>

*Modalités prévues de communication du projet : Vidéos publiées via le Facebook de classe

*Volume horaire prévu du projet : 35 séances de 55'

3. Ressources :

* Lieux de formation ou d'activité : en classe, à l'école

*Moyens identifiés et à disposition : vidéo, accès d'Internet

4. RÉSULTATS DU PROJET

Nous avons distribué, au mois d'octobre 2020, un questionnaire auprès des 80 étudiants, présents à la dernière séance du module, qui ont participé au concours dans le but de valider les valeurs du projet de concours du récit de voyage en vidéo. Les résultats du projet sont très positifs en matière de langue et de motivation.

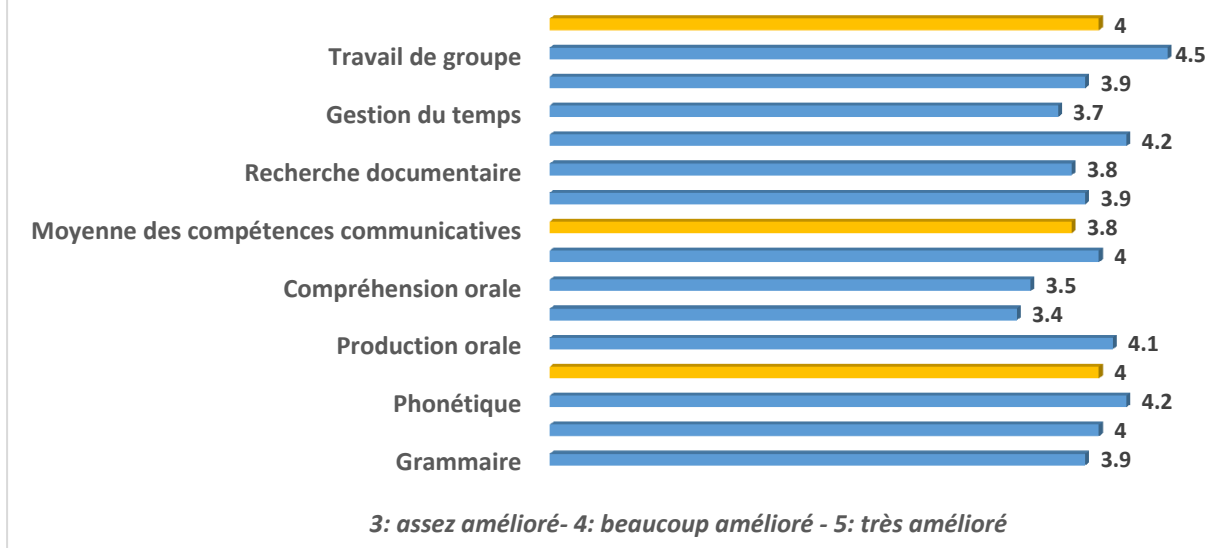
4.1. Impacts du projet de voyage en vidéo sur l'amélioration des savoirs, savoir-faire linguistiques et des compétences transversales

En général, on peut constater que les étudiants ont bien apprécié les résultats du projet en confirmant que les savoirs linguistiques, les compétences transversales et les compétences communicatives ont été beaucoup améliorés via le projet avec de bonnes moyennes (4 ou 3,8 points sur 5).

Précisément analysant, les savoirs linguistiques ont été bien améliorés, notamment la phonétique (4,2 points sur 5) et le lexique en tourisme (4 points sur 5). Les erreurs phonétiques ont été relevées et corrigées d'abord par les autres membres de groupes, puis par l'enseignante. Le lexique en tourisme a été utilisé dans le récit de voyage, donc bien acquis par les étudiants.

En termes de compétences communicatives, la production orale et la compréhension écrite ont été mieux progressées avec les moyennes de 4,1 et 4 points sur 5. En fait, les étudiants ont dû lire des documents authentiques au sujet touristique pour trouver des idées, des structures et des termes spécifiques à utiliser dans le récit de voyage. Ils ont mis beaucoup de temps pour pouvoir parler correctement en français dans leur vidéo. Ces résultats seront bénéfiques pour eux dans le test oral de fin du module.

Graphique 1: Amélioration des savoirs, des savoir-faire linguistiques et transversaux



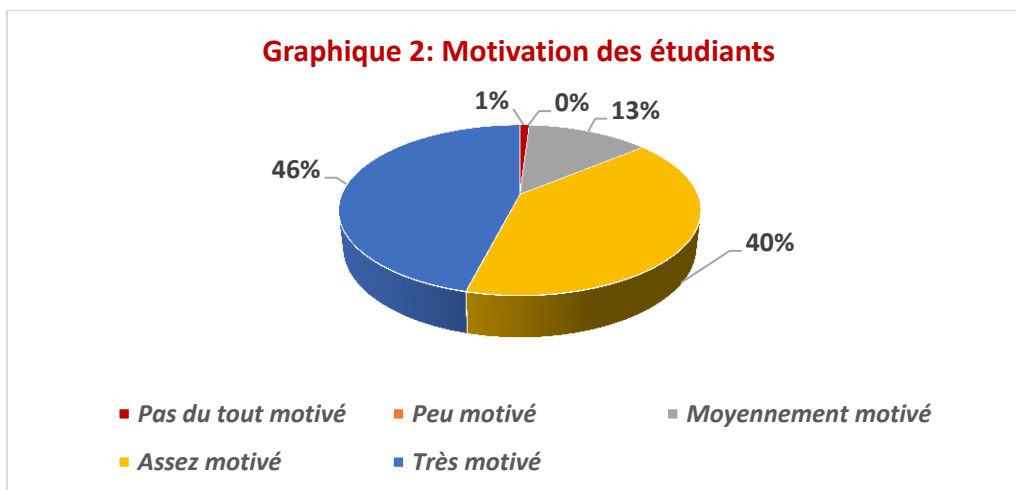
De plus, les étudiants ont confirmé leurs progrès en compétences transversales : l'informatique (3,9 points sur 5), l'auto-apprentissage (3,9 points), la recherche documentaire (3,8 points), la gestion du temps (3,7) et surtout le travail de groupe (4,5 points) et la créativité (4,2 points). En fait, tout au long du projet, ils ont travaillé en équipe. Pour pouvoir réussir, avec les délais assez courts et continuels, à un projet centré sur la créativité et sur la compétition, ils ont été encouragés à se discuter, à se coopérer, à s'entre-aider, à s'efforcer de trouver des idées les plus créatives pour leurs vidéos.

En bref, les données recueillies ont justifié les progrès des étudiants via le projet de voyage en vidéo, non seulement en savoirs et savoir-faire linguistiques, mais encore en compétences transversales, nécessaires pour leurs études et leur travail futur.

4.2. Impacts du projet sur la motivation des étudiants

Les étudiants ont affirmé leur bonne motivation vis-à-vis du projet avec la moyenne de 4,3 points sur 5. En référence à la graphique 2, 86% d'entre eux ont déclaré très et assez motivés par l'apprentissage du français du tourisme via ce projet tandis que seulement 14% des enquêtés peu ou moyennement motivés. Aucun étudiant n'a répondu négativement à cette question.

Les raisons de ces résultats positifs sont nombreuses : le sujet intéressant, la contribution du projet à améliorer leurs savoirs linguistiques, leurs compétences communicatives et transversales. De plus, tous les groupes ont réalisé leur vidéo dans les sites touristiques réels : le lac de l'Épée restituée, les rues piétonnes, les anciens quartiers, le lac d'Ouest, la Citadelle Hoang Thanh, le musée d'Ethnographie à Hanoi, Tam Dao à Ba Vi, ... Ce travail sur terrain a créé pour les étudiants une occasion de pratiquer la langue, d'appliquer les savoirs touristiques en réalité, de prendre leur initiative et de se montrer aux autres.

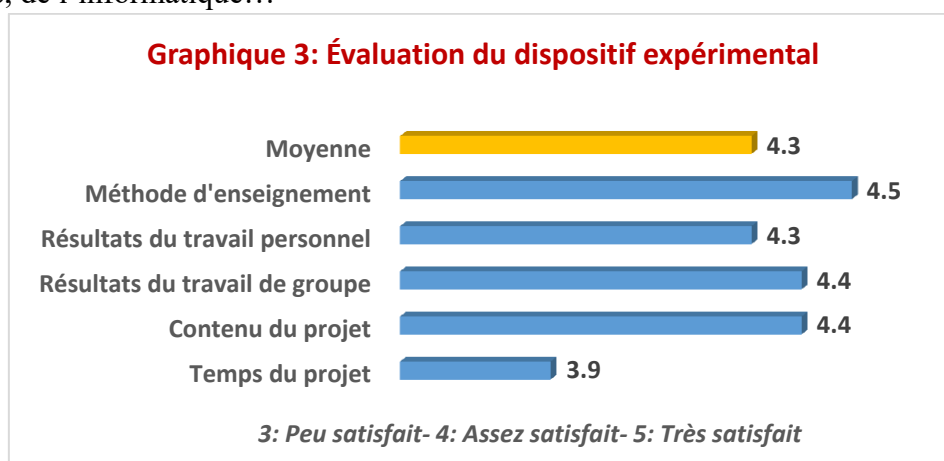


5. Points forts et faibles du dispositif expérimental

L'analyse des données du questionnaire nous permet de mettre en lumière les points forts les plus importants du dispositif expérimental : la méthode d'enseignement (4,5 points sur 5), le contenu du projet (4,4 points), les résultats de travail collectif et personnel (4,4 et 4,3 points).

Tout d'abord, les étudiants ont apprécié le guide et le suivi des deux enseignantes avec la moyenne la plus élevée. La pédagogie du projet met en valeur l'autonomie des étudiants en modifiant les rapports entre les enseignantes et les étudiants. Dans ce projet, les enseignantes se chargent de planifier le projet, de guider les étudiants. Ces derniers, quant à eux, se construisent eux-mêmes leurs savoirs et savoir-faire en s'engageant bien au travail de groupe. Ce changement de rôle contribue effectivement à motiver les étudiants et à rentabiliser l'apprentissage du français du tourisme.

Ils sont également satisfaits du contenu du projet, bien approprié à leur spécifique et à la thématique du module de français du tourisme qui crée une occasion de mobiliser leurs acquis interdisciplinaires dans le projet, tels que ceux du tourisme, de la méthodologie de recherche, de l'informatique...

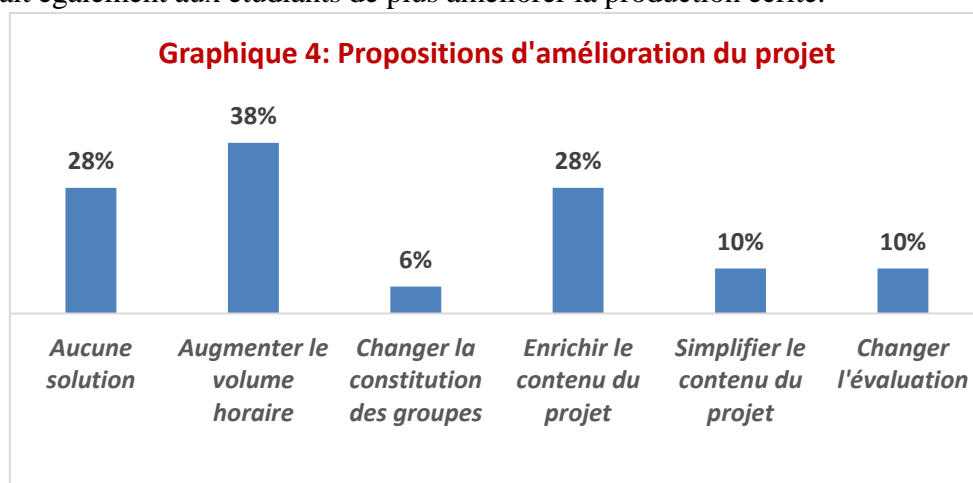


Enfin, l'analyse des données justifie leur bon travail collectif et personnel consacré au projet, qui permet d'améliorer leurs savoirs, savoir-faire linguistiques et transversaux. Ces résultats expriment bien leur bonne motivation à l'égard de l'apprentissage du français du tourisme via le projet de voyage en vidéo.

Les étudiants ont suggéré des propositions afin d'améliorer certains points du dispositif expérimental tels que le contenu du projet, le volume horaire, l'évaluation et la constitution des groupes.

En premier lieu, un bon tiers d'entre eux souhaite prolonger le temps consacré au projet. Cette solution permettrait aux enseignantes de mieux planifier les étapes du projet, de mieux corriger les erreurs linguistiques des étudiants, d'ajouter des documents et des exercices complémentaires pour faciliter l'acquisition des leçons à tous les étudiants, en particulier aux plus faibles en français.

En deuxième lieu, 28% des enquêtés proposent d'enrichir le contenu du projet tandis que les plus faibles en français souhaitent le simplifier. Ces propositions demanderaient aux enseignantes de faire des études pour rendre le contenu du projet plus motivant et enrichissant en tenant compte des difficultés des étudiants faibles en français. Par exemple, avant de faire les vidéos, les étudiants pourraient être amenés à faire des dépliants touristiques qui expliciteraient le programme de la visite, les courtes présentations des sites touristiques, les adresses des restaurants typiques, les illustrations (la carte géographique, le menu, les photos, ...). Le projet permettrait également aux étudiants de plus améliorer la production écrite.



En troisième lieu, la constitution des groupes au début du projet se base sur le volontariat des chefs et le choix des membres par ces derniers afin de créer rapidement une ambiance de coopération, de compréhension. Cependant, si le chef n'a pas assez de qualités d'un leader, il ne sera pas écouté par les autres membres. À côté du volontariat, il serait donc nécessaire d'une liste de compétences pour guider le choix des leaders/ chefs de groupes.

En dernier lieu, la contribution personnelle pourrait être évaluée au sein des groupes et il faut appliquer la note bonus donnée aux meilleurs contributeurs aux résultats collectifs, par exemple à celui qui produit les vidéos des groupes.

CONCLUSION

Nous avons adopté l'approche actionnelle en classe pour formuler des tâches pédagogiques contextualisées et conduire une démarche inductive pour faire repérer et conceptualiser des faits de langue. Quoiqu'il nous reste des obstacles, notre recherche a obtenu des résultats favorables : le projet de voyage en vidéo a amélioré non seulement des savoirs linguistiques, des compétences communicatives mais encore des compétences transversales. Les étudiants sont bien motivés par l'apprentissage en faisant les vidéos de voyage. Nous souhaitons diversifier davantage les tâches et les stratégies méthodologiques

pour mieux rentabiliser l'enseignement de français du tourisme ainsi que mieux motiver nos apprenants.

ANNEXES

<p>1. Page Facebook du projet de voyage en vidéo</p>	<p>2. Scène de la réservation des billets</p>
	
<p>Scène de la réservation d'une chambre d'hôtel</p>	<p>Scène de la demande/ l'indication du chemin</p>
	
<p>5. Scènes de la présentation des activités de voyages</p>	
	

BIBLIOGRAPHIE

1. Abry D. (Directrice d'ouvrage), Carras C., Tolas J., Kohler P., Szilagy E., 2007, Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue, CLE International
2. Beacco, J.-C., 2008, Tâches ou compétences ?, Le Français dans Le Monde, CLE International
3. Bordalo, I., Ginestet, J.-P., 1993, Pour une pédagogie du projet, Paris : Hachette.

4. **Boutinet, J.-P.**, 2005, Anthropologie du projet, Paris : Quadrige/PUF
5. **Conseil de l'Europe**, 2001, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Didier
6. **Meirieu P.**, 2010, Outils pour apprendre en groupe, Chronique sociale, Lyon
7. **Mourlhon-Dallies F.**, 2008, Enseigner le français à des fins professionnelles, Didier, Paris.
8. https://www.academia.edu/23474828/Laproche_actionnelle_dans_lenseignement_des_langues
9. <https://www.lepointdufle.net/penseigner/francais-sur-objectifs-specifiques-fiches-pedagogiques.htm>
10. <https://www.etudier.com/dissertations/Francais-Sur-Objectif-Specifique-Tourisme/390691.html>
11. <https://revistas.ucm.es/index.php/THEL/article/viewFile/36762/35594>
12. <https://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/lang/fr/pid/9555>

THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP CẢI THIỆN KỸ NĂNG BIÊN DỊCH CHO SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH TIẾNG PHÁP THƯƠNG MẠI, ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI

ThS. Nguyễn Thị Thùy Dương

Email: nguyenthithuyduongbmt@gmail.com

Viện Hợp tác Quốc tế - Trường Đại học Thương mại

Tóm tắt

Biên - phiên dịch tiếng Pháp là một học phần khó, trong đó kỹ năng biên dịch là một kỹ năng rất quan trọng đối với sinh viên chuyên ngành tiếng Pháp thương mại, Đại học Thương mại. Trước khi ra trường, một số sinh viên viết khóa luận trực tiếp bằng tiếng Pháp, đa số sinh viên viết khóa luận bằng tiếng Việt sau đó dịch ra tiếng Pháp. Vì vậy, việc cải thiện kỹ năng biên dịch là nhu cầu rất cần thiết hỗ trợ sinh viên biên dịch các tài liệu kinh tế cũng như chuyển dịch khóa luận từ tiếng Việt sang tiếng Pháp. Bài viết đề cập đến thực trạng kỹ năng biên dịch của sinh viên chuyên ngành tiếng Pháp thương mại trong hai năm học 2019-2020 và 2020-2021. Tác giả đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao kỹ năng biên dịch cho sinh viên chuyên ngành tiếng Pháp thương mại, Đại học Thương mại

Từ khóa: biên dịch, tiếng Pháp thương mại, giải pháp

Abstract

French translation and interpretation is a difficult module, in which translation skill is an essential skill for students who majoring in Business French, Thuongmai University. Before graduating, some students write their thesis directly in French while most of them write in Vietnamese then translate into French. Therefore, improving translation skills is an essential requirement to assist students in translating economic documents as well as translating their thesis from Vietnamese to French. The article discusses the current situation of translation skills of students majoring in Business French in two academic years 2019-2020 and 2020-2021. The author proposes a number of solutions to improve translation skills for students majoring in Business French, Thuongmai University.

Keywords: translation, Business French, solutions

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Dịch thuật là một môn học đòi hỏi nhiều công sức luyện tập, sinh viên cần nắm vững kiến thức chuyên môn cả ngôn ngữ nguồn và ngôn ngữ đích. Theo Searls-Ridge (2000) [1], kỹ năng dịch giỏi không phải là từ bẩm sinh, mà là một sự cần cù luyện tập. Học phần biên-phiên dịch cung cấp cho người học những kỹ năng cần thiết để dịch một văn bản viết cụ thể với các chủ đề đa dạng về văn hoá, xã hội, giáo dục và kinh tế trích từ các bài báo bằng tiếng Pháp và tiếng Việt. Sinh viên tốt nghiệp ngành Quản trị kinh doanh, chuyên ngành tiếng Pháp thương mại, Đại học Thương mại cần kỹ năng đọc hiểu, trao đổi và biên dịch các tài liệu kinh tế và quản trị kinh doanh từ tiếng Việt sang tiếng Pháp và ngược lại. Tuy nhiên, trong thời gian giảng dạy tại trường, chúng tôi nhận thấy sinh viên gặp rất nhiều khó khăn khi biên dịch tài liệu do nhiều nguyên nhân khách quan và chủ quan. Chúng tôi đã điều tra trực tiếp và trực tuyến về những khó khăn sinh viên gặp phải khi học biên dịch và thực trạng kỹ năng biên dịch của sinh viên. Chúng tôi thu thập được 68 phiếu trong đó có 35 phiếu năm học 2020-2021 và 33 phiếu năm học 2020-2021. Trong bài viết này, chúng tôi phân tích, đánh giá thực trạng kỹ năng biên dịch của sinh viên và đề xuất những giải pháp khả thi đã được áp dụng cho học phần biên phiên dịch tiếng Pháp năm học 2020-2021 nhằm cải thiện kỹ năng biên dịch cho sinh viên chuyên ngành tiếng Pháp thương mại, Đại học Thương mại.

2. CƠ SỞ LÝ THUYẾT

2.1. Khái niệm biên dịch

Theo Georges Mounin [2], biên dịch là quá trình chuyên đổi một văn bản từ ngôn ngữ nguồn sang ngôn ngữ khác đích một cách trung thành trong chừng mực có thể, cả về nội dung và hình thức. Đây là dạng bài tập đọc hiểu và tái diễn đạt một văn bản bằng cách huy động nhiều kiến thức về ngôn ngữ và chủ đề đa dạng.

Để biên dịch tốt, người dịch cần trang bị kiến thức về hai ngôn ngữ nguồn và ngôn ngữ đích. Kỹ năng đọc hiểu là kỹ năng thiết yếu đầu tiên. Đọc hiểu không đơn giản là ý nghĩa theo kiểu từng từ, cụm từ ghép lại, đôi khi nó còn chứa đựng nghĩa ẩn dụ, hoán dụ. Vì vậy việc hiểu được ý nghĩa và thông điệp của văn bản nguồn là vô cùng quan trọng. Tiếp đến, biên dịch viên cần kỹ năng diễn đạt lưu loát. Người dịch cần đọc văn bản nguồn, nghiền ngẫm để hiểu nó, sau đó biên dịch lại trong ngôn ngữ đích.

2.2. Tiêu chí đánh giá bản dịch

Trong suốt nhiều thế kỷ trước đây, người ta thường đánh giá bản dịch dựa vào phương pháp như dịch sát nghĩa hay dịch thoát. Theo truyền thống, việc đánh giá bản dịch thường theo các tiêu chí sau: tương đương văn bản, trung thành với văn bản nguồn, dịch trôi chảy, tính dễ đọc, tính trung hòa và tạo ấn tượng.

Theo Nida (1964) [3], có ba tiêu chí đánh giá bản dịch: (1) hiểu chủ đích, (2) truyền đạt được chủ đích và (3) tạo ra được hiệu ứng tương đương. Theo tác giả này, việc diễn đạt sang văn bản đích hiệu ứng đối với người đọc một cách chính xác như văn bản nguồn đã tác động lên người đọc tạo nên thành công của bản dịch.

Newmark (1988) [4] nhấn mạnh đến tiêu chí tính tự nhiên của bản dịch và bản dịch hướng về người đọc.

Nguyễn Thị Kiều Thu (2017)[5] đã tổng hợp các tiêu chí đánh giá bản dịch trong lý thuyết dịch, trong đó 3 tiêu chí khá phổ biến trong việc đánh giá bản dịch là (1) Tín (2) Đạt và (3) Nhã. Cả ba tiêu chí này có tầm ảnh hưởng quan trọng trong lĩnh vực đánh giá văn bản nhưng ba tiêu chí này khá mơ hồ và mang tính chủ quan cao. Với nhiều nhà nghiên cứu thì một bản dịch tốt phải thỏa được 2 tiêu chí chính là: tính chính xác và tính phù hợp. Một văn

bản đạt được tính chính xác khi nó chuyển tải được một cách chính xác thông tin của văn bản nguồn, điều này có nghĩa là bản dịch phải theo sát các quy phạm của văn bản nguồn. Một văn bản được cho là có tính phù hợp khi ngôn ngữ sử dụng trôi chảy và giống như cách người bản ngữ viết, ngoài ra cấu trúc câu phải đúng luật. Do tính đa dạng và phức tạp của việc đánh giá bản dịch, chúng tôi tập trung vào tìm hiểu việc giảng viên đánh giá bản dịch của sinh viên, cụ thể là cách giảng viên sửa bài thực hành của sinh viên trong quá trình giảng dạy môn dịch thuật, các tiêu chí áp dụng và cách chấm điểm bài dịch. Tiêu chí chấm bài môn Biên dịch mà các giáo viên trong nghiên cứu này đưa ra là: Cấu trúc ngữ pháp; Từ vựng (thuật ngữ, thành ngữ); Ngôn ngữ chuẩn xác; Đảm bảo ý gốc, chính xác về ý tưởng, dịch sát nghĩa; Đúng văn phong (thương mại, trang trọng, hành chính, từ xưng hô); Hoàn chỉnh; Thuận tai; Tự nhiên (từ vựng và cấu trúc). Kết quả khảo sát cho thấy có sự tương tác giữa người dạy và người học cũng như giữa người học với nhau. Các giảng viên đều khẳng định không áp đặt bài dịch mẫu vì sinh viên được quyền so sánh và chọn bản dịch nào họ cho là tốt nhất. Giáo viên có thể đưa ra bài dịch mẫu nhưng cũng chỉ mang tính tham khảo.

Một bản dịch hay là một bản dịch dễ hiểu, rõ ràng và sát nghĩa. Vì vậy, để tạo ra được một bản dịch đạt chuẩn, người biên dịch cần kết hợp nhiều yếu tố trong quá trình dịch như ngữ pháp, từ vựng, và kiến thức văn hóa.

2.3. Các phương pháp biên dịch

- La traduction littérale : Dịch nguyên văn

Dịch nguyên văn là phương thức dịch từ đối từ (mot à mot), là sự thay thế cấu trúc cú pháp của ngôn ngữ gốc thường là câu hoặc mệnh đề bằng cú pháp đồng dạng hoặc gần như đồng dạng. Người dịch không cần phải tạo ra các thay đổi trừ các thay đổi mà chính ngữ pháp của ngôn ngữ đích đòi hỏi. Phương thức này được Vinay và Darbelnet mô tả là phổ biến nhất giữa các ngôn ngữ có cùng hệ phả và văn hóa.

- La transposition: Dịch bằng cách chuyển đổi từ loại.

Chuyển đổi từ loại có nghĩa là thay thế một từ loại này bằng một từ loại khác mà không thay đổi nghĩa của thông điệp. Phương thức chuyển đổi từ loại xảy ra giữa hai từ loại động từ, danh từ và các từ loại khác. Vinay và Darbelnet (1977) [6] coi chuyển đổi từ loại 'có thể là cách biến đổi cấu trúc thường dùng nhất của các dịch giả.

- La recherche de l'équivalence de sens: Phương pháp dịch tìm kiếm sự tương đương ý nghĩa.

Vinay và Darbelnet (1977) [6] dùng thuật ngữ này để chỉ những trường hợp khi hai ngôn ngữ cùng mô tả một tình huống nhưng với các phương tiện cấu trúc hoặc phong cách khác nhau. Tương đương trong dịch thuật là tạo ra nội dung không thay đổi giữa bản dịch và bản gốc. Tính tương đương là một kỹ thuật dịch trong đó sử dụng các phương tiện ngôn ngữ khác nhau để truyền tải cùng một nội dung.

- L'adaptation culturelle comme une technique de traduction: Thích ứng văn hóa như một kỹ thuật dịch – Phương pháp dịch thoát ý.

Thích ứng văn hóa là thủ pháp dịch thuật được dùng khi có sự khác biệt về văn hóa, hay nói cách khác, là tình huống giao tiếp trong ngôn ngữ nguồn không có trong ngôn ngữ đích. Khi đó người dịch phải tìm ra một tình huống khác tương đương. Đối với câu “Paul fait un bisous a Isabelle”, nếu chúng ta dịch Paul hôn Isabelle thì người Việt Nam dễ hiểu nhầm là Paul và Isabelle yêu nhau. Vì vậy, chúng ta nên dịch là “Paul chào thân mật Isabelle”. Đây là phương pháp dịch mà văn bản dịch được sửa lại sao cho phù hợp với hoàn cảnh và văn hóa của ngôn ngữ nhưng không làm thay đổi sắc thái, ý nghĩa mà tác giả muốn biểu đạt.

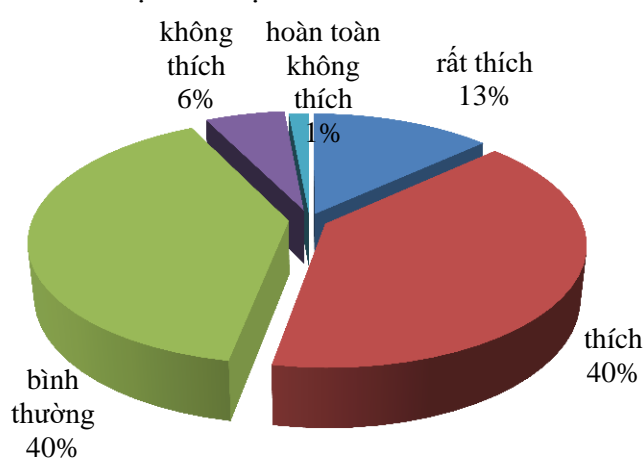
Việc dạy và học kỹ năng dịch tiếng Pháp ở trường Đại học Thương mại theo bốn phương pháp đã nêu trên. Trong phần tiếp theo, chúng tôi sẽ phân tích thực trạng kỹ năng biên dịch của sinh viên chuyên ngành tiếng Pháp thương mại, Đại học Thương mại.

3. THỰC TRẠNG KỸ NĂNG BIÊN DỊCH CỦA SINH VIÊN

3.1. Niềm yêu thích của sinh viên đối với môn biên dịch

Theo kết quả khảo sát, 53% sinh viên thích học biên dịch; 40% bình thường, 6% không thích học và chỉ 1% hoàn toàn không thích học biên dịch.

Sinh viên giải thích lý do yêu thích học biên dịch vì đây là môn học quan trọng và cần thiết, giúp sinh viên có thêm vốn từ vựng, cải thiện khả năng ngôn ngữ và hiểu được các tài liệu kinh tế. Ngược lại, 6% sinh viên không thích học biên dịch vì sinh viên không thích học tiếng Pháp. Một số sinh viên đánh giá biên dịch là môn học rất khó, các em gặp rất nhiều khó khăn khi chuyển dịch từ tiếng Việt sang tiếng Pháp. Việc không có nền tảng kiến thức ngôn ngữ khiến các em không yêu thích học biên dịch.

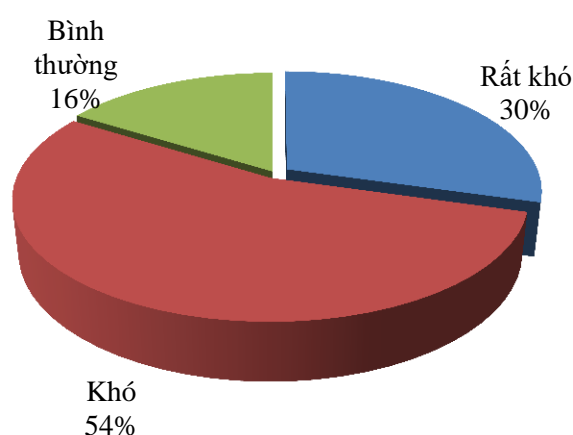


Nguồn: Kết quả khảo sát thực trạng học biên dịch, 2020

Hình 1: Thực trạng yêu thích học biên dịch

3.2. Đánh giá của sinh viên về kỹ năng biên dịch

Đánh giá về kỹ năng biên dịch, 29% sinh viên cho rằng việc dịch các tài liệu kinh tế Pháp –Việt và Việt Pháp là rất khó; 55% sinh viên cho rằng việc dịch các tài liệu kinh tế Pháp –Việt và Việt Pháp là khó. 16% đánh giá việc biên dịch các tài liệu kinh tế Pháp –Việt và Việt Pháp là bình thường. Không một sinh viên nào cho rằng việc chuyển dịch các tài liệu kinh tế Pháp –Việt và Việt - Pháp là dễ.

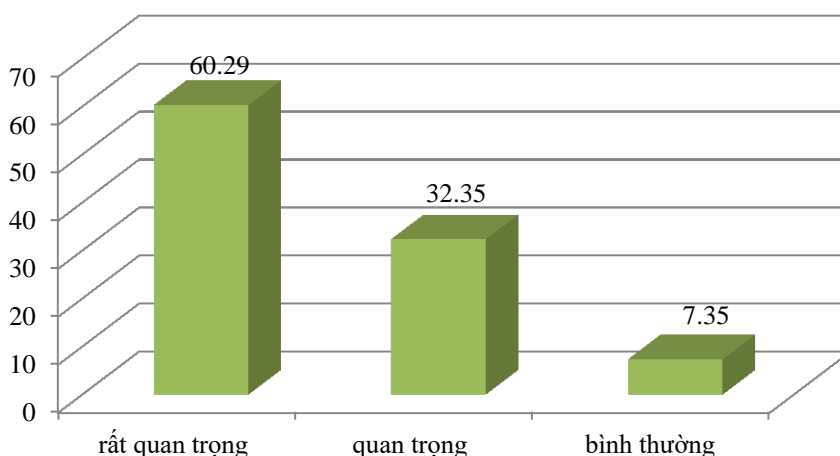


Nguồn: Kết quả khảo sát thực trạng học biên dịch, 2020

Hình 2: Đánh giá của sinh viên khi dịch các tài liệu kinh tế Pháp Việt và Việt pháp

Sinh viên đánh giá việc dịch các tài liệu kinh tế Pháp-Việt, Việt-Pháp là khó do nhiều nguyên nhân. Môn Biên phiên dịch là môn học mới, sinh viên lần đầu tiếp xúc với môn học này nên nhiều bỡ ngỡ và chưa thích nghi được ngay. Ngoài ra, tiếng Việt và tiếng Pháp vốn là 2 ngôn ngữ đến từ với hai nền văn hóa khác biệt phương Đông và phương Tây. Hai ngôn ngữ này có sự khác nhau rõ rệt trong cách phát âm, nguyên tắc ngữ pháp, từ vựng. Để dịch thuật tốt, sinh viên cần trang bị kiến thức ngôn ngữ nền tảng vững vàng. Thêm vào đó, những cấu trúc câu phức tạp cùng các từ chuyên ngành cũng là trở ngại lớn với sinh viên, bởi phải làm việc với một ngôn ngữ xa lạ với ngôn ngữ giao tiếp thường ngày khiến nhiều sinh viên gặp khó khăn.

Có 60,29% sinh viên đánh giá việc nắm vững các kỹ năng biên dịch là rất quan trọng. 32,35% cho rằng kỹ năng biên dịch là kỹ năng quan trọng. Việc nhận thấy tầm quan trọng của kỹ năng biên dịch giúp sinh viên có động lực hơn trong học tập. Sinh viên muốn học tốt môn biên dịch để có thể dịch tốt khóa luận từ tiếng Việt sang tiếng Pháp. Người học muốn nắm vững các kỹ năng biên dịch để có thể đọc, chuyển dịch các tài liệu từ tiếng Pháp sang tiếng Việt và ngược lại.

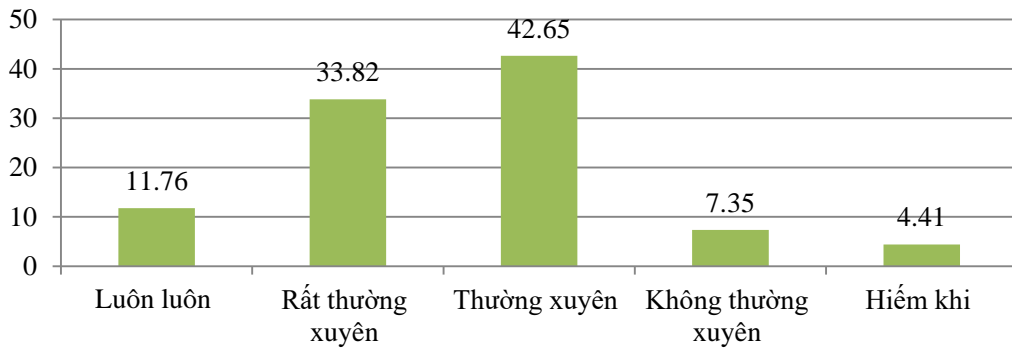


Nguồn: Kết quả khảo sát thực trạng học biên dịch, 2020

Hình 3: Đánh giá của sinh viên về tầm quan trọng của kỹ năng biên dịch

3.3. Tần suất sử dụng và đánh giá của sinh viên về công cụ hỗ trợ dịch thuật Google translate

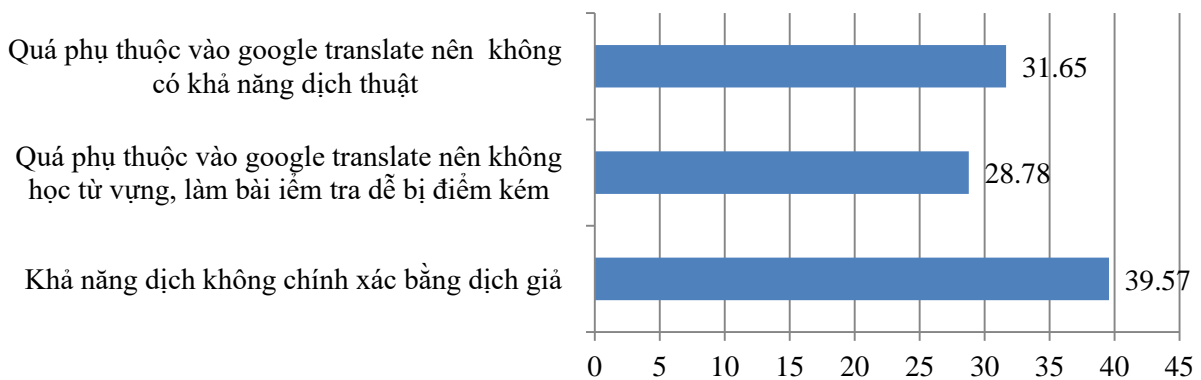
Google translate là công cụ phổ biến giúp ích sinh viên rất nhiều trong việc chuyển dịch tài liệu Pháp-Việt; Việt-Pháp. Có 11,76% sinh viên luôn luôn sử dụng công cụ này. 33,82% sinh viên sử dụng rất thường xuyên. 7,35% sinh viên không thường xuyên sử dụng và 4,41% sinh viên hiếm khi sử dụng Google translate. Ưu điểm của công cụ google translate là miễn phí, tiện dụng, tốc độ dịch nhanh, giao diện đơn giản, dễ sử dụng nên được 42,65% sinh viên lựa chọn sử dụng thường xuyên. 86,76% sinh viên cho rằng nên dùng Google translate như là công cụ hỗ trợ sinh viên trong việc biên dịch tài liệu.



Nguồn: Kết quả khảo sát thực trạng học biên dịch, 2020

Hình 4: Tần suất sử dụng công cụ google translate của sinh viên khi dịch tài liệu Pháp-Việt; Việt-Pháp

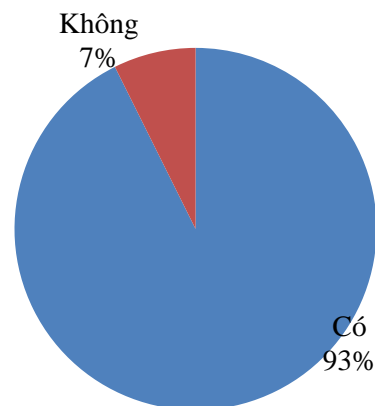
Theo kết quả khảo sát, 39,57 % sinh viên cho rằng khả năng dịch của google translate không chính xác bằng dịch giả. 28.78% sinh viên nhận thấy nhược điểm của công cụ này và nhận ra một số sinh viên quá phụ thuộc vào google translate nên không học từ vựng, làm bài kiểm tra trên lớp dễ bị điểm kém. 31,65% cho rằng quá phụ thuộc vào Google translate sẽ khiến sinh viên không có khả năng dịch thuật.



Nguồn: Kết quả khảo sát thực trạng học biên dịch, 2020

Hình 5: Nhược điểm của công cụ google translate

Việc lệ thuộc vào google translate khiến 93% sinh viên gặp khó khăn khi biên dịch tài liệu kinh tế Pháp-Việt; Việt-Pháp nếu không có công cụ này hỗ trợ.



Nguồn: Kết quả khảo sát thực trạng học biên dịch, 2020

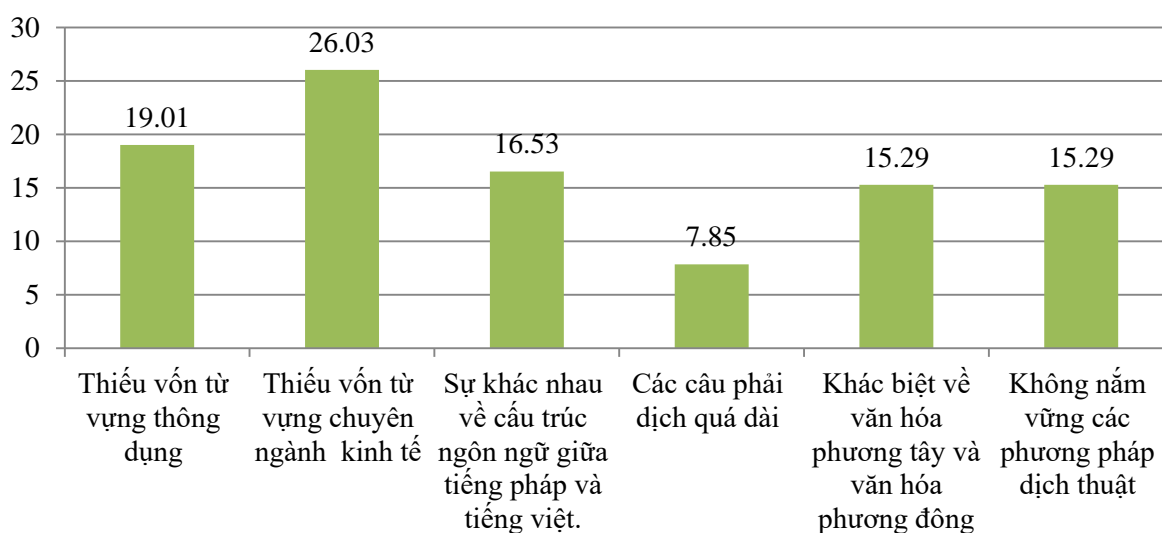
Hình 6: Khó khăn của sinh viên trong việc biên dịch tài liệu kinh tế Pháp-Việt; Việt-Pháp khi không sử dụng google translate

3.4. Những khó khăn của sinh viên khi biên dịch tài liệu

Sinh viên gặp khó khăn khi biên dịch các tài liệu kinh tế Pháp –Việt, Việt-Pháp do nhiều nguyên nhân. Nguyên nhân đầu tiên đến từ thời gian dành cho môn học rất eo hẹp và khối lượng kiến thức phải chuyển tải khá nhiều. Học phần biên phiên dịch tiếng Pháp được giảng dạy ở năm thứ 3 với 3 tín chỉ, tức là 45 tiết học trên lớp để nắm vững lý thuyết dịch và các kỹ năng biên dịch và phiên dịch. Để có thể dịch thuật tốt, sinh viên cần nhiều thời gian để thực hành dịch trên lớp.

Nguyên nhân thứ hai liên quan đến khả năng ngôn ngữ. Rất nhiều sinh viên vào Đại học mới bắt đầu học tiếng Pháp. Trình độ tiếng Pháp của sinh viên còn chưa tốt: từ vựng hạn chế, câu trúc chưa đủ, ngữ pháp còn yếu. ... khiến sinh viên lúng túng khi đọc hiểu văn bản tiếng Pháp hoặc phải diễn đạt bằng tiếng Pháp. Ngoài ra, do ảnh hưởng suy nghĩ theo kiểu tiếng Việt nên khi dịch sang tiếng Pháp, sinh viên có thói quen ghép từ và ghép cấu trúc chứ không diễn đạt theo kiểu tiếng Pháp (chia động từ, chọn thì, đảo câu, dùng từ nối).

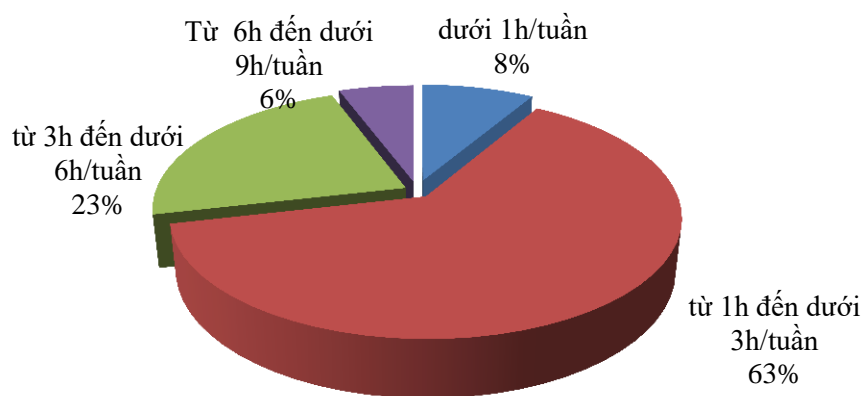
Kết quả của khảo sát cho thấy 19,01% sinh viên gặp khó khăn trong dịch thuật do thiếu vốn từ vựng thông dụng. Có 26,03% sinh viên gặp khó khăn khi biên dịch do thiếu vốn từ vựng chuyên ngành kinh tế. Mặt khác, việc phải dịch các câu quá dài và sự khác nhau về cấu trúc ngôn ngữ giữa tiếng Pháp và tiếng Việt, sự khác biệt về văn hóa phương Tây (Pháp) và văn hóa phương Đông (Việt Nam) kết hợp với việc không nắm vững các phương pháp dịch thuật khiến các em gặp nhiều thách thức khi chuyển dịch từ ngôn ngữ nguồn sang ngôn ngữ đích.



Nguồn: Kết quả khảo sát thực trạng học biên dịch, 2020

Hình 7: Nguyên nhân của những khó khăn khi biên dịch các tài liệu kinh tế Pháp –Việt; Việt-Pháp

Ngoài ra, sinh viên gặp khó khăn trong dịch thuật một phần do thời gian tự học ở nhà của sinh viên chưa đủ để luyện biên dịch và trau dồi vốn từ vựng. Để sinh viên đạt kết quả cao trong học tập thì thời gian tự học ở nhà nên gấp 3 lần thời gian học trên lớp. Mỗi tuần sinh viên có 3 tiết học môn biên-phiên dịch trên lớp nhưng có đến 63% sinh viên dành từ 1 đến dưới 3h/1 tuần cho hoạt động tự học môn dịch. 23% sinh viên dành từ 3h đến dưới 6h/tuần cho việc tự học môn dịch. Chỉ 6% sinh viên dành từ 6h đến dưới 9h/tuần để học biên dịch.



Nguồn: Kết quả khảo sát thực trạng học biên dịch, 2020

Hình 8: Thời gian tự học biên dịch mỗi tuần

Qua bảng điều tra thực trạng học biên dịch tiếng Pháp của sinh viên chuyên ngành tiếng Pháp thương mại, chúng tôi nhận thấy hơn 53% sinh viên yêu thích học biên dịch. Các em đánh giá biên dịch là một kỹ năng quan trọng cần nắm vững để đọc các tài liệu kinh tế, để viết khóa luận bằng tiếng Pháp cũng như tiếp thu các tinh hoa kiến thức trong cộng đồng Pháp ngữ. Khi phải dịch các tài liệu Pháp-Việt, Việt-Pháp, 76,47% sinh viên thường xuyên sử dụng Google translate, việc quá lệ thuộc vào công cụ này khiến 92,65% sinh viên gặp khó khăn khi không có công cụ này hỗ trợ trong dịch thuật. Sinh viên cũng nhận ra việc thiếu vốn từ vựng và sự khác nhau về cấu trúc hai ngôn ngữ tiếng Pháp và tiếng Việt là hai nguyên nhân chính khiến các em gặp nhiều trở ngại khi dịch thuật. Chính vì thế, chúng tôi đề xuất một số giải pháp để giúp sinh viên cải thiện kỹ năng biên dịch.

4. CÁC GIẢI PHÁP CẢI THIỆN KỸ NĂNG BIÊN DỊCH CHO SINH VIÊN

4.1. Giải pháp cải thiện kỹ năng biên dịch cho sinh viên: Sở tay từ vựng và luyện dịch

Theo kết quả nghiên cứu, sinh viên gặp khó khăn trong dịch thuật vì thiếu vốn từ vựng thông dụng và từ vựng chuyên ngành. Để sinh viên có thể hiểu và biên dịch các tài liệu bằng tiếng Pháp, sinh viên cần vốn từ vựng phong phú. Theo trung tâm dịch thuật Haco [7] cấu trúc ngữ pháp và từ vựng đóng góp 50% để có thể dịch thuật tốt. Một từ có thể có nhiều từ loại và có nhiều nghĩa khác nhau trong những ngữ cảnh khác nhau. Ngoài ra, tác giả còn sử dụng các cấu trúc câu khác nhau để chuyển tải một nội dung nào đó. Để dịch đúng, sát nghĩa, biên dịch viên cần hiểu rõ cách sử dụng từ ngữ và ngữ pháp. Do đó khi đọc một tài liệu, người dịch phải chắc chắn hiểu thật rõ trong câu này tác giả sử dụng cấu trúc gì, mỗi từ ngữ trong câu đóng vai trò gì trong câu. Tại sao tác giả sử dụng từ này mà không phải từ kia mặc dù nó đồng nghĩa....

Giảng viên đã đề xuất sinh viên thực hiện sở tay từ vựng và luyện dịch với mục đích cung cấp vốn từ vựng thuật ngữ kinh tế, ngữ pháp và cấu trúc câu chuẩn xác trong tiếng Pháp, từ đó, có thể nâng cao kỹ năng biên dịch cho sinh viên.

4.2. Cách thức thực hiện sở tay từ vựng và luyện dịch

Giảng viên chia lớp học thành các nhóm nhỏ 3 sinh viên. Sinh viên tự lựa chọn các thành viên trong nhóm để dễ dàng cho các hoạt động và trao đổi. Sự cộng tác và kết hợp ăn ý của các sinh viên cùng có chí hướng giúp cho việc thực hiện sở tay từ vựng và luyện dịch hiệu quả hơn. Các nhóm tự lựa chọn mỗi tuần 3 bài báo trong các trang báo bất kỳ mà sinh viên yêu thích để dịch bài báo đó từ tiếng Pháp sang tiếng Việt, sau đó sinh viên hệ thống lại các từ vựng, cấu trúc câu mà sinh viên đã học được trong quá trình dịch. Giảng viên gợi ý cho sinh viên 2 trang báo <https://lecourrier.vn/economie/2.cvn> và <https://fr.nhandan.org.vn/>.

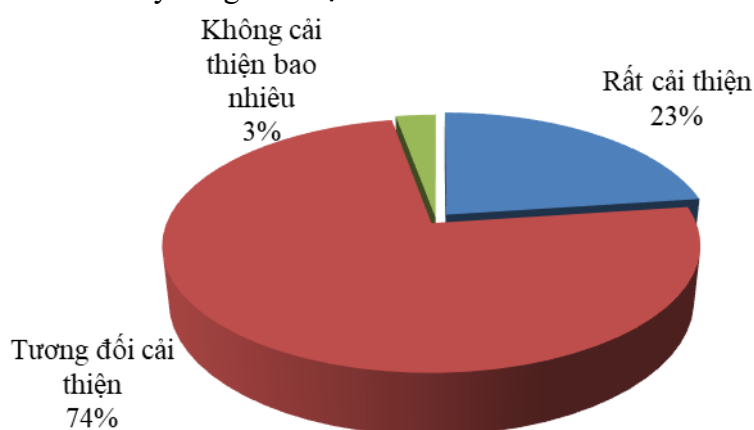
Để đảm bảo sự công bằng và các thành viên trong nhóm đều phải làm việc. Khi họp nhóm để cùng dịch và phân chia công việc, giảng viên yêu cầu sinh viên ghi biên bản họp và đánh giá sự tham gia của các thành viên trong nhóm theo các tiêu chí sau:

- Khi họp nhóm: đúng giờ, vắng, trễ
- Khi tham gia góp ý: tích cực, bình thường
- Kết quả công việc được giao: rất tốt, tốt, tạm được, chưa tốt.

Giảng viên vừa đóng vai trò của người giám sát, đảm bảo các thành viên trong mỗi nhóm đều chủ động tham gia vào hoạt động của nhóm, không ỷ lại vào một vài thành viên nổi trội hơn, đồng thời vừa phải giữ vai trò tổ chức và cố vấn, đảm bảo hoạt động của các nhóm theo đúng mục đích, yêu cầu đề ra. Giảng viên sẽ chấm sổ tay từ vựng và luyện dịch của sinh viên, sau đó giảng viên đưa ra các nhận xét, góp ý với bản dịch giúp bản dịch của nhóm hoàn thiện hơn.

Theo một nhà nghiên cứu khoa học về “con đường dẫn đến trí nhớ”, thông thường con người học chỉ nhớ 10% những gì họ đọc, 20% những gì họ nghe, 30% những gì họ thấy, 80% những gì họ nói, 90% những gì họ nói và làm, tức là khi họ khám phá cho chính họ. Như vậy con người nhớ được lâu nhất khi bản thân họ tự học và áp dụng các nội dung kiến thức. Việc sinh viên tự thực hiện sổ tay từ vựng và luyện dịch giúp sinh viên tự mình áp dụng các lý thuyết dịch trên lớp vào thực tế các bài dịch ở nhà. Sinh viên sẽ tự hệ thống các từ vựng cần thiết cho chính bản thân họ. Sổ tay từ vựng và luyện dịch là thành quả học tập được các thành viên trong nhóm lựa chọn cẩn thận theo một tiêu chí hoặc giá trị mà nhóm tự đánh giá. Sổ tay từ vựng và luyện dịch mô tả tiến trình học tập của mỗi nhóm và sự tiến bộ của nhóm qua mỗi bài dịch. Điều này sẽ khuyến khích sinh viên trở nên chọn lọc và có ý thức tự quản lý các bằng chứng về sự tiến bộ và kết quả học tập của mình. Sinh viên tự chịu trách nhiệm về việc học của chính mình. Thông qua quá trình thực hiện sổ tay từ vựng và luyện dịch, sinh viên có thể xác định những lỗ hổng trong kiến thức và/hoặc kỹ năng của mình, cũng như khẳng định được thể mạnh, kỹ năng và kiến thức mình đã đạt được.

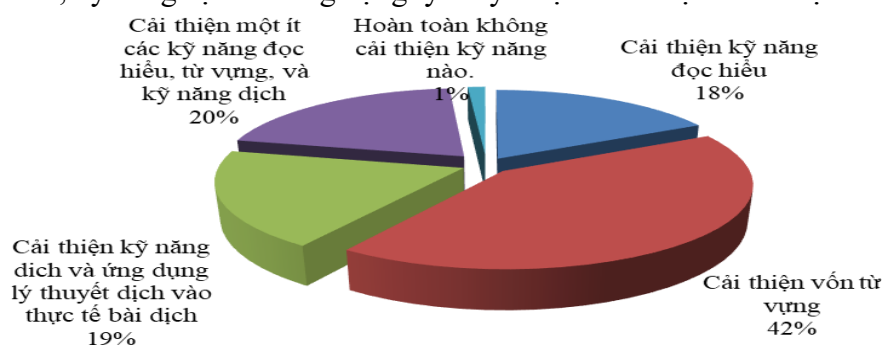
Theo kết quả khảo sát 35 sinh viên đang học lớp biên-phiên dịch năm học 2020-2021, 74% sinh viên cho rằng việc làm sổ tay từ vựng và luyện dịch Pháp-Việt cải thiện tương đối kỹ năng biên dịch các tài liệu kinh tế. Có 3% sinh viên đánh giá sổ tay từ vựng và luyện dịch không cải thiện bao nhiêu kỹ năng biên dịch.



Nguồn: Kết quả khảo sát thực trạng học biên dịch, 2020

Hình 9: Đánh giá của sinh viên về sổ tay từ vựng và luyện dịch trong việc cải thiện kỹ năng biên dịch các tài liệu kinh tế

Sinh viên đánh giá số tay từ vựng và luyện dịch giúp họ cải thiện vốn từ vựng, kỹ năng đọc hiểu, kỹ năng dịch và ứng dụng lý thuyết dịch vào thực tế bài dịch.

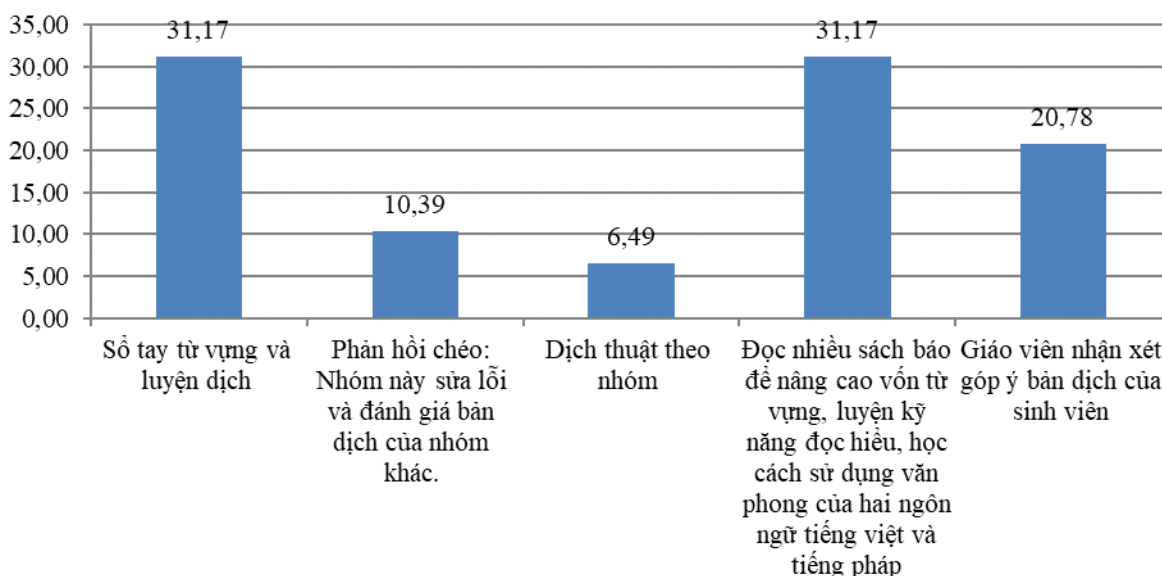


Nguồn: Kết quả khảo sát thực trạng học biên dịch, 2020

Hình 10: Đánh giá của sinh viên về hiệu quả của số tay từ vựng và luyện dịch

4.3. Một số đề xuất của sinh viên để nâng cao năng lực biên dịch

Trong phiếu khảo sát, chúng tôi đề nghị sinh viên đề xuất một số giải pháp để cải thiện kỹ năng biên dịch, 31.17% sinh viên đề xuất số tay từ vựng và luyện dịch, 10.39% sinh viên đề xuất phương án phản hồi chéo: Nhóm này sửa lỗi và đánh giá bản dịch của nhóm khác. Có 31.17% sinh viên cho rằng đọc nhiều sách báo giúp nâng cao vốn từ vựng, luyện kỹ năng đọc hiểu, học cách sử dụng văn phong của hai ngôn ngữ tiếng Việt và tiếng Pháp. 20,78% sinh viên mong muốn giáo viên nhận xét góp ý bản dịch cho sinh viên. Như vậy, việc làm số tay từ vựng và luyện dịch bao hàm tất cả các hoạt động nâng cao kỹ năng biên dịch mà sinh viên đề xuất. Giảng viên khuyến khích các nhóm tham gia góp ý số tay từ vựng và luyện dịch của các nhóm khác giúp các nhóm hoàn thiện hơn về hệ thống từ vựng kinh tế và có bản dịch rõ ràng, lưu loát, dễ hiểu. Để có thể dịch và hệ thống vốn từ vựng, sinh viên cần đọc nhiều sách báo và dịch những sách báo đó sang tiếng Việt. Trong quá trình dịch, sinh viên sẽ học sự khác biệt về văn phong giữa hai ngôn ngữ (sự khác nhau trong cách sử dụng từ ngữ, ngôn từ, giọng điệu.....), sự khác biệt giữa hai nền văn hóa (văn hóa Pháp khác với văn hóa Việt Nam). Khi sinh viên nhận thấy các vấn đề này, nó sẽ rất hữu ích cho việc dịch thuật của sinh viên và đóng góp sự thành công trong bài dịch.



Nguồn: Kết quả khảo sát thực trạng học biên dịch, 2020

Hình 11: Một số giải pháp đề xuất của sinh viên để nâng cao kỹ năng biên dịch

4.4. Nâng cao năng lực biên dịch của sinh viên thông qua việc đọc sách báo bằng tiếng Pháp thường xuyên.

Khi chúng ta đọc tài liệu, đã xảy ra trường hợp chúng ta gặp một câu trong đó cấu trúc ngữ pháp chúng ta biết, từ vựng trong câu cũng biết nhưng vẫn rất khó khăn trong việc hiểu hay dịch một cách xuôi tai. Bởi vì chúng ta có thiên hướng sẽ dịch theo văn phong, cách sử dụng của tiếng Việt. Mà 2 ngôn ngữ có những điểm khác biệt, chúng ta không thể áp dụng như vậy. Sinh viên nên luyện tập dịch thuật trực tiếp trên các tờ báo viết bằng tiếng Pháp, tìm xem tại sao người ta sử dụng thể này mà không sử dụng như thể kia. Khi quen thuộc với văn phong của tiếng Pháp rồi, tức là đã nhận ra sự khác biệt giữa 2 ngôn ngữ rồi thì dịch thuật sẽ trở nên dễ dàng hơn nhiều.

Ngoài ra, kinh nghiệm sống, kiến thức cơ bản, kiến thức về những lĩnh vực chuyên sâu cũng đóng góp đáng kể vào thành công của bản dịch. Khi sinh viên thường xuyên đọc sách báo về lĩnh vực kinh tế, sinh viên sẽ học hỏi những kiến thức mới về chuyên ngành của mình để khi gặp tình huống đó, sinh viên sẽ giải quyết dễ dàng.

4.5. Đánh giá về hiệu quả của sổ tay từ vựng và luyện dịch.

Sổ tay từ vựng và luyện dịch giúp sinh viên tự chủ trong học tập. Giảng viên thay đổi vai trò từ người truyền thụ kiến thức sang người hỗ trợ, hướng dẫn sinh viên phát triển khả năng tự chủ (Crabbe, 1999)[8]. Sinh viên tự chủ trong việc áp dụng những thủ pháp luyện dịch trên lớp vào thực tế bài dịch. Sinh viên tự chủ trong việc tự học các cấu trúc câu, các thuật ngữ kinh tế, tự chủ trong việc tự tìm các tài liệu mà sinh viên hứng thú và tự luyện dịch.

Ngoài ra, phương pháp phản hồi chéo theo cách thức nhóm này sửa lỗi và đánh giá bản dịch, sổ tay từ vựng của nhóm khác giúp sinh viên cải thiện kỹ năng biên dịch. Phương pháp này tạo điều kiện cho người học đóng vai trò tham gia tích cực hơn trong quá trình học tập của bản thân. Theo các nhà nghiên cứu, phản hồi chéo có nhiều ưu điểm: Phương pháp này nâng cao nhận thức ngôn ngữ của người học, và giúp họ trở thành người đọc có óc phê phán hơn (Teo, 2006). Sinh viên có thể học hỏi được nhiều bằng cách tương tác với nhau (Little, 2000) [9] và đọc bài dịch của nhóm khác giúp sinh viên hoàn thiện hơn kỹ năng dịch của mình.

5. KẾT LUẬN

Trong học ngôn ngữ, luyện tập thường xuyên được coi là chìa khoá của thành công. Thời lượng học tập trên lớp chưa nhiều, do vậy để nâng cao kiến thức và kỹ năng biên dịch, sinh viên phải luyện dịch thường xuyên, điều này đòi hỏi tính tự chủ, sự chăm chỉ, ý thức tự giác, tích cực ở người học. Chính vì vậy, giảng viên đã yêu cầu sinh viên thực hiện sổ tay từ vựng và luyện dịch để hình thành thói quen tự học và thói quen đọc sách báo bằng tiếng Pháp. Thông qua sổ tay từ vựng và luyện dịch, sinh viên đã tự biết xây dựng kế hoạch học tập theo tuần, theo tháng, tự đánh giá kết quả học tập và tự chịu trách nhiệm về kết quả học tập của mình. Ngoài các hoạt động học trên lớp, sinh viên hoàn toàn tự chủ về hoạt động học tập ở nhà, sinh viên tự tìm các bài báo phù hợp với trình độ để đọc và tự xây dựng hệ thống từ vựng

thuật ngữ kinh tế phục vụ cho mục đích học tập. Sự cộng tác giữa các thành viên trong cùng nhóm dịch và phương pháp phản hồi chéo về sở tay từ vựng và luyện dịch giúp sinh viên cải thiện năng lực biên dịch. Kết quả cuộc khảo sát lấy ý kiến sinh viên cho thấy sinh viên phản hồi khá tích cực đối với các phương pháp nêu trên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Searls-Ridge, C. (2000). *Thinking of taking up translation, or Good translators are made, not born? .* Seattle: Translation and Interpretation Institution
2. Georges Mounin, *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard, 1963.
3. Nida, E. A. (1964). *Towards a Science of Translating*. Leiden: E.J. Brill.
4. Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall International.
5. Nguyễn Thị Kiều Thu (2017). Khảo sát cách đánh giá môn dịch thuật tại một số trường đại học Việt Nam. Tạp chí phát triển KH-XH, tập 20, số XI-2017, 83-90.
6. Vinay, J. p. and J. Darbelnet (1958, 2nd edition 1977) *Stylistique comparée du français et de l'anglais: Méthode de traduction*, Paris: Didier
7. <https://dichthuathaco.com.vn/nang-cao-ki-nang-dich-thuat-2.html>
8. Crabbe, D. (1999). Introduction. In S.Cotterall & D. Crabe (Eds.), *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change* (Vol. 8, pp. 3-11). Frankfurt: Peter Lang.
9. <http://hlu.edu.vn/News/Details/16866>
10. <http://pou.edu.vn/khoann/news/doi-moi-phuong-phap-giang-day-module-bien-phien-dich-theo-huong-ung-dung.266>
11. Phạm Vũ Phi Hổ (2016). Hiệu quả của việc nhận xét - góp ý bản dịch cho sinh viên trong môn biên dịch. Tạp chí khoa học - Trường Đại Học Mở TP. HCM, số 2(47) 145-156.
12. Christine Durieux (2005) *L'enseignement de la traduction: enjeux et démarches. Enseignement de la traduction dans le monde*. Volume 50, numéro 1, mars 2005 Éditeur: Les Presses de l'Université de Montréal ISSN, p.36-47

CHIẾN LƯỢC HỌC TỪ VỰNG CỦA SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH TIẾNG TRUNG THƯƠNG MẠI, TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI

ThS. Phạm Thuỳ Dương

Email: thuyduong.dhtm198@gmail.com

Viện Hợp tác Quốc tế - Trường Đại học Thương mại

TÓM TẮT

Học từ vựng là một phần thiết yếu trong học ngoại ngữ, nó là trung tâm của việc giảng dạy ngôn ngữ và có tầm quan trọng đối với người học ngôn ngữ. Tiếng Trung là một ngôn ngữ khó với đặc điểm của từ vựng là khó nhớ, khó viết, học từ nào biết từ đó, vậy nên sinh viên muốn học tốt tiếng Trung thì chỉ có con đường duy nhất là nắm vững phần từ vựng. Hướng dẫn và giúp sinh viên học từ vựng tiếng Trung hiệu quả hơn là nội dung chính được thảo luận trong bài viết này.

Từ khoá: từ vựng tiếng Trung, chiến lược học tập, phương pháp học

Abstract

Vocabulary learning is an essential part of foreign languages, it is central to language teaching and is of great importance to learners. Chinese is a difficult language with the characteristics of words that are difficult to remember, difficult to write and learn which words to know that word, so students who want to learn Chinese well have the only way to master the vocabulary. Guiding and helping students learn Chinese vocabulary more effectively is the main content discussed in this article.

Keywords: Chinese vocabulary, learning strategies, method

NỘI DUNG

1. Đặt vấn đề

Nếu xem việc học ngoại ngữ là xây nhà thì việc trau dồi từ vựng chính là xây nền móng bền vững cho căn nhà ấy. Tuy đó là một tế bào nhỏ nhưng lại là yếu tố cốt cán hình thành nên kỹ năng sử dụng ngôn ngữ của người học. Với vốn từ vựng phong phú, bản thân người học sẽ phát triển kỹ năng giao tiếp, viết luận cũng như diễn thuyết. Hơn thế nữa, nhờ có từ vựng mà người học có thể hiểu được ý tưởng của người khác cũng như diễn đạt rõ ràng và súc tích những suy nghĩ của mình.

Tuy nhiên, vì nhiều lý do, các chiến lược trau dồi từ vựng chưa được sinh viên sử dụng hiệu quả và hơn nữa mức độ sử dụng chiến lược của các sinh viên cũng rất khác nhau. Bài nghiên cứu này nhằm điều tra thực trạng sử dụng chiến lược học từ vựng để mở rộng vốn từ vựng và nâng cao khả năng sử dụng ngôn ngữ của sinh viên chuyên ngành tiếng Trung thương mại, trường Đại học Thương mại. Trên cơ sở đó, có cái nhìn đúng đắn để đề xuất những kiến nghị phù hợp và hiệu quả.

2. Các khái niệm cơ bản về chiến lược học từ vựng tiếng Trung

Năm 1956, nhà tâm lý học và giáo dục học người Mỹ đương đại nổi tiếng Jerome Seymour Bruner và các đồng nghiệp của ông đã tiến hành một thí nghiệm về sự hình thành các khái niệm nhân tạo. Trong quá trình nghiên cứu, họ phát hiện ra rằng các phản ứng và quyết định liên tục của các nhân viên thử nghiệm trong quá trình thử nghiệm không phải ngẫu nhiên hay mất trật tự mà theo một trình tự nhất định. Điều này cho thấy rằng những người được thử nghiệm đã lựa chọn theo những chiến lược nhất định. Trên cơ sở này, Bruner đề

xuất khái niệm “chiến lược nhận thức”. Khái niệm “chiến lược học tập”, như một thuật ngữ chính thức để chỉ tâm lý học và tâm lý học giáo dục, dần dần được hình thành và thiết lập sau khi Bruner đề xuất khái niệm “chiến lược nhận thức” vào giữa thế kỷ 20. Kể từ đó, việc nghiên cứu các chiến lược học tập luôn chiếm một vị trí quan trọng trong các nghiên cứu của tâm lý học và giáo dục. Trong nhiều thập kỷ, các chuyên gia và học giả đã có nhiều khám phá có ý nghĩa về vấn đề chiến lược học tập và thu được nhiều kết quả nghiên cứu có giá trị.

Chiến lược học là các công cụ tự điều chỉnh việc tham gia vào quá trình học tập của người học để phát triển các kỹ năng. Ví dụ như: người học cố gắng học thuộc các từ vựng có trong từ điển, người học tìm người bản ngữ để trò chuyện, kể bạn, giao lưu để nâng cao kỹ năng giao tiếp, người học luôn tìm cách sử dụng những từ ngữ mới học vào tình huống thực tế, kể cả suy nghĩ bằng tiếng Trung, người học học tiếng Trung thông qua lời bài hát, người học xem các chương trình TV bằng tiếng Trung, cố gắng đoán nghĩa những cụm từ, mẫu câu mới nghe được trong chương trình, vừa xem vừa dự đoán những gì sắp xảy ra tiếp theo... Tất cả những hành động đó đều nằm trong chiến lược học tập, đó chính là các hành động cụ thể, các kỹ xảo học tập mà người học sử dụng để học tiếng Trung được tốt hơn. Các hoạt động đó thường nhằm giúp người học hiểu kỹ hơn, ghi nhớ tốt hơn và sử dụng tiếng Trung thành thạo hơn. Chiến lược học tập là các công cụ tự điều chỉnh việc tham gia vào quá trình học tập để phát triển các kỹ năng.

Các chiến lược học ngoại ngữ là một nhánh của chiến lược học tập. Chiến lược học ngoại ngữ đề cập đến các chiến lược khác nhau được sinh viên áp dụng để đạt được kết quả tốt hơn trong việc học ngoại ngữ của họ. Nó bao gồm cả những chiến lược để sinh viên hoàn thành tốt các nhiệm vụ học tập; bao gồm cả những chiến lược vĩ mô được sinh viên áp dụng để lập kế hoạch, điều chỉnh và đánh giá mục tiêu học tập, quá trình học tập và kết quả học tập của bản thân, cũng như sự hiểu biết của sinh viên về ngoại ngữ và học ngoại ngữ.

Các chiến lược học từ vựng. Học từ vựng là một nội dung quan trọng của việc học ngoại ngữ, và chiến lược học từ vựng là nhánh nhỏ của chiến lược học ngoại ngữ. Theo định nghĩa của chiến lược học ngoại ngữ và nghiên cứu về học từ vựng, chiến lược học từ vựng đề cập đến một loạt các biện pháp được học sinh thực hiện để học và nhớ từ vựng. Cụ thể hơn, nó đề cập đến tổng hợp các phương thức, phương pháp và các bước khác nhau để hiểu, ghi nhớ và sử dụng từ vựng.

Tóm lại, chiến lược học tập là hệ thống các phương pháp, kỹ xảo, quy tắc học tập được sinh viên áp dụng để đạt được mục tiêu học tập nhất định. Có thể nói, việc nắm vững chiến lược học tập là cốt lõi của học tập. Thực tiễn nghiên cứu cho thấy nếu sinh viên có ý thức áp dụng các chiến lược học tập khác nhau trong quá trình học tập thì hiệu quả học tập của họ sẽ được cải thiện và quá trình học tập sẽ được đẩy nhanh. Học các chiến lược học tập là cần thiết.

3. Thực trạng học từ vựng tiếng Trung của sinh viên chuyên ngành tiếng trung thương mại trường Đại học Thương Mại.

Qua kinh nghiệm nhiều năm giảng dạy ở bộ môn tiếng Trung trường Đại học Thương mại, tôi thấy hiện nay, hiệu quả học từ vựng tiếng Trung của sinh viên khá thấp. Vốn từ vựng của học sinh, bao gồm từ vựng nhận thức (đề cập đến từ vựng mà các em nhận biết nhưng không thể sử dụng một cách tự do) và từ vựng hoạt động (đề cập đến từ vựng mà các em nhận biết và có thể sử dụng trong văn nói hoặc viết) chưa đạt đến mức lý tưởng. Tốc độ mở rộng vốn từ vựng tiếng Trung trung bình của học sinh khá chậm, ở giai đoạn nâng cao của tiếng Trung, tốc độ mở rộng vốn từ vựng của sinh viên năm 3, năm 4 còn chậm hơn nữa. Trong

việc học và luyện từ vựng, học sinh quen với việc dùng các từ có nghĩa thông dụng nhất và cách sử dụng đơn giản, và thường tránh dùng những từ có nghĩa và cách sử dụng phức tạp. Từ đó dẫn đến việc sinh viên không thể diễn đạt được đúng với những gì mình muốn nói, muốn viết; từ vựng được sử dụng còn đơn điệu, thiếu sức thuyết phục và lôi cuốn; thường xuyên xuất hiện lỗi sai khi sử dụng. Điều đáng nói là nguyên nhân dẫn đến việc học sinh chưa giỏi vận dụng nhiều phương pháp, chiến lược học tập khác nhau trong quá trình học là do một mặt học sinh chưa nhận thấy tầm quan trọng của chiến lược học tập, mặt khác các em thiếu những kiến thức liên quan đến chiến lược học tập. Trong quá trình giảng dạy của mình, tôi đã nghe rất nhiều sinh viên than phiền rằng: “mặc dù rất chăm chỉ học từ vựng tiếng Trung nhưng sau khi học lại quên” , “em không biết cách ghi nhớ từ vựng tiếng Trung”; mặc dù nhiều sinh viên học chuyên ngành tiếng Trung nhưng “không chịu nói tiếng Trung sợ mắc lỗi khi nói”, “điều em sợ nhất là viết tiếng Trung, chữ Hán phức tạp và khó sử dụng”...

Theo tình hình học tập hiện nay của sinh viên chuyên ngành tiếng Trung thương mại, tôi cho rằng bên cạnh việc truyền thụ kiến thức từ vựng tiếng Trung cho sinh viên, chúng ta cũng nên cung cấp cho các em những kiến thức về chiến lược học tập, đồng thời hướng dẫn, khuyến khích các em tìm hiểu kỹ và vận dụng các chiến lược phù hợp với mình trong học tập. Các chiến lược học tập hiện đang là phương pháp thiết thực nhất giúp học sinh nâng cao hiệu quả học tập.

4. Đề xuất giải pháp giúp sinh viên sử dụng chiến lược học tập trong việc học từ vựng.

Qua quá trình điều tra và nghiên cứu, tôi cho rằng trong khi giảng dạy những kiến thức về từ vựng cho sinh viên thì giáo viên cũng nên đồng thời cung cấp cho sinh viên một số chiến lược học từ vựng và hướng dẫn sinh viên sử dụng các chiến lược học từ vựng, cụ thể như sau:

Trước tiên, hãy để sinh viên hiểu rằng chiến lược học từ vựng đề cập đến một loạt các biện pháp mà sinh viên thực hiện để học và ghi nhớ từ vựng. Cụ thể hơn, nó đề cập đến nhiều cách, phương pháp và các bước khác nhau để thuận lợi cho việc hiểu, ghi nhớ và sử dụng từ vựng.

Giới thiệu cho sinh viên các cách học từ vựng. Trong quá trình học từ vựng, sinh viên nên có những cách thức học nào để định hướng việc học từ vựng là một vấn đề quan trọng, vì nó ảnh hưởng trực tiếp đến việc lựa chọn và sử dụng chiến lược học. Ở Việt Nam, tiếng Trung là một ngoại ngữ, nên sinh viên ít có cơ hội được tiếp xúc với những tính huống giao tiếp thực tế, thường chỉ học tiếng Trung trên lớp, hơn nữa cách thức học từ vựng truyền thống lại chú trọng học thuộc lòng. Chính vì vậy, phương pháp học từ mới phổ biến của sinh viên là ghi nhớ đơn lẻ từng từ chứ không phải học từ mới trong ngữ cảnh hoặc học thông qua việc sử dụng từ mới. Thực tế giảng dạy cho thấy, không ít sinh viên khi sử dụng từ vựng chỉ đơn thuần là kết nối các từ đơn đã học một cách đơn giản. Sinh viên học được rất nhiều từ vựng nhưng lại không biết sử dụng hoặc sử dụng không thích hợp.

Trong thực hành giao tiếp, việc sử dụng từ vựng là kết hợp từ vựng đó với những từ khác trong ngữ cảnh cụ thể. Chính vì vậy để “học đi đôi với hành” thì phương pháp học từ vựng hiệu quả là học và nắm vững từ mới trong ngữ cảnh (bao gồm cả ý nghĩa và cách dùng). Một từ luôn xuất hiện trong một câu hoặc một ngữ cảnh nhất định, chính sự hán chế của môi trường ngôn ngữ đã làm cho một từ có ý nghĩa cụ thể nhất định. Thông thường, trong ngữ cảnh khác nhau thì từ cũng có ý nghĩa khác nhau, ví dụ: từ “什么” có nhiều nghĩa, nghĩa của nó trong các câu cụ thể cũng khác nhau: trong câu “你说什么?”, “那是什么?”...từ “什么” trong những câu này biểu thị sự nghi vấn, thường dùng một mình hoặc dùng trước danh từ;

trong câu “我想吃点什么”, “他想说点什么但没有说”...từ “什么” trong câu này lại là một hư từ, biểu thị một sự vật không xác định; trong câu “他什么都会”, “你想说什么就说什么吧!”...từ “什么” lại biểu thị nhậm chỉ, câu ví dụ trước biểu thị ý nghĩa tất cả mọi thứ, thường dùng cùng với “都” và “也”, ở câu ví dụ sau thì hai từ “什么” trước sau bổ sung cho nhau, biểu thị cái trước quyết định cái sau; thêm nữa trong các câu như “什么!你竟敢不听我的话”, “你说的这叫什么话?”, “笑什么笑?有什么可笑的?”...từ “什么” biểu thị sự kinh ngạc, bất mãn hoặc trách móc. Rõ ràng, nếu như không đặt vào câu văn cụ thể thì rất khó để nói chính xác từ “什么” có nghĩa gì. Điều đáng chú ý hơn nữa là tiếng Trung là một ngôn ngữ không có sự thay đổi về hình thái, không có hoặc có rất ít ràng buộc về hình thái trong các quy tắc kết hợp, vì vậy việc hiểu rõ nghĩa và cách sử dụng của từ là một điều đặc biệt quan trọng. Một từ với các cách kết hợp khác nhau có thể cho ra các nghĩa khác nhau, ví dụ trong cùng một cách kết hợp “吃+.....”: “吃苹果”, “吃食堂”, “吃大碗”, “吃利息” nhưng nó có thể bao hàm những nội dung ngữ nghĩa khác nhau. Điều này thể hiện rõ ràng khi học các từ đồng nghĩa, ví dụ “保持” và “维持” là hai từ đồng nghĩa, thường xuyên nghe thấy hoặc nhìn thấy “保持纪录”, “保持信誉”, “保持清洁”; “维持秩序”, “维持现状”, “维持关系” ... Vậy thì “保持” và “维持” có gì khác nhau? Chỉ có thể bằng cách so sánh các tổ hợp từ để phân tích nghĩa của từ thì chúng ta mới có thể hiểu rõ hơn sự khác biệt nhỏ giữa các từ đồng nghĩa: cả 2 từ “保持” và “维持” đều có nghĩa là gìn giữ, duy trì, nhưng “保持” nhấn mạnh sự duy trì ở mức độ tốt, còn “维持” nhấn mạnh sự duy trì tiếp tục tồn tại. Ngoài ra việc học từ mới thông qua các bài luyện tập (đặt câu, sắp xếp từ thành câu, sửa câu sai...) là rất cần thiết. Sinh viên cần nắm vững từ mới thông qua việc sử dụng và củng cố trí nhớ thông qua các bài tập. Tuy nhiên, hầu hết sinh viên chưa nhận thức được tầm quan trọng của việc luyện tập và vận dụng từ vựng, không tự chủ động luyện tập. Điều này dẫn đến tình trạng đầu vào và đầu ra của từ vựng mất cân đối, các từ đã học (thông qua phương pháp học thuộc) thì thường nhanh quên, khiến lượng từ vựng mà sinh viên có quá ít ỏi.

Có thể thấy rằng, phương pháp học từ vựng lý tưởng là học từ mới trong câu, đoạn văn hoặc văn bản, đồng thời nắm vững từ mới thông qua việc sử dụng từ. Bằng cách này, ngoài việc hiểu nghĩa của từ, sinh viên còn nắm vững chức năng cú pháp của từ, cách kết hợp từ, ý nghĩa sắc thái của từ ...

Giúp sinh viên hiểu rằng trong việc học từ vựng, các em cần chú ý phân tích và tóm tắt các đặc điểm của chữ Hán. Chữ Hán có nhiều chữ đa âm đa nghĩa. Đa âm tức là có ít nhất hai âm đọc. Sở dĩ nhiều chữ đa âm là do số chữ Hán tạo ra không đủ dùng, phải dùng chữ đã có nhưng gán cho nó âm đọc mới và nghĩa mới. Trong tiếng Trung, trong 3500 chữ thường dùng có 250 chữ đa âm (chiếm 16,7% kho chữ Hán), tự điển Tân Hoa có hơn 600 chữ đa âm. Như chữ “参” có ba âm: [can] (tham: tham gia, tham khảo), [cen] (sâm: so le), [shen] (sâm: nhân sâm). Chữ nhiều âm nhất là “和” có năm âm: [hé] (hoà: hoà giải), [hè] (hoạ: phụ hoạ), [huó] (hoà: trộn, nhào), [huò] (hoạ: 和稀泥 hoà giải vô vô nguyên tắc), [hú] (hoà: ù ván tổ tôm). Chữ đa âm đa nghĩa còn gọi là chữ phá âm. Như “给” dùng với nghĩa “cho” thì đọc [gěi], dùng với nghĩa “cung ứng” thì phải đọc [jǐ]. Chữ đa âm đa nghĩa làm cho người ra khi nhìn chữ mà không biết đọc và hiểu thế nào, nhất là với những chữ đơn đọc. Bên cạnh đó, khi viết, các chữ Hán được viết liền nhau từng chữ một, không có khoảng cách giữa các từ, do đó rất khó để phân tách và nhận dạng các từ. Ngoài ra những từ ngoại lai trong tiếng Trung được dịch ra khó hiểu và khó nhớ

(ví dụ như “托福 - TOEFL”、“酒吧 - bar”、“香波- shampoo”); các từ li hợp thì lại vô cùng phức tạp (ví dụ “他需要我们帮忙, 他的忙, 我们一定要帮他/我们一定要帮他的忙”). Đây chính là những trở ngại của chữ Hán gây khó khăn cho người học.

Từ tổ đơn âm trong tiếng Trung có tần suất sử dụng cao: theo từ điển tiếng Hán hiện đại, tỉ lệ từ tổ và từ là 1:6, có hàng ngàn từ tổ trong hệ thống từ vựng tiếng Trung, và hàng ngàn từ tổ này có thể tạo thành hàng chục ngàn từ. Theo “Đại cương phân cấp từ vựng tiếng Hán theo trình độ” thì có 458 từ đơn âm trong số 1033 từ ở cấp độ A, và 485 từ đơn âm này có thể được sử dụng làm đơn vị cấu thành từ. Điều này có nghĩa là sự tồn tại của các từ đơn đồng âm là rất phổ biến, tần suất sử dụng cao và khả năng cấu tạo từ mạnh mẽ. Đối với những sinh viên có khả năng nhận mặt chữ tốt thì đặc điểm này của từ vựng tiếng Hán lại là một lợi thế giúp sinh viên dễ dàng ghi nhớ và đoán nghĩa của từ trong quá trình học. Ví dụ, sinh viên đã nắm vững từ đơn âm “电”, sinh viên sẽ học các từ “电车”, “电灯”, “电铃”, “电扇”, “电炉” dễ dàng hơn. Việc nắm vững các từ đơn âm rất hữu ích cho việc nhận dạng và ghi nhớ các từ mới, từ cái cũ đưa đến cái mới, từ đó đoán được nghĩa của từ. Đồng thời, sinh viên cũng thuận tiện trong việc kết nối các từ trong quá trình ôn tập từ vựng, chẳng hạn, nếu học từ “同学”, sinh viên có thể phát triển thêm các từ như “同屋”, “同事”, “同胞”, “同伴”, “同感”, “同辈”, “同意”, “同志” ... Từ ghép trong tiếng Trung có cơ sở lý luận chặt chẽ, các từ ghép được cấu tạo từ 2 hoặc nhiều hơn 2 từ tổ theo các cách ghép khác nhau. Nghĩa của từ tổ và nghĩa của từ trong các từ ghép này nhìn chung đều có mối quan hệ chặt chẽ với nhau, ví dụ “黑板”, “朋友”, “皮箱”, “洗衣机”, “头疼”. Có thể thấy rằng, mặc dù những từ này có nghĩa cố định nhưng nghĩa này dù không biết cũng có thể được đoán và hiểu thông qua nghĩa của từng hình vị cấu tạo nên từ và cách thức cấu tạo từ. “Bảng đen” là từ để chỉ một cái bảng làm bằng gỗ có thể viết được bằng phấn, vì màu đen nên được gọi là bảng đen, khi sinh viên gặp từ mới “黑板” hoàn toàn có thể dựa vào nghĩa của từng từ tổ “黑” và “板” để đoán nghĩa của từ “黑板”. Điều này rất hữu ích cho sinh viên trong việc lựa chọn có mục tiêu các chiến lược và phương pháp học tập hiệu quả: chú trọng học từ tổ, cách cấu tạo từ, sử dụng dụng từ tổ và cách cấu tạo từ để đoán nghĩa của từ và mở rộng vốn từ vựng.

Bên cạnh đó, có một số lượng lớn từ Hán Việt gốc Hán trong tiếng Việt hiện đại, đây là một lợi thế riêng của sinh viên Việt Nam trong việc phân tích và nắm vững nghĩa của các từ Hán. Tuy nhiên, thực tế học tập của sinh viên lại cho thấy, từ Hán Việt vốn có thể con là một lợi thế riêng của sinh viên Việt Nam trong việc học từ vựng tiếng Trung lại là con dao hai lưỡi. Đó là do có một số lượng lớn các từ Hán Việt vay mượn từ tiếng Hán, một số từ là từ mượn hoàn toàn từ Hán Việt và một số từ Hán Việt trong tiếng Hán không có mà lại do tiếng Việt tạo thành. Nếu sinh viên quá phụ thuộc vào các từ Hán Việt trong việc học từ vựng thì sẽ dẫn đến sự hiểu lầm hoặc sử dụng không đúng cách. Vì vậy sinh viên cũng cần có kiến thức về từ Hán Việt để có thể sử dụng lợi thế này một cách hiệu quả trong việc học và vận dụng từ vựng.

Sinh viên cần chú ý đến việc tìm hiểu các đặc điểm của trí nhớ. Làm sao để ghi nhớ từ vựng tiếng Trung một cách hiệu quả là một bài toán khó đối với nhiều người. Kết quả của các nghiên cứu trước đây đã chỉ ra rằng “những thông tin mà được não bộ coi là quan trọng, có ý nghĩa và liên quan chặt chẽ với thông tin trước đó là thông tin dễ đi vào trí nhớ dài hạn nhất”. Có thể thấy rằng những từ học theo cách thuộc lòng chỉ được ghi nhớ trong thời gian ngắn khó nhớ lâu. Chỉ có hiểu rõ về hình thái của từ, nắm vững gốc từ mới có thể dễ dàng ghi nhớ từ. Phương pháp tốt nhất để ghi nhớ từ đơn chính là đặt từ đó vào trong câu, liên

kết với các câu khác nhau có cùng một vấn đề (như vậy mới có thể khắc sâu ấn tượng về chức năng ngữ pháp của từ, cách kết hợp từ cách sử dụng từ...). Ngoài ra sinh viên cần sử dụng các giác quan để hỗ trợ trí nhớ (thông qua việc nhắc lại, ghi chú, liên tưởng và trực quan, bao gồm hình ảnh, cử chỉ, ngôn ngữ cơ thể, hành động...) và thường xuyên ôn tập để củng cố trí nhớ.

Sinh viên cần đọc nhiều hơn nữa. Kết quả nghiên cứu của các học giả nước ngoài cho thấy “chỉ một phần nhỏ từ vựng của sinh viên có được thông qua giảng dạy trực tiếp, có nghĩa là phần lớn vốn từ vựng của sinh viên có được là thông qua phương pháp khác, những từ vựng đó thường được tiếp nhận một cách tình cờ từ các bài đọc. Tuy nhiên, sinh viên lại thường không chú ý đến vấn đề này, Vì vậy giáo viên cần giúp sinh viên hiểu rằng muốn mở rộng vốn từ thì sinh viên cần tăng cường đọc. Tuỳ theo trình độ, sinh viên có thể lựa chọn những tài liệu đọc phù hợp với mình, chủ động tăng lượng đọc hiểu và nghe nhìn. Chỉ khi tiếp xúc nhiều lần, người học mới có thể nắm bắt được ý nghĩa của từ và ngữ cảnh mà chúng được sử dụng, từ đó mở rộng và làm phong phú thêm vốn từ vựng tiếng Trung (bao gồm từ vựng ở mọi cấp độ, từ trong văn nói và từ trong văn viết...). Ngoài ra đối với những sinh viên học tiếng Trung ở nước bản địa (không phải môi trường học ngoại ngữ lý tưởng) thì càng cần phải từng bước bồi dưỡng ngữ cảm tiếng Trung thông qua việc tiếp xúc nhiều lần với nó. Sinh viên khi sử dụng tiếng Trung mà không có ngữ cảm thì thường nói hoặc viết sai khiến người Trung Quốc cảm thấy khó hiểu.

Hướng dẫn sinh viên chiến lược sử dụng từ điển hiệu quả. Sinh viên khi học thường tra từ điển, nhưng sử dụng từ điển như thế nào cho hiệu quả thì vẫn cần một số kinh nghiệm và kỹ năng. Khi bắt gặp một từ mới, đừng tra từ điển ngay lập tức, trước tiên phải sử dụng các phương pháp cấu tạo từ để đoán từ, hoặc cũng có thể sử dụng ngữ cảnh để suy luận, chỉ tra từ điển khi thực sự không thể hiểu được nghĩa của từ. Ngoài ra, đối với những từ mà có thể đoán nghĩa bằng cách suy đoán, nếu cảm thấy đó là từ thông dụng hoặc là từ khoá thì cũng có thể tra lại từ điển để tự kiểm chứng. Khi tra từ điển, không nên chỉ chú ý đến nghĩa cơ bản mà nên chú ý thêm cả các nghĩa khác và các cách sử dụng thông qua ví dụ trong từ điển. Ở giai đoạn cao cấp, sinh viên tốt nhất nên sử dụng từ điển Hán – Hán, như vậy sẽ giúp mở rộng vốn từ, đồng thời nâng cao chất lượng từ vựng học được. Ngoài ra tra từ điển cũng nên kết hợp với việc ghi chú lại.

Khuyến khích sinh viên đọc nhiều, nghe nhiều, viết nhiều và nói nhiều, học từ vựng thông qua thực hành và vận dụng. Giúp sinh viên hiểu được rằng thông qua việc thực hành thì mới có thể tìm ra lỗi sai để sửa chữa, từng bước tích lũy kinh nghiệm và nâng cao trình độ. Chỉ có thông qua thực hành thì mới có thể biến những kiến thức đã học thành của mình.

Hướng dẫn xây dựng kế hoạch học tập. Hầu hết sinh viên Việt Nam không chú ý đến việc xây dựng kế hoạch học tập cho bản thân, sinh viên thường quen với việc thụ động chờ giáo viên giao việc. Họ thường cho rằng hoàn thành các yêu cầu của giáo viên trên lớp là đủ, việc học hoàn toàn thiếu tính chủ động, ý thức và sáng tạo. Vì vậy giáo viên nên hướng dẫn sinh viên xây dựng kế hoạch học tập. Trong việc học từ vựng tiếng Trung, sinh viên nên lập kế hoạch học tập phù hợp với điều kiện học tập và đặc điểm tính cách của bản thân. Giám sát và đánh giá kế hoạch học tập đã xây dựng, thường xuyên tổng kết và điều chỉnh kế hoạch theo kết quả học tập. Giáo viên cần không ngừng khơi dậy hứng thú học từ vựng tiếng Trung của sinh viên, đồng thời hướng dẫn sinh viên kiên trì và biết cách tự tạo hứng thú học từ vựng cho mình. Sinh viên nếu có hứng thú thì sẽ luôn chủ động trong việc học tập.

Thứ hai, giáo viên thông qua các hình thức khác nhau như thảo luận, trao đổi để giới thiệu và giải thích với sinh viên để sinh viên nhận ra tầm quan trọng của chiến lược học tập trong quá trình học tiếng Trung. Đưa ra các ví dụ để phân tích và giải thích, cung cấp các kết quả nghiên cứu về mối tương quan giữa chiến lược học tập và kết quả học tập để sinh viên hiểu rằng nếu họ sử dụng một cách hợp lý và linh hoạt các chiến lược học tập phù hợp với bản thân thì kết quả học tập sẽ được nâng cao.

Thứ ba, giáo viên cũng cần nhắc nhở sinh viên khi tìm hiểu các chiến lược học tập cần lưu ý những điểm sau: (1) Trong học tập cần chú trọng đến chiến lược và phương pháp. Trước hết cần hiểu rõ quan điểm “thành công trong học tập không phải chỉ dựa vào nỗ lực của bản thân mà còn có những yếu tố khách quan khác”. Thực tế cho thấy một số sinh viên học tập rất chăm chỉ nhưng học không bao giờ tìm hiểu chiến lược học tập và kết quả học tập của họ chỉ dừng ở mức trung bình. Đây chính là vì họ chưa có phương pháp học tập phù hợp và hiệu quả. Nếu những sinh viên này thay đổi quan điểm, này thực sự chú ý đến việc tìm hiểu đặc điểm của những kiến thức mình sẽ học, đi tìm quy luật của nó, chú trọng đến chiến lược học tập thì kết quả học tập của họ chắc chắn sẽ tốt lên nhiều. Đối với việc học từ vựng tiếng Trung, trước tiên người học nên “phân tích bản thân” (động cơ học tập, hoàn cảnh học tập, đặc điểm tính cách, sở thích ...), đồng thời có ý thức tìm hiểu các quy tắc học từ vựng, nắm được đặc điểm của từ vựng tiếng Việt và tiếng Trung, chỉ có như vậy mới có thể tìm ra hoặc lựa chọn cho mình chiến lược học tập phù hợp với bản thân và sử dụng nó một cách sáng tạo để nâng cao hiệu quả học tập. Cần nhớ rằng “biết địch biết ta, trăm trận trăm thắng”. (2) Thực tế là chiến lược học tập được hình thành và phát triển trong quá trình học tập. Chiến lược học tập thực chất là một kỹ năng. Vì vậy cần phải thực hành nhiều, lặp đi lặp lại và sử dụng tất cả các kỹ năng một cách cẩn thận để giải quyết những vấn đề liên quan đến việc học từ vựng tiếng Trung. (3) “Chiến lược học tập không bao giờ thay đổi?”, trên thực tế không có một chiến lược học tập nào có thể áp dụng cho mọi vấn đề học tập. Các chiến lược học tập thường thay đổi theo bản chất của kiến thức (nội dung học tập). Do đó, hãy thay đổi chiến lược học theo sự thay đổi của nội dung học. Ví dụ, lượng bài tập đọc trong giờ đọc hiểu là rất lớn, nếu sử dụng phương pháp đọc kỹ từng từ từng câu thì sẽ không theo kịp bài. Ví dụ khác, việc ghi chú trong giờ học bình thường với việc ghi chú trong giờ học nghe không giống nhau, vì ghi chú trong giờ học nghe đòi hỏi nhiều kỹ năng hơn. (4) Cuối cùng, hãy nhớ rằng chiến lược và phương pháp học tập không phải là do giáo viên hay bạn học hoặc người khác quyết định mà chính người học cần phải chủ động tìm và lựa chọn các chiến lược học tập phù hợp với điều kiện và đặc điểm cá nhân. Thông thường chúng ta có thể tìm hiểu và tích lũy các chiến lược học tập khác nhau thông qua sự giới thiệu của giáo viên, của các sinh viên khoá trước, hoặc qua các sách và tài liệu tham khảo. Trong quá trình học tập, khi đối mặt với những nội dung và mục tiêu học tập cụ thể thì sinh viên phải có ý thức và chủ động trang bị cho mình nhiều phương pháp học tập khác nhau, sau đó thông qua việc rèn luyện và trải nghiệm để tìm ra phương pháp phù hợp nhất với mình.

KẾT LUẬN

Nói tóm lại, việc học từ vựng là một nhiệm vụ quan trọng trong khi học tiếng Trung. Chiến lược học từ vựng còn là một khái niệm khá mới mẻ với sinh viên chuyên ngành Tiếng Trung thương mại. Nguyên nhân dẫn đến việc học từ vựng không hiệu quả cũng là do sinh viên chưa nhận thức được tầm quan trọng của chiến lược học tập, thiếu kiến thức về chiến lược học. Vì vậy, ngoài việc dạy sinh viên về kiến thức thông thường, một công việc quan trọng khác của giáo viên chính là hướng dẫn sinh viên các phương pháp học hiệu quả, giới

thiệu cho sinh viên các chiến lược học từ vựng tiếng Trung. Giáo viên cần cung cấp cho sinh viên những kiến thức liên quan đến chiến lược học từ vựng, khuyến khích sinh viên tìm hiểu và áp dụng các chiến lược học tập phù hợp với mình. Chỉ có như vậy mới phát huy được năng lực tự học và sáng tạo của sinh viên, nâng cao vai trò của chủ thể người học, và người dạy – “cho người con cá không bằng chỉ người cách câu”.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đỗ Hữu Châu. Giáo trình từ vựng học tiếng Việt. Nxb Đại học Sư phạm HN, 2004.
- [2] Hoàng Văn Hành. Từ tiếng Việt. Nxb Khoa học xã hội, 1998.
- [3] Rebecca L.Oxfrd. Language Learning Strategies What every Teacher should know, 2008.
- [4] 高燕. 对外汉语词汇教学[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2008.
Cao Yến. Giảng dạy từ vựng tiếng Hán đối ngoại. Nxb Đại học sư phạm Hoa Đông Thượng Hải, 2008.
- [5] 蒯超英. 学习策略[M]. 湖北: 湖北教育出版社, 1999.
Khoái Triệu Anh. Chiến lược học tập. Nxb giáo dục Hồ Bắc, 1999
- [6] 孙德金. 对外汉语词汇及词汇教学[M]. 北京: 商务印书馆出版, 2006.
Khổng Đức Kim. Giảng dạy từ vựng và từ vựng Hán ngữ đối ngoại. Nxb báo chí thương mại, 2006
- [7] 万艺玲. 汉语词汇教学[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2010.
Vạn Nghệ Linh. Giảng dạy từ vựng tiếng Hán. Nxb Đại học ngôn ngữ Bắc Kinh, 2010
- [8] 王魁京. 第二语言学习理论研究[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 1998.
Vương Khôi Kinh. Nghiên cứu lý luận về học tập ngôn ngữ thứ hai. Nxb Đại học sư phạm Bắc Kinh
- [9] 吴勇毅. 不同环境下的外国人汉语学习策略研究[D]. 上海: 上海师范大学博士学位论文, 2007.
Ngô Dũng Nghị. Nghiên cứu về chiến lược học tiếng Hán của người nước ngoài dưới những hoàn cảnh khác nhau. Luận văn thạc sĩ trường Đại học sư phạm Thượng Hải, 2007
- [10] 徐子亮. 汉语作为外语的学习研究: 认知模式与策略[M]. 北京: 北京大学出版社, 2010.
Từ tử Lượng. Nghiên cứu tiếng Hán như 1 ngoại ngữ: Các mô hình và chiến lược nhận thức. Nxb Đại học Bắc Kinh, 2010

**ENSEIGNEMENT DE LA COMPREHENSION DE LA LECTURE DES TEXTES
COMMERCIAUX AUX ETUDIANTS EN LICENCE PROFESSIONNELLE –
L’UNIVERSITE DE THUONGMAI**

ThS. Lê Thùy Dương

Email: binvanquan@gmail.com

Viện hợp tác Quốc tế - Trường Đại học Thương mại

Tóm tắt

Đối với sinh viên hệ cử nhân quốc tế (Licence professionnelle), trường Đại học Thương mại thì kỹ năng đọc hiểu các văn bản chuyên ngành là rất quan trọng. Thực tế cho thấy họ còn rất lúng túng khi thực hành kỹ năng này dẫn tới kết quả học tập chưa cao. Họ chưa biết cách tìm ra phương pháp học tập và thực hành phù hợp. Hơn nữa, giáo trình và tài liệu để thực hành kỹ năng này còn rất hạn chế. Một mặt, bài viết này đúc kết những đặc điểm nổi bật của các văn bản chuyên ngành kinh tế - thương mại dựa trên các bình diện ngôn ngữ (cú pháp, từ vựng, văn phong...). Mặt khác, tác giả cũng trình bày những quan điểm lý thuyết về giảng dạy đọc hiểu nói chung và đọc hiểu văn bản chuyên ngành nói riêng. Cuối cùng, với những kinh nghiệm giảng dạy đã góp nhặt được, tác giả cố gắng đề xuất một tiến trình giảng dạy đọc hiểu đối với văn bản chuyên ngành kinh tế - thương mại. Tác giả hy vọng rằng, bài viết này sẽ giúp cho người học tiếp cận dễ dàng hơn văn bản chuyên ngành kinh tế-thương mại. Từ đó sẽ nâng cao năng lực đọc hiểu các văn bản này.

Từ khóa: kỹ năng đọc, kinh tế thương mại, văn bản

Abstract

For students of the International Bachelor (Licence profession), University of Commerce, the skill of reading specialized documents is very important. In fact, they are very awkward to do this skill that leads to not good outcomes in learning. Indeed, they don't know how to find the right learning and practicing method. In addition, the educational curriculum and materials for this skill are very limited. On the one hand, this article summarizes the highlights of the texts of economic and commercial subjects based on linguistic aspects (syntax, vocabulary, style ...). On the other hand, the author also presents the theoretical points about reading comprehension in general and reading comprehension of specialized texts in particular. Finally, with the teaching experience, the author tries to propose a teaching process about reading comprehension for the specialized texts of commerce and economics. The author hopes that this article will help learners access them more easily and improve the ability to read and understand these documents.

Keywords: reading skill, business, text

INTRODUCTION

La lecture des documents fait partie de notre vie quotidienne. Dans la vie de tous les jours, la compréhension de l'écrit est une compétence fondamentale. Nous faisons de la lecture pour obtenir des informations précises (affiches, panneaux, horaires, menus), complètes (articles, journaux, encyclopédies, notices de montage) ou pour le plaisir (nouvelles, romans, bandes dessinées). La compréhension des documents écrits intervient aussi dans les domaines scientifique, technologique, commercial, artistique. Au plan scolaire, on évalue essentiellement la compréhension écrite lors des épreuves du baccalauréat. Au niveau universitaire, la lecture est une tâche fondamentale en apprentissage et auto-apprentissage. Cependant on constate que la lecture devra faire l'objet d'un enseignement-apprentissage puisqu'en réalité, cette activité provoque beaucoup de difficultés pour les

apprenants de français langue étrangère, y compris les étudiants en Licence professionnelle de l'Université de Thuong mai. Cela s'explique d'une part par le fait que le manuel comporte seulement un petit nombre de textes commerciaux. Par conséquent les étudiants ne peuvent pas s'entraîner suffisamment à la lecture. D'autre part, les genres de textes ne sont pas variés. On n'y trouve en effet que des dialogues et textes informatifs. Il nous est donc nécessaire d'ajouter au fur et à mesure des textes de différents types en fonction des thèmes enseignés. Malgré cette préparation linguistique insuffisante, les étudiants ont des tâches très lourdes dans leur apprentissage des matières scientifiques en français : suivre des cours, faire des synthèses, des exposés, élaborer des projets de stage en cotutelle, et un rapport de stage de fin d'études en français. Cela affirme l'importance de la maîtrise de la compétence de la lecture en général et des textes commerciaux en particulier chez les étudiants en Licence professionnelle de l'Université de Thuong mai.

Ainsi, afin de rentabiliser l'apprentissage de la compréhension en lecture des textes commerciaux, j'ai posé des questions suivantes: *Quelles sont les difficultés dans l'enseignement / apprentissage de la lecture des textes commerciaux chez les étudiants? Quelles propositions pédagogiques peut-on formuler en vue d'un enseignement efficace de la lecture d'un texte commercial?*

Méthodologie de la recherche :

- Méthode d'observation
- Méthode d'analyse et de synthèse
- Enquête par questionnaire

1. QUELQUES POINTS THÉORIQUES:

1.1. Définition de la lecture.

D'après Sophie Moirand (Situation d'écrit. Compréhension, production en français langue étrangère, 1979), "*La lecture n'est pas un processus linéaire, mais une succession de mouvements oculaires rapides (progression, fixation, retour en arrière) et inconscients. On distingue de lecteurs rapides ou lents, selon le critère de la saisie globale (nombre de mots perçus en un temps donné).*". On peut dire qu'il n'est pas facile de donner une définition complète de la lecture. Je partage l'avis de J. Giasson, selon laquelle, la compréhension n'est pas la simple transposition du texte dans la tête du lecteur, mais une construction du sens par ce dernier. En ce qui nous concerne, le but de la lecture est pour nous la compréhension des textes commerciaux. En effet, pour pouvoir interpréter le sens du texte commercial et l'analyser, le lecteur doit tout d'abord le comprendre et puis le transformer.

1.2. Stratégies de la lecture.

Chaque individu utilise des stratégies de lecture différentes selon leur niveau d'instruction et les habitudes personnelles. L'enseignant peut guider les apprenants dans les démarches de compréhension selon les trois grands modèles suivants : le premier qui est sémasiologique (de la forme au sens) recourt aux opérations de bas niveau. Le sujet se base sur les signes graphiques pour interpréter l'information ; le second est onomasiologique (du sens à la forme) impliquant des opérations de haut niveau. Il accorde une place prépondérante aux connaissances du sujet pour traiter l'information. Le troisième est appelé modèle interactif.

1.3. Les stratégies d'enseignement de la lecture.

L'enseignant devrait avoir des objectifs de lecture bien définis pour guider les apprenants à lire. Quand on parle de lecture intégrale, on suit l'ordre du texte mais ceci n'est

pas à proprement parler une lecture-déchiffrage. La vision reste globale. La lecture sélective est opposée à la lecture intégrale. Dans un domaine professionnel, par exemple, on lit des ouvrages spécialisés une première fois de manière globale (on écrème) puis on relit de manière plus fine ce qu'on a éventuellement sélectionné.

Pour guider les enseignants dans les démarches d'enseignement de la compétence de lecture, Moirand (1979) présente la technique d'approche globale des textes écrits authentiques, c'est-à-dire que l'on développe leurs capacités de compréhension globale. Elle part de l'hypothèse que « le sens d'un texte serait perçu au travers de son organisation linguistique et les articulateurs, les mots clés, les relations anaphoriques sont alors autant de repères pour le lecteur, repères qui surgissent du contexte linguistique mais que viendront éclairer le savoir antérieur du lecteur et ses connaissances extralinguistiques » (Moirand, 1979 : 23). Autrement dit, l'acte de lecture devra commencer par la phase d'observation : présentation iconique, caractères, typographie, le titre... pour reconnaître son genre, l'émetteur, le récepteur. Ensuite c'est le repérage des mots clés et des points forts du texte en utilisant des questions clés « *qui, quoi, où, quand, pourquoi, comment* ». On se réfère aux articulateurs, aux anaphores, hyperonymes.... Et puis, à partir de ces points de repères, on recherche l'architecture générale du texte et réfléchit sur les fonctions de ces éléments. Les connaissances linguistiques, les connaissances du monde, le vécu quotidien des apprenants interviennent pour préciser la signification du texte. Enfin, il peut y avoir une discussion entre les apprenants sur le sens du texte.

II. GÉNÉRALITÉ SUR LE FOS

2.1. Historique du FOS

Le FOS - "Français sur Objectifs Spécifiques" - est une branche de la didactique du FLE qui vise un public spécifique constitué de professionnels ou d'universitaires qui apprennent le français pour le pratiquer dans leur propre domaine. Ce public doit acquérir un capital culturel et langagier qui est des savoirs, savoir-faire et savoir-être pour faire face aux situations auxquelles ils seront confrontés dans leur vie universitaire ou professionnelle.

L'enseignement du français commercial est étendu sans cesse et alimenté par l'évolution du monde économique. Cet enseignement fait partie du FOS qui est de plus en plus développé, varié, et pratiqué à l'époque de la mobilité des universitaires et des professionnels. Il convient donc de faire le point sur la méthodologie du FOS avec ses propres règles et principes à prendre en compte dans l'enseignement, après un regard sur son historique.

Le *Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS), adopté à la fin des années 80, est calqué sur l'expression anglaise "*English for Spécial Pur poses*" (ESP), lancée par Hutchinson T. et Waters A. Le FOS est marqué par sa centration sur l'apprenant qui est avant tout le point de départ de toutes ses activités pédagogiques. La méthodologie principale du FOS est basée sur certains aspects: des publics, spécialistes non en français mais en leur domaine professionnel ou universitaire, veulent apprendre **du** français dans un temps limité pour réaliser un objectif précis, d'où l'expression "objectifs spécifiques". Le FOS couvre tous les domaines mais les spécialités les plus demandées par la majorité des publics du FOS sont: *le français des affaires, le français du tourisme et de l'hôtellerie, le français juridique, le français médical, le français scientifique et technique...*

Dans les pratiques de l'enseignement du français, on entend parler aussi du terme **Français de Spécialité**. Alors, est-ce qu'il y a une différence entre le FOS et le Français

de Spécialité? En réalité, ce dernier a été historiquement le premier à désigner des méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire. Ces méthodes mettaient l'accent sur une spécialité ou sur une branche d'activité professionnelle. En revanche, le terme FOS peut couvrir toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité. On peut constater que le FOS a connu une évolution de ses fonctions et ses approches méthodologiques mais il est toujours lié à une spécialisation dans l'enseignement du français, basée essentiellement sur les besoins spécifiques en communication.

2.2. Caractéristiques du FOS

Selon la définition du FOS, on peut en relever les caractéristiques suivantes:

- En termes d'objectifs pédagogiques, il est conçu dans le but de répondre aux besoins spécifiques des apprenants (qui sont en général des adultes qui travaillent déjà).
- Sur le plan méthodologique, il met en application des méthodologies et activités au service des disciplines en question.

Il vise l'appropriation linguistique de ces activités. Et comme il se diffère du français général au niveau lexical et des situations de communication, il demande, dans les situations d'enseignement spécifiques, une méthodologie différente par rapport à l'enseignement du français général et vise plutôt un public qui possède déjà des connaissances de base de la langue française

2.3. Différences entre le français général et le français sur objectifs spécifiques

D'après Mangiante et Parpette, (2004: 15), voici les caractéristiques qui distinguent le français général (FG) du FOS:

Français général (FG)	FOS
1. Objectif large	1. Objectif précis
2. Formation généraliste (de la personne) à moyen et long terme	2. Formation fonctionnelle/professionnelle, spécialisée à plus court terme
3. Moins de contraintes temporelles, approche extensive	3. Urgence, délai de mise en œuvre limité, approche intensive
4. Diversité thématique, diversité de compétences	4. Centration sur certaines situations et compétences ciblées
5. Contenus maîtrisés par l'enseignant	5. Contenus nouveaux, a priori non maîtrisés par l'enseignant
6. Travail autonome de l'enseignant	6. Contact avec les acteurs du milieu étudié
7. Matériel existant	7. Matériel à élaborer
8. Situation de la vie courante	8. Initiation à un nouveau domaine, moins bien connu: droit, économique, etc....
Moins difficile pour l'enseignant Moins de connaissances spécialisées	Plus difficile pour l'enseignant Plus grande flexibilité structurelle (FOS captif) et conjoncturelle (FOS à la carte)

Conclusion : Le FOS est un sous-domaine du FLE. Le FLE et le FOS sont indissociables. Nous croyons avoir démontré qu'il n'existe pas de véritable dichotomie entre langue générale et langue de spécialité. On pourrait comparer ce rapport à celui qui existe entre langue et parole, lexique et vocabulaire. Le système linguistique, le code est le même pour tout le monde, mais chaque locuteur procède à un découpage différent en fonction de la situation de communication

dans laquelle il se trouve, des opérations et des intentions de communication qu'il se propose de réaliser (cf. Binon et Verlinde, 2000).

III. CARACTÉRISTIQUES DES TEXTES COMMERCIAUX

Il est nécessaire de noter qu'il n'est pas facile de donner une typologie complète des textes commerciaux. Notre analyse ne sera donc valable que pour le corpus que nous avons constitué. Il s'agit d'un ensemble de textes parus dans le manuel de français de spécialité utilisé actuellement dans le programme de formation de Licence professionnelle à l'université de Thuong mai. Après avoir observé ces textes, nous proposerons en premier temps une typologie du point de vue de la structure puis nous tenterons d'identifier leurs caractères spécifiques sous les angles de morphosyntaxe, lexicale et stylistique.

Selon notre observation, parmi les textes apparus dans le manuel, on trouve soit un article, soit un extrait d'article paru dans la presse économique. On peut les considérer comme des textes économiques de vulgarisation. D'ailleurs, des documents ou des leçons du jour dans chaque unité peuvent recourir à un texte économique de vulgarisation savante. Tous ces genres de discours peuvent recourir à un type de texte dit « informatif ». Donc, ils ont des caractéristiques générales d'un texte informatif qui sont les suivantes : Il a pour objectif de renseigner, de communiquer des connaissances sur un sujet donné. Dans ces textes, on trouve l'absence d'indices de la personne, l'emploi du présent de vérité générale ou d'actualité, une typographie mettant en valeur des définitions, des lexiques spécialisés, des articulations / connecteurs logiques de type chronologique: *d'abord, ensuite...* **Ce genre de texte emploie** un vocabulaire concret.

Les textes commerciaux ont des caractéristiques bien marquées par rapport aux autres types de textes (texte juridique, texte médical...). Ces caractères bien marqués sont traduits par l'organisation et l'utilisation des mots et des phrases selon une règle rigoureuse. Les figures de style ne sont pas utilisées. Il ne s'agit pas également des créativité et des originalités...

3.1. Caractéristiques lexicales

Le vocabulaire dans les textes commerciaux provoque d'importantes difficultés aux apprenants. On trouve en effet des unités lexicales omniprésentes de la finance, des affaires et de l'économie. Cette thématique est extrêmement fréquente dans les communications tant en ce qui concerne la présentation de la situation de l'entreprise, de sa structure et de ses opérations, qu'en ce qui concerne l'économie, en général et les marchés en particulier. Ils sont complétés par de nombreux autres termes d'affaires. Par exemple : production, distribution, consommation, comptabilité...

La terminologie économique se caractérise aussi par une grande polysémie. Cette caractéristique du langage économique obéit à des raisons historiques, c'est-à-dire au développement de l'économie dans le temps, aux institutions et aux personnes qui ont contribué à le modeler. L'économie reflète les besoins d'une société dans le temps; par conséquent, le sens des termes peut varier selon le contexte et les époques.

Les autres langues ont contribué à enrichir la terminologie économique en français. Ainsi, l'anglais a légué des termes comme *budget, chèque, comité, marketing*. L'italien a également apporté sa contribution par des termes financiers et commerciaux comme *aval, banque, banqueroute, bilan, douane*. Les textes économiques et financiers regorgent de termes directement empruntés à l'anglais désormais entrés dans l'usage. Ces emprunts, dont certains puristes contestent plus ou moins avec raison la légitimité, sont en effet légion, notamment dans la presse spécialisée. Le magazine *La Vie Financière* du 9 octobre 1999 fait

la même constatation : «Au grand dam des défenseurs de la langue française, notre vocabulaire financier est envahi par les termes anglo-saxons, souvent par facilité, parfois par snobisme ». Dans certains cas, il s'agit de termes passés depuis un certain temps déjà non seulement dans la langue spécialisée, mais également, dans une certaine mesure, dans la langue courante («marketing», par exemple). La domination des Etats-Unis sur la scène économique mondiale explique en fait en grande partie les défis terminologiques que doivent relever les professionnels français de l'économie et de la finance. La presse spécialisée constate elle-même régulièrement, d'une manière plus ou moins détournée, le retard pris par la France sur les Etats-Unis dans ce domaine, ce qui l'amène d'ailleurs parfois à proposer ses propres éclaircissements linguistiques. Enfin, le grec a légué des termes ayant trait aux institutions, par exemple *démocratie, monarchie, oligarchie, politique, théocratie...*

Par ailleurs, l'économie puise abondamment dans la langue générale. Et cela constitue l'une des grandes difficultés de cette langue de spécialité. Cette diversité présente la grande difficulté de ne pas être répertoriée dans son ensemble dans les divers lexiques et dictionnaires spécialisés. Bref, ce sont des mots usuels ou de la langue courante ayant un sens technique. Par exemple : le positionnement (positionner un produit) ; la branche (la filiale d'une entreprise) ; les recettes...

En bref, la notion de discours spécialisé et de langue de spécialité demande quelques précisions. En effet, même si cela semble évident, il est important de rappeler que la langue de spécialité n'est pas une langue à part, coupée de la langue commune, mais qu'elle prend ses racines dans la langue générale. Le système de la langue générale est celui utilisé par la langue de spécialité, même si elle opère des choix. En effet, elle privilégie parfois certaines formes syntaxiques (passant par exemple d'une forme transitif à un verbe intransitif), et elle sélectionne certaines formations de mots plutôt que d'autres. En outre, la langue de spécialité est utilisée à différents degrés de technicité, par des spécialistes s'adressant à des spécialistes, mais aussi à des non spécialistes, ce qui fait que les discours peuvent ainsi être hautement spécialisés, semi-spécialisés ou de vulgarisation. Si l'on pousse cette analyse, on se rend vite compte que la frontière entre la langue générale et la langue de spécialité est mouvante car l'on fait de nombreuses incursions, et ce quotidiennement, dans la langue de spécialité même si nous ne sommes pas spécialistes de telle ou telle discipline, activité ou technique.

3.2. Caractéristiques morphosyntaxiques

La langue de l'économie présente des caractéristiques syntaxiques qui la distinguent facilement de la langue d'autres domaines. Elle recourt aux mêmes règles syntaxiques que la langue courante. Il n'existe pas une syntaxe ou une grammaire propre à la langue de l'économie. Cependant, celle-ci met en œuvre des structures syntaxiques qui permettent de la distinguer facilement de la langue courante et des autres langues de spécialité. En effet on trouve des structures morphosyntaxiques récurrentes telles que : constructions passives, propositions relatives... Le texte, tant sur le plan morphosyntaxique que lexical, est ancré dans le présent de l'énonciation, évoquant faiblement et sans différence notable le passé et le futur. Les localisations temporelles adverbiales ou adjectivales sont d'une fréquence faible. Les textes sont généralement dépersonnalisés. Nous trouvons non seulement des constructions passives incomplètes mais également des constructions pronominales de sens passifs. Le texte est également caractérisé par de nombreux adverbes ou locutions adverbiales de modalisation de l'assertion.

Le texte est objectif et, à cet effet, ne comporte que des verbes au présent de l'indicatif dont un grand nombre ont été transformés en passif, par exemple : *sont obtenus... sont commandés...*

Quant aux textes de vulgarisation économique, on repère des traits marquants suivants : le discours de vulgarisation doit permettre au lecteur de comprendre les concepts du domaine économique et d'acquérir les termes officiels qui les désignent. Les concepts doivent être décrits, expliqués, les mots définis mais aussi et surtout posés en tant qu'éléments d'une nomenclature officielle (unités terminologiques) qui constitue les concepts opératoires de la discipline et dont le lecteur doit acquérir la maîtrise pour accéder à la compréhension du domaine. Pour ce faire, l'auteur dispose avant tout de deux moyens: l'antonymie et le métalangage (cf. REY-DEBOVE, 1986). Le premier signe qui manifeste l'acte définitoire est la mention autonome du terme. Repérer visuellement le terme déclaré est un moyen immédiat pour accéder à l'éventuelle définition qui l'accompagne. Ce sont des noms simples (*tireur, tiré, prélèvement, virement, domiciliation, trésorerie...*) mais surtout des syntagmes composés à partir de mots simples qui désignent des concepts appartenant à l'expérience commune des locuteurs: *banque, crédit, marché, compte, chèque, monnaie...* . Ils jouent le rôle de base nominale (tête du SN) pour la composition très productive de paradigmes: N de N', NN', NAdj

Par exemple : *banques de trésorerie, banques de dépôts, banques de crédit à long et moyen terme ; crédit de trésorerie, crédit de campagne, crédits documentaires, crédit-bail. Marché monétaire, marché ouvert, marché secondaire. Comptes de dépôts, comptes chèques, comptes intérieurs, comptes transférables*

3.3. Caractéristiques stylistiques

Le style ou la façon d'énoncer un discours a également un objectif ou une raison d'être. L'émetteur du discours privilégie une façon de dire plutôt qu'une autre selon le type de message à transmettre ou selon l'effet qu'il cherche à produire chez son interlocuteur. L'objectif est, bien entendu, de transmettre un message, mais ce message aura un effet plus ou moins important selon que le style s'adapte plus ou moins bien au type de message à transmettre.

Le registre

Un registre de langue (dit aussi *niveau de langue*, ou encore, *style*) est un mode d'expression adapté à une situation d'énonciation particulière, qui détermine notamment, certains choix lexicaux et syntaxiques, un certain ton, ainsi qu'une plus ou moins grande liberté par rapport aux règles d'une langue donnée. En effet, on s'exprime de façon différente selon qu'on s'adresse à un familier, à un inconnu, à un enfant, à un supérieur hiérarchique, et selon son âge, son milieu social, son niveau culturel. Autrement dit, on ne parle pas toujours de la même façon et on adapte sa manière de s'exprimer aux circonstances. Cette adaptation se réalise avec plus ou moins de souplesse et de succès selon l'âge, l'expérience, l'instruction, le niveau professionnel et la diversité des milieux dans lesquels on évolue. Il existe une gradation descendante entre les trois principaux registres de langue : registre soutenu, registre courant et registre familier. Par ailleurs, certains choix, inacceptables à l'écrit, peuvent être tolérés à l'oral. Dans les textes de type informatif dans le corpus, nous pouvons parler de la langue technique qui est un niveau de langue qui utilise les termes propres à un domaine particulier des affaires. Ce niveau de langue emprunte beaucoup de termes à la langue anglaise. Le registre intellectuel, qui appartient à la langue technique,

procède d'un désir d'impersonnalité et d'abstraction, et du goût d'une certaine «solennité ». C'est celui des rapports de recherche, des normes, des conférences, des textes officiels, etc. Il se caractérise par les traits suivants :

- Des tournures impersonnelles : il s'agit d'éviter le plus possible les références à des personnes.

- Un style nominal : Ce style se caractérise par des constructions de phrase favorisant les substantifs, afin notamment de se démarquer du langage spontané (qui privilégie les verbes) et de produire un effet de distanciation par rapport à l'élément décrit.

- La complexité des phrases : la longueur et la complexité des phrases va dans le sens de l'élégance recherchée.

- Le vocabulaire de niveau analytique : Pour des motifs notamment d'élégance intellectuelle, on recherche les termes à saveur analytique. Du reste, le caractère générique de certains de ces termes les rend utiles dans la mesure où l'énoncé est abstrait et généralisateur.

En bref, la langue des affaires possède, en tant que langue de spécialité, des traits qui en font une langue unique et très complexe. Son vocabulaire comprend un grand nombre de termes qui proviennent de la langue courante de même qu'un grand nombre de termes qui ont été empruntés à d'autres langues ou hérités d'autres langues, comme l'italien. La langue des affaires peut organiser les composantes des phrases de son discours d'une façon distincte (un verbe placé en début ou en fin de phrase, des phrases introduites par des locutions prépositives suivies de propositions subordonnées). Elle emploie également un ton solennel qui évite toute tournure familière. Enfin, la langue des affaires est l'une des langues les plus polysémiques, puisque la signification des termes de son discours a été fixée dans un contexte particulier, par rapport à un cas particulier. Sa terminologie a donc un caractère spécifique mais imprécis.

IV. ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION DE LA LECTURE D'UN TEXTE COMMERCIAL

4.1. Analyse d'un document économique:

Avant même de s'intéresser au contenu d'un texte, la prise en compte d'un certain nombre d'éléments doit permettre à l'étudiant de situer le texte dans son contexte. Une information peut en effet prendre un sens différent selon le contexte dans lequel il a été écrit.

Il est donc important dans certains cas de considérer les éléments suivants :

Quel est l'auteur du texte ?

L'auteur, s'il est connu de l'élève, peut apporter des indications quant à l'orientation du texte.

Exemple : Une analyse économique d'un homme politique doit forcément être analysée à l'aube de son orientation politique.

Quelle est l'origine du texte ?

La qualité du document analysé dépend en grande partie de son origine.

Exemple : un texte issu d'une revue spécialisée dans le domaine de l'économie a plus de crédibilité qu'un article tiré d'un quotidien national.

De même, il est important de s'intéresser à la date de parution de l'article proposé afin d'avoir une estimation de son degré d'actualité ce qui permet éventuellement de resituer le texte dans son contexte.

Le titre :

Le titre du document reprend généralement l'idée principale qui va être développée dans le texte. Il permet donc de mieux appréhender le contenu futur du document.

4.2. Analyse du contenu:

Une première lecture rapide du document est conseillée de manière à pouvoir se faire une idée de l'orientation globale de l'argumentation proposée. Ceci permet aux lecteurs généralement lors de la seconde lecture de se concentrer sur les informations qui leur paraissent essentielles compte tenu de l'idée principale exposée dans le document.

Il est important tout d'abord, de relever les expressions économiques les plus importantes et qui forment le socle de l'argumentation. Ces mots clés devront être explicités lors de la rédaction de l'analyse de texte afin de montrer la capacité à comprendre les phénomènes économiques qu'on va analyser.

4.3. Démarche pédagogique générale proposé pour l'enseignement de la compréhension écrite du texte commercial

Selon les expériences pédagogiques personnelle, l'auteur constate que pour une meilleure efficacité de l'enseignement/apprentissage de la lecture du texte commercial, il nous faut tout d'abord créer l'autonomie en lecture chez les étudiants par l'enseignement des stratégies de lecture. L'enseignant dont le rôle est d'aider les apprenants à élargir et à clarifier leur compréhension du texte devrait appliquer des démarches pédagogiques adaptées à l'enseignement des stratégies de lecture. Il n'a pas pour tâche de rechercher l'ensemble parfait des stratégies à enseigner, mais de favoriser l'attention à l'utilisation des stratégies de lecture convenables à un texte de spécialité chez les étudiants.

Il est important d'apprendre des stratégies de lecture propres à la compréhension de chaque type de texte. Les stratégies de lecture du texte de spécialité se concentrent notamment sur la structure du texte et sur l'étude de la terminologie. En effet, la compréhension de la morphologie du texte et de la terminologie permet aux étudiants de comprendre tout le texte. Ainsi, dans cette partie, nous allons présenter les stratégies de lecture à appliquer en fonction des étapes de lecture.

Pré-lecture

Dans cette partie, les étudiants ne liront pas tout de suite le texte, ni chercheront les mots nouveaux dans un dictionnaire. L'enseignant les aidera à choisir un mode de lecture approprié et puis à savoir « *activer les connaissances* » et « *anticiper le contenu* », c'est-à-dire, à adopter une ou des stratégies de lecture. Pour ce faire, il doit créer des conditions favorables à la compréhension du texte par les activités suivantes :

- Demander aux apprenants de présenter les informations sur les sources, les auteurs du texte. Donner accès à ces informations si nécessaire.
- Faire anticiper le contenu du texte par l'observation du titre, du genre du texte, des illustrations...
- Faire parcourir le texte en faisant attention aux noms propres, aux lieux, aux chiffres, à la ponctuation et même la division textuelle.
- Faire activer les connaissances antérieures de l'étudiant sur le thème du texte et puis les laisser faire des hypothèses sur le contenu du texte.

Lecture du texte

Pendant la lecture, les étudiants vont lire plusieurs fois le texte. Pour chaque lecture, l'enseignant leur demande d'accomplir différentes tâches en appliquant les stratégies adéquates.

Dans cette étape, les étudiants devraient combiner plusieurs stratégies pour atteindre l'objectif de lecture. Ils devraient savoir vérifier les anticipations de départ et en avancer des nouvelles, relier le contenu du texte à ses connaissances, sélectionner les idées importantes, se poser des questions, reconnaître les sources de difficulté pendant la lecture et choisir les stratégies susceptibles de résoudre ces difficultés. Le terme "texte informatif" désigne un type de texte dont l'objectif dominant est celui d'apporter des connaissances. Le texte explicatif, cas particulier, est celui que l'on trouve dans les manuels, les photocopiés, les encyclopédies. S'il contient des récits, ce n'est pas seulement pour distraire le lecteur mais pour lui transmettre des informations. Ce sont ces connaissances que l'étudiant doit décoder et, éventuellement mémoriser. Le texte informatif peut apparaître dans les cours, les colonnes des journaux, des magazines, des encyclopédies. L'enseignant doit enseigner explicitement l'organisation du texte. Il y a des principaux éléments qui organisent un texte informatif, à savoir:

- la mise en pages (colonnes, encadrements, alignement, couleurs de fond...)
- le caractère typographique (**gras** ou maigre; romain ou *italique*; minuscules ou majuscules)
- le titrage (titres, surtitres, sous-titres et intertitres)

Un **surtitre**, au-dessus du titre, en caractères plus petits est souvent un titre de rubrique ou le domaine général de l'article.

Un **sous-titre** peut se placer entre le titre et le chapeau dans les mêmes caractères que le surtitre. Il donne un petit élément supplémentaire, précise le titre.

Un **chapeau** introduit ou résume et accroche.

Des **intertitres** intercalés dans le texte structurent et relancent l'intérêt.

- les paquets d'information (paragraphe, sections, chapitres...) et les indices d'empaquetage (alinéas, double interligne, titres, numéros, ponctuation...),
- les connecteurs sémantiques (ou les articulateurs) sont particulièrement précieux à reconnaître :

- les indicateurs de distanciation qui signalent :
 - soit le passage d'un niveau d'énonciation à un autre (l'énonciateur est l'origine des informations / il les emprunte à autrui),
 - soit le passage d'une attitude d'énonciation à une autre (l'énonciateur est sûr que l'information est vraie ou fautive / il doute de l'un ou de l'autre),
- les indicateurs d'exemple ou d'illustration,
- les indicateurs de paraphrase ou de reformulation,
- les indicateurs de série.

Post-lecture

A cette étape, l'enseignant va vérifier la compréhension du texte des étudiants et donner des activités de prolongement. Les étudiants feront un résumé du texte pour mémoriser ce qu'ils viennent de lire. Pourtant, cela dépend du texte à lire, et c'est l'enseignant qui va choisir le procédé approprié au texte lu. Ainsi, les étudiants devraient savoir résumer le texte avec leurs

propres mots. Ils pourraient faire des exercices de reformulation. Après, l'enseignant favorise l'interaction texte-lecteur et membres de la classe en demandant aux étudiants de donner leur opinion, leurs remarques sur le texte. Pour des activités de prolongement, l'enseignant peut demander aux étudiants de lire le texte à haute voix

CONCLUSION

En tant qu'enseignante de français, l'auteur constate que les étudiants ont souvent des difficultés linguistiques, à savoir : manque de vocabulaire et difficultés morphosyntaxiques. Pourtant, en général, pour les textes informatifs du domaine commercial, les difficultés morphosyntaxiques sont surmontables. Comme je l'avait analysé, il suffit que les étudiants fassent attention aux temps, aux modes du verbe, repèrent les étapes du texte, ils arrivent à saisir le contenu du texte. C'est pourquoi, dans cette partie, nous nous concentrons notamment sur les difficultés de vocabulaire qui sont les plus importantes pour les étudiants.

En effet, pendant la lecture, les étudiants n'évitent pas de rencontrer des mots nouveaux. Dans ce cas ils ont l'habitude de consulter un dictionnaire. Afin de changer cette habitude, l'enseignant peut les apprendre à appliquer les stratégies de lecture qui consistent à faire des hypothèses de sens du mot actualisé dans un contexte. Quelles sont ces stratégies ?

Quand on travaille sur le vocabulaire, au lieu de donner le sens du mot nouveau, l'enseignant demande aux étudiants de recourir au contexte linguistique et aux connaissances lexicales pour deviner son sens. Il faut inciter à deviner le sens du mot sur la base de la morphologie du mot ou de sa composition (la racine, les préfixes et suffixes). Parfois, les apprenants peuvent comprendre une acception lexicale grâce aux procédés de formation du mot. Pour que les étudiants sachent appliquer cette technique, l'enseignant demande aux étudiants d'essayer de répondre à cette question : « Dans cette phrase, ce mot peut porter quelle signification ? ». Les étudiants devinent le sens du mot en question en se basant sur les éléments contextuels. Ce faisant, l'enseignante leur demande de regarder la morphologie du mot en activant les connaissances personnelles sur ce mot et puis de relire les phrases qui précèdent et qui succèdent la phrase en question. Parfois, les apprenants doivent relire tout le paragraphe pour connaître la signification du mot.

En réalité, il est rare de trouver un contexte qui donne des informations complètes sur un mot nouveau. La rencontre successive du même mot dans des contextes différents du texte permet son acquisition chez les apprenants. Ainsi, il nécessite de faire lire plusieurs textes aux étudiants et en quantité suffisante pour qu'ils enrichissent leur vocabulaire. Les étudiants doivent donc augmenter leur temps de lecture personnelle. Concrètement, l'enseignant demande aux étudiants de préparer la leçon avant le cours. Ainsi il a besoin d'une façon efficace d'évaluer le travail des étudiants à la maison. Cette évaluation se base aussi sur le travail personnel des étudiants, ce qui les pousse à préparer la leçon avant la classe. Donc, la lecture personnelle aboutirait à l'acquisition autonome du vocabulaire chez les apprenants. Un des outils des plus efficaces pour l'autoformation est des supports technologiques. En effet, nous sommes dans l'ère de l'explosion du développement de la technologie dont l'internet. L'auto-apprentissage des étudiants peut faire appel à des glossaires spécialisés ou des dictionnaires en lignes. L'enseignant peut donner aux étudiants des sites web ou des ressources en lignes qu'ils peuvent exploiter chez eux.

BIBLIOGRAPHIE

1. ABRY, D. (2007), *Le français sur objectifs spécifiques*, CLE international.
2. ADAM, G. et al. (1998), *Lisons futé – Stratégies de lecture*, Duculot – De Boeck.
3. ADAM, J.-M. (1990), *Éléments de linguistique textuelle*, Mardaga.
4. ADAM, J.-M. (1999), *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*, Nathan, Paris.
5. BALMET S-E., HENAO M. (1992), *Pratique du français scientifique*, Hachette FLE.
6. BARBOT M-J., CAMATARRI G. (1999), *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, Paris, PUE, Éducation et formation.
7. BARDIN, L. (1977), *L'analyse du contenu*, Presse universitaires de France.
8. BEACCO J-C., DAROT M. (1997), *Analyse de discours et lecture de textes de spécialité*, Paris, BELC.
9. BELLENGER, L. (1985), *les méthodes de lecture*, Paris, PUE.
10. BESSE, H. (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Hatier/Crédif.
11. BOLTON S. (1987), *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Hatier.
12. BOSMAN, C., GÉRARD. F-M., ROEGIERS X. (2000), *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles, De Boeck.
13. BOUCHER A-M. (1992), *Méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondaires 2*, Université de Montréal.
14. BOYER, H. BUTZBACH. M. PENDANX. M. (1996), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International.
15. CHALLE, O. (2002), *Enseigner le français de spécialité*, Paris.
16. CHISS, J-P., DABÈNE, M. (1992), "Recherche en didactique du français et formation des enseignants", *Études de Linguistique Appliquée*, n°87.
17. CICUREL, F. (1991), *Lecture interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette F.L.E.
18. CUG J-P., GRUCA I. (2003), *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
19. DESCHÊNES A-J. (1998), *compréhension et la production de textes*, Presses de l'Université du Québec.

NGHIÊN CỨU LỖI SAI PHÁT ÂM TIẾNG TRUNG CỦA SINH VIÊN NĂM NHẤT CHUYÊN NGÀNH TIẾNG TRUNG THƯƠNG MẠI VÀ BIỆN PHÁP KHẮC PHỤC

ThS. Nguyễn Châu Giang

Email: ruanzhujiang@gmail.com

Viện hợp tác Quốc tế

Trường Đại học Thương mại

Tóm tắt

Chữ Hán là loại chữ tượng hình muốn đọc được chữ Hán người học bắt buộc phải nắm chắc mọi quy tắc phát âm. Trong khi đó, hệ thống ngữ âm của tiếng Trung lại khá phức tạp, nhiều quy tắc dễ nhầm lẫn, gây không ít trở ngại cho người học Hán ngữ ở giai đoạn đầu. Thực tế trong quá trình giảng dạy, tác giả nhận thấy sinh viên chuyên ngành tiếng Trung Thương mại còn tồn tại khá nhiều lỗi sai khi phát âm, đặc biệt là đối tượng sinh viên năm nhất mới làm quen với tiếng Trung. Chính vì vậy, trong khuôn khổ bài viết khoa học lần này, trên cơ sở khái quát những đặc điểm cơ bản của hệ thống ngữ âm trong tiếng Trung, tác giả đã tiến hành khảo sát các lỗi sai khi phát âm tiếng Trung của sinh viên năm nhất chuyên ngành tiếng Trung thương mại để tìm ra lỗi sai và nguyên nhân mắc lỗi, từ đó đề xuất một vài biện pháp dạy và học phát âm hiệu quả nhằm khắc phục lỗi sai khi phát âm của sinh viên, góp phần nâng cao chất lượng dạy và học tiếng Trung của sinh viên chuyên ngành tiếng Trung Thương mại tại Trường Đại học Thương mại.

Từ khoá: lỗi sai phát âm, tiếng Trung, sinh viên năm nhất, biện pháp khắc phục

Abstract

Chinese characters are hieroglyphics, if you want to read Chinese, it is imperative that you master all the pronunciation rules. Meanwhile, the phonetic system of Chinese is very complicated. It has many rules that are easy to confuse causing many obstacles for Chinese learners in the early stage. In fact, when teaching, the author found that students majoring in Business Chinese still have many mistakes when they pronounce, especially for freshmen who are new to learning Chinese. Therefore, in the framework of this scientific article, on the general basis of the basic characteristics of the phonetic system in Chinese, the author has conducted a survey of errors in freshmen' Chinese pronunciations to find out the mistakes and the cause of them, thereby proposing some effective teaching and learning measures to help the students to overcome the mistakes in pronunciation, contributing to enhance the quality of teaching and learning Chinese of students majoring in Business Chinese at Thuongmai University.

Keywords: mispronunciation, Chinese, first year students, solutions

MỞ ĐẦU

Ngôn ngữ là công cụ giao tiếp truyền tải thông tin vô cùng quan trọng của con người. Chúng ta học ngoại ngữ, mục đích cuối cùng chính là có thể vận dụng những gì mình được học để giao tiếp với mọi người, nhưng nếu không nắm vững kiến thức, phát âm không chuẩn xác rất dễ xảy ra hiểu lầm, khiến người nghe phản cảm không đạt được mục đích giao tiếp. Trên thực tế, đối với bất kỳ một loại ngôn ngữ nào thì việc học ngữ âm cũng hết sức quan trọng, đặc biệt là đối với tiếng Trung Quốc ngôn ngữ tượng hình khó nhớ, khó viết, hệ thống ngữ âm lại phức tạp, nhiều quy tắc, dễ nhầm lẫn. Có thể nói ngữ âm chính là cơ sở, là nền móng của việc dạy và học tiếng Trung, việc phát âm chuẩn xác giúp người học tạo dựng nền tảng kiến thức vững chắc cho các kỹ năng nghe, nói đọc viết sau này. Tuy nhiên, qua thực tế nhiều năm giảng dạy tiếng Trung Quốc tại trường Đại học Thương Mại tác giả nhận thấy sinh viên trường ta mắc khá nhiều lỗi sai trong khi phát âm, tần suất lỗi lặp đi lặp lại nhiều khiến người học cảm thấy không tự tin trong giao tiếp. Chính vì vậy, trong khuôn khổ bài viết khoa học lần này, trên cơ sở khái quát những đặc điểm cơ bản của hệ thống ngữ âm trong tiếng Trung; tác giả đã tiến hành khảo sát các lỗi sai khi phát âm tiếng Trung của sinh viên năm

nhất chuyên ngành tiếng Trung thương mại nhằm tìm ra các lỗi sai cơ bản và phổ biến, chỉ ra các nguyên nhân chính khiến người học mắc lỗi; từ đó đề xuất một vài biện pháp dạy và học phát âm hiệu quả nhằm khắc phục lỗi sai khi phát âm tiếng Trung của sinh viên, giúp các em tự tin hơn trong khi giao tiếp thực tế. Hi vọng bài viết sẽ hữu ích cho người dạy và người học, góp phần nâng cao chất lượng dạy và học tiếng Trung của sinh viên chuyên ngành tiếng Trung Thương mại tại Trường Đại học Thương mại.

NỘI DUNG

1. KHÁI QUÁT CHUNG VỀ HỆ THỐNG NGỮ ÂM TIẾNG TRUNG

Theo Bách khoa toàn thư, phương án bính âm Hán ngữ (giản thể: 汉语拼音方案, phồn thể: 漢語拼音方案, Hán Việt: Hán ngữ bính âm phương án), thường gọi ngắn là bính âm, phanh âm hay pinyin, là cách thức sử dụng chữ cái Latinh để thể hiện cách phát âm các chữ Hán trong tiếng phổ thông Trung Quốc (tức Latinh hóa tiếng Trung), tác giả là Chu Hữu Quang. Bính âm được phê chuẩn năm 1958 và được thi hành năm 1979 tại Cộng hòa Nhân dân Trung Hoa. Hệ thống ngữ âm phanh âm biểu thị là hệ thống ngữ âm của tiếng phổ thông Trung Quốc. Ngữ âm tiêu chuẩn của tiếng phổ thông Trung Quốc được thiết lập dựa trên ngữ âm của tiếng Bắc Kinh. Trong đó, mỗi âm tiết trong tiếng Hán được cấu tạo bởi 3 bộ phận: Thanh mẫu, vận mẫu và thanh điệu. Mọi thanh mẫu, vận mẫu và thanh điệu trong tiếng phổ thông Trung Quốc đều tồn tại trong tiếng Bắc Kinh, cách phát âm của từ ngữ trong tiếng Bắc Kinh là cơ sở để xác định cách phát âm tiêu chuẩn cho từ ngữ của tiếng phổ thông Trung Quốc.

Giáo trình Ngữ âm tiếng Trung của Tào Văn chủ biên - Đại học Ngôn ngữ Bắc Kinh xuất bản năm 2006 đã giới thiệu sơ lược về ba bộ phận cấu thành nên âm tiết tiếng Trung như sau:

1.1 Thanh mẫu:

Thanh mẫu là âm thanh do luồng hơi từ phổi đưa ra qua khoang miệng bị trở ngại nhất định phát ra. Luồng hơi này có thể làm hoặc không làm dây thanh rung động. Thanh mẫu là các phụ âm trong tiếng Trung, thường đứng đầu một âm tiết. Thanh mẫu trong tiếng Trung gồm 21 phụ âm trong đó có 18 phụ âm đơn, 3 phụ âm kép, 01 phụ âm uốn lưỡi gồm các nhóm âm sau: Nhóm âm môi môi: b, p, m; Âm môi răng: f; Âm đầu lưỡi giữa: d, t, n, l; Âm gốc lưỡi: g, k, h; Âm mặt lưỡi: j, q, x; Âm đầu lưỡi trước: z, c, s; Âm đầu lưỡi sau: zh, ch, sh, r. Các âm p, t, k, c, ch là âm bật hơi cần bật hơi khi phát âm.

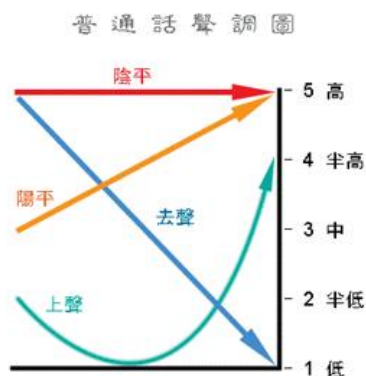
1.2 Vận mẫu:

Vận mẫu là âm thanh do luồng hơi từ phổi đưa ra làm dây thanh quản rung phát ra âm thanh vang và rõ, hơi qua khoang miệng không bị bất cứ trở ngại gì. Vận mẫu trong hệ thống ngữ âm tiếng Trung gồm 36 nguyên âm trong đó có 6 nguyên âm đơn, 13 nguyên âm kép, 16 nguyên âm mũi và 1 nguyên âm uốn lưỡi. Nguyên âm đơn gồm có các âm: a, o, e, i, u, ü. Nguyên âm kép gồm có các âm: ai, ei, ao, ou, ia, ie, ua, uo, üe, iao, iou(iu), uai, uei(ui). Nguyên âm mũi gồm: an, en, in, ün, ian, uan, üan, uen(un), ang, eng, ing, ong, iong, iang, uang, uang. Nguyên âm uốn lưỡi: er. Các vận mẫu uei, uen, iou khi đi kèm với thanh mẫu phải bỏ nguyên âm "e" và "o" đi cách viết thay đổi nhưng cách đọc không đổi.

1.3 Thanh điệu:

Thanh điệu là hình thức biến đổi cao thấp dài ngắn của một âm tiết. Hệ thống ngữ âm tiếng Trung gồm 4 thanh điệu cơ bản là thanh 1, thanh 2, thanh 3, thanh 4 và 1 thanh nhẹ. Trong bính âm, các thanh điệu này được ký hiệu như sau: Thanh thứ nhất: cũng gọi là "âm bình (陰平/阴平)", là thanh cao, rất đều. Gần giống thanh "ngang" trong tiếng Việt. Ký hiệu trong bính âm là "-". Thanh thứ hai: còn gọi là "duyong bình (陽平/阳平)", là thanh cao, đều, từ thấp lên cao. Gần giống thanh "sắc" trong tiếng Việt. Ký hiệu trong bính âm và chú âm là "ˊ". Thanh thứ ba: cũng gọi là "thượng thanh (上聲/上声)", là thanh thấp, xuống thấp lại lên cao. Gần giống thanh "hỏi" trong tiếng Việt. Ký hiệu trong bính âm và chú âm là "ˇ". Thanh thứ tư: còn gọi là "khứ thanh (去聲/去声)", là thanh từ cao xuống thấp. Ngắn và nặng hơn

thanh "huyền", dài và nhẹ hơn thanh "nặng" trong tiếng Việt. Ký hiệu trong bính âm và chú âm là "ˊ".



HL.3: Sơ đồ biểu âm trong tiếng Trung

Thanh nhẹ còn gọi là khinh thanh “(輕聲/轻声)”, đọc nhẹ và ngắn, không có ký hiệu thanh điệu. Mỗi âm tiết độc lập của tiếng Hán đều có thanh mẫu, vận mẫu, thanh điệu cố định, trừ 1 số trường hợp nhất định. Nhưng khi âm tiết biến thành từ ngữ, có âm tiết sẽ mất đi âm điệu độc lập vốn có của nó, trở thành 1 âm tiết vừa ngắn vừa nhẹ. Đó chính là thanh nhẹ. Thanh nhẹ không phải là hiện tượng ngữ âm đơn thuần, mà nó có quan hệ mật thiết với cấu tạo từ và ngữ pháp.

Khi đánh thanh điệu cũng cần chú ý đánh trên nguyên âm chính của âm tiết (nguyên âm chính là nguyên âm có độ mở miệng rộng nhất). Trong các âm tiết có vận mẫu tĩnh lược (iu, ui), thanh điệu được đánh trên nguyên âm u hoặc i như: jiǔ-酒. Lúc thanh điệu được đánh trên nguyên âm i, dấu chấm trên chữ i được bỏ đi như: nǐ-你.

Thanh điệu trong tiếng Trung có 3 chức năng chính: có khả năng khu biệt nghĩa; có chức năng ngữ pháp do một số từ cần thanh điệu để phân biệt từ loại; cuối cùng là khiến tiếng Hán có tính nhạc và tính nhịp điệu.

1.4 Quy tắc biến âm:

Trong tiếng Hán có khá nhiều quy tắc biến âm mà người dạy và người học cần ghi nhớ để phát âm chuẩn xác:

Biến điệu của thanh 3: khi hai âm tiết mang thanh 3 đi liền nhau, khi phát âm chúng ta phải đọc âm tiết mang thanh 3 phía trước thành thanh 2. Ví dụ: 你好 “nǐ hǎo”, sẽ đọc thành “ní hǎo”. Âm tiết mang thanh 3 khi kết hợp với âm tiết mang thanh nhẹ thường không biến điệu. Ví dụ: 懶惰. Biến điệu của 3 hoặc 4 âm tiết mang thanh 3 đi liền nhau: hai hoặc ba âm tiết đầu phải đọc thanh 2 âm tiết sau cùng đọc thanh 3. Ví dụ: 我买可乐. Ngoài ra, khi thanh 3 đi với các âm tiết mang thanh 1, thanh 2, thanh 4 thì âm tiết mang thanh 3 chỉ đọc nửa thanh 3, không cần đọc phần lên giọng phía sau.

Biến điệu của “不”: Từ 不 (bù) vốn mang thanh 4 nhưng nếu 不 đứng trước âm tiết cũng mang thanh 4 thì 不 phải đọc thành thanh 2. Ví dụ: 不对 “bù duì” sẽ đọc thành “bú duì”. Nếu đứng trước thanh 1, 2, 3 hoặc thanh nhẹ sẽ không có hiện tượng biến điệu.

Biến điệu của “一”: nếu “一” là số đếm thì sẽ không biến điệu. Nếu “一” đứng trước thanh 4 thì thanh 1 sẽ biến thành thanh 2 như: 一个 “yī gè” sẽ đọc thành “yí gè”. Nếu đứng trước thanh 1, 2, 3 thì thanh 1 sẽ đổi thành thanh 4 như: 一本 “yī běn” sẽ đọc thành “yì běn”.

1.5 Một số lỗi sai phát âm thường gặp khi học tiếng Trung

Hệ thống ngữ âm của tiếng Trung khá phức tạp, thêm vào đó phát âm tiếng Trung lại có nhiều nét vừa tương đồng vừa khác biệt so với tiếng Việt dễ gây nhầm lẫn khiến cả người

dạy và người học khá lúng túng, nếu không nắm chắc từng quy tắc và tăng cường luyện tập rất dễ mắc phải những lỗi sai cơ bản sau:

- *Lỗi bật hơi và không bật hơi*

Người học mắc lỗi này vì tiếng Việt của chúng ta rất ít âm bật hơi mạnh, trong khi đó tiếng Trung đòi hỏi cần có đủ cường độ để bật hơi một số thanh mẫu.

- *Lỗi phát âm âm tiết bắt đầu bằng thanh mẫu y, w:*

Khi chữ cái y, w đứng đầu những âm tiết, đa số người học thường cho rằng chúng là thanh mẫu nên không biết cách phát âm thế nào cho chuẩn. Thực tế y và w không phải là thanh mẫu mà là hình thức biến thể trong quy tắc về việc viết phiên âm của vận mẫu u và y khi làm âm tiết độc lập, vì vậy khi bạn phát âm nên căn cứ vào âm gốc của chúng. Chẳng hạn như âm gốc của chữ wo là uo, âm gốc của từ you là iou.

- *Lỗi phát âm vận mẫu i, e, iu, ui, u, ü, un*

Các vận mẫu i, e, iu, ui, un, u, ü khi chúng kết hợp với thanh mẫu khác nhau sẽ có âm đọc khác nhau, khiến người học tiếng Trung dễ bị nhầm lẫn và phát âm sai.

- *Nhầm lẫn khi phát âm thanh 1 và thanh 4*

Tiếng Trung gồm 4 thanh điệu: thanh 1, thanh 2, thanh 3 và thanh 4. Trong khi thanh điệu 2 và 3 khá dễ phân biệt thì thanh 1 và thanh 4 lại có sự tương đồng dễ gây nhầm lẫn.

- *Lỗi phát âm thanh nhẹ:*

Rất nhiều người mắc lỗi thanh nhẹ trong khi phát âm tiếng Trung. Khi bắt gặp một từ không mang thanh điệu, mọi người thường quên và phát sai nhầm sang thanh 1.

- *Lỗi phát âm khi gặp những âm biến điệu*

Người mới học phát âm tiếng Trung thường xuyên mắc lỗi trong phân biến điệu của hai thanh ba đi liền nhau và biến điệu của “一 yī” và “不 bù” do không nắm chắc quy tắc phát âm.

2. KHẢO SÁT LỖI SAI PHÁT ÂM TIẾNG TRUNG CỦA SINH VIÊN NĂM NHẤT CHUYÊN NGÀNH TIẾNG TRUNG THƯƠNG MẠI

Để tìm hiểu và phân tích lỗi sai thực tế khi phát âm tiếng Trung của sinh viên năm nhất chuyên ngành tiếng Trung Thương mại trong quá trình giảng dạy tác giả đã tiến hành điều tra đối với người học và thu được các kết quả khá rõ ràng.

2.1 Phương pháp điều tra:

Đối tượng điều tra: 100 sinh viên năm nhất thuộc chuyên ngành tiếng Trung thương mại của các lớp K55QT1, K55QT2 và K55QT3 đã học xong 4 học phần tiếng Trung cơ bản 1.1, 1.2, 1.3, 1.4. Việc lựa chọn sinh viên năm nhất làm đối tượng điều tra khảo sát nhằm giúp sinh viên nhận thức rõ lỗi sai phát âm, có biện pháp khắc phục kịp thời tránh mắc phải các lỗi sai phát âm ở giai đoạn sau này, tạo tiền đề vững chắc cho sinh viên khi học các môn chuyên ngành bằng tiếng Trung.

Hình thức, nội dung và mục đích điều tra:

- Thu thập các bài kiểm tra giữa học phần của sinh viên: tìm lỗi sai của sinh viên trong các câu hỏi chọn phiên âm đúng.

- Thiết kế phiếu điều tra gồm 10 câu chọn phiên âm đúng của chữ Hán, 10 câu viết phiên âm cả câu nhằm mục đích kiểm tra kiến thức về ngữ âm của sinh viên.

- Tiến hành ghi âm trực tiếp đối với 30 sinh viên lựa chọn ngẫu nhiên (10 sinh viên K55QT1, 10 sinh viên K55QT2, 10 sinh viên K55QT3) nội dung ghi âm gồm 2 phần:

(1) Yêu cầu sinh viên đọc 10 từ mới đã học, thiết kế bảng đọc là các từ mới cần chú ý biến âm, biến điệu khi đọc nhằm kiểm tra khả năng phát âm của sinh viên.

(2) Yêu cầu sinh viên đọc một đoạn văn ngắn (5 dòng) nội dung thiết kế gồm những từ ngữ có thanh mẫu, vận mẫu và thanh điệu dễ nhầm lẫn hoặc cần tuân thủ quy tắc biến điệu khi phát âm.

- Tiến hành ghi âm giờ thảo luận: việc ghi âm được thực hiện một cách kín đáo nhằm đảm bảo độ chính xác và khách quan của số liệu trong quá trình thu thập.

Số lượng bài kiểm tra: 100 bài

Số lượng phiếu điều tra thu về: 100 phiếu

Thời lượng đoạn ghi âm trực tiếp: 162 phút (30 người, tầm 5 phút/ người)

Thời lượng ghi âm thảo luận: 55 phút (K55QT1), 45 phút (K55QT2), 53 phút (K55QT3)

2.2 Kết quả khảo sát:

Từ thực tế giảng dạy và tiến hành tổng hợp dữ liệu từ các kênh điều tra nói trên, tác giả đã tiến hành thống kê và quy loại các lỗi phát âm phổ biến của sinh viên năm nhất chuyên ngành tiếng Trung Thương mại như sau:

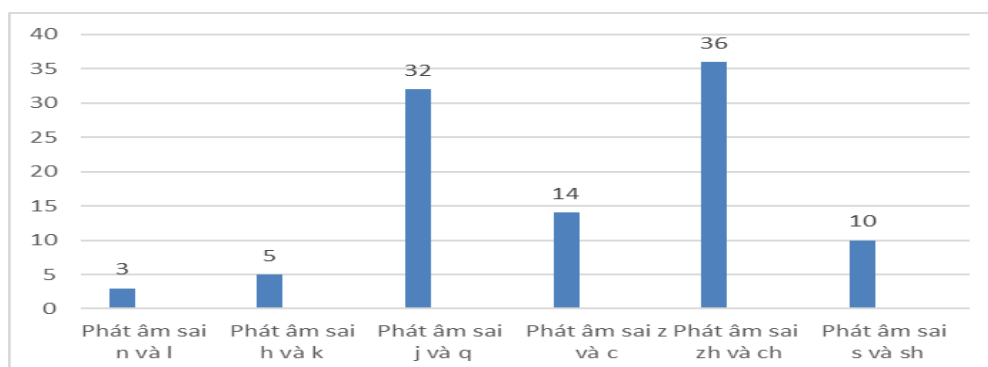
2.2.1 Lỗi thanh mẫu:

(1) Nhầm lẫn giữa các âm không bật hơi và âm bật hơi ở các nhóm thanh mẫu sau:

- b và p: nhóm âm môi môi
- d và t: nhóm âm đầu lưỡi giữa
- h và k: nhóm âm cuống lưỡi
- j và q: nhóm âm mặt lưỡi
- z và c: nhóm âm đầu lưỡi trước
- zh và ch: nhóm âm uốn lưỡi

(2) Nhầm lẫn cách phát âm giữa hai thanh mẫu “n” và “l”. Tỷ lệ các lỗi sai được thể hiện cụ thể trong biểu đồ dưới đây:

(ĐV: %)



H2.2.1. Biểu đồ thống kê lỗi thanh mẫu của sinh viên năm thứ nhất

Từ biểu đồ trên có thể nhận thấy tỷ lệ lỗi sai giữa âm không bật hơi và bật hơi cao nhất thuộc về nhóm “zh và ch” chiếm 36%; ví dụ: ‘我们去食堂吃饭，咱们一起去吧!’ / Wǒmen qù shítáng chīfàn, zánmen yìqǐ qù ba! / ở đây ‘ch’ là âm bật hơi sinh viên lại phát âm thành âm không bật hơi. Xếp vị trí thứ 2 là lỗi phát âm nhóm “j và q” chiếm tỷ lệ 32% với ví dụ trên: 去/ qù/ là âm bật hơi nhưng người học cũng không bật hơi. Tiếp đến là lỗi phát âm sai thanh mẫu “z và c” ví dụ trong từ ‘词典’ sinh viên thường quên bật hơi từ “cí” phát âm nhầm thành “zí”. Nhóm “h và k” chiếm 5%; ví dụ: 烤鸭/ kǎoyā/: thay vì âm ‘k’ bật hơi, sinh viên lại chỉ phát âm bình thường không bật hơi như âm ‘h’. Tiếp đến là nhóm lỗi sai “l và n” chiếm tỷ lệ 3%, sinh viên chủ yếu phát âm do bị ngọng, lẫn lộn ở các từ 了, 呢; ví dụ trong câu: ‘你学多久了?’ , ‘你呢’. Cuối cùng là nhóm “s và sh” chiếm 5% sinh viên không uốn cong lưỡi khi phát âm “sh”; cụ thể trong ví dụ: ‘去食堂’/qùshítáng/: âm ‘sh’ là một âm uốn lưỡi nhưng sinh viên lại phát âm thành âm ‘s’. Nhóm thanh mẫu “b và p”, “d và t” không có hiện tượng sai trong nhóm các sinh viên điều tra.

2.2.2 Lỗi vận mẫu

(1) Lỗi kết hợp với vận mẫu “i”:

Vận mẫu ‘i’: khi kết hợp với thanh mẫu ‘c’, ‘s’, ‘z’, ‘ch’, ‘sh’, ‘zh’, ‘r’ phải phát âm giống âm “u” trong tiếng Việt, khi kết hợp với các thanh mẫu còn lại thì đều phát âm giống âm “i”

của tiếng Việt. Ví dụ: “i” : bǐ, líng, nǐ, “u”: chī, zhī,... Tuy nhiên hầu hết sinh viên đều nhầm lẫn giữa hai quy tắc này dẫn tới phát âm sai.

(2) *Lỗi kết hợp với “e”:*

Vận mẫu ‘e’ khi kết hợp với các thanh mẫu khác nhau sẽ có các cách đọc khác nhau, riêng vận mẫu ‘e’: có 5 cách phát âm khiến người học dễ bị nhầm lẫn:

- ‘e’ đọc gần giống âm ‘ơ’ trong tiếng Việt khi ‘e’ không mang thanh điệu. Ví dụ: ‘le’, ‘de’, ‘ne’, ‘me’,.... ;
- ‘e’ đọc gần giống âm ‘ư’ trong tiếng Việt khi ‘e’ mang thanh điệu. Ví dụ: ‘dé’, ‘gè’, ‘tè’,....;
- ‘e’ đọc gần giống âm ‘ê’ trong tiếng Việt khi ‘e’ xuất hiện trong các âm tiết ‘ie’, ‘ye’.
Ví dụ: ‘yéye’, ‘jiějie’, ‘bié’, ‘xièxie’,....;
- ‘e’ đọc gần giống âm ‘â’ trong tiếng Việt khi ‘e’ xuất hiện trong các âm ‘ēn’, ‘ēng’, ‘ei’. Ví dụ: ‘mén’, ‘shén’, ‘shēng’, ‘lěng’, ‘gèng’,...
- phía sau ‘e’ kết hợp với ‘i’ thành ‘ei’, lúc đó ‘ei’ sẽ đọc gần giống âm ‘ây’ trong tiếng Việt. Ví dụ: ‘mèimei’, ‘fēi’, ‘gěi’,...

(3) *Lỗi kết hợp với “u”, “ü”* : Vận mẫu “u”, “ü” khi kết hợp với các thanh mẫu khác nhau sẽ có các cách đọc khác nhau.

Vận mẫu ‘u’ và ‘ü’: ‘ü’ khi kết hợp với các thanh mẫu ‘j’, ‘q’, ‘x’, khi viết phiên âm ‘ü’ bị lược bỏ dấu hai chấm trên đầu, nhưng vẫn giữ nguyên âm đọc. Điều này khiến sinh viên năm nhất chỉ đọc theo mặt chữ dễ nhầm lẫn cách đọc với âm “u”. Ví dụ: ‘ju’, ‘qu’, ‘xu’.

Nhưng khi đứng trước ‘u’ và ‘ü’ là các thanh mẫu ‘n’, ‘l’ thì ‘u’ và ‘ü’ vẫn giữ nguyên cách viết và giữ nguyên âm đọc. Ví dụ: ‘nu’, ‘lu’, ‘nü’, ‘lǔ’

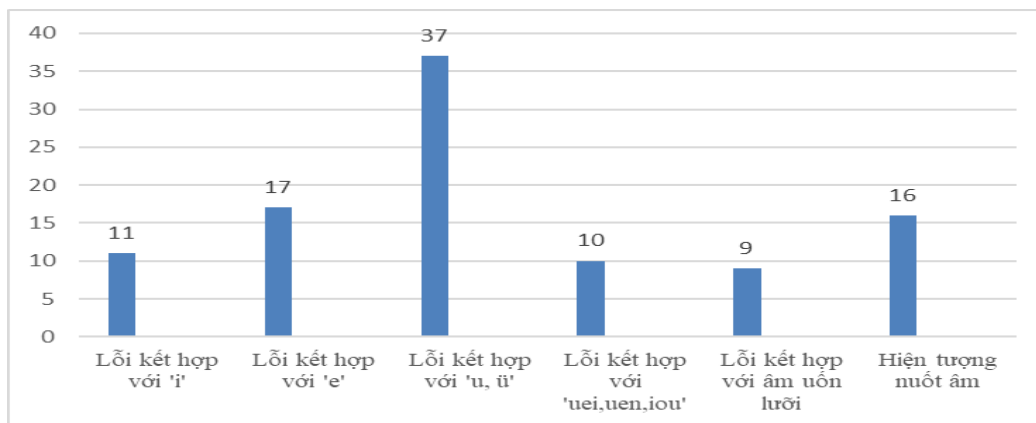
(4) *Lỗi kết hợp với ‘uei’, ‘uen’, ‘iou’*: vận mẫu ‘uei’, ‘uen’, ‘iou’ khi kết hợp với các thanh mẫu khác nhau sẽ có các cách đọc khác nhau. Người học cần nhớ rằng ‘iu’, ‘ui’, ‘un’ khi viết phiên âm đã bị lược bỏ chữ cái nằm ở giữa, khi phát âm phải căn cứ vào âm gốc của chúng. Âm gốc của ‘iu’ là ‘iou’, âm gốc của ‘ui’ là ‘uei’, âm gốc của ‘un’ là ‘uen’. Ví dụ: ‘iu’: liú, diū,...; ‘ui’: chuī, guì,...; ‘un’: qún, lùn,...

(5) *Lỗi kết hợp với âm uốn lưỡi*: sinh viên thường có xu hướng đọc lướt đọc nhanh nên thường bỏ qua các âm uốn lưỡi dẫn tới lỗi sai phát âm và lỗi sai ngữ pháp. Ví dụ: “今天你去哪儿?” từ “儿” thường bị lược bỏ khiến câu bị sai cả về ngữ pháp và ngữ nghĩa.

(6) *Hiện tượng nuốt âm*: đây có thể nói là lỗi sai đặc trưng của sinh viên Thương mại năm nhất do tính chủ quan trong cách đọc vận mẫu, tâm lý học cho qua cho xong khiến tỉ lệ lỗi sai khá nhiều.

Ví dụ: khi phát âm 我叫... “Wǒ jiào” sinh viên phát âm thành “Wǒ jào” bị nuốt âm “i” hay trong ví dụ : “很忙” “hěn máng” sinh viên lại phát âm thành “hěn mán” bị nuốt âm “g”.

(ĐV: %)



H2.2.2. Biểu đồ thống kê lỗi vận mẫu của sinh viên năm thứ nhất

Theo số liệu điều tra cho thấy lỗi kết hợp với ‘u’, ‘ü’ chiếm tỉ lệ cao nhất là 37%; ví dụ: ‘裙子’ /qúnzi/: phát âm nhầm thành âm “u”. Thứ hai là lỗi kết hợp với ‘e’ ví dụ: phát âm từ “了” đọc thành chữ “le” như trong tiếng Việt. Xếp thứ 3 là hiện tượng nuốt âm chiếm đến 16%. Lỗi kết hợp với ‘i’ chiếm tỉ lệ 11%; ví dụ: ‘世界’ /shìjiè/ phát âm như âm “s” không uốn lưỡi, không đổi vận mẫu “i” thành “u” để phát âm. Lỗi kết hợp với ‘uei, uen, ieu’ chiếm tỉ lệ 10% ví dụ: ‘不对’/bùduì/ phát âm sai từ “duì” không phát âm âm gốc có cả nguyên âm “e”. Lỗi kết hợp với âm uốn lưỡi chiếm 9%; sinh viên thường quên phát âm âm uốn lưỡi như trong ví dụ: ‘去哪儿’/qù nǎr/.

2.2.3 Lỗi thanh điệu

(1) *Nhầm lẫn giữa thanh 1 và thanh 4*: đặc biệt là các từ có âm tiết mang thanh 1 và thanh 4, thanh 4 và thanh 4. Ví dụ: jī dàn đọc thành jī dān, xiàn zài đọc thành xiān zài, zài jiàn đọc thành zāi jiàn.

(2) *Lỗi phát âm sai thanh 3*: thanh 3 vốn có âm độ là 2-1-4, sinh viên thường đọc sai âm độ, không lên giọng cuối âm tiết.

(3) *Lỗi phát âm sai thanh nhẹ*: đọc nhầm thành thanh 1. Ví dụ: 妈妈 māma đọc thành māmā.

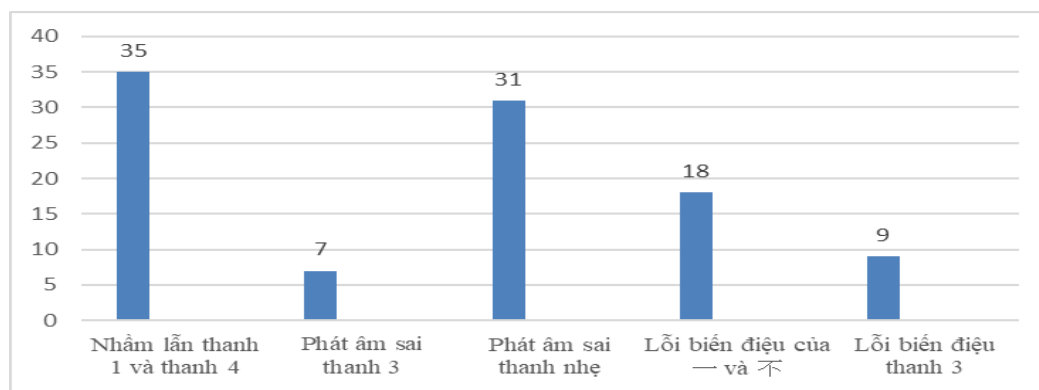
(4) *Lỗi biến điệu của từ “一” và từ “不”*, trong đó:

Biến điệu từ “一”: đặc biệt là khi “一” kết hợp với âm tiết mang thanh 1 như: 一些

Biến điệu từ “不”: đặc biệt là khi “不” kết hợp với âm tiết mang thanh 1 như: 不吃, 不知道

(5) *Lỗi biến điệu của thanh 3*: đa phần sinh viên lúng túng với nhiều âm tiết cùng mang thanh 3 đi liền nhau. Ví dụ: 我很好 sinh viên thường chỉ biến âm âm tiết đầu thành thanh 2 còn các âm tiết giữa vẫn đọc thanh 3.

(ĐV: %)



H2.2.3. Biểu đồ thống kê lỗi thanh điệu của sinh viên năm thứ nhất

Qua việc khảo sát biểu đồ trên chúng ta có thể thấy rằng, lỗi phát âm nhầm lẫn giữa thanh 1 và thanh 4 chiếm tỉ lệ lớn nhất 35%, trong đó bao gồm lỗi nhầm lẫn giữa thanh 1 và thanh 4 và phát âm thanh 4 chưa đúng độ cao 5-1. Ví dụ: “你正在(zhèngzài) 学英语吗?” hầu hết sinh viên đều đọc “zhèngzài” như thanh 1. Đây có thể nói là lỗi sai phổ biến của người học tiếng Trung vì âm vực trong tiếng Việt nhẹ hơn so với tiếng Trung.

Lỗi phát âm sai thanh nhẹ chiếm 31%. Lỗi sai này mắc phải do người học chưa nhớ chính xác cách đọc của từ, dẫn tới sự nhầm lẫn giữa thanh nhẹ và thanh 1 hoặc thanh nhẹ với thanh 4. Ví dụ: ‘但是我们不认识她’/dànshì wǒmen bù rènshi tā/, phát âm đúng là /rènshi/ nhưng sinh viên phát âm từ “shi” thanh nhẹ thành thanh 4.

Thứ ba biến điệu của “一” và “不” chiếm 18%, ví dụ: ‘一定’ vẫn đọc là “yīdìng” không biến âm từ “一”; ‘不知道’/bù zhīdào/ phát âm thành /bú zhīdào/.

Phát âm sai thanh 3 chiếm 7%. Phát âm thanh 3 có độ cao là 2-1-4 nhưng đa số sinh viên lại đọc giống dấu hỏi trong tiếng Việt. Ví dụ: ‘你好’/nǐ hǎo/ sinh viên lại phát âm giống từ ‘hảo’ trong tiếng Việt. Lỗi biến điệu thanh 3 cũng chiếm tỷ lệ 9%.

Kết quả điều tra cho thấy, tỉ lệ mắc lỗi phát âm của sinh viên tương đối nhiều trải rộng ở cả ba thành phần cấu tạo nên âm tiết. Đối với các lỗi có tỉ lệ lỗi sai cao, trong quá trình giảng dạy giáo viên nên chú ý nhấn mạnh các lỗi hay gặp giúp sinh viên nhận biết các lỗi sai, ghi nhớ các quy tắc phát âm. Tránh tình trạng càng học nhiều tỉ lệ mắc lỗi càng cao. Cần tăng cường luyện tập phát âm cho sinh viên hình thành thói quen biến điệu âm tiết, giúp sinh viên có khả năng "cảm âm" tốt hơn.

2.3. Nguyên nhân mắc lỗi sai phát âm tiếng Trung của sinh viên năm nhất

Nguyên nhân từ phía người học

Một điểm đáng lưu ý của sinh viên chuyên ngành Tiếng Trung thương mại khi học ngoại ngữ là thái độ học tập thụ động, chưa tự giác luyện tập nghe nói, có tâm lý e dè ngại ngùng khi sử dụng tiếng Trung trong giao tiếp. Thêm vào đó, hầu hết sinh viên ở giai đoạn mới tiếp xúc với tiếng Trung đều không nắm chắc lí thuyết về ngữ âm, rất ít sinh viên tự chủ động luyện tập phát âm tại nhà. Thực tế do không phải là trường chuyên về ngoại ngữ, nên ít nhiều sinh viên khá lơ là với lỗi sai phát âm của bản thân, không có ý thức sửa chữa hệ quả dẫn tới cho dù học đến các học phần cao hơn nhưng vẫn mắc những lỗi phát âm cơ bản. Đồng thời do chịu ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ vì Tiếng Việt và tiếng Hán đều là ngôn ngữ có thanh điệu, có nhiều điểm tương đồng khi phát âm nên rất nhiều sinh viên nhầm lẫn cách phát âm giữa hai thứ tiếng như âm “ch” trong tiếng Việt đọc nhẹ, âm “ch” trong tiếng Trung thì phải bật hơi. Không chỉ vậy, tố chất của sinh viên và những nguyên nhân khách quan khác như ảnh hưởng của tiếng địa phương như phương ngữ Bắc thường lẫn lộn và không phân biệt được cách phát âm của “n” với “l”; “s” với “x”, “r” với “d”, “tr” với “ch”... cũng tác động không nhỏ đến khả năng nắm bắt và thực hành phát âm tiếng Trung của sinh viên.

Nguyên nhân từ phía người dạy

Vì đặc thù là trường kinh tế lượng sinh viên trong một lớp học phần ngoại ngữ thường khá đông giao động từ 35 đến 40 sinh viên trong khi đó lớp học ngoại ngữ tiêu chuẩn chỉ tầm 20 sinh viên, nên giáo viên thường khó bao quát lớp, có ít thời gian luyện tập phát âm, nếu có phát hiện lỗi sai thì việc giúp học sinh sửa lỗi phát âm chưa thực sự được chú trọng. Hoặc giả chỉ chú trọng luyện phát âm ở giai đoạn đầu, giai đoạn sau bị lơ là do thời lượng giảng dạy ngắn, nội dung giảng dạy nhiều không có thời gian luyện tập phát âm. Bên cạnh đó, Việc dạy và học có ngoại ngữ có những đặc thù và phương thức riêng của nó. Học ngoại ngữ sẽ không có hiệu quả nếu tách nó ra khỏi môi trường giao tiếp. Thực tế nhận thấy rằng các giáo viên thường vẫn sử dụng phương pháp dạy học truyền thống là chủ yếu. Trong giờ dạy, giảng viên chủ yếu giảng giải về ngữ pháp và từ mới chứ chưa chú ý đến các hoạt động thực hành nghe, nói. Ngoài năm thứ nhất có giáo viên người bản ngữ thì từ năm thứ hai sinh viên học hoàn toàn với giảng viên người Việt Nam. Việc ít được giao tiếp với người bản ngữ đã hạn chế rất lớn đến khả năng giao tiếp của sinh viên. Ngoài ra, hình thức kiểm tra đánh giá hiện nay thiên về kỹ năng viết, hầu hết các bài kiểm tra và thi cử đều yêu cầu sinh viên thực hiện bằng bút và giấy. Vì thế sinh viên đôi khi làm đúng ngữ pháp nhưng lại phát âm sai là điều dễ hiểu.

3. MỘT SỐ BIỆN PHÁP DẠY VÀ HỌC PHÁT ÂM HIỆU QUẢ NHẪM KHẮC PHỤC LỖI SAI PHÁT ÂM TIẾNG TRUNG CỦA SINH VIÊN NĂM NHẤT CHUYÊN NGÀNH TIẾNG TRUNG THƯƠNG MẠI

Để khắc phục những lỗi sai cơ bản nói trên xuất phát từ kinh nghiệm giảng dạy tác giả xin đề xuất một số biện pháp khắc phục nhằm nâng cao chất lượng dạy và học phát âm tiếng Trung cho sinh viên năm nhất chuyên ngành tiếng Trung thương mại như sau:

3.1 Về phía người học

Thứ nhất, ở giai đoạn đầu học Hán ngữ người học cần có thái độ học tập nghiêm túc, chủ động, tích cực xác định rõ tầm quan trọng của việc học phát âm, xây dựng lộ trình học tập

cụ thể, ít nhất nên dành 15 phút mỗi ngày cho việc luyện tập phát âm ngay sau mỗi giờ lên lớp, có như vậy việc luyện tập mới đạt được hiệu quả nhất định.

Thứ hai, người học cần nắm vững cơ sở lí luận về ngữ âm tiếng Trung. Trong đó nắm chắc cách phát âm của các bộ phận cấu thành âm tiết, các quy tắc biên âm của tiếng Trung. Xác định đúng các thanh mẫu, vận mẫu để ghép chúng một cách chính xác, chỉ khi nắm được cách phát âm chính xác của từng bộ phận cấu tạo nên âm tiết người học mới có thể hình dung và nghĩ ngay trong đầu âm tiết đó phát âm như thế nào, đó là âm mặt lưỡi, âm uốn lưỡi, âm bật hơi hay không bật hơi... để phát âm chính xác.

Thứ ba, học và luyện phát âm bằng các phần mềm tiện ích, tạo thói quen kiểm tra cách phát âm từ tiếng Trung thông qua các phần mềm này. Hiện nay có rất nhiều ứng dụng điện thoại giúp sinh viên luyện tập phát âm hiệu quả như “Chineseskill”, “M Mandarin”, “Hello Chinese”, các kênh Youtube như “Học tiếng Trung Cầm Xu”, “Little Fox Chinese - Stories & Songs for Learners” giúp người học có thêm lựa chọn, gia tăng hứng thú học tập thông qua các trò chơi ngôn ngữ, các bài hát luyện tập phiên âm hoặc bài tập thực hành, từ đó tăng cường thời lượng tự học, tự luyện tập phát âm một cách tự nhiên nhất nhằm khắc phục các lỗi sai và cải thiện đáng kể khả năng phát âm tiếng Trung.

Thứ tư, luyện phát âm tiếng Trung với các từ thông dụng một cách có hệ thống, theo các chủ đề, chủ điểm nhất định. Có thể chuẩn bị danh sách những từ tiếng trung theo chủ điểm yêu thích và tra cứu cách phát âm của chúng trong từ điển. Hoặc sử dụng phần mềm phát âm tiếng Trung để luyện tập cách phát âm của những từ đó.

Thứ năm, tăng cường luyện nói với các bạn cùng học hoặc giao lưu với lưu học sinh Trung Quốc để phát hiện các lỗi sai về phát âm của bản thân và kịp thời sửa chữa. Vận dụng tối đa cơ hội giao tiếp bằng tiếng Trung, mô phỏng và hình thành thói quen phát âm từ đó tạo dựng sự tự tin trong giao tiếp bằng ngôn ngữ đích.

3.2 Về phía người dạy:

Thứ nhất, mỗi giáo viên cần chủ động học hỏi tìm tòi, tự trau dồi kiến thức chuyên môn đặc biệt là việc luyện tập phát âm chính xác tránh gây ảnh hưởng trực tiếp đến sinh viên trong quá trình giảng dạy.

Thứ hai, tăng cường giao tiếp, trao đổi với sinh viên bằng tiếng Trung để từ đó nhanh chóng phát hiện và sửa chữa lỗi sai cho sinh viên, nhất là những sinh viên năm nhất mới làm quen với tiếng Trung. Trong quá trình giảng dạy phát âm giáo viên cũng nên chú ý nhiều hơn đến yếu tố vùng miền của sinh viên nhằm giúp các em khắc phục nhược điểm trong quá trình học tập.

Thứ ba, thiết kế bài giảng về ngữ âm phong phú, đa dạng thông qua các trò chơi, đặc biệt là các hoạt động phục vụ mục đích luyện tập phát âm nhấn mạnh vào việc phân biệt các thanh mẫu, vận mẫu và thanh điệu để nhằm lẫn, có tỉ lệ mắc lỗi cao. Ứng dụng các phần mềm, kênh video luyện ngữ âm trên máy vi tính như: ChineseSkill, EzPinYin, ChinesePod Pinyin Chart, Hanzi Explorer, Little Fox Chinese... vào các giờ học trên lớp nhất là ở giai đoạn đầu sinh viên mới tiếp xúc với tiếng Trung, nhằm tăng khả năng thực hành và tạo hứng thú học tập sôi nổi cho sinh viên. Bên cạnh đó, cần hệ thống hoá sơ đồ hoá các quy tắc phiên âm một cách ngắn gọn dễ hiểu giúp sinh viên dễ dàng ghi nhớ và luyện tập.

Thứ tư, giảng viên nên thường xuyên tổ chức các buổi gặp gỡ và giao lưu với các lưu học sinh Trung Quốc giúp sinh viên phát hiện và sửa lỗi cho nhau, tạo điều kiện giúp sinh viên hình thành thói quen giao tiếp bằng tiếng Trung.

Thứ năm, nên kết hợp giữa giáo trình bắt buộc trên lớp với các tài liệu bổ trợ bên ngoài để nâng cao khả năng phát âm. Giáo viên có thể yêu cầu sinh viên đọc và ghi âm lại các bài đồng dao vui nhộn của Trung Quốc, luyện hát những bài hát tiếng Trung đơn giản, hay kể cho sinh viên các câu chuyện cười do lỗi phát âm gây ra nhằm tạo không khí học tập vui vẻ, kích thích sinh viên hứng thú hơn với việc luyện tập ngữ âm.

Thứ sáu, cần phân bổ thời gian học tập trên lớp hợp lý để kịp thời chỉnh âm sửa lỗi cho sinh viên ngay tại lớp. Nếu sĩ số lớp quá đông, không thể bao quát toàn bộ sinh viên giáo viên có thể giao bài tập về nhà yêu cầu sinh viên đọc và ghi âm từ mới, bài khoá, hội thoại sau đó nộp lại cho giáo viên chỉnh lỗi. Đây cũng là biện pháp hay giúp người dạy vừa tiết kiệm thời gian giảng dạy trên lớp, lại vừa có thể giúp sinh viên khắc phục lỗi sai hiệu quả.

KẾT LUẬN

Trong giai đoạn đầu học Hán ngữ, để phát âm chuẩn xác không phải là một việc dễ dàng, đặc biệt là đối với đối tượng sinh viên năm nhất lần đầu tiếp xúc với ngôn ngữ mới còn khá bỡ ngỡ. Thêm vào đó, thời lượng luyện tập phát âm hạn hẹp khiến tỉ lệ mắc lỗi phát âm tiếng Trung của sinh viên năm nhất khá cao, mắc lỗi ở tất cả các thành phần cấu tạo nên âm tiết như thanh mẫu, vận mẫu, thanh điệu và lỗi biên âm. Kết quả khảo sát thực tế cho thấy các lỗi có tỉ lệ lỗi sai cao như lỗi thanh mẫu nhóm âm “zh” và “ch”, lỗi vận mẫu kết hợp ‘u’, ‘ü’, lỗi thanh điệu nhầm lẫn thanh 1 và thanh 4, lỗi sai thanh nhẹ...đều là những lỗi sai cơ bản ở giai đoạn cơ sở. Do đó, để khắc phục tình trạng này sinh viên chuyên ngành tiếng Trung thương mại cần có thái độ học tập nghiêm túc, tích cực ngay từ giai đoạn đầu học ngữ âm tiếng Hán, thường xuyên luyện tập tránh mắc phải các lỗi sai thông thường nói trên. Bên cạnh đó, vai trò của giáo viên cũng hết sức quan trọng, giáo viên cần cố gắng phân bổ thời gian hợp lý, chú trọng hơn trong công tác luyện tập và sửa lỗi phát âm cho sinh viên, tích cực nghiên cứu ứng dụng một số biện pháp khắc phục lỗi phát âm hiệu quả nhằm giúp sinh viên phát âm chuẩn xác ngay từ giai đoạn cơ sở tạo tiền đề vững chắc cho các kỹ năng nghe nói đọc viết sau này, từ đó nâng cao chất lượng dạy và học tiếng Trung tại Trường Đại học Thương mại.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Tào Văn, (2006), Giáo trình Ngữ âm tiếng Trung, nhà xuất bản Đại học Ngôn ngữ Bắc Kinh.

[2] Vương An Hồng, (2006), “Nghiên cứu giảng dạy đặc trưng thanh điệu tiếng Trung”, Đại học Ngôn ngữ Bắc Kinh.

[3] Mao Thế Trinh, (2008), Giáo trình Giảng dạy ngữ âm tiếng Hán đối ngoại, NXB đại học Sư phạm Hoa Đông Thượng Hải.

[4] Đỗ Thị Hương, (2015), Luận văn thạc sỹ “Giải pháp nâng cao chất lượng dạy ngữ âm Tiếng Trung Quốc tại Đại Học Ngoại Ngữ Quân Sự”, Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội

[5]<https://chinese.com.vn/tong-hop-nhung-phan-mem-doc-phat-am-tieng-trung-chuan-nhat-hien-nay.html>

ĐÁNH GIÁ KỸ NĂNG VIẾT THƯ TÍN THƯƠNG MẠI TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN TIẾNG ANH THƯƠNG MẠI TẠI MỘT SỐ ĐẠI HỌC THUỘC KHỐI KINH TẾ

TS. Phạm Thị Hương Giang

Email: giangpham@neu.edu.vn

Khoa Ngoại ngữ Kinh tế - Đại học Kinh Tế Quốc dân

Tóm tắt

Bài báo này trình bày kết quả đánh giá kỹ năng viết thư tín thương mại loại yêu cầu của sinh viên tiếng Anh thương mại tại ba trường Kinh tế quốc dân, Thương mại và Ngoại thương. Một thang đo với sáu tiêu chí Cấu trúc, Nội dung, Sử dụng ngôn ngữ, Từ vựng, Giọng điệu lịch sự và Chính tả - dấu câu, và bốn cấp độ cho từng tiêu chí được sử dụng để đánh giá từng bài viết. Dữ liệu được lấy từ khối ngữ liệu bao gồm 120 thư yêu cầu (40 thư do sinh viên của mỗi trường viết). Kết quả cho thấy các sinh viên đã đạt kết quả khá tốt ở tất cả các tiêu chí với mức trung bình từ xấp xỉ 70% đến xấp xỉ 80%. Nghiên cứu cũng cho thấy sự khá đồng đều trong khả năng viết thư tín yêu cầu giữa nhóm sinh viên Tiếng Anh thương mại của ba trường ở từng tiêu chí và về tổng thể.

Từ khóa: đánh giá, thang đo, tiêu chí, thư yêu cầu

Abstract

This paper presents the assessment results of business writing skills of Business English students at three universities - National Economics University, Vietnam Commercial University, Foreign Trade University. A rubric containing six criteria Structure, Content, Use of language, Vocabulary, Polite tone and Mechanics, and four levels of assessment for each criterion, are used to assess each letter. Data are drawn from the corpus of 120 letters (40 request letters written by the students of each university). The results show that the students achieve quite good results in all criteria with an average of from nearly 70% to nearly 80%. The research also shows a relative uniformity in the ability to write request letters both in each criterion and in the overall performance between the three groups of Business English students from the three universities.

Key words: assessment, rubric, criteria, request letter

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong kỷ nguyên toàn cầu hóa hiện nay, nhu cầu giao dịch thương mại ngày càng phát triển mạnh mẽ giữa các tổ chức, công ty không chỉ trong một quốc gia, mà còn giữa các quốc gia khác nhau. Trong các kênh giao tiếp, thư tín thương mại đóng vai trò hết sức quan trọng trong giao dịch thương mại do thứ tín “là một phương pháp liên lạc chính thức của con người. Thư tín cung cấp thông tin có giá trị về các vấn đề kinh doanh liên quan, chẳng hạn như các giao dịch mua bán, và có giá trị pháp lý”⁶; đặc biệt, thư tín điện tử đang là kênh giao tiếp chiếm ưu thế, được sử dụng với tần suất cao, thậm chí có thể nói là phương tiện giao tiếp quan trọng nhất trong quá trình thông tin giao dịch giữa các doanh nghiệp trên toàn cầu. Một bức thư được viết hiệu quả có thể mang lại những hiệu quả giao dịch to lớn, ví dụ có thể tạo ra khách hàng mới, giữ chân được khách hàng cũ; có thể củng cố và tạo dựng sự tin cậy, hợp tác giữa các đối tác. Một bức thư tín thương mại được viết tốt có thể truyền đạt một hình ảnh chuyên nghiệp về bản thân người viết và công ty của người viết tới người nhận; ngược lại,

⁶ Theo Reference.com

một bức thư được viết vội vã, có sai sót mang lại hình ảnh về một người viết kém các kỹ năng giao tiếp công việc, và có thể ảnh hưởng đến hình ảnh chuyên nghiệp của công ty do người viết đại diện.

Đối với các sinh viên tiếng Anh thương mại tại các đại học thuộc khối Kinh tế, việc học thư tín là một phần quan trọng trong nội dung học kỹ năng viết. Thực tế cho thấy, trong công việc, phần lớn sinh viên tiếng Anh thương mại sau khi tốt nghiệp sẽ trao đổi thư tín hàng ngày trong giao dịch với các đối tác, với khách hàng trong và ngoài nước, hoặc thậm chí với các đồng nghiệp trong cùng doanh nghiệp. Do đó, việc đánh giá kỹ năng viết thư tín thương mại là một phần quan trọng trong việc đánh giá năng lực làm việc sau này của sinh viên tiếng Anh thương mại. Theo quan sát của chúng tôi, tại Việt Nam đã có những nghiên cứu về đánh giá kỹ năng viết tiếng Anh nói chung của sinh viên, nhưng chưa có nghiên cứu về đánh giá đối với kỹ năng viết thư tín thương mại. Do đó, chúng tôi muốn thực hiện nghiên cứu “*Đánh giá kỹ năng viết thư tín thương mại tiếng Anh của sinh viên Tiếng Anh thương mại tại một số đại học thuộc khối Kinh tế*” nhằm tìm hiểu kỹ năng viết thư của các sinh viên tiếng Anh thương mại như thế nào, có điểm tương đồng hay khác biệt nào trong việc viết thư giữa các sinh viên của các đại học khác nhau thuộc khối kinh tế. Nghiên cứu của chúng tôi sẽ sử dụng một thang đo phân tích (analytic rating scale) để đánh giá các yếu tố được thể hiện trong thư tín do các sinh viên tiếng Anh thương mại viết, từ đó sẽ nêu những nhận định về kỹ năng viết thư tín thương mại của họ.

2. ĐỊNH NGHĨA VỀ ĐÁNH GIÁ VÀ CÁC PHƯƠNG PHÁP ĐÁNH GIÁ ĐỐI VỚI KỸ NĂNG VIẾT TIẾNG ANH

Theo định nghĩa của Gardner (2006), đánh giá là việc thu thập các thông tin về khả năng thu nhận kiến thức của người học để đưa ra các quyết định có tính định hướng. Ngar-Fun Liua and Carless (2006:280) đưa ra một khái niệm khác về đánh giá: đánh giá thường được hiểu là liên quan tới việc chấm điểm, đo lường hoặc xếp loại các sản phẩm được đánh giá. Trong bài viết này, chúng tôi đồng ý với quan điểm của Taras (2005) về đánh giá rằng, *đánh giá, dựa trên mục tiêu, tiêu chí và quy chuẩn của đánh giá, là việc thu thập các bằng chứng và thông tin, về sản phẩm của một người để đưa ra các kết luận.*

Trong lĩnh vực đánh giá kỹ năng viết, có hai phương pháp phổ biến là phương pháp *Đánh giá tổng thể* (Holistic scoring), và phương pháp *Đánh giá phân tích* (Analytic scoring).

Phương pháp *Đánh giá tổng thể* cho rằng viết là một quá trình không nên được chia thành các thành phần riêng lẻ, rằng tính tổng thể quan trọng hơn tổng các thành phần. Trong phương pháp *Đánh giá tổng thể*, Spandel (1981) và White (1985) đã định rằng mỗi thành phần của khả năng viết đều liên quan mật thiết đến những thành phần khác. Việc đánh giá được dựa vào ấn tượng chung của bài viết, chứ không dựa vào việc đánh giá từng mặt của bài viết. Điểm có lợi của phương pháp đánh giá này là sự tiện lợi, tiết kiệm chi phí và công sức khi thực hiện. Tuy nhiên, kiểu đánh giá này không có khả năng đánh giá cụ thể các thành phần của bài viết, không đưa được những nhận xét cụ thể đối với khả năng viết của người viết. Việc đánh giá năng lực tổng thể dựa vào ấn tượng tổng thể về bài viết dựa trên các tiêu chí được miêu tả sẵn. Trong một phiên chấm điểm tổng thể như vậy, mỗi bài viết được đọc và sau đó được đánh giá dựa trên thang điểm đánh giá, hoặc phiếu chấm điểm, vốn chứa các tiêu chí chấm điểm được miêu tả sẵn. Với việc có một thang đo (rubric) có các miêu tả cụ thể về từng yếu tố của bài viết, phương pháp tính điểm tổng thể rất khác so với phương pháp kém tin cậy hơn trước đó được áp dụng là việc đánh giá dựa trên ấn tượng chung, trong đó tiêu chí không được miêu tả rõ ràng. Tuy vậy, đánh giá tổng thể có một số nhược điểm, nhất là việc

đánh giá bài viết là ngôn ngữ thứ hai. Một hạn chế lớn của đánh giá tổng thể là một điểm số không cung cấp đủ thông tin về khả năng viết của một người, vì một điểm số không cho phép người đánh giá xem xét được cụ thể các khía cạnh khác nhau của bài viết như việc sử dụng cú pháp, độ phức tạp của từ vựng, tổ chức bài viết

Phương pháp *Đánh giá phân tích* đánh giá bài viết dựa trên một số khía cạnh hoặc tiêu chí của văn bản. Tùy thuộc vào mục đích đánh giá, bài viết có thể được đánh giá dựa trên các đặc điểm như nội dung, tổ chức, tính liên kết, từ vựng, ngữ pháp. Do đó, việc đánh giá phân tích cung cấp thông tin chi tiết hơn về khả năng của người viết theo các khía cạnh khác nhau của bài viết, và vì lý do này, nhiều chuyên gia đánh giá năng lực viết ưa thích phương pháp đánh giá phân tích hơn đánh giá tổng thể. Theo nghiên cứu của Hartog và Cast (dẫn theo Weir, 1990), các kết quả theo phương pháp đánh giá phân tích có độ tin cậy lớn hơn theo phương pháp đánh giá tổng thể. Một trong những thang đo phân tích được biết đến nhiều nhất và được sử dụng rộng rãi nhất trong ESL là thang đo do Jacobs và cộng sự tạo nên (1981). Trong thang đo này, bộ miêu tả theo thang điểm cho các tiêu chí khác nhau của văn bản được đưa ra, bao gồm: nội dung, cách tổ chức, từ vựng, cách sử dụng ngôn ngữ, và chính tả - dấu câu. Ưu điểm của phương pháp này là ở chỗ, đánh giá phân tích cung cấp được nhiều thông tin hữu ích hơn về khả năng viết của học sinh. Ngoài ra, một số nghiên cứu cũng cho thấy rằng thang đo đánh giá phân tích dễ áp dụng hơn trong việc đào tạo người đánh giá bởi vì kể cả những người đánh giá ít kinh nghiệm cũng có thể dễ dàng hiểu và áp dụng các tiêu chí trong thang đo điểm riêng biệt hơn so với thang đo điểm tổng thể (theo Francis, 1977 và Adams, 1981 đều được trích dẫn trong Weir, 1990). Tuy nhiên, việc *đánh giá phân tích* có bất lợi so với việc *đánh giá tổng thể* ở chỗ phương pháp này tốn nhiều thời gian, công sức, chi phí hơn.

Để đảm bảo việc đánh giá đạt được hiệu quả như mong muốn, bài đánh giá đó cần phải đảm bảo một số đặc điểm, trong đó quan trọng nhất là tính hiệu lực (validity) và độ tin cậy (reliability). Nếu bài đánh giá không có đủ tính hiệu lực và độ tin cậy, giá trị của dữ liệu thu thập được có thể giảm xuống. “Tính hiệu lực đề cập đến việc liệu đánh giá có thực sự đo lường được những gì nó muốn đo lường hay không” (Cohen, 2001:525), còn độ tin cậy liên quan tới tính ổn định và độ chính xác của kết quả đánh giá.

Trong nghiên cứu này, với mục tiêu là tìm hiểu về trình độ viết thư yêu cầu của sinh viên theo các khía cạnh khác nhau của kỹ năng viết, chúng tôi quyết định sử dụng thang đo đánh giá phân tích. Theo Kuhs và cộng sự (2001) thì “Thang đo đánh giá là bảng miêu tả cụ thể các tiêu chí đánh giá kèm theo thang điểm”. Đây cũng là định nghĩa về thang đo được hiểu trong nghiên cứu này. Smith và cộng sự cũng nêu định nghĩa về thang đo đánh giá: “Thang đo đánh giá (rubric) là một ma trận nhằm giúp người đánh giá có thể đưa ra những nhận định có hệ thống và tường minh về sản phẩm của người học.” Việc sử dụng thang đo phân tích sẽ cho biết khả năng cụ thể của sinh viên theo từng khía cạnh khác nhau của việc viết thư, cũng như đảm bảo được tính chính xác trong việc đánh giá. Dựa trên thang đo dành cho việc đánh giá thư tín của Đại học Michigan (2014), trang Reason campus system⁷, thang đo của Jacob và cộng sự (1981), chúng tôi đã xây dựng nên một thang đo chi tiết gồm sáu tiêu chí: Cấu trúc, Nội dung, Sử dụng ngôn ngữ, Từ vựng, Giọng điệu lịch sự, Chính tả và dấu câu với bốn mức độ cho mỗi tiêu chí, cụ thể là Xuất sắc, Tốt, Cần cải thiện và Không đạt. Quá trình xây dựng thang đo trải qua các bước Phác thảo, Tham khảo ý kiến chuyên gia, Thử nghiệm thang đo đánh giá và Áp dụng thang đo đánh giá, để đảm bảo thang đo có độ tin cậy và phù hợp cao.

⁷ <https://www.rcampus.com/rubricshowc.cfm?sp=true&code=K68B4W>

3. MIÊU TẢ VỀ NGHIÊN CỨU

Tham gia nghiên cứu là các sinh viên năm thứ tư khoa tiếng Anh thương mại của trường Đại học Kinh tế quốc dân, Đại học Ngoại thương và Đại học Thương mại. Đây là các sinh viên có chuyên ngành chính là Ngôn ngữ Anh, được học chuyên sâu về tiếng Anh với mục tiêu và định hướng làm việc trong các ngành kinh tế, kinh doanh. Vì vậy, thư tín thương mại, với vai trò là kênh giao tiếp chính trong các hoạt động giao dịch thương mại, đều là môn học bắt buộc, có vai trò quan trọng trong chương trình học tại ba trường. Cuối kỳ I năm thứ 4, các sinh viên này đều đã trải qua khoá học riêng về viết thư, với các tên gọi khác nhau: “Giao tiếp kinh doanh” (Business communication) tại ĐH Kinh tế quốc dân, “Thư tín thương mại” (Business correspondence) tại ĐH Thương mại, và “Ngôn ngữ kinh tế” tại ĐH Ngoại thương. Các sinh viên được học cách viết một bức thư tín nói chung, và cách viết một số loại thư tín cụ thể.

Đối tượng nghiên cứu là các bức thư tín yêu cầu do sinh viên Tiếng Anh thương mại của ba trường thuộc khối kinh tế viết. Sở dĩ chúng tôi chọn thư yêu cầu bởi vì đây là loại thư được thực hiện rất nhiều trong giao dịch, có thể nói là phổ biến nhất. Khi các sinh viên đã kết thúc khoá học về thư tín thương mại, chúng tôi tiến hành lấy mẫu thư ngay tại phòng học của ba trường. Sinh viên viết thư ngay tại lớp học để đáp lại 10 tình huống viết thư yêu cầu khác nhau. Có 40 sinh viên Tiếng Anh thương mại thuộc mỗi đại học tham gia nghiên cứu, do đó tổng cộng có 120 mẫu thư được thu thập. Các mẫu thư này được đưa về tổ chấm gồm 3 giáo viên dạy viết có kinh nghiệm, chấm độc lập đối với từng thư. Điểm đánh giá của từng bài viết là điểm trung bình của ba giáo viên đối với bài viết đó.

Nghiên cứu nhằm trả lời các câu hỏi sau:

1. Kỹ năng viết thư tín thương mại của sinh viên tiếng Anh thương mại của ba trường thuộc khối kinh tế đạt mức độ như thế nào theo các tiêu chí khác nhau và về tổng thể?

2. Có sự khác biệt nào trong kỹ năng viết thư tín thương mại giữa sinh viên TATM tại ba trường thuộc khối kinh tế hay không?

4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. So sánh kết quả đánh giá kỹ năng viết thư của ba nhóm sinh viên

Bảng 1: Bảng tổng hợp kết quả đánh giá thư yêu cầu theo các tiêu chí giữa ba nhóm người viết

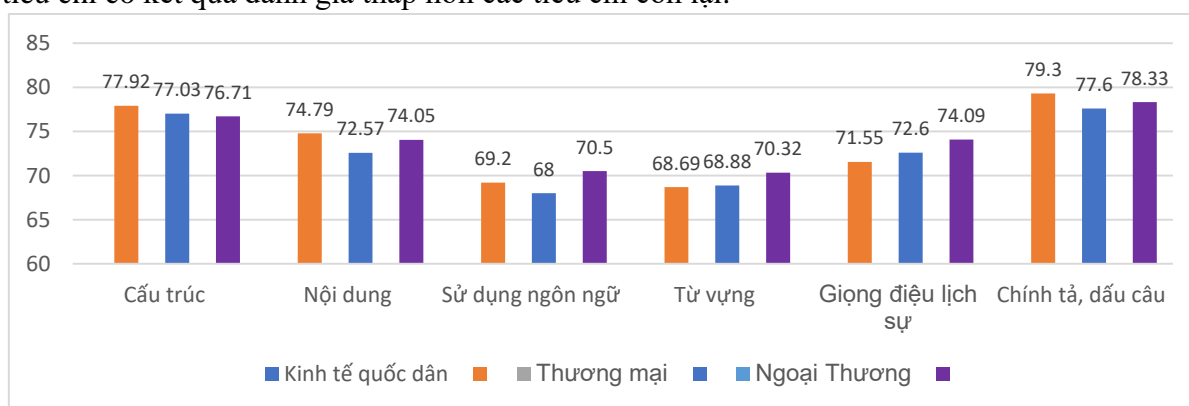
Nhóm	Cấu trúc (/15)	Nội dung (/25)	Sử dụng ngôn ngữ (/20)	Từ vựng (/20)	Giọng lịch sự (/15)	Chính tả, dấu câu (/5)	Trung bình (/100)
Kinh tế quốc dân	11,69 (77,92%)	18,70 (74,79%)	13,80 (69,20%)	13,74 (68,69%)	10,73 (71,55%)	3,96 (79,30%)	72,67%
Thương mại	11,55 (77,03%)	18,14 (72,57%)	13,6 (68%)	13,78 (68,88%)	10,89 (72,60%)	3,88 (77,60%)	71,84%
Ngoại Thương	11,51 (76,71%)	18,51 (74,05%)	14,10 (70,50%)	14,06 (70,32%)	11,11 (74,09%)	3,91 (%)	73,20%
Trung bình	11,58 (77,22%)	18,45 (73,80%)	13,83 (69,17%)	13,86 (69,30%)	10,86 (72,73%)	3,92 (78,33%)	72,57%

Bảng kết quả cho thấy, ở kỹ năng viết thư tín thương mại yêu cầu, sinh viên của cả ba nhóm đều đạt điểm trung bình khá đồng đều và khá tốt, đều trên 70%. Có thể nói, không có nhiều khác biệt về điểm số trung bình chung của kỹ năng viết thư tín ở ba nhóm, khi điểm số của các nhóm khá tương đồng nhau: nhóm sinh viên ĐH Kinh tế đạt 72,67%,

nhóm sinh viên ĐH Thương mại đạt 71,84% và nhóm sinh viên ĐH Ngoại thương đạt 73,20%. Đối với việc viết thư theo những tình huống cho trước, trong một khoảng thời gian hạn chế, được tiến hành trên một nhóm người viết khá lớn là 40 người/ một nhóm, tổng cộng là 120 người, thì việc đạt con số trung bình chung là 72,57% cho kỹ năng viết thư ở cả ba nhóm là một con số khả quan.

Sự tương đồng về kết quả viết thư tin của sinh viên ba nhóm cũng được thể hiện rõ theo từng tiêu chí. Có thể thấy, tại cả sáu tiêu chí được đánh giá, sinh viên ba trường thể hiện khá giống nhau ở mức độ đạt được của từng tiêu chí, ví dụ đạt trên dưới 77% đối với tiêu chí Cấu trúc, 73% đối với Nội dung, 69% đối với Sử dụng ngôn ngữ, 69% đối với Từ vựng, 72% đối với Giọng điệu lịch sự và 78% đối với Chính tả - dấu câu.

Biểu đồ 2 dưới đây cho thấy, tiêu chí Cấu trúc và Chính tả - dấu câu đạt kết quả tốt nhất với kết quả trung bình khoảng 77-78%; tiếp đó là tiêu chí Nội dung và Giọng điệu lịch sự, đạt khoảng 72-73%; hai tiêu chí Sử dụng ngôn ngữ và Từ vựng đạt khoảng 69% là các tiêu chí có kết quả đánh giá thấp hơn các tiêu chí còn lại.



Biểu 2. So sánh kết quả đánh giá viết thư yêu cầu theo từng tiêu chí giữa ba nhóm người viết

4.2. Kết quả đánh giá kỹ năng viết thư của ba nhóm theo các mức độ của các tiêu chí

Việc đánh giá kỹ năng viết thư của sinh viên ba trường được thực hiện theo từng tiêu chí và các mức độ của từng tiêu chí. Bảng 3 sau đây thể hiện kết quả đánh giá kỹ năng viết thư của sinh viên theo các mức độ của từng tiêu chí.

Bảng 3: Kết quả đánh giá kỹ năng viết thư của sinh viên theo các mức độ của từng tiêu chí

Các tiêu chí	Xuất sắc			Tốt			Cần cải thiện			Không đạt			Tổng cộng
	KT	TM	NT	KT	TM	NT	KT	TM	NT	KT	TM	NT	
Cấu trúc	8	7	6	22	25	26	8	7	7	2	1	1	120
	21 (17,5%)			73 (60,84%)			22 (18,33%)			4 (3,33%)			100%
Nội dung	5	3	5	24	24	27	11	13	8	0	0	0	120
	13 (10,83%)			75 (62,5%)			32 (26,67%)			0 (0%)			100%
Sử dụng ngôn ngữ	1	1	2	21	20	23	16	18	14	2	1	1	120
	4 (3,33%)			64 (53,34%)			48 (40%)			4 (3,33%)			100%
Từ vựng	1	2	2	24	23	21	15	15	17	0	0	0	120
	5 (4,17%)			68 (56,67%)			47 (39,16%)			0 (0%)			100%
Giọng điệu lịch sự	7	4	6	16	19	22	15	15	12	2	2	0	120
	17 (14,17%)			57 (47,5%)			42 (35%)			4 (3,33%)			100%
Chính tả - dấu câu	8	12	10	29	20	22	3	7	8	0	1	0	120
	30 (25%)			71 (59,17%)			18 (15%)			1 (0,83%)			100%

Ghi chú: KT = ĐH Kinh tế quốc dân, TM = ĐH Thương mại, NT = ĐH Ngoại thương

Kết quả cho thấy tỉ lệ các mức Xuất sắc, Tốt, Cần cải thiện và Không đạt cho từng tiêu chí Cấu trúc, Nội dung, Sử dụng ngôn ngữ, Từ vựng, Giọng lịch sự và Chính tả - dấu câu là khá tương đồng giữa ba nhóm sinh viên của ba trường. Trong các mức độ, mức độ Tốt chiếm phần tỉ trọng lớn hơn cả cho tất cả các tiêu chí, tiếp theo là mức Cần cải thiện, sau đó là mức Xuất sắc; mức Không đạt chiếm rất ít, thậm chí không xuất hiện ở một số tiêu chí.

Về tiêu chí *Cấu trúc*, một bức thư tín yêu cầu nên được chia thành ba đoạn, tương đương với ba phần *Chuẩn bị cho việc yêu cầu, Yêu cầu, Cảm ơn và liên hệ*. Kết quả phân tích cho thấy có 17,5% số thư có cấu trúc thư đạt mức độ xuất sắc với các phần được thực hiện đầy đủ chức năng, có ngắt đoạn phù hợp. Phần lớn số thư có kết cấu tốt, phân chia đoạn khá phù hợp (chiếm 60,84%) tuy một số bước trong từng đoạn có thể được sắp xếp với thứ tự chưa thực sự hợp lý. Số thư có cấu trúc cần cải thiện chiếm 18,33% chủ yếu là các thư bị thiếu một phần chính trong thư, hay các bước được sắp xếp chưa hợp lý trong thư. Số thư không đạt yêu cầu chiếm 3,33% bao gồm 4 thư chỉ viết một đoạn trong toàn bộ nội dung thư, hay thư gồm nhiều đoạn vì ngắt dòng sau mỗi câu, vì vậy định dạng của thư được coi là chưa đạt yêu cầu.

Về tiêu chí *Nội dung*, chỉ có 10,83% tổng số thư đạt mức độ xuất sắc. Đây là những thư thực hiện 8 hoặc 9 bước trên tổng số 10 bước, tức là thực hiện hầu hết các bước cần có trong thư. Phần lớn số thư được đánh giá đạt mức tốt cho tiêu chí Nội dung (chiếm 62,5%). Những thư này thực hiện 6 hoặc 7 bước trên tổng số 10 bước, tức là khá đầy đủ các bước cần có trong thư. Số 26,67% các thư còn lại có nội dung chưa phong phú và đầy đủ khi chỉ bao gồm 4-5 bước trong thư. Không có thư nào chỉ thực hiện 1-3 bước và bị đánh giá là không đạt yêu cầu.

Về tiêu chí *Sử dụng ngôn ngữ*, chỉ có 4/120 sinh viên đạt mức độ xuất sắc trong tiêu chí Sử dụng ngôn ngữ. Các sinh viên này thực hiện xuất sắc những yêu cầu đã đề ra đối với việc sử dụng ngôn ngữ. Số sinh viên đạt mức Tốt là 53,34%, chiếm phần tỉ trọng lớn nhất trong các mức độ đánh giá. Các sinh viên đạt mức Cần cải thiện chiếm phần tỉ trọng khá lớn là 40%. Trong khi đó, số sinh viên có tiêu chí sử dụng ngôn ngữ ở mức Không đạt chỉ chiếm số lượng rất ít là 4/120. Có thể thấy, tiêu chí Sử dụng ngôn ngữ của sinh viên khi viết thư tín thương mại đạt kết quả không cao lắm có lẽ xuất phát từ đặc điểm của ngôn ngữ thư tín ngày nay là ngôn ngữ không cần quá trang trọng, hay sử dụng các cấu trúc ngôn ngữ phức tạp (theo Bovee, 2001), khác với yêu cầu sử dụng ngôn ngữ trong các văn bản có tính học thuật. Tuy vậy, việc sử dụng ngôn ngữ giản đơn, có lỗi, chưa sử dụng được nhiều các cấu trúc câu phức có thể dẫn đến đánh giá là trình độ viết thư tổng thể còn hạn chế. Do đó, sinh viên cần lưu ý hơn nữa đến tiêu chí Sử dụng ngôn ngữ để đạt được mức độ thành thạo và khả năng sử dụng ngôn ngữ cao hơn.

Về tiêu chí *Từ vựng*, số lượng sinh viên đạt mức sử dụng từ vựng Xuất sắc chỉ là 5, tương đương với 4,17%. Số lượng các sinh viên đạt mức Tốt chiếm phần tỉ trọng cao hơn cả, 56,67%. 39,16% số sinh viên cần cải thiện về từ vựng. Ở tiêu chí Từ vựng, không có sinh viên nào có khả năng sử dụng từ vựng dưới mức trung bình, ở mức Không đạt. Có thể thấy, tiêu chí Từ vựng cũng khá tương đồng với tiêu chí Sử dụng ngôn ngữ ở số lượng sinh viên đạt được của từng mức độ. Có thể thấy khá rõ mối liên hệ mật thiết giữa khả năng sử dụng từ vựng và khả năng sử dụng ngôn ngữ (bao gồm ngữ pháp và cấu trúc câu). Hầu hết các sinh viên có khả năng sử dụng ngôn ngữ tốt có khả năng sử dụng từ vựng tốt và ngược lại, khi sinh viên còn yếu về sử dụng ngôn ngữ thì cũng ít có khả năng sử dụng từ vựng một cách thành thạo, ở mức độ cao.

Về tiêu chí *Giọng điệu lịch sự*, mức xuất sắc chiếm phần tỉ trọng không lớn lắm, chỉ 14,17%. Phần lớn số sinh viên đạt mức Tốt đối với tiêu chí này (47,5%). Các thư đạt mức Tốt và xuất sắc ở tiêu chí này đã sử dụng nhiều các chiến lược lịch sự khác nhau, ở nhiều vị trí khác nhau

của thư. Tuy vậy, số sinh viên chưa thực sự thành công trong việc tạo một văn bản thư có giọng điệu lịch sự nên có cũng chiếm phần tỉ trọng khá lớn là 35%. Chỉ có 4 thư có giọng điệu không lịch sự, chủ yếu là các thư yêu cầu trả nợ khi có giọng điệu đe dọa hoặc chỉ trích.

Có thể thấy, trong tất cả các tiêu chí, *tiêu chí Chính tả - dấu câu* có kết quả Xuất sắc và Tốt là cao nhất, lần lượt chiếm 25% và 59,17%. Mức Cần cải thiện chiếm 15% thuộc các bài viết chứa một số lỗi chính tả, thiếu dấu câu hay sử dụng sai dấu câu trong văn bản. Chỉ có 1 sinh viên không đạt tại tiêu chí này. Tuy vậy, Chính tả - dấu câu không phải là tiêu chí quan trọng, chỉ chiếm tỉ trọng 5% trong tổng số điểm đối với bài viết.

5. KẾT LUẬN

Nghiên cứu được thực hiện nhằm tìm hiểu sinh viên tiếng Anh thương mại tại ba trường Kinh tế quốc dân, Thương mại và Ngoại thương có kỹ năng viết thư tín thương mại loại yêu cầu đạt mức độ như thế nào theo các tiêu chí khác nhau. Kết quả cho thấy sinh viên đã đạt kết quả khá tốt ở tất cả các tiêu chí với mức trung bình từ xấp xỉ 70% đến xấp xỉ 80%. Sinh viên đáp ứng tốt hơn ở tiêu chí Cấu trúc, Nội dung và Giọng điệu lịch sự, trong khi hai tiêu chí về Sử dụng ngôn ngữ và Từ vựng ở mức thấp hơn. Nghiên cứu cũng cho thấy sự khá đồng đều trong khả năng viết thư tín yêu cầu giữa nhóm sinh viên Tiếng Anh thương mại của ba trường ở từng tiêu chí và về tổng thể. Mặc dù sinh viên Ngoại thương có vẻ nhỉnh hơn một chút về mức độ đạt được trong việc viết thư so với hai trường còn lại, nhưng sự khác biệt không quá rõ nét. Có thể thấy, nếu ngày nay, việc áp dụng chuẩn đầu ra đối với các kỹ năng tiếng Anh nghe, nói, đọc, viết thông qua các chứng chỉ IELTS, TOIEC đang được tiến hành tại các trường đại học, trong đó bao gồm cả Kinh tế quốc dân, Thương mại và Ngoại thương, thì việc tiến hành đánh giá kỹ năng viết thư tín thương mại – một kỹ năng rất quan trọng giúp sinh viên phục vụ nghề nghiệp trong tương lai như nghiên cứu này của chúng tôi có ý nghĩa rất thiết thực. Nghiên cứu có hạn chế nhất định là chưa tiến hành được trên diện rộng hơn nhằm đảm bảo tính tin cậy lớn hơn của số liệu. Tuy vậy, các kết quả này vẫn có thể giúp các giáo viên cũng như sinh viên nhận ra các điểm mạnh và những điểm cần nâng cao hơn trong việc viết thư tín, từ đó có những điều chỉnh phù hợp trong việc dạy và học viết thư tín tại trường của mình.

DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bovee, C.L. et al. (2001). *Business Communication Essentials*. Prentice Hall.
2. Gardner, J. (2006). *Assessment and learning*. London Sage publication Ltd.
3. Jacobs, H., Zinkgraf, S., Wormuth, D., Hartel, V. and Hughey, J. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
4. Kuhs, T. K., Johnson, R. L., Susan A., Diane, M. (2001), 'Guides to scoring student work: Checklist and Rubrics, *Put to the Test: Tool and Techniques for Classroom Assessment*. <https://www.cmu.edu/teaching/designteach/teach/rubrics.html>
5. Ngar-Fun Liu and David Carless. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment, *Teaching in Higher Education*, 11, No. 3, pp. 279-290.
6. Spandel, V. (1981). *Glass Rootn- Applications of Writing Assessment: A Teachers Handbook*. Northwest Regional Education Eab., Portland. Oregon. (ERIC Document reproduction services. No. ED 214. R96)
7. Taras, M. (2005). Assessment - Summative and Formative - Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, Volume 53, 2005 - Issue 4.
8. Weigle, S.C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.
9. Weir, C. J. (1990). *Communicative language testing*. NJ: Prentice Hall Regents.
10. White, E. (1985). *Teaching and assessing writing*. San Francisco: Josey-Bass.

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS COMMERCIAL : MÉTHODOLOGIE ET APPLICATION DANS LA FORMATION

Teaching Specialized French : methodology and application in training

TS. Đỗ Thị Thu Giang

Email: thugiang.fr@ftu.edu.vn

Khoa Tiếng Pháp - Trường Đại học Ngoại thương

Tóm tắt:

Giảng dạy hiệu quả Tiếng Pháp thương mại (TPTM) là mục tiêu hàng đầu của các chương trình đào tạo liên kết Pháp ngữ chuyên ngành kinh tế tại các cơ sở đào tạo đại học Việt Nam bởi TPTM là công cụ quan trọng để truyền tải và lĩnh hội kiến thức chuyên ngành. Trong bối cảnh đó, cần nắm rõ các nguyên tắc giáo học pháp của giảng dạy TPTM để từ đó ứng dụng vào thực tế nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy. Trong khuôn khổ bài viết, chúng tôi xin điếm qua những nguyên tắc cơ bản của phương pháp giảng dạy tiếng Pháp chuyên ngành bởi TPTM là phân môn của tiếng Pháp chuyên ngành trong lĩnh vực kinh tế. Trọng tâm của phương pháp chính là việc xây dựng bộ năng lực ngôn ngữ của Chương trình đào tạo, trong đó thống kê các mục tiêu ngôn ngữ và giao tiếp, các kỹ năng ngôn ngữ cần đạt và các hoạt động dạy học cần triển khai. Trên cơ sở lý luận đó, chúng tôi đề xuất hướng ứng dụng cụ thể vào giảng dạy TPTM nhằm nâng cao hiệu quả chương trình đào tạo.

Từ khóa: tiếng Pháp chuyên ngành, tiếng Pháp thương mại, bộ năng lực ngôn ngữ

Abstract:

Making the teaching of business French profitable is a primary objective of training courses in partnership with a French-speaking university in Vietnamese universities because business French is an important tool for the transmission and acquisition of specialized knowledge. In this context, the methodological principles of teaching Specialized French should be well understood because business French is part of Specialized French. The core of its methodology is to develop a Inventory of linguistic skills and professional communicative know-how that identify the linguistic and communicative objectives to be achieved, the language skills to be acquired and the class activities to be implemented. Based on these methodological elements, we would suggest avenues of application in the teaching of Business French to improve the quality of training programs.

Keywords: Specialized French, Business French, Inventory of linguistic skills and professional communicative know-hows

PROBLÉMATIQUE

Ces dernières années, de nombreuses universités vietnamiennes ont développé des programmes de formation en partenariat avec une université étrangère et ceux-ci ont enregistré des résultats positifs sur plusieurs plans : accès des étudiants à des programmes de formation avancés du monde, acquisition d'expériences professionnelles pour les enseignants vietnamiens, prestation de ressources humaines de qualité pour le marché du travail, etc. Dans ces programmes de co-formation, l'enseignement d'une langue étrangère joue un rôle important car la maîtrise de cette langue chez les étudiants est un moyen indispensable pour acquérir du savoir et savoir-faire requis du programme. Précisément, pour les programmes francophones de co-formation en économie où l'enseignement/apprentissage se fait par le biais du français, l'enseignement du français général et notamment celui du français commercial s'avère primordial pour leur réussite. Dans ce contexte, nous voudrions faire le point sur les principes méthodologiques de

l'enseignement du français de spécialité sur lesquels l'enseignement du français commercial devrait s'appuyer car le second fait partie du premier et ainsi devrait suivre de près sa méthodologie pédagogique.

Etant une branche du Français Langue Etrangère (FLE), le Français de Spécialité, devra être enseigné selon une méthodologie particulière car il s'adresse à un public spécifique constitué de professionnels ou d'étudiants en voie de professionnalisation dans un domaine spécialisé. Le noyau de son approche est l'élaboration d'un référentiel de formation qui récapitule des objectifs communicatifs et linguistiques à atteindre, des compétences langagières à enseigner pour obtenir ces objectifs, et des activités pédagogiques en classe à mettre en œuvre pour acquérir ces compétences. Ce référentiel sert de guide pour organiser l'enseignement/apprentissage du français de spécialité dans un programme de formation précis. Or, dans la pratique de l'enseignement du français de spécialité au Vietnam, à notre connaissance et selon les résultats de recherche que nous avons publiés il y a quelques années, ces éléments méthodologiques s'avèrent peu connus et peu suivis.

C'est pour ces raisons que nous visons, dans le cadre de cette communication, les deux objectifs suivants :

- Clarifier le concept de Français de spécialité et ses principes pédagogiques dont l'essentiel est la méthodologie de l'élaboration d'un référentiel de formation, ce qui nous guidera dans la mise en place de l'enseignement/apprentissage du français commercial.

- Proposer à titre d'exemple quelques éléments concrets d'un référentiel de formation en français commercial à l'intention des enseignants chargés de ce module.

Nous espérons que notre rappel méthodologique et nos propositions pédagogiques avancés offriront des possibilités d'application dans l'enseignement du français commercial - élément central des programmes francophones de co-formation en économie dans les écoles supérieures d'économie au Vietnam comme les nôtres (Ecole Supérieure de Commerce Extérieur, Ecole Supérieure de Commerce, Ecole Nationale d'Economie du Vietnam).

METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Notre communication est le résultat d'une recherche documentaire qui consiste à lire et synthétiser des ouvrages de grands didacticiens du FLE (Français Langue Etrangère) sur le thème du Français de Spécialité. Cela nous aide à tracer les grands points méthodologiques de l'enseignement du français commercial.

Sur la base des principes pédagogiques repérés du Français de spécialité, et en nous appuyant sur les thèmes courants du domaine économique abordés dans les méthodes de français commercial, nous avons élaboré à titre d'exemple des tableaux de référentiel qui inventorient des objectifs communicatifs et linguistiques, matérialisés en compétences langagières à enseigner et en activités pédagogiques en classe. Il s'agit d'une piste pédagogique pour les enseignants de français commercial dans les écoles d'économie au Vietnam.

1. DÉFINITION DU FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ

La question de définir le Français de spécialité n'était jamais facile. Le champ de l'enseignement du français à un public spécifique est né depuis les années 20 du XXe siècle mais il s'est réellement développé comme une science depuis les années 60. Dès lors, une dizaine de dénominations ont apparu pour désigner le sous-domaine de la didactique du Français Langue Etrangère (FLE) : *Français scientifique et technique*, *Français langue de spécialité*, *Français instrumental*, *Français fonctionnel*, *Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)*, *Français de Spécialité*, *Français Langue Professionnelle (FLP)*, *Français à visée professionnelle*, *Français sur Objectifs Universitaires...* (Do Thi Thu Giang, 2017). Pourtant,

il n'y a pas de frontière rigide entre ces concepts, les suivants ne s'opposent pas aux précédents mais les complètent plutôt.

Le Français de Spécialité et le FOS relèvent de deux logiques différentes – l'offre et la demande : demande dans le cas du FOS où un besoin précis émanant du terrain (une institution, une entreprise, une université) pour un public identifié est à l'origine du programme de formation ; offre dans le cas du Français de Spécialité où une institution propose une formation à des publics potentiels (Mangiante et Parpette, 2004 : 17), et le lien avec un objectif de sortie est peu clair, même très flou et hypothétique (Carras, 2007 : 19). Les apprenants du Français de Spécialité sont donc des étudiants suivant un cursus de formation relativement long proposé par l'établissement même. Le contenu du programme, les supports de cours, les évaluations ne sont pas contraints par une demande extérieure mais ils sont déterminés et anticipés par l'institution et l'enseignant qui prennent en compte les limites du domaine concerné. Dans ce cas, en absence de précision de la demande, le formateur est contraint de couvrir l'ensemble des situations de communication du domaine spécialisé concerné même si les besoins et les objectifs individuels des apprenants ne sont pas les mêmes.

Le Français de Spécialité fait partie des langues de spécialité. Galisson et Coste (1976, p. 511) proposent que celles-ci sont une « *expression générique pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier* ».

De sa part, L'Homme (2011, p.31, version initiale 1990) stipule que la langue de spécialité est un « *sous-ensemble linguistique comprenant l'ensemble des moyens d'expression (lexicaux, morphologiques, syntaxiques et stylistiques) utilisés la plupart du temps par un groupe de spécialistes à l'intérieur d'un domaine du savoir humain* ».

De façon générale, on peut donc dire que les langues de spécialité sont des vecteurs de connaissances spécialisées. Elles surgissent et interviennent dans un domaine technique et professionnel déterminé.

Nous pensons que le terme Français de Spécialité correspond exactement à la nature de l'enseignement du français aux étudiants en spécialité dans les universités au Vietnam en général et celui du français commercial dans notre établissement – ESCE en particulier. Nous voudrions proposer une définition du Français de Spécialité sur la base de la synthèse des notions et concepts donnés par les pédagogues :

Le Français de Spécialité est un sous-ensemble pragmatique de la langue française, constitué des moyens d'expression (lexicaux, morphologiques, syntaxiques et stylistiques), utilisé dans une perspective professionnelle ou universitaire. Son enseignement dans un cursus de formation à moyen ou à long terme, est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public le plus large dont la cohésion au sein du groupe est assurée par son appartenance à une communauté professionnelle ou institutionnelle (DO Thi Thu Giang, 2015).

Par cette définition, nous voudrions considérer que le Français de Spécialité n'est pas une langue distincte de la langue commune mais c'est plutôt son usage dans les contextes professionnels. Donc son enseignement va notamment dans le traitement de discours spécialisés du domaine concerné. Il vise un public essentiellement universitaire en voie de professionnalisation qui suit un processus de formation à moyen ou à long terme.

2. MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ

2.1. Démarche pédagogique

Selon Mangiante (2006, p. 138), en Français de Spécialité, « *l'objet de la démarche porte sur une spécialité, un domaine professionnel particulier, recouvrant l'ensemble des situations de communication spécialisée propre à une discipline ou à une profession sans connaissance préalable d'un public spécifique auquel s'adresserait un programme de formation linguistique* ». Au début du cursus, l'institution ou le formateur va déterminer le contenu et la démarche didactique en fonction des anticipations sur les besoins langagiers futurs du domaine professionnel des étudiants. Mais en absence de précision de la demande, l'objectif de sortie pour chaque individu est peu clair, les étudiants ne savent pas encore quel poste ils vont occuper exactement après la sortie de l'école. Dans ce contexte, le formateur va constituer un groupe d'appartenants homogène dans son objectif d'apprentissage et propose un programme devant couvrir toutes les situations de communication du domaine spécialisé auquel appartiennent tous les étudiants. Ces situations ou discours professionnels sont caractérisés par des formes linguistiques propres à la communication spécialisée d'un domaine particulier. L'analyse discursive de ces situations est nécessaire pour la démarche du Français de Spécialité. Elle est plus étendue que celle pour la démarche du FOS.

Comme le Français de Spécialité est enseigné dans une institution ou un établissement de formation, une évaluation finale est nécessaire pour faire un examen rétrospectif du cursus de formation, orienter la démarche pédagogique à l'aide souvent d'une certification spécialisée. Les savoirs et savoir-faire requis anticipés matérialisés par cette certification permettront d'élaborer un référentiel de compétences du programme de formation. Selon Mangiante (2006, p. 140), « *la démarche de référentialisation et de construction de référentiels de compétences s'avère un outil important en Français de Spécialité pour élaborer des formations spécifiques à des secteurs professionnels ou institutionnels.* »

A la différence du FOS, le Français de Spécialité ne vise pas un public d'apprenants donné avec un objectif précis mais tout un secteur donné, professionnel ou spécialisé. Il intervient donc sur la langue spécialisée avec l'ensemble des discours spécifiques du domaine concerné plutôt que sur le public. « *Le cours de Français de Spécialité dans certaines universités ou la préparation des diplômes de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP) relèvent donc de cette catégorie.* » (Mangiante et Parpette, 2004 : 142).

Il est récapitulé dans le tableau suivant (Mangiante et Parpette, 2004 : 142) les principes didactiques du Français de spécialité en comparaison avec ceux du FOS, une approche du même champ de l'enseignement des langues à finalité professionnelle :

Tableau 1: Comparaison entre le Français de Spécialité et le Français sur Objectif Spécifique

	Français de Spécialité	Français sur Objectif Spécifique
1	Objectif plus large couvrant un domaine	Objectif précis
2	Formation à moyen ou à long terme	Formation à court terme (urgence)
3	Diversité des thèmes et des compétences liées à une discipline (économie, commerce, physique, médecine...)	Centration sur certaines situations cibles
4	Contenus nouveaux a priori non maîtrisés par l'enseignant	Contenus nouveaux a priori non maîtrisés par l'enseignant
5	Travail plus autonome de l'enseignant	Contacts avec les acteurs du métier étudié

6	Matériel existant (insuffisant dans certains domaines)	Matériel à élaborer
7	Evaluation interne au programme de formation	Evaluation extérieure au programme

(Source : Mangiante et Parpette 2004, p. 142)

Un contexte universitaire des filières non linguistiques peut déboucher sur un programme de formation en Français de Spécialité, à partir d'un objectif plus institutionnel, d'une démarche imprécise. Ce programme met en avant la langue spécialisée, utilisée au sein d'un même domaine de spécialité (sciences économiques, droit, médecine). Comme chaque domaine comporte plusieurs métiers en général, le programme de Français de Spécialité devra cibler tous ces métiers, préparer les étudiants à exercer les professions différentes.

Pour concevoir le programme de formation linguistique à l'intention des publics spécialisés, la collecte des différents discours du domaine de spécialité mène à repérer et analyser des récurrences linguistiques caractéristiques de la communication des spécialistes du domaine et à dégager un type discursif propre transversal aux différents discours recueillis.

Les caractéristiques discursives propres au domaine spécialisé devront être étudiées avec les apprenants à partir des discours authentiques collectés sur le terrain (comme dans le cas du FOS aussi). A ce stade, la construction « *d'un référentiel de compétences langagières du domaine professionnel [...] constituerait un outil particulièrement pertinent pour permettre à l'enseignant d'établir son programme et sa progression puisqu'il ne dispose pas de l'analyse précise des besoins d'un public homogène d'apprenants.* » (Mangiante, 2006 : 146)

2.2. Elaboration du référentiel de formation en Français de Spécialité

2.2.1. Concept de référentiel

Un référentiel de compétences est défini comme « *une liste descriptive des compétences nécessaires pour une fonction, un métier, etc.* » (Perrenoud 2001, cité par Robert 2008 : 178).

L'élaboration des référentiels de compétences a commencé dans les années 80 dans le monde des entreprises. Le terme de référentiel a été ainsi utilisé pour désigner l'ensemble des compétences professionnelles à acquérir pour exercer un métier quelconque.

C'est dans les années 90 que les référentiels sont introduits dans les activités d'enseignement et de formation. Il s'agit dans ce cas d'un *dispositif de formation précisant les compétences visées, les objectifs et les contenus de l'enseignement/apprentissage*. Un référentiel de compétences est un instrument utilisé le plus souvent dans le cadre de la formation professionnelle.

C'est cette dernière signification du terme référentiel que retient la didactique : un référentiel en langue est donc « *une liste descriptive des compétences à acquérir pour justifier d'un niveau linguistique, liste qui sert de référence quand il s'agit de certifier de la compétence linguistique d'un apprenant* » (Robert, 2008 : 178).

Les deux référentiels de langue française les plus connus et les plus utilisés sont le CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues) 1998 pour le FLE et le RGOC (Référentiel général d'orientations et de contenus) 2000 pour le FLS. Ces référentiels s'ajoutent à la liste déjà longue des inventaires élaborés pour l'enseignement du FLE et du FLS à savoir : le Français fondamental (1956), le Vocabulaire général d'Orientation scientifique (1972), le Niveau Seuil (1976), l'Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire (1993).

Le CECR et le RGO, bien qu'ils soient tout différents en raison de leurs publics visés, ont des points communs : être conçus pour la mise en place des programmes d'enseignement du français ; proposer un apprentissage conçu en niveaux (6 pour CECR, 3 pour RGO) ; énoncer les principes didactiques sur lesquels s'est fondé le travail des rédacteurs ; décrire les compétences visées pour chacun des niveaux ; proposer des activités. Le CECR sert également d'outil de référence en matière de certification.

En principe, les **référentiels de formation** contiennent les compétences à maîtriser à l'issue d'un processus de formation, établissent les objectifs, les contenus et les méthodologies de la formation. Un référentiel de formation est construit en 5 étapes : identifier les situations clés qui mobilisent la compétence ; identifier les domaines de savoirs nécessaires à la mise en oeuvre de cette compétence dans les situations clés ; identifier et organiser les unités d'enseignement ; détailler chaque unité d'enseignement ; organiser et mettre en cohérence les unités d'enseignement et les distribuer sur le temps de la formation (par semestre, par semaine ou par jour... selon la durée de la formation).

2.2.2. Elaboration d'un référentiel de Français de Spécialité

La construction des référentiels de compétences langagières du monde professionnel est nécessaire pour la conduite d'un cours de langue de spécialité.

La démarche du français de spécialité suppose un travail d'enquête sur le terrain et une analyse des situations de communication réelle avec recueil des discours effectivement produits.

Un référentiel de compétences langagières se définit comme « *un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire de ces activités elles-mêmes* » (Cuq, 2003). Selon Beacco et al. (2004), il s'agit d'un inventaire de « *formes dont la maîtrise par les apprenants sert à caractériser un niveau de compétence visé ou acquis* ». Les inventaires sont le produit de choix effectués dans la totalité des formes linguistiques existantes ou potentielles du français (mot, phrases, textes...). Ces formes choisies et retenues pour l'apprentissage ne sont pas *le français* mais *du français*, employé dans les situations spécifiques réelles par les francophones.

Ces référentiels de langue, à caractère plutôt descriptif que prescriptif, servent d'outil pour l'élaboration des programmes de formation et l'évaluation des compétences acquises.

Démarche de référentialisation

La démarche de référentialisation dans le monde professionnel est constituée de 5 étapes différentes (Mangiante, 2007).

La première étape consiste à observer le contexte professionnel. Dans cette étape, il faudrait sélectionner des professionnels en milieu de travail, puis identifier des tâches effectuées, repérer les situations dans lesquelles la langue est utilisée, repérer les thèmes des échanges entre les différents interlocuteurs, identifier les compétences communicatives nécessaires.

La deuxième étape est l'analyse des besoins. Elle se fait par des questionnaires, des grilles d'observation et des entretiens afin de repérer les actes de paroles récurrents en situation de communication professionnelle.

La troisième étape est la collecte des données avec les enregistrements des discours oraux et le recueil de documents écrits.

La quatrième consiste en l'analyse des données recueillies et l'identification du contenu linguistique en relation avec les objectifs communicatifs.

La dernière étape est l'élaboration du référentiel en inventoriant les compétences dégagées de l'étude.

Pour illustrer ce point, nous prenons l'exemple du travail d'enquête de Julie Rouvière, cité par Mangiante (2006, p. 150). Selon l'enquête, un référentiel de compétences langagières du monde médical, à partir des données recueillies, comportera pour l'oral, les éléments suivants:

Tableau 2: Référentiel de compétences langagières à l'oral du monde médical

Objectifs	Compétences
Evaluer les symptômes en vue d'un diagnostic Etablir un bilan de l'hospitalisation Prescrire un traitement et conseiller une hygiène	Connaître les différentes expressions de l'interrogation, les modalités du questionnement Défendre une opinion, argumenter Rassurer Comprendre et interpréter les hésitations, la peur, le doute exprimés par le patient Exprimer la quantité et la proportion Comprendre la demande d'un patient, et décoder les implicites de cette demande

(Source : Mangiante 2006, p. 150)

Lorsqu'on construit un référentiel de formation professionnelle, selon Perrenoud (2001, version électronique), il est indispensable d'associer un ensemble de ressources à chaque compétence, ce qui conduira à identifier des familles de situations de travail. L'élaboration d'un référentiel de compétences dans le cadre d'un métier se heurte donc à un triple obstacle : l'immense variété des situations en jeu ; le caractère subjectif, donc variable et évolutif de leur regroupement en familles ; les difficultés de l'identification des ressources. On devra faire face donc à des risques de schématisation, de simplification des fonctionnements individuels. Aucune référence à des situations de travail dans un référentiel de compétences ne pourra correspondre exactement aux situations vécues par les individus. Tout référentiel de compétences prenant en compte des situations devra retenir des situations et des familles de situations typiques et stylisées. Alors, il faudrait accepter la simplification et la représentativité des pratiques choisies pour les matérialiser en compétences introduites dans le référentiel de formation.

L'élaboration d'un référentiel de Français de Spécialité, en se basant sur la méthodologie de la conception du référentiel de formation linguistique à visée professionnelle, va définir les compétences langagières requises pour communiquer dans les situations professionnelles du domaine déterminé. Elle passe par différentes étapes comme : l'observation du contexte professionnel ; l'analyse des besoins ; la collecte des données ; l'analyse des données recueillies et l'identification du contenu linguistique approprié ; l'élaboration du référentiel en inventoriant les compétences langagières nécessaires.

En résumé, la démarche de référentialisation se trouve au coeur de l'élaboration des programmes de Français de Spécialité. Il faut passer des étapes distinctes pour aboutir à la constitution d'un référentiel adapté à un public essentiellement universitaire en voie de professionnalisation.

3. Piste d'application dans l'enseignement du français commercial

En gros, le Français de spécialité devrait s'articuler autour d'éléments méthodologiques importants suivant : recours à des discours professionnels ou spécialisés du terrain pour élaborer des programmes de formation, élaboration des référentiels de formation répertoriant les connaissances et compétences langagières à acquérir pour les étudiants afin que ceux-ci puissent communiquer dans les contextes professionnels d'avenir.

Parmi les propositions pédagogiques pour rentabiliser l'enseignement du français commercial, ce qui s'avère le plus important mais le plus difficile est l'élaboration des référentiels de formation qui sert de base pour déterminer le contenu et les activités à mettre en place dans l'enseignement. Il s'agit d'une solution de longue haleine qui nécessite de nombreuses ressources. Pourtant, ces référentiels devraient absolument être élaborés même cela prendra du temps. C'est pourquoi, nous proposerons à titre d'exemple quelques éléments concrets d'un référentiel de formation en français commercial à l'intention des formateurs qui seront en charge de l'organisation de l'enseignement.

Le référentiel de formation en français commercial récapitulera les objectifs à atteindre, les savoirs et savoir-faire linguistiques à acquérir et les activités à mettre en place pour permettre aux étudiants de communiquer dans les contextes professionnels visés. Plus précisément, pour chaque module traitant d'une thématique précise de l'économie, il faudrait élaborer le plan du cours dans lequel on précise le contenu de chaque leçon joint d'un tableau qui recense les compétences langagières et outils linguistiques nécessaires (vocabulaire, grammaire, stylistique).

Prenons l'exemple d'une leçon qui vise à présenter l'organigramme d'une entreprise, il faudrait déterminer des éléments comme ceux dans le tableau suivant :

Tableau 3: Référentiel pour présenter l'organigramme d'une entreprise

Objectif communicatif	Compétences langagières	Moyens linguistiques nécessaires
Présenter l'organisation d'une entreprise à un public	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l'organigramme d'une entreprise en français - Savoir expliquer en français l'hierarchie, les fonctions de chaque poste et les relations entre les postes représentés sur l'organigramme. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulaire : différents services dans une entreprise (<i>service comptable, service du personnel, produit et développement, service commercial...</i>) ; différents postes (<i>directeur général, directeur financier, directeur commercial...</i>) ; verbes pour parler de la répartition du travail (<i>diriger, superviser, assister, être secondé par, s'occuper de, être chargé de...</i>) ; opérations économiques (<i>marketing, approvisionnement, gestion des stocks</i>) - Grammaire : voix active et passive, syntaxe : <i>diriger, être assisté/secondé par quelqu'un, être placé sous la direction de, avoir quelqu'un sous sa responsabilité, prendre en charge quelque chose, être chargé de quelque chose...</i>

(Source : Do Thi Thu Giang, 2015)

Le travail de référentialisation devant suivre les 5 étapes différentes exige un grand investissement en méthodologie, en temps et en finance. Pour le moment, nous n'avons pas encore pu réaliser un tel travail mais nous essayons de proposer à titre d'exemple un référentiel de compétences langagières acquises dans l'import-export, un contenu majeur

couvrant tous les thèmes à enseigner en français commercial à notre établissement – Ecole Supérieure de Commerce Extérieur. Notre référentiel est proposé sur la base des situations communicatives en import-export proposées dans des méthodes de français commercial de Michel Danilo et du tronc commun de compétences langagières à enseigner que nous proposons nous-même aux programmes francophones de formation en économie (Tableau 3). Ce référentiel inventorie les objectifs communicatifs, les compétences langagières correspondantes et les moyens linguistiques pour atteindre ces compétences (Tableaux 4, 5).

A l'oral :

Tableau 4: Référentiel de compétences langagières à l'oral du domaine d'import-export

Objectifs communicatifs	Compétences langagières	Moyens linguistiques nécessaires
Communiquer par téléphone ou en face à face avec un client ou un partenaire étranger/ à l'étranger	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir engager une conversation au téléphone ou en face à face : saluer, prendre congé - Savoir se renseigner sur un produit ou service à importer - Savoir présenter un produit et ses caractéristiques/ renseigner un client sur un produit à exporter - Comprendre les demandes et exigences d'un client ou partenaire et savoir interroger sur leurs besoins - Savoir convaincre un client ou partenaire : défendre une opinion, argumenter, rassurer - Savoir négocier les conditions de ventes, accepter ou refuser une proposition d'un client/fournisseur/banquier... 	<ul style="list-style-type: none"> - lexique pour communiquer au téléphone : <i>Bonjour Madame/ vous êtes bien madame Delcourt ?/ Je vous appelle au sujet de/ Pouvez-vous me passer Monsieur le Responsable export ? Je vous rappelle plus tard</i> - vocabulaire technique pour parler d'un produit de son entreprise : exemple pour une entreprise d'esthétique : <i>laser de diagnostic de peau, épilation, matériel beauté perte de poids, matériel de détatouage...</i> ; caractéristiques techniques du produit : <i>traitement sans douleur...</i> - interrogatifs : pour se renseigner : <i>Pourriez-vous me renseigner sur le laser de diagnostic que vous avez exposé au salon Cosmétiques le mois dernier ? ; pour comprendre les besoins des clients : qu'attendez-vous de... ? Qu'est-ce que vous voulez chercher exactement ?</i> - mots pour rassurer quelqu'un : <i>ne vous inquiétez pas, notre produit est assuré par...</i> - verbes pour exprimer son opinion : <i>être d'accord avec, être convaincu par, trouver que, penser que,</i> - mots pour accepter/refuser : <i>vous avez raison, votre proposition est raisonnable, je vais réfléchir, je suis désolé, on ne peut pas vous satisfaire sur ce point...</i>
- Intervenir dans une réunion au service d'import-export	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter un problème, ses causes et conséquences, proposer des solutions, défendre un point de vue ou réagir à une opinion opposée : 	<ul style="list-style-type: none"> - lexique : les conditions de vente (Incoterms) : <i>FOB, CIF, expédition sous 48 heures, port dû, livraison retardée, paiement au comptant ou à terme...</i> - mots pour présenter : <i>d'abord, ensuite, enfin, à propos de, au niveau technique, sur le plan</i>

	<i>problèmes liés à la livraison, au paiement, au transport, à l'assurance des marchandises dans l'import-export</i>	<i>financier..</i> - expressions de cause, de conséquence, de concession : <i>à cause de, en raison de, par conséquent, donc, or, néanmoins, certes ... mais</i> - mots pour réfuter et réagir : <i>certes... mais, vous avez raison en disant que ... mais, cependant, néanmoins, toutefois...</i>
- Présenter un rapport, un compte de résultat, un projet relatif à l'achat ou la vente à l'international	- présenter des faits, exposer des problèmes, proposer des solutions liées à l'import-export - comprendre et savoir lire un document chiffré (tableau, graphique) - expliquer les données chiffrées dans un rapport, un projet, un bilan, un compte de résultat... - exprimer une variation de la quantité - comparer les valeurs	- lexique : <i>parts de marché, marchés extérieurs, formalités douanières, tarifs de douane, concurrents internationaux, compétition internationale, dévaluation de la monnaie, chute du dollar, flambée du pétrole, dégradation du pouvoir d'achat...</i> - connecteurs chronologiques : <i>d'abord, ensuite, enfin ; en premier, en deuxième, en dernier...</i> - style : ton neutre, style indirect : <i>il est indiqué que les clients se plaignent beaucoup depuis quelque temps ; il est à noter que ...</i> - formules impersonnelles (<i>il est indiqué que</i>) ; passif (<i>est souligné le rôle de...</i>) pour assurer un ton neutre. - lexique pour commenter un schéma, graphique, tableau : + noms : <i>tendance générale, pic, record, courbe, évolution, augmentation, progression rapide, léger redressement, chute spectaculaire, stagnation, stabilisation, recul, effondrement...</i> + verbes : <i>monter, représenter, montrer, prendre un essor, chuter, diminuer, connaître une croissance, se redresser, augmenter, progresser, se stabiliser, se maintenir, rester stable, se ralentir, reculer, s'effondrer...</i> - comparatif et superlatif : <i>une meilleure croissance, un taux de croissant égal à, une rémunération moins élevée que, inférieur, le chiffre d'affaires le plus spectaculaire...</i>

(Source : Do Thi Thu Giang, 2015)

A l'écrit :

Tableau 5: Référentiel de compétences langagières à l'écrit du domaine d'import-export

Objectifs communicatifs	Compétences langagières	Moyens linguistiques nécessaires
- écrire une lettre pour se renseigner auprès d'un fournisseur	- savoir écrire une lettre, un message électronique : connaître la forme	- la forme d'une lettre commerciale : l'en-tête, références, objet, titre de civilité, coordonnées de l'expéditeur et du destinataire, lieu et date, le corps de la lettre, les pièces jointes, la signature...

<p>à l'étranger - correspondre avec un fournisseur ou un client à l'étranger</p>	<p>d'une lettre commerciale - écrire pour se renseigner sur un objet, un produit, des conditions de vente à l'international. - écrire pour négocier sur les conditions de vente avec un fournisseur ou un client - écrire pour présenter un produit et convaincre son client de l'utilité du produit... - écrire une lettre pour réclamer quelque chose./ répondre à une réclamation</p>	<p>- style formel, registre soutenu : les formules d'appel (<i>Monsieur le Directeur,</i>), formules de politesse (<i>Dans l'attente du plaisir de vous voir, je vous prie de croire, Monsieur le Directeur, en l'expression de mes sentiments les plus respectueux</i>), - la composition d'une lettre commerciale : rappel du contact antérieur (<i>suite à notre conversation téléphonique</i>), motif (<i>demande d'un catalogue</i>), arguments, formulation de la demande (<i>je vous serais reconnaissant de bien vouloir me faire parvenir un catalogue de vos produits</i>), remerciement... - expressions pour négocier : <i>Pourriez-vous nous accorder une réduction, un rabais, un escompte... ; comme vous êtes un client fidèle de notre entreprise depuis longtemps, nous acceptons...</i> - expressions pour réclamer : <i>lors du déballage, nous avons constaté avec surprise que les marchandises n'étaient pas conformes à notre ordre ; dans le désir de vous être agréable et de vous dispenser des frais de retour, nous acceptons de conserver les articles à condition que vous nous accordiez un rabais de 10%</i> - expressions pour répondre à une lettre de réclamation : <i>nous accusons réception de votre lettre du 20 octobre par laquelle nous apprenons que les articles que nous vous avons livrés ne correspondent pas à ceux que vous nous avez commandés.</i> - vocabulaire spécialisé : + produit : caractéristiques du produit + conditions de vente : <i>articles livrés sous 48 heures, franco de port, paiement à terme, marchandises qui voyagent aux risques et périls du destinataire ;</i> + transport : <i>recépissé d'expédition, lettre de transport aérien, connaissance ;</i> + assurance : <i>sinistre, avarie, indemnités, dommages-intérêts, police, contrat d'assurance</i> + marchandises : en mauvais état : <i>déchiré, froissé, brisé, avarié, rouillé, déréglé...</i> ; marchandise manquante : <i>incomplet, fait défaut, insuffisant, perdu, vide...</i></p>
<p>- rédiger un</p>	<p>- prendre des notes</p>	<p>- des abréviations pour la prise de note</p>

<p>compte-rendu, un rapport lié à l'achat ou la vente à l'international</p>	<p>- relater des faits de manière résumée soit par ordre chronologique des interventions, soit par thèmes abordés en regroupant les idées des intervenants dans une réunion - préciser l'objet du rapport, présenter les faits, exposer les problèmes, proposer des solutions</p>	<p>- connecteurs chronologiques : <i>d'abord, ensuite, enfin ; en premier, en deuxième, en dernier...</i> - style : ton neutre, style indirect : <i>il est indiqué que les clients se plaignent beaucoup depuis quelque temps ; Est souligné l'importance du rôle des caissières dans l'accueil des clients.</i> - formules impersonnelles (<i>il est indiqué que</i>) ; passif (<i>est souligné le rôle de...</i>) pour assurer un ton neutre. - verbe au présent de l'indicatif : compte-rendu</p>
<p>- commenter un document chiffré sur les marchés, les concurrents, les produits importés ou exportés...</p>	<p>- expliquer les données chiffrées dans un rapport, un projet, un bilan, un compte de résultat... - exprimer une variation de la quantité - comparer les valeurs</p>	<p>- lexique pour commenter un graphique, tableau : + noms : <i>tendance générale, pic, record, courbe, évolution, augmentation, progression rapide, léger redressement, chute spectaculaire, stagnation, stabilisation, recul, effondrement...</i> + verbes : <i>monter, représenter, montrer, prendre un essor, chuter, diminuer, connaître une croissance, se redresser, augmenter, progresser, se stabiliser, se maintenir, rester stable, se ralentir, reculer, s'effondrer...</i> - comparatif et superlatif : <i>une meilleure croissance, un taux de croissant égal à, une rémunération moins élevée que, inférieur, le chiffre d'affaires le plus spectaculaire...</i></p>

(Source : Do Thi Thu Giang, 2015)

CONCLUSION

Le champs du français enseigné à un public spécifique dont le Français de Spécialité s'est développé depuis plus de 50 ans et un point important qui est commun à toutes ses approches devra être considéré : recours à des discours professionnels ou spécialisés du terrain pour élaborer des programmes de formation afin de mieux préparer les apprenants aux situations de communication spécifiques en français auxquelles ils devraient faire face plus tard.

L'enseignement du français commercial destiné aux étudiants des programmes francophones de co-formation en économie dans le milieu universitaire vietnamien devraient suivre les principes méthodologiques du Français de Spécialité avec au noyau l'élaboration des référentiels de formation répertoriant les compétences langagières à acquérir pour pouvoir communiquer dans les contextes professionnels auxquels les étudiants affronteront dans l'avenir.

BIBLIOGRAPHIE

1. Beacco J.C., Bouquet S., Porquier R. (2004), *Niveau B2 pour le français/ un référentiel*, Hatier, Paris.
2. Carras C. et al. (2007), *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Abry D. (Dir.), CLE International, Paris.
3. Cuq J.P. et al. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris.
4. DO Thi Thu Giang (2015), *Enseignement du français commercial dans des écoles supérieures d'économie au Vietnam : représentations et propositions d'amélioration*, Thèse de doctorat, Université Nationale de Hanoi.
5. DO Thi Thu Giang (2017), « Phương pháp giảng dạy tiếng Pháp theo mục tiêu chuyên biệt », Tạp chí *Khoa học Ngoại ngữ quân sự*, số 05, tr.19-26.
6. Galisson R. et Coste D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette
7. L'Homme M.C., 2011 (1990), Y a-t-il une langue de spécialité ? Points de vue pratique et théorique, in *Langues et linguistique*, numéro spécial *Journées de linguistique*, p. 26-33, initialement paru dans les *Actes des Journées de linguistique 1990*, Québec, Centre international de recherche en aménagement linguistique, 1990, p. 105-112.
8. Mangiante J.M. (2006), « Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches didactiques distinctes », in *Linguistique prurielle*, Vol. 1, 2006 (Conférences), Valencia, pp. 137-152.
9. Mangiante J.M. (2007), « Une démarche de référentialisation en français des professions : le partenariat universités – Chambre de commerce et d'industrie de Paris », in *Le français dans le monde, Recherche et application*, n° 42.
10. Mangiante J.M., Parpette C. (2004), *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette, Paris.

ĐỔI MỚI GIẢNG DẠY TIẾNG ANH TRONG THỜI ĐẠI CÁCH MẠNG CÔNG NGHỆ 4.0 - SỬ DỤNG WEBQUEST CHO SINH VIÊN NĂM NHẤT KHOA ĐÀO TẠO QUỐC TẾ, TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI

ThS. Hà Thị Vũ Hà

Email: ha.htv@tmu.edu.vn

Khoa Tiếng Anh - Trường Đại học Thương Mại

Tóm tắt

Cuộc cách mạng công nghệ 4.0 đã và đang có những tác động rõ rệt lên việc dạy và học nói chung và dạy và học tiếng Anh nói riêng. Việc sử dụng máy vi tính hay điện thoại thông minh có kết nối Internet trong lớp học không còn là một điều xa lạ với giáo viên và học sinh, sinh viên nữa. Họ không chỉ được kết nối với nhau mà còn kết nối với cả thế giới, khi các phương pháp dạy và học được thiết kế dựa vào việc sử dụng Internet. Việc sử dụng Webquest trong một bài học tiếng Anh là một ví dụ điển hình minh họa cho việc mạng Internet có thể là một nguồn cung cấp thông tin tuyệt vời, hỗ trợ cho quá trình dạy và học như thế nào. Mục đích của nghiên cứu này là đưa ra tổng quan về Webquest, những ích lợi mà việc sử dụng nó mang lại, cũng như phân tích một giờ học sử dụng Webquest, với hy vọng công cụ này có thể được sử dụng một cách hiệu quả trong dạy và học tiếng Anh cho đối tượng sinh viên năm thứ nhất, khoa Đào tạo Quốc tế, trường Đại học Thương Mại.

Từ khóa: Webquest, tiếng Anh, kỹ năng nói, kỹ năng viết, nhiệm vụ thực tế, công thức nấu ăn

Abstract:

The technology revolution 4.0 has impacted on teaching and learning in general and English teaching and learning in particular. Using computers and smartphones which have the connection to the Internet inside a classroom is no longer something new. Teachers and students are not only connected to each other but also to the whole world, with the support of various teaching and studying methods that are Internet-based. Using Webquests in an English lesson is one typical example of how the Internet can provide a great source of information and support the teaching and studying process in the best ways over a certain period of time. The aim of this study is to offer a descriptive overview of Web-quests, their benefits and provide an illustration of a Webquest-based lesson with the hope that they will be used as an effective tool for teaching and studying during English classes of freshmen of the International Faculty at Thuongmai University.

Key words: Webquests; English speaking; writing; task-based instruction, recipe

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong thời đại cuộc cách mạng công nghệ 4.0 đang diễn ra mạnh mẽ, mạng Internet đóng vai trò như một cuốn bách khoa toàn thư khổng lồ, cung cấp cho chúng ta vốn kiến thức rộng lớn và đa dạng ở tất cả mọi lĩnh vực trong cuộc sống, trong đó bao gồm cả lĩnh vực dạy và học ngoại ngữ. Tuy nhiên, làm thế nào để tận dụng được mạng Internet một cách tối ưu nhất vẫn còn là một câu hỏi lớn, cần nhiều nỗ lực mới có thể đưa ra câu trả lời chính xác nhất. Bên cạnh việc sử dụng các trang web trong quá trình dạy và học, việc tiến hành thực hiện các hoạt động dạy và học online, hay nói cách khác là các “dự án” trực tuyến thực hiện bởi giáo viên và học sinh/ sinh viên trong thời kỳ dịch bệnh Covid19 đang hoành hành gây nhiều cản trở đối với quá trình dạy và học trực tiếp, cũng là một việc làm vô cùng cần thiết và thiết thực.

Theo Dudeney và Hockly (2007), việc tiến hành các “dự án” trực tuyến như thế này có thể “mở ra một thế giới mới đối với việc dạy và học trực tuyến. Trong bài viết này, việc sử dụng Webquest để hỗ trợ cho quá trình dạy và học tiếng Anh của sinh viên năm nhất khoa Đào tạo Quốc tế, trường Đại học Thương Mại sẽ được phân tích và tìm hiểu, để có thể chứng minh tính hữu ích của nó trong việc giảng dạy tiếng Anh của giáo viên, cũng như trong việc học tiếng Anh của đối tượng sinh viên này, nhất là khi kỳ thi cuối kỳ của học phần tiếng Anh ở kỳ học đầu tiên của các em đã được chuyển sang hình thức thi vấn đáp, với các chủ đề quen thuộc đối với cuộc sống hàng ngày.

2. CƠ SỞ LÝ THUYẾT

2.1. Webquest là gì?

Từ “quest” trong tiếng Anh có thể hiểu là một cuộc truy tìm, tìm kiếm một điều gì đó. Webquest có thể hiểu như một trang web mà giáo viên và học sinh/ sinh viên sử dụng để triển khai và hoàn thành một nhiệm vụ được giao, theo Zlatkovska (2010). Điểm đặc biệt của Webquest đó là nó là nơi mà quá trình triển khai được trình bày rõ ràng, rành mạch theo các bước, vừa giúp học sinh/ sinh viên nắm được quy trình công việc cần phải thực hiện, vừa là nơi giáo viên cung cấp các nguồn học liệu phù hợp để giúp học sinh/ sinh viên triển khai công việc dễ dàng hơn (Zlatkovska, 2010). Theo Sox & Rubinstein-Avila (2009), về mặt học liệu, giáo viên có thể đưa vào Webquest của mình nhiều chương trình đa dạng khác nhau, hoặc có thể chỉ cần một tài liệu dạng văn bản đơn giản hay cung cấp các đường link dẫn đến các trang web. Những trang web này có chứa những nguồn tài liệu cập nhật và phong phú, những minh họa rõ ràng và hướng dẫn chi tiết cho việc dạy và học tiếng Anh theo đúng chủ đề tương ứng. Sử dụng Webquest trong dạy và học tiếng Anh có thể coi như một ví dụ điển hình của việc sử dụng công nghệ để phục vụ cho giảng dạy và học tập và đây cũng chính là việc vô cùng cần thiết trong thời đại cách mạng công nghệ 4.0 hiện nay, cũng như trong bối cảnh dịch bệnh diễn biến phức tạp khiến việc dạy và học trực tuyến trở nên phổ biến hơn bao giờ hết.

2.2. Những lợi ích mà việc sử dụng Webquest trong dạy và học mang lại

Theo Dodge (1997), Webquest là một dạng bài học với hầu như tất cả các thông tin cung cấp cho người học đều lấy từ trên mạng. Được sáng lập bởi Bernie Dodge và Tom March vào năm 1995, Webquest được thiết kế theo định hướng phát triển “sự cộng tác trong học tập” và mô hình giảng dạy mang tính chất “scaffolding”, giáo viên đóng vai trò nâng đỡ và giúp người học mở rộng ranh giới học tập và học hỏi nhiều hơn bằng cách tự mình làm (Dodge, 1997). Bên cạnh đó, Webquest cho phép người học xây dựng kiến thức thông qua việc tự mình khám phá các nguồn tài nguyên trên mạng được cung cấp và định hướng (Laborda, 2009). Theo Krashen (1982), việc học một ngoại ngữ sẽ trở nên hiệu quả hơn khi nó được thực hiện thông qua các trải nghiệm. Nói cách khác, Webquest giúp cho việc học tập trở nên hiệu quả hơn vì nó khiến họ tăng tính tự chủ và tận hưởng cảm giác hoàn thành công việc qua từng bước (Liu, Song & Kong, 2007; Lou, 2010).

Khi mạng Internet được đưa vào làm công cụ hỗ trợ học tập, nhiều người có thể sẽ lo ngại rằng nó sẽ khiến cho học sinh/ sinh viên xao nhãng học tập, dành thời gian cho các hoạt động giải trí nhiều hơn. Tuy nhiên, Webquest lại chính là giải pháp cho mối lo ngại này. Các đường link học liệu cung cấp trên Webquest được sắp xếp và tổ chức hợp lý, đi thẳng vào trọng tâm nội dung học, tránh được việc học sinh/ sinh viên phải tìm kiếm một cách mò mẫm mà sa đà vào các nội dung khác không phù hợp (Vidoni & Maddux, 2002). Những đường link này đều dẫn đến các nguồn học liệu có tính ứng dụng cao, giúp tạo nên một bài học hiệu quả và đầy đủ thông tin, theo Milson và Downey (2001).

Bên cạnh đó, Webquest giúp dung hòa các phong cách học tập khác nhau của nhiều người học, cũng như giúp họ cải thiện khả năng hợp tác trong quá trình học (Hopkins-Moore & Fowler, 2004). Cũng theo các tác giả này, những học sinh/ sinh viên gặp khó khăn trong quá trình học cũng có thể dễ dàng nhận được sự hỗ trợ từ bạn bè, từ đó tinh thần làm việc nhóm được cải thiện và học sinh/ sinh viên có thể học tập lẫn nhau trong quá trình sử dụng Webquest, điều này giúp tạo động lực lớn cho quá trình học tập.

2.3. Thiết kế chuẩn của một Webquest

Một Webquest có thiết kế chuẩn bao gồm sáu phần chính như sau: (a) Introduction (Mở đầu); (b) Task (Nhiệm vụ); (c) Process (Quy trình); (d) Resources (Học liệu); (e) Evaluation (Đánh giá); và (f) Conclusion (Kết luận) (Dodge, 1998). Phần “**Mở đầu**” cung cấp các thông tin nền thú vị cũng như lên kế hoạch chi tiết cho Webquest. Các phần “**Nhiệm vụ**” và “**Quy trình**” miêu tả tổng quát về nhiệm vụ mà người học được giao, cũng như hướng dẫn cụ thể từng bước giúp người học có thể hoàn thành được nhiệm vụ. Các nguồn học liệu cần thiết giúp người học hoàn thành nhiệm vụ được giao được giáo viên cung cấp trong phần “**Học liệu**”, có thể dưới dạng các trang web, các cơ sở dữ liệu trực tuyến hoặc thậm chí các cách thức tiếp cận các nguồn tài liệu mà người học có thể tìm được ở bất cứ đâu, trên mạng hoặc ngoài thực tế. Phần “**Đánh giá**” thường được trình bày rõ ràng dưới dạng “rubric” (các tiêu chí cụ thể) mà giáo viên có thể dựa vào đó để đánh giá việc thực hiện nhiệm vụ của người học. Phần “**Kết luận**” giúp người học tổng kết lại những gì họ đã học được và động viên, khích lệ họ mở rộng hoạt động này ra các lĩnh vực khác phong phú hơn.

Với tính chất lấy người học làm trọng tâm cũng như triển khai hoạt động dựa theo hình thức giao nhiệm vụ, Webquest thường được thiết kế dựa trên một lĩnh vực cụ thể. Học sinh/ sinh viên có thể được chia thành các nhóm nhỏ, mỗi nhóm tuân theo các bước trong Webquest để học một chủ đề cho sẵn, xem xét các vấn đề có thể xảy ra, tìm kiếm thông tin với phần học liệu được cung cấp, phân tích và tổng hợp thông tin dựa theo hướng dẫn, sau đó hoàn thành nhiệm vụ được giao (giải quyết vấn đề). Trong một nhóm làm việc, học sinh/ sinh viên sẽ cùng nghiên cứu chủ đề, sau đó đóng góp vào việc tìm hiểu kỹ lưỡng và giải quyết vấn đề đặt ra. Giáo viên, với vai trò là người hướng dẫn, sẽ hỗ trợ học sinh/ sinh viên trong suốt quá trình thực hiện một cách bài bản và khoa học. Giáo viên cũng sẽ đánh giá việc thực hiện của học sinh/ sinh viên bằng cách sử dụng “rubric” (các tiêu chí đánh giá) công khai, từ đó giúp học sinh/ sinh viên phát triển khả năng tự đánh giá để có thể cải thiện hơn việc học tập sau này.

Có hai loại Webquest, ngắn hạn và dài hạn (Dodge, 1997). Các Webquest ngắn hạn tập trung vào việc lĩnh hội kiến thức của người học và có thể được sử dụng trong một khoảng thời gian ngắn như vài tiết học. Các Webquest dài hạn có thể được sử dụng từ một tuần đến một tháng, giúp người học củng cố và mở rộng kiến thức theo thời gian. Một số các trang web dùng để tạo Webquest phổ biến gồm có www.webquest.org, www.questgarden.com, www.zunal.com, v.v...

2.4. Việc thiết kế Webquest phục vụ dạy và học tiếng Anh cho sinh viên năm nhất khoa Đào tạo Quốc tế, trường Đại học Thương Mại

2.4.1. Đặc thù của học phần Tiếng Anh 1

Khi bước vào năm thứ nhất, các em sinh viên khoa Đào tạo Quốc tế, trường Đại học Thương Mại được học tiếng Anh với học phần đầu tiên mang tên **Tiếng Anh 1** với giáo trình **Market Leader Elementary**, là một giáo trình tiếng Anh thương mại với nội dung kết hợp hài hòa giữa kiến thức cơ bản về thương mại và kiến thức tiếng Anh thông thường, thể hiện qua

các chủ đề quen thuộc, phù hợp với đời sống hàng ngày nói chung và các hoạt động thương mại nói riêng. Từ đặc điểm của giáo trình này, kỳ thi cuối kỳ được thiết kế theo dạng thi vấn đáp, với rất nhiều câu hỏi đa dạng liên quan đến các kiến thức trong sách, chia làm nhiều phần khác nhau, mà trong đó phần chính của bài thi là một câu hỏi yêu cầu sinh viên miêu tả một chủ đề nào đó, lấy từ ngân hàng các câu hỏi vấn đáp được phép công khai đối với sinh viên năm nhất khoa Đào tạo Quốc tế, trường Đại học Thương Mại.

Dưới đây là một số ví dụ của các câu hỏi đó:

- ***Describe a dish you can cook to entertain guests (Hãy miêu tả một món ăn bạn biết nấu để đãi khách)***

- ***Describe your favourite food (Hãy miêu tả món ăn yêu thích của bạn)***

- ***Describe a traditional dish in your country (Hãy miêu tả một món ăn truyền thống của đất nước bạn)***

Có thể thấy rằng những câu hỏi theo dạng miêu tả như thế này đòi hỏi sinh viên phải có vốn từ vựng phong phú về thực phẩm, nguyên liệu, cách chế biến cũng như biết sắp xếp ý phù hợp, đồng thời trình bày các bước thực hiện việc nấu một món ăn cũng như hương vị và ý nghĩa của nó một cách rõ ràng, mạch lạc và hấp dẫn người nghe. Các chủ đề khác cũng yêu cầu sinh viên đào sâu suy nghĩ và chuẩn bị kỹ càng như vậy. Với tinh thần giúp các em sinh viên chuẩn bị cho bài thi vấn đáp cuối kỳ, một quá trình dạy và học sử dụng Webquest với những ưu điểm như đã được trình bày ở trên đã được thực hiện nhằm mục đích phần nào cũng cấp cho các em vốn từ vựng cũng như giúp các em biết cách trình bày về một món ăn cũng như cách thức nấu một món ăn, giúp các em vượt qua được những khó khăn khi giải quyết ba câu hỏi được liệt kê ở trên. Ba câu hỏi này cũng là ba trong số những câu hỏi được các em yêu thích nhất, vì vậy động lực để các em thực hiện chúng sẽ cao hơn. Cách học này cũng hoàn toàn có thể được áp dụng cho các câu hỏi khác, với những Webquest với chủ đề phù hợp.

2.4.2. Dạng Webquest với chủ đề cụ thể cho sinh viên năm nhất khoa Đào tạo Quốc tế, trường Đại học Thương Mại

Để hỗ trợ sinh viên trong việc trả lời ba câu hỏi trên, một Webquest đã được lập với chủ đề là ***“How to write a recipe in English”*** (Cách để viết một công thức nấu ăn bằng tiếng Anh), nhằm mục đích giúp các em trau dồi từ vựng cũng như khả năng nói và mở rộng ra là cả khả năng viết về chủ đề này. Bên cạnh đó, khi các em viết công thức nấu ăn của một món ăn truyền thống của đất nước mình, thì một hoạt động dạy và học tiếng Anh đã được gắn liền với văn hóa và niềm tự hào dân tộc, giúp các em tăng sự tự tin sau này khi có thể sử dụng tiếng Anh để quảng bá văn hóa đất nước mình với bạn bè quốc tế, vì vậy sẽ làm tăng sự hứng thú trong quá trình học (Zlatkovska, 2010). Theo Hanson-Smith (1999), việc sinh viên tham gia vào các bài tập mang tính thực tế cũng như sự khích lệ mà sinh viên nhận được khi thực hiện các bài tập này chính là hai trong số tám điều kiện tiên quyết để đạt được chất lượng tối ưu của quá trình dạy và học. Sáu yếu tố còn lại bao gồm cơ hội để sinh viên được tương tác và trao đổi xã hội, sự tương tác với khán giả thật sự ở ngôn ngữ đích, sự độc lập trong quá trình học tập, sự hướng dẫn của giáo viên để sinh viên có thể tham gia học tập một cách hứng khởi, phản hồi nhận được từ giáo viên và cuối cùng là một môi trường học có một mức áp lực phù hợp.

Ngoài việc giúp sinh viên thực hiện một bài tập có tính thực tế cao, Webquest còn giúp khích lệ tinh thần hợp tác khi làm nhóm. Dựa vào số lượng sinh viên trong một lớp, giáo viên có thể chia lớp thành nhiều nhóm, mỗi nhóm gồm ba tới bốn sinh viên, cùng làm việc để thực hiện các nhiệm vụ được giao trên Webquest (viết một công thức nấu ăn). Webquest này được sử dụng trên lớp và các em sinh viên cũng có thể truy cập vào Webquest ở nhà hay bất

cứ nơi nào có kết nối mạng Internet. Ở nhiệm vụ đầu tiên, sinh viên sẽ đọc công thức nấu ăn mẫu được cung cấp, thảo luận để rút ra những phần cần thiết mà một công thức nấu ăn cần phải có. Ở nhiệm vụ thứ hai, sinh viên cần đọc một số hướng dẫn để có thể viết mỗi phần tốt nhất. Đây là nhiệm vụ mà trong đó việc thảo luận nhóm đóng vai trò quan trọng, vì các em cần phải tương tác, trao đổi quan điểm để có thể đưa ra những cách viết đúng nhất. Ở nhiệm vụ thứ ba, cũng là nhiệm vụ trọng tâm của cả Webquest, sinh viên sẽ có cơ hội tiến hành viết một công thức nấu ăn tự chọn, với sự trợ giúp của những đường link cung cấp từ vựng về nguyên liệu nấu ăn, dụng cụ nấu ăn cũng như dụng cụ cân đo. Các đường link được cung cấp chính là phương tiện giúp cho sinh viên thực hiện nhiệm vụ được giao và cũng là nét đặc trưng của Webquest (Godwin-Jones, 2004). Cũng theo tác giả này, một Webquest cung cấp cho sinh viên một danh sách các trang web theo định hướng của giáo viên, đóng vai trò làm nền tảng cho việc thu thập thông tin. Ở nhiệm vụ cuối cùng, sinh viên có cơ hội thực hiện thuyết trình nhóm về công thức nấu ăn mà nhóm mình đã tạo ra. Từ nhiệm vụ đầu tiên đến nhiệm vụ cuối cùng, sinh viên cần tương tác với bạn trong nhóm để cùng nhau đưa ra giải pháp tốt nhất cho tất cả mọi nhiệm vụ được giao. Nói cách khác, các em học được cách hợp tác cùng nhau trong học tập, là điều rất cần thiết cho việc học các môn học ở bậc đại học mà các em mới bước vào sau 12 năm học phổ thông.

Việc tham gia học tập cùng Webquest mang tên *“How to write a recipe in English”* cũng giúp kích lệ tính tự chủ của sinh viên. Đây chính là điểm tạo ra sự khác biệt của các giờ học có sử dụng Webquest so với các giờ học thông thường mà trong đó giáo viên truyền đạt kiến thức và học sinh/ sinh viên tiếp thu nó một cách thụ động. Khi thực hiện các nhiệm vụ đề ra trong Webquest, sinh viên có thể vận dụng những kiến thức mà các em đã học được qua các trải nghiệm trong cuộc sống, trong trường hợp này là những công thức nấu ăn mà các em từng đọc trong quá khứ, dù là được viết bằng tiếng Anh hay tiếng mẹ đẻ, cũng như đọc các công thức nấu ăn mẫu được cung cấp trên Webquest để có thể kết hợp giữa việc nhớ lại cái cũ và tiếp thu cái mới đúng quy chuẩn. Các em cũng sẽ nhận ra được những điểm tương đồng cũng như khác biệt giữa các công thức nấu ăn được viết bằng tiếng Anh và các công thức nấu ăn được viết bằng tiếng Việt, từ đó sẽ nhớ cách viết công thức nấu ăn tiếng Anh lâu hơn. Điều này đúng với “Giả thuyết về sự chú ý” (Noticing hypothesis) đề xuất bởi Schmidt (1990), được phân tích bởi Lightbown and Spada (2006) rằng chỉ khi chúng ta chú ý đến điều gì đó thì chúng ta mới có thể học nó. Việc giúp sinh viên vừa áp dụng những kiến thức đã đọc được từ trước, vừa kết hợp chúng với các kiến thức mới thu được trên Webquest chính là đặc tính của một Webquest tốt, theo Zlatkovska (2010). Sự tự chủ của sinh viên cũng được nâng cao qua quá trình thực hiện các nhiệm vụ, vì thực chất sự hỗ trợ của giáo viên dù cũng cần thiết nhưng phần lớn thời gian các em phải tự mình tìm cách thực hiện các nhiệm vụ.

Phần *“Đánh giá”* (Evaluation) với các tiêu chí cụ thể không chỉ được sử dụng bởi giáo viên để đánh giá các nhiệm vụ mà các nhóm sinh viên đã thực hiện, mà còn có thể được chính sinh viên sử dụng để tự đánh giá những nhiệm vụ mà mình đã làm. Các em sẽ biết mình nằm ở đâu trong thang đánh giá gồm có bốn bậc: *“Beginning”*, *“Developing”*, *“Qualified”* và *“Exemplary”*, tạm dịch là các trình độ “Mới bắt đầu”, “Đang phát triển”, “Đủ điều kiện” và “Đạt chuẩn”. Cùng nhờ có những tiêu chí đánh giá rõ ràng và công khai này, sinh viên có thể hoàn toàn tin tưởng vào sự công bằng trong quá trình đánh giá của giáo viên.

Bầu không khí trong lớp cũng là một khía cạnh quan trọng của việc sử dụng Webquest trong giờ học. Có thể nói rằng trong quá trình học với Webquest, sinh viên cảm thấy yên tâm hơn khi có sự hỗ trợ đến từ các nguồn học liệu, các em cũng học hỏi được từ các thành viên

trong nhóm của mình, cũng như các bạn đến từ các nhóm khác trong lớp. Các em cũng làm quen với những việc cơ bản nhất của làm việc nhóm như chia các phần việc, ví dụ một em chịu trách nhiệm chọn từ vựng cho phần nguyên liệu, một em chọn từ vựng về các dụng cụ nấu ăn và một em khác chịu trách nhiệm tất cả những gì liên quan đến cân đo. Khi thuyết trình trước lớp, các em có thể sẽ cảm thấy hồi hộp và lo lắng vì mới làm quen với việc thuyết trình ở bậc đại học, nhưng các em cũng đã có đủ thời gian chuẩn bị cho bước này và có các bạn cùng nhóm hỗ trợ khi cần thiết. Bên cạnh đó, nếu có dịp thực hiện hoạt động ngoại khóa, cả lớp có thể cùng nhau nấu những món ăn mà từng nhóm đã viết công thức. Điều này sẽ giúp các em giảm bớt căng thẳng khi kết hợp việc học với thư giãn và giao lưu văn hóa và nhận ra rằng việc học có thể được mở rộng phong phú hơn chứ không chỉ bó buộc vào những câu hỏi vấn đáp của kỳ thi cuối kỳ. Những hoạt động thông qua Webquest này sẽ giúp các em mở rộng phát triển không chỉ từ vựng mà còn kỹ năng nói và viết.

2.5. Minh họa cụ thể của việc sử dụng Webquest để học cách viết công thức nấu ăn

Dưới đây là phần minh họa cụ thể các phần của một Webquest với chủ đề **“How to write a recipe in English”**:

2.5.1. Introduction (Mở đầu)

Cooking is what we do everyday. Sometimes we just cook familiar dishes; sometimes we need to read recipes to cook more sophisticated ones. Cooking recipes play an undeniably important role in giving us the detailed and precise instructions so that we can follow the right steps and use proper amounts of ingredients.

Recipes are so helpful, but have you ever thought of writing a recipe to share with your friends, especially an English recipe of one of your country’s specialties to share with your international friends? In one week, you are going to know exactly how to do this.

(Nấu ăn là việc mà chúng ta vẫn làm hàng ngày. Đôi khi chúng ta nấu những món ăn quen thuộc, đôi khi chúng ta cần phải đọc các công thức để có thể nấu những món ăn phức tạp hơn. Không thể phủ nhận được vai trò quan trọng của các công thức nấu ăn trong việc cung cấp cho chúng ta một cách chi tiết và chính xác những bước cần phải tuân theo và lượng nguyên liệu thích hợp cần dùng.)

Công thức nấu ăn quan trọng như vậy, nhưng bạn đã bao giờ nghĩ về việc tự mình viết một công thức nấu ăn để chia sẻ với bạn bè, đặc biệt là công thức nấu ăn của một đặc sản của đất nước bạn, để chia sẻ với bạn bè quốc tế chưa? Chỉ trong một tuần, chúng ta sẽ biết chính xác điều mình cần phải làm.)

2.5.2. Task (Nhiệm vụ)

How to write a mouth-watering recipe?

You will know about the layout of a recipe, in other words, what parts should be included in a recipe. You will also have the opportunity to identify how to write each part properly. After that, you will choose one specific dish to write a recipe of, following the guideline. The last task which may be quite challenging but also interesting to do is to present your recipe in front of the whole class.

(Làm thế nào để viết ra một công thức khiến người đọc phải thòm thòm?)

Bạn sẽ biết thêm về bố cục của một công thức nấu ăn, hay nói cách khác, những phần nên có trong một công thức nấu ăn. Bạn cũng sẽ có cơ hội biết được cách để viết mỗi phần sao cho đúng nhất. Sau đó, bạn sẽ chọn một món ăn cụ thể để viết công thức, dựa vào chỉ dẫn. Nhiệm vụ cuối cùng, có thể là hơi thử thách một chút nhưng cũng rất thú vị, đó là trình bày về công thức nấu ăn của bạn trước cả lớp.)

2.5.3. Process (Quy trình)

First, your class will be divided into small groups. Each group will be given some samples of recipes and discuss about the parts that a recipe should have.

(Đầu tiên, lớp của bạn sẽ được chia thành các nhóm nhỏ. Mỗi nhóm sẽ được cung cấp một số công thức nấu ăn mẫu, để có thể thảo luận về các phần cần có trong một công thức nấu ăn.)

Some examples of recipes (Một số ví dụ của các công thức nấu ăn):

<http://alldownunder.com/australian-food/damper-recipe.htm>

http://www.ehow.com/how_2354249_pho-vietnamese-beef-noodle-soup.html

<http://www.wikihow.com/Make-Kimchi>

<http://www.maangchi.com/recipe/bibimbap>

http://www.ehow.com/how_2060_make-lasagna.html

<http://thaifood.about.com/od/thaicurrydishes/r/thaishrimpcurry.htm>

<http://rasamalaysia.com/mee-goreng-spicy-fried-noodles/2/>

When your groups have known the parts a recipe should include, it's time to understand how to write each part correctly. Below are some useful links about how to write each part of a recipe perfectly (Khi nhóm của bạn đã biết những phần nên có trong một công thức nấu ăn, thì đã đến lúc học cách viết từng phần sao cho đúng. Dưới đây là một số đường link rất hữu ích, cho bạn biết cách viết mỗi phần của một công thức nấu ăn sao cho hoàn hảo nhất):

<http://www.wikihow.com/Write-a-Recipe>

<http://www.thekitchn.com/how-to-write-a-recipe-58522>

This link specially focuses on how to write the list of ingredients (Link dưới đây tập trung vào cách viết danh sách các nguyên liệu):

<http://www.reading.ac.uk/foodlaw/label/a-3.htm>

Now you have understood all the guidelines, it's time to start writing your own recipes! In your groups of three, please discuss to choose one dish of which you want to write the recipe, look back at the guidelines and start writing! To help your writing become easier, you may refer to the lists of vocabulary below (Giờ thì bạn đã hiểu tất cả các chỉ dẫn rồi, đã đến lúc bắt đầu viết nên công thức nấu ăn của chính mình! Trong nhóm ba người, hãy thảo luận và chọn ra một món ăn mà các bạn muốn viết công thức, nhìn lại phần hướng dẫn và bắt đầu viết thôi! Để việc viết của bạn được dễ dàng hơn, bạn có thể tham khảo danh sách từ vựng dưới đây):

- List of cooking ingredients (Danh sách các nguyên liệu):

<http://www.food.com/library/all.zsp>

- List of cooking utensils (Danh sách các dụng cụ nhà bếp):

http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_food_preparation_utensils

- List of cooking measurements (Danh sách các đơn vị cân đo) :

<http://www.dutchovendude.com/cooking-measurement.shtml>

After your groups have completed the recipes, don't forget to prepare for the presentation in front of the whole class. Do you have trouble with how to make your recipe sound lively? This may help you (Sau khi nhóm của bạn đã hoàn thành công thức, đừng quên chuẩn bị cho việc trình bày nó trước cả lớp nhé. Bạn có gặp vấn đề trong việc làm cho công thức của mình trông thật sống động không? Đường link dưới đây có thể giúp bạn):

<http://www.youtube.com/watch?v=uKfhcQet-6M>

It will be wonderful if your class can go to a kitchen and all the groups have the chance to cook their own dish following their own recipes and have a delicious meal with the whole class!

(Sẽ thật tuyệt vời nếu cả lớp có thể đến một gian bếp và tất cả các nhóm đều nấu những món ăn theo đúng công thức mà các bạn viết ra, sau đó sẽ có một bữa ăn ngon miệng với cả lớp mình đấy!)

2.5.4. Evaluation (Đánh giá)

This is how your work will be evaluated (Đây là cách mà công thức nấu ăn của các bạn sẽ được đánh giá):

	Beginning 1 (Bắt đầu 1)	Developing2 (Phát triển 2)	Qualified 3 (Đủ điều kiện 3)	Exemplary 4 (Đạt chuẩn 4)	Score (Điểm)
Identifying the parts of a recipe (Xác định các phần của một công thức nấu ăn)	Cannot recognize the parts of a recipe after reading the sample recipes (Không xác định được các phần của một công thức nấu ăn sau khi đọc các công thức mẫu)	Has a lot of difficulties in recognizing the parts of a recipe after reading the sample recipes (Gặp nhiều khó khăn trong việc xác định được các phần của một công thức nấu ăn sau khi đọc công thức mẫu)	Has some difficulties in recognizing the parts of a recipe after reading the sample recipes (Gặp một số khó khăn trong việc xác định được các phần của một công thức nấu ăn sau khi đọc công thức mẫu)	Recognizes the parts of a recipe easily after reading the sample recipes (Xác định được các phần của một công thức nấu ăn sau khi đọc công thức mẫu)	
Writing their own recipes (Tự viết công thức nấu ăn của mình)	Has a lot of vocabulary misuses in writing the ingredients, utensils and measurements, has unclear layout and confusing instructions (Mắc nhiều lỗi trong việc sử dụng từ vựng về nguyên liệu nấu ăn, dụng	Has some vocabulary mistakes in writing the ingredients, utensils and measurements; however, the layout and instructions are intelligible (Mắc một số lỗi trong việc sử dụng từ vựng về nguyên liệu nấu ăn, dụng	Has a few vocabulary mistakes in writing the ingredients, utensils and measurements; however, the layout and instructions are quite easy to understand and follow (Chỉ mắc một vài lỗi trong việc sử dụng từ vựng về	Has no vocabulary mistakes in writing the ingredients, utensils and measurements; and the layout and instructions are very clear and easy to follow (Không mắc lỗi nào trong việc sử dụng từ vựng về nguyên liệu nấu ăn, dụng cụ nhà bếp và các đơn vị cân đo; bố cục và chỉ dẫn rất rõ ràng và dễ	

	cụ nhà bếp và các đơn vị cân đo, bố cục không rõ ràng và chỉ dẫn gây khó hiểu)	cụ nhà bếp và các đơn vị cân đo; tuy nhiên, bố cục và chỉ dẫn có thể hiểu được)	nguyên liệu nấu ăn, dụng cụ nhà bếp và các đơn vị cân đo; tuy nhiên, bố cục và chỉ dẫn dễ hiểu và dễ làm theo)	làm theo)	
Presenting their recipes in front of the whole class (Trình bày về công thức nấu ăn trước cả lớp)	Does not list enough ingredients, utensils and measurements compared to the written recipe and presents the recipe unintelligibly because of the lack of visual aids (Không liệt kê đủ nguyên liệu nấu ăn, dụng cụ nhà bếp và các đơn vị cân đo so với công thức đã viết; trình bày công thức một cách khó hiểu và thiếu các công cụ trực quan)	Lists enough ingredients, utensils and measurements compared to the written recipe; had enough visual aids; the presentation is intelligible although there is still confusion (Liệt kê đầy đủ nguyên liệu nấu ăn, dụng cụ nhà bếp và các đơn vị cân đo so với công thức đã viết; có đủ công cụ trực quan, bài thuyết trình có thể hiểu được dù vẫn còn một số phần gây nhầm lẫn)	Lists enough ingredients, utensils and measurements compared to the written recipe; has beautiful visual aids and the presentation is intelligible (Liệt kê đầy đủ nguyên liệu nấu ăn, dụng cụ nhà bếp và các đơn vị cân đo so với công thức đã viết; công cụ trực quan đẹp và bài thuyết trình dễ hiểu)	Lists enough ingredients, utensils and measurements compared to the written recipe; has vivid visual aids and the presentation is interesting enough to make the listeners want to try making the dish immediately (Liệt kê đầy đủ nguyên liệu nấu ăn, dụng cụ nhà bếp và các đơn vị cân đo so với công thức đã viết; công cụ trực quan sống động và bài thuyết trình dễ hiểu và đủ thú vị để khiến cho người nghe muốn thử nấu món ăn theo công thức đó ngay lập tức)	

2.5.5. Conclusion (Kết luận)

Now you have known the essential parts of a recipe, how to write each part correctly and you have also had the chance to share your recipe with the whole class. One more thing to be noted is that you have gained a lot more vocabulary about cooking. Hopefully from now on you will be able to write your own recipes that make the readers or listeners desire to taste that dish right away!

(Giờ thì bạn đã biết những phần cần thiết trong một công thức nấu ăn, cách viết mỗi phần một cách chính xác, cũng như đã có cơ hội được chia sẻ công thức nấu ăn của mình với

cả lớp. Một điều nữa cần chú ý đó là bạn đã học được thêm rất nhiều từ vựng về nấu ăn. Hy vọng rằng từ nay bạn sẽ có thể viết những công thức nấu ăn của riêng mình, để khiến cho người đọc hoặc người nghe nó sẽ muốn nếm thử món ăn đó ngay lập tức!)

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

3.1. Đối tượng, khách thể và phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện nhằm đánh giá hiệu quả của việc sử dụng Webquest vào dạy và học tiếng Anh cho sinh viên năm nhất khoa Đào tạo Quốc tế, trường Đại học Thương Mại. Phương pháp nghiên cứu là sự kết hợp giữa phương pháp định lượng (với kết quả đánh giá điểm số và bảng câu hỏi khảo sát) và phương pháp định tính (quan sát để đưa ra kết luận), với sự tham gia của 30 em sinh viên thuộc một lớp học phần *Tiếng Anh 1* của khoa Đào tạo Quốc tế, trường Đại học Thương Mại, vào học kỳ I năm học 2019-2020, đã tham gia vào hoạt động dạy và học sử dụng Webquest nói trên. Các em được chia thành 10 nhóm, mỗi nhóm có ba thành viên.

3.2. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

3.2.1. Kết quả đánh giá 10 nhóm sinh viên

Bảng 1. Kết quả đánh giá của 10 nhóm

	Identifying the parts of a recipe	Writing their own recipes	Presenting their recipes in front of the whole class	Score
Nhóm 1	4	2	2	8
Nhóm 2	4	3	3	10
Nhóm 3	4	2	3	9
Nhóm 4	4	3	3	10
Nhóm 5	4	3	3	10
Nhóm 6	4	2	2	8
Nhóm 7	4	4	4	12
Nhóm 8	4	3	3	10
Nhóm 9	4	3	3	10
Nhóm 10	4	3	3	10

Ở nhiệm vụ thứ nhất, *“Identifying the parts of a recipe”* (Xác định các phần của một công thức nấu ăn), tất cả các nhóm đều đạt điểm tối đa (Exemplary) là 4, tức là các em đều xác định được các phần của một công thức nấu ăn sau khi đọc công thức mẫu. Ở nhiệm vụ thứ hai, *“Writing their own recipes”* (Tự viết công thức nấu ăn của mình), một nhóm đạt điểm tối đa (Exemplary) là 4 tức là không mắc lỗi nào trong việc sử dụng từ vựng về nguyên liệu nấu ăn, dụng cụ nhà bếp và các đơn vị cân đo; bố cục và chỉ dẫn rất rõ ràng và dễ làm theo, sáu nhóm đạt Qualified (mức 3 trên 4) tức là chỉ mắc một vài lỗi trong việc sử dụng từ vựng về nguyên liệu nấu ăn, dụng cụ nhà bếp và các đơn vị cân đo; tuy nhiên, bố cục và chỉ dẫn dễ hiểu và dễ làm theo và ba nhóm đạt mức Developing (mức 2 trên 4) (Mắc một số lỗi trong việc sử dụng từ vựng về nguyên liệu nấu ăn, dụng cụ nhà bếp và các đơn vị cân đo; tuy nhiên, bố cục và chỉ dẫn có thể hiểu được). Ở nhiệm vụ cuối cùng, *“Presenting their recipes in front of the whole class”* (Trình bày về công thức nấu ăn trước cả lớp), một nhóm đạt điểm tối đa (Exemplary) là 4 tức là đã liệt kê đầy đủ nguyên liệu nấu ăn, dụng cụ nhà bếp và các đơn vị cân đo so với công thức đã viết; công cụ trực quan sống động và bài thuyết trình dễ hiểu và đủ thú vị để khiến cho người nghe muốn thử nấu món ăn theo công thức đó ngay lập tức, bảy nhóm đạt Qualified (mức 3 trên 4), tức là đã liệt kê đầy đủ nguyên liệu nấu ăn, dụng cụ nhà

bếp và các đơn vị cân đo so với công thức đã viết; công cụ trực quan đẹp và bài thuyết trình dễ hiểu, và hai nhóm ở mức Developing (mức 2 trên 4), tức là đã liệt kê đầy đủ nguyên liệu nấu ăn, dụng cụ nhà bếp và các đơn vị cân đo so với công thức đã viết; có đủ công cụ trực quan, bài thuyết trình có thể hiểu được dù vẫn còn một số phần gây nhầm lẫn. Tổng điểm của tất cả 10 nhóm chỉ ra rằng có một nhóm đạt điểm tối đa (12/12), sáu nhóm đạt 10/12 điểm, một nhóm đạt 9/12 và hai nhóm đạt 8/12, như được trình bày trong bảng dưới đây. Có thể thấy rằng kết quả điểm thu được khá khả quan, với 70% tổng số sinh viên trong lớp đạt mức từ 10 điểm trở lên.

Bảng 2. Tỷ lệ phần trăm sinh viên ứng với các mức điểm

Điểm	Số nhóm	Tỷ lệ % sinh viên
12/12	1	10%
10/12	6	60%
9/12	1	10%
8/12	2	20%

3.2.2. Nhận xét của sinh viên về những lợi ích mà Webquest mang lại

Bảng câu hỏi bao gồm sáu câu hỏi đã được thực hiện với mục đích tìm hiểu qua điểm của sinh viên về những lợi ích mà Webquest mang lại. Các câu trả lời được đánh giá dựa trên thang năm bậc, từ “Rất không đồng ý” đến “Rất đồng ý”, cụ thể:

1 = Rất không đồng ý; 2 = Không đồng ý; 3 = Không chắc chắn; 4 = Đồng ý; 5 = Rất đồng ý

Kết quả thu được như sau:

	5	4	3	2	1
1. Webquest cung cấp thông tin nền giúp đọc và hiểu một văn bản tốt hơn	74.1%	25.9%	0%	0%	0%
2. Webquest rất thú vị và giúp tạo động lực học tập	67.2%	18.1%	14.7%	0%	0%
3. Webquest giúp định hướng, giúp hoàn thành bài tập tốt hơn	78.5%	15.5%	6%	0%	0%
4. Các nguồn học liệu mà Webquest cung cấp rất hữu ích và phù hợp cho việc hoàn thành bài tập	84.5%	10.3%	5.2%	0%	0%
5. Các tiêu chí đánh giá giúp em tự đánh giá bài làm của mình tốt hơn	70.1%	17.2%	12.1%	0%	0%
6. Webquest giúp em ôn lại các khía cạnh đa dạng của tiếng Anh và củng cố càng kỹ năng tiếng Anh	44.8%	30.2%	12.1%	12.9%	0%

Kết quả đã chỉ ra rằng các em sinh viên đã có những trải nghiệm tích cực với Webquest, thể hiện qua mức độ đồng tình cao ở các câu trả lời. Cụ thể, tất cả các em sinh viên trong lớp đều đồng ý rằng Webquest cung cấp thông tin nền giúp đọc và hiểu một văn bản tốt hơn (74.1% rất đồng ý và 25.9% đồng ý). Phần lớn (85.3%) đồng ý rằng Webquest rất thú vị và giúp tạo động lực học. Bên cạnh đó, hầu hết các em (94%) cũng đều đồng ý với ý kiến rằng Webquest giúp định hướng, giúp hoàn thành bài tập tốt hơn. 94.8% đồng ý rằng các nguồn học liệu mà Webquest cung cấp rất hữu ích và phù hợp cho việc hoàn thành bài tập. Về quá trình đánh giá, hầu hết các em sinh viên cũng cho rằng các tiêu chí đánh giá giúp các em tự đánh giá bài làm của mình tốt hơn, chỉ 12.1% cảm thấy còn chưa chắc chắn. Nguyên nhân của điều này có thể là vì các em còn chưa nắm rõ cách áp dụng và kết hợp các tiêu chí đánh giá khác nhau cùng một lúc, cũng như chưa có đủ thời gian để tự nhận xét. Về việc Webquest giúp em ôn lại các khía cạnh đa dạng của tiếng Anh và củng cố càng kỹ năng tiếng Anh, 75% các em sinh viên đồng ý, 12.1% không chắc chắn

và 12.9% không đồng ý. Kết quả này chỉ ra rằng việc thiết kế Webquest cần phải được cải thiện sao cho có thể giúp sinh viên luyện tập các khía cạnh trong tiếng Anh một cách đa dạng hơn. Nhìn chung, số liệu khảo sát chỉ ra rằng phần lớn các em sinh viên coi Webquest như một công cụ hữu ích để giúp các em đạt được hiệu quả học tập cao hơn.

3.2.3. Quan điểm của giáo viên

Trong quá trình sử dụng Webquest với tư cách là giáo viên, tác giả nhận thấy rằng Webquest giúp tăng động lực học cho các em sinh viên, cũng như hỗ trợ việc học tập của các em qua các nguồn học liệu phong phú. Webquest giúp sinh viên phát triển và làm chủ sự phát triển của mình, cũng như tăng cường kỹ năng tự học và giải quyết vấn đề. Webquest giúp cho giáo viên tiết kiệm rất nhiều thời gian trong việc giải thích và định hướng. Theo quan sát của tác giả, Webquest tạo nên cho sinh viên một “thế giới ảo” với chủ đề sẵn có, để các em có thể tìm tòi, định hướng và học hỏi những điều vượt xa khỏi những gì mà câu chữ cung cấp. Ví dụ, từ những học liệu về từ vựng sử dụng trong quá trình viết công thức nấu ăn, sinh viên có thể từ đó tự tổng hợp nên hệ thống từ vựng của riêng mình để có thể sử dụng trong tương lai, ở các tình huống sử dụng tiếng Anh đa dạng khác. Bên cạnh đó, các em sinh viên của thời đại khoa học kỹ thuật có sự yêu thích nhất định đối với máy tính và mạng Internet, vì vậy sự hào hứng đến từ việc sử dụng công nghệ trong dạy và học tiếng Anh có thể được thấy rõ.

3.2.4. Một số đề xuất để việc sử dụng Webquest đạt hiệu quả cao hơn

Dưới đây là một số đề xuất để việc sử dụng Webquest trong dạy và học tiếng Anh đạt hiệu quả cao hơn.

✓ Giáo viên luôn luôn theo sát hướng dẫn và hỗ trợ trong suốt quá trình dạy và học sử dụng Webquest.

✓ Phương pháp dạy và học luôn luôn tập trung lấy người học làm trung tâm, giáo viên chỉ là người định hướng và hỗ trợ.

✓ Giáo viên cần có kỹ năng quản lý lớp học tốt vì giờ học sử dụng Webquest sẽ có rất nhiều sự tương tác đa dạng giữa sinh viên và sinh viên, sinh viên và giáo viên, cũng như sinh viên và máy vi tính.

✓ Việc ứng dụng công nghệ thông tin và dạy và học tuy giúp giảm gánh nặng sử dụng phấn và bảng cho giáo viên, nhưng lại đòi hỏi giáo viên làm nhiều việc hơn, tiêu biểu là thiết kế Webquest, vì vậy sự chuẩn bị kỹ càng và tỉ mỉ là rất cần thiết.

✓ Cả giáo viên và sinh viên cần phải chuẩn bị kỹ càng về mặt kỹ thuật, cũng như lường trước được các vấn đề có thể nảy sinh, để có thể có phương án giải quyết hợp lý, tiết kiệm thời gian dạy và học nói chung.

✓ Giáo viên cần chú ý việc đảm bảo sự tham gia đồng đều của tất cả sinh viên trong một nhóm, tránh sự chênh lệch khi có sinh viên tham gia nhiều, sinh viên tham gia ít. Vì vậy công tác chia số lượng thành viên phù hợp trong mỗi nhóm, cũng như can thiệp giúp cân bằng công việc của mỗi nhóm trong quá trình giám sát cũng là rất cần thiết.

4. KẾT LUẬN

Khi phân tích Webquest với chủ đề “*How to write a recipe in English*” (Cách viết một công thức nấu ăn bằng tiếng Anh), có thể thấy rằng vốn từ vựng, kỹ năng đọc, viết và nói của sinh viên được cải thiện đáng kể trong quá trình một tuần áp dụng việc dạy và học với sự hỗ trợ của Webquest, nhờ vào sự kết hợp hài hòa của các nhiệm vụ được giao. Tuy nhiên, khi áp dụng Webquest vào các lớp với trình độ sinh viên phân hóa chưa đồng đều hoặc thời gian hạn hẹp, có thể sẽ tồn tại những khó khăn cần đến sự linh hoạt của cả giáo viên lẫn sinh viên để có thể giải quyết. Tuy nhiên, với sự nhiệt tình, ham học hỏi của sinh viên, cũng như tâm

huyết của giáo viên, Webquest hoàn toàn có thể trở thành một phương pháp mới mẻ và khả thi để có thể áp dụng vào quá trình dạy và học các khía cạnh đa dạng của tiếng Anh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Dodge, B. (1998, June 22-24). *WebQuest: A strategy for scaffolding higher-level learning* [Conference presentation]. National Educational Computing Conference, San Diego. <http://webquest.sdsu.edu/necc98.htm>
2. Dodge, B. (1997). *Some thoughts about WebQuests*. Retrieved from http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
3. Dudeney, G. & Hockly, N. (2007). *How to Teach English with Technology*. Essex, England: Pearson Education Limited.
4. Egbert, J., Chao, C. & Hanson-Smith, E. (1999). Computer-enhanced language learning environments: An overview. In J. Egbert & E. Hanson-Smith (Eds.), *CALL Environments* (pp. 1-13). Alexandria, VA: TESOL Publications.
5. Godwin-Jones, R. (2004). Emerging technologies: Language in Action: From Webquests to Virtual Realities. *Language Learning & Technology*, 8(3), 9-14.
6. Hopkins-Moore, B. & Fowler, S. (2004). *WebQuests: Changing the way we teach online*. Retrieved from <http://fast-consulting.com/p832-moore.pdf>
7. Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York, NY: Pergamon.
8. Laborda, J. G. (2009). Using WebQuests for oral communication in English as a foreign language for tourism studies. *Educational Technology & Society*, 12(1), 258–270.
9. Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
10. Liu, C. X., Song, X. F. & Kong, Y. (2007). WebQuest设计与应用调查分析 [Analysis and investigation on WebQuest design and application]. *Curriculum, Teaching Material and Method*, 27(3), 67.
11. Lou, M. (2010). WebQuest 模式培养非英语专业学生自主学习能力的实验研究 [An experimental study on WebQuest in promoting non-English majors' learner autonomy]. *Journal of Heilongjiang College of Education*, 29(4), 148-150.
12. Milson, A. J. & Downey, P. (2001). WebQuest: Using internet resources for cooperative learning. *Social Education*, 65, 144-146.
13. Schmidt, R.W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129–58.
14. Sox, A. & Rubinstein-Avila, E. (2009). WebQuests for English-language learners: Essential elements for design. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(1), 38-48.
15. Dodge, B. (1997). *Some thoughts about WebQuests*. Retrieved from http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
16. Vidoni, K. L. & Maddux, C. D. (2002). WebQuests: Can they be used to improve critical thinking skills in students?. *Computers in the Schools*, 19(1/2), 101-117.
17. Zlatkovska, E. (2010). WebQuests as a Constructivist Tool in the EFL Teaching Methodology Class in a University in Macedonia. *CORELL: Computer Resources for Language Learning*, 3, 14-24.

NÂNG CAO KỸ NĂNG NÓI TIẾNG ANH CHO SINH VIÊN HỆ CỬ NHÂN THỰC HÀNH TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI THÔNG QUA PHƯƠNG PHÁP HỌC HỢP TÁC

ThS. Nguyễn Thị Thanh Hà

Email: nguyenthanhha87@tmu.edu.vn

Khoa tiếng Anh - Trường Đại học Thương Mại

Tóm tắt

Nghiên cứu này khảo sát hiệu quả của phương pháp học hợp tác trong việc nâng cao kỹ năng nói tiếng Anh của sinh viên hệ cử nhân thực hành, trường đại học Thương Mại. Nghiên cứu thực nghiệm được áp dụng với sự tham gia của 30 sinh viên chuyên ngành du lịch của Viện hợp tác quốc tế. Dữ liệu của nghiên cứu được thu thập tại thời điểm trước và sau khi kết thúc thử nghiệm để xác định hiệu quả của việc học hợp tác. Tác giả sử dụng hai bài kiểm tra nói trước và sau khi áp dụng các hoạt động học hợp tác. Tiếp đó, một bảng câu hỏi theo thang đo 5 điểm Likert- được phát cho sinh viên trước khi áp dụng và kết thúc khóa học để tìm hiểu thái độ của sinh viên thông qua việc sử dụng phương pháp học hợp tác. Dữ liệu được phân tích bằng các phương pháp thống kê cơ bản và suy diễn. Kết quả cho thấy kỹ năng nói của sinh viên được cải thiện đáng kể, cùng với đó, sinh viên cũng thể hiện thái độ tích cực sau khi phương pháp học tập hợp tác được áp dụng. Từ kết quả này, các nhà nghiên cứu khuyến nghị rằng thông qua phương pháp học hợp tác, sinh viên có thể nâng cao kỹ năng nói tiếng Anh và phát huy thái độ học tập tích cực.

Từ khóa: kỹ năng nói, học tập hợp tác, chuyên ngành du lịch

Abstract

This study examines the effectiveness of collaborative learning in improving English speaking skills of students of Institute of International Cooperation, Thuongmai University. The experimental study was applied with the participation of 30 students specializing in tourism. Data were collected before and after the experiment to determine the effectiveness of collaborative learning. The author used two speaking tests before and after applying collaborative learning activities. Next, a 5-point Likert-based pre-questionnaire and post-questionnaire were given to the students to find out students' attitudes towards the use of collaborative learning. The data were analyzed using basic statistical and interpretative methods. The results showed that the students' speaking skills improved significantly, and additionally, they also showed a positive attitude towards the use of collaborative learning. Consequently, it can be seen that through collaborative learning, students can improve their English speaking skills and enhance a positive learning attitude.

Keywords: speaking skill, collaborative learning, tourism major

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Thực tế cho thấy, trong các lớp học tiếng Anh hiện nay, sự tương tác giữa sinh viên và giáo viên trong lớp học còn nhiều hạn chế, từ đó không đủ để nâng cao kỹ năng nói tiếng Anh của sinh viên. Bên cạnh đó, những hoạt động trong lớp học còn thiếu tính hấp dẫn, lôi cuốn, tạo ra sự hứng khởi khiến sinh viên hào hứng tham gia. Chính vì thế, đa phần sinh viên không muốn giao tiếp, e dè và cảm thấy chán nản với việc học tiếng Anh.

Việc sử dụng phương pháp học hợp tác trong dạy nói đã là chủ đề của nhiều nghiên cứu (Zakaria & Zanaton, 2007). Một phần lớn các nghiên cứu chỉ ra rằng việc sử dụng các kỹ

thuật học tập hợp tác có thể giúp người học có thái độ tích cực đối với học tập hợp tác và cải thiện kỹ năng nói (Suhendan & Bengu, 2014; Ning và Hornby, 2010; Ning, 2011; Pattanpichet, 2011; Yang, 2005). Phương pháp học tập hợp tác, khác với phương pháp truyền thống, có một số lợi ích do tương tác xã hội giữa người học với nhau (Levine, 2002). Tương tác xã hội trong lớp học, theo Mackey (2007) và Ellis (2003), có lợi cho sự phát triển ngôn ngữ tổng thể. Nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng những sinh viên tương tác và diễn đạt nói tốt hơn trong hầu hết các trường hợp so với những người luôn giữ im lặng (Khadidja, 2010). Khả năng nói tiếng Anh là một trong những kỹ năng quan trọng nhất cần được phát triển và nâng cao đối với người học ngôn ngữ, đặc biệt là trong môi trường học thuật (Morozova, 2013). Với những yếu tố trên, việc tạo ra môi trường học tập hợp tác trong các lớp học tiếng Anh là rất cấp thiết nhằm nâng cao kỹ năng nói của sinh viên, trong đó giáo viên đóng vai trò là người hỗ trợ và thúc đẩy sự sáng tạo và hợp tác giữa các sinh viên.

2. CƠ SỞ LÝ LUẬN

2.1. Học tập hợp tác

2.1.1. Khái niệm học tập hợp tác

Học tập hợp tác (*tiếng Anh: Collaborative learning, viết tắt là CL*) là một tập hợp các phương pháp giảng dạy thông qua đó sinh viên được khuyến khích làm việc dựa trên các nhiệm vụ học tập (Slavin, 1995). Nó cũng liên quan đến một kỹ thuật giảng dạy trong đó người học làm việc theo nhóm theo một hoạt động nhất định để tối đa hóa việc học của nhau nhằm đạt được các mục tiêu nhất định (Johnson, Johnson, & Smith, 1998). Trong CL, sinh viên làm việc theo nhóm nhỏ để giúp đỡ nhau trong học tập (Slavin, 1995). Quá trình dạy và học qua việc sử dụng các thủ thuật CL là một mô hình lấy người học làm trung tâm, đây là mô hình phổ biến thay thế cho mô hình dựa trên bài giảng. Nhiều nghiên cứu hiện tại xoay quanh quan điểm rằng CL có tác động tích cực đến các kết quả (Johnson & Johnson, 2002). Hầu hết các nghiên cứu về tác động của CL cho thấy rằng phương pháp này cải thiện kỹ năng nói tiếng Anh của người học (Pattanpichet, 2011); đọc hiểu tiếng Anh (Bolukbas, Keskin và Polat, 2011; Meng, 2010; Law, 2011) và viết tiếng Anh (Roddy, 2009).

Vai trò của giáo viên sử dụng phương pháp CL chuyển từ người truyền kiến thức sang người học trung gian (Calderon, 1990). Vai trò này liên quan đến việc tạo điều kiện, mô hình hóa và huấn luyện. Giáo viên chấp nhận vai trò này nên duy trì một môi trường an toàn và lấy người học làm trung tâm. Môi trường giảng dạy này sẽ giúp sinh viên đóng góp tích cực trong các hoạt động hợp tác được giao cho nhóm của họ (Ning, 2011).

2.1.2. Các đặc điểm của học tập hợp tác

Có năm thành phần chính của học tập hợp tác.

Thứ nhất, sự phụ thuộc lẫn nhau mang tính tích cực. Sinh viên được yêu cầu làm việc cùng nhau để đạt được mục tiêu học tập chung. Trong trường hợp này, người học phải tin rằng họ được liên kết; họ chìm hoặc bơi theo cách mà một người không thể thành công nếu những người khác không thành công. Sinh viên cần hỗ trợ, giải thích và hướng dẫn lẫn nhau. Nếu không có sự giúp đỡ của một thành viên, nhóm sẽ không thể đạt được mục tiêu mong muốn.

Thứ hai, trách nhiệm cá nhân. Điều này ngụ ý rằng mỗi thành viên trong nhóm chịu trách nhiệm về sự chia sẻ công bằng để giúp nhóm thành công. Quan trọng là nhóm phải biết ai cần hỗ trợ, động viên, khuyến khích nhiều hơn nhằm hoàn thành nhiệm vụ. Ngoài ra, các thành viên trong nhóm phải biết họ không thể “đi nhờ” vào công việc của người khác

(Jolliffe, 2007). Mỗi người trong nhóm cần có ý thức trách nhiệm cá nhân để học hỏi và giúp những người còn lại trong nhóm.

Thứ ba, tính tương tác. Điều này đề cập đến sự tương tác của người học nhằm giúp nhau hoàn thành nhiệm vụ và mục tiêu chung của nhóm. Sinh viên được yêu cầu tương tác bằng lời nói với nhau trong các nhiệm vụ học tập (Johnson & Johnson, 2008). Họ cũng phải giải thích mọi thứ cho nhau, dạy cho người khác và tương trợ lẫn nhau.

Thứ tư, kỹ năng giao tiếp và xã hội. Điều này đề cập đến các kỹ năng như đưa ra phản hồi mang tính xây dựng, đạt được sự đồng thuận, giao tiếp chính xác, rõ ràng và liên quan đến mọi thành viên trong quá trình học tập. Tuy nhiên, không phải sinh viên nào cũng biết những kỹ năng này. Họ phải được dạy và thực hành những kỹ năng đó trước khi các nhóm giải quyết một nhiệm vụ học tập. Do đó, giáo viên cần dạy sinh viên cẩn thận và rõ ràng các kỹ năng cần thiết. Giáo viên không phải là một người đo lường năng lực của người học về sản phẩm cuối cùng, mà phải là một người bạn, người điều phối, giám đốc, người hướng dẫn, cố vấn và người hỗ trợ (Covei và cộng sự 1994).

Thứ năm, sự tiến triển của nhóm. Điều này yêu cầu thành viên nhóm đánh giá chức năng và đóng góp của họ vào sự thành công của mọi nhiệm vụ. Giáo viên có thể chọn thời gian cụ thể để tập trung vào việc cải thiện một kỹ năng ví dụ như nói. Sau đó, giáo viên có thể giám sát các nhóm trong các hoạt động học tập và đưa ra phản hồi về những gì đã quan sát được.

2.2. Kỹ năng nói

2.2.1. Khái niệm

Nói là cách sử dụng ngôn ngữ bằng lời nói và là phương tiện mà con người giao tiếp với nhau (Fulcher, 2003). Đó là kỹ năng đòi hỏi cao nhất mà mọi người cần phải giao tiếp trong các tình huống hàng ngày. Nói chung, nói là khả năng diễn đạt điều gì đó bằng ngôn ngữ nói. Nó chỉ đơn giản là liên quan đến việc đưa ra ý tưởng thành lời để khiến người khác nắm bắt được thông điệp được truyền tải. Trong nghiên cứu này, thuật ngữ “nói” là một trong bốn kỹ năng liên quan đến việc dạy và học ngôn ngữ.

2.2.2. Các tiêu chí của kỹ năng nói

Thứ nhất là sự thành thạo. Yếu tố này là khả năng nói một cách tự nhiên mà không có dấu hiệu do dự hay lo ngại. Nó cũng đề cập đến một số khía cạnh như trả lời mạch lạc trong các lượt của cuộc trò chuyện, sử dụng các từ và cụm từ liên kết, ghi nhớ cách phát âm dễ hiểu và ngữ điệu phù hợp mà không cần dẫn dắt (Richards, 2006).

Thứ hai là độ chính xác. Yếu tố này đề cập đến sự thành thạo của âm vị học, ngữ pháp và diễn ngôn. Nó cũng đề cập đến năng lực ngôn ngữ liên quan đến việc điều chỉnh cách phát âm để giao tiếp chính xác. Theo Thornbury (2005), nói tiếng Anh chính xác nghĩa là không mắc hoặc hiếm khi mắc lỗi về ngữ pháp, từ vựng và phát âm.

Thứ ba là phát âm. Đó là “việc tạo ra và nhận thức những âm thanh có ý nghĩa của một ngôn ngữ cụ thể để đạt được ý nghĩa trong ngữ cảnh sử dụng ngôn ngữ”. Điều này bao gồm việc tạo ra và nhận thức các âm thanh phân đoạn của các âm tiết được nhấn mạnh và không được nhấn mạnh cùng với giai điệu hoặc ngữ điệu lời nói” (Carter & Nunan, 2004: 56). Nếu không phát âm tốt, người nghe không thể hiểu người khác nói gì và điều này sẽ khiến quá trình giao tiếp trở nên khó khăn hơn.

2.2.3. Các hoạt động nói

Thứ nhất là các hoạt động biểu diễn. Sinh viên được trao cơ hội để giao tiếp bằng ngôn ngữ đích. Giáo viên và sinh viên thời điểm này cần tập trung vào ý nghĩa và sự dễ hiểu của câu nói mà không cần đúng ngữ pháp. Khi thực hành, lỗi ngữ pháp sẽ biến mất.

Thứ hai là các hoạt động có hướng dẫn. Một số hoạt động như thực hành lặp lại hoặc đặt câu được gợi ý bằng hình ảnh hoặc tín hiệu từ, nhằm tăng tính chính xác khi sử dụng từ, cấu trúc và phát âm. Các hoạt động có hướng dẫn tập trung vào độ chính xác; giáo viên cần làm rõ rằng độ chính xác là quan trọng. Một số ví dụ về các hoạt động áp dụng cho việc thực hành được kiểm soát là: Tìm Ai đó là Ai, bảng câu hỏi, khoảng trống thông tin, v.v.

Thứ ba là các hoạt động sáng tạo. Chúng được thiết kế để mang lại cơ hội thực hành sáng tạo cho các mục ngôn ngữ được dự đoán hoặc thực hành lưu loát chung, trong đó trọng tâm ngôn ngữ cụ thể ít liên quan hơn. Một số hoạt động như đóng vai, thảo luận, giải quyết vấn đề. Những hoạt động này được kết hợp với các thủ thuật hợp tác nhằm tạo động lực và cải thiện kỹ năng nói cho sinh viên (Hedge, 2008).

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nhằm phát huy tính ưu việt của phương pháp học tập hợp tác trong dạy và học tiếng Anh, một nghiên cứu thực nghiệm về việc học tập hợp tác được thực hiện với 60 sinh viên năm thứ nhất chuyên ngành du lịch, Viện hợp tác Quốc tế, Đại học Thương Mại, tham gia vào nghiên cứu. Tác giả chia 60 sinh viên này thành 2 nhóm gồm 30 sinh viên trong nhóm thực nghiệm và 30 sinh viên trong nhóm đối chứng. Nghiên cứu thực nghiệm trả lời các câu hỏi sau:

- (1) *Hiệu quả của học tập hợp tác cải thiện kỹ năng nói cho sinh viên ở khía cạnh nào?*
- (2) *Học tập hợp tác có ảnh hưởng gì đến thái độ của sinh viên?*

Nghiên cứu sử dụng 2 công cụ gồm các bài kiểm tra nói và bảng câu hỏi điều tra. Mục đích của 2 bài kiểm tra nói trước và sau khi áp dụng phương pháp học tập hợp tác là để điều tra năng lực nói tiếng Anh của sinh viên. Các bài kiểm tra gồm 3 phần: nói về sự khác biệt của hình ảnh, đọc to văn bản và diễn đạt ý kiến về một chủ đề cụ thể. Phiếu chấm điểm của bài kiểm tra cung cấp một thước đo chất lượng hoạt động dựa trên năm tiêu chí: phát âm, ngữ pháp chính xác, từ vựng, giao tiếp trôi chảy và tương tác. Bảng câu hỏi điều tra được sử dụng để xác định thái độ của sinh viên với CL trước và sau khi áp dụng. Bảng câu hỏi được thay đổi và điều chỉnh theo nghiên cứu của McLeish (2009) với 12 câu hỏi dựa trên thang Likert 5 điểm (1= hoàn toàn không đồng ý; 2= không đồng ý; 3= trung lập; 4= đồng ý; 5= hoàn toàn đồng ý). Về phân tích dữ liệu, phương pháp mô tả được sử dụng để phân tích đặc điểm của phương pháp học tập hợp tác. Phân tích định lượng với phép tính t-test một mẫu (one sample t-test) được áp dụng cho bảng tự đánh giá của sinh viên về phương pháp học tập hợp tác.

Trước khi bắt đầu thử nghiệm, bài kiểm tra nói và bảng câu hỏi được phát cho sinh viên trong nhóm đối chứng và nhóm thực nghiệm. Sau đó, thử nghiệm thực tế bắt đầu. Sinh viên trong nhóm đối chứng học kỹ năng nói theo phương pháp giảng dạy truyền thống, trong khi nhóm thực nghiệm được dạy thông qua sử dụng CL. Nhóm thực nghiệm được chia thành sáu nhóm, mỗi nhóm gồm 5 sinh viên. Các sinh viên được lựa chọn các thành viên để làm việc cùng nhau trong 1 tháng nghiên cứu. Trong quá trình làm việc nhóm, mỗi thành viên phải trình bày một chủ đề. Sau đó, mỗi nhóm thảo luận về một chủ đề đã chọn, trao đổi ý tưởng, giúp đỡ lẫn nhau và chia sẻ kiến thức. Mỗi thành viên được giao nhiệm vụ riêng và có trách nhiệm hoàn thành. Kết thúc quá trình thử nghiệm, bài kiểm tra nói thứ 2 và bảng câu hỏi điều tra đã được phát cho sinh viên nhóm thực nghiệm nhằm tìm hiểu thái độ của họ với việc áp dụng CL.

4. KẾT QUẢ

Các kết quả chính được trình bày và hiển thị dựa trên các câu hỏi nghiên cứu. Dữ liệu thu được từ bài kiểm tra nói trước và sau khi áp dụng cùng với thái độ được phân tích và diễn giải qua phần mềm phân tích SPSS. Kết quả được sử dụng để trả lời các câu hỏi nghiên cứu.

Câu hỏi nghiên cứu 1: Hiệu quả của học tập hợp tác cải thiện kỹ năng nói cho sinh viên ở khía cạnh nào?

Điểm trung bình chung của nhóm thực nghiệm trong bài kiểm tra thứ nhất là 63,37 với độ lệch chuẩn là 10.17, trong khi của nhóm đối chứng là 63.63 với độ lệch chuẩn là 9,55. Với số liệu trong bảng 1, điểm trung bình nói của nhóm thực nghiệm giống với điểm của nhóm đối chứng. Kỹ năng nói của sinh viên trong cả 2 nhóm trước khi thực nghiệm tương đương nhau.

Bảng 1: Giá trị trung bình và độ lệch chuẩn của nhóm thực nghiệm nhóm đối chứng với bài kiểm tra thứ nhất

Group	N	Mean	Std Deviation
Experimental group pre-test	30	63.37	10.17
Control group pre-test	30	63.63	9.55

Để xác định xem có sự khác biệt nào giữa các sinh viên học nói qua phương pháp giảng dạy truyền thống và những sinh viên được học với CL, phân tích t-test mẫu theo cặp đã được tiến hành. Bảng 2 không thể hiện sự khác biệt nào với mức độ tin cậy $\alpha = 0,05$ giữa các sinh viên trong nhóm đối chứng và nhóm thực nghiệm trước khi thực nghiệm. Giá trị t- $-779 > 0,05$ cho thấy rằng không có khác biệt giữa điểm trung bình của hai nhóm trong bài kiểm tra thứ nhất ($\alpha = 0,05$). Như vậy, rõ ràng là hai nhóm có trình độ nói tiếng Anh ngang nhau trước khi thử nghiệm.

Bảng 2: Kiểm định t-test cặp đôi của nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng trong bài kiểm tra nói thứ nhất

		Pair Differences					t	df	sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Pre-test	-.26667	1.87420	.34218	-.96651	.43317	-.779	29	.442

Tuy nhiên, điểm trung bình bài kiểm tra của nhóm thực nghiệm là 69.00 với độ lệch chuẩn là 9.98, trong khi điểm trung bình kiểm tra của nhóm đối chứng là 63,63 với độ lệch chuẩn là 9.77. Bảng 3 trình bày điểm trung bình của năng lực nói của nhóm thực nghiệm trong bài kiểm tra đều cao hơn điểm của nhóm đối chứng. Kết quả này cung cấp bằng chứng xác nhận về sự tăng đáng kể trong giá trị trung bình về điểm kiểm tra nói sau khi thử nghiệm của nhóm thực nghiệm.

Bảng 3: Giá trị trung bình và độ lệch chuẩn của nhóm thực nghiệm nhóm đối chứng với bài kiểm tra thứ hai

Group	N	Mean	Std Deviation
Experimental group posttest	30	69.00	9.98
Control group posttest	30	63.63	9.77

Để đảm bảo liệu có sự khác biệt giữa điểm trung bình của nhóm đối chứng và nhóm thực nghiệm khi làm bài kiểm tra thứ hai hay không, một thử nghiệm t mẫu ghép đôi đã được thực hiện. Bảng 4 cho thấy có sự khác biệt lớn về mặt thống kê về kết quả của bài kiểm tra thứ hai giữa nhóm thực nghiệm và đối chứng với giá trị t = 8.781, p = .000 < 0.05.

Bảng 4. Kiểm định t-test cặp đôi của nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng trong bài kiểm tra thứ hai

		Pair Differences					t	df	sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Post-test	5.3666	3.3475	.61117	4.1167	6.6166	8.781	29	.000

Để so sánh thêm sự khác biệt giữa nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng và để tìm cho biết mức độ ảnh hưởng của CL đối với năng lực nói của sinh viên, tổng điểm bài kiểm tra thứ hai của hai nhóm đã được so sánh. Kết quả cho thấy kích thước hiệu ứng là 0.55 được giải thích như một cỡ ảnh hưởng trung bình của biến độc lập (CL) lên biến phụ thuộc (kỹ năng nói).

Câu hỏi nghiên cứu thứ hai: (2) Học tập hợp tác có ảnh hưởng gì đến thái độ của sinh viên?

Để trả lời câu hỏi thứ hai, một bảng câu hỏi điều tra đã được phát cho sinh viên; điểm trung bình và độ lệch chuẩn đã được tính toán. Kết quả được thể hiện trong Bảng 5.

Bảng 5. Giá trị trung bình và độ lệch chuẩn của các nhóm thực nghiệm và đối chứng trong bảng câu hỏi trước khi thử nghiệm

Group	N	Mean	Std Deviation
Experimental group pre-questionnaire	30	2.36	0.83
Control group pre-questionnaire	30	2.38	0.77

Bảng 5 cho thấy giá trị trung bình của nhóm thực nghiệm là 2.36 với độ lệch chuẩn là 0.83, trong khi đó giá trị trung bình của nhóm đối chứng là 2.38 với độ lệch chuẩn của 0.77. Điểm trung bình đánh giá thái độ của sinh viên trong nhóm thực nghiệm tương đương với nhóm đối chứng. Dữ liệu dường như cho thấy rằng trước khi thử nghiệm, cả hai nhóm có thái độ với CL giống nhau.

Để xác định xem có sự khác biệt thống kê đáng kể giữa các sinh viên của hai nhóm, một cặp thử nghiệm t mẫu đã được thực hiện. Bảng 6 phản ánh rõ ràng không sự khác biệt đáng kể nào giữa các sinh viên trước khi thử nghiệm. Kết quả giá trị t là (0,735) với $p. 0,93 > 0,05$ minh họa rằng không có sự khác biệt lớn giữa giá trị trung bình của hai nhóm khi đánh giá bảng câu hỏi. Như vậy, có thể nhận định rằng hai nhóm có thái độ tương tự đối với CL trước khi thử nghiệm.

Bảng 6: Kiểm định t-test cặp đôi của nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng trong bảng câu hỏi trước khi thử nghiệm

		Pair Differences					t	df	sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Pre-questionnaire	.93333	2.94704	.53805	-.16711	2.03378	1.735	29	.093

Tuy nhiên, giá trị trung bình của nhóm thực nghiệm trong bảng câu hỏi là 2.84 với tiêu chuẩn độ lệch 0.46, trong khi đó giá trị trung bình của nhóm đối chứng là 2.47 với tiêu chuẩn sai lệch 0.61. Với thông tin trong bảng 7, giá trị trung bình về thái độ của nhóm thí nghiệm trong bảng câu hỏi sau thử nghiệm cao hơn điểm của nhóm đối chứng. Các bằng chứng cho thấy sinh viên nhóm thực nghiệm thể hiện thái độ tích cực với CL.

Bảng 7: Giá trị trung bình và độ lệch chuẩn của nhóm thử nghiệm và đối chứng trong bảng câu hỏi sau khi thử nghiệm

Group	N	Mean	Std Deviation
Experimental group post-questionnaire	30	2.84	0.46
Control group post-questionnaire	30	2.47	0.61

Để xác định xem có sự khác biệt thống kê đáng kể nào giữa hai nhóm, phân tích t-test mẫu theo đôi đã được tiến hành. Sự khác biệt lớn được thể hiện trong bảng 8 giữa thái độ của sinh viên nhóm thực nghiệm, với CL trong bảng câu hỏi sau khi áp dụng với giá trị $t = -11.317$, $p = .000 < 0.05$.

Bảng 8: Kiểm định t-test cặp đôi của nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng trong bảng câu hỏi sau khi thử nghiệm

		Pair Differences					t	df	sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Post-questionnaire	-11.06667	5.35584	.97784	-13.06657	-9.06676	-11.317	29	.000

Để tìm ra sự khác biệt giữa nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng và xác định mức độ ảnh hưởng của CL lên thái độ của sinh viên, giá trị tổng thể của hai nhóm đã được so sánh. Kết quả cho thấy kích thước hiệu ứng là 0.69 được hiểu là kích thước hiệu ứng trung bình cho biến độc lập (CL) trên biến phụ thuộc (thái độ).

Nhóm thực nghiệm đã cho thấy sự cải thiện đáng kể về điểm số bài kiểm tra sau khi phương pháp CL được giới thiệu như một kỹ thuật giảng dạy. Trong khi đó, kết quả bài kiểm tra của nhóm đối chứng không tạo ra sự thay đổi đáng kể nào. Điều này cho thấy những giá trị tích cực mà CL đem lại cho sinh viên nhằm phát huy khả năng nói. Ngoài ra, thái độ của sinh viên trong cả 2 nhóm cũng bộc lộ những khác biệt lớn. Sinh viên được dạy bằng CL có thái độ tích cực với việc học nói hơn so với những sinh viên không được áp dụng phương pháp này.

5. KẾT LUẬN

Là phương pháp lấy học sinh làm trung tâm, học tập hợp tác cải thiện kỹ năng nói và thái độ của người học trong nghiên cứu này. Vì vậy, giáo viên trong nhà trường, đặc biệt là giáo viên dạy kỹ năng nói tiếng Anh cần nhận thức được lợi ích và tầm quan trọng của học tập hợp tác. Giáo viên cần phải nắm vững hoạt động nói sẽ được sử dụng và lập kế hoạch để thực hiện chúng bằng phương pháp CL. Vì vậy, giáo viên cần áp dụng phương pháp này thường xuyên. Có rất nhiều bằng chứng cho rằng CL có tác động tích cực đến việc hình thành thái độ tích cực đối với việc nói của người học. Cuối cùng và trên cơ sở bằng chứng được cung cấp bởi nghiên cứu này, có vẻ khá hợp lý khi nói rằng CL đem đến nhiều lợi ích, chẳng hạn như cải thiện kỹ năng nói và thái độ. Mặc dù, không có 'phương pháp nào hoàn hảo', nhưng thực tế cho thấy CL là một phương pháp giảng dạy có hiệu quả trong việc nâng cao kỹ năng nói tiếng Anh và cải thiện thái độ của học sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Al-Quyadi, A. (2000). Psycho-sociological variables in the learning of English in Yemen. Unpublished PhD. thesis, Bhagalpur University.
2. Al-Sohbani, Y. A. (2013). An Exploration of English Language Teaching Pedagogy in Secondary Yemeni Education: A Case Study. *International journal of English language & translation studies*, 1(3), 40-55. [Online] Available: <http://www.eltsjournal.org>
3. Al-Tamimi, N., & Pandian, A. (2008). Explicit strategy instruction in metacognitive awareness of reading strategies: A bridge to the development of skilled readers, In: *Higher education in the Asia pacific, Emerging trends in teaching and learning*, Malaysia: Penerbit University Sains Malaysia.
4. Bolukbas, F., Keskin, F., & Polat, M. (2011). The effectiveness of cooperative learning in the reading comprehension skills in Turkish as a foreign language. *The Turkish online journal of educational technology*, 10(4), 330-335.
5. Bose, M. N. K. (2002). A text book of English language teaching (ELT) Yemeni students: A guide for teaching English in Yemen school. Yemen, Sana'a: Obadi Studies and Publishing Centre.
6. Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles*. (3rd ed.). London: Longman.
7. Calderon, M. (1990). Cooperative learning for limited English proficient student. Report No. 3 (ERIC Document Reproduction Service No. ED331584).
8. Carter, R., & Nunan, D. (2004). *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge.
9. Coe, R. (2002). It's the Effect Size, Stupid. What effect size is and why it is important presentation to the Annual Conference of the British Educational Research Association, England 2002. [Online] Available: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002182.htm> (April 2014)
10. Cohen, J. (1992). Quantitative methods in psychology: A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
11. Cowie, H. (1994). Co-operative group work: a perspective from the U.K. *International Journal of Educational Research* (special issue on co-operative learning in social contexts).
12. Ellis, R. (2003). *Task-Based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
13. Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. London: Longman/Pearson Education.
14. Gomleksiz, M. N. (2007). Effectiveness of cooperative learning (jigsaw II) method on teaching English as a foreign language to engineering students (Case of Firat University, Turkey). *European Journal of Engineering Education*, 32(5), 613-625. <http://dx.doi.org/10.1080%2F03043790701433343>
15. Hedge, T. (2008). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
16. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Cooperative learning methods: A meta-analysis. *Journal of Research in Education*, 12(1), 5-24.
17. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Social interdependence theory and cooperative learning: The teacher's role. In Gillies, R. M., Ashman, A., & Terwel, J. (Eds.), *Teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 9-37). New York, U.S.A: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-70892-8_1.

15. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (4th ed.). Edina, MN: Interaction Book. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active learning: Cooperative learning in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
16. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2006). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
17. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. [Online] Available: <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html> (July, 2000)
18. Johnson, K., & Morrow, K. (1981). *Communication in the classroom*. London: Longman. Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice*. Paul Chapman. Retrieved March 20, 2014 from [a4C&pg=PA1&dq=cooperative+learning&lr](http://www.a4c.com.au/a4c/pg=PA1&dq=cooperative+learning&lr)
19. Khadidja K. (2010). *The effect of classroom interaction on developing the learner's speaking Skill*. MA thesis - Mentouri university-Constantine Faculty of letters and languages Department of foreign languages.
20. Kharma, N. (1998). EFL and community needs. *IRAL, International review of applied linguistics in language teaching*. Heidelberg, 36(1), 49.
21. Law, Y. K. (2011). The effects of cooperative learning on enhancing Hong-Kong fifth graders' achievement goals, autonomous motivation and reading proficiency. *Journal of Research in Reading*, 34(4), 402-425. <http://dx.doi.org/10.1111%2Fj.1467-9817.2010.01445.x>.
22. Levine, M. (2002). *A mind at a time*. New York: Simon & Schuster.
23. Liao, H. C. (2009). Cooperative learning and EFL education: The past, the present, and the future. *Journal of National Taichung University: Humanities & Arts*, 23(2), 87-108.
24. Mackey, A. (2007). *The conversational interaction in second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press. McLeish, K. (2009). *Attitude of students towards cooperative learning methods at Knox*.
25. *Community College: A descriptive study*. A research paper submitted in partial fulfilment of the requirements for the postgraduate diploma in education. Faculty of Education and Liberal Studies: University of Technology, Jamaica.
26. Meng, J. (2010). Cooperative learning method in the practice of English reading and speaking. *Journal of Language Teaching & Research*, 1(5), 701-703. <http://dx.doi.org/10.4304%2Fjltr.1.5.701-703>.
27. Ministry of Higher Education. (2008). *Laws and regulation and rules of higher education and scientific research- Republic of Yemen*.
28. Morozova, Y. (2013). Methods of enhancing speaking skills of elementary level students. *Translation Journal*, 17(1), [Online] Available: <http://translationjournal.net/journal/63learning.htm>.
29. Ning H., & Hornby, G. (2010). The effectiveness of cooperative learning in teaching English to Chinese tertiary learner. *Effective Education*, 2(2), 99-116.
30. Ning, H. (2011). Adapting cooperative learning in tertiary ELT. *ELT Journal*, 65(1), 60-70.
31. Pattanpichet, F. (2011). The Effects of using collaborative learning to enhance students' English speaking achievement, *Journal of College Teaching & Learning*, 8(11), 1-10.

32. Richards, J. C. (2006). Communicative language teaching today. New York: Cambridge University Press.
33. Slavin, R. E. (1995). Cooperative learning: Theory, research, and practice (2nd ed.). Needham Heights, MS: Allyn and Bacon.
34. Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research articles: A simplified methodology. [Online] Available: http://work-learning.com/effect_sizes.htm (January 31, 2014)
35. Thornbury, S. (2005). How to teach speaking. Harlow: Longman.
36. Yang, Ai-shih V. (2005). Comparison of the effectiveness of cooperative learning and traditional teaching methods on Taiwanese college students' English oral performance and motivation towards learning, A PhD thesis, Faculty of the School of Education- La Sierra University.
37. Zakaria, E., & Zanaton I. (2007). Promoting cooperative learning in science and mathematics education: A Malaysian perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3, 35-39.
38. Zughoul, M. R. (2003). Globalization and EFL/ESL pedagogy in the Arab world. *Journal of Language and Learning*, 1(2), 106-140.
39. Zuheer K. M. M. (2008). The effect of using a programme based on cooperative learning strategy on developing some oral communication skills of students, at English department, Faculty of Education, Sana'a University. PhD thesis- Assiut University.

**ÁP DỤNG PHƯƠNG PHÁP HỌC TẬP DỰA TRÊN VẤN ĐỀ
TRONG HỌC PHẦN TIẾNG ANH THƯƠNG MẠI CHO SINH VIÊN
CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT QUỐC TẾ - TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI**

ThS. Vũ Thị Hạnh

Email: hanh22777@gmail.com

Khoa Tiếng Anh - Trường Đại học Thương mại

Tóm tắt

Phương pháp học tập dựa trên vấn đề (PBL) đã và đang chứng tỏ được sự ưu việt của nó qua thực tiễn. Tác giả đã áp dụng phương pháp này trong học phần Tiếng Anh Thương mại cho sinh viên chương trình liên kết quốc tế, trường Đại học Thương mại, sau đó so sánh kết quả thu được so với phương pháp giảng dạy truyền thống và nhận thấy những thay đổi tích cực, đặc biệt là về động lực học tập, kỹ năng làm việc nhóm và khả năng tự học của sinh viên.

Từ khóa: Phương pháp học tập dựa trên vấn đề, động lực, làm việc nhóm, tự học.

Abstract

Problem-based learning (PBL) has proved its advantages in practice. The author has applied it in teaching Business English to the students of International Cooperation at Thuongmai University, then compared it to the traditional teaching methods. The results show that it has brought about positive changes, especially in motivation, teamwork and self-study skills of students.

Keywords: Problem-based learning, motivation, teamwork, self-study.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Học phần Tiếng Anh Thương mại có thời lượng bốn tín chỉ dành cho sinh viên năm thứ 3 hệ liên kết đào tạo quốc tế, chia thành hai giai đoạn là Tiếng Anh Thương mại 1 (hai tín chỉ) và Tiếng Anh Thương mại 2 (hai tín chỉ). Tiếng Anh Thương mại 1 gồm các bài đọc về marketing, Tiếng Anh Thương mại 2 gồm các nghiên cứu tình huống thực tế từ các doanh nghiệp như Air Asia, Dell, Wal-Mart... Học phần nhằm trang bị cho sinh viên kiến thức và vốn từ vựng về thương mại, liên quan đến nhiều chủ điểm chuyên sâu như nghiên cứu thị trường, quảng cáo, đầu tư... Tuy nhiên sau nhiều năm giảng dạy tác giả nhận thấy sinh viên không mấy hào hứng với môn học này, nhất là Tiếng Anh Thương mại 1, có thể vì tài liệu giảng dạy chỉ là các bài đọc chuyên ngành, không có các kỹ năng khác (nghe, nói) đan xen nên phương pháp giảng dạy cũng đơn điệu. Nhận thấy phương pháp học tập dựa trên vấn đề là một mô hình học tập “cung cấp vô số cơ hội làm việc nhóm cho người học” (Marks and O’Connor, 2013), trong đó người học được thảo luận và thuyết trình nên tác giả đã áp dụng trong giảng dạy học phần này nhằm đa dạng hình thức học tập, đổi mới phương pháp giảng dạy. Bên cạnh đó, phương pháp học tập dựa trên vấn đề còn được cho là cải thiện các kỹ năng mềm như làm việc nhóm, sáng tạo, lập luận, tư duy phản biện, xử lý thông tin và cách thức ứng...

Trong bối cảnh trường Đại học Thương mại đang nỗ lực đổi mới phương pháp giảng dạy nhằm đào tạo ra một nguồn nhân lực chất lượng cao thúc đẩy tiến trình hội nhập của Việt nam với thế giới, phương pháp học tập dựa trên vấn đề nếu được áp dụng thành công thì sẽ là bước cải tiến lớn trong nâng cao chất lượng đầu ra cho sinh viên Đại học Thương mại.

2. CƠ SỞ LÝ LUẬN

2.1 Phương pháp học tập dựa trên vấn đề

PBL được Don R. Woods (2006, tr.34) định nghĩa như sau: “PBL là bất kỳ môi trường học tập nào mà vấn đề đặt ra sẽ điều khiển quá trình học tập.”

Còn theo H.S Barrows (1998, tr.42): “PBL là một ví dụ về mô hình người học là trung tâm của việc học và dạy. Đó là phương pháp học tập dựa trên nguyên tắc sử dụng các vấn đề như là khởi điểm cho việc tiếp thu và tích hợp kiến thức mới”.

Các tác giả trong nước cũng có các định nghĩa tương tự: “Dạy học dựa trên giải quyết vấn đề là dạy học dựa trên các vấn đề thực tiễn có liên quan đến người học và liên quan đến nội dung học tập đã được quy định trong chuẩn kiến thức, kỹ năng. Trên cơ sở đó, người học tự chiếm lĩnh tri thức và phát triển các năng lực như lập kế hoạch, tự định hướng học tập, hợp tác, các kỹ năng tư duy bậc cao, kỹ năng sống.” (PGS.TS Nguyễn Văn Khôi, PGS. TS. Lê Huy Hoàng, Ths. Vũ Thị Mai Anh, 2010).

Từ những định nghĩa trên ta thấy PBL là phương pháp nêu ra các vấn đề mang tính thực tiễn ngay từ bước đầu để kích thích người học tư duy tìm ra câu trả lời, trong quá trình ấy người học tìm cách tiếp cận kiến thức và kỹ năng cần thiết.

Một số vấn đề cần lưu ý khi áp dụng PBL:

- Vấn đề là bối cảnh trung tâm của hoạt động dạy và học. Phương pháp PBL đảo lộn thứ tự của hoạt động dạy học so với các phương pháp truyền thống. Trong phương pháp truyền thống, thông tin được giảng viên trình bày từ thấp đến cao theo một trình tự nhất định, và sinh viên sẽ chỉ được tiếp cận với một vấn đề cần được lý giải một khi họ đã được trang bị đầy đủ những kiến thức cần thiết. Trong phương pháp PBL, sinh viên được tiếp cận với vấn đề ngay ở giai đoạn đầu của một đơn vị bài giảng. Vấn đề có thể là một hiện tượng của tự

nhiên hoặc là một sự kiện/tình huống đã, đang hoặc có thể sẽ diễn ra trong thực tế và chứa đựng những điều cần được lý giải.

- Các đặc trưng của một vấn đề hay gồm có: phải gắn với nhu cầu của người học (nhu cầu về nhận thức, lĩnh hội kiến thức,...); sát với mục tiêu học tập.

- Người học phải tự trang bị cho mình phần “lý thuyết” nhằm có đủ kiến thức để tiếp cận và giải quyết vấn đề, tự tìm tòi để xác định những nguồn thông tin giúp giải quyết vấn đề. Trên cơ sở vấn đề được nêu ra, họ phải chủ động tìm kiếm thông tin thích hợp để giải quyết vấn đề. Thông tin có thể ở nhiều dạng và từ nhiều nguồn khác nhau (sách, báo, phim, ảnh, từ internet...).

- Thảo luận nhóm là hoạt động cốt lõi. Thông qua thảo luận ở nhóm nhỏ, sinh viên chia sẻ nguồn thông tin và cùng nhau giải quyết vấn đề và đi đến kết luận.

- Vai trò của người dạy chỉ mang tính hướng dẫn và hỗ trợ. Giảng viên đóng vai trò định hướng (chỉ ra những điều cần được lý giải của vấn đề), trợ giúp (chỉ ra nguồn thông tin, giải đáp thắc mắc,...), đánh giá (kiểm tra các giải pháp của SV, đưa ra nhận xét), hệ thống hóa kiến thức (trong giáo trình và phần tài liệu tham khảo), khái quát hóa các kết luận của sinh viên.

2.2 Chu trình và cách thức tổ chức dạy học dựa trên vấn đề

Trường Đại học Rijkuniversiteit Limbourg tại Maastricht đã đề ra chu trình học tập theo phương pháp PBL, trong đó thời gian làm việc độc lập (cá nhân) luôn luân phiên với thời gian làm việc trong nhóm (có sự giúp đỡ của giảng viên, trợ giảng, hoặc người hướng dẫn).

Chu trình dạy học dựa theo vấn đề gồm 4 giai đoạn:

Giai đoạn 1: Giới thiệu chủ đề, chuẩn bị các hoạt động và nguồn lực cần thiết, học viên bắt đầu nhóm hợp theo các nhóm nhỏ.

Giai đoạn 2: (có hoặc không sự trợ giúp của giảng viên) Phân tích chủ đề, đưa ra các câu hỏi và giả thiết đầu tiên, phân chia nhiệm vụ cho các thành viên nhóm.

Giai đoạn 3: Các thành viên làm việc độc lập theo nhiệm vụ đã được phân chia. Kết thúc giai đoạn 3, từng cá nhân sẽ giới thiệu thành quả làm việc trong nhóm.

Giai đoạn 4: Mỗi cá nhân tự viết một bản báo cáo. Kèm theo các giai đoạn này thường có các buổi hội thảo trong một nhóm lớn, hoặc các hoạt động thực tế hay tiến hành thí nghiệm. Có thể kết thúc quá trình tại giai đoạn này hoặc tiếp tục quá trình nếu một vấn đề mới được nêu ra.

3. ÁP DỤNG VÀO THỰC TẾ

3.1 Đối tượng áp dụng

Phương pháp PBL được tác giả áp dụng trong giảng dạy hai lớp học phần Tiếng Anh Thương mại 1 (mã lớp 2022ENTI0117) với sĩ số 47 sinh viên và Tiếng Anh Thương mại 2 (mã lớp 2021ENTI0217) với 50 sinh viên cử nhân quốc tế, trường Đại học Thương mại, trong học kỳ 1 năm học 2020-2021.

3.2 Câu hỏi nghiên cứu

Khi học theo phương pháp PBL, sinh viên đã có những thay đổi nào về động lực học tập, về kỹ năng làm việc nhóm và khả năng tự học?

3.3 Phương pháp nghiên cứu

Để trả lời câu hỏi nghiên cứu, các phương pháp sau đây đã được tiến hành:

Phiếu phiếu điều tra được sử dụng để tìm hiểu về động lực học tập và những khó khăn sinh viên gặp phải trong quá trình học tập.

Phiếu điều tra thứ nhất được phát vào buổi đầu tiên của học phần. Nội dung phiếu điều tra thứ nhất bao gồm các câu hỏi liên quan đến động lực học tập, thái độ và nhận thức của sinh viên đối với kỹ năng làm việc nhóm, tần suất làm việc nhóm, đánh giá của bản thân về các kỹ năng làm việc nhóm và khả năng tự học.

Phiếu điều tra thứ hai phát vào buổi học cuối cùng khi kết thúc học phần có thêm nội dung về các thay đổi của sinh viên trong kỹ năng làm việc nhóm, nhận xét của sinh viên về phương pháp PBL cùng các đề xuất của sinh viên. Phiếu điều tra này cũng nhằm phát hiện những khó khăn của sinh viên trong quá trình làm việc để giảng viên có thể điều chỉnh phương pháp giảng dạy trong những lần tiếp theo.

Phương pháp phỏng vấn được thực hiện với 10 sinh viên trong lớp. Nội dung phỏng vấn là về kỹ năng làm việc nhóm của họ trước và sau học phần; những khó khăn họ gặp phải, lý do dẫn đến những thay đổi (nếu có) và các ưu nhược điểm của phương pháp PBL đã triển khai cũng như mong muốn của họ đối với quá trình giảng dạy để kết quả học tập được tốt hơn. Hình thức phỏng vấn được thực hiện theo thảo luận nhóm tập trung.

Phương pháp quan sát thực tế được tiến hành liên tục trong quá trình giảng dạy nhằm giúp tác giả nhận ra những thay đổi mà phương pháp PBL mang lại. Phương pháp quan sát được thực hiện như sau: Sau khi chia nhóm, các nhóm cùng ngồi bàn tròn để thảo luận, phân công nhiệm vụ. Các nhóm trưởng có nhiệm vụ ghi âm/ghi hình buổi họp của nhóm mình và gửi file cho giảng viên. Ngoài việc quan sát trực tiếp, giảng viên sẽ dùng các file đó để phân tích, đánh giá. Trong quá trình quan sát các nhóm làm việc tại phòng học, tác giả ghi chép những thay đổi của từng nhóm trong từng buổi học. Sau đó, đối chiếu kết quả quan sát trực tiếp với kết quả tự đánh giá của sinh viên qua phiếu điều tra và phỏng vấn để củng cố thêm độ tin cậy hoặc bác bỏ những thông tin thiếu căn cứ.

3.4 Mô tả các bước tiến hành

Đối với học phần Tiếng Anh Thương mại 1, do trong giáo trình chưa có các vấn đề đi kèm nên trước hết, giảng viên cần chuẩn bị vấn đề.

Trong bước này, giảng viên căn cứ vào nội dung bài học và để ý đến các sự kiện và nhân vật đang được truyền thông đề cập, xem xét liệu vấn đề đó có phù hợp với mối quan tâm của sinh viên và nội dung chương trình giảng dạy hay không. Thách thức của giảng viên là phải chọn được vấn đề có sức hấp dẫn để kích thích tư duy, kích thích tranh luận và khiến cho sinh viên mong muốn tìm hiểu kiến thức để giải quyết vấn đề. Mục tiêu là sau khi thực hiện sinh viên sẽ thu nhận được kiến thức yêu cầu của bài.

Ví dụ, khi muốn dạy bài “Chiến lược marketing”, giảng viên tìm một chiến dịch marketing thất bại của một công ty nổi tiếng như Coca-cola hoặc MacBeth Glassware, tóm tắt tình hình và yêu cầu sinh viên tìm ra nguyên nhân, cách khắc phục.

Đồng thời, giảng viên cần chuẩn bị nguồn tài liệu để giới thiệu cho sinh viên, trong đó có bài đọc chính theo đúng giáo trình.

Sau đó, sinh viên tiến hành thảo luận nhóm để đưa ra quy tắc cho nhóm, thống nhất cách thức tiến hành, phân chia công việc giữa các thành viên. Giảng viên hướng dẫn và đưa ra tiêu chí đánh giá quá trình và kết quả.

Tiếp theo, mỗi sinh viên tìm kiếm và tổng hợp tài liệu, thảo luận với bạn để thống nhất nội dung của các phần việc do mỗi cá nhân đảm nhiệm. Giảng viên hỗ trợ nếu sinh viên có vướng mắc, nhận diện các tình huống và điều chỉnh kịp thời để giúp các nhóm có thể hoạt động nhịp nhàng. Đồng thời, giảng viên phải quan sát, theo dõi, ghi chép các hoạt động của sinh viên để phục vụ khâu đánh giá, rút kinh nghiệm cho các lần tiếp theo.

Bước cuối cùng, sinh viên viết báo cáo và trình bày giải pháp của nhóm trước lớp, sau đó rút kinh nghiệm quá trình làm việc nhóm theo tiêu chí đã đề ra. Giảng viên đưa ra nhận xét ưu và nhược điểm của các giải pháp, thông qua đó củng cố nội dung bài học và rút kinh nghiệm.

Đối với học phần Tiếng Anh Thương mại 2, trong giáo trình đã có các vấn đề đi kèm mỗi bài giảng, vì vậy giảng viên chỉ cần đảo trình tự các bước tiến hành. Thay vì giảng lý thuyết rồi phân tích tình huống (vấn đề), giảng viên cần nêu vấn đề ngay từ đầu, sau đó hướng dẫn sinh viên tìm và sử dụng tài liệu trong đó có giáo trình để giải quyết vấn đề. Lưu ý xem xét các vấn đề sao cho cập nhật và đủ hấp dẫn cho sinh viên.

4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1 Thay đổi tích cực

Qua quan sát và phỏng vấn, tác giả nhận thấy phương pháp này mang lại ba thay đổi tích cực như sau:

4.1.1 Về động lực học tập

So với cách giảng truyền thống, sinh viên hào hứng tham gia vào quá trình học tập hơn rất nhiều. Khi được hỏi, sinh viên cho biết lý do là được tiếp cận với các vấn đề thực tiễn mà họ phải đối mặt trong công việc sau này. Điều này thể hiện nguyện vọng của sinh viên đối với cơ hội được thực hành trong tình huống thực và muốn được thể hiện bản thân trong cách ra quyết định. Động lực học tập được thể hiện rõ rệt nhất trong các giờ thuyết trình: Nếu như trước đây sinh viên đùn đẩy nhau không muốn lên trình bày trước thì trong học phần này các em hăng hái, chủ động, dùng cách phương thức khác nhau để diễn đạt quyết định của mình. Các nhóm lắng nghe hơn, đặt câu hỏi nhiều hơn, có tranh luận thực sự nếu nhận thấy có một vài điểm chưa thỏa đáng. Đây là điểm rất đáng mừng vì từ trước đến nay sinh viên dường như chỉ có mục tiêu là đạt điểm đỗ chứ không thực sự muốn đưa ra ý kiến.

Động lực học tập còn thể hiện qua quá trình chuẩn bị bài của sinh viên. Qua quan sát, tác giả nhận thấy đại đa số sinh viên có trách nhiệm hoàn thành nhiệm vụ được giao, chịu khó tìm tòi nâng cao chất lượng thông tin của bài viết.

Hơn nữa, chất lượng của các giải pháp mà sinh viên đưa ra trong học phần là rất tốt, rất khả thi, cụ thể và mang đậm dấu ấn cá nhân. Thậm chí sinh viên không ngần ngại bày tỏ quan điểm cá nhân trong bài báo cáo, ví dụ để trả lời câu hỏi “cần phải thay đổi gì trong chiến lược marketing để cứu công ty đó”, thì sinh viên phân tích rồi mạnh dạn kết luận “Công ty này cần phải thay đổi toàn diện chứ không chỉ là marketing, các giải pháp đó không cứu được công ty”. Trước đây, cũng trong học phần này sinh viên có xu hướng sao chép các ví dụ từ trên mạng rồi học thuộc nên họ không thể phân tích các ví dụ tương tự. Điều này cho thấy động cơ học tập của sinh viên đã được cải thiện.

Như vậy có thể nhận thấy rằng nếu cho sinh viên một môi trường học tập có tính thực tế và cơ hội thể hiện, họ hoàn toàn có động cơ và năng lực giải quyết vấn đề chứ không thụ động như định kiến.

4.1.2 Về kỹ năng làm việc nhóm

Việc thảo luận trong nhóm là bắt buộc đối, vì vậy sinh viên phát triển được khả năng giao tiếp và các kỹ năng làm việc nhóm. Trong nhóm các kỹ năng đó, kỹ năng lắng nghe chủ động, tích cực là kỹ năng tiến bộ rõ rệt nhất. Nếu như ở những buổi họp đầu tiên các thành

viên không có nhiều biểu hiện chú ý đến phát biểu của người khác (không hỏi lại, ít phản ứng...), thì đến những buổi họp nhóm cuối học phần họ đã có giao tiếp bằng ánh mắt khi lắng nghe, đặt câu hỏi khi muốn hiểu rõ... Sinh viên cho biết họ đã lắng nghe chăm chú hơn do nhiệm vụ của cá nhân ngày càng nhiều và có liên quan chặt chẽ với nhiệm vụ của các thành viên khác. Kỹ năng lắng nghe thể hiện rõ ràng hơn trong những buổi thuyết trình: Sinh viên trật tự hơn, đặt được nhiều câu hỏi xoay quanh phần trình bày trong đó chỉ rõ những chỗ bất hợp lý của bài thảo luận...Phản nhận xét trước đây chỉ làm chiếu lệ thì nay sinh viên đã hào hứng ghi chép để phản biện... Các nhóm có sự trao đổi qua lại, sinh viên biết thuyết phục người khác nhất trí với mình, động viên, khuyến khích các thành viên khác đưa ra ý kiến thay vì rụt rè, im lặng và thường không ra được quyết định trong cuộc họp như trước.

Ngoài ra, kỹ năng phân công nhiệm vụ và lập kế hoạch hoạt động cũng có tiến bộ. Vào những buổi đầu của học phần phần lớn sinh viên đều gặp khó khăn trong việc giao nhiệm vụ cho bạn cùng nhóm và ngại đôn đốc, nhắc nhở khi bạn không hoàn thành nhiệm vụ được giao. Sau vài tuần, do có nhiều công việc phải làm chung và sợ ảnh hưởng đến chất lượng của cả nhóm nên sinh viên đã biết lập kế hoạch và giao nhiệm vụ chặt chẽ thông qua các biên bản họp nhóm.

Như vậy, có thể nói PBL có tác dụng cải thiện kỹ năng làm việc nhóm cho sinh viên.

4.1.3 Về khả năng tự học

Theo quan sát cũng như phỏng vấn, sinh viên tiến bộ rất nhiều về khả năng tự học, tự nghiên cứu và thu thập tài liệu. Vào đầu học phần, nhiều sinh viên cho rằng mình lười học, ít tự tìm tòi, nghiên cứu, kết thúc học phần thì sinh viên đã thay đổi. Sinh viên cho biết trước đây khi chưa có áp lực tìm kiếm thông tin trên mạng internet để làm bài tập nhóm, các em không biết cách chọn lựa những thông tin phù hợp trong vô số tài liệu tham khảo có liên quan. Trước đây vì ngại đọc nên chỉ sao chép nguyên văn đoạn thông tin mình tìm được cho vào bài thuyết trình, chưa biết cách chọn lọc, tổng hợp như hiện nay. Rõ ràng đây là một thành công lớn do PBL mang lại cho người học khi thế giới luôn chuyển động, thông tin khoa học kỹ thuật, kiến thức liên tục được cập nhật. Đây cũng là kỹ năng cốt yếu mà sinh viên đại học nhất định phải có để có thể tiếp tục nghiên cứu hoặc làm việc trong tương lai.

Trong các kỹ năng tự học, kỹ năng được cải thiện nhiều nhất là kỹ năng lập kế hoạch. Các em cho biết lý do của sự thay đổi này là khóa học luôn có rất nhiều nhiệm vụ sau mỗi giờ học nên nếu không lập danh sách các việc cần làm thì sẽ bị bỏ quên. Chính vì vậy, cho dù họ không lập kế hoạch chi tiết đến mức phân bổ thời gian cho mỗi nhiệm vụ nhưng ít nhất cũng liệt kê các công việc phải làm.

Đây là một kết quả rất đáng khích lệ bởi vì kỹ năng vốn rất khó hình thành và thay đổi, đặc biệt là trong một khoảng thời gian ngắn như vậy.

4.2. Khó khăn khi áp dụng PBL

Bên cạnh các thành công nêu trên còn có những khó khăn lớn khi áp dụng PBL do các điều kiện về lớp đông (45-50 sinh viên/lớp) và cơ sở vật chất cũng như các khó khăn nội tại khi cả thầy và trò đều chưa quen với phương pháp này.

4.2.1 Khó khăn của sinh viên

Sinh viên cho biết hai khó khăn lớn nhất trong quá trình học là kỹ năng làm việc nhóm của bản thân còn chưa tốt và có mâu thuẫn xảy ra trong quá trình làm việc nhóm. Một

ví dụ điển hình là nhóm trưởng thường thích làm theo ý mình, tự ý thêm bớt các nội dung trong cuộc họp, các thành viên không nhường bộ nhau... Khi có mâu thuẫn họ không biết cách giải quyết và kết thúc buổi họp thường là sự giận dỗi lẫn nhau, đổ lỗi cho nhau. Họ nhận thấy nguyên nhân sâu xa của việc này chính là do mỗi người đều chưa biết cách thuyết phục, chưa lắng nghe, chưa chủ động, hay nói cách khác, kỹ năng làm việc nhóm của mỗi cá nhân còn chưa tốt.

Thứ hai, sinh viên nhận thấy PBL vất vả hơn nhiều so với các học truyền thống. Phần lớn sinh viên cho rằng họ mất nhiều thời gian cho các công việc chuẩn bị. Việc phải đọc tài liệu để chuẩn bị nhiệm vụ hàng tuần là gánh nặng đối với sinh viên. So với cách giảng bài truyền thống một số sinh viên cho rằng nội dung mỗi bài học tản mát, thiếu súc tích, không có trọng tâm khiến họ lo lắng về kết quả thi hết học phần. Những lo lắng này là hoàn toàn có cơ sở bởi vì trình tự trong PBL đảo ngược so với phương pháp truyền thống; bài học trong sách chỉ là một phương tiện trong số các phương tiện sử dụng để tìm cách giải quyết vấn đề.

4.2.2 Khó khăn của giảng viên

So sánh giữa giảng dạy truyền thống và PBL tác giả nhận thấy quả thực áp dụng PBL không hề dễ dàng.

Thứ nhất, trong khâu chuẩn bị giảng viên cần rất nhiều thời gian để tìm ra vấn đề phù hợp với nội dung bài học và với độ tuổi, trình độ nhận thức, quan điểm chính trị và có khả năng thu hút sự quan tâm của sinh viên. Do các vấn đề phải có tính thời sự nên giảng viên phải luôn cập nhật, chọn lọc, thậm chí có những vấn đề đã chuẩn bị kỹ từ vài tuần trước nhưng nếu diễn biến khác đi thì lại phải thay đổi cho phù hợp.

Ngoài ra, khi thiết kế vấn đề giảng viên cũng cần dự kiến thời gian hợp lý: bao nhiêu vấn đề cho môn học, tỷ trọng thời gian cho mỗi phần, mỗi bước, mỗi buổi học... Giảng viên cũng cần chuẩn bị tốt khâu tài liệu tham khảo để giới thiệu và hướng dẫn sinh viên tìm kiếm thông tin. Công tác chuẩn bị còn bao gồm chuẩn bị tốt tư tưởng cho sinh viên bởi đây là lần đầu tiên họ được biết đến PBL, chắc chắn họ gặp rất nhiều khó khăn và nghi ngại. Công tác tư tưởng mà không tốt sinh viên sẽ hoang mang, lo lắng, không yên tâm trong suốt quá trình học.

Thứ hai, trong khâu tổ chức giảng viên phải thay đổi trình tự dạy học nên quản lý lớp đông luôn là một vấn đề. Từ trước đến nay sinh viên đã quen với việc nghe giảng, ghi chép và làm bài tập nhưng nay trình tự lại khác: Giảng viên nêu vấn đề, sinh viên suy nghĩ, thảo luận và trong quá trình tìm cách giải quyết họ phải đọc tài liệu trong đó bài học trong sách chỉ là một phần. Như vậy, muốn tất cả mọi thành viên đều tham gia vào các hoạt động thì giảng viên phải vất vả hơn nhiều so với cách giảng bài một chiều. Phải luôn quan sát, phát hiện và tháo gỡ khó khăn cho sinh viên vì họ chưa chủ động và chưa quen đặt câu hỏi. Sau giờ giảng việc giám sát tiến độ thực hiện nhiệm vụ của các nhóm cũng phải sát sao để kịp thời động viên nhắc nhở. Hơn nữa, trong quá trình giải quyết vấn đề sinh viên có nhiều câu hỏi khó về các lĩnh vực khác nhau khiến giảng viên luôn phải cập nhật, tìm tòi mọi nơi mọi lúc. Càng đông sinh viên công việc của giảng viên càng vất vả do quản lý, hướng dẫn hàng chục nhóm sinh viên trong một lớp đã là khó nhưng hầu hết các giảng viên đều có nhiều hơn một lớp học phần.

Thứ ba, khâu nhận xét, đánh giá, rút kinh nghiệm cho sinh viên sau mỗi buổi thuyết trình đòi hỏi giảng viên phải có ghi chép tỉ mỉ, chi tiết về từng nhóm, từng thành viên. Đối với lớp đông thì việc này rất mất thời gian và công sức.

5. KẾT LUẬN

Các nhà giáo dục trên thế giới hiện nay đang nhận thấy áp lực cần phải thay đổi phương pháp giáo dục để “*tạo ra những con người thực sự sẵn sàng cho cuộc sống bên ngoài lớp học*” (Huba & Freed, 2000). Cùng chung quan điểm giáo dục cần hướng đến kỹ năng thực hành hơn là kiến thức lý thuyết, tác giả đã áp dụng PBL trong giảng dạy học phần Tiếng Anh Thương mại đối với sinh viên hệ liên kết quốc tế, trường Đại học Thương mại.

Kết quả bước đầu cho thấy PBL có tác dụng tích cực đối với kỹ năng làm việc nhóm và khả năng tự học của sinh viên, đồng thời cải thiện động cơ học tập cho sinh viên. Ngoài ra còn có một số khó khăn cho cả người dạy và người học, điển hình là khối lượng công việc vất vả và do chưa quen với phương pháp này.

Muốn áp dụng PBL thành công, cần có sự hỗ trợ từ phía Nhà trường trong việc triển khai PBL bởi vì cho dù giảng viên có thể nỗ lực trau dồi nghiệp vụ, liên tục cập nhật, đổi mới phương pháp thì những khó khăn như lớp đông cũng khiến các khâu trong quá trình hướng dẫn bị thiếu sót sao, không kịp thời. Thứ hai, nếu muốn chú trọng vào việc phát triển kỹ năng cho sinh viên, Nhà trường cần thay đổi phương pháp đánh giá kết quả học tập. Hiện nay quy chế tính điểm tuy đã có xét đến điểm thảo luận nhưng tỉ trọng của đầu điểm này còn rất thấp (15% điểm học phần). Theo quan điểm của Bain (2004), khi áp dụng PBL, phương pháp đánh giá nên hướng tới quá trình thay vì kết quả cuối cùng. Việc đánh giá quá trình đòi hỏi nhiều công sức và cần phải đào tạo, nhưng trong thời gian trước mắt có thể thay đổi điểm quá trình là điểm thảo luận, thay vì cách tính như hiện nay. (Hiện nay, điểm quá trình là trung bình cộng của điểm kiểm tra và điểm thảo luận).

Về phía sinh viên, từ nhận thức đến hành động cần phải thay đổi. Việc học tập ở bậc đại học cần phải thực sự chủ động, động cơ học tập phải bền bỉ, hướng tới hình thành các kỹ năng học tập bậc cao hơn ví dụ kỹ năng đọc hiểu để tìm kiếm, tra cứu và lựa chọn thông tin, kỹ năng quản lý thời gian và lập kế hoạch. Những kỹ năng này sẽ giúp sinh viên sắp xếp công việc hợp lý, tiết kiệm thời gian và cũng là những kỹ năng rất cần thiết cho công việc sau này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Donald R. Woods (2006). *Preparing for PBL McMaster University*. Hamilton.
2. Nguyễn Văn Khôi, Lê Huy Hoàng, Vũ Thị Mai Anh (2010). *Dạy học dựa trên giải quyết vấn đề*.
3. Barrows, H.S. and Tamblyn, R.M. *Problem-Based Learning: An approach to Medical Education*. New York: Springer Publishing; 1980

SOME DIFFICULTIES AND SUGGESTED SOLUTIONS TO IMPROVE SPEAKING SKILL FOR THE SOPHOMORE STUDENTS OF INTERNATIONAL COOPERATION INSTITUTE

ThS. Ly Kieu Hanh

Email: hanh.lk@tmu.edu.vn

Bộ môn Lý thuyết tiếng Anh - Khoa tiếng Anh, Trường Đại học Thương mại

Tóm tắt

Bài viết tìm hiểu về những khó khăn và thực hành kỹ năng nói đối với sinh viên năm thứ 2, Viện Hợp tác Quốc tế, Đại học Thương mại. Tham gia nghiên cứu là 42 sinh viên năm thứ hai, lớp học phần 2034ENTH8011 và 2027ENTH8011, với thời gian học tập là 165 giờ học của Học phần Tiếng Anh 3, học kì 3. Để có được kết quả nghiên cứu, tác giả áp dụng phương pháp định lượng thông qua việc sử dụng câu hỏi khảo sát. Bên cạnh đó, tác giả cũng dựa trên quan sát lớp học của giáo viên để đánh giá thực tế khó khăn của sinh viên học kỹ năng nói. Câu hỏi khảo sát dùng để tìm ra những khó khăn của sinh viên khi học kỹ năng nói trên lớp. Kết quả cho thấy những khó khăn đó là gì và tìm ra giải pháp tương ứng để nâng cao khả năng nói tiếng Anh cho sinh viên năm thứ 2. Tác giả mong rằng nghiên cứu này sẽ mang lại lợi ích tốt cho việc học kỹ năng nói của sinh viên nói chung và sinh viên năm thứ 2, Viện Hợp tác Quốc tế nói riêng.

Từ khóa: kỹ năng nói, sinh viên năm hai, khó khăn

Abstract

This study explores the current difficulties and practices of English-speaking skill among sophomore students of International Cooperation Institute, Thuong mai University. Participants are 42 sophomore students of 2 classes (2034ENTH8011 and 2027ENTH8011), within 165 hours of teaching and learning during their English 3 course at the third semester. In order to gain the most successful results, the quantitative data were collected through survey questionnaire. Besides, the results will be analyzed based on the researcher's observation in English classes. Survey questionnaire for students is used to find out the relevant difficulties students have to cope with in learning speaking skill during class time. Findings indicate that some difficulties are pointed out with related solutions to improve the speaking skill for second year students of International Cooperation Institute. The researcher believes this study will be beneficial to English speaking skill for students in general and second year students of International Cooperation Institute in particular.

Keywords: speaking skill, sophomore, difficulties

1. INTRODUCTION

Speaking is one of the most important skills that most learners of any foreign languages wish to achieve. It is an important skill that *'makes you a more fluent language user; speaking is a chance to notice the gaps between what you want to say and what you can say; it is a chance to test hypotheses about language'* (Marilyn Lerris, 1999-quoted by He Lina). Students of International Cooperation Institute obtain the pre-intermediate level after their first year study. In fact, our students are more competent in reading, writing, and listening except for speaking English. Speaking skill is considered to be the biggest problem in learning English. In order to challenge students after finishing the English 3 subject, end-of-term speaking test is designed instead of our-skill test. Due to the researcher's teaching experience, she realizes that her students are afraid of making oral mistakes, because they think their mistakes cannot be 'erased' once they are uttered out. This writing focuses on

studying how students can challenge their problems in speaking skill and suggest solutions to deal with their problems. The research concentrates on answering the two questions:

- 1, What difficulties in improving English-speaking skill do students meet?
- 2, What should be done to minimize these difficulties and help to improve English-speaking skill for students?

2. THEORETICAL BACKGROUND

2.1. Definition of speaking

Speaking is “an interactive process of constructing meaning that involves producing and receiving and processing information” (Florez, 1999, p.1). It is “often spontaneous, open-ended, and evolving” (ibid, p.1), but it is not completely unpredictable. In language teaching, we often talk about the four language skills: speaking, listening, reading and writing in terms of their direction and modality. Language generated by the learners in either speech or writing is considered productive, and language directed at the learners in reading or listening is known as receptive language (Savignon, 1991). Modality refers to the medium of the language (whether it is aural/ oral or written). Thus, speaking is the productive, oral skill.

2.2. Speaking competence

Speaking competences consist of four elements: (1) grammatical competence (linguistic competence), (2) sociolinguistic competence (pragmatic competence), (3) discourse competence, and (4) strategies competence (Scarcella & Rebecca, 1992).

Grammatical or linguistic competence enables speakers to use and understand grammatical structures, sentence structures accurately and unhesitatingly, and thus, it contributes to the speaker’s fluency (Scarcella & Rebecca, 1992). It is also concerned with knowledge of the language itself, its form and meaning and involves knowledge in spelling, pronunciation, vocabulary, word formation, and linguistic semantics (Hedge, 2000).

Sociolinguistic or pragmatic competence is generally considered to involve two kinds of ability. First, it is the ability of knowing how to use language in order to achieve certain communicative goals or intentions (Hedge, 2000). Second, the ability to use language appropriate in social context. Thus, learners need to know the appropriate social conventions. It can be seen, then, that social knowledge is necessary to select the language forms to use in different settings, and with people in different roles and with different status. In other words, as Hymes explained speakers should know “when to speak, when not, what to talk about with whom, when, where and in what manner” (1972)

Discourse competence refers to the ability to manage turn-taking in conversation such as taking a turn of talk, holding a turn and relinquishing a turn, open into or closing a conversation, keeping a conversation going or clearing up communication breakdowns and comprehension problems (Scarcella & Rebecca, 1992). Effective speakers and listeners have also acquired a large repertoire of discourse markers, expressions that speakers use to express ideas, show relationships of time, and indicate course, contrast and emphasis.

Strategies competence allows effective speakers to stretch their ability to communicate effectively in the target language. Canale and Swain defines strategic competence as “how to scope in an authentic communicative situation and how to keep the communicative channel open” (1980, p.25).

The learners can use *achievement strategies* to explain what they are trying to say and find the ways of compensating for their insecure or inadequate knowledge of English; as a result, they keep the conversation going and may encourage the listener to provide the necessary language.

Moreover, learners can use *reduction strategies* to avoid the forms of which they are uncertain and select the perhaps structure which they know. The question arising is whether strategic competence can be trained. Certainly teachers can help students early in a language program by teaching them appropriate questions for requesting help (eg: what does it mean? How do you say?), and the language to ask for vocabulary items (eg: what do you call the person who...? What do you call the thing that...?). The teacher can also act as listener in classroom interaction and respond to students' appeals for help, providing language at the point of need.

2.3 Teaching Speaking skill according to CLT Approach

Communicative language teaching (CLT) and collaborative learning serve best for this aim. CLT is based on real-life situations that require communication. By using this method in ESL classes, students will have the opportunity of communicating with each other in the target language (Kayi, 2006). CLT has been an influential approach for the last decades with the aim of "learn to communicate by communicating" (Larsen-Freeman, 1986, p.131). According to Canale (1983, p.5), communicative competence - the final target of CLT - refers to "the underlying systems of knowledge and skill required for communication". Moreover, "communicative competence is the aspect of our competence that enables us to convey and interpret messages and to negotiate meanings interpersonally within specific contexts" (Brown, 1994a, p.227). The concept of communicative competence is also described in terms of four dimensions which are grammatical competence (grammatical and lexical capacity), sociolinguistic competence (the ability to understand and produce appropriate language in the social context which the communication happens) and discourse competence (the ability to employ communicative strategies to initiate and redirect communication).

A more successful realization of communicative principles is perhaps found in both content-based and task-based teaching programs. Content-based programs involve the teaching of subject matter content in the target language. According to Stern (1983), it is closer to the communicative reality of the target language than classroom activities that are only designed to have certain characteristics of natural discourse. It also has the potential to be more motivating of learners given they have a degree of interest in the subject matter.

3. METHODOLOGY

The method of this study is survey study because it was conducted by using questionnaires and classroom observation to collect data. It was a quantitative study. The study aims at second year students of International Cooperation Institute. They have finished their first year study with pre-intermediate English level. The textbook is "Head for business" published by Oxford university Press, from unit 1 to unit 8. The research aims at 42 students of 2 classes (2034ENTH8011 and 2027ENTH8011), within 165 hours of teaching and learning during their English 3 course at the third semester.

All the collected data from students' questionnaires answers was analyzed and transferred into percentage. The data from observation sheets were examined to find out the current situation of learning English speaking from students. The observation data also help the researcher to see if what the students said matched to the teaching and learning practice. All of these procedures aim to find out the answers to the research questions.

4. FINDINGS

4.1. Students' English language background

Students' English language background focuses only on all four language skills such as reading, listening, speaking and writing. Two first questions of the survey questionnaire are

“Which English languages skill(s) are you best at?” and “Which English language skill(s) do you need to improve most?”

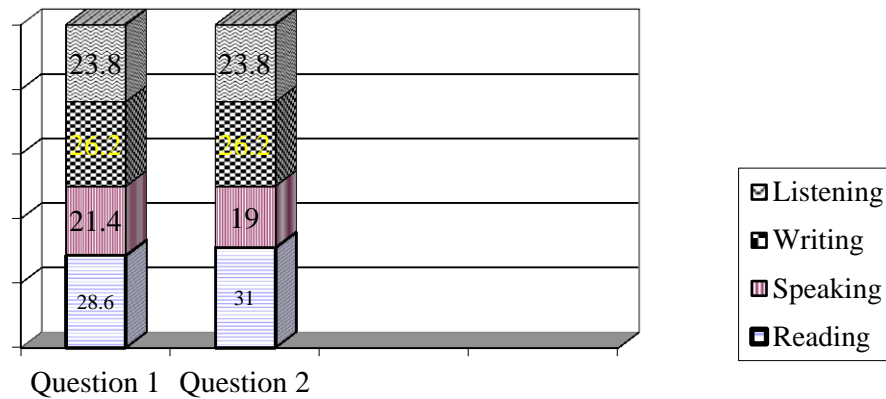


Figure 1: Students' English language skills

According to the figure 1, speaking is the most important skill that students need to improve and pay more attention in order to meet the end-of-term test as well as to support for their future career.

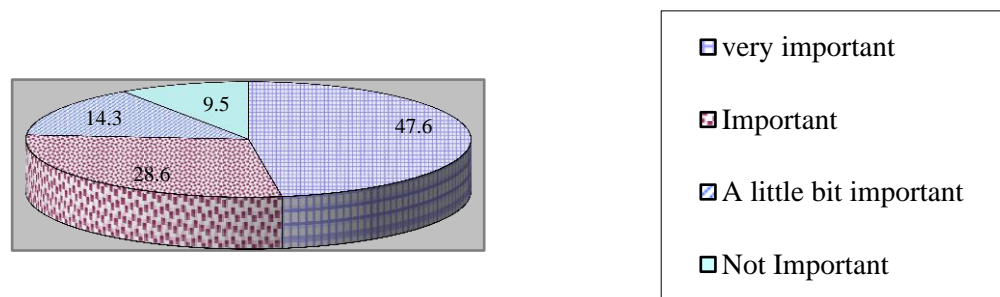


Figure 2: The importance of English speaking skill

Based on Figure 2, the percentage of students highly appreciate the importance of English speaking skill accounts rather high, very important takes 47.6% and important is 28.6%. However, because of a lot of different reasons, students assess their skill of speaking English is respectively at low level in next question “How can you assess your English speaking skill?”. The result was revealed in the figure 3. There are no excellent students at speaking English. The number of students with good level at speaking English skill only made up 11.9 %. More than half of the students assume that they are not very good at this skill (52.4%)

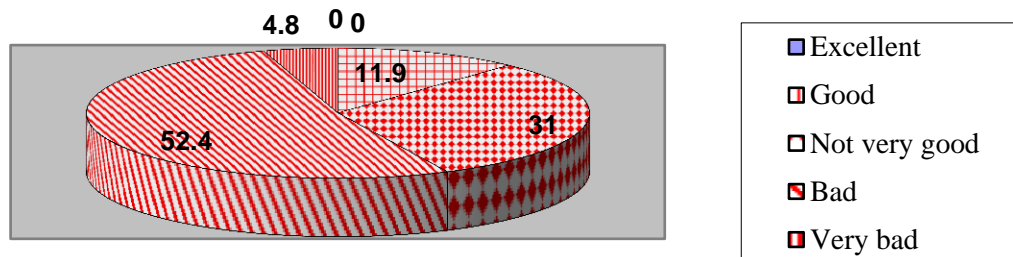


Figure 3: Students' assessment of their English speaking skill

Meanwhile, about one third of the students view their speaking skill is bad and very bad. Thus, students need to improve their English speaking skill.

4.2. Students' difficulties in speaking English

As mentioned in the statistics results from figure 4 below, a great number of the second year student of English (74%) had difficulties in speaking English; meanwhile, the number of good speaking English students is 26%.

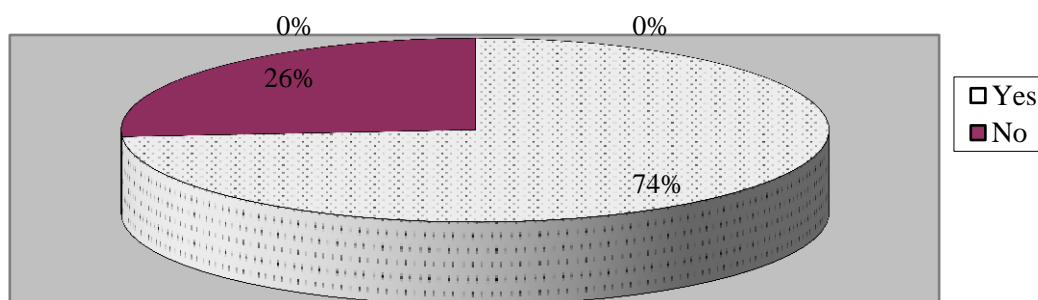


Figure 4: The number of students meet difficulties in speaking English

Clearly, there were not many students who could communicate in English well because they did not equip an enough knowledge for study. Six of the total students (44) must have learnt hard and try their best to master English a well as speaking skill. Especially, when answering the survey questionnaires (*question number 5* "Do you meet difficulties in speaking English?") and observation to comment on what caused students those constraints in oral English language classes; they identified a multitude of variables which can be classified as cultural factors, linguistic factors, psychology factors and the teaching methods.

4.3. Difficulties in dealing with end-of-term speaking questions

As shown in question 5 as well as the figure 5, the students who had difficulties in speaking English should show clearly that what their difficulties were and why they meet those. Nearly half of learners are not getting used to speaking English due to their prior learning experience is one of the difficulties students have to deal with. Generally, secondary education in our education system is strongly didactic and exam-oriented. As a result, both teachers and students focus on marks and written tests while neglecting oral English. Students are possibly not encouraged to speak in their English classes. The importance of speaking English is not appreciated.

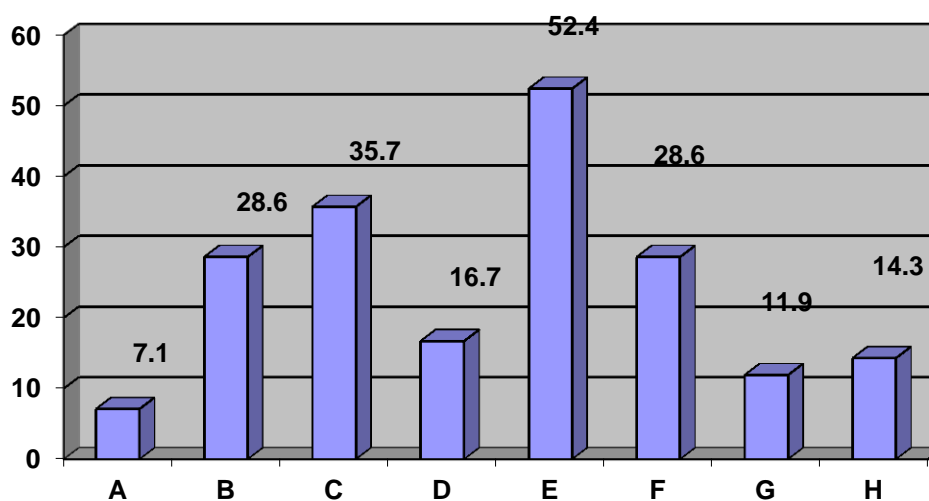


Figure 5: Students' difficulties in speaking English

- A. You are not used to speaking English
- B. You lack of economics-related vocabulary
- C. You are ashamed when they make mistakes in speaking English

- D. You lack ideas to develop the answer of those end-of-term speaking questions.
- E. You lack motivation in your university study.
- F. You are at low English proficiency (vocabulary, grammar, pronunciation ...)
- G. Teachers do not appreciate importance on practicing students' English speaking
- H. English speaking topics are not interesting
- I. Others:

The habit of speaking English regularly is not popular. The statistics presented in figure 5 showed that 7.1% of them got used to communicating in English everyday. This cause may be as same as the motivation outside classrooms. It is easy to understand that our mother tongue is Vietnamese, so they could not communicate with their friends and relatives in English. Therefore, it is difficult for students to improve their speaking skill without more practice. The time in class was not enough for them to speak English well because they had to learn other language skills. However, this data made up a small part in the total number. It meant that these students never practiced English at home even if they did like that in classes. As a result, learners should self-study at home by listening to English songs, watching films in English or others programs in English.

One additional problematic area related to students is their lack of economic knowledge. Statistics from figure 5 revealed that nearly one third of the students have to cope with the shortage of economic-related knowledge. They need to invest more time to develop their case study in the text book and practice answering those end-of-term speaking questions.

According to the researcher's observation at class, students understood and could give the excellent outline in Vietnamese but when presenting in front of the class in English, they could not. This was the current situation of Vietnamese students when studying English. Some students had knowledge of vocabulary but not grammar, so that when having presentation, they could talk unconnected words, and they did not use conjunction to make their speech better.

However, the number of students at low English proficiency made up only one third of the total. It can be understood that nearly 60% of the students could have good knowledge of English proficiency and they could study English well. According to the researcher's observation at English classes, students were eager to discuss the given topics. They always had a good outline to explain to other students and the teacher. For example, teachers often divided the whole class into groups of four or five students after giving speaking topics. Then they would discuss and gave their own ideas. In each group, almost of students were enthusiastic but some others did not pay attention to and said nothing. To solve this problem is the responsibility of both students and teachers. For students, the better solution is that students can learn in groups or in pairs at class. It is easy for them to get more knowledge if the peers exchange their understanding to each other. Moreover, they should do grammatical exercises to improve their English grammar, do reading tasks to improve their vocabulary or listen to economics news programs, radios to improve their pronunciation at home.

Besides personality or motivation are the main difficulties students have in learning speaking English. Students come to study at English classes at this university with different purposes; therefore, not all of them have high motivation in learning English in general and speaking English in particular. Only students, who wish to get more knowledge, learn as hard as possible to get good marks and master English. Some students coming to class with the aim at getting a degree for jobs did not pay attention to the lesson well. They can do many things in class apart from studying. Motivation inside classrooms related to three aspects: the

students' awareness of learning English's importance, the relationship between students and teachers and the attitude of students towards the given speaking topics. In students' opinions, more than 50% of the total thought that they were lack of motivation in learning speaking English (see the figure 5) and is was resulted from their personality, the attitudes of speaking language skill as well as the teaching method of their teachers.

According to the result of figure 5 above, more than 15% of the students got trouble in learning speaking English because of their personality. At class, the researcher saw that some students seemed to be good at vocabulary as well as economic knowledge, but they felt embarrassed to speak in front of the class and they only discussed with their peers without expressing their own ideas when being asked by the teachers. These students might make the atmosphere of class not ebullient although there were more than 85% of the total was willing to participate in the lessons. This is people's subjectivism which is difficult to be changed. Extroverted students would learn better if they were aware of themselves and they should more active in their study as well as in class. In English class, they should speak English more with their friends. They also should try their best to express themselves with English topics. Especially, they should look themselves at the mirror and practicing speaking English to improve their confidence.

In addition to the time for speaking English, their attitudes to the given topics also plays an important role in encouraging their motivation. About 14.3% of the students believed that the English speaking topics are not very interesting or very difficult for them. For example topic N19 "What is marketing? What roles does marketing play in a company's business?" is reported to be a little difficult for students to develop and present their ideas because their major is not marketing. They study finance and banking major.

The next difficulties which made students unmotivated in learning speaking English related to their teachers and their methods of teaching or the relationship between students and their teachers (see the figure 6).

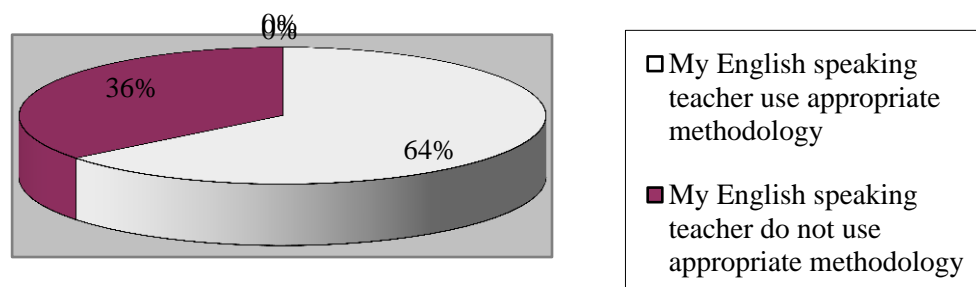


Figure 6: *Teacher's methods in teaching English speaking skill*

As shown in figure 6, when being asked about methods of teaching speaking English, 64% of the total said that they were satisfied to the methods their teachers used. They believed those methods were appropriate to themselves.

4.4. Students' opinions on method of overcoming their difficulties in speaking English

In the survey questionnaires, the question 7 is that "In your opinion, which activities are effective to improve your English speaking skill?" which means that students gave their ideas of some suggested solutions for reducing their difficulties in learning English which is presented in figure 7 below. The solution to improve speaking skill with the highest agreement was improvement of students' English proficiency such as grammar, vocabulary, pronunciation... (52.4%) because this method helped students have good knowledge. Mastering English grammar and widening knowledge of vocabulary are necessary for

students to improve their English speaking skill. If not having large vocabulary, learners will meet difficulties in speaking English, especially in economic-related topics as in the end-of term questions. Anyway, not being good at grammar and vocabulary will prevent them from reacting quickly and they are afraid of giving their presentation when being asked.

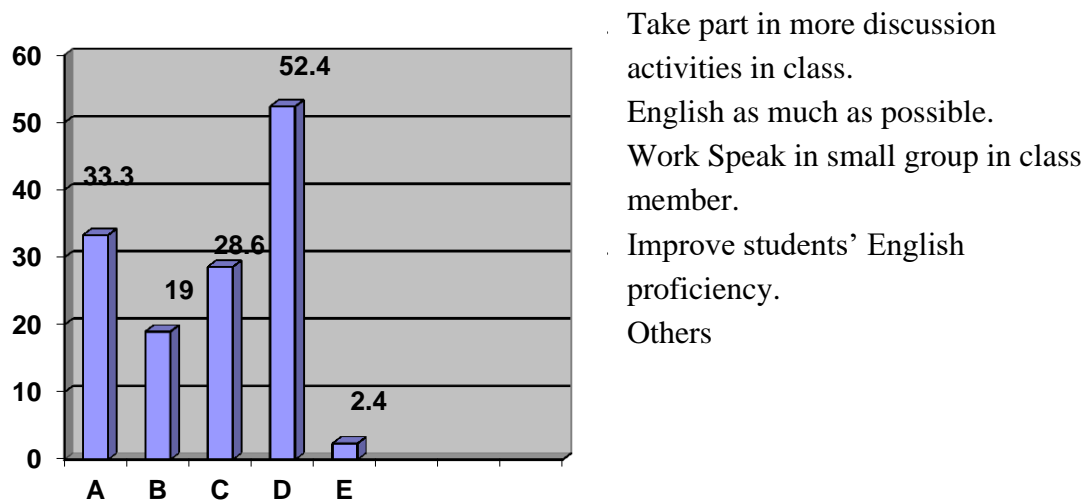


Figure 7: Students' opinions on methods of overcoming their difficulties in speaking English

They can speak English fluently if they are good at grammar and vocabulary, as well as they can speak accurately if they pronounce well. It is easy for them to carry out this method because they can self-study at home such as doing more grammatical exercises, listening to pronunciation exercises or English songs, watching subtitled films.

The second method which was mentioned with high percentage (more than 33.3%) was taking part in more communicative activities. This method was also a potential method because it would make students more active and braver in communication especially introverted students. In speaking English lessons, students should participate in activities given by the teacher such as role-play, information gap, group work or pair work. They should not be afraid of making mistakes in speaking.

Moreover, 28.6% of the students claimed that working in small group with class member is an effective way to improve their ideas and speaking skill through the inside class and outside class activities. If students are assigned to do group work of three or four, they are more responsible for seeking topic's ideas and spend more time practicing speaking English. Besides, students who are active in doing group work, they often share ideas with group members and urge other members to be more active in completing their tasks.

In addition, speaking English as much as possible was also a solution to upgrade students' end-of-term speaking test. Students should practice speaking by themselves or in pairs/ groups. At class, they can take advantages of speaking English with their classmates in speaking activities such as role-play, topics discussion. They may work in small group to make an outline for every given questions. Besides, students should pay more attention to the content of their textbook, *Head for business*, to exploit its economic vocabulary and phrases.

5. CONCLUSION

It is clear that the difficulties in learning speaking English were resulted from both teachers and students. From students' responses to the questionnaires, it is apparent that the difficulties in learning speaking English of students of International Cooperation Institute surveyed in this study were evident. Though research has made efforts towards carrying out

this study, due to the shortage of time, lack of resources and the required scale of the study, drawbacks are unavoidable. Not all the second year students at International Cooperation Institute, Thuongmai University are involved in the survey questionnaire, to some extent; the result may not be generalized for all students. Although the researcher utilized both survey questionnaires and observation as the research instruments for data collection, different tools for data collection like interviews should be combined to make the results more reliable and valid. In spite of the unavoidable limitations, the researcher believes this study will be beneficial to learn speaking English to students at this university and this may lead to students' speaking progress.

QUESTIONNAIRE FOR STUDENTS

This questionnaire is conducted with a view to find out the difficulties from second year students at International Cooperation Institute when learning English speaking skill. Your completion of this questionnaire is highly appreciated. The data collected is used in the research paper only, not for any other purposes.

Please circle the option(s) appropriate to you

1. Which English language skill(s) are you best at?

- A. Reading B. Speaking C. Writing D. Listening

2. Which English language skill(s) do you need to improve most?

- A. Reading B. Speaking C. Writing D. Listening

3. How is English speaking skill important to you?

- A. Very important B. Important
C. A little bit important D. Not important

4. How can you assess your English speaking skill?

- A. Excellent B. Good C. Not very good
D. Bad E. Very bad

5. Do you meet any difficulties in dealing with end-of-term speaking questions?

- No Yes

If yes, which reasons cause your difficulties in speaking English? (Choose more than one option)

- A. You are not used to speaking English
- B. You lack of specialized vocabulary
- C. You are ashamed when they make mistakes in speaking English
- D. You lack ideas to develop the answer of those end-of-term speaking questions.
- E. You lack motivation in your university study.
- F. You are at low English proficiency (vocabulary, grammar, pronunciation ...)
- G. Teachers do not appreciate importance on practicing students' English speaking
- H. English speaking topics are not interesting
- I. Others:

6. In your opinion, does your English speaking teacher use appropriate methodology?

- yes no

If no, what are appropriate? (Choose more than one option)

- A. The teacher talks more than students
- B. The teacher's attitude and methods of correcting mistakes are not appropriate
- C. The teacher doesn't provide enough economic related vocabulary and phrases.
- D. The teacher is unfriendly

E. Others:

7. In your opinion, which activities are effective to improve your English speaking skill?

A. Take part in more discussion activities in class

B. Speak English as much as possible

C. Work in small group with class member

D. Improve students' English proficiency (grammar, vocabulary, pronunciation...)

E. Others:

Thank you very much for your cooperation!

REFERENCES

1. Bailey, KM. & Nunan, D. 2005. "Practice English Language Teaching". New York: McGraw – Hill ESL/ ELT.
2. Brown, H.D. 2000. "Principles of Teaching and Learning" (3rd Edition). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
3. Burns, A & Joyce, H. 1997. "Focus on Speaking". Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
4. Burkart, G.S, 1998. "Spoken language: What is it and how to teach it". Washington DC: Center for Applied Linguistics, 1998. Retrieved from <http://www.nclrc.org/essentials/speaking.spindex.htm>.
5. Bygate, M. 1991. "Speaking". Oxford: Oxford University Press.
6. Chaudron, C. 1988. "Second Language Classroom, Research on Teaching and Learning". Cambridge: Cambridge University Press.
7. Cook, V. 2000. "Second Language Learning and Language Teaching" (2nd Edition) Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
8. Dalle, T. & Thrush, E. 2003. "Practicing Oral Skills in Large Classes". Teacher's Edition. 13 (November 2003): 4-8.
9. Ellis, R. 1991. "Understanding Second Language Acquisition". Oxford: Oxford University Express.
10. Hedge.T 2000. "Teaching and learning in the language classroom". Hongkong: Oxford University Express.
11. Johnson, K. 2002. "An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching". Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
12. Krashen, SD. 1985. "The inputs Hypothesis, Issues and Implications". New York: Longman Inc.
13. Liu, M. 2005. "Reticence in Oral Language classrooms: A case study in China". TESL reporter 38, 1, pp. 1 – 16.
14. Nunan D. 2005. "Practical English language teaching speaking". New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
15. Pattison, P. 1987. "Developing Communicative Skills". Cambridge: Cambridge University Press.
16. Tanjila Ferdous & Abdul Karim,. July 2019. Vol. 12, No 3, ISSN "International Journal of Instruction"

THE USE OF PAUL NATION'S 4/3/2 MODEL IN TEACHING ENGLISH SPEAKING SKILL

Nguyễn Thu Hằng

Email: Ngthuhang296@gmail.com

Trường THCS Vân Hồ

Tóm tắt:

Đối với học sinh Tiếng Anh, phần lớn đều có mục tiêu và động lực để rèn luyện sử dụng ngôn ngữ này lưu loát hơn. Đối với giáo viên, nhận biết được mục tiêu này và xác định những vật cản trong quá trình học để giúp học sinh đạt được mong muốn của mình là việc khá quan trọng. Các học gia định nghĩa “lưu loát” đơn giản là khả năng sử dụng và vận dụng một ngôn ngữ một cách tự nhiên khi nói và viết. Tuy vậy, thường khi nói về sự lưu loát của học sinh, các học giả tập trung vào khả năng nói nhiều nhất. Bài viết này sẽ khảo sát và thu âm học sinh để đào sâu vào những khó khăn khi học tiếng Anh, độ quan trọng của việc nói lưu loát, và liệu mô hình 4/3/2 có khả thi hay không khi dùng để thay thế cho mô hình giảng dạy hiện nay. Kết quả của nghiên cứu này cho thấy rõ ràng mô hình 4/3/2 không những giúp học sinh phát triển khả năng nói và tốc độ nói, mà còn giảm những lỗi hay vấp phải như ngập ngừng khi nói (hesitation) và áp úng khi bắt đầu câu (false start). Tuy nhiên khi xét về mặt thực tiễn, mô hình này khó có thể được sử dụng rộng rãi trong trường lớp tại Việt Nam vì một số hạn chế nhất định.

Từ khóa: kỹ năng nói, lưu loát, sinh viên

Abstract:

For English learners, the need for fluency exists within all commonly expressed goals and motivation. As educators, it is essential to recognize this need and identify obstacles preventing learners from actualizing their goals. Simply, fluency is often associated with the ability to use, speak, and manipulate the language naturally. Researchers have mostly focused on spoken language. Through surveying current students and recording sessions of the 4/3/2 activity model, this paper attempts to investigate the importance of oral fluency, along with difficulties facing learners in Vietnam, and the potential to implement an alternative technique to the current teaching strategy. The results prove that the model helps students not only improve in speaking speed but also make less false start errors or hesitations. Despite the positive outcomes, the model also has some limitations that prevent it from being fully applied in the current Vietnamese classroom.

Keywords: speaking skill, fluency, students

1. INTRODUCTION

Speaking fluency and accuracy are two main objectives of a second or foreign language learning objectives. Fluency is based on meaning, while accuracy is based on language forms (Ur, 1996). Both concepts, although seem to contradict, complement each other regarding what is the focus of second or foreign language learning and teaching. According to Nation (1989), fluency encompasses three aspects: Speed and flow of language production, the degree of control, and the interaction between language and contents. Like this line of thought, in their 2009 book, Nation and Newton identified four strands in language development, where the most critical strand is fluency development. However, in a modern language education context, especially that of Vietnam, many Vietnamese EFL students have found speaking to be the most challenging aspect of development (Muller, 2014). Seeing as

how vital oral fluency is in language development, it is timely to revisit the topic and investigate ways to improve the current teaching strategy. With the 4/3/2 model for teaching activities being praised internationally for its effectiveness, the author investigates the model's effectiveness in the context of her class, and overall gauge how successful the model would be if implemented to improve Vietnamese EFL students' speaking skills.

As mentioned, oral fluency would be the focus of the study. Within that, there are two main limitations to the scope of this study: Speaking situation and sample size. In comparison, it is ideal to survey students through all three speaking situations- interactive, partially interactive and non-interactive (Singh & Singh, 2015), the model being examined primarily focused on partially interactive situations. Thus, this paper also focuses on partially interactive situations as the basis for any assessment. Furthermore, due to time and resource constraints, the study chooses Van Ho Secondary school for proximity and ease of access with the researcher being one of the educators. While all students at any levels could benefit significantly from an alternative teaching methodology, 8th-grade students are the papers' focus. The choice of this particular group is partially in agreement with the Programme for International Student Assessment (PISA) that 15-year-old students are at a crucial turning point: nearing the end of most countries' compulsory education (Schleicher, 2019). Assessing and improving performance at this stage is critical to further development.

Skehan (2003) also stated that speaking fluency involves various aspects: breakdown fluency, speed fluency, and repair fluency. This study explores utterance fluency as an indicator for oral fluency in learners; thus, all three aspects are explored, with more focus on repair fluency in later discussions, since the activity itself limit the duration of the speech, thus varying the duration by default.

2. ORAL FLUENCY AND ITS MEASUREMENT

Skehan (2003) and Tavakoli and Skehan (2005) stated that oral fluency involves various aspects: breakdown fluency, speed fluency, and repair fluency. Breakdown fluency refers to the flow of speech, determined by the number of breaks in speaking (Skehan, 2003). Speed fluency is the delivery speed, measured by the number of syllables per second (Skehan, 2003). Furthermore, Repair fluency refers to the frequency of self-corrections and repetitions. Jong et al. (2010) proposed measuring these aspects of oral fluency via timing within a speech. Firstly, by measuring the number of silent pauses, mean duration of silent pauses, and the number of filled pauses ("uhms" and "uhs"), breakdown fluency can be obtained. Secondly, to measure speed fluency, instead of focusing solely on articulation rate (syllables per minute), the inverse of that would be calculated. By taking speaking time divided by the total number of syllables to find the mean duration of each syllable, the result is not mixed with measures for pausing. Finally, to measure repair fluency, the authors proposed using the total number of corrections and number of repetitions. This paper aims at evaluating the effectiveness of the mentioned 4/3/2 model when applied in a practical context would need to utilize this framework to investigate its merits critically.

To answer the identified research questions, this study utilizes the action research approach. The author is an educator herself and found that students have the most difficulty speaking when it comes to impromptu tasks or ones that have little preparation time. The identified problem is the basis for this research, especially when Paul Nation's 4/3/2 model seems to precisely benefit these types of tasks. Apart from being an action research, the research design of this study falls into the descriptive design realms, in which the qualitative method is used to describe the variable of the circumstance of the 8th -grade students' English

learning, while the quantitative method is used to determine the effectiveness of the model 4/3/2 fluency activity in teaching-learning English speaking through analyzing the values of mean, percentage, frequency, weighted mean. The focus of the study is also to gain a deeper understanding of the situation, perception, and opinion of students, rather than creating a surface collection of data.

There are two separated strategies for data collection: Surveys (Discrete quantitative data) and Recordings (Textual qualitative data). Firstly, two sets of the survey were distributed at the beginning and the end of a trial period where teachers are asked to include 4/3/2 activity in class. The survey includes three sections distributed in different phases of the research. Section 1 was distributed prior to the application of 4/3/2 in teaching. The section includes background information on students' own perception of their language skills, common difficulties, and most importantly, common mistakes during speaking. Section 2 was distributed after two weeks of implementing the 4/3/2 activity model during class time. The second set is a lot shorter and mostly focuses on the general perception of improvement by students. This section of the survey also explores how students feel about the activity, and their likes and dislike about how it was implemented. The third section of the survey was handed out on a random day between the two weeks right after the activity was implemented in class. This survey asks students to reflect upon the recently concluded activity and rate their own performance. All criteria of the survey revolve around the claimed benefits of 4/3/2, focusing on specifically confidence level, speaking speed, hesitation, and repetition improvement. Secondly, several students were also recorded at random to compare repair fluency during the activity itself between the first round (4 minutes) and the last (2 minutes). The same topic, pollution, was given out to all students in class before the activity start, and the students were informed of the recording prior to their turn. This would be considered a prepared speaking task. The recording was then transcribed by the researcher manually, noting any hesitation or false start errors. The speech was then counted for the number of words spoken, and all data was recorded into Excel for further processing.

3. THE 4/3/2 MODEL AND ITS POTENTIAL

Adopting the 4/3/2 technique outlined by Nation (1989) requires a student to give the same speech to three different listeners in decreasing duration. Delivery of the same speech to the first listener should be timed at four minutes and decreasing for the second and third listeners (to three and two minutes respectively). This technique has three important features that could enhance oral fluency: (1) The speaker has different audiences each time; thus the student's concentration will be on delivery of the message and not solely on engagement; (2) The student would give the same speech, which means that confidence level is expected to increase after every round since repetition creates an opportunity for the student to develop fluency; and (3) The reducing duration also put the broadcaster under pressure to be more fluent each time. Potentially, this method can be integrated into both group learning and individual learning. With the simplicity of the activity, 4/3/2 can be adapted for an extensive array of scenarios as long as they support the basics, a student and a relevant topic. Based on Nation and Newton (2001, p.91), there are a few steps to incorporate the activity into each lesson:

Preparation: Give, or let students choose a speaking topic and let them prepare some notes for a few minutes.

Four minutes: Set a timer for four minutes. Start the timer and ask students to start.

Rest: After timer finishes, take a short rest to collect thoughts and reflect on self-identified errors.

Three minutes: Talk about the same topic for 3 minutes to a new listener and then take another short rest.

Two minutes: Talk about the same topic to a new listener for only 2 minutes.

4. CURRENT PROBLEMS WITH ENGLISH EDUCATION IN VIETNAM

Over the last decade, the Vietnamese government has made various efforts to enhance the English language proficiency of students in Vietnam. With an emphasis on improving English instruction as a critical step to compete with other nations within the same economic region, the Vietnamese Ministry of Education and Training (MoET) ratified a 10-year National Plan for “Teaching and Learning Foreign Languages in the National Formal Educational System between 2008 and 2020” (Chi, 2017). The program had a cost of over four hundred million dollars. While the country poured in a considerable amount of resources to enhance the quality of English learning, increasing globalization results in a great diversity of English and discourses that utilize English differently. Such diversity substantially challenged the current learning and teaching methodology, teaching materials, curriculum and the competence of Vietnamese English teachers (Pham & Murray, 2019). According to Pham and Murray (2019), the Vietnamese MoET emphasizes the development of more pragmatic communication proficiency. The emphasis in classrooms, however, is mostly on reading comprehension, vocabulary and grammar patterns, which are also the focus of most school exams, as well as the college entrance exams (Pham & Murray, 2019). While new teacher training programs have been created and distributed with a spotlight on training communicative teachers, not much progress has been observed in English classes when it comes to teaching methodology (Pham & Murray, 2019). As Pham (2019) pointed out, the training courses gained a massive interest among the educators, but the existing methodology still prevailed afterwards (Do Na, 2017; Pham & Murray, 2019).

To explain how EFL in Vietnam abandons communicative learning outcomes, an exploration into the teaching method is necessary. Previous studies often share similar results that the prevalent teaching and learning model for English in Vietnam is teacher-centered where students listen, repeat, and copy vocabularies and grammatical rules provided by the teacher (Canh, 2011). This systematic teaching and learning method urge students to spend more effort into rote learning rather than engage in communication with peers (Canh, 2011). An overemphasis on knowledge retention means that communication skills are often neglected among EFL learning outcomes in Vietnam. To explore this gap in English teaching and learning, a research into the use of Communicative Language Teaching (CLT) in Vietnamese universities and language centers was conducted by Bock in 2000. The study shed lights into how students were more driven to pass exams rather than to achieve actual competence in their own language skills (Bock, 2000). Besides, Oanh and Hien’s (2006) study on Vietnamese EFL university undergraduates found that both teachers and students viewed memorization as an exercise to foster accuracy and fluency; thus, resulting in self-confidence.

4.1. Supply and Demand Mismatch

First, there is a disparity in supply and demand. The current Vietnam population is at over 85 million, among which a significant portion is yearning to learn English. Currently, the demand for English language learning triggers a considerable surplus in demand for qualified instructors, including teachers, both native speakers, and fluent non-native speakers (Hoang, 2010). The shortage in supply also shows through the survey results. Only 61% of students agree that English learning in school is adequate, while 29.5% think that it only helps them very little in improving their English.

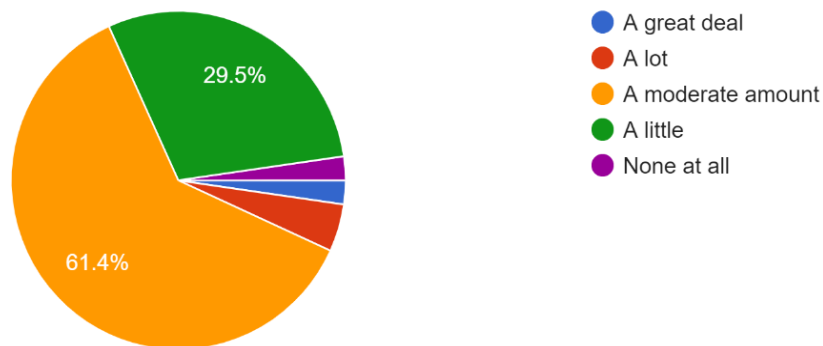


Figure 1: Students' perspective on whether English learning in school is adequate

The shortage in supply of teachers results in lower English learning quality overall. Also, there are very few to no available native speaking teachers qualified to teach in Vietnamese public schools. This bottleneck in teaching supply is detrimental to students' English learning. At the same time, the quality of available teachers is also in question from the result of this survey. As in-class English teaching quality decreases, students have to find alternative learning methods. 80% of the respondents study English out of class both by themselves and at an English center. Only 11% of students study by themselves, possibly due to difficulties accessing an English center. The amount of time studying English also varies amongst respondents.

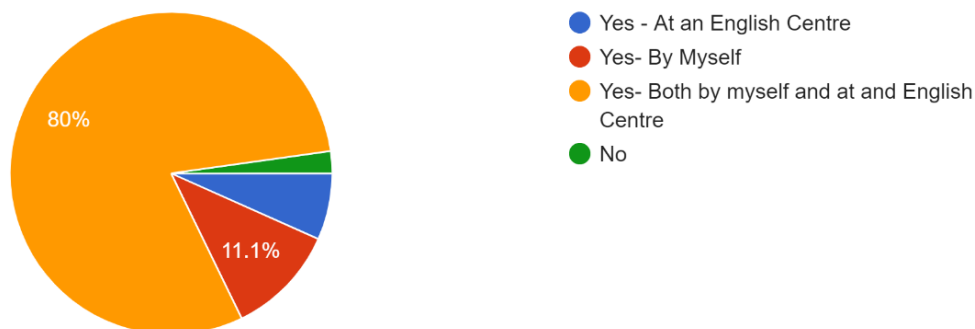


Figure 2: Students' answer to whether they study English out of class

However, all respondents study English more than three hours a week in total, including class time. Surprisingly, more than 50% of students study 7 to 9 hours every week. Commonly in Vietnamese high school, students would take three English classes a week in school. Each class lasts about one hour. Thus, students that study more than three hours a week would be studying either by themselves or at an English center out of their school time. While it is surprising that more than 50% of students study English more than 7 hours every week, it is consistent with the above result that more than 80% of students study English out of school.

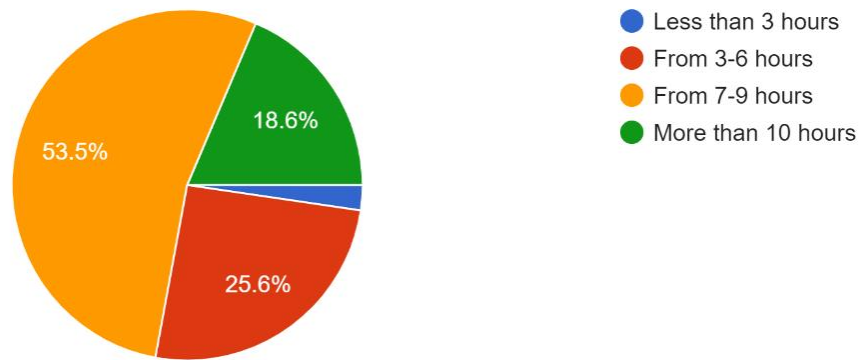


Figure 3: Number of hours students spend studying English a week in total

4.2. Lackluster Quality of Teachers and Teaching Methodology

Secondly, despite the significance of English in the new “flat world” of globalization, English language teaching in Vietnam still yet to meet the needs for capable English-speaking individuals due to the education system’s inferior quality compared to other nations (Do Na, 2017; Pham & Murray, 2019). The main reasons for the country’s relatively lower performance in English teaching could be attributed to the fact that: (i) most of the current English educators, generally at primary and lower secondary levels, are not competent, (ii) most instructors, apart from a few at higher levels, have not studied in an English-speaking country, and that (iii) many of them do not frequently communicate in English (Hoang, 2010; Do Na, 2017).

Since speaking skill is the focus of this paper, the survey only questions students on difficulties they face improving their speaking skill. The result is consistent with a lot of current studies that the main reasons for low English performance in students are inadequate teaching instructions and insufficient material. While teaching instructions and material are vital to improving students’ skills, the one proposed method for learning English is immersion. Despite the claimed positive effects, it seems that immersive English learning is not a well-known concept within the student body. Only 15.9% of respondents think that the lack of immersion in learning hinders their improvements in speaking.

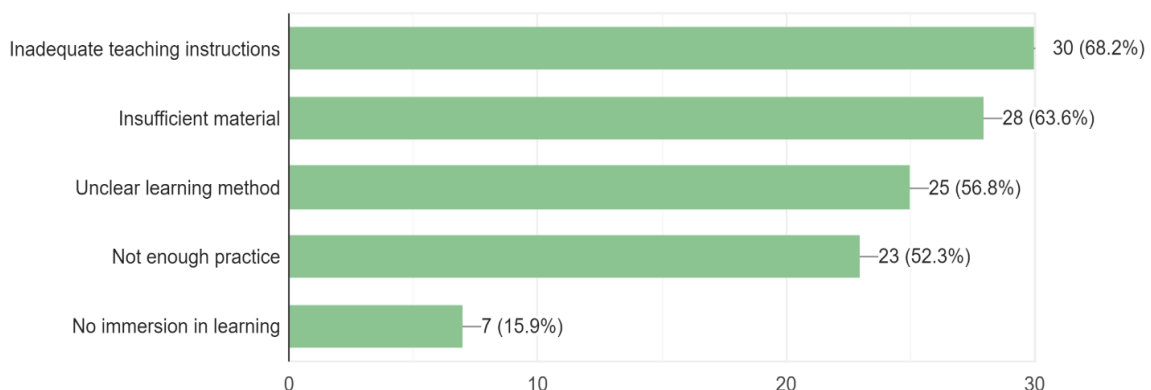


Figure 4: Problems facing students' struggle to improve their speaking skill

Many students also seem to direct the blame towards themselves; more than 50% of respondents also chose that lack of practice on their results in their inadequate speaking performance. The survey also looks at how confident student is speaking English in different scenarios, in class and out of class. Within the classroom, surprisingly, students are shyer in

speaking English. About half of the respondents, 20 in total, stated that they are timid speaking English in class, while only 25%, about ten respondents, chose that they are timid speaking English outside of the classroom.

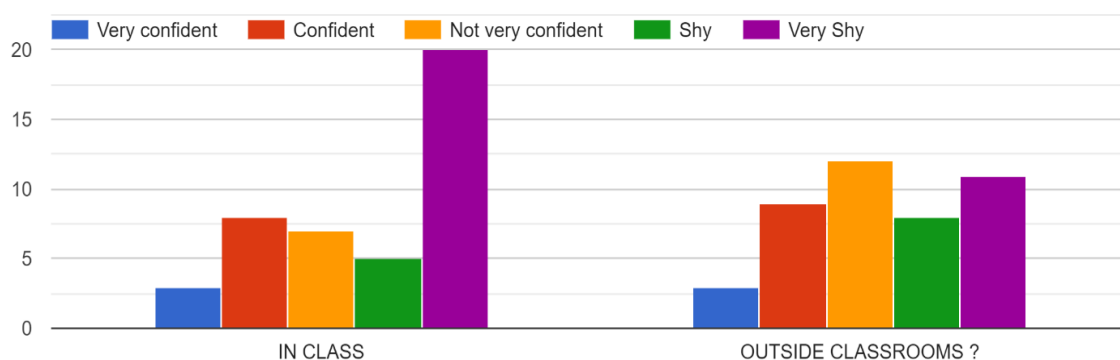


Figure 5: *Students' confidence in English speaking in two scenarios*

When asked about their opinion on how current teaching methods can be improved, more than 80% of students agree that more immersive and active learning environment would help improve their English skills. This slightly contradicts the result in the question above that only 15% of respondents think that a lack of immersion in learning hinders their English. However, this could be due to some students being unaware of the meaning of immersive previously but agrees that live activities are beneficial. Another aspect that the result shows is students' awareness of the international testing system. Only 34.1% of students think that their teaching and learning materials should be based on international testing systems such as IELTS. The result of this is very consistent with previously explored literature that students study English in high school to pass exams and not for long term gains

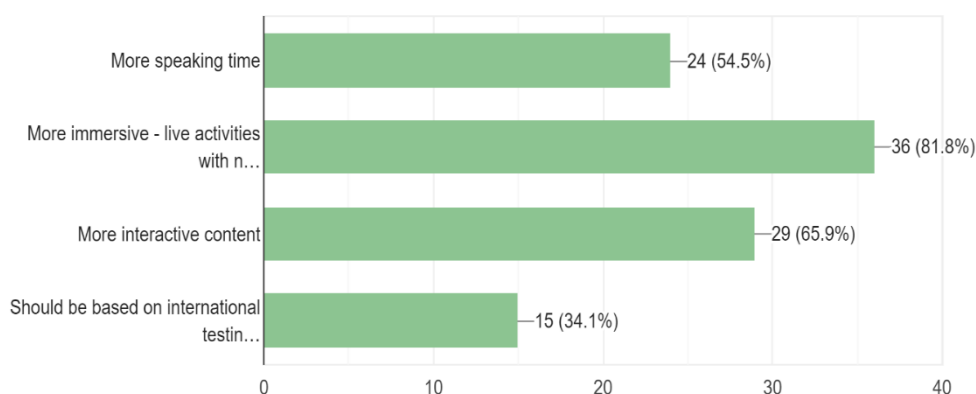


Figure 6: *Students' thoughts on how the teaching method can improve*

4.3. Gap Between Instruction And Testing System

Thirdly, there is a gap between testing and instruction in English language training in Vietnam (Do Na, 2017). While the newly adopted textbook and curriculum aim at encouraging the communicative approach, the current testing system focuses more on assessing students' lexicogrammatical knowledge (Hoang, 2010). To make matters more complicated, at some Vietnamese tertiary institutions, TOEFL or TOEIC or IELTS are adopted as the primary standard to evaluate the students' English proficiency. As widely accepted English testing systems, the mentioned certification is essential for students who are looking to engage in education overseas, either in the U.K or in the USA or an English-speaking country.

The rigidity of the current curriculum also provides no breathing room for the researcher to implement any new teaching strategy in the long term to gain actual, measurable change in performance. Pedagogic freedom aside, there is currently little to no incentive for teachers to innovate since most are under agreement with both the school and parents to prepare the students for their school tests and the college entrance exam. Diverting students' time and energy on "new" lessons is not usually a welcomed process unless it benefits the students in tests. This bridge the current hindrance to a broader, more entrenched paradigm of the Vietnamese language testing system and English pedagogy. As mentioned in a myriad of studies over the year, the Vietnamese' strategy in teaching and learning English seems to overfocus on grammar, vocabulary and writing aspects through pure memorization and rules, while neglecting fluency through usage and imitation.

5. RECEPTION OF THE ACTIVITY MODEL BY STUDENTS

The most common complaints about the model seem to be the initial length of speech as well as the condensation needed to deliver the same speech in half the time. More than 40% of respondents agree that it is difficult to speak for four minutes straight and that they cannot condense the initial speech to only two minutes in length. However, it is quite promising when only 13% of students feel that the activity forced them to make more mistakes.

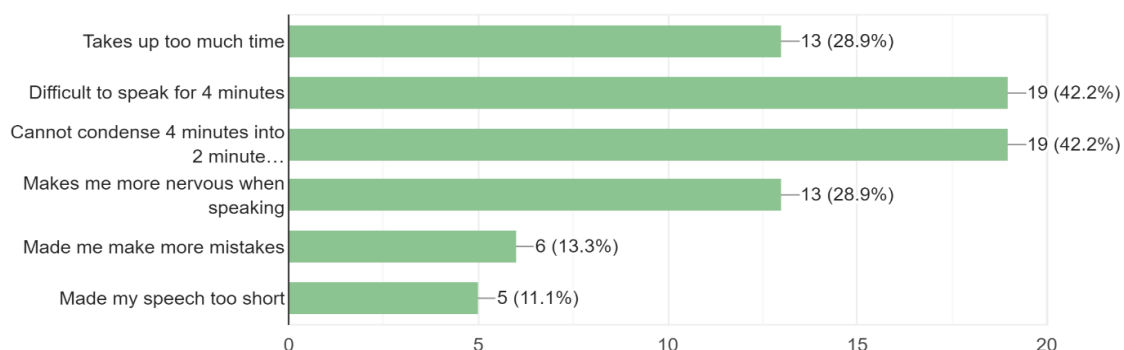


Figure 7: Aspects students do not like about practicing with 4/3/2

While students' perspective on the model differs, the paper also investigates the model's efficiency by recording students as well as providing self-reflection surveys after the activities were done. One of the main benefits of the activity claimed by Paul Nation is that the activity builds confidence in students. The survey shows both contradicting and consistent result with this claim. About 36% of students feel that they are not very confident in the final round of the activity. At the same time, more than 30% are very confident in the final round of the activity. Overall, more than 50% of the respondents feel more confident in the final round as opposed to only 45% that are not.

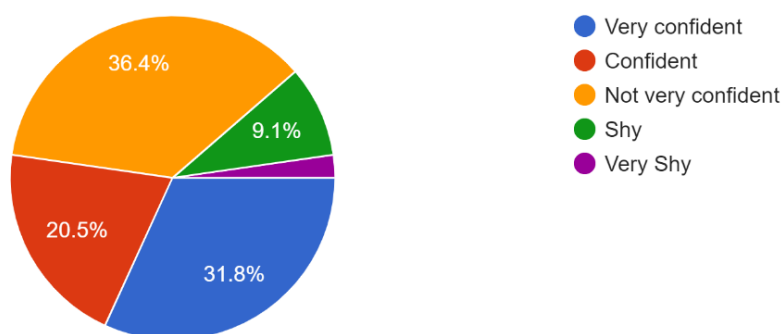


Figure 8: Confidence level in the final 2 minutes of the activity

Overall, it was evident that practicing with the 4/3/2 activity helps students to develop more confidence when speaking about a prepared subject, evident in much lower hesitation, and the actual activity reflection that shows more than 50% of students feel more confident speaking in the last round of the activity compared to the first. This is very promising for a new activity that was not experienced before. However, considering a lot of students felt that the activity took up too much time, in-class implementation could not be thoroughly done without a shift in curriculum focus.

6. IMPROVEMENTS IN SPEAKING PERFORMANCE WITHIN ONE SESSION

The real measure of improvements, however, comes from the recording and analysis of each. The result from recordings shows students' performance in the 1st and the last round of the activity, 4 minutes and 2 minutes. After transcribing the speech, the researcher also counts for false starts, hesitation, and repetition. The mentioned errors are tallied and then transposed to a more meaningful data by dividing the total numbers of errors by the ratio between total words spoken and 100 words.

Table 1. Difference in different metrics of the recorded students

Student	Minutes	SPS	False start	Hesitation	Repetition
#1	4	0.79	2	17	0
	2	0.56	0	2	2
#2	4	1.12	5	13	3
	2	0.66	3	5	4
#3	4	0.77	6	22	5
	2	0.71	2	6	9
#4	4	1.05	3	8	8
	2	0.85	4	2	6

6.1. Speaking Speed and Hesitation

Overall, it is evident that speaking speed increase noticeably between the two rounds of the activity. All four participants' average Seconds per Syllable (SPS) count increase considerably in the last round of the activity compared to the first. Among the 4 subjects of the paper, the third student only improved by 7%, while others hit double digits in improvement. While the speaking progress varies, the average improvement is a very decent 24% for four recordings.

Table 2. Difference in average Seconds per Syllable of the recorded students

Student #	SPS in 4 minutes	SPS in 2 minutes	Percentage Change
1	0.79	0.56	-29%
2	1.12	0.66	-41%
3	0.77	0.71	-7%
4	1.05	0.85	-20%
Average	0.93	0.69	-24%

At the same time, all students hesitate a lot less in the final two minutes of the activity. Most noticeably, student #3 made 22 hesitations in the first round but only six in the last round. Similar results are observed amongst all four. When tallied into error per 100 words,

the improvement is much more noticeable. Across the board, the student’s improvements hit double digits, and an average change of 62% was recorded. The result showed Student 1 being the most improved, similar to the SPS improvement, with more than 80% fewer mistakes made.

Table 3. Difference in Hesitation per 100 words of the recorded students

Student #	Hesitation in 4 minutes	Hesitation in 2 minutes	Percentage Change
1	5.59	0.93	-83%
2	6.07	2.75	-55%
3	7.05	3.57	-49%
4	3.51	1.41	-60%
Average	5.56	2.16	-62%

6.2. False Start and Repetitions

When it comes to false starts, most students make fewer mistakes overall, with the only anomaly being student #4 that made more mistake in the last round of the activity. However, when tallied the number of faults by 100 words, the number of false starts errors went up in the last round of the activities, averaging at nearly 38% increase over the 3 rounds. Student number 3 was also our anomaly, making nearly 90% more mistakes in the last round compared to the first. When compared this result to the SPS progress, there is a very close relationship between the much higher false start increase and the much lower SPS improvement rate compared to other students. This could be due to increased stress having to condense 4-minute speech into only two. When the students were not very confident in the first place, the lack of time and higher pressure would only reduce the speaking performance, especially when it comes to errors that are connected.

Table 4. Difference in False Starts per 100 words of the recorded students

Student #	False Starts in 4 minutes	False Starts in 2 minutes	Percentage Change
1	0.66	0.93	41%
2	2.34	2.75	18%
3	1.92	3.57	86%
4	1.32	1.41	7%
Average	1.56	2.16	38%

Like the increase in false start errors, repetition in speech also have an anomaly in student #3; the student made nine repetitions in the last round compared to only five in the first round, making the overall increase at 234% when tallied to errors every 100 words. Again, this could be due to increased pressure to deliver the speech faster that leads to more mistakes. This also seems to be the case for all 4 students since the repetition rate went up by 100% on average.

Table 5. Difference in Repetition per 100 words of the recorded students

Student #	Repetitions in 4 minutes	Repetitions in 2 minutes	Percentage Change
1	0.00	0.93	93%

2	1.40	2.20	57%
3	1.60	5.36	234%
4	3.51	4.23	20%
Average	1.63	3.18	101%

7. REALISTIC POTENTIAL OF 4/3/2 IN VIETNAMESE HIGH SCHOOLS

The biggest problem with implementing 4/3/2 in Vietnamese school is time constraint due to class size. Average class size in Vietnam is 20-30 students. In an ideal session that the researcher planned, students would first be broken up into groups of threes and take turn to go through the given topic. Afterwards, each group would send one student as a representative to present the topic again in 2 minutes. After planning, the researcher tallied up the time needed for each session to be fully done while allowing for some flexible in preparation for students. Realistically speaking, apart from the 4, 3, and 2 minutes needed, each student would need another 1.5 minutes in between round. Each student in a group of 3 would then need an average of 13.5 minutes to finish. Thus, each group of 3 would take up at least 40.5 minutes just to finish the activity among themselves. Afterwards, each representative of the groups would take at least 4 minutes to come up and finish the 2-minute round. In total, a 30-student class would need an additional 40 minutes to finish the second half of the planned session. With most class period in Vietnam being 1 hour in length, only half the session of the activity would already take up close to 75 percent of class time. Even with the possibility of a double period (one class taking up 2 hours in a row), a full-length session of the activity would also take up close to 75% of class time (80.5 minutes out of 120 available minutes).

In fact, one session of the 4/3/2 activity had to be broken into two classes in 2 different days when the researcher attempt to implement the activity, since the professional obligation of the researcher was to deliver the planned lesson in the curriculum that involves mostly grammar lessons. As explored, the time constraint itself and the rigidity of the current curriculum provide no breathing room for the researcher to implement any new teaching strategy in the long term to gain actual, measurable change in performance. Unfortunately, with the two biggest roadblocks in implementation of 4/3/2 in daily learning being the actual curriculum and the current testing strategy, the model's outlook in Vietnamese school is quite slim. However, educating students about such a useful model could spark personal interest in trying and using at home and during out-of-class study groups.

CONCLUSION

As of the beginning of the implementation of 4/3/2 at Van Ho Secondary school where the researcher work, the students were mostly unaware of the model, making the classes a great opportunity for a fresh evaluation of the effectiveness of this new method. By their estimation, the students split in confidence change after implementing the activity. However, when it comes to speaking speed, the students rated themselves very high during the last activity round of 2 minutes. Most students rated themselves and 8 out of 10 for speaking speed. The improvements in speaking speed were correctly estimated by the students, even with a small recording sample. As per the findings above, the students improved by nearly 25% when it comes to SPS, making the positive effects of the model quite promising. Hesitation error also improved quite considerably, in-line with the SPS improvement. The students seemed more focused and well-prepared for the last round of the activity. However, despite significant improvements in speaking speed and hesitation, false starts and repetition seemed to increase with the mounting pressure of condensing a 4-minute speech into 2

minutes. Most students made fewer mistakes during the activity itself, but due to much higher SPS average, the tallied error per 100 words was a lot higher for most students.

Overall, the application of 4/3/2 benefited student greatly, even though it was only applied in a short period and a smaller context than ideal. In general, most students improved quite noticeably after implementation of the activity, most noticeably in terms of speaking speed. Other errors that are relevant to speaking fluency did not change or improve considerably. While most students felt more confident speaking during the activity, the higher pressure added with condensing a speech in half created more opportunity for errors. The students that were recorded showed this effect clearly in their performance between rounds. Along with that, implementing the activity took up a considerable amount of time, agreeing with how students feel about the activity when done in groups.

With the current testing system that neglects most speaking tasks to focus on grammar and writing, a change in teaching method could not fully benefit the students in their pursuit of higher education. Despite the practical benefits of the activity, it is more of a testament to how speaking could be improved once it becomes more integral to the testing system as well as the curriculum. A more in-depth exploration of the Vietnamese English curriculum could expose its weakness and potentially create a shift in testing as well as teaching. For now, the model is best for students to use in their spare time, or out-of-class English practice sessions with peers. It is proven that the 4/3/2 model work as intended in increasing speaking speed as well as giving students more confidence speaking. However, as mentioned above, the current class period for English in most high school is only one hour every day and only three days a week. With such limited class time, it is challenging for teachers to implement the same activity in every class. This is consistent with the findings that students also felt the activity takes up a bit too much of their time. This problem could be rectified by planning a curriculum around fluency as opposed to the current focus around tests. Within the few weeks that the researcher applied the model in class, many students seemed to be more active and enjoy speaking a lot more compared to standard textbook practice.

REFERENCES

1. Bock, G. (2000). Difficulties in Implementing Communicative Theory in Vietnam. *Teacher's Edition*, 24-28. Retrieved from <http://www.nzdl.org/gSDL/collect/literatu/index/assoc/HASH6484.dir/doc.pdf>
2. Canh, L. (2011). *Form-focused instruction: A case study of Vietnamese teachers' beliefs and practices*. University of Waikato, Hamilton, New Zealand. Retrieved from <https://hdl.handle.net/10289/5253>
3. De Jong, N. H., Steinel, M. P., Florijn, A., Schoonen, R., & Hulstijn, J. H. (2012, March 14). Linguistic skills and speaking fluency in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 34(5), 893-916. doi:10.1017/S0142716412000069
4. Do Na, C. (2017). Issues in the Implementation of Bilingual Education in Vietnam. *TESOL Working Paper Series*, 15, 96-113. Retrieved October 15, 2019, from https://www.hpu.edu/research-publications/tesol-working-papers/2017/2017-new-with-metadata/04donachi_bilingualism.pdf
5. Hoang, V. (2010). *The Current Situation and Issues of the Teaching of English in Vietnam*. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/1040/873e2dcbb2e11442c62bb2e1b8fe775fb412.pdf?_ga=2.108625218.1315399825.1588307745-860259058.1588307745
6. Muller, T. A. (2014). *Exploring EFL fluency in Asia*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9781137449405

7. Nation, P. (1989). Improving Speaking Fluency. *System*, 17(3), 377-384. Retrieved October 10, 2019, from <https://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/1989-Fluency.pdf>
8. Nation, P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York: Routledge.
9. Oanh, D. T., & Hien, N. T. (2006). Memorization and EFL Students' Strategies at University Level in Vietnam. *TESL-EJ*, 10(2), 1-22.
10. Pham, B., & Murray, B. (2019, February 26). *Vietnam's plan for all students to speak English didn't work – but its education system still shines*. Retrieved Mar 25, 2020, from South China Morning Post: <https://www.scmp.com/week-asia/society/article/2187639/vietnams-plan-all-students-speak-english-didnt-work-its-education>
11. Schleicher, A. (2019). *PISA 2018 Insights and Interpretations*. OECD.
12. Skehan, P. (2003). Task-Based Instruction. *Language Teaching*, 36(1), 1-14. doi:10.1017/S026144480200188X
13. Tavakoli, P., & Skehan, P. (2005). Strategic planning, task structure and performance testing. In R. Ellis, *Planning and task performance in a second language* (pp. 239-273). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

INTEGRATING GAME-BASED INTERACTIVE PLATFORMS IN TEACHING ENGLISH AT THUONG MAI UNIVERSITY

ThS. Nguyễn Thị Hằng¹, ThS. Mai Tuyết Nhung², ThS. Phạm Quang Trúc³

¹mshang.tmu@gmail.com

²mainhungtourism@gmail.com

³mr.phamquangtruc@gmail.com

Khoa Tiếng Anh - Trường Đại học Thương Mại

Tóm tắt

Trong thời đại cuộc cách mạng công nghệ 4.0 đang diễn ra mạnh mẽ, và ảnh hưởng không nhỏ đến hoạt động dạy và học nói chung cũng như trong Tiếng Anh nói riêng. Hoạt động sử dụng máy vi tính và điện thoại thông minh có kết nối mạng để học tập trong lớp học không còn là vấn đề mới mẻ. Điều này không chỉ cho phép học sinh và giáo viên kết nối với nhau mà còn với toàn thế giới thông qua sự hỗ trợ của các phương pháp dạy và học đa dạng trên internet. Sử dụng các nền tảng học tập tương tác qua trò chơi trong một bài giảng tiếng anh là một ví dụ điển hình minh chứng cho chúng ta thấy rằng mạng internet có thể cung cấp cho chúng ta nguồn thông tin dồi dào và hỗ trợ quá trình dạy và học tốt như thế nào. Mục đích của bài báo là đưa ra một ví dụ minh họa về các nền tảng học tập tương tác qua các hoạt động ứng dụng trò chơi với hi vọng rằng đây sẽ là những công cụ hữu hiệu cho hoạt động dạy và học cũng như tạo động lực cho sinh viên trong các lớp học tiếng anh của sinh viên năm thứ nhất học tiếng anh thương mại tại khoa quốc tế trường đại học Thương Mại.

Từ khóa: ứng dụng trò chơi, công cụ, Internet

Abstract

The technology revolution 4.0 has had a substantial impact on teaching and learning in general and English teaching and learning in particular. Using computers and smartphones with internet connection inside a classroom is no longer something new. Teachers and students are not only connected to each other but also to the whole world, with the support of various web-based teaching and studying methods. Using game-based interactive learning platforms in English lessons is one typical example of how the Internet can provide a great source of information and support the teaching and studying process over a certain period of time. This article aims to offer a descriptive overview of game-based activities, their benefits and provide an illustration of game-based interactive learning platforms with the hope that they will be used as effective tools for teaching and studying to motivate students in English classes at the International Faculty, Thuongmai University.

Key words: game-based interactive learning platforms; class tools; internet-based.

1. INTRODUCTION

In the 21st century, the influence of information and communication technology (ICT) in the knowledge society is producing a revolution in the different sectors (Pavel; Fruth & Neacsu, 2015) and requires a new approach to education. It has been widely encouraged to integrate institutional-level information and communications technology (ICT) to support and enhance teaching, learning. Especially, due to COVID-19 pandemic, the whole Vietnam witnessed a long period of web-based e-learning via learning platform. Many problems might arise, and among major concerns is learners' low motivation (Bączek, M & et al. 2020) because motivation has been considered as one of the most important factors that drives online learning (Widjaja & Chen, 2017). Johansson (2010) showed that learners easily lose their motivation. They assessed that they were less active during online classes as opposed to traditional classes (Bączek, M & et al. 2020). Therefore, during COVID pandemic, in Vietnam, there has been a wave of using game-based interactive platforms in lessons. A great number of teachers are taking innovative achievements to improve their teaching methods and language teachers at Thuongmai University (TMU) are no exception.

This article aims to investigate the use of game-based interactive platforms in Division of English Skills, Faculty of English, Thuongmai University; synthesize some popular and useful platforms; and give some recommendations for using these game-based interactive platforms.

2. THEORETICAL BACKGROUND

2.1. Motivation

According to Martin (2003), motivation is learners' energy and drives to study, a stimulant for achieving a specific target (Johnstone, 1999). It is the efforts which learners make for learning a language because of "their need or desire to learn it" (Ellis, 1994, p.715). It is closely associated with "arousal, attention, anxiety, and feedback of reinforcement" (Franken, 1994).

According to Ryan & Deci (2000), motivation can be categorized into two types. Intrinsic motivation refers to the inner eagerness and interest to do and participate in a particular activity as they find these activities enjoyable. On the other hand, extrinsic motivation comes from outside of the performers. Extrinsically motivated students study for the sake of outside influences such as getting teacher and peer praise, acquiring a good grade or some other type of reinforcement that a teacher or peer might offer. According to Fisher (1990) there are three major sources of motivation in learning including: (1) the learner's

natural interest: intrinsic satisfaction, (2) the teacher institution employment: extrinsic reward, and (3) success in the task: combining satisfaction and reward.

Cook (2000) claims that language acquisition (LA) is not the same in learners. Moreover, it has been proposed and recommended that there are three main factors, which concern and influence the LA, including age, personality, and motivation. He further emphasizes that among the three, motivation is the most significant in LA, which is also agreed by Oxford and Shearin (1994). In conclusion, the motivation for learning is personal and comes from within an individual, but can be influenced by external factors. When teachers know how to generate students' motivation in their teaching, they will become happier and more successful in bringing it into classrooms.

2.2. Games as a useful tool to motivate students

Learning by playing a game has drawn attention of scientific publishers especially in the last decade and receive positive results (Mattheiss et al., 2009; Tran, 2011; Mahmoud Raba, 2014). Gamesbased learning has been a part of education for decades. However, with new technological advances, digital games have recently emerged as a new teaching tool. Neuroscience has proven that "Games are tailor made to fit the very different tasks animals and humans face." (Frost, Wortham, and Reifel, 2008 p. 66) Andrea Bennett, (2008) overemphasized the power of games and play to facilitate deep and meaningful learning where most productive and motivating learning experiences are taking place outside of school through playing and participation where learners do enjoy learning via having a sense of their own progression and where the learning is relevant and appropriate.

2.3. Game-based interactive platforms

There are a variety of game-based interactive educational platforms and tools to establish interactive learning and an online lesson plan. These tools are extremely useful for online teaching and learning or in the classroom well-equipped with laptops and overhead projectors. All these learning platforms can be used as educational technology in schools and other educational institutions. This study suggests six popular interactive tools in support for teaching business English at Thuongmai university.

Classtool

Classtools are useful tools for the classroom because it offers many functions like countdown timer, magic hat spin, crosswords game creation, Puzzle jigsaw, create Diagrams with many different shapes just a second. This website is completely free, no need to sign up, no password.

One of the interesting functions is random name selection. It is like the magic hat game of VTV3. Users can create individual section of a hat just by entering the name in each part. There are many specific functions as follow: randomly select one or a group of students to answer questions, choose a student, any group to receive rewards or users can adjust the number of student attendance. To start we click on the "Random name picker" icon. Next, we click "Edit" to enter student's name (users can enter as many names as you like), and we click "Save this list" to save the list.

Wordclouds

Wordclouds is a really simply and free application without installation or time to find out how to use it. The more words are used in the text, the more clearly seen it is in the cloud according to the order of display. This is a tool to create word clouds or card clouds.

Kahoot

Kahoot is a game-based learning platform that makes it easy for users to create, share, and play games or puzzles in a few minutes. For Kahoot, there is no need for users to install the software. This tool allows users to build multiple-choice questions with diverse data including pictures, videos and diagrams that make the design more appealing to students and thus, increase motivation in the learning process. In addition, there is also a Ghost Mode function that allows learners to play with themselves.

Quizziz / quizzlet

Quizziz, quizzlet takes the excitement of a gameshow-style review game and puts the whole experience in the students' hands. With other traditional games, everyone sees the question and possible answers on the projector and answer simultaneously.

- It's student-paced. No one gets upset because their device didn't load the game fast enough to compete.

- Teachers can display a student progress dashboard on the projector to see progress of each student and instantly see how many questions the class answered right/wrong.

Socrative

Immediate feedback is a vital part of the learning process. Socrative offers an efficient way to monitor and evaluate learning that saves time for educators while delivering fun and engaging interactions for learners with a selection of activity types including: Launch a quiz, receive exit tickets, or ask for a quick questions for instant student feedbacks. Socrative virtual room can hold up to 50 students per activity.

Nearpod

Nearpod is a flexible platform that allows downloading ready-to-teach content, or building teacher's own lessons. On this platform, teachers would be able to organise various activities such as drawings, presentations, making game-based interactive questions, discussion, assign and correct homework directly, matching, filling in the blanks. Here are some more useful suggestions for using these game-based platforms in the class:

3. METHODOLOGY

This research is primarily based on researcher's experience in using game-based interactive platforms in English classes, and data from interviewing practitioners from Division of English Skills, faculty of English. The data was collected through synthesis of existed papers, interviews and observation. The findings of this study serves as one of the references for the teachers and educators.

Description of students

Learners mentioned in the article are freshmen and sophomores at Institute of International cooperation. They spent the entire two years learning Business English, which equipped them with unfamiliar business terms, which were claimed to be tedious and lengthy. Many of them lost their fresh joy towards English lessons. Therefore, in many classes, they seemed to be quite passive and feel obliged to learn English.

4. FINDINGS AND DISCUSSIONS

4.1. Teachers' perceptions of game-based learning platforms

Teachers at Division of English skills, Thuongmai University were invited to take part in the interview for an insight of the situation.

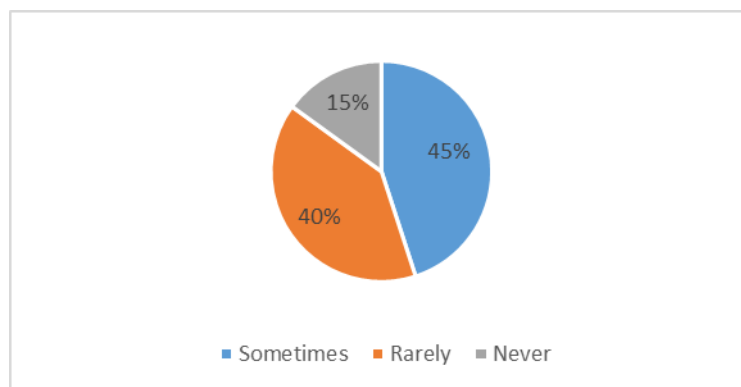


Figure 1: Frequency of using game-based interactive platforms

According to the collected data, 85% of the surveyed teachers make use of these platforms in their teaching, but at limited times (see figure 1). Major explanations are the overload of work which leads to limited time for extra preparation for the lessons.

Regarding students' attitudes towards these platforms, it is reported that the overall participant satisfaction using Kahoot was high (90%), indicating that gamification increased their motivation to learn (Felszeghy et al, 2019). They express their clear excitement when playing live quiz on kahoot, especially they are attracted by the colors of the answers. They claim that those color increase the curiosity about the questions and push them to stay focused on the questions. Interestingly, Kahoot is also the most frequently-used platform by the teachers at the Division. However, for Quizziz, teachers claimed that this platform fails to warm students up, because it does not have eye-catching and user-friendly display (see figure 2).

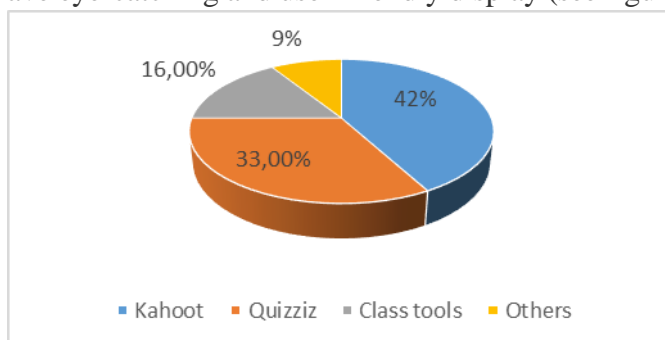


Figure 2: Frequently-used platforms

4.2. Recommendations for effective use of game-based interactive platform

Generally, ICT and games have received positive feedbacks from teachers and learners in ample research (Paras Bizzocchi, 2005; Dalton, 2006; Tran, 2011; Mahmoud Raba, 2014). Games were used to encourage learners to explore the target language. Stated by Lee in Dalton (2006) by using games in the teaching, teacher not only found it as one way to deliver the material in fun way but also as practice for students to better their English. However, it is recommended that game-based interactive platforms should not be abused for students tend to be too familiar with those platforms and feel bored. Some interviewed teachers claim that sometimes, learners are overexcited, so they appear to focus too much on the results to be the winner, not on the knowledge and skills they need to acquire. For teachers, using the game-based platform in class was sometimes a real challenge. On the other hand, it was found that some teachers did not have any well arranged lesson plan so that the teaching and learning process sometimes did not meet the objectives. Besides, it is a good idea for the teachers to clarify the rules at the beginning of the activity and be prepared for cooling them down.

All web-based platform request internet connection, so, wifi or internet access would be obligatory. However, Nearpod is a learning platform which requires large-capacity internet access. It would be a note for educators if they would like to use this platform successfully in the class. Otherwise, students cannot join the games.

Here are some useful suggestions to refresh the atmosphere in the class:

Activity 1 - Warmup activity: Teachers can create a picture related to the topic of the lesson so that students can guess the content of the lesson (Wordcloud), use an interactive quiz to warm up the class at the beginning of the lessons (Nearpod, Kahoot and Socrative).

Activity 2 - Discussion / brainstorming: Teachers use wordclouds to create a shape of words

Activity 3 - Form the skills of organization and creativity for students: Teachers can prepare the Wordcloud and ask students to highlight the words, write synonyms or definitions of the words. As a result, students enhance the ability of analysis through images, color and memorize the lesson better.

Activity 4 – Checking: Teachers can use these platforms as a means of checking students’ understanding of the lessons by engaging them in an interactive quiz (either team mode or individual mode). Besides, teachers can ask students to summarize the main ideas based on the word clouds and then encourage them to be creative and self-study with mind map

Activity 5 – Homework: Learners can redo the exercises or learn vocabulary at their own pace by selecting learning mode (quizziz, quizzlet).

Activity 6 – Further practice / test: These platforms are set up with a range of exercises such as gap filling, multiple choice, matching, True-False, and short answers. Instead of hand out paper work to students, teachers can make use of these functions to change the atmosphere of the class.

4. CONCLUSION

Game-based interactive platforms have a lot of advantages in online teaching business English, Teachers enjoy the wealth of resources the internet and make the lesson not only a bit easier but also more gripping. These tools provide a little light relief for the students and teachers have some fun themselves as well.

Applying interactive platforms to teaching all subjects in general and English in particular is not just a change of technology. It is part of a redefinition of how teachers as a species transmit knowledge, skills, and values to students. With the development of technology and the internet, making a few predictions of how these tools they serves will continue to have a decisive influence on transforming traditional study into healthier and more effective learning habits. It is likely that with notably innovative work being recognised, oriented towards incorporating technology and resources into its digital platforms will require the highest quality learning at Thuong mai university.

5. REFERENCES

Andrea Bennett, (2011). The Role of Play and Games in Learning. the 33rd Earl V. Pullias Lecture. University of South California (USC) USA.

Bączek, M & et al. (2020). Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic: a survey study of Polish medical students. 10.21203/rs.3.rs-41178/v1.

Cook, V. (2000). Linguistics and Second Language Acquisition. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press and Macmillan Publishers Ltd.

Dalton, E. 2006. Language Learning Games: Why, When, and How. (online), retrieved from (<http://www.doc-txt.com/games-for-learning-and-leaning-from-games.pdf>)

E. Mattheiss, M. D. Kickmeier-Rust, C. M. Steiner&D.Albert (2009). Motivation in gam-based learning: It's more than 'flow'. In Schwill, A., & Apostolopoulos, N. (Eds.), *Lerne im Digitalen Zeitalter- Workshop - Band Dokumentation der Pre-conference zur DeLFI2009 – die 7. E-learning Fachgung Informatik der Gesellschaft fur Informatik e.V.* (pp.77-84).

Felszeghy, S., Pasonen-Seppänen, S., Koskela, A. et al. Using online game-based platforms to improve student performance and engagement in histology teaching. BMC Med Educ 19, 273 (2019). <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1701-0>

Frost, Joe, Sue Wortham, and Stuart Reifel. (2008) Play and Child Development. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Johansson, A. (2010). What influences students' motivation for learning English grammar? (Unpublished thesis). Retrieved from <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:373545/FULLTEXT01.pdf>

Mahmoud Raba, Ahmed. (2014). Using Games to Promote Students' Motivation towards Learning English. Al-Quds Open University Journal for Educational & Psychological Research & Studies. 2.

Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. The Modern Language Journal, 78(1), 12-28.

Paras, Bradley & Bizzocchi, Jim. (2005). Game, Motivation, and Effective Learning: An Integrated Model for Educational Game Design.. Proceedings of DiGRA 2005 Conference: Changing Views - Worlds in Play.

Pavel, A.P.; Fruth, A. & Neacsu, M.N. (2015). ICT and E-Learning: Catalysts for Innovation and Quality in Higher Education. Procedia Economics and Finance, 23, 704–711. doi: [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00409-8](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00409-8)

Widjaja, A & Chen, J. (2017). Online Learners' Motivation in Online Learning: The Effect of Online-Participation, Social Presence, and Collaboration.

**THỰC TRẠNG NHẬN THỨC TỰ HỌC TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG
ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI**
**THE RECENT SITUATION OF STUDENTS' PERCEPTIONS OF LEARNER
AUTONOMY IN LEARNING ENGLISH AT THUONGMAI UNIVERSITY**

ThS. Trần Thị Thu Hiền

ThS. Đỗ Thị Bích Đào

Email: th.hien77@tmu.edu.vn

Khoa Tiếng Anh - Trường Đại học Thương mại

Tóm tắt:

Những năm qua, Khoa Tiếng Anh trường Đại học Thương mại áp dụng phương pháp dạy học Ngoại ngữ theo đường hướng giao tiếp và có được những thay đổi tích cực trong việc dạy và học ngoại ngữ tại trường. Năng lực tiếng Anh và khả năng giao tiếp bằng tiếng Anh của sinh viên có nhiều tiến bộ đáng kể. Là những giáo viên của Khoa, các tác giả thực hiện nghiên cứu đã nhận thấy tầm quan trọng của việc nâng cao nhận thức tự học cho sinh viên trong đổi mới phương pháp dạy và học tiếng Anh. Với nghiên cứu này, các tác giả đã đi tìm hiểu thực trạng tự học tiếng Anh của sinh viên tại 11 khoa chuyên ngành của trường, từ đó tìm ra các giải pháp để nâng cao hơn nữa nhận thức về tự học của sinh viên nhằm giúp quá trình tự học tiếng Anh của họ đạt hiệu quả cao nhất.

Từ khóa: nhận thức; tự học; năng lực; hoàn cảnh; quyền.

Abstract:

Over the past few years, the application of the Communicative Language Teaching method has been widely adopted. This marked the beginning of a major change in the language teaching and learning at Thuongmai University (which was known as Vietnam University of Commerce). And students' English proficiency as well as communicative ability has been improved remarkably. As teachers in Faculty of English at Thuongmai University, from their own observations and experience, the authors have noticed that promoting ability of the self-study of students is an important goal of innovation of teaching methods. In this study, the authors present a situation of self-study of English non-major students in 11 faculties in Thuongmai University. Based on this analysis, the authors propose solutions to raise awareness or perceptions of learner autonomy of students to improve the quality of learning English.

Keywords: perceptions; learner autonomy; competent; situation; rights.

1. DẪN NHẬP

Theo Littlewood, 1996, trong dạy và học ngoại ngữ, tự học đã là một lĩnh vực quan tâm chính trong nhiều năm. Nhiều học giả đã xác định quyền tự chủ trong học tập từ các quan điểm khác nhau. Ví dụ, Benson (2006) định nghĩa tự học là khả năng mọi người có thể kiểm soát cuộc sống của chính họ với tư cách cá nhân, và trong bối cảnh học tập cụ thể, quyền tự học đề cập đến cá nhân người học điều khiển quá trình học tập trong và ngoài lớp học. Benson (2006) cũng lập luận rằng sự tự chủ trong học ngôn ngữ biểu thị sự kiểm soát và ra quyết định liên quan đến việc tiếp thu ngôn ngữ, bao gồm các phương pháp và kỹ thuật khác nhau được sử dụng để có được ngôn ngữ mong muốn.

Rõ ràng tự học là một yếu tố cần nghiên cứu, nhất là về nhận thức tự học trong sinh viên.

2. MỘT SỐ VẤN ĐỀ LÝ LUẬN VỀ TỰ HỌC

2.1. Khái niệm Tự học

Theo Nguyễn Cảnh Toàn, “Học bao giờ cũng gắn với Tự học, tự rèn luyện để biến đổi nhân cách của mình. Người dạy giỏi là người dạy cho người học biết cách tự học, tự nghiên cứu, tự giáo dục”. Theo ông “Tự học là tự mình động não, suy nghĩ, sử dụng các năng lực trí tuệ và có khi cả cơ bắp và các phẩm chất khác của người học, cả động cơ tình cảm, nhân sinh quan, thế giới quan để chiếm lĩnh một tri thức nào đó của nhân loại, biến tri thức đó thành sở hữu của chính mình” (2; tr 10-16). Theo Phạm Viết Vượng: “Tự học là hình thức học ngoài giờ lên lớp bằng nỗ lực cá nhân theo kế hoạch học tập chung và không có mặt trực tiếp của giáo viên” (3, tr 33). Còn theo Nguyễn Văn Đạo: “Tự học phải là công việc tự giác của mỗi người do nhận thức đúng được vai trò quyết định của nó đến sự tích lũy kiến thức cho bản thân, cho chất lượng công việc mình đảm nhiệm, cho sự tiến bộ xã hội” (4, tr 11).

Từ những quan điểm trên, chúng tôi quan niệm: Tự học là quá trình con người sử dụng toàn bộ năng lực trí tuệ, vốn kinh nghiệm, phẩm chất, ý chí của bản thân để tìm tòi, nghiên cứu tài liệu, biến tri thức nhân loại thành cái riêng của mình.

2.2. Tầm quan trọng của tự học đối với sinh viên

Cơ sở của người học tự chủ là người học chấp nhận trách nhiệm về việc học tập của mình. Ở bậc đại học, việc tự học của sinh viên chính là quá trình nhận thức một cách tự giác, tích cực, không có sự tham gia hướng dẫn trực tiếp của giáo viên nhằm đạt được mục đích, nhiệm vụ học tập. Tự học có nghĩa là sinh viên phải độc lập, tự xây dựng kế hoạch, phương pháp học tập cho mình, tự tìm tòi, phân tích những tài liệu tiến tới làm chủ tri thức. Tự học có ý nghĩa to lớn đối với bản thân sinh viên để hoàn thành nhiệm vụ học tập nhằm đạt được chất lượng, hiệu quả của quá trình dạy, học và đào tạo trong nhà trường.

Một người có ý thức tự học tốt thể hiện ở chỗ họ có thái độ đối với việc học tập như thế nào. Một sinh viên có ý thức tự học tốt, phải là người biết cách sắp xếp thời gian học tập phù hợp, khát khao hiểu biết, nghiên cứu, có phương pháp học tốt thể hiện ở một số đặc điểm sau: - Lựa chọn tài liệu học tập tốt; - Tự đặt ra mục tiêu và dành ưu tiên cho việc đạt mục tiêu đó; - Lập kế hoạch thực hiện các mục tiêu; - Tự đánh giá được sự tiến bộ và những thành tích của mình; - Tự đánh giá chương trình học của mình. Ngoài ra, người học còn phải biết thu xếp thời gian học tập, có khả năng vượt qua những khó khăn, thử thách để đạt được mục tiêu đề ra, có động cơ học tập đúng và có tinh thần kỉ luật cao.

2.3. Các thuộc tính của tự học ngoại ngữ

Từ những định nghĩa và phân loại trên, có thể thấy rằng tự học trong học tập được hiểu theo nhiều cách khác nhau, với những ngôn từ diễn đạt khác nhau, nhưng tựu trung khái niệm này bao gồm 3 yếu tố cơ bản:

Thứ nhất, tự chủ có thuộc tính **năng lực**, bao gồm các kỹ năng có thể học tập được hoặc bẩm sinh (Holec, 1979; Little, 1991). Các kỹ năng này bao gồm kỹ năng tự học một mình, kỹ năng tư duy phê phán, ra quyết định và các kỹ năng làm việc hợp tác (Benson và Voller, 1997). Năng lực này theo tác giả Dam (1995) đó là sự sẵn sàng tự chịu trách nhiệm của người học.

Thứ hai, tự chủ là **hoàn cảnh** hay tình trạng mà trong đó người học hoàn toàn tự kiểm soát, tự chịu trách nhiệm và thực hiện các hoạt động học tập, và có thể các hoạt động này hoàn toàn không phụ thuộc vào giáo viên, hay chương trình học (Dickinson, 1987). Thông qua những điều kiện hoàn cảnh mà người học có thể hoặc không thể phát triển được khả năng tự chủ.

Thứ ba, là yếu tố **quyền làm chủ** việc học, tức là người học được quyền tham gia quyết định các khía cạnh liên quan đến việc học của bản thân như: mục tiêu, phương pháp dạy và học, tài liệu, cách đánh giá.

Học một ngoại ngữ, với sự trợ giúp của các công cụ, phương tiện học tập hiện đại ngày nay, kể cả ngoại ngữ giao tiếp, đã được chứng minh là việc tự học hoàn toàn có thể thực hiện được ngoài lớp, vắng bóng hình ảnh của người thầy, nếu uôm mồm được các thuộc tính nêu trên.

2.4. Nhận thức tự học tiếng Anh của sinh viên

Trong bối cảnh học ngôn ngữ, đặc biệt là tiếng Anh, Little (2010) lập luận rằng tự học của người học trong việc học ngôn ngữ là người học phải được dạy chủ yếu bằng ngôn ngữ đó và được khuyến khích đảm nhận nhiều vai trò khác nhau (ví dụ trong các cuộc hội thoại) và phát triển khả năng của họ trong việc sử dụng ngôn ngữ cả bên trong và bên ngoài lớp học. Hơn nữa, để thúc đẩy việc tự học trong lớp học ngôn ngữ Balçıkanlı (2008) cho rằng điều rất quan trọng là khiến học sinh quyết định về việc học của mình. Ngoài ra, Balçıkanlı (2010) nói rằng sinh viên nên được tham gia vào quá trình ra quyết định liên quan đến các mục tiêu của khóa học, quản lý lớp học, nhiệm vụ bài tập về nhà và lựa chọn tài liệu. (Tr.98).

Một cách để thúc đẩy quyền tự chủ trong các lớp học ngôn ngữ là thông qua thiết kế khóa học. Chẳng hạn, người học trong các khóa học ngôn ngữ đòi hỏi phải chuyển trách nhiệm từ giáo viên sang học sinh trong mọi khía cạnh của quá trình học tập - từ việc đặt mục tiêu học tập đến đánh giá tiến bộ của học sinh. Cotteral (2000) đã đề xuất năm nguyên tắc để thiết kế các khóa học ngôn ngữ phát huy quyền tự chủ. Năm nguyên tắc này liên quan đến (1) mục tiêu của người học, (2) quá trình học ngôn ngữ, (3) nhiệm vụ, (4) chiến lược của người học và (5) phản ánh về việc học tập (tr.110).

Illes (2012) chỉ ra rằng tự chủ trong bối cảnh học ngôn ngữ đòi hỏi người học cố gắng tự tìm giải pháp cho các vấn đề khác nhau, hợp tác làm việc theo nhóm và cặp và phát triển các công cụ để đánh giá công việc của chính họ và công việc của người cộng sự. Cụ thể hơn, tác giả tuyên bố rằng, trình bày cho người học những vấn đề không có câu trả lời sẵn buộc họ phải kích hoạt năng lực giải quyết vấn đề của họ và tự tìm ra giải pháp cho bản thân họ (tr.509).

3. PHƯƠNG PHÁP

Nghiên cứu này dựa trên cơ sở cách tiếp cận giáo dục học và tiếp cận thực tiễn để tìm hiểu thực trạng tự học tiếng Anh của sinh viên trong trường Đại học Thương mại.

Điều tra bằng bảng câu hỏi sử dụng phiếu điều tra bán cấu trúc cho sinh viên toàn trường Đại học Thương Mại nhằm tìm ra thực trạng tự học tiếng Anh của sinh viên trong đào tạo theo học chế tín chỉ và tiếng Anh trở thành môn học tự chọn.

Xử lý số liệu bằng phần mềm Excel 2007 để phân tích số liệu định lượng theo các thông số thống kê mô tả.

Chọn ngẫu nhiên 785 sinh viên K52, K53 và K54 của 11 Khoa không chuyên tiếng Anh tại Trường Đại học Thương mại để phát phiếu điều tra.

Sau khi phân tích các số liệu định lượng và định tính thu thập được từ phiếu khảo sát, các tác giả tiến hành phỏng vấn trên lớp, trong những giờ nghỉ giải lao, với những sinh viên K52, K53, K54 thuộc các chuyên ngành trong trường vừa để kiểm tra độ tin cậy của những thông tin số liệu thu được từ bảng câu hỏi, vừa tìm thêm những thông tin mới về thực trạng nhận thức tự học tiếng Anh của sinh viên, vừa tìm hiểu các phương pháp truyền thống cũng như công cụ truyền thông và công nghệ thông tin mà sinh viên đang sử dụng để nâng cao nhận thức tự học tiếng Anh.

4. KẾT QUẢ

4.1. Nhận thức của sinh viên về khái niệm tự học tiếng Anh

Bảng 1 cho chúng ta thấy hầu như sinh viên (SV) các khóa K52, 53, 54 (sinh viên năm thứ hai, ba, và năm cuối) tại trường Đại học Thương mại đều nhận thức được khái niệm tự học tiếng Anh và có thái độ tích cực với việc tự học. Hầu hết sinh viên đều chọn đồng ý hoặc hoàn toàn đồng ý với những khái niệm về tự học tiếng Anh mà các tác giả đưa ra. Đặc biệt sinh viên rất hứng thú với các định nghĩa số 6 (*Sinh viên nên ghi chú lại những điểm mạnh và điểm yếu trong việc học tiếng Anh của mình để cải thiện chúng*), 7 (*Bên cạnh những nội dung của khóa học, sinh viên nên đọc thêm tài liệu trước khi đến lớp*), 14 (*Sinh viên nên được phép tham gia vào việc lựa chọn những hoạt động và các dạng bài tập trong lớp*), 18 (*Sinh viên nên đánh giá thường xuyên về lượng kiến thức mà sinh viên tiếp thu được sau buổi học, hoặc khóa học*), hơn 50% SV đồng ý và hoàn toàn đồng ý với các định nghĩa trên. Tuy nhiên, bên cạnh đó, vẫn còn hơn 20% sinh viên không chắc hoặc không đồng ý với việc ghi chú, tóm tắt các bài học (3: 23,6%), 38,1% sinh viên không chắc và không đồng ý với việc sử dụng các tài liệu trong thư viện để cải thiện khả năng tiếng Anh của mình vì “*em tìm thấy rất ít tài liệu bổ trợ để tự học tiếng Anh trong thư viện, hầu như trong thư viện của trường là các giáo trình được dạy trên lớp*” (N – K52 Khoa Đào tạo quốc tế). 24,2% sinh viên ngạc nhiên về định nghĩa số 13 (*Sinh viên nên có quyền được tham gia vào việc lựa chọn nội dung của khóa học*) sinh viên cho rằng “*việc lựa chọn nội dung của khóa học là thuộc về chương trình học của bộ, của trường, của thầy cô chứ sinh viên chúng em đã biết gì để lựa chọn nội dung bài học tiếng Anh*” (B – K54 Khoa Kinh tế Luật). Nhìn chung, hầu hết sinh viên đều nhận thức được khái niệm tự học tiếng Anh.

Bảng 1. Nhận thức của sinh viên về khái niệm tự học tiếng Anh

Ý THỨC TỰ HỌC TIẾNG ANH LÀ ...	1	2	3	4	5
	%	%	%	%	%
1. Sinh viên nên tự quyết định mục tiêu học tập trong 1 kỳ học nhất định.	0.6	1.9	7.6	45.9	43.9
2. Sinh viên nên tận dụng thời gian rảnh để học tiếng Anh.	1.3	2.5	13.4	47.1	35.7
3. Sinh viên nên ghi chú và tóm tắt các bài học.	1.3	1.3	21.0	43.3	33.1
4. Sinh viên nên thực hành tiếng Anh thường xuyên bên ngoài các lớp học ví dụ: thu âm giọng nói, nói chuyện với người nước ngoài, và các bạn bằng tiếng Anh.	1.3	1.3	14.0	38.2	45.2
5. Sinh viên nên sử dụng các tài liệu trong thư viện để cải thiện khả năng tiếng Anh của mình.	1.9	7.0	29.3	42.0	19.7
6. Sinh viên nên ghi chú lại những điểm mạnh và điểm yếu trong việc học tiếng Anh của mình để cải thiện chúng.	1.3	1.3	12.7	52.9	31.8
7. Bên cạnh những nội dung của khóa học, sinh viên nên đọc thêm tài liệu trước khi đến lớp.	1.3	3.2	21.7	52.2	21.7
8. Khi sinh viên có tiến bộ trong học tập, họ nên tự thưởng cho mình ví dụ: mua 1 thứ gì mới, tổ chức các bữa tiệc để ăn mừng, ...	0.6	6.4	36.3	34.4	22.3
9. Sinh viên nên sử dụng Internet và máy tính để học tiếng Anh.	0.6	1.3	8.3	45.2	44.6
10. Sinh viên phải có trách nhiệm tìm cách riêng để học tiếng Anh.	0	2.5	17.8	45.9	33.8
11. Sinh viên nên sử dụng những tài liệu tự học để học tiếng Anh.	0	3.2	20.4	48.4	28.0
12. Sinh viên phải tự kiểm tra đánh giá cách học tiếng Anh của bản thân để cải thiện cho tốt hơn.	1.3	3.2	14.6	41.4	39.5

13. Sinh viên nên có quyền được tham gia vào việc lựa chọn nội dung của khóa học.	1.3	2.5	20.4	46.5	29.3
14. Sinh viên nên được phép tham gia vào việc lựa chọn những hoạt động và các dạng bài tập trong lớp.	1.9	4.5	19.7	52.2	21.7
15. Sinh viên nên lập kế hoạch học tập tiếng Anh của bản thân.	0.6	1.9	10.2	38.2	49.0
16. Sinh viên nên thường xuyên tìm kiếm các phương pháp học tiếng Anh tốt hơn để cải thiện kết quả học tập.	0.6	1.9	12.7	41.4	43.3
17. Sinh viên nên trao đổi các ý kiến với các bạn bè hoặc thầy cô về phương pháp học tiếng Anh có hiệu quả.	0.6	2.5	12.7	42.7	41.4
18. Sinh viên nên đánh giá thường xuyên về lượng kiến thức mà sinh viên tiếp thu được sau buổi học, hoặc khóa học.	1.3	3.8	12.1	53.5	29.3

1 **2** **3** **4** **5**
Hoàn toàn **Không đồng ý** **Không chắc** **Đồng ý** **Hoàn toàn đồng ý**
không đồng ý

4.2. Nhận thức của sinh viên về năng lực và quyền quyết định mà sinh viên cần có khi tự học tiếng Anh tại trường Đại học Thương mại

Rõ ràng rằng, từ bảng 2, phần lớn sinh viên mong muốn có trách nhiệm về việc học tiếng Anh của họ bởi vì hầu hết họ lựa chọn thỉnh thoảng, thường xuyên và luôn luôn. Cụ thể, 42,2% chọn thỉnh thoảng, 31,3% chọn thường xuyên và 4,6% chọn luôn luôn có trách nhiệm quyết định các chủ đề và các hoạt động học tập của lớp học tiếng Anh của họ. Tương tự như vậy, 44,1% chọn thỉnh thoảng, 22,4% chọn thường xuyên và 5,9% chọn luôn luôn có trách nhiệm quyết định cách thức quản lí lớp học.

Bảng 2 cũng cho thấy được hầu hết sinh viên nhận thức được họ có thể thỉnh thoảng hoặc thường xuyên hoặc luôn luôn nhận biết được nhu cầu học tập tiếng Anh của bản thân (24.2%, 51.6%, 20.4%), nhận biết được điểm mạnh về tiếng Anh của bản thân (32.5%, 42.0%, 18.5%), nhận biết được điểm yếu trong tiếng Anh của bản thân hay tự quản lí được mức độ tiến bộ trong học tiếng Anh.

Nhìn chung, kết quả từ bảng 2 chứng minh rằng hầu hết các sinh viên nghĩ rằng họ có mong muốn được tham gia vào việc ra quyết định liên quan đến việc học của họ, và họ cũng tin rằng họ có khả năng tham gia vào các hoạt động khác nhau, có thể được coi là tiêu chí của tự chủ trong học tiếng Anh.

Bảng 2. Nhận thức của sinh viên về năng lực và quyền quyết định mà sinh viên cần có khi tự học tiếng Anh tại trường Đại học

Tôi muốn có trách nhiệm về:	Không bao giờ %	Hiếm khi %	Thỉnh thoảng %	Thường xuyên %	Luôn luôn %
1. Quyết định mục tiêu học tập trong 1 kỳ học nhất định	0.1	9.0	40.3	36.4	14.1
2. Quyết định sách học cũng như các tài liệu học tập mà lớp học tiếng Anh của tôi sử dụng	3.3	15.4	32.6	37.1	11.6
3. Quyết định các chủ đề và các hoạt động học tập của lớp tôi học	7.1	14.8	42.2	31.3	4.6
4. Quyết định các hình thức kiểm tra đánh giá trong lớp học tiếng Anh của tôi	9.7	14.8	42.2	24.3	9.0

5. Quyết định các phương pháp giảng dạy trong lớp học	7.8	20.5	36.4	29.4	5.9
6. Quyết định cách thức quản lí lớp học	10.3	17.3	44.1	22.4	5.9
7. Quyết định nội dung bài học	9.7	19.2	37.1	27.5	6.5
8. Quyết định thời gian và địa điểm của lớp học tiếng Anh	11.6	16.1	34.5	28.2	9.7
9. Quyết định tốc độ của bài học	7.8	14.1	33.2	36.4	8.4
10. Quyết định các loại bài tập về nhà	7.1	15.4	33.9	32.6	11.0
Tôi có thể:	Không bao giờ %	Hiếm khi %	Thỉnh thoảng %	Thường xuyên %	Luôn luôn %
1. Nhận biết nhu cầu học tập tiếng Anh của bản thân	0	3.8	24.2	51.6	20.4
2. Nhận biết được điểm mạnh về tiếng Anh của bản thân	1.3	5.7	32.5	42.0	18.5
3. Nhận biết được điểm yếu trong tiếng Anh của bản thân	1.3	3.2	23.6	48.4	23.6
4. Tự quản lí được mức độ tiến bộ trong học tiếng Anh	0.6	18.5	42.7	29.9	8.3
5. Tự đánh giá được việc học tiếng Anh của bản thân	0.6	12.1	37.6	41.4	8.3
6. Kết hợp học nhóm tiếng Anh với các bạn khác	10.8	17.8	37.6	26.1	7.6
7. Tự học tiếng Anh 1 mình	1.9	7.6	31.2	41.4	17.8
8. Tự đánh giá năng lực học tiếng Anh của bản thân tốt hơn là làm các bài kiểm tra	8.9	19.1	37.6	24.2	10.2
9. Tự tìm ra phương pháp học tiếng Anh cho riêng mình	1.3	15.3	33.1	35.0	1.3

4.3. Thực trạng về năng lực và quyền quyết định của sinh viên khi tự học tiếng Anh trong các lớp học tiếng Anh tại Trường Đại học Thương mại

Trái ngược với kết quả ở bảng 2, với bảng 3, sinh viên thể hiện rằng họ hầu như không được thường xuyên hay luôn luôn đưa ra những quyết định trong lớp học tiếng Anh của họ. Cụ thể, hơn 70% sinh viên cho rằng họ không bao giờ, hoặc hiếm khi hoặc thỉnh thoảng mới được quyết định sách học cũng như các tài liệu học tập (85,5%), các chủ đề và các hoạt động học tập của lớp (86,1%), các hình thức kiểm tra đánh giá (78,4%), các phương pháp giảng dạy trong lớp học (77,2%), nội dung bài học (82%), và thời gian địa điểm của lớp học tiếng Anh (79,5%).

Bảng 3 cũng thể hiện được thực trạng nhận thức về năng lực tự học tiếng Anh của sinh viên của các Khoa trong Trường Đại học Thương mại. Mặc dù mong muốn có được quyền quyết định về các vấn đề trong lớp học tiếng Anh của mình, nhưng đa phần sinh viên cũng nhận thức được điểm yếu, điểm mạnh, tự đánh giá được việc tự học tiếng Anh của bản thân. Hơn 60% sinh viên hiếm khi hoặc thỉnh thoảng có thể tự quản lí được mức độ tiến bộ trong học tiếng Anh (73,8%), kết hợp học nhóm tiếng Anh với các bạn khác (68%), tự học tiếng Anh một mình (73,7%), tự tìm ra phương pháp học tiếng Anh cho riêng mình (75%). Sinh

viên cũng chia sẻ khi được phỏng vấn rằng: “Chúng em cũng thường xuyên được các thầy cô chia sẻ cách tự học tiếng Anh, nhưng chúng em chưa có đủ năng lực tự học, có thể đó là lí do mà các thầy cô chưa đủ tin tưởng để giao cho chúng em quyền quyết định các vấn đề học tiếng Anh trên lớp. Nhưng có khi nào việc các thầy cô cứ giao quyền cho chúng em là cách để tạo động lực giúp chúng em có ý thức tự học từ trên lớp và tiếp tục tự học khi ở nhà?” (T – K53 Khoa Marketing).

Bảng 3. Thực trạng về năng lực và quyền quyết định của sinh viên khi tự học tiếng Anh trong các lớp học tiếng Anh tại trường Đại học Thương mại

Trong LỚP HỌC TIẾNG ANH, bạn có được:	Không bao giờ %	Hiếm khi %	Thỉnh thoảng %	Thường xuyên %	Luôn luôn %
1. Quyết định mục tiêu học tập trong 1 kỳ học nhất định	0.9	13.6	39.7	34.0	11.7
2. Quyết định sách học cũng như các tài liệu học tập mà lớp học tiếng Anh của tôi sử dụng	35.9	21.3	28.3	8.5	6.0
3. Quyết định các chủ đề và các hoạt động học tập của lớp tôi học	37.2	23.2	25.7	6.6	7.3
4. Quyết định các hình thức kiểm tra đánh giá trong lớp học tiếng Anh của tôi	34.0	21.9	22.5	13.6	7.9
5. Quyết định các phương pháp giảng dạy trong lớp học	25.1	21.9	30.2	15.5	7.9
6. Quyết định cách thức quản lí lớp học	15.5	23.2	30.2	22.5	8.5
7. Quyết định nội dung bài học	34.8	27.1	20.1	12.5	5.5
8. Quyết định thời gian và địa điểm của lớp học tiếng Anh	35.4	24.6	19.5	15.7	4.8
9. Quyết định tốc độ của bài học	30.3	22.7	30.3	9.9	6.8
10. Quyết định các loại bài tập về nhà	22.0	22.0	31.6	13.8	10.6
Các bạn sinh viên trong LỚP TIẾNG ANH của bạn có thể:	Không bao giờ %	Hiếm khi %	Thỉnh thoảng %	Thường xuyên %	Luôn luôn %
1. Nhận biết nhu cầu học tập tiếng Anh của bản thân	2.3	15.0	34.8	36.1	11.8
2. Nhận biết được điểm mạnh về tiếng Anh của bản thân	1.0	12.5	38.0	37.3	11.2
3. Nhận biết được điểm yếu trong tiếng Anh của bản thân	1.7	11.2	39.9	31.0	16.3
4. Tự quản lí được mức độ tiến bộ trong học tiếng Anh	4.8	32.9	36.7	19.5	6.1
5. Tự đánh giá được việc học tiếng Anh của bản thân	4.2	16.3	31.6	41.8	6.1
6. Kết hợp học nhóm tiếng Anh với các bạn khác	5.5	28.4	34.1	22.0	9.9
7. Tự học tiếng Anh một mình	4.2	30.3	39.2	15.0	11.2
8. Tự đánh giá năng lực học tiếng Anh của	6.1	20.1	37.3	27.1	9.3

bản thân tốt hơn là làm các bài kiểm tra					
9. Tự tìm ra phương pháp học tiếng Anh cho riêng mình	5.5	35.4	34.1	15.0	9.9

4.4. Thực trạng về việc tự học tiếng Anh của sinh viên ngoài giờ học tại trường Đại học Thương mại

Tự chủ trong học tập hay tự học với môn tiếng Anh là cực kỳ quan trọng, không chỉ trong các lớp học, dưới sự giám sát của giáo viên mà cần phải thường xuyên liên tục bằng các hoạt động ngoài lớp học hay tại nhà. Bảng 4 thể hiện thực trạng tự học tiếng Anh của sinh viên trường Đại học Thương mại ngoài các giờ lên lớp. Hơn 70% sinh viên trong trường thỉnh thoảng, thường xuyên và luôn luôn tập trung vào một số hoạt động như: luyện tập tiếng Anh xem và nghe các chương trình TV hay đài bằng tiếng Anh (74,9%), nghe các bài hát tiếng Anh (81,9%), tự học ngữ pháp tiếng Anh (75,5%), tự học từ vựng tiếng Anh (77,4%), tham gia các khóa học tiếng Anh tại các trung tâm tiếng Anh (75,6%).

Với các hoạt động đòi hỏi năng lực tự học còn lại thì sinh viên không giờ hoặc hiếm khi tham gia với rất nhiều lí do. Theo M – K53 Khoa Khách sạn – Du lịch, “*lượng từ vựng của em rất hạn chế nên việc đọc báo, hay các trang mạng hay xem các bộ phim bằng tiếng Anh mà không cần phụ đề đối với em là rất khó khăn, em hay nản chí, ngại tra từ.*” “*Em rất hay ngại khi nói tiếng Anh với bạn vì em phát âm không chuẩn, nói không trôi chảy, em sợ bạn cười, nói chuyện với người nước ngoài thì đỡ ngại hơn nhưng em không bao giờ chủ động nói chuyện với họ, nếu họ hỏi thì em mới trả lời nhưng em không thể nói được cả câu mà chỉ nói được từng từ một.*” (G – K54 Khoa Quản trị Nhân lực).

Bảng 4. Thực trạng về việc tự học tiếng Anh của sinh viên ngoài giờ học tại trường Đại học Thương mại

Bạn có thường xuyên:	Không bao giờ %	Hiếm khi %	Thỉnh thoảng %	Thường xuyên %	Luôn luôn %
1. Đọc báo tiếng Anh	20.5	34.5	32.0	7.8	5.2
2. Đọc các trang mạng bằng tiếng Anh	14.1	28.8	37.1	13.5	6.5
3. Xem và nghe các chương trình TV hay đài bằng tiếng Anh	9.0	16.1	35.2	32.6	7.1
4. Nghe các bài hát tiếng Anh	5.9	12.2	24.3	42.2	15.4
5. Xem các bộ phim bằng tiếng Anh mà không cần phụ đề	16.1	24.3	38.3	15.4	5.9
6. Nói chuyện với người nước ngoài bằng tiếng Anh	19.2	33.2	28.2	12.2	7.1
7. Thực hành nói tiếng Anh với bạn bè	16.7	32.0	30.7	16.1	4.6
8. Tự học ngữ pháp tiếng Anh	9.0	15.4	33.2	31.3	11.0
9. Tự học từ vựng tiếng Anh	7.8	14.8	32.0	33.2	12.2
10. Luyện thi các chứng chỉ tiếng Anh như TOEIC, TOEFL, IELTS...	12.2	19.9	32.6	25.0	10.3
11. Chuẩn bị bài và ôn lại bài trước khi đến các lớp học tiếng Anh	14.8	24.3	31.3	22.4	7.1
12. Tham gia các khóa học hoặc các buổi hội thảo về việc học tiếng Anh do các trường đại học tổ chức	25.6	36.4	24.3	9.7	3.9

13. Viết thư bằng tiếng Anh	42.8	27.5	17.3	7.1	5.2
14. Viết nhật ký bằng tiếng Anh	47.9	21.8	17.3	8.4	4.6
15. Tham gia các khóa học tiếng Anh tại các trung tâm tiếng Anh	7.1	17.3	33.9	21.8	19.9

4.5. Thực trạng phương tiện và trang thiết bị hỗ trợ cho việc tự học Tiếng Anh của sinh viên trường Đại học Thương mại

Việc đầu tư cho phương tiện, trang thiết bị hỗ trợ học tự học thêm tiếng Anh chưa được sinh viên quan tâm đúng mức như những gì họ nhận thức về tầm quan trọng của môn tiếng Anh. Việc sử dụng Internet trong khu vực kí túc xá hoặc nhà riêng của sinh viên trường Đại học Thương mại rất phổ biến. Rất nhiều sinh viên hiện nay có máy tính riêng đã biết sử dụng internet cho mục đích học của mình. Có 86,6% số sinh viên được hỏi cho biết có sử dụng internet để hỗ trợ cho việc học ngoại ngữ của mình. 30,9% sử dụng sách tài liệu bên ngoài để bổ trợ thêm cho giáo trình trên lớp. Sử dụng thêm băng đĩa để nâng cao kỹ năng nghe của sinh viên cũng được chú trọng, nhưng chưa phản ánh đúng thực tế tầm quan trọng của kỹ năng này. Chỉ có 22,4% số sinh viên được hỏi sử dụng băng đĩa để học bổ sung. 17,9% tỉ lệ sinh viên có xem các chương trình thời sự hoặc các kênh chuyên biệt phát bằng tiếng Anh. Có 1,3% sinh viên không dùng thêm bất cứ một tư liệu hỗ trợ nào cho việc tự học tiếng Anh của mình (Bảng 5).

Bảng 5. Phương tiện và trang thiết bị hỗ trợ việc học tiếng Anh của sinh viên Đại học Thương mại

Phương tiện tự học Tiếng Anh	Tỉ lệ sinh viên sử dụng (%)
Internet	86,6%
Sách tài liệu, báo giấy	30,9%
Băng đĩa	22,4%
TV	17,9%
Không dùng	1,3%

4.6. Những nguyên nhân ảnh hưởng đến việc tự học tiếng Anh của sinh viên trường Đại học Thương mại

Bảng 6. Nguyên nhân ảnh hưởng đến việc tự học Tiếng Anh

Nguyên nhân	Tỉ lệ sinh viên đồng ý (%)
Học nhiều tín chỉ	100%
Chưa có phương pháp thích hợp	59,3%
Lười biếng	46,3%
Không đủ tài liệu	31,3%
Không có động lực	29,4 %
Giáo viên không giao bài	17,8%
Việc riêng	2,8%

Bảng 6 cho thấy: 100% ý kiến đồng ý rằng thời gian học tập trên lớp quá nhiều, không còn thời gian tự học. Khi phỏng vấn trực tiếp, đa số các em đều cho rằng “*lich học có 1-2 buổi trống 2 tiết hoặc 3 tiết nhưng ở trường gặp gỡ bạn bè nên các em không thể tập trung tự học*” (C – K53 Khoa Tài chính Ngân hàng) hoặc “*có những ngày em được nghỉ học buổi chiều hoặc sáng ở nhà nhưng em mệt toàn ngủ quên*” (L – K54 Khoa Hệ thống thông tin kinh tế và Thương mại điện tử). Song song với đó, 59,3% ý kiến cho rằng *chưa có phương pháp thích hợp*, 46,3% sinh viên thừa nhận bản thân *lười biếng* với việc tự học tiếng Anh cũng là những nguyên nhân chính ảnh hưởng đến hoạt động tự học tiếng Anh của sinh viên trường Đại học Thương mại.

5. BIỆN PHÁP NÂNG CAO NHẬN THỨC TỰ HỌC TIẾNG ANH VÀ KHẢ NĂNG TỰ HỌC TIẾNG ANH CHO SINH VIÊN

Đối với sinh viên: Tăng thời gian tự học: Theo quy định, sinh viên lên lớp một tín chỉ thì thời gian chuẩn bị bài ở nhà 2 tín chỉ. Với một học phần tiếng Anh là 2 tín chỉ (30 tiết lên lớp), sinh viên phải dành thời gian tự chuẩn bị bài ở nhà là 60 tiết. Một tuần lên lớp 2 tiết thì phải tự học 4 tiết ở nhà, tương đương với 2 tiếng 30 phút tự học. Nếu sinh viên chỉ dành 2 ngày để tự học ngoại ngữ trong tuần, và mỗi ngày tự học 30' thì sinh viên chưa đạt được 50% yêu cầu thời gian tự học.

Cần coi việc được giáo viên tư vấn hỗ trợ về vấn đề tự học, tự nghiên cứu là quyền lợi của người học và thấy được tính ưu việt của hoạt động này.

Nhận và xây dựng kế hoạch chi tiết thực hiện nhiệm vụ tự học, tự nghiên cứu bài giáo viên giao. Làm bài tập theo các yêu cầu (hoặc tiêu chí đánh giá) của giáo viên, tranh thủ những ý kiến góp ý của bạn bè, tư vấn của giáo viên trước khi nộp bài.

Đối với giảng viên: Xác định và giao nhiệm vụ tự học, tự nghiên cứu cho sinh viên: Chọn trong chương trình môn học những nội dung, vấn đề (ngoài những nội dung, vấn đề đã được thảo luận tại lớp, hoạt động theo nhóm) và chỉ rõ mục đích, yêu cầu, cách thức thực hiện để giao cho sinh viên tự học, tự nghiên cứu. Liệt kê đủ chi tiết các công việc sinh viên phải làm vào cuối giờ lên lớp.

Xây dựng các tiêu chí đánh giá, xác định thời gian nộp báo cáo kết quả tự học, tự nghiên cứu của sinh viên và thông báo cho sinh viên ngay khi giao nhiệm vụ tự học, tự nghiên cứu.

Cung cấp tài liệu và giới thiệu địa chỉ tìm tài liệu tiếng Anh tối thiểu mà sinh viên cần đọc. Hướng dẫn cách thức tìm kiếm, xử lý thông tin khi tự học, tự nghiên cứu; tạo không khí, môi trường lớp học thân thiện, cởi mở, tạo điều kiện cho sinh viên được tiếp xúc với giảng viên một cách dễ dàng và nhận các tư vấn cần thiết.

Giảng viên thường xuyên kiểm tra, đánh giá sinh viên trong suốt quá trình của môn học thông qua các hình thức kiểm tra đa dạng như bài tập cá nhân hoặc bài tập nhóm phù hợp với đặc thù môn tiếng Anh. Qua đó hình thành cho sinh viên cách làm việc nghiêm túc, tính tích cực và ý chí phấn đấu vươn lên để đạt kết quả cao trong học tập.

Giảng viên cần chủ trì và phối hợp với Đoàn, Hội, các đơn vị có liên quan thường xuyên tăng cường hoạt động nhóm trong sinh viên, tăng cường các hoạt động ngoại khóa: câu lạc bộ tiếng Anh, các cuộc thi tiếng Anh; bố trí thời gian để bồi dưỡng phương pháp tổ chức học tiếng Anh cho sinh viên và phát hiện, bồi dưỡng và giới thiệu những sinh viên có năng lực vào quá trình tổ chức tự học cho các sinh viên khác.

Đối với nhà trường: Sinh viên khi tự học phải có được môi trường học mang tính tự học cao (autonomous learning environment). Nhà trường nên đầu tư thêm tài liệu phát cho sinh viên để ngoài giáo trình chính học trên lớp sinh viên có thể tự trau dồi thêm về các kỹ năng khác (nghe, nói, đọc, viết).

Trang bị thêm phòng lab dạy học ngoại ngữ mang tính tương tác cao, tạo hứng thú trong quá trình học tập của sinh viên để việc học ngoại ngữ được nâng cao hiệu quả.

Bổ sung thêm tài liệu tiếng Anh vào thư viện, các tài liệu tiếng Anh cơ bản và tiếng Anh chuyên ngành phù hợp với từng ngành đào tạo.

Sinh viên cũng cần được tạo thêm điều kiện để sử dụng các phương tiện kỹ thuật như máy vi tính, mạng internet... để việc tự nghiên cứu, tự học tiếng Anh có hiệu quả hơn. Vì vậy cần duy trì phát wifi miễn phí cho khu vực nhà trường và kí túc xá sinh viên, đảm bảo cho sinh viên có thể truy cập internet phục vụ học tập.

6. KẾT LUẬN

Tóm lại, với nghiên cứu này các tác giả đã chỉ ra thực trạng nhận thức tự học tiếng Anh của sinh viên, mặc dù sinh viên tại trường Đại học Thương mại ngày nay đã có nhiều thay đổi trong nhận thức tự học tiếng Anh nhưng nhận thức tự học tiếng Anh của sinh viên chưa cao, chưa triệt để và chưa chuyển thành hành động. Họ biết bản thân họ phải có trách nhiệm với việc học tiếng Anh nhưng họ vẫn chưa sẵn sàng để chịu trách nhiệm cho việc học của họ. Bên cạnh đó, các tác giả cũng đi tìm nguyên nhân, trong số đó có một nguyên nhân thuộc về phía giảng viên Khoa tiếng Anh khi giảng viên cũng chưa trao cho sinh viên quyền tự chủ trong việc học tiếng Anh ở trên lớp để họ hình thành thói quen tự học tiếng Anh mọi lúc mọi nơi. Cuối cùng các tác giả đưa ra những biện pháp nâng cao trách nhiệm tự học cho sinh viên với những đóng góp thay đổi về phía giáo viên và nhà trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Balçıkanlı, C. (2008), *Fostering learner autonomy in EFL classrooms*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 16 (1), 277-284.
2. Balçıkanlı, C. (2010), *Learner autonomy in language learning: student teachers' beliefs*. Australian Journal of Teacher Education, 35(1), 90-103.
3. Benson, P. (2006), *Autonomy in Language Learning*. Retrieved on August 10, 2006 from <http://ec.hku.hk/autonomy/what.html/> and <http://ec.hku.hk/autonomy/#k>. 1-114
4. Benson, P. & Voller, P. (1997), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: 5. Cotterall, S. (2000), *Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses*. ELT Journal, 54(2), 109-117
5. Dam, L. (1995), *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
6. Holec, H. (1979), *Autonomy and Foreign Language Learning*. Council for Cultural Cooperation, Strasbourg, France.
7. Illes, E. (2012), *Learner autonomy revisited*. ELT Journal, 66(4), 505-513.
8. Littlewood, W. T. (1996), *Autonomy: an anatomy and a framework*. Pergamon, 24(4), 427-435.
9. Little, D. (1991), *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
10. Little, D. (2010), *Learner autonomy, inner speech and the European Language portfolio*. Advances in Research on Language Acquisition and teaching: Selected Papers. Gala, 27-38.
11. L. Dickinson. (1987), *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
12. Longman Dickinson, L. (1993), *Aspects of autonomous learning: An interview with Leslie Dickinson*. ELT Journal 47, 330-335.
13. Nguyễn Văn Đạo (2000), *Tự học - tự đào tạo tư tưởng chiến lược của phát triển giáo dục Việt Nam*. Nxb Giáo dục.
14. Nguyễn Cảnh Toàn (chủ biên, 2001), *Quá trình dạy - tự học*. Nxb Giáo dục.
15. Phạm Việt Vượng (2003), *Quản lý hành chính nhà nước và quản lý ngành giáo dục và đào tạo*. Nxb Đại học Sư phạm.

**RECOMMENDATIONS FOR TEACHING AUDITING COURSES IN ENGLISH FOR
HIGH QUALITY PROGRAM AT TMU**

**TRAO ĐỔI VỀ GIẢNG DẠY CÁC HỌC PHẦN KIỂM TOÁN BẰNG TIẾNG ANH
CHO CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO CHẤT LƯỢNG CAO TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC
THƯƠNG MẠI**

PGS. TS. Phạm Đức Hiếu

TS. Lại Thị Thu Thủy

Email: hieuphamduc@gmail.com

Bộ môn Kiểm toán - Khoa Kế toán – Kiểm toán - Trường Đại học Thương mại

Tóm tắt

Các học phần kiểm toán, gồm Lý thuyết kiểm toán và Kiểm toán tài chính là các học phần bắt buộc đối với sinh viên chuyên ngành kế toán. Các học phần này được giảng dạy bằng tiếng Anh cho sinh viên chương trình đào tạo chất lượng cao tại Trường đại học Thương mại từ năm học 2018-2019. Bản chất của kiểm toán cùng với các thuật ngữ chuyên ngành kiểm toán là những thách thức đối với cả sinh viên và giáo viên trong quá trình giảng dạy và học tập. Dựa trên kinh nghiệm giảng dạy và phân tích thực trạng các lớp học phần Kiểm toán của chương trình đào tạo chất lượng cao tại Trường đại học Thương mại, các tác giả đã đưa ra các khuyến nghị nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập đối với các học phần về kế toán, kiểm toán.

Từ khóa: Kế toán, Kiểm toán, Học phần, Giảng dạy và Học tập, Thương mại

Abstract

Auditing courses comprising Principles of Auditing and Financial Auditing are compulsory courses for accounting major students. They have been taught in English for High Quality Program since the academic year of 2018-2019 at TMU. The terminologies and the natures of auditing courses pose challenges for both lecturers and students. Based on personal teaching experience and the analysis of Auditing courses at High Quality Program at TMU, the authors propose some recommendations in order to improve teaching and learning outcomes related to auditing and accounting courses.

Keywords: Accounting, Auditing, Course, Teaching and Learning, TMU

BACKGROUND

Since the academic year of 2018-2019, a new curriculum has been applied to Accounting major of High Quality Programs at TMU (called DD classes hereafter). Accordingly, several related-major courses have been taught in English, of which five compulsory courses are Principles of Accounting, Principles of Auditing, Financial Accounting, Managerial Accounting, and Financial Auditing, and three other elective courses named Practice of Auditing, Practice of Accounting, and Information for Management. The major and also the most distinction of the new curricula is the fact that they rely on the international textbooks (mostly the US books – American versions) by referring to the curricula of the several recognized universities in the USA, Australia, the UK, and Malaysia.

After more than two years teaching with the new curricula, we have some recommendations in the hope that they can help improve the teaching and learning outcomes for both teachers and accounting students at High Quality Program. These recommendations were drawn from our personal teaching experiences on Auditing courses (Principles of

Auditing and Financial Auditing) with DD classes for two consecutive academic years of 2018-2019 and 2019-2020.

SOME FUNDAMENTAL FEATURES OF AUDITING COURSES

According to the American Accounting Association (Arens et al., 2014), auditing is a systematic process of objectively obtaining and evaluating evidence regarding management assertions about economic actions and events to ascertain the degree of correspondence between those assertions and established criteria and communicating the results to interested users.

The purpose of an audit is to enhance the degree of confidence of intended users in the financial statements. This is achieved by the expression of an opinion by the auditor on whether the financial statements are prepared fairly, in all material respects, and in conformity with an applicable financial reporting framework. Therefore, it is apparent that an auditing student will be someone learning how to express an opinion about a set of financial statements through exercising professional judgment about whether the financial statements under audit are fairly presented in accordance with the applicable financial reporting framework. To accomplish this, an auditor needs three things:

- Knowledge of the applicable financial reporting framework,
- Knowledge of the International Standards on Auditing (ISAs), and
- The ability to exercise professional judgment.

Among three things mentioned above, the gaining of knowledge of the applicable financial reporting framework (called GAAP) is covered in the Accounting courses through gaining extensive knowledge of the Accounting Standards (IASs and IFRSs), while the ability to exercise professional judgment and knowledge of the Accounting Standards (IASs and IFRSs) is taught in the Auditing courses. Therefore, it can be said that Auditing is a subject aiming at developing skills that require integrated thinking from its students in order to apply the knowledge they have learnt. However, in an academic context like university, it is noted that the first prerequisite relates to the gaining of academic knowledge, whereas the second prerequisite relates to the development of professional judgment – a skill. An auditor is required to apply knowledge of accounting, taxation, legislation, ethics and financial management while adhering to the guidelines provided by the Auditing Standards (ISAs) when conducting an audit engagement. All of these are difficult stand-alone subjects requiring vast amounts of skills and knowledge. It is therefore obvious that attempting to integrate knowledge of these subjects into one subject, namely Auditing, will cause great difficulties for the students trying to learn the subject as well as for the lecturers having to effectively transfer both knowledge and skills to their students.

UNDERSTANDING STUDENTS AND SITUATIONS

Situations

Before studying related-major courses in English like Accounting and Auditing, students in High Quality Program have already been equipped with English proficiency, equivalent to 5.0 IELTS score. The minimum requirement ensures that students can understand the lectures, read required textbooks, do their assignments and exams in English. However, we have come to realize there still exist differences or gaps between general or academic English that students have already been acquired and terminological terms in accounting and auditing.

From a mini survey with 37 students a week after the completion of Principles of Auditing course in December 2018, some general information was provided as follows:

Table 1: General information

Statements	Qualitative measurement	Quantitative measurement
1. The student's overall satisfaction	Above average	3.75/5
2. The student's overall understanding about the subject	Average	50% (rounded)
3. Difficulties when learning	Listening, reading and taking notes	
4. Requirements addressing the identified difficulties	More Vietnamese explanation	85.3%
	More exercises given	50% (rounded)
	Tutorial classes	91.2%
5. Preparation for classes	Reading books before classes (very poor)	2.5/5
	Reading books after classes (very poor)	2.6/5

Source: authors' own compilation

It can be seen from the table 1 that the students are satisfied with the teaching methods (mostly lecturing hours) even it is not so high (3.75/5 equal to 75/100) in comparison with other classes or programs that the authors have taught. Their understanding is moderately optimistic with the average of 50% respondents who can understand the lecture. However, regarding students' preparation for their classes, the situation is going worse with very poor preparation. It is the fact that students rarely read the textbooks before or after their classes (very low points: with 2.5 and 2.6 respectively - below our expectation). This reason explains why they require more Vietnamese explanation during classes. In addition, more than 90% of students agree to have additional classes like tutorial learning on the same day as principle classes. Additionally, most students have difficulties in taking notes during classes.

First assessment results

In fact, students have between two and three midterm tests during the course, but the first assessment results were impressive and that rendered interesting implications. The first assessment is considered as an effective feedback channel for us to adjust the teaching methods and to encourage students to overcome the difficulties when learning professional courses in English.

As predicted, the first assessment (midterm examination) after 4 or 5 lessons got rather low results which were surprisingly bad and worse than our expectation.

Table 2: Test result summary

Range (per cent)	Number	Percentage	Accumulated
Below 40	4	2.7%	2.7%
Between 40 – 49	56	37.8%	40.5%
Between 50 – 60	53	35.8%	76.4%
Above 60	35	23.6%	100%
Total	148	100%	

Source: authors' own compilation

Nearly 41% of students are below the average. It was also recognized that some students do not care about the result as they do not want to get the answer sheet back for revision. Their behavior indicates quite low learning motivation. Therefore, teachers should

find ways to encourage students and to improve learning environment. Thanks to some adjustments, students' learning motivation was improved significantly and that leads to better results for consequent assessments.

Presentation and team work

Another point that motivates the teacher is that group presentation is quite good. Students have time to discuss and prepare for their presentation with visual aids and pay attention on the given topics. One of them is granted a 5-start presentation. It can be concluded that students like working together, listening and sharing opinions with one another.

Besides, it was recognized that some students are good at English and presentation but they always keep silent during classes.

FINDINGS

In our opinions, several issues that explain the above situation are as follows:

- Language barrier is the crucial factor that prevents students from clear understanding the subject, expressing their ideas and asking questions even they express the high level of understanding on classes
- Students have trouble concentrating on and in classes because of both language barrier and their busy schedule from other subjects
- The nature of auditing courses contains so many technical terms that are new to students and very difficult to understand and explain even in their own native language
- Poor preparation and weak learning motivation on the part of students (lazy, passive and over reliance on the teachers)
- Expectation gaps exist between teachers and students.

REASONS FOR CURRENT SITUATION

In our opinions, some reasons are identified as follows:

- The amount of lecturing time is overwhelming: 48 lecturing hours compared with only 12 hours for group assignments and presentations. Students do not get the chance to be actively involved in the learning process, but rather remain as passive recipients. Effective learning occurs when students are actively involved. Therefore, students should rather be assisted towards understanding the role and process of auditing and move away from the memorizing of techniques.
- There is a gap between the classroom and the real world because the understanding of auditing requires relying on both conceptual principles of an academic discipline and practical procedures. This poses a challenge for lecturers to find ways to reduce this gap to an acceptably low level.
- In many cases, students are only interested in acquiring knowledge that is applicable to pass examinations. The problem with this is that students spend so much time memorizing all the technical theoretical knowledge that there is a little remaining time for developing the skills. In addition, when the emphasis is placed on memorizing concepts, it shifts the students' focus away from developing soft skills. One way to address this is through teaching methods that aim to draw the focus away from rote memorization and towards understanding the theory and subject as a whole, such as cases studies and group-based discussions, intensive and other cooperative learning formats.
- Relying on international textbooks (mostly the US version) also poses problems because the business context, legislation, and professional development in accounting and auditing are different. Many case studies on the textbooks require a great amount of time to

understand the context and the conveyed information. In fact, it takes time to get familiar with textbooks while lecturers and students have limited timeframe.

RECOMMENDATIONS FOR IMPROVEMENT

From the above analysis, we have some recommendations for the improvement of teaching and learning auditing courses in the future for students in High Quality Program and other similar Programs.

- Restructuring the curriculums by focusing more on skill development for students, especially for Auditing related subjects.
- Addition classes like tutorial may be useful because they will help students understand more about the topics already learnt
- Intensive group assignments and presentations should be organized more often, if possible
- Improve learning motivation by creating more English environment and sharing ideas in and out classes
- Encourage students to read textbooks before and after classes for catching the main points for every topic.
- Change the ways of teaching by flexibly combining between lecturing, group presentations, group assignments and discussions on case studies during classes.
- Connecting the learning subjects with professional issues in order to reduce the gap between the classroom and the real world of audit profession.

CONDITIONS FOR RECOMMENDATIONS

The recommendations above go with certain conditions:

- Improve teaching and learning facilities, especially the classroom should be more equipped with the Internet access.
- Reading materials and reference books should be available for students. It is better when we have a separate area for high quality training program that contains English books, CD ROM and journals for students who are interested in.
- Exchange ideas among the DD classes for creating learning environment and developing relationships. As a result, students' learning motivation can be improved.
- Exchange ideas by creating a network among the teachers who are teaching English and professional courses like accounting, auditing and related subjects in English.

CONCLUSION

The discussions presented above indicate only the authors' point of view. So they may not reflect the true image about the DD classes. The authors are willing to receive other ideas from the audiences in order to find out the solutions to better serving our students.

REFERENCES

1. Arens, A. A., Elder, R. J., & Beasley, M. S. (2014). *Auditing and Assurance Services: An Integrated Approach*. Prentice Hall, 14th Edition
2. Students' feedback survey
3. How to improve teaching and learning environment, the Internet assess on 15 August, 2020

**AN EXPLORATION OF THE ATTITUDES AND MOTIVATION IN LEARNING PJ
AMONG STUDENTS AT INTERNATIONAL BACHELOR DEGREE PROGRAM AT
NATIONAL ECONOMICS UNIVERSITY**

Phạm Thị Quỳnh Hoa, MA

Nguyễn Thị Hằng, MA

Nguyễn Thị Hồng Hạnh, MA, MSc

Faculty of Foreign Languages - National Economics University

Tóm tắt:

Bài báo này nhằm mục đích khám phá động lực và thái độ của sinh viên khi học môn Nhập môn nghiên cứu bằng Tiếng Anh (PJ) tại Chương trình Cử nhân Quốc tế (IBD) tại trường Đại học Kinh tế quốc dân Hà Nội. Nghiên cứu sử dụng Bảng hỏi dựa theo phiên bản quốc tế (2004) của Gardner Attitude / Motivation Test Battery (AMTB) để thu thập dữ liệu về thái độ học và mức độ động lực học của sinh viên trong việc học môn PJ ở trường đại học. Kết quả của cuộc khảo sát cho thấy các mức độ khác nhau của động cơ học tập PJ của học sinh, trong đó động cơ tích hợp của sinh viên lớn hơn một chút so với động lực học cụ. Kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra thái độ rất tích cực của học sinh khi học môn này. Hầu hết các em đều khẳng định sự hữu ích của môn học này trong quá trình học tập tại trường đại học. Mục đích chính của nghiên cứu này là đưa ra các khuyến nghị cho giáo viên, người thiết kế giáo trình, nhà hoạch định giáo dục để có cái nhìn sâu sắc hơn trong việc giảng dạy PJ và nâng cao động lực của sinh viên trong việc học môn học này, đồng thời nhấn mạnh vai trò của môn học PJ trong chương trình giảng dạy.

Từ khóa: Môn nhập môn nghiên cứu (PJ), động lực học của sinh viên, thái độ học của sinh viên, Chương trình Cử nhân Quốc tế, Đại học Kinh tế quốc dân - NEU

Abstract:

This paper aims to explore motivation and attitude of students on the learning Project for English Language Classroom (PJ) at an International Bachelor Degree (IBD) Program at a Vietnamese University. Questionnaire which was adapted from the international version (2004) of Gardner's Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) was primarily used to gather data on students' attitudes and motivation levels in learning PJ at university. The results of the survey show the different levels of motivation of students in learning PJ, in which integrative motivation of the students is slightly greater than the instrumental motivation. The findings also indicate the positive attitudes of students when studying this subject. Most of them affirm the usefulness of this subject during their study process at university. The main purpose of this study is to make recommendations for teachers, syllabus designers, educational planners to have a greater insight in teaching PJ and to enhance students' motivation in learning this subject, and to emphasize the role of the subject-PJ in the curriculum.

Key words: PJ, students' motivation, students' attitudes, International Bachelor Degree Program, NEU

I. INTRODUCTION

The Project for the English Language Classroom (PJ) is a compulsory subject within the integrated curriculum of the National Economics University's Tyndale English Language Program for IBD students. This subject focuses on building and improving integrated skills and study work methods that are useful to students both in their academic life and in real life. PJ is offered to students in the two courses - PJ1 and PJ2.

PJ1 is designed for intermediate-level students with the goal of emphasizing the practice of analysis, debate, academic writing and oral presentation skills. The course allows students to perform comprehensive self-study and group work. The fundamentals of rhetoric are added to the research process. This course introduces students to research methodology and the elements, techniques, and conventions common to research, including the arrangement of new knowledge both visually and verbally. Students should be able to build and complete research projects in groups upon the completion of this course. This involves identifying appropriate research subjects, creating research questions; collecting secondary and primary data, using the university library and other sources, and analyzing data to generate significant results; using format, vocabulary, punctuation, and spelling suitable for different written works, including proposal, plan, and a 2000 to 2500-word report.

PJ2 is built for students who are ready to start BTEC HND courses in English at the upper intermediate to advanced level of English. The aims of PJ2 are to enhance the basic research skills of the students and get them to practice those skills; to improve and enhance the use of academic English by the students; to prepare the students for the BTEC HND program's academic requirements; and to build self-motivation among the students towards research and passion for study, thus contributing to promoting scientific discoveries among the students. Students will be able to recognise interesting topics and possible problems for study by the end of this course; use appropriate research methods and resources to perform research work individually; use seminar skills to discuss/ share problems, concerns, thoughts and ideas when doing research; use presentation skills to present the research findings in 15 minutes plus Q&A session, and employ writing skills to write 3000-4000-word reports on their own research.

Each course lasts for 12 weeks with 1.5 hours/2 periods (45 minutes per period) each week. In general, the 10-week class hours are allocated for teachers' feedback information and skills and those of the left 2 weeks are allocated for students' results to be presented.

This is a topic that is very daunting for students, but in their first year of university, it is the subject that attracts most students. In doing research, they have an opportunity to learn not only English, but also skills.

One of the most critical factors in language learning is motivation as it is difficult for poorly motivated students to learn English as a foreign language. Dornyei (1994) notes clearly that one of the key determinants of second/ foreign language learning is motivation. Interestingly, Dornyei (2001) perceives motivation as cyclic, moving up and down, influencing and being influenced by language achievement. Understanding the behaviors and motivation of students to learn PJ allows teachers, education policymakers and curriculum designers to maximize the learning outcome of students. In addition to the desire of teachers to know what determines the motivation of students to learn PJ and the lack of studies on the attitudes and motivation of students in this aspect, understanding the crucial role of their motivation and attitudes in learning PJ drives me to conduct this study. Therefore, the main objectives of this study are to investigate the attitudes and the type of motivation of IBD students when they study PJ at university and what factors influence their motivation.

The research was conducted to answer the following questions:

1. What are the attitudes of IBD students I15F at NEU for learning PJ?
2. What levels of motivation do IBD students I15F at NEU have?
3. What factors affect the motivation in studying PJ among IBD students I15F at NEU?

II. LITERATURE REVIEW

2.1 Motivation and Attitudes of students in learning

Definition

There are several distinct meanings, particularly in language learning, of motivation. Wimolmas (2013) summarized the views of several scholars over the following periods of time.

The definition of motivation is described by Harmer (1991) as the 'internal force' that drives someone to do something. If we believe our goal is worth doing and appealing to us, we aim to achieve that goal; this is called 'motivation-driven action'.

Lightbown and Spada (1999) note that in second language learning, it is very difficult to study motivation, which can be explained in terms of two variables: the learner's communicative needs and their attitudes toward the second language culture.

Furthermore, motivation is characterized as an integral component or factor in the learning process by Parsons, Hinson and Brown (2001). In order to accomplish something, learning and motivation have the same purpose. Learning helps us to develop new skills and knowledge, and inspiration allows us to go through the learning process or allows us to go through it.

In his socio-educational model, Gardner (1985) states that motivation is viewed as consisting of three components. Effort, desire and power are these. Effort refers to the time spent learning the language and the learner's motivation. Desire reveals how much the learner needs to be fluent in the language, and determines the emotional responses of the learner related to language learning.

In general, motivation is very much part of our personal and professional daily life, and few can disregard its meaning in general human relations (Doiyei, 2001). In reality, studying and teaching English as a second/ foreign language or in this context, PJ is no exception in this aspect, as when we think about how to inspire slow learners to work harder, how to build an enticing learning environment, or how to reward the motivation we actually deal with hardworking students.

Levels of Motivation

Motivation is characterized differently by extrinsic motivation and intrinsic motivation, or short-term goals and long-term goals (Harmer, 1991). The following two sources of inspiration rely on this research. Saville-Troike (2006) defines integrative and instrumental motivation as follows.

Integrative motivation is defined as the urge of recognized or important members of the community or society to be part of the second language spoken. It is based on interest in learning the second language because of their need to understand, associate or socialize with the people who use it, or because of the reason or urge to participate or integrate in the second language using the same language in that culture; but sometimes it includes a great deal of emotion or affective factors.

Instrumental motivation involves the concepts of only practical benefit in studying a second language in order to increase the job or business prospects of learners, to give them more prestige and strength, to access scientific and technical skills or to just pass a course of study at school.

Factors affecting motivation of students in learning

According to Harmer (1991), four factors to the motivation of learners are physical condition, method of teaching, the teachers, and success.

Physical condition which means the atmosphere in class (eg. classroom atmosphere, too many students, small board, unpleasant smell classroom) can lose students' motivation or their motivation in learning will be lowered.

The teaching approach that refers to the way students are taught must impact their motivation. Whenever students feel bored by the teacher's approach, their enthusiasm is likely to be lost or progressively diminished.

Teachers-as the most important motivation and demotivation component-will play a major role in motivating or demotivating learners.

Success refers to the appropriate level of difficulty assigned by the teachers. It may lead students to a demotivated learning environment if the task and activity challenge is too high or too low.

Attitudes of students in learning

The attitudes of students have also been regarded as an significant factor in the socio-educational model as attitudes towards the learning situation, language learning and the target language group affect the level of motivation of students to learn another language; in other words, it serves as a basis for motivation (Masgoret, Bernaus, & Gardner, 2001). Attitude is synonymous with the feelings of a person about something that expresses their emotional expressions, such as likes, dislikes, values, affection, etc. It may be optimistic or negative attitudes, or emotions that are favorable or unfavorable. The definition of attitudes, however, varies from the point of view of people against something. Therefore, understanding the motivation of learners to learn specific languages and their attitudes towards language-related variables will be useful in supporting teachers to understand their students well and helping them to establish proper teaching materials and activities that will enhance the motivation of students to achieve better.

2.2 The role of motivation and attitudes of students in learning

The importance of the attitude and motivation of learners towards the acquisition of the target language has been emphasised by modern language teaching and learning (Gardner, 1985; Crookes & Schmidt, 1991). Gardner (2009) states that there was not much literature dealing with the attitudes and motivation of students towards the learning of second languages until he created the Language Attitude Encouragement Test Battery in the early 1950s. Since it was widely assumed that learning languages was the sign of an educated individual, intelligence tests were used as ultimate performance predictors (Gardner, 2009). Due to their understanding of the social and cultural impact on language learning, social psychologists were the first to conduct serious research on motivation in language learning (Dornyei, 2003). Monitor Model of Krashen (1981) and Acculturation Model of Schumann (1986) are some of the early models of language motivation. The socio-educational model of Gardner (1985) using numerous attitudinal and motivational scales comprising what Gardner called the Attitude / Motivation Test Battery is the most widely used model today (Dornyei, 2003) and was thought to be the largest study of second language motivation. Gardner highlighted two kinds of motivation - the integrative and the instrumental with much emphasis on the former.

Another major affective factor in learning a second language is attitude. To some degree, the successful acquisition of a second language tends to rely on the perceptions of learners about the language learning environment, the learning situation, and how they interpret the target language and its speakers. In language learning studies, the relationship between motivation and attitudes has been considered a prime concern. Gardner and Lambert (1972) note that the motivation of the learner to learn a second language is determined in

particular by his attitudes towards the other group and by his orientation towards the task of learning itself.

III. METHODOLOGY

3.1 Research Instrument

An exploratory quantitative method will be used in this research. Cohen, Manion, & Morrison (2013) addressed that the questionnaire is a widely used and useful instrument for collecting survey information, providing structured, often numerical data, being able to be administered without the presence of the researcher, and often being comparatively straightforward to analyze. Questionnaires will be used to find out attitudes, motivation and factors affecting motivation of students in studying PJ.

The design of the questionnaire was based the international version (2004) of Gardner's Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) and the related literature review. It has four parts: (1) personal information of participants including gender and age; (2) the attitudes of participants in studying PJ at university; (3) the motivation of participants in studying PJ; and (4) factors affecting students' learning.

The questionnaire was created on the office form and the link of the questionnaire was sent to the participants via viber or zalo. They were asked to complete the questionnaire, and the answers were automatically reported in the google file. The total number of questionnaires demonized and answered to was 32.

3.2 Participants

Participants in this research included a total of 32 IBD students from 4 different classes - Intake 15 Fall (I15F) of IBD program at NEU, including 21 females and 11 males. They are at the age of 18-20 and they have completed their PJ courses in the first year at university.

IV. DATA ANALYSIS AND FINDINGS

4.1 Demographic Information of Participants

The gender of the participants is shown in Chart 1. There were almost twice as many female students as male. The students included 21 females (66%) and 11 males (34%). The age of participants aged 18-20 years is shown in Chart 2. This is the usual age of the first-year students

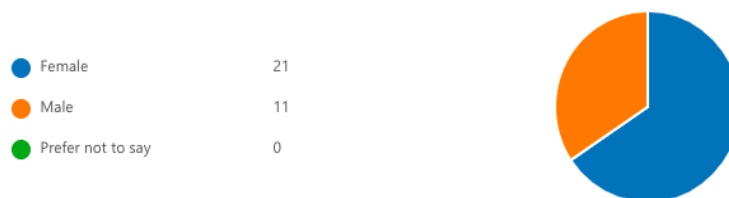


Chart 1: The gender of participants

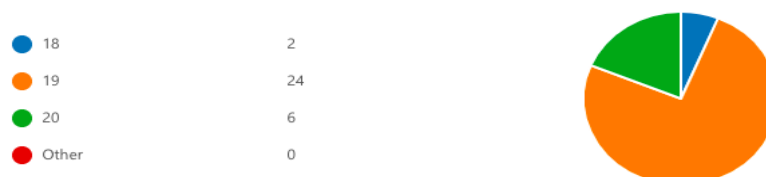


Chart 2: The age of participants

4.2 The attitudes toward learning PJ of IBD students I15F

The research explored IBD students' attitudes to PJ learning. The survey results (chart 3) demonstrate the extremely positive attitudes of the students towards this subject. Seeing that the students have a very positive attitude to the subject - PJ could be a pleasure. More

than 90% of positive feedback were received in both items, in which the most positive attitude of students was expressed by "I have a strong desire to learn research skills," and "I enjoy learning PJ as I have a chance to work in teams with my classmates," 93.8% and 93.7%, respectively. The remaining items, such as "Learning PJ is really good," "I feel very comfortable when I learn PJ," "I enjoy learning PJ as teachers support me a lot," and "I enjoy learning PJ as it improves my life and my future career," account for 90.7%. From the study results, it can be shown that almost all students are drawn to studying in groups and studying research skills in English.

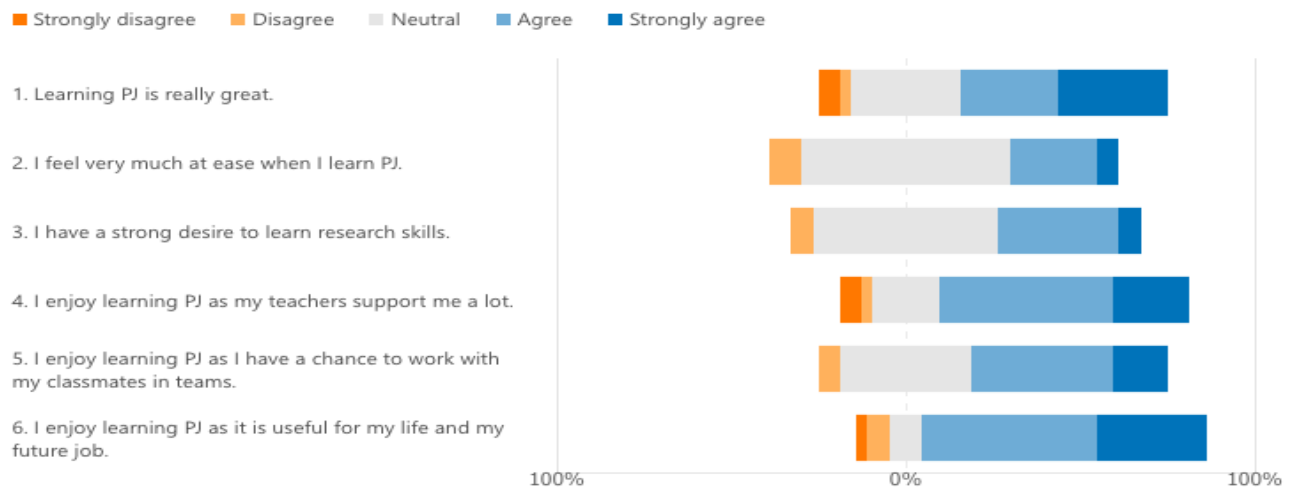


Chart 3: The attitudes of IBD Students I15F toward learning PJ

4.3 Motivation in learning PJ of IBD Students I15F

The survey results show the level of motivation of IBD I15F students in PJ learning, where the level of integrative motivation (Chart 4) is significantly higher than the level of instrumental motivation (Chart 5). Among the five components of integrative motivation, with 96.4 percent, "I love to discover things in life" and "I want to learn more about research skills so that I can do it myself in the future" earned the most optimistic answers from the students. The other items "PJ courses will be helpful to me in my academic life, such as studying other research subjects in the coming academic year," "PJ courses will be useful to me in my life, such as finding out a solution to a problem in life," and "PJ courses will be useful to me to improve my soft skills" earned constructive reviews from students with 79.3% to 94.6%.

The instrumental motivation, meanwhile, received the same encouraging responses from the students. Nearly all students (96.6 percent) supported the notion of "I learn PJ to improve my academic English," more than 80 percent of students supported the ideas of "I learn PJ as it is useful in future", "I learn PJ to be well prepared for other subjects in my future academic program in my major", "I learn PJ to get more knowledge to solve problems in life", or "I learn PJ to pass exams".

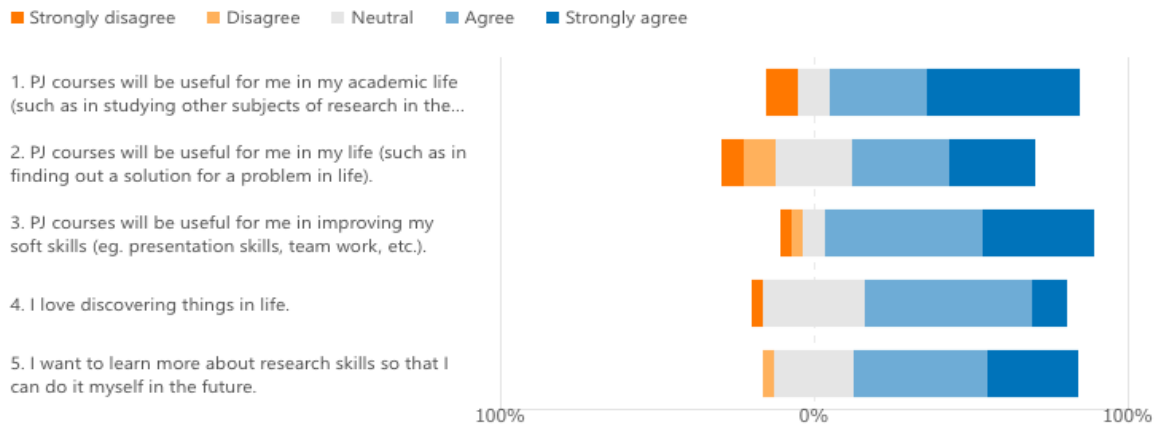


Chart 4: Integrative Motivation of IBD students I15F in learning PJ

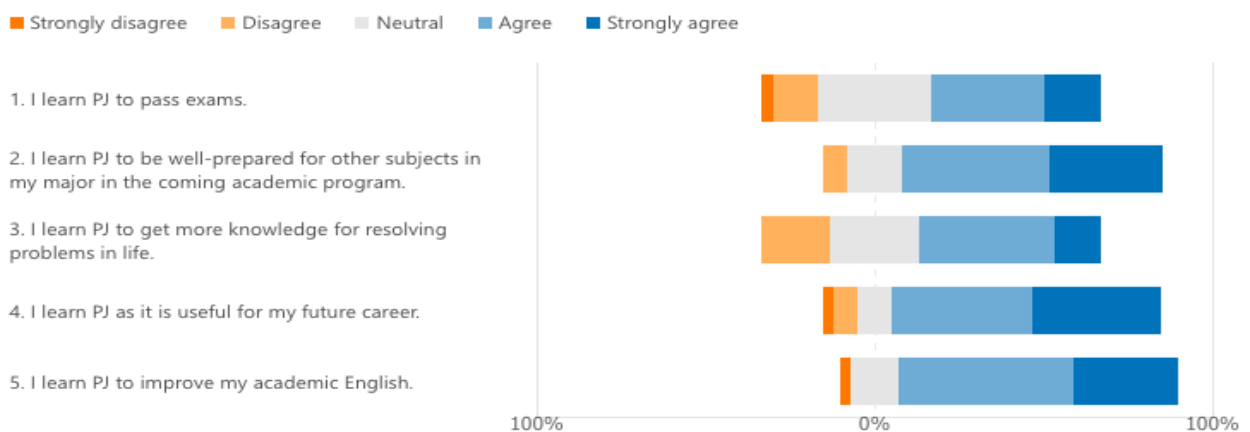


Chart 5: Instrumental Motivation of IBD students I15F in learning PJ

4.4 Factors affecting the motivation in learning PJ of IBD students I15F

In order to find out what factors IBD students I15F "strongly agree" with, a list of factors that may affect their motivation in learning PJ (including factors related to the teacher, factors relating to the learning approach, performance factors and factors associated with the environment) has been mentioned in the questionnaire.

Nearly half of the students (Chart 6) strongly agree with the ideas "Teachers correct my paper carefully," "Teachers comment on my performance and progress," and "Teachers are enthusiastic and helpful" in terms of teacher-related factors, teaching methodology-related factors, success-related factors. "Teachers don't usually use modern technology aids," "Teachers speak more English than Vietnamese in class or vice versa," "Teachers become angry when I make mistakes," "Materials are not enough for my reference in learning," and "The requirements of teachers are high," are the factors that have less effect on the motivation of students in learning PJ.

The other environmental factors are the climate of the class, class size, equipment and classmates. According to the results of the research (Chart 7), the classroom facilities (32.3 percent) and the helpfulness and friendliness of classmates while operating in groups (25.8 percent) are the most "strongly agree" factors. The following is the relaxed environment of the classroom and not being laughed at while making mistakes by classmates. These factors accounted for 19.4 percent. The students found that the least important factor was the size of the class.

In short, the most motivating factor is the form of factors relevant to teachers, such as the teachers' excitement or the teachers' support for the students in providing correction. These factors inspire students to learn the most.

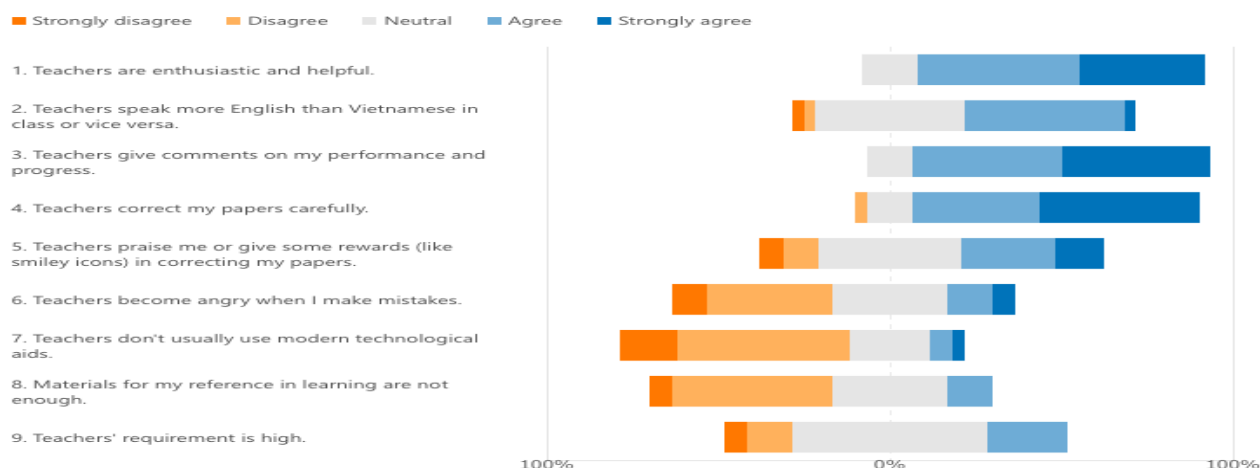


Chart 6: Teachers and Teaching Methodology-related factors affecting the motivation of IBD students I15F in learning PJ

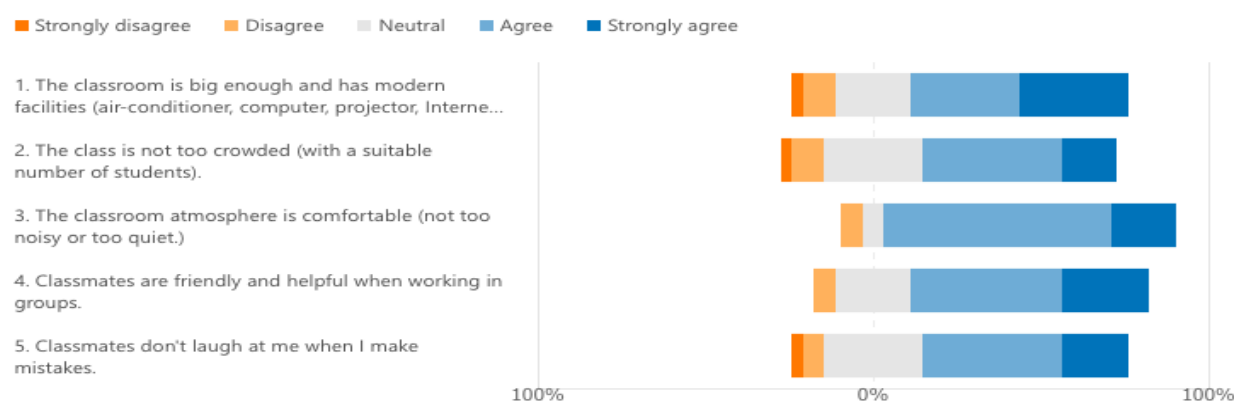


Chart 7: Environment-related factors affecting the motivation of IBD students I15F in learning PJ

V. RECOMMENDATIONS & CONCLUSION

The overall findings indicate that in studying PJ, students have optimistic attitudes and are highly motivated to learn PJ, where integrative motivation is marginally greater than instrumental motivation. The type of teacher-related factor is the variables that influence the students' motivation to learn PJ the most. Since the teacher is the key to the teaching and learning process, the teachers' personality and style have a great influence on the motivation of the students to learn the relevant subject. Krashen (1987) notes that someone who can provide feedback and help make it clear in a situation of low anxiety is an important language teacher. One of the most significant pedagogical implications extracted from the results is the role of teachers in shaping the attitudes and motivation of students in language learning, and PJ is not the exception. In order to improve students' incentive to learn PJ more effectively, teachers should also pay more attention to factors such as: offering constructive feedback, carefully correcting documents, helping students as much as possible.

The time restriction is due to the investigation of the views of only 32 IBD students. Therefore, in order to increase the degree of generalization of the research, further research should be conducted with a wider sample size for a longer period of time. For further

validation and reliability of the analysis, more research tools such as observation or interview are suggested.

In general, this research was carried out to provide some insights into the attitudes and level of motivation of IBD students - Intake 15F at NEU. The findings of the research provide valuable information for teachers to increase the motivation and attitude of their students to learn for a better learning outcome. The group of researchers believe that the findings will provide relative representation and will be of great benefit to the authorities or researchers concerned even though not all other student groups could constitute the data source of the research.

REFERENCES

1. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.
2. Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language learning*, 41(4), 469-512.
3. Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*, 53(S1), 3-32.
4. Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching Motivation*. Harlow, England: Longman.
5. Gardner, R. C. (1985). Attitude/motivation test battery.
6. Gardner, R.C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. *London : Edward Arnold Publishers*.
7. Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*.
8. Gardner, R. C. (2004). Attitude/motivation test battery: International AMTB research project. Canada: The University of Western Ontario.
9. Gardner, R. C. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement.
10. Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California.
11. Krashen, S. D. (1987). Applications of psycholinguistic research to the classroom. *Methodology in TESOL*, 33-44.
12. Lightbown, P.M., & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University.
13. Masgoret, A. M., Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2001). Examining the role of attitudes and motivation outside of the formal classroom: A test of the mini-AMTB for children. *Motivation and second language acquisition*, 12, 281-295.
14. Parsons, R., Hinson, S., Brown, D. (2001). *Educational psychology : practitioner – researcher models of teaching*. University of Virginia: Wadsworth Thomson Learning.
15. Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
16. Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of multilingual & multicultural development*, 7(5), 379-392.
17. Syllabus designed for IBD students – ISME - National Economics University
18. Wimolmas, R. (2013). *A survey study of motivation in English language learning of first year undergraduate students at Sirindhorn International Institute of Technology (SIIT), Thammasat University*. Language Institute, Thammasat University.

ỨNG DỤNG CNTT VÀ DẠY HỌC QUA TRUY VẤN TRONG HỌC PHẦN TIẾNG ANH 4 HỆ CNTH

ThS. Nguyễn Bích Hồng

Email: hongnguyen.dhtm@gmail.com

ThS. Vũ Thị Thanh Hoa

Email: hoa2601.dhtm@gmail.com

Khoa Tiếng Anh - Trường Đại học Thương mại

Tóm tắt

Trong thời đại công nghệ 4.0 hiện nay, việc ứng dụng công nghệ vào công tác giảng dạy đang rất phổ biến, đặc biệt trong việc giảng dạy ngoại ngữ. Việc học ngôn ngữ trở nên khác biệt đáng kể so với vài năm trước do số lượng người học theo định hướng công nghệ ngày càng tăng lên. Trên thực tế, hầu hết sinh viên nói chung và sinh viên theo học chương trình liên kết nói riêng đều bị phân tâm bởi một không gian ảo nào đó trong thiết bị công nghệ thông minh có kết nối mạng Internet. Điều này thúc giục các nhà nghiên cứu ngôn ngữ và giáo viên tìm hiểu về ứng dụng công nghệ vào giảng dạy ngôn ngữ nhằm mục đích tìm ra các giá trị thiết thực của sinh viên trong không gian học tập ảo và các hoạt động học tập khác trong lớp. Hơn nữa, các giáo viên dạy ngôn ngữ luôn mong muốn nắm bắt các phương pháp luận mới để truyền cảm hứng và động lực cho sinh viên của mình, đồng thời mang lại cho họ nhiều cơ hội hơn để lĩnh hội kiến thức. Thông qua phương pháp học qua truy vấn và tích hợp công nghệ vào chương trình giảng dạy, người học sẽ có nhiều cơ hội thực hành và củng cố kỹ năng ngôn ngữ của mình, đồng thời có thể có được những góc nhìn đa diện về một chủ đề, các khía cạnh văn hóa khác nhau và nâng cao kỹ năng xã hội. Do đó, nghiên cứu này xem xét việc triển khai phương pháp học qua truy vấn (IBL) vào một lớp tiếng Anh theo chương trình liên kết đào tạo quốc tế gồm 36 sinh viên của Viện đào tạo Quốc tế thuộc trường Đại học Thương mại thông qua việc áp dụng thiết bị công nghệ thông minh. Nghiên cứu này đã áp dụng phương pháp điều tra khảo sát nhằm mục đích xác định ưu và nhược điểm của sự tích hợp trên, từ đó đề xuất một số giải pháp phù hợp cho hiệu quả hoạt động của người học trong lớp.

Từ khóa: công nghệ 4.0, giảng dạy ngoại ngữ, truy vấn

Abstract

In the current era of technology 4.0, the application of technology to teaching is very popular, especially in foreign language teaching. Language learning has become significantly different from a few years ago due to an increasing number of technology-oriented learners. In fact, almost all students in general and joint-program students in particular are distracted by a virtual space in an Internet-connected smart technology device. This urges language researchers and teachers to feature talks on technology application to language education with the aim of identifying the original values that students bringing to the virtual studying space and other learning behaviors in class. Furthermore, language teachers are eager to embrace new methodologies to inspire and motivate their students, and provide them with more opportunities to acquire knowledge. Through both inquiry-based learning and the integration of technology into teaching curriculum, learners will have more chances to practice and strengthen their linguistic skills, and at the same time they can learn multifaceted perspectives on a topic, different cultural aspects and improve social skills. Then this paper should consider implementing inquiry-based learning (IBL) into a joint-program classroom including 36 students, with English as their major subject at Institute of International Education in Thuongmai University by applying smart technology devices. Correspondingly, this study is a descriptive research that adopted survey

research method for the purpose of establishing their pros and cons, then suggesting some appropriate solutions to their performance efficiency in class.

Từ khóa: technology 4.0, foreign language teaching, inquiry-based

I. GIỚI THIỆU

Sự phát triển của Công nghệ Thông tin và Truyền thông (CNTT-TT) và sự gia tăng yêu cầu ứng dụng chúng trong các cơ sở giáo dục không chỉ làm thay đổi cơ cấu giáo dục đại học mà còn tạo áp lực lên mô hình dạy và học ngoại ngữ truyền thống ở các trường đại học, cụ thể với những trở ngại khi thiết kế lại cách dạy và học tiếng Anh. Một trong những nhân tố chính được áp dụng để xác định một trường đại học bắt kịp xu hướng xã hội thông tin là mức độ truyền tải Công nghệ Thông tin và Truyền thông vào các chương trình giảng dạy và học tập.

Để đáp ứng các yêu cầu của xã hội, các trường đại học trên khắp thế giới đang thay đổi nhanh chóng để kết hợp công nghệ thông tin và truyền thông (ICT) vào tất cả các khía cạnh của hoạt động dạy và học cốt lõi (Bates, 2001; Ryan, Scott, Freeman & Patel, 2000). Sự nhiệt huyết của các chính phủ và các nhà quản lý đại học trong việc tích hợp CNTT-TT vào quá trình giáo dục là do những lợi ích mà nó mang lại cho cả người dạy và người học. Carlson và Gadio, (2000) cho rằng giáo viên biết cách tận dụng CNTT-TT trong công việc của họ thì không chỉ đóng góp vào sự tiến bộ trong kết quả học tập của sinh viên, mà cá nhân họ còn hưởng lợi từ việc tăng năng suất làm việc, giảm sự cô lập và họ cảm thấy hài lòng hơn với nghề nghiệp của mình.

Hơn nữa, Radloff (2001) nhấn mạnh cơ hội mà CNTT-TT chứng minh cho việc cải thiện chất lượng dạy và học bao gồm:

- Khuyến khích giáo viên và sinh viên phản ánh về cách họ dạy và học: hồ sơ tốt nghiệp – người học có năng lực tự thân và tương tác phù hợp.
- Khiến cho việc giảng dạy (và học tập) trở nên rõ ràng và công khai hơn.
- Khuyến khích sự hợp tác và làm việc nhóm giữa nhân viên (và học sinh): theo nhóm và theo định hướng nhiệm vụ.
- Nâng cao kỹ năng và vị thế của giảng viên đại học: am hiểu, có định hướng theo lĩnh vực, có tính sáng tạo cao, tuân thủ đa ngành.

Việc nhận ra những lợi ích của CNTT trong quá trình giáo dục ở một mức độ lớn phụ thuộc vào đội ngũ giáo viên đóng vai trò quan trọng trong bất kỳ sự đổi mới nào diễn ra trong hệ thống giáo dục. Theo đó, phương pháp học qua truy vấn (IBL) được coi là một mô hình dạy và học cơ bản có thể được áp dụng để khai thác học tập điện tử, học tập độc lập, tư duy sáng tạo và phản biện, giải quyết vấn đề tích cực và các kỹ năng học tập suốt đời cần thiết để hoạt động xã hội thông tin dành cho sinh viên đại học trên toàn thế giới. Phương pháp học tập này đã biến các lớp học truyền thống thành trung tâm học tập năng lượng cao và học sinh rất hào hứng tham gia học tập. Và gần đây, phương pháp học qua truy vấn đã xâm nhập vào lĩnh vực đào tạo tiếng Anh. Các giáo viên nhận thấy phương pháp này cùng với nội dung phong phú có thể nâng cao kỹ năng sử dụng và khả năng tiếp thu tiếng Anh của người học.

Trong các buổi học thông thường, có những giáo viên dạy ngôn ngữ cho phép người học sử dụng các thiết bị công nghệ thông minh để tra từ điển điện tử hoặc tra cứu thông tin để hoàn thành bài tập. Tác động của thiết bị công nghệ thông minh đối với quá trình học tập của sinh viên đại học là rất lớn, và do đó, nghiên cứu này mong muốn có được cái nhìn sâu sắc về ảnh hưởng của thiết bị công nghệ thông minh đối với việc triển khai phương pháp học qua truy vấn (IBL) vào một lớp học tiếng Anh theo chương trình liên kết đào tạo quốc tế.

II. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU

2.1. Mức độ liên quan của thiết bị công nghệ thông minh trong giảng dạy ngoại ngữ Tiếng Anh (EFL).

Một nghiên cứu do Salameh, (2017) thực hiện đã điều tra thái độ của sinh viên Ả Rập Xê Út đối với kiến thức và kỹ năng trên trang web Facebook. Ông nhận định rằng Facebook có tiềm năng cung cấp cho học sinh một nguồn tài liệu học tập nâng cao kiến thức và củng cố kỹ năng với mục đích nâng cao thành tích của học sinh. Những người tham gia nghiên cứu của ông thể hiện thái độ tích cực cao đối với việc sử dụng Facebook để tích lũy kiến thức.

Hơn nữa, Abbasi và Hashemi (2013) đã thực hiện một nghiên cứu khác điều tra ảnh hưởng của việc sử dụng điện thoại di động đối với việc ghi nhớ từ vựng của những người học ngoại ngữ Tiếng Anh cấp độ trung cấp và tác động của giới tính trong việc ghi nhớ từ vựng khi sử dụng điện thoại di động. Nghiên cứu kết luận rằng việc những người học ngoại ngữ Tiếng Anh cấp độ trung cấp sử dụng điện thoại di động có tác động đáng kể đến việc lưu giữ vốn từ vựng của họ. Nghiên cứu cũng tiết lộ rằng giới tính không có bất kỳ ảnh hưởng nào đến việc học từ vựng của người học.

Đồng quan điểm, Darmi & Albion (2014) đã xem xét các nghiên cứu sử dụng điện thoại di động trong bối cảnh học ngôn ngữ. Họ đi đến kết luận rằng điện thoại di động được những người học ngôn ngữ thứ hai chấp nhận và các nghiên cứu trước đây đã chứng minh sự tích hợp của chúng để cải thiện kỹ năng ngôn ngữ và các lĩnh vực ngôn ngữ liên quan. Họ kêu gọi các nhà nghiên cứu trong lĩnh vực ngôn ngữ tiến hành nghiên cứu sự tích hợp học tập trên thiết bị di động, đặc biệt là điện thoại di động với thiết kế và tính năng gần đây có thể được sử dụng làm công cụ học tập hỗ trợ học ngôn ngữ thứ hai và các lý thuyết học và lĩnh hội ngôn ngữ. Việc học có thể diễn ra trong môi trường chính thức hoặc không chính thức, cho phép người học có thể tự học tại thời điểm và địa điểm bất kỳ. Với các thiết kế và tính năng gần đây của điện thoại di động, các nghiên cứu trong tương lai về việc cải thiện các kỹ năng ngôn ngữ được khuyến nghị để bắt kịp với tốc độ công nghệ. Các lĩnh vực nghiên cứu tiềm năng khác bao gồm chiến lược học tập, thái độ của người học và học tập hợp tác. Điện thoại di động chỉ là một công cụ học tập để hỗ trợ việc học ngôn ngữ; do đó, các nghiên cứu trong tương lai cũng nên xem xét sự tích hợp của nó trong các lý thuyết về việc tiếp thu ngôn ngữ thứ hai.

Ngoài ra, Mtega và cộng sự (2012) điều tra cách điện thoại di động được sử dụng cho mục đích giảng dạy và học tập trong các cơ sở giáo dục đại học tại Đại học Sokoine ở Tanzania. Nghiên cứu của họ đánh giá mức độ thuận lợi của điện thoại di động đối với quá trình dạy và học; họ cố gắng xác định các ứng dụng điện thoại di động được sử dụng để dạy và học, điều tra các loại hoạt động học tập được tạo điều kiện thông qua điện thoại di động và đánh giá những hạn chế phổ biến của học tập thông qua thiết bị di động. Nghiên cứu của họ cho thấy rằng điện thoại di động được sử dụng cho mục đích giảng dạy và học tập của cả giảng viên và sinh viên. Hầu hết người tham gia trả lời câu hỏi điều tra đều sử dụng điện thoại di động cho quá trình dạy và học. Họ cũng khẳng định rằng thu nhập cản trở một số người tham gia truy cập các ứng dụng học tập qua di động vì chúng quá đắt đỏ.

2.2. Thực hiện phương pháp học qua truy vấn.

2.2.1. Phương pháp học qua truy vấn là gì?

Phương pháp học qua truy vấn xuất hiện từ một bộ tài liệu về các phương pháp giảng dạy theo thuyết kiến tạo. Đối với những người theo chủ nghĩa kiến tạo, học sinh học tốt nhất khi họ tự khám phá và tìm hiểu nội dung (Cole 2009; Yu, Liu và Chan 2005). Giả định rằng học sinh nên tham gia học tập một cách tích cực bằng cách đưa ra các câu hỏi chắc chắn, tò mò và sâu sắc xung quanh một chủ đề, thì sau đó các em thực sự học tốt hơn, vì các câu hỏi

của họ giúp các em khám phá, lĩnh hội và tổng hợp kiến thức. Thay vì một nhà giáo dục nói với học sinh mọi thứ họ cần biết, phương pháp học qua truy vấn đặt câu hỏi, ý tưởng và quan sát của sinh viên vào trung tâm của trải nghiệm học tập và yêu cầu họ tham gia vào suy luận dựa trên bằng chứng và giải quyết vấn đề sáng tạo.

2.2.2. Các giai đoạn trong chu trình truy vấn

Khi giáo viên EFL áp dụng phương pháp học qua truy vấn, vai trò của họ sẽ thay đổi. Họ sẽ lấy học sinh làm trung tâm nhiều hơn và sử dụng các câu hỏi mở để kích thích nghiên cứu, quan sát và suy luận của người tham gia. Họ cung cấp các công cụ và chiến lược khác nhau tùy theo nội dung của bài học hoặc chủ đề và trở thành người trung gian cho việc học của học sinh. Họ giảng dạy tích cực, đề xuất các dự án và vấn đề để sinh viên làm việc. Họ liên tục trở thành một phần của nhóm bằng cách đi xung quanh lớp để giao tiếp với học sinh, trò chuyện với họ, đặt câu hỏi và đưa ra đề xuất thay vì chỉ ngồi vào bàn của họ. Họ cũng khuyến khích sinh viên tuân theo chu trình truy vấn.

Ở giai đoạn “*hỏi*” đầu tiên, sinh viên phải lập kế hoạch nhiệm vụ của mình và hình thành các câu hỏi có ý nghĩa về một vấn đề hoặc chủ đề mà họ phải thảo luận như một phần của một bài học. Ví dụ: đây là những câu hỏi mẫu của một bài học về sự khác biệt văn hóa:

- Học sinh Việt Nam và học sinh Nhật Bản có điểm nào giống nhau không? Có sự khác biệt nào không?

- Thanh thiếu niên đóng những vai trò gì trong gia đình Nhật Bản? Trong gia đình Việt Nam?

- Học sinh ở nước nào tự lập hơn, Nhật Bản hay Việt Nam? Các giá trị văn hóa có liên quan gì đến sự tự lập? Các giá trị văn hóa liên quan đến sự tự lập như thế nào?

Giai đoạn thứ hai, “*điều tra*”, là bước thu thập thông tin. Sinh viên tập hợp với nhau trong các nhóm nhỏ và thu hẹp chủ đề. Họ bắt đầu thu thập thông tin, tìm hiểu từ các nguồn khác nhau, nghiên cứu và phỏng vấn mọi người, quan sát kỹ lưỡng và thậm chí định dạng lại câu hỏi khi cần thiết. Việc sử dụng máy tính và tài nguyên kỹ thuật số mở ra nhiều cơ hội cho họ. Sau đó, giáo viên phải dạy họ đánh giá thông tin họ tìm thấy trên Internet và cách chọn các nguồn hợp lệ. Sinh viên cũng có thể gặp trực tuyến những người bản ngữ nói ngôn ngữ mục tiêu tại các trường tham gia vào các dự án quốc tế. Ví dụ, giao tiếp trực tuyến này cho phép các cuộc trò chuyện thực tế về gia đình và vai trò của mỗi thành viên ở hai quốc gia khác nhau và việc trao đổi thông tin từ cả hai quốc gia sẽ được so sánh và đối chiếu.

Ở giai đoạn thứ ba, “*sáng tạo*”, sinh viên bắt đầu kết nối thông tin. Họ tổng hợp những gì họ đã học được và hình thành những suy nghĩ, ý tưởng và lý thuyết mới bên ngoài kiến thức và kinh nghiệm trước đây của họ. Đây là giai đoạn mà sinh viên thực hành các kỹ năng sáng tác và bắt đầu viết báo cáo và lập kế hoạch cho bài thuyết trình của mình trong các nhóm nhỏ.

Ở giai đoạn thứ tư, “*thảo luận*”, sinh viên chia sẻ những khám phá mới của mình với các thành viên khác trong nhóm. Họ cũng tìm hiểu về những kết quả nghiên cứu của các bạn học khác và tham gia vào quá trình xây dựng cộng đồng học tập. Mục đích nghiên cứu của họ giờ đây trở nên phù hợp hơn khi sinh viên tiếp tục so sánh các ghi chú và thảo luận kết luận với các thành viên trong nhóm con của họ và với các cộng tác viên từ các nhóm khác và từ các quốc gia nói tiếng Anh khác.

Trong giai đoạn cuối cùng, “*phản ánh*”, người học cùng nhau nhìn lại câu hỏi hoặc vấn đề được đề xuất. Họ phân tích một lần nữa toàn bộ quá trình nghiên cứu và các kết luận được đưa ra, bao gồm cả thông tin mà các cộng tác viên trực tuyến nhận được. Họ cũng chuẩn bị cho các báo cáo cuối cùng bằng văn bản và thuyết trình nhóm. Mỗi giai đoạn của chu trình dẫn đến giai đoạn khác, và rất dễ hiểu, các câu hỏi mới sẽ nảy sinh, cho học sinh nhiều cơ hội hơn để điều tra và tiếp tục qua chu trình cho đến khi họ hài lòng với câu trả lời.

2.2.3. Những hạn chế trong việc áp dụng phương pháp học qua truy vấn

Mặc dù có nhiều lợi ích giáo dục liên quan đến việc đặt câu hỏi, các nhà nghiên cứu vẫn nhận định rằng người học hỏi rất ít câu hỏi trong lớp học, ngay cả khi giáo viên chủ ý dành cơ hội cho họ (Nystrand 1997). Trên thực tế, chỉ có một tỷ lệ nhỏ các câu hỏi được hỏi trong lớp là do sinh viên tạo ra. Có nhiều nguyên nhân dẫn đến việc môi trường học tập truyền thống và phương pháp sư phạm giáo khoa hạn chế việc đặt câu hỏi của học sinh. Không thể phủ nhận một số giáo viên có thể có triết lý giảng dạy coi công việc của họ là truyền tải dữ kiện và kiến thức, nên để lại rất ít thời gian buổi học cho các câu hỏi của học sinh. Thật không may, điều này có thể đặc biệt đúng ở một số quốc gia đang phát triển, nơi việc ghi nhớ thường được ưu tiên hơn so với tư duy sáng tạo hoặc sự sáng tạo.

Hơn nữa, ở các nước đang phát triển, nhiều giáo viên thiếu sự đào tạo và hiểu biết đầy đủ về IBL. Khi những giáo viên này được mong đợi sử dụng công nghệ mới trước khi họ cảm thấy thoải mái với nó, và như thế, sự khó chịu của họ không thể khuyến khích câu hỏi của học sinh.

Ngoài ra, nhu cầu duy trì quyền hạn và sự kiểm soát của giáo viên có xu hướng giảm bớt việc đặt câu hỏi. Dillon (1988) nhận thấy rằng nhiều sinh viên không đặt câu hỏi vì họ sợ phản ứng tiêu cực từ bạn cùng lớp và giáo viên. Nói tóm lại, bằng chứng đáng kể cho thấy hầu hết học sinh học trong môi trường giáo khoa hơn là những môi trường giàu cơ hội cho truy vấn, và các phương pháp thực hành sư phạm chiếm ưu thế khó có khả năng thay đổi thực tế này.

2.3. Sự tích hợp của thiết bị công nghệ thông minh và phương pháp học qua truy vấn

Nhiều ưu điểm của thiết bị công nghệ thông minh khiến chúng đặc biệt thích hợp để hỗ trợ phương pháp lấy người học làm trung tâm. Các nghiên cứu trước đó đã tìm ra cách thiết bị công nghệ thông minh có thể dễ dàng thử nghiệm trong môi trường thực tế, giúp người học thu thập và ghi lại thông tin, đồng thời cho phép họ chia sẻ kinh nghiệm và thông tin của mình với các bạn học. Looi và cộng sự. (2010, trang 156) cho thấy tiềm năng đáng kể trong “tính di động và tính linh hoạt” của thiết bị di động để thúc đẩy “sự chuyển đổi sư phạm từ giáo dục lấy giáo viên làm trung tâm sang phương pháp học lấy học sinh làm trung tâm”. Vì vậy, chủ đề này đáng được nghiên cứu thêm; Looi và cộng sự nhấn mạnh sự cần thiết của các nghiên cứu hàn lâm để nâng cao “hiểu biết về cách sinh viên tham gia vào phương pháp học qua truy vấn, học tập trải nghiệm và xây dựng kiến thức trong môi trường học tập di động”. Nhu cầu này đặc biệt khẩn trương ở thế giới đang phát triển, vốn có rất ít nghiên cứu về phương pháp học qua truy vấn được nâng cao về mặt công nghệ.

III. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Đây là một nghiên cứu hành động, trong đó chúng tôi (giáo viên trực tiếp giảng dạy các lớp tiếng Anh của hệ liên kết đào tạo quốc tế) thực hiện việc tích hợp công nghệ vào phương pháp truy vấn trong quá trình dạy học tại một lớp học cụ thể trong thời gian một kỳ học (15 tuần). Mục tiêu nghiên cứu là đánh giá mức độ khả thi và tính hiệu quả của việc áp dụng hai phương pháp và công cụ nêu trên như một sự đổi mới nhằm nâng cao chất lượng dạy-học của giáo viên và sinh viên hệ liên kết đào tạo. Lớp học thí điểm bao gồm 36 sinh viên, với tiếng Anh là môn học chính, tự nguyện tham gia vào nghiên cứu này. Những sinh viên này có những đặc điểm xã hội của sinh viên tại Viện đào tạo quốc tế. Một trong những đặc điểm quan trọng nhất là phần lớn sinh viên xuất thân từ các gia đình khá giả.

Do điều kiện kinh tế, các gia đình luôn sẵn sàng đầu tư nhiều hơn cho việc học tập của các con kể cả sách vở, thời gian và các thiết bị công nghệ thông minh như điện thoại, iPad, laptop, máy tính... và phương tiện đi lại thuận tiện. Nhiều sinh viên còn được gia đình ủng hộ các hoạt động ngoại khóa, như tham gia trại hè quốc tế, học ngoại ngữ và nghệ thuật.

Tuy nhiên, do sự đảm bảo về vật chất nên một số em chưa nhận thức đầy đủ về tương lai của chính mình. Một số sinh viên chưa chăm ngoan, chưa có ý thức đạo đức, tác phong và nề nếp học tập. Các em không tìm thấy động lực hay hứng thú học tập trong lớp, điều này gây ra vô số thách thức cho giảng viên nói chung và giáo viên dạy tiếng Anh nói riêng vì tiếng Anh là môn học có nhiều tín chỉ nhất trong suốt khóa học.

Hơn nữa, một khóa học tiếng Anh 11 tín chỉ, có cấu trúc cụ thể như sau: 132, 33, trong đó, giờ lý thuyết + kiểm tra: 132, giờ thực hành: 24, giờ thảo luận: 9, giờ tự học: 300, sinh viên theo học học phần tiếng anh 4 này trong thời gian gần 4 tháng, vì vậy giảng viên ít khi bị giới hạn thời gian giảng dạy. Đó là lý do tại sao phương pháp học qua truy vấn lại hợp lý với những đối tượng này. Phương pháp học qua truy vấn khuyến khích người học đặt càng nhiều câu hỏi càng tốt, vì vậy thời gian đầy đủ của toàn bộ khóa học là rất quan trọng. Trước khi lớp này được chọn để tham gia nghiên cứu, các sinh viên đã được thông báo rằng các câu trả lời của họ chỉ dành cho mục đích nghiên cứu.

Ngoài ra, các cuộc phỏng vấn được sử dụng để lấy ý kiến của giáo viên tiếng Anh về hiệu quả của thiết bị công nghệ thông minh trong việc cải thiện kỹ năng tiếng Anh của sinh viên thông qua phương pháp học theo truy vấn. Các giáo viên được yêu cầu bày tỏ quan điểm của họ. Vì giáo viên đóng một vai trò quan trọng trong quá trình dạy và học, nên nhận thức của họ sẽ hữu ích cho việc nghiên cứu trên lớp. Năm giáo viên tiếng Anh trả lời các câu hỏi mở trong phỏng vấn.

Các bước thực hiện việc học qua truy vấn với sự hỗ trợ của thiết bị công nghệ thông minh.

Phương pháp dạy học qua truy vấn có hiệu quả nhất trên các văn bản theo chủ đề (theme-based texts) với các diễn ngôn được liên kết chặt chẽ theo các đề tài cụ thể trong đó có các cụm từ, cách diễn đạt mới theo cấp độ tăng dần.

Bước 1: Giáo viên hướng dẫn sinh viên cách đặt các câu hỏi truy vấn. Câu hỏi truy vấn đòi hỏi tư duy, suy nghĩ ở mức độ cao, sinh viên phải nghiên cứu tìm tòi. Điều quan trọng nhất là người được hỏi phải luôn nghĩ về câu trả lời. Điều tuyệt vời của quá trình truy vấn là thay vì giáo viên quyết định đề tài nghiên cứu, sinh viên viết câu hỏi theo ý thích của mình. Có ba cấp câu hỏi nhưng chỉ có một cấp là đúng với câu hỏi truy vấn. Giáo viên cho sinh viên luyện tập viết câu hỏi theo các cấp độ 1, 2, 3. Câu hỏi cấp 1 là những câu hỏi “who” - ai, “what” - cái gì, “where” - ở đâu, “how many” - bao nhiêu, “when” - khi nào, những câu hỏi này dễ dàng tìm thấy câu trả lời đơn giản, ngắn gọn qua công cụ tìm kiếm Google search.

Ví dụ:

Who was Barack Obama’s wife?

Where was Barack Obama born?

When did Barack Obama get married to his wife?

Với sự giúp đỡ của công cụ tìm kiếm Google, sinh viên có thể tìm ra câu trả lời cho bất kỳ câu hỏi nào kiểu này một cách dễ dàng. Vì vậy, khi sinh viên trả lời câu hỏi cấp 1, các em thường nêu tên, nhận dạng, định nghĩa, liệt kê, lựa chọn, ... Công việc này khá đơn giản và nhàm chán. Đó là lý do tại sao câu hỏi cấp 1 không bao giờ được coi là câu hỏi truy vấn.

Câu hỏi cấp 2 là “how” – như thế nào, “what” – cái gì và “why” – tại sao. Các câu hỏi này vẫn khá dễ tìm câu trả lời qua Google search. Câu trả lời cho những câu hỏi cấp này dường như phức tạp hơn câu hỏi cấp 1: “What happened...” – chuyện gì đã xảy ra, “How do they compare?” – chúng so với nhau như thế nào, và “How are they related?” – chúng liên quan với nhau ra sao.

Ví dụ:

How did Barack Obama compare to Bill Clinton?

How did Barack Obama help the world?

Những câu hỏi này thường được trả lời bằng cách giải thích, so sánh, phân tích, suy luận và phối hợp, sắp xếp các thông tin. Vì vậy, đôi khi chúng được coi là câu hỏi truy vấn.

Loại câu hỏi cuối cùng là loại cấp 3, đòi hỏi người học phải tư duy phản biện, cần nhiều nguồn trả lời khác nhau và cuối cùng họ tự rút ra kết luận. Đó là những câu hỏi như: “What evidence...?” – Bằng chứng gì, “What can we infer?” – ta có thể rút ra điều gì, “If..., then...?” – nếu ... thì ..., yêu cầu sinh viên đánh giá, dự đoán, phân xét và xác nhận.

Ví dụ:

How did Barack Obama impact the development of the US Government?

What can we tell about Barack Obama’s character based on his actions?

Câu hỏi cấp 3 luôn được coi là câu hỏi truy vấn.

Ở bước này, giáo viên ghi lại thái độ, khả năng và sở thích của sinh viên khi họ thực hiện quá trình truy vấn cũng như thiết kế các hoạt động truy vấn có sử dụng các thiết bị công nghệ thông minh. Thách thức đối với giáo viên là lựa chọn nội dung bài học thu hút và gây sự tò mò với sinh viên để họ nắm bắt được kiến thức ngôn ngữ và kỹ năng diễn đạt ý kiến.

Tài liệu giảng dạy mà giáo viên lựa chọn là "The World of Work," bao gồm một phần có chủ đề: những hy sinh để có sự nghiệp thành công. Sinh viên được yêu cầu đặt ra các câu hỏi có ý nghĩa để phỏng vấn những người thành công ở những lĩnh vực, hay sự nghiệp khác nhau.

Bước 2: Sinh viên tập trung thành từng nhóm nhỏ và thu hẹp đề tài lại. Tiếp theo, các em bắt đầu thu thập thông tin từ các nguồn khác nhau, nghiên cứu, phỏng vấn mọi người, quan sát cẩn thận và thậm chí sắp xếp lại câu hỏi khi cần thiết. Việc áp dụng thiết bị công nghệ thông minh mở ra rất nhiều cơ hội cho sinh viên. Sau đó, giáo viên hướng dẫn các em nhận xét thông tin tìm được trên Internet và cách lựa chọn các nguồn tin có giá trị.

Bước 3: Sinh viên tóm tắt lại dữ liệu các em tìm được, luyện viết kịch bản phỏng vấn và lên kế hoạch cho bài thuyết trình trong nhóm nhỏ của mình. Với sự hỗ trợ của thiết bị công nghệ thông minh, các em có thể tìm ra từ và cụm từ mới để diễn đạt ý kiến của mình trong trường hợp các em không có kiến thức và ý tưởng để truyền đạt.

Bước 4: Sinh viên trao đổi suy nghĩ và ý tưởng mới của mình bằng cách thảo luận và so sánh với các thành viên khác trong nhóm nhỏ và với cộng tác viên từ các nhóm khác. Đồng thời, giáo viên hỗ trợ nếu sinh viên gặp khó khăn bằng cách kịp thời nhận ra và phân tích các tình huống và đưa ra những điều chỉnh giúp quá trình truy vấn của sinh viên thành công. Bên cạnh đó, giáo viên phải quan sát, theo dõi và ghi chép lại các hoạt động của sinh viên để đánh giá bài đã học và rút kinh nghiệm cho những phần tiếp theo.

Bước 5: Sinh viên trình bày lại một lần nữa câu hỏi và vấn đề đề xuất bằng cách phân tích toàn bộ quá trình nghiên cứu và đi đến nhận xét, đánh giá và đưa ra kết luận. Trong trường hợp có chênh lệch hay câu hỏi mới phát sinh, sinh viên có thêm cơ hội để điều tra và tiếp tục chu kỳ truy vấn của mình cho tới khi họ cảm thấy thỏa mãn với câu trả lời. Đồng thời, giáo viên đưa ra nhận xét về những thuận lợi và bất lợi trong quá trình thực hiện, đánh giá tổng thể sau khi kết thúc quá trình truy vấn, tổ chức thảo luận về định hướng của bài giảng (được giáo viên chuẩn bị) để rút kinh nghiệm, nâng cao chất lượng bài học. Giáo viên có thể quan sát kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ sinh viên sử dụng và phản ánh trong toàn bộ quá trình truy vấn.

IV. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ ĐỀ XUẤT GIẢI PHÁP

Nghiên cứu cho thấy thiết bị công nghệ thông minh có thể được thực hiện khá dễ dàng trong lớp học tiếng Anh, và có thể làm tăng hiệu quả của phương pháp giảng dạy qua truy vấn một cách rõ ràng. Sinh viên áp dụng thiết bị công nghệ thông minh khá nhanh chóng và sử

dụng chúng khá hiệu quả. Nghiên cứu cho rằng thiết bị công nghệ thông minh có thể được thực hiện trong nhiều bối cảnh lớp học tiếng Anh khác nhau. Nhìn vào tác động của việc tích hợp thiết bị công nghệ thông minh và dạy - học qua truy vấn vào thực hành trong lớp học, ta thấy rằng mối quan hệ giữa giáo viên và sinh viên thay đổi trong các buổi học. Như đã kì vọng, giáo viên không đơn giản chỉ truyền đạt kiến thức cho sinh viên, thay vào đó, sinh viên dựa vào các nguồn văn bản hoặc tài liệu số hóa để đưa ra câu hỏi riêng của họ. Thêm vào đó, sinh viên cũng làm việc cùng nhau trong các nhóm nhỏ mang tính hợp tác cao, trái lại với các hoạt động độc lập. Giáo viên đóng vai trò quan trọng trong việc hướng dẫn sinh viên, gợi ý giải pháp cho các câu hỏi khó, sửa lỗi, và trau chuốt lại các câu hỏi mà sinh viên đưa ra.

Ảnh hưởng của thiết bị công nghệ thông minh tới việc học tiếng Anh của sinh viên hệ liên kết đào tạo.

Theo kết quả nghiên cứu, có 75% sinh viên sở hữu thiết bị công nghệ thông minh trong khi 25% sinh viên sở hữu các thiết bị điện tử khác như iPods, Tablets and Smartwatch. Những sinh viên này dành từ 4 đến 17 tiếng mỗi ngày tán gẫu (chatting) với bạn bè, truy cập các mạng xã hội như Facebook, Twitter or Instagram hoặc chơi điện tử (video games) trên điện thoại của họ. Nhiều người trong số họ sử dụng thiết bị công nghệ thông minh có trang bị những phần mềm bằng tiếng Anh như từ điển điện tử tiếng Anh để tra cứu từ mới. Ngoài ra, sinh viên được giới thiệu các trang web ngôn ngữ đáng tin cậy để khai thác thông qua thiết bị công nghệ, nhờ đó tích lũy kỹ năng và kiến thức tiếng Anh.

Mức độ sinh viên hệ liên kết đào tạo phụ thuộc vào thiết bị công nghệ để tìm kiếm thông tin và thực hiện học tập qua câu hỏi truy vấn

Kết quả khảo sát cho thấy rằng 86% sinh viên sử dụng phần mềm dịch thuật có sẵn trên thiết bị thông minh, để hiểu các câu, từ tiếng Anh sau khi tìm kiếm thông tin ở mỗi bước trong chu kỳ truy vấn. Tuy nhiên, các phần mềm dịch thuật có sẵn nhiều khi dịch chưa chính xác hoặc chưa sát nghĩa các câu tiếng Anh, điều này có thể ảnh hưởng đến việc hiểu nghĩa của sinh viên. Sinh viên càng ngày càng có thói quen tận dụng các thiết bị công nghệ thông minh để dịch nghĩa của các từ tiếng Anh sang tiếng mẹ đẻ. Sự thiếu hụt chỉ dẫn và kiến thức nền khi áp dụng các phần mềm dịch thuật có thể khiến sinh viên hiểu sai nghĩa và vì vậy gây cản trở quá trình giao tiếp. Vì thế, đã đến lúc giáo viên tiếng Anh thử và áp dụng các hoạt động có tích hợp thiết bị công nghệ thông minh vào lớp học để giúp sinh viên có thái độ tích cực hơn với việc học ngôn ngữ. Giáo viên tiếng Anh nên khuyến khích sinh viên làm việc một cách hợp tác và hiệu quả hơn trong các hoạt động học ngoại ngữ, sử dụng thiết bị công nghệ thông minh trong lớp học. Giới thiệu các hoạt động, hướng dẫn sinh viên kiểm soát được việc học của họ trong khi vẫn sử dụng thiết bị công nghệ thông minh có thể khiến sinh viên tham gia nhiều hơn vào bài học và tạo ra môi trường học tích cực trong lớp học.

Cuối cùng, điều đáng ngạc nhiên là những vấn đề như nguồn điện để sạc thiết bị, kích cỡ bàn phím và độ lớn của màn hình không gây ra cản trở cho việc sử dụng thiết bị khi sinh viên tham gia vào hoạt động học qua truy vấn.

Các nhân tố cần thiết giúp việc học qua truy vấn hiệu quả trong các lớp học liên kết

Tuy học qua truy vấn là một mô hình linh hoạt có thể áp dụng cho hầu hết các môi trường học tập, cần quan tâm đến một số nhân tố để làm cho phong cách dạy học này phù hợp với tất cả người tham gia. Một số nhân tố chính bao gồm:

Văn hóa truy vấn: Văn hóa truy vấn tạo cho sinh viên thói quen biểu đạt suy nghĩ của họ và đòi hỏi bạn học nêu ý kiến là bước quan trọng đầu tiên trong quá trình truy vấn. Khi sinh viên cảm thấy thoải mái và được khích lệ chia sẻ những gì mình nghĩ, các em đã đóng góp phần thảo luận trên lớp với các bạn học của mình.

Với giáo viên:

Đầu tiên, giáo viên dạy ngoại ngữ phải từ bỏ thói quen tự lấy mình làm trung tâm, truyền đạt kiến thức, chỉ đạo tất cả các hoạt động của sinh viên trong quá trình dạy học. Với phương pháp dạy học qua truy vấn, giáo viên chỉ đưa ra lời khuyên, gợi ý, không gây áp lực, dân chủ và bình đẳng, sẵn sàng đổi vai trở thành khán giả khi nghe dự án, ý kiến của sinh viên và gợi mở tính sáng tạo. Thậm chí trong phần nhận xét, giáo viên nên tránh áp đặt và chỉ có một câu trả lời.

Một thói quen khác là luyện tập ghi chép cẩn thận những vấn đề thường xảy ra cũng như nhận xét về nội dung và phương pháp của mỗi nhóm để phản hồi kịp thời, điều chỉnh từng bước của dự án và kế hoạch truy vấn để phù hợp với khả năng của sinh viên.

Trừ khi chương trình học được thiết kế để yêu cầu sinh viên hiểu sâu một số nội dung quan trọng của môn học, giáo viên cần dành nhiều thời gian giải nghĩa và tái cấu trúc lại phần hướng dẫn để làm chúng mạch lạc và có thể áp dụng được vào đường hướng học qua truy vấn.

Giáo viên còn cần phải tăng kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin như lập diễn đàn (forums), tạo nhóm, tra cứu, sử dụng các ứng dụng công nghệ thông tin, v.v. để giám sát, phản hồi hoặc tư vấn sinh viên khi cần thiết.

Cuối cùng, trước khi giới thiệu thiết bị công nghệ thông minh cho các hoạt động trong lớp, giáo viên nêu một cách logic và hệ thống cho sinh viên các vấn đề như quản lý lớp học, sự đa dạng của các chương trình phần mềm trên thiết bị công nghệ và phương pháp hiệu quả,

Với sinh viên:

Sinh viên cũng cần ý thức rằng họ là trung tâm của tất cả các hoạt động học tập, không phải người khác, không phải các nhân tố khác. Cho dù phần lớn hoạt động học truy vấn liên quan đến đa số sinh viên, thành công của phương pháp này phụ thuộc vào chỉ dẫn của giáo viên. Giáo viên nên hướng dẫn sinh viên đặt được những câu hỏi tốt để nghiên cứu, giám sát quá trình truy vấn và chỉ dẫn khi họ gặp khó khăn.

Ngoài ra, sinh viên phải ý thức được rằng tự học là công cụ duy nhất của học tập cả đời, cải thiện kỹ năng chuyên môn và công việc của mình, thay vì học để làm bài kiểm tra như trước đó. Nếu sinh viên ý thức được điều này, các em sẽ tích cực hơn trong quá trình truy vấn bởi sinh viên thể hiện vai trò thực tế trong xã hội khi tự mình tìm thông tin và giải quyết vấn đề. Phương pháp này mang lại cho sinh viên cơ hội thực hành tại chỗ đồng thời nắm bắt được một số kỹ năng quan trọng có thể sử dụng ở tất cả các cấp học, thậm chí trong sự nghiệp tương lai.

Không gò bó ép buộc và sẵn sàng tiếp thu kiến thức mới:

Khi lên kế hoạch cho bài giảng, giáo viên có thể cảm thấy cần mở đầu hoặc dựng trước phần thảo luận xung quanh một câu hỏi hoặc một nhóm câu hỏi nhất định. Tuy nhiên, học qua truy vấn có hiệu quả nhất khi người dẫn dắt có đường hướng cởi mở và sẵn sàng tiếp nhận những câu hỏi phát sinh, khuyến khích suy nghĩ và thảo luận thêm trên lớp.

V. KẾT LUẬN

Câu nói “Tell me and I forget, show me and I remember, involve me and I understand” (tạm dịch – nói với tôi, rồi tôi sẽ quên, chỉ cho tôi, tôi sẽ nhớ và cho tôi tham gia vào, tôi sẽ hiểu) vô cùng phù hợp với việc áp dụng học tập qua truy vấn trong giáo dục. Cả giáo viên và sinh viên nên nhận ra rằng việc dạy và học qua truy vấn cho phép sinh viên tự dạy chính mình và cho họ cơ hội tham gia vào quá trình học bằng cách đặt câu hỏi và khuyến khích đóng họ vai trò lớn hơn trong việc mở rộng kiến thức và tăng hứng thú với môn học. Mọi người vẫn thường tin rằng cách tốt nhất để học cái gì chính là dạy nó. Dạy học giúp xác nhận lại những gì sinh viên biết và cho họ thêm tự tin. Học hỏi từ bạn bè cho phép sinh viên có được kiến thức từ khía cạnh và cấp độ khác với học từ giáo viên, đồng thời giúp phát triển

hơn mối quan hệ với bạn cùng lớp, tăng khả năng giao tiếp, sự tự tin khi diễn đạt ý kiến và khả năng đóng góp trong lớp học.

Ngoài ra, việc áp dụng thiết bị công nghệ thông minh cho các mô hình dạy và học, việc tuân thủ xã hội thông tin cũng được tăng lên. Vấn đề là liệu sinh viên có nhận thức đúng và sử dụng thiết bị công nghệ một cách phù hợp giúp họ năng động hơn và kết nối với môi trường lớp học hay không mà thôi.

Bên cạnh đó, học tập qua truy vấn với sự trợ giúp của thiết bị công nghệ thông minh tập trung vào phát triển kỹ năng, không phải trình độ năng lực ngoại ngữ (level). Trình độ hay cấp bậc sử dụng ngôn ngữ có ý nghĩa và có ích nhưng thay vì cố gắng nâng cao trình độ, sinh viên nên tập trung vào nâng cao kỹ năng. Cách hiệu quả nhất để nâng cao kỹ năng là liên tục đánh giá và cập nhật tiến độ. Giáo viên nên chia sẻ với sinh viên quá trình này. Làm như vậy sẽ giúp chính giáo viên tin tưởng vào quyết định dạy học của mình, tạo ra mục tiêu chung của dạy và học và tiếp tục tiến bộ nhanh. Cuối cùng, giáo viên và sinh viên nên nhớ rằng “respect goes a long way” (tôn trọng giúp đi xa). Khi giáo viên tôn trọng sinh viên, sinh viên có lẽ sẽ tôn trọng họ hơn. Lớp học với sự tôn trọng lẫn nhau cho phép dạy và học hiệu quả hơn. Những nhân tố này quan trọng đối với việc tạo ra không gian tôn trọng: Học về văn hóa của họ, hỏi họ cần giúp gì, cởi mở với họ, giúp họ đặt ra mục tiêu, hỏi họ về những gì họ thích và không thích, mỉm cười.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Abbasi, Moghtada & Hashemi, Masoud. (2013). *The impacts of Using Mobile Phone on English Language Vocabulary Retention*. International Research Journal of Applied and Basic Sciences. 4 (3), 541-547.
2. Bates, T. (2001). *The continuing evolution of ICT capacity: the implication for education*. In G. M. Farrell (Ed.), *The changing faces of virtual education* (pp. 29-46). Vancouver, Canada: The commonwealth of learning.
3. Carlson, S. & Gadio, C. T. (2002). *Teacher professional development in the use of ICT*. In Haddad, W. D. & Draxler, A. (Eds.), *Technology for education*. (pp. 118 – 132). Washington, DC: UNESCO; Academy for educational development.
4. Cole, M. (2009). *Using wiki technology to support student engagement: Lessons from the trenches*. Computers & Education, 52(1), 141–146.
5. Darmi, R.& Albion, P. (2014). *A Review of Integrating Mobile Phones for Language Learning*. Paper presented at the 10th International Conference Mobile Learning.
6. Dillon, J. T. (1988). *The remedial status of student questioning*. Journal of Curriculum Studies, 20(3), 197–210.
7. Looi, C. K., Seow, P., Zhang, B. H., So, H. J., Chen, W., & Wong, L. H. (2010). *Leveraging mobile technology for sustainable seamless learning: A research agenda*. British Journal of Educational Technology, 41(2), 154–169.
8. Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
9. Radloff, A. (2001). *Getting online: The challenges for academic staff and institutional leaders*. (www.google.com); August, 2008.
10. Mtega, P. Wulystan; Bernard, Ronald; Msungu, C. Andrew & Sanare, Rachel. (2012). *Using Mobile Phones for Teaching and Learning Purposes in Higher Learning Institutions: The Case of Sokoine University of Agriculture in Tanzania*. Proceedings and report of the 5th Ubuntu Net Alliance annual conference, 2012, pp. (118-129)

11. Ryan, S., Scott, B., Freeman, H. & Patel, D. (2000). *The virtual university: The internet and resource-based learning*. London: Kogan Page.
12. Salameh, Zakariya. (2017). *Attitudes Towards Facebook and the Use of Knowledge and Skills among Students in the English Department at the University of Hail*. Journal of Education and Practice. 8.. (8.), 1-6.
13. Yu, F. Y., Liu, Y. H., & Chan, T. W. (2005). *A web-based learning system for question-posing and peer assessment*. Innovations in Education and Teaching International, 42(4), 337–348.

**APPLICATION DU LOGICIEL “FLIPGRIP” DANS LA PRATIQUE DE LA
PRODUCTION ORALE DES ÉTUDIANTS DE FRANÇAIS COMMERCIAL À
L’UNIVERSITÉ THUONGMAI**

ThS. Nguyễn Thị Thu Hồng

Email: nguyenthithuhong@tmu.edu.vn

ThS. Bùi Thị Quỳnh Trang

Email: buiquynhtrang@tmu.edu.vn

Viện Hợp tác Quốc tế - Trường Đại học Thương mại

Tóm tắt :

Diễn đạt nói là một trong những kỹ năng cơ bản khi học một ngoại ngữ. Tuy nhiên, chúng tôi nhận thấy rằng sinh viên năm thứ nhất chuyên ngành Tiếng Pháp thương mại của Trường Đại học Thương mại còn gặp nhiều khó khăn trong quá trình thực hành nói, điều đó ảnh hưởng không nhỏ đến động lực học cũng như kết quả học tập của các em. Trong bối cảnh công nghệ thông tin phát triển vô cùng mạnh mẽ trong mọi lĩnh vực của đời sống, đặc biệt trong lĩnh vực giáo dục với rất nhiều phần mềm được sử dụng như một công cụ để dạy và học, phần mềm Flipgrid đã được chúng tôi áp dụng vào việc giảng dạy kỹ năng nói cho sinh viên và đã đạt được những kết quả khả quan. Trong bài viết này, trước tiên chúng tôi xin trình bày ngắn gọn thực trạng kỹ năng nói tiếng Pháp của các sinh viên năm thứ nhất chuyên ngành tiếng Pháp thương mại. Sau đó, chúng tôi đề cập đến vai trò của Công nghệ Thông tin và Truyền thông (ICT) đối với việc dạy/học tiếng Pháp nói chung, đặc biệt là trong thực hành nói tiếng Pháp trong sinh viên của chúng tôi. Cuối cùng, chúng tôi trình bày việc áp dụng phần mềm Flipgrid vào giảng dạy nhằm cải thiện khả năng nói của sinh viên và khơi gợi hứng thú học tiếng Pháp của họ.

Từ khóa: kỹ năng nói tiếng Pháp, tiếng Pháp thương mại, TIC, Flipgrid

Abstract

Speaking is one of the basic skills when students learn a foreign language. However, we realize that the first-year students in Business French at Thuong mai University have many difficulties in their speaking practice, which affects their motivation and their results of study. Nowadays, Information and Communication Technology develops strongly in every sector of life, especially in the education with a lot of software used as a tool to teach and learn, Flipgrid software has been applied to practice speaking skill for our students and we have achieved good results. In this article, first of all, we present the situation of the Business French students' speaking skill in French at

Thuongmai University. Second, we discuss the role of Information and Communication Technology (ICT) for teaching/learning French, especially in speaking skill in French among our students. Finally, we offer the Flipgrid software in order to improve this skill and arouse their interest in learning French as a foreign language.

Key words: Speaking skill, Business French, ICT, Flipgrid

1. PROBLÉMATIQUE

1.1. La pratique de la production orale en français des étudiants de français commercial en première année à l'Université Thuongmai

Dans ce monde moderne, le marché de travail exige de plus en plus les compétences de communication plus ou moins parfaites chez les travailleurs. Ces compétences jouent un rôle essentiel et il faut que les jeunes les maîtrisent afin de réaliser leurs ambitions, leurs désirs et leurs objectifs; pour réussir dans leurs études et construire leur future carrière de manière parfaite. Ainsi, parmi les quatre compétences linguistiques, la production orale est la compétence de base très importante dans les interactions en langue étrangère, afin de bien communiquer dans cette ère de mondialisation.

Nos étudiants sont tous conscients du rôle indispensable de cette compétence. D'après l'enquête que nous avons menée auprès des 22 étudiants en 1^{ère} année de la classe 55Q1, 100% des étudiants interrogés ont choisi la production orale comme la compétence la plus importante, vient ensuite la production écrite, la compréhension écrite et la compréhension orale sont en troisième et en dernière position. Cependant, le temps que les étudiants consacrent à l'entraînement de cette compétence en dehors des cours en classe est très limité. Près d'un tiers des étudiants (31,8%) s'entraîne à parler en français chaque jour. 68,2% des étudiants avouent qu'ils pratiquent la production orale seulement au cas où les enseignants leur demanderaient. Cette situation est justifiée d'une part par le manque de la motivation dans l'apprentissage du français langue étrangère des étudiants, d'autre part par les difficultés qu'ils rencontrent en parlant français. Presque tous les interrogés disent que s'exprimer oralement en français est difficile. Le nombre des étudiants qui sont confiants d'affirmer qu'ils n'ont pas de difficultés en production orale reste très modeste (4,5%). À travers le résultat de cette question, nous trouvons que presque tous les étudiants affrontent plus ou moins des obstacles en cette compétence. Les difficultés affrontées par des étudiants en 1^{ère} année du français commercial sont multiples mais nous essayons de les classer en quelques types suivants:

- Ne pas avoir confiance lorsque les étudiants s'engagent dans la production orale. C'est pourquoi, apprendre une nouvelle langue pour la première fois les rend plus timides en parlant devant les autres. La plupart des étudiants de la classe (20/22) sont les vrais débutants en français. Ils perdent donc le calme et craignent de commettre des erreurs chaque fois qu'ils prennent les paroles.

- Prononcer en français est difficile;
- Ne pas avoir suffisamment des mots à exprimer ou ne pas savoir utiliser précisément le vocabulaire dans un contexte concret;
- Ne pas maîtriser bien les structures grammaticales;
- Ne pas avoir l'habitude de recourir aux éléments extralinguistiques qui donnent plus d'efficacité à leur expression.

Une grande question nous a été posée: qu'est-ce qu'il nous faut faire pour les aider à surmonter ces difficultés afin de mieux parler en français ? Tout d'abord, nous devrions savoir les méthodes d'entraînement de cette compétence orale chez nos étudiants. Avec la question:

«Comment pratiquez-vous la production orale en français en dehors des heures de classe? », les étudiants ont donné quelques méthodes suivantes :

- Écouter un document sonore et répéter;
- Relire à haute voix les documents appris en classe;
- Pratiquer l'expression orale avec un(e) ou des camarades, avec les natifs;
- S'exprimer devant un miroir;
- Participer aux clubs de français;
- Écouter la radio, les chansons françaises ; regarder des émissions sur les chaînes de la France;
- Exploiter des documents sur Internet pour s'entraîner à parler français;

Quand les étudiants utilisent les méthodes ci-dessus pour s'entraîner, ils atteindront un certain progrès. Pourtant, comme le résultat de l'enquête qui a montré, le nombre des étudiants qui s'entraînent à la production orale hors des cours en classe est faible. Pour ceux qui entraînent cette compétence, ils avouent qu'il est facile d'être découragé car personne ne corrige leurs erreurs lexicales, grammaticales, phonétiques ; personne ne leur demande de parler en français... C'est pourquoi, les étudiants souhaitent recevoir plus d'aide pour la production orale.

1.2. Le rôle important des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

La popularité d'Internet et des technologies informatiques dans tous les domaines de la vie a créé de vraies raisons pour une réussite de l'intégration des TIC dans le processus éducatif. L'application des TIC à l'éducation a, dans des conditions modernes, un impact de plus en plus significatif sur la qualité et la compétitivité du système éducatif national. Les TIC combinent les avantages de diverses technologies dans une seule ressource en plaçant du matériel pédagogique sous forme de manuels électroniques, de fichiers audio et vidéo utilisant des hyperliens. L'avantage incontestable de l'utilisation des TIC est de parvenir à la mobilité de l'apprentissage, car en utilisant les e-mails et les forums, les enseignants et les élèves peuvent fournir des commentaires, ils peuvent recevoir les consultations nécessaires, en utilisant plus efficacement le temps passé en classe. Les enseignants ont la possibilité de surveiller les connaissances et les compétences des élèves du réseau, ce qui rend le processus d'apprentissage plus individuel. L'utilisation des TIC est plus efficace dans le cadre d'un certain modèle de formation, développé en fonction des objectifs pédagogiques. La formation basée sur les technologies des TIC est une compétence importante d'un enseignant moderne.

Lors de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, une place importante est accordée aux TIC. L'utilisation des TIC dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères a apporté une révolution en rendant les connaissances plus accessible à tous les élèves. L'application des TIC leur offre des avantages car les TIC augmentent leurs compétences conceptuelles et perceptives en facilitant l'apprentissage. D'une part, les TIC leur apportent le dynamisme et d'autre part leur permettent une progression indépendante du développement. L'utilisation des TIC dans l'enseignement des langues étrangères en classe favorise la communication avec un locuteur natif via différents réseaux sociaux, par chat, forums, e-mail, messagerie, Skype, etc., en pratiquant les compétences communications importantes sans barrières. Cela aide les élèves à améliorer et perfectionner leurs compétences dont la production orale.

1.3. Le logiciel Flipgrid et son rôle dans la pratique orale

Avec le développement extraordinaire des TIC, l'adoption des TICEs (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'enseignement) a été promue par l'UNESCO en 2008 au sein de solutions éducatives qui aideront à faire circuler les connaissances, à rendre l'apprentissage plus efficace et à développer des services éducatifs plus performants, ainsi qu'à repenser les processus d'enseignement et d'apprentissage. Beaucoup de logiciels et d'applications ont été créés qui nous aident à optimiser le fait d'enseigner ainsi que l'apprentissage chez nos étudiants. Un de ces outils efficaces et pratiques est Flipgrid.

C'est une plateforme accessible gratuitement qui permet aux enseignants de créer des «grid» («grilles» en français), cela signifie une classe mais plutôt virtuelle, pour initier des discussions vidéo. Il leur permet également de créer des cours, des leçons pour guider l'entraînement de sa «classe». Les enseignants ajoutent des questions ou des sujets de discussion. Les étudiants peuvent enregistrer et télécharger des réponses vidéo à partir de leur smartphone, qui sont structurées en une grille de tuiles, et consulter les réponses de leurs camarades. Chaque grille peuvent renfermer un nombre illimité de sujets et chaque sujet peut renfermer un nombre illimité de réponses. Ce qui offre aux enseignants une grande flexibilité d'utilisation. Les grilles peuvent être partagées avec des étudiants individuellement, avec des petits groupes, avec des classes ou même à travers plusieurs groupes-classe.

Ce logiciel est globalement préféré par plusieurs établissements scolaires en général et enseignants en particulier. Il a des points communs avec le fait de partager des vidéos sur les sites tel que : YouTube, dailymotion,... pour un thème, un sujet déterminant, mais cela convient mieux à la formation et l'éducation que les sites cités ci-dessous.

Pour toutes ces raisons, nous avons décidé d'utiliser ce logiciel pour élaborer une approche pédagogique dans le but d'améliorer la compétence de production orale chez des étudiants de l'Université Thuongmai. Il s'agit d'une approche pédagogique intégré par les TIC dans l'enseignement/ apprentissage du français. Cette approche vise à développer d'abord la production orale en français et à renouveler par la suite la motivation des étudiants dans l'apprentissage du français langue étrangère.

Dans cet article, nous essayons de trouver la réponse pour la question de recherche suivante :

Y a-t-il progrès chez les étudiants en français langue étrangère dans leur production orale en français, suite à l'application du logiciel Flipgrid dans l'enseignement/apprentissage de cette compétence?

À partir de la question de recherche, nous sommes en mesure de formuler l'hypothèse suivante: L'application du logiciel Flipgrid dans l'enseignement/apprentissage du français permet aux étudiants en français langue étrangère d'améliorer leur production orale.

2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

2.1. Méthodologie

Notre travail concerne une activité pédagogique concrète qui se passe en salle de classe. Pour réaliser ce travail, nous devons recourir à la démarche méthodologique de la recherche-action. Car, ses objectifs sont de transformer la réalité, d'améliorer une situation. Ainsi, Verspieren (1994 :1) a-t-il souligné: «*La véritable recherche-action est celle qui poursuit conjointement deux objectifs: production de connaissances et changement de la réalité par l'action. Cet enjeu qui est double conduit à diminuer autant que faire se peut la place laissée au hasard, et vise à ce que chaque acteur-chercheur ou praticien acquière une réelle capacité à anticiper l'avenir*».

De plus, la recherche-action est de plus en plus utilisée en recherche de la didactique des langues par ses avantages pour les enseignants chercheurs. Comme les remarques Catroux (2002 : 9) : La recherche-action « *représente un champ grandissant de la recherche éducative dont le but primordial est la reconnaissance des demandes des enseignants pour passer de l'étape de la réflexion organisée à la pratique de classe. La recherche-action est un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. Tous les participants deviennent acteurs consentants du processus de recherche* ».

Quant au choix des étapes, nous adoptons les étapes proposées par Cohen et Manion (1980), De Landsheere (1982), Romian (1979) et Gagné et al. (1989). En d'autres termes, la présente recherche comporte six étapes dont quatre principales étapes :

- *l'identification des problèmes ou de la situation problématique, l'élaboration des propositions d'interventions pédagogiques, la mise en expérimentation des propositions d'interventions pédagogiques et l'évaluation des effets des propositions d'interventions pédagogiques expérimentée* (cf. Figure 2.1 ci-dessous).

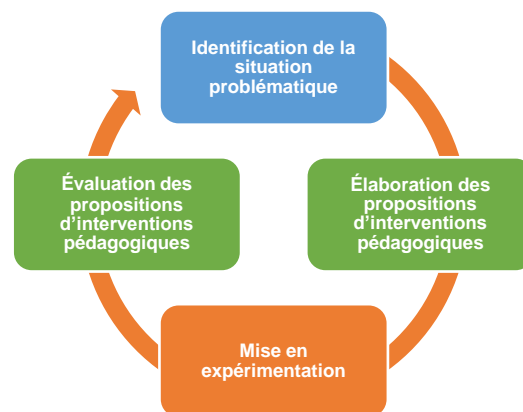


Figure 2.1 *Quatre principales étapes de notre recherche*

Ci-dessous, nous présentons succinctement la troisième étape de notre étude : **la mise en expérimentation.**

2.2. Expérimentation

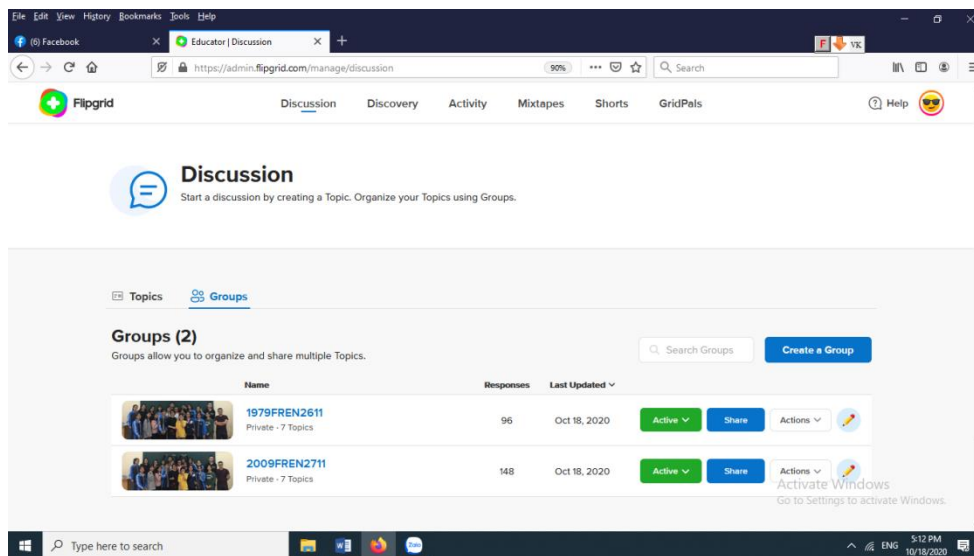
Cette expérimentation s'est déroulée du mois d'Octobre en 2019 au mois de mai en 2020 à l'Institut de Coopération Internationale de l'Université Thuongmai. L'échantillon est constitué de 22 étudiants en 1^{ère} année (classe 55Q1) pour les modules de français commercial 1.2, 1.3 et 1.4. Ces cours comportent 6 crédits, soit 90 heures de cours.

Comment Flipgrid est-elle appliquée dans l'enseignement du français commercial aux étudiants de l'Université Thuongmai?

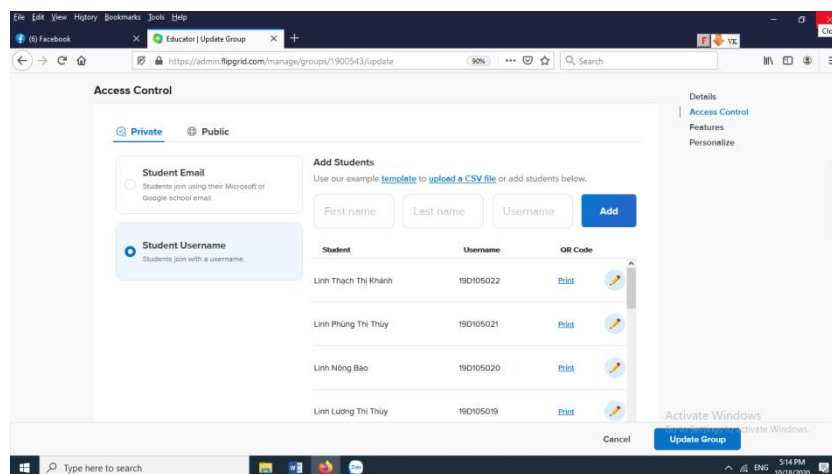
Nous nous permettons de présenter ce processus dans les pages qui suivent :

+ Quant au professeur

1) De l'adresse <https://flipgrid.com>, on a créé un compte pour s'inscrire à ce site. Après avoir terminé l'inscription, on a créé la propre "classe" en ligne et on a importé la liste des étudiants dans la classe virtuelle. On a donné à cette classe un nom, un lien ou un avatar.

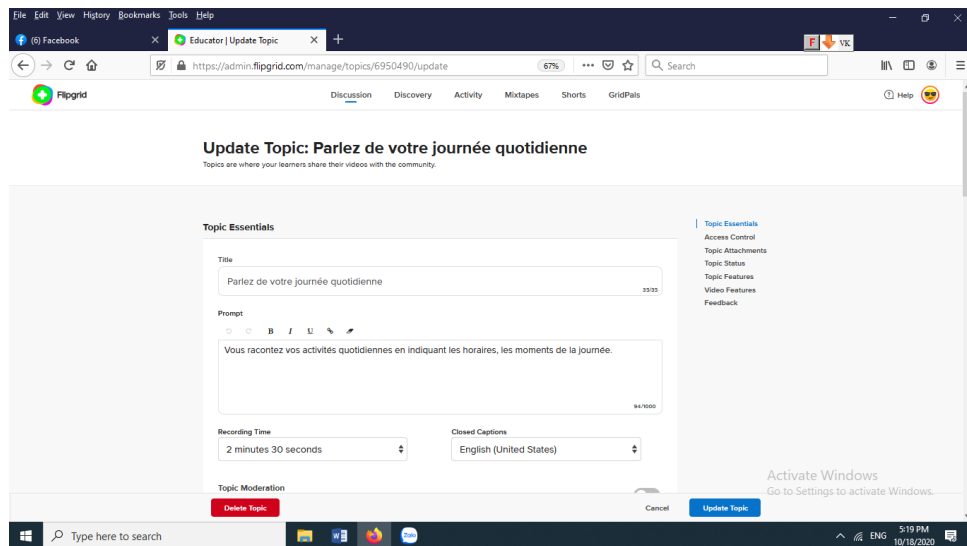


2) À l'étape d'importer la liste des étudiants. On a pu ajouter étudiant par étudiant sur le site, soit importer une liste d'étudiant sous la forme CSV de notre ordinateur. Il est obligatoire d'ajouter pour chaque étudiant son nom et prénom et l'identifier par un code. En ce cas, on a utilisé le code d'étudiant.



3) Après avoir partagé des codes aux étudiants, on a validé notre classe en choisissant "Launch my grid". Alors, la classe a été créée et est dirigée, contrôlée comme une classe réelle. Seulement les membres dans cette classe, qui ont des codes donnés par l'enseignant peuvent suivre des activités, faire des exercices et laisser des commentaires. L'enseignant de cette classe pourrait suivre ses apprenants directement.

4) Nous avons eu des options pour notre exercice. Nous l'avons donné un nom, la durée maximale pour un devoir, la description détaillée de cet exercice, une illustration pour elle, etc. Nous avons donné des suggestions aux étudiants à travers le Tip. Un point intéressant de Flipgrid est que vous pourriez fixer le délai pour chaque exercice, c'est-à-dire les étudiants doivent enregistrer et envoyer leur vidéo avant cette date. Après ce délai, l'exercice est neutralisé et les étudiants qui n'ont pas encore envoyé leur devoir sont considérés comme ne pas faire des exercices.



Quant aux étudiants, de l'adresse <https://flipgrid.com>, ils devraient utiliser le Flipcode donné par l'enseignante pour entrer dans la classe virtuelle et l'utiliser comme leur propre compte.

À la page d'accueil, l'étudiant trouvera facilement les exercices ouverts par l'enseignant et la consigne précise de chaque exercice. En cliquant sur le plus vert, une interface d'enregistrer apparaîtra et l'apprenant pourrait enregistrer, puis mettre sa production orale en ligne.

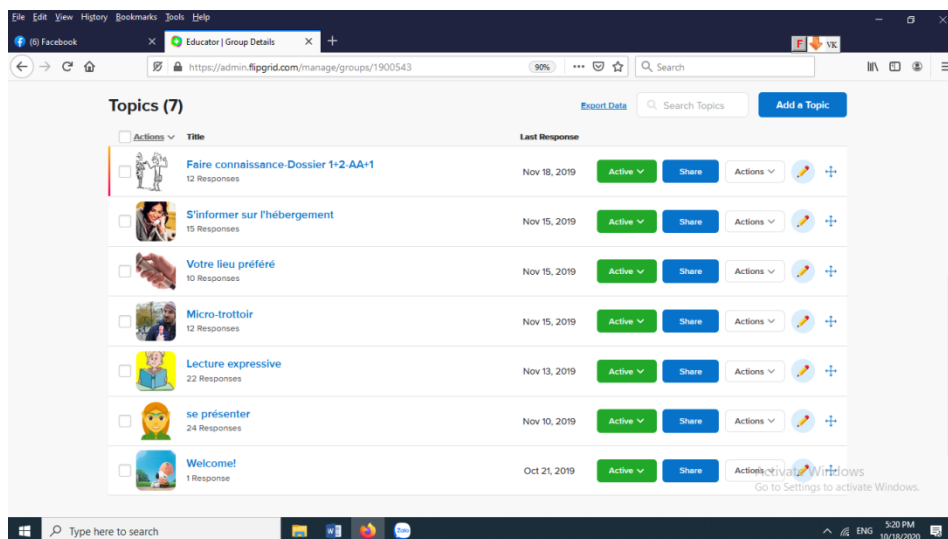
Les tâches assignées aux étudiants débutants de l'Institut de Coopération Internationale de l'Université Thuongmai sur le logiciel « Flipgrid » pour la pratique orale

Chaque semaine, nous essayons à donner aux étudiants au moins un exercice d'orale qui devait être réalisé sur Flipgrid. Nous les laissons du temps pour préparer à domicile et puis ils nous envoyaient leur vidéo. C'était peut-être un exercice de lecture, un monologue suivi ou un dialogue et normalement nous leur donnions un délai d'une semaine à partir du lancement de l'exercice. Après cette date, nous regardions des vidéos et donnions des remarques pour chaque étudiant. L'exercice assigné aux étudiants s les exercices dans notre manuel ou un exercice supplémentaire.

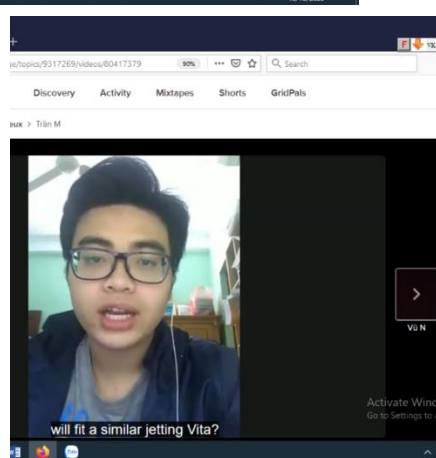
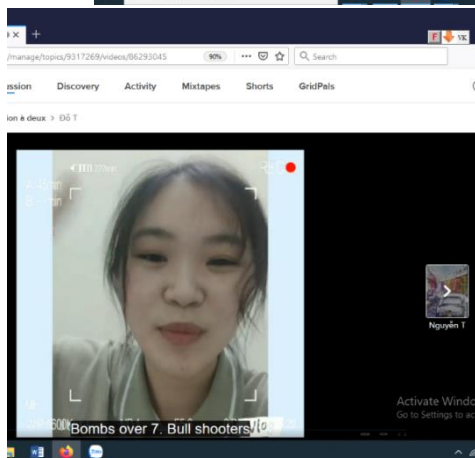
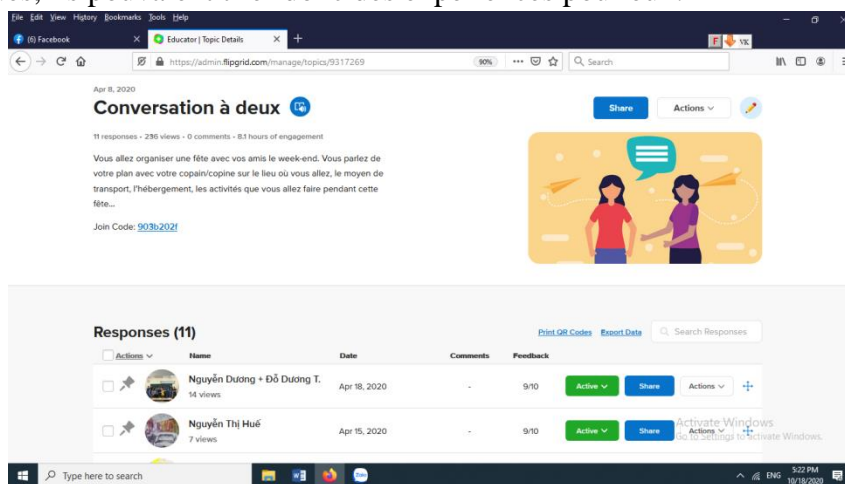
Tout d'abord, c'étaient les lectures individuelles pour les aider à améliorer leur prononciation.

Ensuite, nous proposons les textes à lire en couple ou même en trio. Les étudiants pouvaient pratiquer leur communication dans un dialogue avec ce type d'exercice.

Quand les étudiants commencent à s'habituer au travail à l'oral en français, nous assignons les tâches liées à la production orale individuelle. Par exemple on leur demande de lire un extrait d'un texte, de se présenter, de parler de leurs journées, de leurs loisirs.... Enfin, nous donnons aussi les exercices d'expression orale en dialogue, comme proposer une sortie, réserver une chambre...



En examinant les vidéos de production orale des étudiants, l'enseignant pourrait laisser des commentaires et des notes pour chaque vidéo (la note de l'idée et celle de la présentation) et faire des corrections en laissant un message ou en enregistrant un court vidéo de correction. Les autres étudiants de la classe pouvaient également regarder des vidéos de leurs camarades, ils pouvaient tirer donc des expériences pour eux.



3. RÉSULTATS

L'analyse des données recueillies dans l'enquête réalisée auprès des étudiants travaillant avec le logiciel Flipgrid fait ressortir que l'application de ce logiciel dans l'apprentissage du français de commerce présente des avantages certains. L'apprentissage de

la production orale intégrant Flipgrid est très efficace. En effet, jusqu'à 86.3% des étudiants affirment que cette plateforme est très efficace, 13.6% d'entre eux efficace. En outre, la grande majorité des étudiants enquêtés (95.5%) estiment que le logiciel Flipgrid est très facile à utiliser et donc à intégrer dans leur apprentissage du français.

En ce qui concerne les tâches, elles se sont révélées être motivantes à tous les niveaux, où les étudiants avaient réalisé des productions orales. Les résultats obtenus sont encourageants. Ainsi, les étudiants participant à l'expérimentation ont-ils montré une attitude favorable à le logiciel Flipgrid qui leur a procuré l'efficacité d'apprentissage, l'esprit d'équipe, la satisfaction générale dans leur apprentissage agréable du français, surtout la motivation et l'individualisation des rythmes de travail.

Pour ce qui est de l'individualisation des rythmes de travail, les TIC ont joué le rôle d'aider les apprenants à travailler de façon active et autonome, tandis que le rôle de l'enseignant était plutôt de les accompagner de manière individuelle. Tout ceci s'est convergé vers le concept de la différenciation des activités d'apprentissage. « Le premier besoin d'un apprenant est d'apprendre à son rythme, lequel évolue tout au long de la vie » (Bélisle et al, 2005, 2007 : 15). En effet, les nouvelles technologies offrent aux élèves la possibilité de poursuivre effectivement à leur propre rythme, ce qui permet d'éviter le sentiment de débordement suivi généralement d'une phase de démotivation absolue.

De plus, l'individualisation des rythmes de travail grâce aux TIC a une interdépendance avec la motivation « Dans l'optique de Deci et Ryan, une personne sera motivée si elle peut s'autodéterminer » (Grégoire and Karsenti, 2013 : 128). En effet, un apprenant ne sera motivé que s'il est personnellement à l'origine de ses actions. Ces observations permettent d'expliquer partiellement l'impact positif des TIC sur la motivation scolaire (Grégoire et Karsenti, 2013). Ces nouvelles technologies rendent l'apprenant plus actif et celui-ci pourra contrôler davantage le processus d'apprentissage sans pour autant déprécier la qualité des connaissances acquises.

Les résultats obtenus montrent que le logiciel Flipgrid rend l'apprentissage du français surtout de la production orale des étudiants plus actif. Il permet aux étudiants d'être plus motivés, plus actifs et plus créatifs. De plus, 100% d'entre eux déclarent avoir plus de plaisir à apprendre le français avec cette nouvelle technologie. Il permet aussi à l'enseignant d'évoluer dans ses pratiques pédagogiques.

Les résultats de l'enquête montrent également que le progrès chez les étudiants dans la mémorisation des mots nouveaux (90.9%), de nouvelles structures (81.8%), la prononciation (95.4%), l'expression orale (81.8%), l'interprétation avec aisance (81.8%), la confiance en soi (90.9%)...La plupart d'entre eux avouent que leur compréhension orale s'améliorent avec leur progrès en expression orale (81.8%)

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous pouvons dire que globalement, tous les objectifs fixés par notre étude ont été atteints.

- Les résultats obtenus ont répondu à nos attentes et aux questions posées au départ et ont permis de confirmer l'hypothèse de recherche.

- La mise en expérimentation de cette plateforme montre que celle-ci a des impacts importants sur l'enseignement et le développement de la compétence de production en français chez des étudiants apprenant le français comme langue étrangère.

- En effet, l'avantage de ce travail est d'abord l'usage de Flipgrid comme un dispositif didactique au cours du FLE. Cet outil aide à compléter l'enseignement/apprentissage du FLE. Grâce à cet usage on peut compléter le cours en conversations.

- L'usage de Flipgrid augmente la motivation et le progrès en production orale chez les étudiants débutants K55Q1 de l'Institut de Coopération Internationale de l'Université Thuongmai. Les avantages de ce moyen technologique nous ont conduits à l'utiliser pour la pratique de la production orale dans le but d'améliorer la compétence de l'expression orale chez les étudiants de l'Université Thuongmai.

Par conséquent, notre travail pédagogique consiste à faire de telle sorte que les activités soient similaires à des tâches et que les apprenants soient des acteurs réalisant ces tâches dans la vie sociale comme le préconise la perspective actionnelle.

Pourtant, d'autres recherches sont nécessaires dans ce domaine afin de valider le logiciel Flipgrid et de vérifier aussi les résultats des cours dispensés selon des modalités traditionnelles. Ceci nous permettra d'améliorer les performances des étudiants et des méthodologies d'enseignement numérique.

RÉFÉRENCES

1. Atlan, J. (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, Vol. 3, numéro 1, juin 2000*, pp. 109 – 123.

2. Barbaran, M. (2011). « Intégrer les TICE à une approche cognitive de la grammaire du discours ». *ALSIC, vol 14*, Consulté en janvier 2012. <http://www.alsic.org/>

3. Borges, K.-M. (2001). *Les usages des Technologies d'Information et de Communication par des enseignants dans un dispositif de formation tutorée en langues vivantes étrangères. Une approche ergonomique*. Thèse de doctorat, Université Pierre Mendès France Grenoble 3 (France).

4. Brondin, E. (2002). *Interaction entre innovation, technologie de l'information et de communication et apprentissage institutionnel des langues : l'exemple d'une recherche-action dans des lycées*. Thèse de doctorat, Université du Maine (France).

5. Béliisle, C., et al. (2005). *Apprendre et enseigner dans la société de communication*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, France.

6. Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action: Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXI N° 3, 2002*, pp. 8-20.

7. Collin, S. et Karsenti, T. (2012). « Les TIC en éducation : ni panacée, ni supercherie. » *Québec Français*, 166, 70-71.

8. Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

9. Mangenot, F. (1998). « Classification des apports d'Internet et apprentissage des langues ». *ALSIC, vol. n° 2*. pp. 133-146. Consulté en janvier 2012. <http://www.alsic.org/>

10. Nguyen Quang Thuan. (2012). Apport des TIC à l'enseignement et à l'apprentissage des langues à l'Ecole supérieure des Langues étrangères - Université nationale de Hanoi. *Actes du Colloque international sur les TIC en éducation : bilan, enjeux actuels et perspectives futures*. Montréal, Canada.

11. Pluies, J.-L. (2004). *Jeu, TIC et apprentissage*. Mémoire de DEA, Université de Paris 3 – Sorbonne nouvelle.

12. Verpieren (1994). Science, formation et recherche-action de type stratégique. *Actes de lecture n°45 (mars 1994)*, Association française pour la lecture.

13. Fahey, S., et Moura, K., 2018. The educator's guide to Flipgrid version 3.0, Flipgrid Blog.

14. Weber, C., 2013. Pour une didactique de l'oralité, Didier.

Documents consultés

1. Nguyen Thi Thu Hong, (2018), "*Intégration de le logiciel EDMODO dans l'autoformation du français des étudiants à l'Université de Commerce du Vietnam*", Séminaire régional de recherche francophone d'Asie-Pacifique "Enseignement et formation du/en français : en contexte plurilingue", Editeur de l'Université Nationale, – ISBN 978-604-968-988-8, pp. 291-297

2. Nguyen Thi Thu Hong, (2019), « *Intégration de Kahoot, un outil de TIC, dans l'enseignement du français commercial aux étudiants de l'Université de Commerce du Vietnam* », Séminaire régional de recherche francophone d'Asie-Pacifique à Siemriep, Cambodge, en publication.

THE DIFFICULTIES IN THE SHIFT FROM VIETNAMESE TO ENGLISH AS THE MEDIUM OF INSTRUCTION AT THUONGMAI UNIVERSITY.

ThS. Trần Lan Hương

Email: tranlanhuong17@gmail.com

Khoa Tiếng Anh - Trường Đại học Thương mại

Tóm tắt:

Việc phát triển tiếng Anh như một phương tiện giảng dạy rất được các nhà nghiên cứu ngôn ngữ quan tâm trong thời đại toàn cầu hóa và quốc tế hóa. Nền giáo dục trên thế giới đang có sự phát triển vượt bậc trong việc giảng dạy các môn học thuật bằng tiếng Anh tại các quốc gia mà ngôn ngữ mẹ đẻ không phải là tiếng Anh. Tuy nhiên, việc chuyển đổi này có thể ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục bởi không chỉ sinh viên mà giảng viên cũng sẽ phải đối mặt với những khó khăn nhất định khi sử dụng ngoại ngữ để giảng dạy và học các môn chuyên ngành. Nghiên cứu này đã xác định được ba khó khăn chính mà sinh viên gặp phải do việc chuyển từ tiếng Việt sang tiếng Anh để học các môn chuyên ngành. Dựa trên kết quả tìm được thông qua bảng câu hỏi điều tra và phỏng vấn 40 giảng viên và 175 sinh viên năm thứ 2 khoa tài chính ngân hàng của đại học Thương Mại, tác giả có thể đưa ra các đề xuất để nâng cao sự thành công của các chương trình tiên tiến và đào tạo liên kết quốc tế ở bậc đại học.

Từ khóa: Giảng dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh, toàn cầu hóa, khó khăn, thách thức.

Abstract

The development of English as a medium of instruction is of great interest to language and language policy researchers in an era of globalization and internationalization. The education in the world is experiencing a dramatic growth in the teaching of academic subjects through the medium of English in countries where the first language is not English. However, changing from the mother tongue to another language in education can have influence on the quality of education. Not only students but lecturers also have to cope with a foreign language as the medium of instruction. The study has identified three main difficulties due to a shift

from Vietnamese to English as a foreign instructional language: Linguistic-related problems, Instructor-related problems and Subject-related problems. Based on these findings by questionnaires and interviews involving 40 lecturers and 175 second-year students randomly selected from The Faculty of Finance and Banking at Thuongmai University, suggestions are made for enhancing the success of similar programs.

Keywords: English as a Medium of Instruction, globalization, difficulties, challenges.

1. INTRODUCTION

1.1. Rationale

In Vietnam, the project which proposes to begin English as medium of instruction was introduced by the Prime Ministerial Decision number 1400/QĐ-TTg in 2008. Its implementation needs a lot of time to stand back and reflect. Few studies include experience of both lecturers and students who have actually switch from their mother tongue to a foreign language in an instructional setting in Universities in Vietnam. This means that it has inadequate knowledge effects that a change of instructional language may have on the quality of education.

Since Vietnamese students are likely to have limited command of English, a switch from the mother tongue to English is expected to have a number of negative effects. This study will be an attempt to find out the difficulties students have to face basing on the reflect from lecturers and students at Thuongmai University where using English as medium just started to apply at two first faculties in 2015. This will contribute to the understanding of overall application state and accordingly, the extent to which a switch from Vietnamese to English affects lecturers and students can be reduced.

1.2. Literature review:

In Asia, the selection of English as medium of instruction in university is regarded as the “policy fashion” (Byun, Chu, Kim, Park, Kim, & Jung, 2011, p. 432) to draw students. Accordingly, some universities in Asia have adapted their education policies to internationalization and have started to recommend English-medium programs. However, reports on the execution of English as medium of instruction reveal both optimistic and pessimistic consequence. While this trend has dramatically improved, the students involved have received less support and instruction from professors (Byun et al., 2011) and have had difficulties in understanding the subject content and fluently expressing their opinions (Chang, 2010; Wu, 2006). In addition, when referring to the advantages and disadvantages of this trend, De Wit (2011) argued that the quality of education showed downward trend (p. 6) because both students and teachers, more or less, have some difficulties in studying and teaching in a language which is not their native language. Other risks of English as medium of instruction involve seriously differentiating between Western-trained and native scholars (Kirkpatrick, 2011), possible erosion of primitive cultures, and displacement and loss of mother tongue (The Observatory on Borderless Higher Education, 2007). Social inequality is another aspect of concern with English as medium of instruction; for example; in India, English as medium of instruction is expected to be positive for students from wealthy families which have used English for a generation or more, but negative for other students who do not afford to approach to knowledge resources in English (Annamalai, 2004). In general, there are a lot of concern in using English as a medium of instruction. And in each nation, these varies on developing this trend depending on the educational system operation (Kaplan & Baldauf, 1997). Baldauf and Kaplan (2005) claimed that it “largely depends on policy decisions related to the teachers, the courses of study, and the materials and resources to be made available” (p. 1014).

In China, since 1998, the Ministry of Education of China has implemented the 985 project to build about 12 world-class universities. In Phase 2 (2004-2007) this project focuses on the creation of favorable conditions for the formation and consolidation of a world-class training. The training programs include courses according to the program's innovative curriculum by native and foreign professors; 2- first-year training program is educated in China; the rest is implemented in the United States; graduates can get both degrees. China recommends that this direction should be concentrated so that these fields can become an important base for reaching the pinnacle of science and technology in the world, solving the problems of theory and practice, having positive influence on the development of related training, thereby making higher education establishments play an important role for the national innovation and enhancing the competitiveness of the country.

Thailand is another Asian country which implement this trend in education. Since the 1960s of the twentieth century, due to changes in the mechanisms, policies, many investors want to invest in Thailand, which led to a great demand for qualified human resources expertise and language. Thailand has invited many foreign professors to Thailand to teach and attract foreign students to study in Thailand. Many universities of Thailand have trained with international standard to meet the needs of society; developed curriculum and taught in English, combining English, information and knowledge economy.

English as medium of instrument was also proposed in Malaysia in 2005. However, this language policy has been launched suddenly (Gill, 2006) and policy makers only “utilize the beliefs, values and interests of the individuals responsible for the policy,” (Zaaba, Ramadan, Anning, Gunggut, and Umemoto, 2011, p. 163). As the result, the success of the application of English as medium of instrument in Malaysia was doubted because of the lack of clarity in connection with its direction (Gill, 2006).

In Vietnam, on 30 September 2008, a national initiative on foreign language teaching and learning in the educational system from 2008 to 2020 was introduced by the Prime Ministerial Decision number 1400/QĐ- TTg and the government went to the conclusion to make an investment of VND 9,378 billion in a 12-year period to develop this policy which is known as the National Foreign Language Project. Accordingly, in the years leading up to 2015, the project proposes to begin English as medium of instrument for approximately 20% of national, provincial, and other university students in certain subjects and sectors. The proportion of students and the number of schools and provinces will increase every year. By 2020, all higher education institutes will have intensive language training programs. Therefore, although the idea of using English as medium of instrument is considered a timely decision by the Vietnamese government in response to globalization, its implementation will not happen quickly but on the minor scale in some large universities first.

This trend, in fact, is really new in Vietnam, which needs a lot of time to stand back and reflect, especially at Thuongmai University where using English as medium just started to apply in two first departments in 2015. Therefore, few studies include experience of both lecturers and students who have actually switch from their mother tongue to a foreign language in an instructional setting. This means that it has inadequate knowledge effects that a change of instructional language may have on the quality of education. The present dissertation addresses the question whether and in what ways internationalization as the use of an international language- English affects the quality of university education. Since Vietnamese teaching staff and students are likely to have limited command of English, a switch from the mother tongue to English is expected to have a number of negative effects.

This study will be an attempt to find out these effects basing on the reflect from lecturers and students who have directly taken part in recent implementation of English as a medium of instruments in Thuongmai University. The finding will contribute to the understanding of overall application state and accordingly, the extent to which a switch from Vietnamese to English affects lecturers and students can be reduced.

2. METHODOLOGY

2.1. Research question

The research question of this study is: “What problems do students experience in studying in an English medium instrument course?”. Accordingly, the study is an attempt to identify any difficulties due to a shift from Vietnamese to English as a foreign instructional language and to detect the difficulties might have on the quality of instruction. In addition, it aims to offer some implications for Thuongmai University who wishes to implement, develop or conduct English- medium courses without any loss of learning outcomes.

2.2. Method

Data on student and teacher perceptions of English as a developmental tool is collected using a structured questionnaire and interview. The scope of this research is limited to the extent of business university education in which learning and teaching in business education is the focus of the attention.

Therefore, the subjects are divided into two subgroups: teachers and second-year students randomly selected from The Faculty of Finance and Banking. These two subgroups of subjects have been chosen with a view to enhancing the validity and reliability of the data.

Teachers: They are 40 Vietnamese teachers aged from 28 to 50. Most of them are regarded as experienced teachers with at least 11 teaching years. All of them have got Master and Doctor Degree. Thus, they can be representatives for the FL teaching staff at Thuongmai University.

Students: 175 second-year students the Faculty of Finance and Banking responded to the questionnaires and 35 students were involved in the interview. These students passed the National Enrollment Examination and most students take the entrance examination in English in 2018. Their levels varying from lower intermediate to intermediate are proven by the fact that they have studied English for at least 3 years at high school and one year in the university as well as the results of their first year in university. The average size of their class varies from 30 to 45 students. The study did not select freshmen as the subject because learning style at university is still a mystery for them. 175 second-year students who spent the first year at university had the time to experience and get acquainted with the new methodology in college. As a result, they can see the difficulties in the shift from Vietnamese to English as the medium of instruction at Thuongmai University. In addition, this is an important stage for students to draw on their own limitation factors after the first year, as well as to improve the way they learn to make a breakthrough in speaking skills for the third and final year before graduation.

In connection with students, the questionnaires (22 questions) identified two major themes: lecturer teaching (including teachers and their attitude towards English medium instruction), student learning (methodology and concepts of teaching and learning). In the case of lecturers, questionnaires (31 questions) including 2 parts are designed and there are 10 lecturers taking part in the survey. The first part deals with background information on the lecturers such as teaching experience, oral English proficiency, and opportunities to use and practice English. In all subsequent questions, respondents are asked to identify the

performance of teaching duties and students' studying in an English-medium and a Vietnamese-medium setting.

2.3. Data collection instruments

The questionnaires were validated and factor analyzed with 175 students, and the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy and Bartlett's Test of Sphericity were calculated, the results of which are summarized in Table 1. As indicated in Table 1, the results show an acceptable KMO index (0.71). Principal component factor analysis was also conducted, the results of which are presented in Table 1.

Table 1. *The results of the KMO and Bartlett's test for speaking skills problems questionnaire*

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.580
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	218.342
	df	153
	Sig.	.000

The reliability of the questionnaire was also calculated using Cronbach's Alpha, which shows that the questionnaire possessed an acceptable internal consistency ($\alpha = 0.72$).

To maximize the validity of the data, to make the findings more generalizable and to have a more in-depth analysis of the participants' speaking skills problems, the data collection procedure was triangulated. That is, 35 students and ten instructors, selected from among the participants of the study based on stratified random sampling, also sat a semi-structured interview in addition to filling out the questionnaire. Attempts were made to select participants from all the above-mentioned universities. Moreover, the open-ended and opinion-based questions of the semi-structured interview were utilized, after they had been approved by two experts in the field.

2.4. Data collection procedures

As already mentioned, first, the questionnaire (both instructor's and student's versions) was administered to the students, who were told there would be no right/wrong answers, and also received an assurance that their answers would have no effect on their academic scores, as well as to the EFL instructors in the classroom. Although the required instruction was given on the front page of the questionnaires, the participants were provided with further explanation on how to complete them. They were also informed that there would be no time limit for completing the questionnaires; however, it took, on average, 15 minutes to complete the questionnaires. Finally, 35 students and ten instructors (from whom informed consent had already been obtained), selected based on stratified random sampling from among the participants of the study, sat a semi-structured interview around a week after the questionnaire administration.

2.5. Data analysis

2.5.1. Quantitative analysis

Descriptive statistics (means and standard deviations) was applied to address the first research questions. Then to see if there is any statistically significant difference between students' and instructors' perceptions of speaking skills problems, a one-way ANOVA was employed.

2.5.2. Qualitative analysis

The participants' responses to the interview questions were audio-recorded and transcribed. Then, the common patterns and recurring themes of the responses were identified, coded, "quantized" using NVivo software, and were subjected to frequency analysis. Finally, both the qualitative and quantitative results of the study were analyzed and discussed.

3. FINDING AND DISCUSSION

3.1. Linguistic- related problems

Language is the most serious issue for most students in the switch from the mother tongue to English as the medium of instruction. It is the most crucial problems reported by the majority of the instructors, which was in line with what the majority of students reported. The bulk of the instructors believed that psychological and linguistic factors were also among the most troublemaking factors which prevented students from making progress in classes using English as the medium of instruction. The majority of the students agreed so. They admitted that their poor general English knowledge results in their having difficulty making questions and directing them to their instructor or their classmates.

Students' using Vietnamese in most classes has been a big obstacle for the teaching. The fact that the students prefer to speak Vietnamese is a result of low English proficiency. 91% students don't have any international English certificate (IELTS/ TOEFL/TOEIC). Their limited English vocabulary and sentence structures have prevented them from communicating with each other efficiently. As a matter of course, they often use Vietnamese instead of English. They found speaking in Vietnamese easier than in English. Gradually, using Vietnamese become a habit even when many students are quite capable of expressing themselves in English and that is why many of them do not have the habit of using English in class.

In spite of the hype around new pedagogical approaches such as student-centered teaching and learning, the students in English medium classrooms whose mother tongue is not English remain passive, as their low English language competency does not make them free self-expression. The result from the entrance exam into university from Thuongmai University shows that 70% of the newly enrolled students have insufficient English proficiency to pursue studies in English. With such limited command of the language, students would face a lot of challenges to grasp lectures or materials in English. While vast resources are directed toward language teaching and bilingualism, most students face a lot of difficulties to obtain the language skills necessary in order to enter and succeed in school.

Previously, universities used to work on the assumption that anybody who enrolled at university would be able to communicate in English, given that English is the language of instruction at primary and secondary levels. However, with the advent of mass education, there is a growing concern that English Medium Instruction may actually hinder the students' acquisition of the subject matter being taught, even though it can possibly contribute to improving the students' command over the English language. Given the importance of language in knowledge construction and acquisition, teaching and learning initiatives cannot be adequate without addressing the language question. How can students learn actively in a language they do not know? The basic problem for most learners is that they simply cannot understand what the teacher is saying. Initiatives towards active learning are therefore ineffective when both teachers and students do not fully understand the language of instruction.

3.2. Instructor- related problems

All students agree that the teachers have made great effort to motivate students in English speaking classes. In their teaching, such kinds of activities as group work or pair work

have been utilized. Different kinds of visual aids such as cassettes, projectors, pictures ... were used much in the class room. The teacher also combined the course book with relevant materials, guided students to learn well. During the lesson teachers tried to create a learning atmosphere to promote students. Especially, the teachers often attracted students' attention and promoted them in learning, and provided students with a lot of chances to practice.

In consideration of lecturers, not many have the proficiency to verbally convey lessons in English. The professors who got their academic qualifications abroad seem to be better at English, although there are some concerns about their proficiency, their ability to lecture at a level suitable for their students, and their interactions with students. If these concerns are not addressed, it may be difficult for students to learn from lecturers educated abroad. These concerns arise from the fact that non-native speaking instructors teach in English to non-native speaking students. As the result of the interview, 75% students revealed that they often asked lecturers to translate at least some parts in lessons into Vietnamese in English-medium classes so that they can get the point. This fact showed that a significant figure of students face trouble grasping courses instructed totally in foreign language. Some of the lecturers also acknowledged that they were driven to conduct less content in an English-medium course and that language use had a great deal of influence on student learning. In addition, academic approach influenced both competent and apprentice lecturers, whose English medium instruction experience ranked only from four months to three years. As the curriculum was brand-new, they were continually in pursuit for applicable teaching approaches, and code switching was one example. When lecturers perceived difficulties in instructional interaction they reverted to Vietnamese.

3.3. Subject- related problems

The cognitive load theory would require that, to be successful, students need the prerequisite content background knowledge in order for their cognitive resources to be focused on the learning objective of the class. However, most of students in this study don't have background knowledge about the subjects. Therefore, the students are struggling with English, and at the same time, dealing with how to access the knowledge of the subjects they are studying. Most of students admitted that they even wouldn't have understood the lecture better in their native language and the topics of the subject were so challenging with them not only in English but also in Vietnamese. As a result, they were demotivated from the lecture. If content learned in EIM classrooms were content the students had already learned, or at least had the prerequisite knowledge for, in their first language, when they connected their first language content knowledge to input they received in a EIM classroom, the connection could help make the language of the content area comprehensible. However, in fact, the students have never had any experience about the content of subjects they have to learn in English. Therefore, by introducing both content and language simultaneously, the students could potentially find content difficult to understand, which leads to the loss of knowledge.

4. IMPLICATION AND CONCLUSION

Based on the previously discussed challenges, a number of implications can be suggested to improve the introduction of English medium instruction.

First, prior to being assigned teaching duties, Vietnamese lecturers should be screened to determine whether their English-speaking proficiency is adequate for teaching duties, more in particular their redundancy, clarity and accuracy of expression, explicit structuring of information, and their improvising skills. Redundancy refers to explaining the same information in different ways. This assumes an extensive vocabulary as well as the ability to

paraphrase technical concepts in ordinary language, use synonyms, clarify by restating, clarify by giving examples, and summarize. Clarity and accuracy pertain to expressing discipline-specific information clearly and accurately. This requires an adequate knowledge of discipline-specific terminology. The most obvious screening instrument would be simulated or actual classroom situations where prospective English medium instruction lecturers are observed as they teach a lesson. Also, language support could be provided for those wishing to enhance their proficiency for an academic context. Such support could include taking English courses specifically oriented to academic teaching in a formal setting or engaging in more informal opportunities, such as study tours in English-speaking countries, scholar exchanges, and travel grants for international conferences. The second implication involves pedagogical support assisting lecturers with effective teaching techniques to encourage student participation and minimize teacher talk. More importantly, this initiative would provide opportunities for lecturers to share experiences of teaching and practices that work in their own contexts. A discussion forum could be set up or they could be supported to conduct collaborative action research to explore pressing teaching issues in the English medium instruction classroom. Moreover, it is necessary to have institutional investment in English materials and technology to ensure that adequate facilities are accessible. Such initiatives would reduce the workload for lecturers in searching for up-to-date English materials and enable students to access learning resources independently.

The final implication involves student-related measures. On the one hand, the findings of the study reveal that the students' learning from a lecture is affected negatively by a switch from Vietnamese to English. This, in turn may either reduce their academic performance or increase their workload. On the other hand, the outcomes of research into the relationship between foreign language proficiency reduces the negative effects a change of instructional language may have on students' performance at English medium university. Based on the preceding findings I propose to review students' recruitment procedures. If Vietnamese institutions of higher education are going to include English-medium course in their curricula, they should screen their prospective students to determine whether their English proficiency is adequate for studying purposes or students can be required to obtain an international English certificate such as IELTS or TOEFL with a definite score. Also, language support could be provided for those wishing to enhance their proficiency for an academic context. Moreover, the implication involves academic support assisting students with the background knowledge. Such support could include taking Vietnamese courses related to the content of subjects in English, then the students can be equipped with adequate awareness.

Finally, if English continues to be the dominant language of teaching for the future, it is essential that studies of English medium instruction not only investigate macro issues of policy-making, but also generate evidence for good practice that can assist the development of effective English medium instruction programs.

APPENDIX 1: FOR LECTURERS

1. What faculty do you teach at (in Vietnamese)?
2. For how many years have you been a university lecturer/ instructor? ^[L]_[SEP]
 - 1) less than 2 years
 - 2) 2 to 5 years ^[L]_[SEP]
 - 3) more than 5 years ^[L]_[SEP]
3. How often do you teach in an English-medium instructional setting? ^[L]_[SEP]
 - 1) occasionally ^[L]_[SEP]

- 2) 1 course a year [SEP]
- 3) 2 or more courses a year. [SEP]
4. Have you ever taken any additional English course(s) after you finished secondary school?
- 1) no, I haven't
- 2) yes, I have [SEP]
5. Have you ever stayed in an English-speaking country for 2 months or longer? [SEP]
- 1) no, I haven't
- 2) yes, I have [SEP]
6. How often do you speak English in the exercise of your profession? [SEP]
- 1) never [SEP]
- 2) occasionally
- 3) regularly [SEP]
7. Do you ever read a paper or give a lecture at English-medium conferences? [SEP]
- 1) no, I don't [SEP]
- 2) yes, once or twice a year
- 3) yes, three times or more a year [SEP]
8. How would you characterize your pronunciation of English? [SEP]
- 1) as "moderate" [SEP]
- 4) as "native-like" [SEP]
9. How would you characterize the grammatical correctness of your oral English performance? [SEP]
- 1) as "moderate" [SEP]
- 4) as "native-like" [SEP]
10. How often do you try to find adequate words when speaking English, compared to speaking Vietnamese? [SEP]
- 1) much more frequently [SEP]
- 4) as frequently [SEP]
11. How would you characterize your overall oral English proficiency?
- 1) as "moderate"
- 4) as "native-like"
12. How confident are you when speaking English, compared to speaking Vietnamese?
- 1) much less confident
- 4) as confident
13. Considering teaching in an English-medium instructional setting, would you like to improve your oral English proficiency by taking an English language course?
- 1) No, I wouldn't
- 2) Yes, I would
14. When I prepare for English-medium instruction, I include: (You can choose more than one)
- a) demarcating and going through relevant subject matter [SEP]
- b) elaborating broad outlines and relevant issues in writing [SEP]
- c) elaborating links or connections between various subject matter units in writing [SEP]
- d) clarifying theories, formulas, operations and the like in writing [SEP]
- e) thinking up or thinking about appropriate and or/ clarifying examples [SEP]
- f) elaborating potential difficulties about which students might ask questions [SEP]
- g) working out problems or sums and writing down the appropriate ways of solving them [SEP]
- h) preparing materials: overhead sheets, handouts, outlines for use of blackboard and the like [SEP]

- i) writing down “opening sentences” for the various subject matter components [L] [SEP]
- j) rehearsing parts of the subject matter that I find difficult or tricky. [L] [SEP]
15. How often do you need to look up technical terminology when preparing English-medium instruction? [L] [SEP]
- 1) nearly always [L] [SEP]
- 4) never [L] [SEP]
16. How often do you need to look up terminology not related to subject matter content when preparing for English-medium instruction (e.g. words to paraphrase or explain the concepts) [L] [SEP]
- 1) nearly always [L] [SEP]
- 4) never [L] [SEP]
17. What is the ratio of preparation to teaching time (e.g. the ratio is 2 to 1 if it takes 2 hours to prepare for 1 hour of teaching) when you prepare for an English-medium course compared to in Vietnamese? [L] [SEP]
- 1) much higher [L] [SEP]
- 4) the same [L] [SEP]
18. Compared to a Vietnamese- medium instruction, in an English- medium instruction, I am able:
- a) To express myself clearly and accurately [L] [SEP]
- b) To explain something in different ways [L] [SEP]
- c) To differentiate and qualify statements [L] [SEP]
- d) To provide students with background information on theories or concepts that I discuss [L] [SEP]
- e) To discuss recent developments in my field of study
- f) To air views different from my own
- g) To present subject matter clearly and coherently [L] [SEP]
- h) To summarize subject matter which has been covered so far
- i) To encourage or get a discussion going
- j) To give appropriate and/ or clarifying examples unprepared
- k) To alternate or illustrate theory with personal experience [L] [SEP]
- l) To give a clear and complete answer to student questions unprepared [L] [SEP]
- m) To respond to current affairs (e.g. newspaper, television) [L] [SEP]
- n) To make a humorous remark [L] [SEP]
- o) To adjust my teaching strategy to the situation in a somewhat flexible way. [L] [SEP]
19. To what extent do you rely on your notes when teaching in English? [L] [SEP]
- 1) to a much greater extent [L] [SEP]
- 4) to the same extent [L] [SEP]
20. How many overhead sheets do you use when teaching in English? [L] [SEP]
- 1) a much larger amount [L] [SEP]
- 4) a similar amount [L] [SEP]
21. To what extent do you go into subject matter in depth when teaching in English? [L] [SEP]
- 1) to a much lesser degree [L] [SEP]
- 4) to the same extent [L] [SEP]
22. How hard is it for you in English-medium instructional setting to find words that express your ideas adequately?
- 1) much harder
- 4) not harder at all
23. What amount of subject matter do you cover when teaching in English?
- 1) a much smaller amount

- 4) a similar amount
- 24. Of what importance are your teaching skills when teaching in English?
 - 1) of much more importance
 - 4) of similar importance
- 25. How hard is it for you to hold students' interest when teaching in English?
 - 1) much harder
 - 4) not harder at all
- 26. To what extent can you get your enthusiasm across when teaching in English? ^[]_[]
 - 1) to a much lesser degree ^[]_[]
 - 4) to the same extent ^[]_[]
- 27. What do you think of the quality of your English-medium instruction? ^[]_[]
 - 1) it is much lower ^[]_[]
 - 4) it is as high ^[]_[]
- 28. Compared to Vietnamese, writing lecture notes in English takes up ^[]_[]
 - 1) much more time ^[]_[]
 - 4) a similar amount of time ^[]_[]
- 29. Compared to Vietnamese, my English lecture notes are of ^[]_[]
 - 1) much lower quality ^[]_[]
 - 4) the same quality ^[]_[]
- 30. Compared to Vietnamese, constructing a written exam in English takes up ^[]_[]
 - 1) much more time
 - 4) a similar amount of time
- 31. Compared to Vietnamese, I experience grading a written exam in English as being
 - 1) much more complicated ^[]_[]
 - 4) complicated to the same extent

APPENDIX 2: FOR STUDENTS

Please circle the correct alternative or write your answer in the space reserved for it.

- 1. Gender:
- 2. Date of birth:
- 3. Faculty:

Please circle the most appropriate alternative. One response per question.

- 4. I speak English
 - 1) Daily ^[]_[]
 - 2) Weekly ^[]_[]
 - 3) Sometimes
 - 4) Hardly ever
- 5. I acquired English
 - 1) At school (general studies in native language) ^[]_[]
 - 2) In an English-speaking country ^[]_[]
 - 3) In a school where teaching was in English (with native language surroundings) ^[]_[]
 - 4) Elsewhere, specify..... ^[]_[]
- 6. Do you have any international English certificate (IELTS/ TOEFL/TOEIC)? If yes, what score do you achieve?

.....

.....

- 7. The level of my English skills in my opinion is

- 1) Excellent 2) Good^[L]_[SEP] 3) Fair^[L]_[SEP] 4) Poor

The following questions pertain to the lecture you just attended. Please circle the alternative corresponding to your opinion.

	Agree	Somewhat agree	Somewhat disagree	Disagree
7. I understood the contents of the lecture well.	1	2	3	4
8. I did not understand the main contents of the lecture	1	2	3	4
9. Most of the lecture remained unclear to me	1	2	3	4
10. The atmosphere during the lecture was relaxed	1	2	3	4
11. The atmosphere during the lecture encouraged to question and to discuss the topic.	1	2	3	4
12. I would have understood the lecture better in my native language.	1	2	3	4
13. The topic of the lecture was so challenging that the language used would have not influenced my understanding of the lecture	1	2	3	4
14. The contents of the lecture were presented logically	1	2	3	4
15. It was easy to follow the lecture.	1	2	3	4
16. The contents of the lecture remained secondary since I concentrated on the language so much.	1	2	3	4
17. It was difficult to follow the lecture, but it had little or nothing to do with the language used.	1	2	3	4
18. I felt uneasy for the lecturer while he/she lectured in English.	1	2	3	4
19. I would prefer a native- speaker of English as a lecturer.	1	2	3	4

The following questions pertain to the lecturer's English skills. Please circle the alternative(s) corresponding to your opinion.

20. The lecturer's language skills in my opinion are
 1) Excellent 2) Good 3) Fair 4) Poor
21. The lecturer's language skills lack in
 1) Vocabulary
 2) Fluency^[L]_[SEP]
 3) Intonation (=melody of speech)^[L]_[SEP]
 4) Pronouncing single sounds^[L]_[SEP]
 5) Other, specify

22. Further comments:

.....
.....
.....
.....
.....

Thank you for your responses and for your help!

APPENDIX 3: INTERVIEW QUESTIONS

1. What are some of the psychological problems you/students encounter in the class?
2. What are some of the problems in the way of your/students' teaching/ studying caused by Vietnamese context?
3. Are there any problems in the way of your/students' teaching/ studying caused by your/their classmates?
4. Are there any problems in the way of your/students' teaching/ studying caused by the atmosphere of the classroom?
5. Are there any problems in the way of your/students' teaching/ studying related to Vietnam educational system?
6. Are there any problems in the way of your/students' teaching/ studying related to lack of facilities? Please explain.
7. Are there any problems in the way of studying related to your instructors and their methods of teaching?
8. Are there any problems in the way of teaching/ studying related to the speaking course book?
9. What are your linguistic-related problems affecting your/students' teaching/ studying?
10. Are there any problems with the time of the classes? Explain please.

REFERENCES

Annamalai, E. (2004). Medium of power: The question of English in education in India. In J. W. Tollefson & A. B. M. Tsui (Eds.), *Medium of instruction policies* (pp. 177-194). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Baldauf, R. B. Jr., & Kaplan, R. B. (2005). Language-in-education policy and planning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 1, pp. 1013- 1034). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Byun, K., Chu, H., Kim, M., Park, I., Kim, S., & Jung, J. (2011). English-medium teaching in Korean higher education: Policy debates and reality. *Higher Education*, 62(4), 431-449.

Chang, Y.-Y. (2010). English-medium instruction for subject courses in tertiary education: Reactions from Taiwanese undergraduate students. *Taiwan International ESP Journal*, 2(1), 55-84.

De Wit, H. (2011). Internationalization misconceptions. *International Higher Education*, 64(1), 6-7.

Gill, S. K. (2006). Change in language policy in Malaysia: The reality of implementation in public universities. *Current Issues in Language Planning*, 7(1), 82-94.

Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B., Jr. (1997). *Language planning from theory to practice*. Sydney, Australia: Multilingual Matters.

Kirkpatrick, A. (2011). Internationalization or Englishization: Medium of instruction in today's universities. Working Paper Series 2011/003. Centre for Governance and Citizenship, the Hong Kong Institute of Education.

Ministry of Education and Training, Vietnam. (2008). *Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020* [Teaching and learning foreign languages in the national education system 2008-2020]

Zaaba, Z., Ramadan, F. I., Anning, I. N. A., Gungut, H., & Umamoto, K. (2011). Language-in- education policy: A study of policy adjustment strategy in Malaysia. *International Journal of Education and Information Technologies*, 5(2), 157-165.

**VẬN DỤNG MỘT SỐ TRÒ CHƠI NGÔN NGỮ VÀO GIẢNG DẠY
NGỮ PHÁP TIẾNG TRUNG CĂN BẢN CHO SINH VIÊN
CHUYÊN NGÀNH TIẾNG TRUNG THƯƠNG MẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI
Applying some language games to teach basic Chinese grammar to Thuong Mai
University Business Chinese majoring students**

ThS. Đinh Thị Thu Hương

Viện Hợp tác Quốc tế - Đại học Thương Mại

Tóm tắt

Hiện nay, phương pháp lồng ghép các trò chơi ngôn ngữ trong giảng dạy ngoại ngữ đang chứng tỏ được ưu thế, tạo cho người học một môi trường thực hành tiếng thân thiện và hiệu quả, một sân chơi bổ ích, hữu dụng mà ở đó sinh viên đóng vai trò trung tâm trong mối quan hệ tương tác với giáo viên và các thành viên khác trong lớp học. Song để lựa chọn trò chơi thích hợp, người giáo viên phải căn cứ vào nhiều yếu tố chủ quan và khách quan như mục đích sư phạm, đối tượng người học, thời gian, không gian tổ chức trò chơi. Bài báo đã phân tích thực trạng giảng dạy ngữ pháp tiếng Trung căn bản tại trường Đại học Thương Mại, từ đó đưa ra các trò chơi ngữ pháp phù hợp với tình hình giảng dạy, đánh giá hiệu quả của phương pháp này và những kiến nghị dành cho giáo viên khi thực hiện.

Từ khóa: trò chơi ngôn ngữ; giảng dạy ngữ pháp; Tiếng Trung căn bản; Tiếng Trung thương mại

Abstract

Currently, the method of integrating language games in foreign language teaching is proving to be dominant, giving learners a friendly and effective language practice environment, a useful and useful playground in which where students play a central role in an interactive relationship with teachers and other classroom members. However, to choose the appropriate game, the teacher must base on many subjective and objective factors such as pedagogical purpose, student object, time, game organization space. The article has analyzed the current situation of teaching basic Chinese grammar at Thuong Mai University, thereby giving out grammar games suitable to the teaching situation, evaluating the effectiveness of this method and the ideas, recommendations for teachers when done.

Keywords: language games; teaching grammar; Basic Chinese; Business Chinese

ĐẶT VẤN ĐỀ

Từ năm học 2005 - 2006, hàng năm một lượng lớn sinh viên trường Đại học Thương Mại được sắp xếp học môn tiếng Trung và đến năm học 2017 – 2018 chuyên ngành Tiếng Trung thương mại trường Đại học Thương Mại ra đời, đào tạo sinh viên chính quy có đầu vào là tổ hợp các môn xét tuyển A0, A1, D1 và D4. Ngoài sinh viên thi xét tuyển tổ hợp D4 đã biết tiếng Trung thì lượng lớn các sinh viên khác đều phải học Tiếng Trung căn bản từ đầu.

Sinh viên giai đoạn đầu học tiếng Trung do trước đó chưa được tiếp xúc nhiều với tiếng Trung, hơn nữa ảnh hưởng nhiều từ quan niệm của những người xung quanh, nên đa phần sinh viên đều nghĩ tiếng Trung khó học. Nguyên nhân chủ yếu do tiếng Trung có hệ chữ khác với tiếng Việt, người học chưa thích nghi ngay được với việc học tiếng Trung nên luôn luôn cảm thấy khó khăn, mà khi trong suy nghĩ luôn cảm thấy khó thì cũng rất khó có hứng thú học tốt được.

Hơn nữa việc giảng dạy ngữ pháp lâu nay vẫn được xem là “tẻ nhạt”, “buồn chán”. Sự thành bại trong việc học và sử dụng ngữ pháp của người học được quyết định chủ yếu bởi phương pháp và thủ thuật dạy của giáo viên. Phương pháp giảng dạy của giáo viên ngay những buổi đầu có dễ hiểu, linh hoạt, sinh động, gây hứng thú hay không sẽ là cảm hứng khiến sinh viên đến với môn học dễ dàng hơn, thoải mái hơn, vui vẻ hơn và thích thú hơn. Việc dạy ngữ pháp tiếng Trung cũng như bất cứ một ngoại ngữ nào khác, dù sao cũng là một ngôn ngữ mới với người học, người học khó lĩnh hội được ngay, nên đòi hỏi người giáo viên rất cần vận dụng những phương pháp mới, linh hoạt, hứng thú, thường xuyên kết hợp lý thuyết với thực hành, bắt buộc sinh viên phải hoạt động, thoát ra khỏi cách học bị động giáo viên giảng - học trò nghe. Các trò chơi liên quan đến bài giảng trong quá trình giảng dạy ngoại ngữ là hết sức cần thiết, kích thích hứng thú học tập của sinh viên, nâng cao chất lượng dạy và học, trong quá trình học mà chơi, chơi mà học, sinh viên tự nhiên sẽ nắm chắc kiến thức không ngờ, có hứng thú học ngữ pháp tiếng Trung hơn.

Với hai lý do nêu trên, tôi chọn đề tài này với hai mục đích chính: thứ nhất, giúp những giờ giảng ngữ pháp tiếng Trung của giáo viên đỡ nhàm chán, tẻ nhạt, đơn điệu, khô cứng. Tính hài hước của giáo viên cũng hết sức cần thiết trong quá trình lên lớp, nó sẽ giúp sinh viên cảm thấy thoải mái hơn, vui vẻ hơn khi học nhưng không phải giáo viên nào cũng có tính cách này, tính cách này cũng khó có thể bồi dưỡng mà có được, nên thông qua các trò chơi liên quan đầy tính sáng tạo, vui nhộn, thú vị trên lớp, không khí trầm uất, ức chế trên lớp sẽ được cải thiện. Thứ hai, giúp sinh viên có hứng thú hơn trong học tập, đặc biệt hứng thú hơn với việc học ngữ pháp tiếng Trung, là nền tảng cho việc hoàn thiện các kỹ năng khác trong tiếng Trung.

NỘI DUNG CHÍNH

1. Thực trạng giảng dạy ngữ pháp tiếng Trung căn bản

Theo kết quả dự giờ quan sát cho thấy, có rất ít sự khác biệt trong cách giảng dạy ngữ pháp từ trước đến nay. Đa số các giáo viên vẫn đều áp dụng phương pháp giảng dạy truyền thống, nghĩa là giáo viên ghi cấu trúc ngữ pháp hoặc quy tắc ngữ pháp cùng ví dụ minh họa lên bảng, sau đó giảng giải, yêu cầu chép lại vào vở, làm một số bài tập luyện tập, và yêu cầu về nhà tự ôn tập, ghi nhớ các quy tắc cấu trúc ngữ pháp đó. Đối với giáo viên, phương pháp giảng dạy truyền thống này dễ thực hiện, dễ triển khai, mô phạm quen thuộc, giáo viên vẫn thực hiện được đúng lịch trình giảng dạy, thực hiện được đúng qui trình giảng dạy và giáo viên nhàn nhã, không cần phải chuẩn bị quá nhiều. Song đối với sinh viên, phương pháp giảng dạy này thụ động, quen thuộc, không để lại ấn tượng sâu sắc cho bản thân, nên cũng rất mau quên kiến thức; nhiều sinh viên không tham gia tích cực vào quá trình học vì thấy vấn đề

giáo viên đang dạy “khô khan”, “nhàm chán”, thậm chí còn không hiểu nội dung giáo viên đang giảng dạy. Qua quan sát cũng nhận thấy, sinh viên ngồi phía trên gần bục giảng, gần giáo viên sẽ chú ý đến bài giảng của giáo viên hơn, còn nhiều sinh viên ngồi phía cuối lớp không chú ý lắng nghe, không tập trung vào bài giảng của giáo viên, thậm chí còn mải nói chuyện, dẫn đến việc sinh viên không có động cơ học tập và thụ động trong quá trình học tập.

Đa phần các giáo viên không áp dụng trò chơi ngôn ngữ trong các tiết dạy ngữ pháp của mình, chủ yếu là vì do sự hạn chế về không gian lớp học (bàn ghế được kê theo dãy, khó di chuyển), sĩ số lớp tương đối đông (40 ~ 50 sinh viên/lớp), trình độ tiếng Trung của sinh viên chưa đồng đều, động lực học tập ngữ pháp của sinh viên chưa cao,...ngoài ra, quan trọng hơn là sự ảnh hưởng đến quy trình giảng dạy, tiến độ giảng dạy, nội dung giảng dạy do thời lượng giảng dạy trên lớp hạn chế. Với điều kiện thực tế như vậy nên đa phần giáo viên vẫn thường xuyên tiến hành dạy ngữ pháp theo cách truyền thống, nghĩa là giáo viên ghi cấu trúc lên bảng, học sinh chép và làm bài tập luyện tập. Chỉ có số ít giáo viên đã cố gắng áp dụng các thủ thuật dạy mới như lồng ghép hoạt động giao tiếp vào quá trình giảng dạy ngữ pháp nhưng đó lại là các hoạt động hỗ trợ thiên về giao tiếp. Giáo viên ít áp dụng trò chơi hoặc các hoạt động làm thay đổi không khí lớp học trong quá trình giảng dạy ngữ pháp. Trong khi đó, sinh viên bày tỏ rất thích tham gia vào các trò chơi ngữ pháp trên lớp học.

2. Các trò chơi ngôn ngữ vận dụng vào giảng dạy ngữ pháp Tiếng Trung căn bản

Để giải quyết được những khó khăn trong giảng dạy ngữ pháp của giáo viên, đồng thời đáp ứng nhu cầu học mà chơi, chơi mà học mà vẫn hiệu quả của sinh viên, dưới đây tôi xin giới thiệu những trò chơi đơn giản nhất, dễ thực hiện nhất, thời lượng nhanh nhất, phù hợp nhất với điều kiện học tập của sinh viên trường Đại học Thương mại tôi đã thu thập, thực hiện trong quá trình dạy các hiện tượng ngữ pháp trọng điểm của tiếng Trung.

1. Trò chơi 1: Điền nhanh các thành phần ngữ pháp (Áp dụng cho hiện tượng ngữ pháp : Định ngữ, Lượng từ, Cụm động tân)

Cách chơi: Trò chơi này có thể tiến hành luyện tập với 3 hiện tượng ngữ pháp : định ngữ, lượng từ, tân ngữ.

① Giáo viên nói ra 1 danh từ rồi chỉ định một nhanh chóng điền thêm 1 định ngữ, định ngữ có thể là định ngữ có tính giới hạn, có thể là định ngữ có tính bổ nghĩa (bổ sung ý nghĩa). Ví dụ như :

Giáo viên

电影

好看的电影

电影

美国电影

朋友

好朋友

朋友

女朋友

地图

越南地图

地图

新地图

② Giáo viên nói một danh từ, nhanh chóng điền thêm lượng từ. Ví dụ như :

Giáo viên

飞机

一架飞机

词典

一本词典

世界地图	一张 (本) 世界地图
汉语课	一节 (堂) 汉语课

③ Giáo viên nói 1 động từ, yêu cầu điền nhanh thêm tân ngữ. Ví dụ như :

Giáo viên

开	开门 (汽车、灯、公司)
换	换钱 (人民币、邮票)
看	看电影 (电视、报纸)
参观	参观工厂 (博物馆、展览)

Mục đích: + Huấn luyện cho nắm vững thuần thục về sự phối hợp giữa định ngữ và trung tâm ngữ, số lượng từ và danh từ, động từ và trung tâm ngữ.

Hướng dẫn: + Giáo viên phải chuẩn bị thật tốt trong trò chơi này, chuẩn bị sẵn trước các từ vựng sẽ nêu ra trong câu hỏi. Có một số từ có thể hỏi lặp lại, có thể đặt câu hỏi với theo thứ tự, tốc độ có thể lướt nhanh, nâng cao dần tùy trình độ của . Nếu đáp án của xuất hiện sai sót, giáo viên cần tiến hành phân tích để hiểu.

+ Giáo viên có thể sử dụng hình thức nói, cũng có thể sử dụng hình thức đánh giấy lên bảng từ ngữ giáo viên đã chọn sẵn.

+ Giáo viên có thể chia lớp ra thành các đội, yêu cầu các đội thực hiện đồng thời yêu cầu của giáo viên, đội nào viết được nhiều nhất, nhanh nhất thì đội đó thắng cuộc.

Trình độ: A, B

2. Trò chơi 2: Thay đổi thành phần câu (áp dụng cho hiện tượng ngữ pháp : Câu liên động)

Cách chơi: Giáo viên đọc trước vài câu, để làm quen với kết cấu ngữ pháp của câu, giảm bớt khó khăn trong việc dùng lời lẽ diễn đạt. Sau đó cho biết bộ phận cần thay đổi. dùng từ ngữ giáo viên cho để thay đổi thành phần câu. Giáo viên đọc lại 1 lần, cả lớp cùng lặp lại.

Ví dụ, giáo viên dẫn đọc : 我跟阿里去商店买东西。

Yêu cầu thay thế : 商店、买东西

Giáo viên : 医院、看病

Học sinh: 我跟阿里去医院看病。

Giáo viên : (lặp lại câu trên)

Cả lớp : (đọc theo giáo viên 1 lần)

Giáo viên : 书店、买书

Học sinh: 我跟阿里去书店买书。

Giáo viên : 邮局、寄信

Học sinh: 我跟阿里去邮局寄信。

Giáo viên : 剧场、看京剧

Học sinh: 我跟阿里去剧场看京剧。

Giáo viên : 体育馆、看比赛

Học sinh: 我跟阿里去体育馆看比赛。

Mục đích: + Rèn luyện khả năng phân tích và óc ghi nhớ cho .

+ Giúp nhuần nhuyễn và có phản xạ nhanh với mẫu câu vừa học.

Hướng dẫn: + Giáo viên có thể yêu cầu nói với tốc độ tăng dần để nâng cao khả năng khẩu ngữ cũng như phản xạ của .

+ Giáo viên có thể viết câu mẫu lên bảng, sau khi quen cách thay thế rồi thì xóa bảng đi rồi mới tiến hành thay thế để rèn luyện trí nhớ cho .

Trình độ : A, B, C

3. Trò chơi 3: Tìm ưu điểm (áp dụng cho hiện tượng ngữ pháp : Bỏ ngữ trạng thái, Phó từ chỉ mức độ)

Cách chơi: Chia làm 2 đội A và B. Mỗi đội cử 1 người ra tìm ưu điểm của đội mình hoặc đội bạn. Yêu cầu phải dùng Bỏ ngữ trạng thái, Phó từ chỉ mức độ để biểu đạt. Ví dụ như :

我个子比较高; 玛丽做饭做得很好; 汤姆唱中文歌唱得很地道; 山本的眼睛十分漂亮; 张东每天起床起得很早; 山口学习得很努力, 今年的成绩更加优秀了;

Nếu câu phù hợp với yêu cầu thì mỗi ưu điểm được cộng 1 điểm. Nói sai trừ 1 điểm. Nếu có người trong đội cứ nín thinh không nói thì trừ điểm của đội (theo số lượng người). Sau 10 phút tính điểm chung. Đội có điểm cao hơn là đội thắng cuộc. Giáo viên cũng có thể chuẩn bị quà cho đội thắng cuộc để động viên, cổ vũ các em.

Mục đích: + Luyện tập sử dụng Bỏ ngữ trạng thái, Phó từ chỉ mức độ.

+ Tăng cường tinh thần đoàn kết đồng đội.

Hướng dẫn: + Nếu cần thiết, có thể dùng máy ghi âm thu lại các câu nói của . Câu nói sai không nhất thiết phải phân tích ngay, nhằm giảm nhẹ áp lực tâm lý cho . Sau khi bài tập kết thúc mới dựa vào bản ghi âm để phân tích.

Trình độ : B, C, D

4. Trò chơi 4: Sắp hàng theo cao thấp (áp dụng cho hiện tượng ngữ pháp : Câu so sánh)

Cách chơi: Để cho tự so cao – thấp rồi sắp thành một hàng ngang, trong quá trình xếp hàng, nhất thiết phải dùng mẫu câu so sánh, nói với người bên cạnh : “.....比.....高/矮”, hoặc “.....和.....一样高/矮”. Sắp hàng xong, xem ai cao và thấp nhất lớp. Sau cùng, giáo viên chọn 1 cặp có chiều cao gần bằng nhau và cặp khác có chiều cao chênh lệch nhau, giáo viên dẫn ra các câu dùng Bỏ ngữ chỉ mức độ như : “他比她高一点儿。”, “他比她高得多。”

Mục đích: + Luyện tập mẫu câu so sánh bằng, so sánh hơn và so sánh nhất.

Hướng dẫn: + Nếu lớp có nhiều , thì chia thành hai đội nam – nữ. Giáo viên cũng có thể cùng tham gia với cho vui.

Trình độ : A, B

5. Trò chơi 5: Râu ông nọ cắm cằm bà kia (áp dụng cho hiện tượng ngữ pháp : Trạng ngữ, Giới từ 在, Bỏ ngữ chỉ thời lượng)

Cách chơi: ① Mỗi người viết rõ tên của mình vào 1 mảnh giấy nhỏ, gấp lại bỏ vào 1 hộp nhỏ hoặc chén) ② Trên tờ giấy thứ hai, mỗi người viết một địa điểm. Ví dụ như : 在学校、在火车站、在礼堂、..... ③ Tờ giấy thứ 3 viết “làm cái gì”(hành động). Ví dụ như : 写字、洗澡、睡觉、吃饭、.... ④ Mỗi người lần lượt lấy ra 1 tờ trong mỗi hộp. Sau đó đọc nội dung ghi trên 3 tờ giấy đó.

Mục đích: + Ôn tập từ vựng đã học, nâng cao năng lực nhận biết chữ viết của người khác.

+ Ôn luyện 1 số hiện tượng ngữ pháp đã học.

Hướng dẫn: + Những tờ giấy sau khi đã xáo trộn kia có thể gây cười, tạo không khí sôi động trên lớp. Điều còn hạn chế là vì trong giai đoạn mới học, nên số từ vựng có thể trùng lặp nhiều. Cũng có thể có người viết ra từ vựng mà người khác không hiểu. Vì thế phải yêu cầu khi viết từ mới, từ khó phải ghi phiên âm, dịch nghĩa, chữ viết phải chân phương dễ đọc.

Trình độ : A, B, C

6. Trò chơi 6: Tìm những chỗ khác nhau (áp dụng cho hiện tượng ngữ pháp : Câu so sánh)

Cách chơi: Giáo viên treo 2 bức tranh lên bảng, thoạt nhìn rất giống nhau. Song giáo viên cho biết trong đó có 10 chỗ khác nhau (hoặc nhiều hơn), rồi để tự tìm lấy, đồng thời phải dùng tiếng Trung để diễn tả.

Mục đích: + Bồi dưỡng cho năng lực dùng tiếng Trung để diễn tả tỉ mỉ chỗ khác nhau của bức tranh.

+ Ôn luyện hiện tượng ngữ pháp Câu so sánh rất khó, rất quan trọng trong tiếng Trung.

Hướng dẫn: + Những tư liệu này có rất nhiều trong tạp chí hoặc sách báo nhi đồng. Phải chọn tranh phù hợp rồi phóng to lên để treo.

Trình độ: B, C, D, E

7. Trò chơi 7: Nhận lại vật bị thất lạc (áp dụng cho hiện tượng ngữ pháp : Từ tổ chữ 的, định ngữ)

Cách chơi: Giáo viên thu thập một số vật ở như viết, sách, kính, đồng hồ đeo tay, dao nhỏ,.....để lên bàn. phải nói câu thích hợp, chính xác mới được nhận lại vật của mình. Nếu nói sai không được nhận. Phải nói đến khi nào đúng mới thôi. Đối với người mới học, giáo viên đưa vật nào đó lên, chỉ cần họ nói được 这是我的.....hoặc 这.....我的。.....là được. Ngoài ra, nếu họ không nói 谢谢 thì cũng không được nhận lại. Đối với những đã học qua một ít chữ Hán, giáo viên có thể để một tự chọn đưa lên một vật, rồi buộc đó hỏi : 这是谁的.....Một khác nói các dạng câu như :这是我的.....hoặc这不是我的..... , 那是我的.....

Mỗi khi nhận lại đồ vật của mình, đó phải hỏi một câu để khác trả lời. Cứ lặp đi lặp lại luyện tập như vậy, không những học được chữ Hán mà lại thêm phần sinh động và hứng thú.

Mục đích: + Ôn tập, củng cố lại hiện tượng ngữ pháp Từ tổ chữ 的.

+ Cung cấp thêm từ mới liên quan đến đồ dùng học tập, đến cuộc sống hàng ngày của .

Hướng dẫn: + Giáo viên buộc nhất định phải nói câu chính xác mới được nhận lại vật của mình. Nên khích lệ dùng các loại hình câu khác để diễn tả chung một ý.

+ Giáo viên cũng có thể yêu cầu chủ nhân mô tả, 1 khác tìm trả lại đồ cho bạn.

Trình độ: A, B

8. Trò chơi 8: Bạn nói tôi làm (áp dụng cho hiện tượng ngữ pháp : Câu chữ “把”)

Cách chơi: Hai cùng phối hợp, một người ra lệnh, một người chấp hành. Lệnh đưa ra phải đơn giản và dễ hiểu, dễ chấp hành. Ví dụ như : “请把书打开”、“翻到第14页”、“读第4行”、“请用左手摸一下你的右耳朵”、“请把你的钱包放在我的书包里”

Sau khi hai người nhóm 1 thực hiện xong đến nhóm 2 tiếp tục. Khi tất cả đều đã làm xong thì bình chọn cặp làm tốt nhất.

Mục đích: + Luyện tập sử dụng câu chữ.....

+ Luyện tập sử dụng câu cầu khiến.

Hướng dẫn: + Giáo viên có thể cho thêm điều kiện trước, như người ra lệnh cần dùng từ thể hiện tính lễ phép, ví dụ như : 请、麻烦你、可以.....吗? Người chấp hành có thể vừa trả lời vừa hoàn thành xong động tác. Ví dụ như : 当然可以、行、.....

Trình độ: A, B

3. Hiệu quả của việc vận dụng trò chơi ngôn ngữ trong giảng dạy ngữ pháp tiếng Trung căn bản

Bàn về hiệu quả của trò chơi ngôn ngữ trong giảng dạy ngoại ngữ, Wright, Betteridge và Buckby (1984) đã viết: “Học ngôn ngữ là công việc khó khăn. Người học cần nỗ lực ở mọi thời điểm trong một thời gian dài. Trò chơi giúp đỡ và khuyến khích nhiều người học duy trì sự yêu thích với môn học và nâng cao động lực học tập”, đồng thời “trò chơi giúp giáo viên tạo ra ngữ cảnh trong đó ngôn ngữ trở nên hữu ích và có ý nghĩa” [3; tr 1]. Đồng quan điểm như vậy, Lee (1995) nhấn mạnh, học tập là một hoạt động nghiêm túc nhưng nếu một người vui vẻ, cười nói thì không có nghĩa là việc học tập đó trở nên thiếu trang trọng. Ông cho rằng việc học ngôn ngữ có thể đi đôi với sự tận hưởng. Một trong những cách tốt nhất để làm điều này là thông qua trò chơi [4]. Hai tác giả đều nhấn mạnh tầm quan trọng của việc sử dụng trò chơi trong dạy học là muốn có một giờ học tốt hơn, hiệu quả hơn, đồng thời học sinh cũng sẽ được hưởng nhiều hơn hiệu quả nhờ phương pháp này. Một số hiệu quả của việc sử dụng trò chơi trong giảng dạy ngoại ngữ nói chung, giảng dạy ngữ pháp nói riêng được như sau:

3.1. Trò chơi tạo môi trường học tập thực sự lấy người học làm trung tâm

Trong quá trình diễn ra trò chơi, giáo viên là người cung cấp thông tin - hỗ trợ người học về từ vựng, cấu trúc mới hoặc cách diễn đạt, người học là chủ thể của hoạt động, được giáo viên trao quyền chủ động trong việc lựa chọn, sử dụng ngôn ngữ cũng như tiến hành chơi. Khoảng thời gian chơi trò chơi là khoảng thời gian vừa thể hiện năng lực của mỗi cá nhân, vừa thể hiện năng lực của cả tập thể cũng như tinh thần đồng đội, tinh thần làm việc nhóm. Phương pháp sử dụng trò chơi thúc đẩy hoạt động dạy học lấy người học làm trung tâm.

3.2. Trò chơi giúp tăng động lực của người học

Động lực của người học là yếu tố rất lớn ảnh hưởng đến thành công của buổi học. Trong đó, việc vận dụng trò chơi ngôn ngữ lại là một trong những cách tốt nhất để tạo ra một không gian lớp học thú vị, giúp duy trì động lực của học sinh. David và Hollowell (1989) đã viết, “bởi vì các trò chơi đòi hỏi và thúc đẩy sự tham gia của người học ở mức độ cao, chúng mang lại nhiều động lực hơn so với sách giáo khoa và các phiếu tài liệu” [5]. Khi học sinh được trao cơ hội chơi, họ được khuyến khích chọn đối tác của mình, họ rất hào hứng với nhiệm vụ của họ. Điều này không chỉ tạo ra một bầu không khí học tập thân thiện mà còn thúc đẩy học sinh giúp đỡ lẫn nhau. Vì thế, tất cả học sinh sẽ cảm thấy vui vẻ và có động lực hơn khi tham gia vào các trò chơi. Trò chơi làm tăng thêm sự quan tâm của học sinh vào những điều có thể họ không thấy thú vị, kích thích cả những học sinh không chăm chỉ sẽ tích cực hơn. Ngoài ra, sự cạnh tranh giữa những cá nhân hoặc các đội là yếu tố thúc đẩy mạnh mẽ, kích thích người học tham gia chơi. Các hoạt động trong trò chơi khiến tất cả học sinh di chuyển xung quanh, kích hoạt năng lượng, tinh thần của các em, từ đó thúc đẩy người học trong việc học tập, làm cho các em được thay đổi không khí, đỡ mệt mỏi, phấn chấn hơn để chuẩn bị sang học nội dung tiếp theo. Vào thời điểm đó, những học sinh nhút nhát cũng tham gia các hoạt động một cách vui vẻ, quên đi sự nhút nhát và cảm giác sợ hãi của mình.

Có thể thấy rõ rằng trò chơi có hiệu quả rất lớn giúp thu hút sự chú ý và tham gia của người học, từ đó thúc đẩy người học muốn tìm hiểu sâu hơn về bài học. Không chỉ thế, trò chơi có thể biến một lớp học nhàm chán thành một tập thể đầy khí thế, đầy hào hứng và đầy tính cạnh tranh.

3.3. Trò chơi thúc đẩy sự tương tác của người học

Trong hầu hết các trò chơi, người học phải chơi theo nhóm, trong đó các thành viên được khuyến khích thay phiên nhau, thay vì để một số người thực hiện tất cả các cuộc đối

thoại và các nhiệm vụ của cả nhóm. Khi chơi trò chơi, để cố gắng giành chiến thắng hoặc để đánh bại các đội khác, người học sẵn sàng đặt câu hỏi, giao tiếp và thảo luận với các bạn cùng nhóm và suy nghĩ việc sử dụng tiếng Trung một cách sáng tạo nhất để đạt được mục tiêu. Điều đó khiến học sinh quên đi rào cản ngôn ngữ, học sinh nào cũng phải cố gắng hoàn thiện nhiệm vụ của mình với khả năng cao nhất có thể, cho nên học sinh đã phát huy tối đa khả năng của mình.

Ngoài ra, trò chơi theo cặp hoặc theo nhóm cũng giúp người học phát triển các kỹ năng khác khi làm việc nhóm như kỹ năng không đồng ý một cách lịch sự và kỹ năng yêu cầu trợ giúp.

3.4. Trò chơi giúp người học tăng khả năng tiếp thu ngôn ngữ

Nhờ động lực và sự tương tác được tạo ra trong khi chơi, học sinh có thể tiếp thu bài học của mình một cách hiệu quả hơn và thích thú hơn. Trước hết, phương pháp này tạo ra nhiều cơ hội học tập cho người học. Do đặc điểm của trò chơi ngôn ngữ là việc sử dụng ngôn ngữ trong quá trình chơi, “người học phải làm việc với ngôn ngữ để bạn mình có thể hiểu những gì họ đang nói”, nên cùng lúc với việc vui chơi, người học có thể học tập và tiếp thu ngôn ngữ mới một cách tự nhiên nhất. Ngoài ra, tính cạnh tranh của các trò chơi cũng là một yếu tố giúp người học tăng khả năng tiếp thu, kích thích và khuyến khích người học tham gia vào hoạt động chơi. Theo bản năng tự nhiên, họ muốn đánh bại các đội khác vì thế người học sẽ nỗ lực sử dụng ngôn ngữ nhiều nhất có thể trong các hoạt động để giành chiến thắng.

Hơn nữa, rõ ràng bầu không khí dễ chịu, thoải mái được tạo ra qua các trò chơi cũng là một yếu tố quan trọng giúp người học nhớ kiến thức nhanh hơn và tốt hơn. Theo một nghiên cứu của hai tác giả Nguyễn Thị Thanh Huyền và Khuất Thị Thu Nga (2003), học sinh có xu hướng học tốt hơn khi việc học tập được áp dụng trong một môi trường thoải mái như chơi trò chơi [6]. Thực tế đã được chứng minh rằng, một lớp học sôi nổi và tích cực khi học tập thông qua một số trò chơi ngôn ngữ thú vị có thể lĩnh hội 100% lượng kiến thức của bài học và lưu giữ lại đến 80%. Điều này được củng cố thêm qua nghiên cứu của Dương Ngọc Châu (2008) khi có tới 90% sinh viên tâm sự rằng họ có thể nhớ những từ mới nhanh hơn và tốt hơn nhờ bầu không khí thoải mái được tạo ra bằng cách chơi trò chơi [7].

3.5. Trò chơi tăng thành tích của người học

Trò chơi có thể liên quan đến tất cả các kỹ năng ngôn ngữ cơ bản, tức là nghe, nói, đọc, viết, và thông thường nhiều kỹ năng cùng hội tụ vào một trò chơi. Trò chơi là một cách hay để thực hành ngôn ngữ vì chúng cung cấp một mô hình về những gì người học sẽ sử dụng ngôn ngữ trong cuộc sống thực. Trò chơi có thể tăng động lực của người học, thúc đẩy tương tác của người học và cải thiện việc tiếp thu của người học. Kết quả là, trò chơi có thể tăng thành tích của người học, tăng điểm số của người học, khả năng giao tiếp cũng như một số kỹ năng, kiến thức về từ vựng hoặc các kỹ năng ngôn ngữ khác cũng có thể được cải thiện.

Tóm lại, trò chơi được chứng minh là một công cụ hữu ích nên được sử dụng thường xuyên trong giảng dạy ngôn ngữ. Trò chơi không chỉ cung cấp cho người học một lớp học có động lực cao, thư giãn, mà quan trọng nhất là môi trường thực hành có ý nghĩa đối với tất cả các kỹ năng ngôn ngữ nói chung, giảng dạy ngữ pháp nói riêng. Do đó, trò chơi có thể thúc đẩy người học, thúc đẩy sự tương tác của người học, cải thiện việc tiếp nhận của họ và tăng thành tích của họ.

Kiến nghị

Trong quá trình giảng dạy, do giáo viên bị hạn chế về thời gian lên lớp nên khi thiết kế trò chơi và tổ chức chơi, giáo viên lưu ý: giáo viên tổ chức cho sinh viên chơi các trò chơi là để thúc đẩy việc học tập tốt hơn, không được mãi chơi quên cả học, mỗi một

buổi học cũng chỉ có thể chen vào 1 đến 2 trò chơi đơn giản, nhanh chóng mà thôi (thời lượng 5 đến 10 phút), cũng không nên lạm dụng quá sẽ ảnh hưởng đến giáo án bài giảng. Mỗi một buổi học các trò chơi được thay đổi linh hoạt, phong phú, tránh trùng lặp để sinh viên bất ngờ, hứng thú chơi, các trò chơi phải phù hợp với khả năng nhận biết của sinh viên. Giáo viên cần chơi cùng sinh viên, vui cùng sinh viên, thực sự trở thành người hợp tác, người thúc đẩy sinh viên học tập.

Các trò chơi có thể tổ chức cho cá nhân, cũng có thể tổ chức cho nhóm, thông thường giáo viên chia lớp thành nhiều nhóm và mỗi nhóm được đặt tên mà sinh viên yêu thích tự lựa chọn. Nguyên tắc khi chia nhóm là giáo viên phải sắp xếp đều các sinh viên có trình độ khác nhau vào một nhóm.

Sau khi chơi xong, giáo viên cần đánh giá khách quan, công bằng thành tích của mỗi đội và cho điểm một cách minh bạch, đồng thời động viên, theo dõi sự tiến bộ của các em, của các nhóm cho từng lần chơi, giáo viên có thể ghi lại thành tích của các em, của các nhóm để có căn cứ so sánh với lần chơi sau. Những động viên kịp thời của giáo viên có tác dụng rất lớn đối với sự tiến bộ của các em. Giáo viên cũng thỉnh thoảng có thể chuẩn bị 1 ít quà nhỏ động viên tinh thần cho đội chiến thắng.

KẾT LUẬN

Phương pháp dạy học thông qua trò chơi, có thể đáp ứng tính hiệu kỳ, tính hiệu động của sinh viên, khiến không khí học tập sôi nổi hơn, thu hút toàn bộ sinh viên tham gia vào các hoạt động học mà chơi, chơi mà học, trao quyền chủ động học tập cho sinh viên, khơi dậy tính tích cực học tập của sinh viên, biến những kiến thức ngữ pháp trừu tượng, khô khan trở thành “đồ chơi” trong tay các em, qua chơi sinh viên học được ngữ pháp tiếng Trung.

Nói chung, trong việc dạy học ngữ pháp tiếng Trung, rất cần vận dụng phương pháp giảng dạy mới, linh hoạt, sinh động, thiết kế sáng tạo các hoạt động hỗ trợ giảng dạy phong phú, đa dạng, vui vẻ, phù hợp, mới có thể giúp sinh viên thoát ra khỏi suy nghĩ học ngữ pháp khô khan, mệt mỏi, nhàm chán, giúp các em “tự chủ - hợp tác – sáng tạo – vui vẻ” khi học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. 刘颖(2012). 对外汉语课堂游戏教学法初探. 和田师范专科学校学报.
2. 孟斌斌(2011). 对外汉语教学中游戏教学法的运用. SCIENCE & TECHNOLOGY INFORMATION.
3. Wright, A. - Betteridge, D. - Buckby, M. (1984). Games for language learning. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Lee, S. K. (1995). Creative games for the language class. Forum, Vol. 33(1), retrieved from <http://eca.state.gov/forum/vols/vol33/no1/p35.htm>.
5. David, K. - Hollowell, J. (1989). Inventing and playing games in the English classroom. Oxford: Oxford University Press.
6. Nguyen Thi Thanh Huyen - Khuat Thi Thu Nga (2003). The effectiveness learning vocabulary through games. Asian EFL Journal Quarterly, Vol. 5(4), retrieved from http://www.asian-efl-journal.com/dec_03_vn.pdf.
7. Duong Ngoc Chau (2008). Do games help students learn vocabulary effectively? MA thesis, Lac Hong University.
8. Vũ Thị Loan (2015). Hiệu quả của trò chơi ngữ pháp (grammar games) trong dạy học ngữ pháp tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ, trường Đại học Hồng Đức. Tạp chí khoa học, trường Đại học Hồng Đức.

USING PICTURE STRIP STORIES IN TEACHING ENGLISH SPEAKING SKILLS TO INHANCE STUDENT'S CRITICAL THINKING

Đỗ Thị Ngọc Lan

Email: dongoclan.ns86@gmail.com

Trường THPT Nguyễn Siêu - Hưng Yên

Tóm tắt

Nghiên cứu đã tổng hợp những lý thuyết về việc sử dụng các mẫu truyện tranh ngắn trong việc nâng cao tư duy phản biện của học sinh thông qua kỹ năng viết. Nghiên cứu đã tiến hành chọn lọc và phân tích các quan điểm của nhiều học giả trong lĩnh vực nâng cao tư duy phản biện của học sinh. Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra rằng, việc sử dụng các mẫu truyện tranh tạo điều kiện giúp học sinh nâng cao tư duy phản biện khi học sinh dự đoán về tình huống của truyện sẽ xảy ra.

Từ khóa: truyện tranh, tư duy phản biện, kỹ năng viết

Abstract

Research has synthesized theories about the use of short comic strips in enhancing students' critical thinking through writing skills. Research has selected and analyzed the views of many scholars in the area of improving students' critical thinking. Research results have shown that the use of comic strips facilitates students to improve their critical thinking when they anticipate and express their opinions.

Keywords: stories, critical thinking, writing skill

I. INTRODUCTION

In the integration trend, English has become a compulsory subject for all learning levels in Vietnam. However, to effectively teach foreign languages, teachers should gradually direct learners to develop their own ability to think, evaluate, comment, and make their own decisions by defining goals in the learning process. Guiding students to know how to think and comment on their own is critical thinking.

According to Olver & Utermohlen (1995), students need “*to effectively develop and use critical thinking skills in their academic studies, on the complex problems they face, and into the critical choices they will be forced to make due to the information explosion and other rapid technological changes*”. Therefore, some authors believe that the teaching of critical thinking is important to the current situation of Vietnamese student. For the successful teaching in a modern-democratic society, all English learner must be able to think critically to make basic decisions about social affairs.

Pictures Strip Stories is one of the many strategies that are becoming increasingly popular in teaching and learning English speaking skills to enhance students' critical thinking.

II. LITERATURE REVIEW

2.1. Pictures Strip Stories

Fanshao (2009) affirmed that Strip story is a split information ordering technique that provides a large amount of speaking practice. Each student is given part of a story or other text, which they have to commemorate. They then talk together until they have repaired the complete text, in the exact order, from memory. To do this, they have to repeat each sentence many times.

During the learning process, students can do many activities in the classroom with Picture Strip Stories. Applying Picture Strip Stories is one of the problem solving of

communication techniques. Wright said that the Strip Story technique is important in helping students tell the story or understand something as they can represent places, objects, people, and more. Strip stories help students understand a more general context, context can be created with images, teachers' actions, students' actions, sound effects, and words. The overall context of this new language will make sense for students.

Diane (2000) stated that a Strip Story allows students to practice in a negotiating sense and that students can view the picture and compare it with their predictions. Furthermore, there are two linguistic levels in this activity. The first level is the language needed for description and narration. In this activity, the teacher can perform some controls at this level, through the content of the selected pictures. The second level, which is less predictable, is the language needed for discussion. However, the teacher can still exercise some control over the general difficulty level, as this will depend in part on how the pictures signal their initial sequence.

Also, as Kassen (2001) said, there are several advantages to using Picture Strip Stories which is a familiar and inexpensive means of communication. Furthermore, Picture Strip Stories can be arranged in sequence and can be suitable for multiple subjects. Besides, teacher can assist them in preventing, correcting, and misconceptions. Moreover, they can translate word symbols, record events, explain the process, expand the experience, draw the comparison, display contrast, display continuity, focus notice, and develop judgment.

2.2. Speaking

In 1976, Brumfit and Johnson stated "*Speaking is not only the oral production of written language but invades the mastery of a wide range of sub-skills are added to constitute the overall competence in the spoken language.*"

Swartz and Parks (1994) said "*Speaking is to express the need for request, information, service, etc.*" Therefore, the speaker says words to the listener not only to express what they think but also to express the information they want to find out. Thus, communication involves two or more people: the sender and the receiver. Speaking can be a way to share information, ideas, opinions, views, or feelings. So, everything we want to say must be conveyed effectively.

In short, Speaking Skill (also known as communication skills) is an important skill in learning and teaching process. In any language, speaking skills are not merely standard pronunciation, good intonation, but also a combination of communication experience, delicate behavior, and flexible thinking.

2.3. Critical thinking

Perhaps Beyer's (1995) definition is the simplest: "*Critical thinking means making valid judgments*". Basically, Beyer considered Critical Thinking as the use of criteria to judge what the properties of, from the implementation to the conclusion of a research paper. In essence, critical thinking is a trained way of thought that a person uses to validate something (statements, new facts, arguments, research, etc.)

William Huitt (1998) defines critical thinking as, "*The disciplined mental activity of evaluating arguments or propositions and making judgments that can guide the development of beliefs and taking action.*"

Critical thinking is a scientific term, built on the first foundation by the Greek philosopher - Socrates 2500 years ago. However, this concept has recently been introduced into the general curriculum in years as a necessary soft skill to support the development of

thinking, the ability to judge and solve situations for students from the 20th century (Paul, Edler & Bartell, 1997).

There have been many scholars, books, and articles judging critical thinking in many different ways. The most popular concept of critical thinking, recognized by Stanford University (2018), defined by American philosopher John Dewey is as follows: “*An analytical method requires flexibility, persistent and careful with all decisions, arguments drawn from knowledge, additional arguments and conclusions about trends for that matter*”(Dewey, 1910).

In addition, critical thinking is the thinking that is evaluating yourself (Center for Critical Thinking). Critical thinking is the ability to think about one's own thinking in the following way: to recognize its strengths and weaknesses; and thus, reorganizing thinking in form has been improved.

Critical thinking requires learners to coordinate fluently between their proficiency in social knowledge, life experience with independent thinking, self-control, and good memory. The training of critical thinking is not overnight but requires a long training process to turn critical thinking into self-reflexive mechanisms of the brain.

Good critical thinkers will have a strong stance, create their direction, and improve their communication skills and potential to learn another language. Besides, critical thinking also helps users build a rigorous point system every time they communicate, creating a solid foundation for learning and working.

2.4. The relationship between critical thinking and speaking skills

Many studies have been completed to investigate the relationship between critical thinking and speaking skills. Malmir & Shoorcheh (2012) found out: “*Critical thinking strategies help learners become more active in their interactions by listening to others, evaluating those words, making the best decision and giving answers while responding to content that was mentioned in conversation by other interactions.*”

When applying critical thinking, English learners will be motivated to arrange arguments logically and maintain objectivity in decisions. Besides, critical thinking forces learners to find effective thinking methods such as asking questions and solving problems; examining it clearly; using a concise, neat idea; thinking holistically and the most importantly, communicate effectively with others. (Yusuf & Adeoye, 2012).

Finally, it can be concluded that critical thinking has a profound effect on English speaking skills. Critical thinking forces the brain to form thoughts and systems and to analyze those thoughts accordingly to answer the question posed. Critical thinking improves speech better while promoting responsive and flexible thinking. Therefore, having a good grasp of critical thinking is the key to developing positive speaking skills.

2.5. The role of speaking skills in improving students' critical thinking

Through learning about how to use Pictures Strip Stories in teaching speaking skills to enhance students' critical thinking, I find that the environment for speaking is a favorable environment for developing critical thinking. I have faith in this for the following reasons.

According to Paul et al. (1989), language is not merely a tool to describe what is already known. It is also a common process through which we learn many things about our world, develop creativity and problem solving skills. A similar observation draws attention to the role of dialogue in developing relationships and emotional concepts, as well as the need for creativity and problem solving.

Human intelligence is developed primarily through listening and speaking. The quality of human life depends on many factors, most of which depend on our thinking and our ability to communicate in order to discuss with others about what we think. Conversation is the nature of our ability to engage in relationships with those around us, and is the foundation of verbal and emotional clarity. Actually, when a student works with a good classmate, he will absorb knowledge, thinking and how to do better. And when participating in learning and conversation activities not only help students get information, but also learn how to use this information to turn it and make it become knowledge. (Fisher, 2001)

According to Kayi (2006), changing the language to share with the dialogue participants about their own thoughts (from self-dialogue to dialogue) is very important. Any parent, teacher, or casual observer will see young children talking to themselves sometimes more than talking to others. In fact, self-reflection and self-talk are an essential part of cognitive development for all children. Berk's research (2006) has confirmed Vygotsky's theory, inner speech is a step in the process by which social tools (language) become tools of thinking. "*Thinking*" is replaced by "*internal speech*" and this in turn becomes the self-dialogue that we all recognize as "*thinking*".

Data from the Five Nations study shown that in the classroom using dialogue, the teacher's role is indispensable, notably the tendency to emphasize some important aspects of students while talking, such as: expression, language accuracy, grammar - syntax and the development of characteristic terms of speech. Therefore, teachers use Pictures Strip Stories to give students many opportunities to observe, learn and practice with many different styles. In the classes using Pictures Strip Stories, the less teacher's activities, the more students' activities. However, the participation of teachers is an important component of improving speaking and critical thinking.

2.6. The role of Pictures Strip Stories in teaching speaking English to improve students's critical thinking

So far, there have been many studies on the role of the Pictures Strip Stories in teaching English-speaking skills.

The study "*The Effectiveness of Using Strip Stories Technique*" by Ringgi Candraning Prawerti published in 2015 investigated the effectiveness of Pictures Strip Stories in teaching English. The results of this study suggest that stories detached as a teaching technique certainly show real effectiveness. Pictures Strip Stories can help students improve their speaking ability and also motivate students to speak. Through Pictures Strip Stories, students can also practice their ability to think critically when making predictions and answering questions of teachers.

Robert H. Ennis (1996) (one of the most famous authors of constructing and developing critical thinking) identified 13 characteristics of critical thinkers: a tendency to (1) be open, (2) hold an opinion (or change opinions) when required by evidence, (3) examine the whole situation, (4) seek information, (5) seek accuracy in information, (6) process the complex part in order, (7) find other options, (8) find reasons, (9) seek clarification of the problem, (10) keep in mind the basics, (11) use reputable sources, (12) match the characteristics under consideration, (13) be sensitive to the emotions and levels of knowledge of others.

III. RECOMMENDATION

Method 1: Project situations of stories. Teachers prepare about 10 pictures with diverse content about people, objects and places and stick them on the board.

Before starting, the teacher prepares a story that contains about 4 pictures; Split the 4 pictures into a group and ask the students to guess what the story is about over the pictures. Students need to find answers and string together the content of the story. The questions asked are usually in the “Yes / No Questions” format. After about 3 minutes of asking and answering questions, the teacher shows on the board of contents of the story and invites some students to read aloud. Then, remove the content of the story and ask the students to summarize in their own words. For the other pictures on the board, the teacher divides them randomly into groups of pictures and asked students to make up a story for each group. The student who has the best and most interesting story will be awarded.

Method 2: Compare differences. With this method, students will practice how to describe the difference and how to use verbs in different tenses. Proceed as follows:

The teacher prepares two different pictures of two people of the same sex; Ask students to describe each picture and then tell them that this is actually a person.

Then, ask students to point out the differences between the two pictures using comparative structures and use verbs in present and past tenses.

Method 3: Group description. Proceed as follows

Teachers divide students into groups of about 6 and make them sit in a circle; Give each group a picture and elicit a student in the circle using simple starting sentences, e.g “*There's a mokey*”. The next student will repeat the sentence and add some details to make the sentence longer or append another sentence e.g “*There's a monkey with a banana.*” This activity continues until some students cannot remember the full description sentences of the Pictures Strip Stories.

CONCLUSION

The development of critical thinking for students today is urgent, because our society is changing at a dizzying speed, there seems to be an imbalance between the growing knowledge for students to comprehend is limited. So only the teacher instructs students how to seek knowledge, comprehend knowledge and self-master knowledge for themselves. To do this well, English teacher need to have good thinking, especially critical thinking. Critical thinking will help students to consider and choose what is right, appropriate and necessary for their own life. Thus, it can be said that critical thinking can help students make the best decision for themselves, for their family and for society. Therefore, the issue of how to develop critical thinking of students is a problem that educators are particularly interested in and researched. This study has provided sufficient information on the use of Pictures Strip Stories in teaching speaking skills to improve students' critical thinking. Through this, I hope that Vietnamese English teachers have a new teaching method.

References

- Alec Fisher, A. (2001). *Critical Thinking, An introduction*. Cambridge University Press.
- Ennis, Robert H. (1996). *Critical thinking dispositions: Their nature and assessability*. Informal Logic.
- Kassen, C. L. (2001). *Implementation of a School-wide Approach to Critical Thinking Instruction*. <http://phobos.ramapo.edu/~ckassem/kassem/Implementation.html>
- Huitt, W. (1998). *Critical Thinking: An Overview*. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/critthnk.htm>
- Oliver, H. Utermohlen, R. (1995). *An innovative teaching strategy: Using critical thinking to give students avguide to the future*. Eric Document Reproduction Services. Kayi, H. (2006). *Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in A Second Language*. The

Internet TESL Journal, Vol. XII, No. 11. <http://iteslj.org/Articles/Kayi-TeachingSpeaking.html>. Maxon, A. B., & Bra

Paul, R., Binker, A.J.A., Martin, D., & Adamson, K. (1989). *Critical Thinking Handbook: High School*. Rohnert Park, CA; Sonoma State University.

Prawerti, C. (2015). *The Effectiveness of Using Strip Stories Technique*.

Swartz, R. & Parks, S. (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Elementary Instruction*. Pacific Grove, CA; Critical Thinking Press and Software.

PHÂN TÍCH NHỮNG KHÓ KHĂN TRONG VIỆC HỌC TIẾNG PHÁP CỦA SINH VIÊN CHƯƠNG TRÌNH QUẢN TRỊ KHÁCH SẠN QUỐC TẾ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI THƯƠNG

TS. Đinh Ngọc Lâm

Email : ngoclam.fr@ftu.edu.vn

Khoa Tiếng Pháp - Trường Đại học Ngoại thương

Tóm tắt

Trong việc học ngoại ngữ, người học có thể gặp phải nhiều khó khăn. Thông thường những khó khăn đó liên quan đến các yếu tố làm ảnh hưởng đến việc tiếp nhận các kiến thức về ngôn ngữ và các yếu tố tác động tiêu cực đến việc thực hành để hình thành các kỹ năng sử dụng ngoại ngữ đó. Kết quả nghiên cứu về những khó khăn này đối với sinh viên học tiếng pháp của chương trình liên kết quốc tế « Quản trị khách sạn quốc tế » tại trường Đại học Ngoại thương đã xác định ra các nhóm yếu tố khác nhau: chủ thể người học; ngôn ngữ, văn hóa mà người học theo học; môi trường học ngôn ngữ đó, người dạy ngôn ngữ đó, nội dung giáo trình và chuẩn đầu ra, môi trường lớp học, kế hoạch học tập và các yếu tố về cơ sở vật chất, thiết bị phục vụ quá trình dạy, học tại trường. Trong số những nhóm yếu tố đó, đại đa số sinh viên cho biết họ gặp khó khăn lớn đối với nhóm ngôn ngữ mà họ theo học. Do đó, giảng viên cần hết sức chú ý trong quá trình dạy học của mình phải tạo ra được một quy trình tiếp cận việc học từ dễ đến khó, từ những yếu tố tương đồng trong ngôn ngữ, những từ vay mượn có tính gần nghĩa, sát nghĩa của hai ngôn ngữ đến những yếu tố âm vị có tính gần nhau hoặc khác biệt rõ rệt để giúp sinh viên dễ phân biệt, dễ nắm bắt từ vựng, ngữ âm hay ngữ nghĩa tiếng pháp.

Từ khóa: Học ngoại ngữ, khó khăn, người học, người dạy, ngôn ngữ, môi trường ngôn ngữ, cơ sở vật chất

Abstract

In learning a foreign language, learners may encounter many difficulties. Often these difficulties are related to factors affecting the acquisition of language knowledge and factors that negatively impact the practice for foreign language skills. The results of this study on the difficulties for French students of the international joint program «International Hotel Management» at Foreign Trade University have identified different groups of factors: language learner; the language; language environment, language teacher and facilities and equipment serving the teaching and learning at school. Among these groups of factors, the vast majority of students reported having great difficulty with the language group they study. Therefore, teachers need to pay close attention in their teaching process to create a learning

process from easy to difficult, from similar elements in two languages, loan words with proximity meaning, meaning of two languages and phonemic elements that are close or distinct to help students easily distinguish, easily grasp vocabulary, phonetics or semantics.

Key words: Learning foreign languages, difficulties, learners, teachers, languages, language environment, facilities

1. NHỮNG VẤN ĐỀ VỀ HOẠT ĐỘNG HỌC

Trên thực tế, con người vẫn phải thực hiện hằng ngày các « hoạt động » mang tính thường xuyên và liên tục, ví dụ như: hoạt động thể thao, hoạt động lao động, hoạt động vui chơi, hoạt động học, v.v. Trước tiên, hoạt động của con người thể hiện tính có mục đích, có ý thức. Xuất phát từ mục đích đề ra, con người sẽ xây dựng một loạt các thành tố liên quan như: quy trình thực hiện, phương tiện để thực hiện, thời gian thực hiện, đối tượng thực hiện, phương thức phối hợp, v.v., nhằm hướng tới hiệu quả của hoạt động thực hiện. Điều này được tổng hợp hóa theo lý thuyết về hoạt động của Leontiev (1975): “*hoạt động là một tổ hợp các quá trình con người tác động một cách có chủ định vào đối tượng nhằm đạt mục đích thỏa mãn một nhu cầu nhất định và chính kết quả của hoạt động là sự cụ thể hóa nhu cầu của chủ thể*”. Như vậy, đối với mỗi một hoạt động, chúng ta thường xác định được hai thành tố mang tính then chốt đó là: chủ thể và đối tượng. Chủ thể thể hiện vai trò tổ chức, điều khiển các hoạt động. Đối tượng là các sự vật, tri thức, kỹ năng, v.v. mà chủ thể tác động tới nhằm đáp ứng nhu cầu của mình. Thành tố quan trọng thứ ba cần đề cập đến cho mỗi hoạt động đó là “mục đích” hay động cơ dẫn đến hành động. Thành tố này mang tính định hướng cho chủ thể tác động tới đối tượng theo cách này hay cách khác để thỏa mãn nhu cầu.

Áp dụng vào hoạt động học, trên cơ sở phân tích như trên, chúng ta có: chủ thể là người học, đối tượng là tri thức, kỹ năng, kỹ xảo và mục đích là chiếm lĩnh tri thức và hình thành kỹ năng, kỹ xảo cho bản thân người học để từ đó thay đổi bản thân và thực tại. Như vậy, hoạt động học là một hoạt động có chủ đích riêng biệt, mang tính chủ quan của người học. Về bản chất, hoạt động học thực chất là một quá trình thu nhận kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm làm cho người học thay đổi nhận thức và hành vi của mình, từ đó thay đổi cuộc sống bản thân. Theo Schwartz và Reisberg (1991), đây là hoạt động trí tuệ bên trong không thể quan sát trực tiếp được. Hoạt động học có thể diễn ra trên cơ sở có tổ chức ở trường, lớp hoặc ở bên ngoài nhà trường. Đối với hoạt động học theo phương thức nhà trường, đó là một hoạt động có tính sắp xếp chủ định của cơ sở giáo dục với những kế hoạch chi tiết về nội dung dạy học và tiến trình dạy học cụ thể. Tóm lại, hoạt động học là hoạt động có tính mục đích mục đích của con người nhằm lĩnh hội tri thức, kỹ năng, kinh nghiệm, trên cơ sở đó hình thành kỹ năng, kinh nghiệm mới cho bản thân người học.

Trong hoạt động học, người học có đặc điểm là phải thực hiện có chủ định việc ghi nhớ, quan sát, tư duy, tưởng tượng, các đặc điểm tâm lý khác để lĩnh hội tri thức. Sự tiếp thu này có hiệu quả hay không phụ thuộc nhiều vào tính tự giác của người học trên cơ sở xác định nhu cầu nhận thức của mình. Ngoài ra, tác động của hoạt động học là làm thay đổi chính bản thân của người học. Trên cơ sở tiếp thu kiến thức, kinh nghiệm mà thế hệ trước truyền lại, người học biến thành kiến thức và hình thành kỹ năng, kinh nghiệm của chính mình, từ đó làm thay đổi, phát triển nhân cách của mình. Như vậy, nhờ có hoạt động học, người học đã thay đổi chính được chính mình về tri thức, về kỹ năng và cả nhân cách. Cũng chính vì thế, người học muốn có thay đổi tiến bộ cho bản thân mình thì phải tự chủ động và có trách nhiệm với quá trình học của chính bản thân mình, đôi khi phải biết tìm ra cách học, phương pháp học phù hợp với mình.

Ngoài ba yếu tố trụ cột của hoạt động học, chúng ta có thể kể đến các yếu tố có tính ảnh hưởng nhất định đến việc học như: phương tiện học tập (sách, vở, giáo trình, máy tính...); điều kiện học tập (sự hướng dẫn của thầy, cơ sở vật chất, tri thức người học, động cơ học tập, v.v.). Trong số những yếu tố này, động cơ học tập luôn được xác định là yếu tố quan trọng, có ảnh hưởng không nhỏ đến kết quả hoạt động học của người học.

2. HOẠT ĐỘNG HỌC NGOẠI NGỮ

Hoạt động học ngoại ngữ được coi là một quá trình mà ở đó người học sử dụng các phương tiện và điều kiện phù hợp, trên cơ sở những yếu tố nội tại của mình như động cơ học tập, mong muốn học tập của mình để lĩnh hội kiến thức về ngôn ngữ, văn hóa và hình thành kỹ năng sử dụng ngoại ngữ như nghe hiểu, đọc hiểu, diễn đạt nói hoặc diễn đạt viết ở một ngưỡng trình độ nào đó trên cơ sở mục đích học được xác định từ đầu của quá trình (Stromqvist, 2003). Như vậy, đề cập đến hoạt động học ngoại ngữ tức là đề cập đến các yếu tố liên quan như: người học ngoại ngữ, môi trường học ngoại ngữ, tương tác trong học ngoại ngữ, ngôn ngữ nước ngoài và phát triển năng lực ngoại ngữ.

Trong số những thành tố này của hoạt động học ngoại ngữ, người học được đặt ở vị trí trung tâm, quyết định tính hiệu quả của toàn bộ hoạt động (Véronique, 1994). Bởi vì, theo Py (1993) người học ngoại ngữ có xác định tốt được động cơ học tập, có thái độ đúng đắn trong học ngoại ngữ, có năng lực nhận thức tốt khi học ngoại ngữ và các yếu tố liên quan khác mang tính cá nhân của người học có tác động lên quá trình học ngoại ngữ thì việc học ngoại ngữ mới có những hiệu quả như người học mong muốn. Các yếu tố này mang tính chủ quan của người học rất cao. Ngoài ra, yếu tố tương tác cũng góp phần quan trọng trong cấu trúc các yếu tố tác động đến việc học ngoại ngữ (Nuchèze, V. 1998). Các loại tương tác trong học ngoại ngữ có thể kể đến như: tương tác nhóm (nhóm sinh viên trong quá trình học, thường là nhóm 2 người), tương tác với người dạy ngoại ngữ (tương tác này có tính thường xuyên trên cơ sở trao đổi về bài học, bài thực hành trên lớp. Các yếu tố khác về môi trường học tập hay yếu tố ngôn ngữ học có tác dụng hỗ trợ, tác động bên ngoài và có tính khách quan hơn trong hoạt động học ngoại ngữ.

3. KHÓ KHĂN TRONG VIỆC HỌC NGOẠI NGỮ

Khó khăn trong việc học, theo Pain (1980), Véronique (1994) và Py (1993) là những trở ngại mà người học gặp phải trong quá trình học của mình vì một lý do nội tại từ chính những vấn đề phát sinh của bản thân người học hoặc từ những vấn đề có yếu tố ảnh hưởng từ bên ngoài như môi trường, phương tiện, công cụ, v.v., mang tính ngoại cảnh có tác động nhất định đến quá trình học làm giảm hiệu quả của việc học như dự tính ban đầu.

Đối với việc học một ngoại ngữ, Defays và Deltour (2003) cho rằng những khó khăn mà người học gặp phải trong quá trình học thông thường liên quan đến các yếu tố làm ảnh hưởng đến việc tiếp nhận các kiến thức về ngôn ngữ và các yếu tố tác động tiêu cực đến việc thực hành để hình thành các kỹ năng sử dụng ngoại ngữ đó.

Những khó khăn này có thể được xác định trong các nhóm: chủ thể người học; ngôn ngữ mà người học theo học; môi trường học ngôn ngữ đó và người dạy ngôn ngữ đó. Về mặt chủ thể người học ngoại ngữ, có thể là một khó khăn lớn nhất đối với quá trình học ngoại ngữ. Người học có thể có động cơ học ngoại ngữ tốt hoặc có thể không. Việc xác định được động cơ tốt, theo Vienneau (2005) người học sẽ có quyết tâm, nghị lực, dành nhiều thời gian, công sức, trí tuệ để hướng hoạt động học ngoại ngữ được hiệu quả như mong muốn. Ngược lại, người học theo học một ngoại ngữ với tâm trí bị ép buộc, chắc chắn, kết quả học tập sẽ không được như ý, hiệu quả của hoạt động học ngoại ngữ sẽ kém và thậm chí còn ảnh hưởng lớn tới những người khác cùng lớp học. Đối với các vấn đề về ngôn ngữ, khó khăn mà người học

thường gặp phải nằm ở lĩnh vực từ vựng, ngữ nghĩa, ngữ pháp và ngữ âm. Ngoài những yếu tố thuần túy về ngôn ngữ gây ra những khó khăn cho quá trình học tập, người học còn có khó khăn cả về sự khác biệt văn hóa của hai dân tộc sử dụng ngôn ngữ bản địa và ngôn ngữ nước ngoài. Bên cạnh đó, những yếu tố về môi trường dạy, học ngoại ngữ cũng gây nên những khó khăn nhất định, tác động đến hiệu quả dạy, học, ví dụ như môi trường sử dụng ngoại ngữ trong lớp, ngoài trường; cơ sở vật chất, thiết bị phục vụ việc dạy, học ngoại ngữ, như giáo trình, tài liệu, phương tiện công nghệ, thông tin, v.v.

4. NHỮNG KHÓ KHĂN TRONG HỌC TIẾNG PHÁP CỦA SINH VIÊN CHƯƠNG TRÌNH QUẢN TRỊ KHÁCH SẠN QUỐC TẾ LIÊN KẾT VỚI TẬP ĐOÀN VATEL TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI THƯƠNG

4.1. Thông tin chung về sinh viên chương trình Quản trị khách sạn quốc tế liên kết với Tập đoàn Vatel tại Trường Đại học Ngoại thương

Chương trình Quản trị khách sạn quốc tế được thiết kế trên cơ sở hợp tác giữa Trường Đại học Ngoại thương và Tập đoàn Vatel của pháp. Chương trình được thiết kế có tính cân đối giữa lý thuyết, thực hành. Các hoạt động thực hành, thực tế được thực hiện trực tiếp tại các nhà hàng và đối tác khách sạn cao cấp của Vatel. Sinh viên ngay từ đầu khoá học đã học các kỹ năng đặc thù của ngành, tạo dựng thương hiệu của bản thân, rèn luyện khả năng quản lý, đảm bảo đến khi tốt nghiệp, sẽ có đầy đủ kiến thức cũng như kinh nghiệm thực tế, tinh thông ngoại ngữ, đáp ứng được những yêu cầu khắt khe nhất của các nhà tuyển dụng. Kết cấu của chương trình đào tạo là 25% lý thuyết trên lớp, 25% thực hành tại nhà hàng khách sạn, 50% thực tập tại khách sạn. Đây là mô hình đào tạo có sự tham gia và phối hợp chặt chẽ của Doanh nghiệp và Nhà trường trong toàn bộ quá trình đào tạo. Với đội ngũ giảng viên trong nước và quốc tế, cơ sở vật chất hiện đại, cùng sự đồng hành của Nhà hàng Pháp 5 sao Maison Vie và các khách sạn 5 sao hàng đầu Việt Nam (JW Marriott Hotel Hanoi, InterContinental Hanoi Westlake, Sheraton Saigon Hotel & Towers...).

Khóa tuyển sinh đầu tiên năm học 2019-2020, chương trình tuyển được 40 sinh viên. Trình độ sinh viên đầu vào tiếng Anh như sau:

Tổng số sinh viên	IELTS từ 5.5 đến 6.5	IELTS từ 7.0 trở lên	Điểm thi đánh giá năng lực
40	26	3	11

Khóa tuyển sinh thứ 2 năm học 2020-2021, chương trình tuyển được 40 sinh viên. Trình độ sinh viên đầu vào tiếng Anh như sau:

Tổng số sinh viên	IELTS từ 5.5 đến 6.5	IELTS từ 7.0 trở lên	Điểm thi đánh giá năng lực
69	40	12	17

Như vậy, toàn bộ sinh viên tham gia vào chương trình này đều đạt được một trình độ tiếng Anh đầu vào tương đối tốt. Năm thứ nhất chỉ có 11/40 sinh viên, chiếm 27,50% trên tổng số sinh viên vào theo hình thức đánh giá năng lực (do điểm IELTS đạt 5.0), năm thứ 2 có 17/69 sinh viên, chiếm 24,64% phải được vào theo hình thức đánh giá năng lực, còn lại, toàn bộ sinh viên đều đạt mức IELTS trên 5.5, trong đó mức trên 7.0 của năm thứ nhất chiếm 7,5%, năm thứ 2 chiếm 17,39%. Thực tế về năng lực tiếng Anh này sẽ có phần nào đó ít nhiều ảnh hưởng đến việc học tiếng pháp của sinh viên chương trình này.

4.2. Kết quả khảo sát

Khảo sát được thực hiện nhằm tìm hiểu những khó khăn mà sinh viên theo học học phần tiếng pháp của chương trình liên kết quốc tế giữa trường Đại học Ngoại thương và Tập đoàn Vatel của pháp: “Quản trị khách sạn quốc tế”. Năm thứ nhất, sinh viên học học phần “Tiếng pháp năm 1” và năm thứ hai, sinh viên theo học học phần “Tiếng pháp năm 2”. Yêu cầu đầu ra là sinh viên đạt trình độ tương đương A2+, có vốn từ vựng cơ bản của ngành khách sạn nhà hàng.

- Đối tượng khảo sát: sinh viên năm thứ nhất và năm thứ hai theo học học phần tiếng pháp của chương trình liên kết quốc tế giữa trường Đại học Ngoại thương và Tập đoàn Vatel của pháp: “Quản trị khách sạn quốc tế”.

- Tổng số sinh viên của cả hai khóa: 109 sinh viên

- Phiếu khảo sát được thiết kế theo hình thức trả lời đánh dấu “Đồng ý” và “Không đồng ý”. Nội dung được chia ra làm các nhóm yếu tố liên quan đến những khó khăn mà sinh viên có thể gặp phải trong quá trình học tiếng pháp: Nhóm yếu tố người học, Nhóm yếu tố người dạy, Nhóm yếu tố ngôn ngữ, văn hóa, Nhóm yếu tố nội dung giáo trình, chuẩn đầu ra, Nhóm yếu tố môi trường lớp học, kế hoạch học tập, Nhóm yếu tố thiết bị, cơ sở vật chất.

- Thời gian khảo sát: từ 25 đến 30 tháng 9 năm 2020.

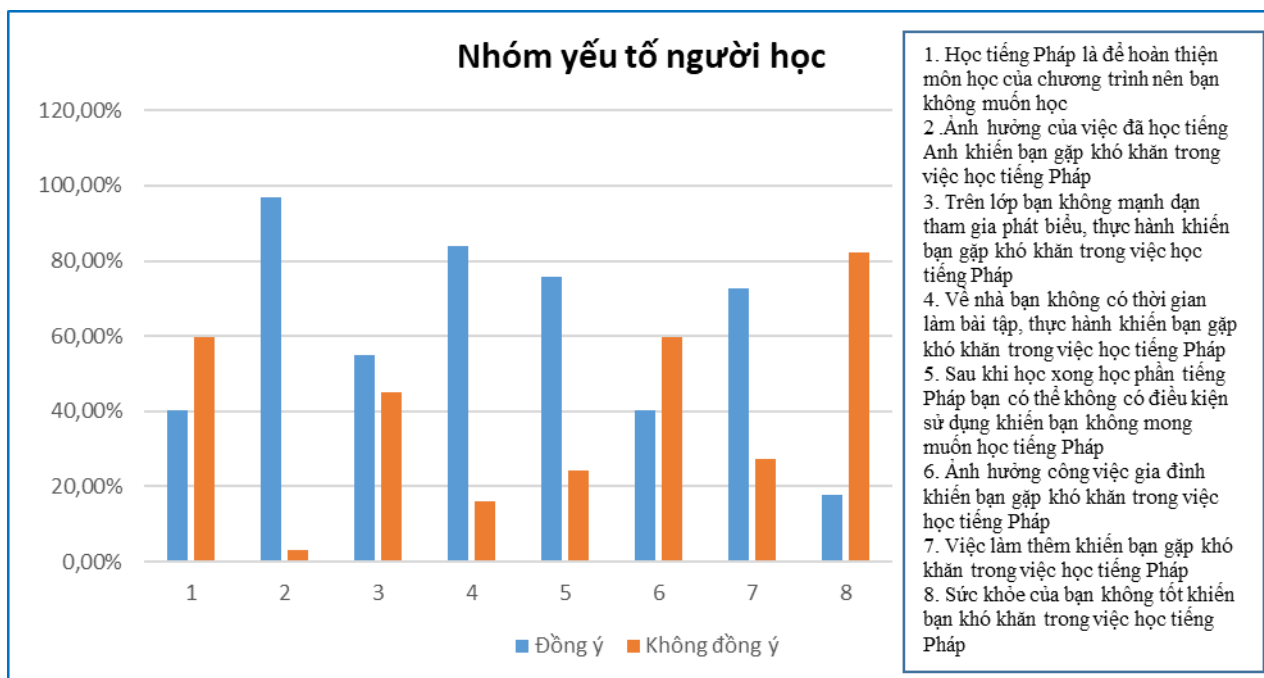
- Số lượng phiếu phát ra theo hình thức bản giấy: 80 phiếu. Số lượng phiếu trả lời thu về: 62 phiếu.

Kết quả khảo sát thu được như sau:

4.2.1. Nhóm yếu tố người học

Bảng 1: Các tiêu chí liên quan đến “Nhóm yếu tố người học”

STT	Tiêu chí	Đồng ý	Không đồng ý
1	Học tiếng Pháp là để hoàn thiện môn học của chương trình nên bạn không muốn học	40.32%	59.68%
2	Ảnh hưởng của việc đã học tiếng Anh khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	96.77%	3.23%
3	Trên lớp bạn không mạnh dạn tham gia phát biểu, thực hành khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	54.84%	45.16%
4	Về nhà bạn không có thời gian làm bài tập, thực hành khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	83.87%	16.13%
5	Sau khi học xong học phần tiếng Pháp bạn có thể không có điều kiện sử dụng khiến bạn không mong muốn học tiếng Pháp	75.81%	24.19%
6	Ảnh hưởng công việc gia đình khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	40.32%	59.68%
7	Việc làm thêm khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	72.58%	27.42%
8	Sức khỏe của bạn không tốt khiến bạn khó khăn trong việc học tiếng Pháp	17.74%	82.26%



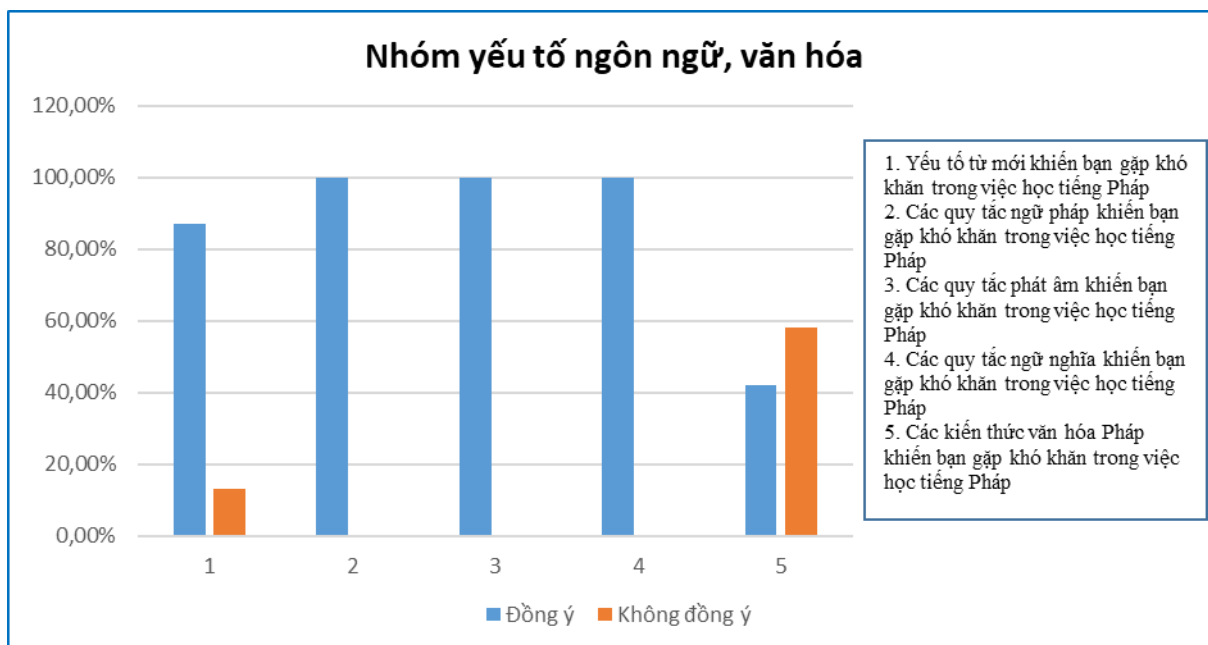
Sơ đồ 1: Nhóm yếu tố người học

Kết quả trên cho thấy, đối với các yếu tố nội tại người học, phần lớn số người được hỏi đều cho rằng việc đã học tiếng Anh là một cản trở đối với họ trong việc học sang ngoại ngữ thứ hai là tiếng pháp. Ngoài ra, các yếu tố như việc bố trí thời gian học của cá nhân cho việc học tiếng pháp cũng ảnh hưởng khá lớn đến việc học của sinh viên. Sinh viên theo học học phần này cùng lúc phải theo học nhiều học phần lý thuyết khác cũng như phải tham dự các tuần thực hành trực tiếp tại nhà hàng, khách sạn với, chiếm khá nhiều quỹ thời gian của sinh viên. Đó là một trong những khó khăn rất thực tế của sinh viên. Các yếu tố còn lại như sức khỏe, công việc gia đình và động cơ theo học môn học có ảnh hưởng ít nhất đến việc học của sinh viên.

4.2.2. Nhóm yếu tố ngôn ngữ, văn hóa

Bảng 2: Các tiêu chí liên quan đến “Nhóm yếu tố ngôn ngữ, văn hóa”

STT	Tiêu chí	Đồng ý	Không đồng ý
1	Yếu tố từ mới khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	87.10%	12.90%
2	Các quy tắc ngữ pháp khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	100.00%	0.00%
3	Các quy tắc phát âm khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	100.00%	0.00%
4	Các quy tắc ngữ nghĩa khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	100.00%	0.00%
5	Các kiến thức văn hóa Pháp khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	41.94%	58.06%



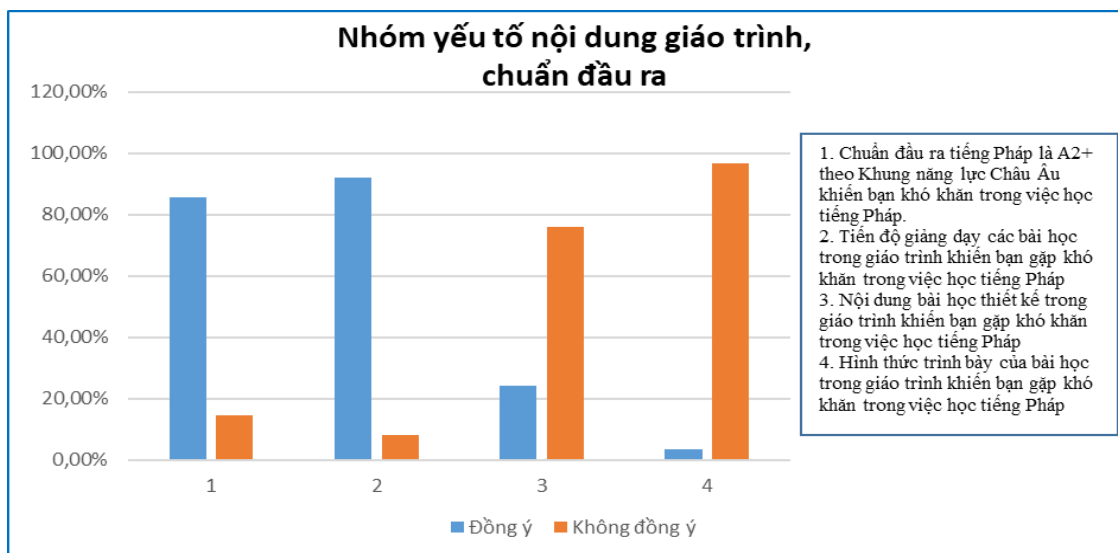
Sơ đồ 2: Nhóm yếu tố ngôn ngữ, văn hóa

Các yếu tố liên quan đến ngôn ngữ, văn hóa luôn là yếu tố quan trọng nhất ảnh hưởng đến việc tiếp thu ngoại ngữ mới của người học. Sinh viên theo học chương trình này cũng có chung một nhận định như vậy khi có tới 100% sinh viên được hỏi đều khẳng định gặp khó khăn trong việc học các kiến thức về ngữ pháp, ngữ âm, ngữ nghĩa của tiếng pháp. Yếu tố về từ mới cũng tạo cản trở cho 87,1% số sinh viên được hỏi. Trong khi đó, các yếu tố về văn hóa lại ít hơn, có thể trong giai đoạn đầu của việc học tiếng pháp, sinh viên chưa phải tiếp cận nhiều đến các yếu tố văn hóa trong giao tiếp ngôn ngữ.

4.2.3. Nhóm yếu tố nội dung giáo trình, chuẩn đầu ra

Bảng 3: Các tiêu chí liên quan đến “Nhóm yếu tố nội dung giáo trình, chuẩn đầu ra”

STT	Tiêu chí	Đồng ý	Không đồng ý
1	Chuẩn đầu ra tiếng Pháp là A2 theo Khung năng lực Châu Âu khiến bạn khó khăn trong việc học tiếng Pháp.	85.48%	14.52%
2	Tiến độ giảng dạy các bài học trong giáo trình khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	91.94%	8.06%
3	Nội dung bài học thiết kế trong giáo trình khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	24.19%	75.81%
4	Hình thức trình bày của bài học trong giáo trình khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	3.23%	96.77%



Sơ đồ 3: Nhóm yếu tố nội dung giáo trình, chuẩn đầu ra

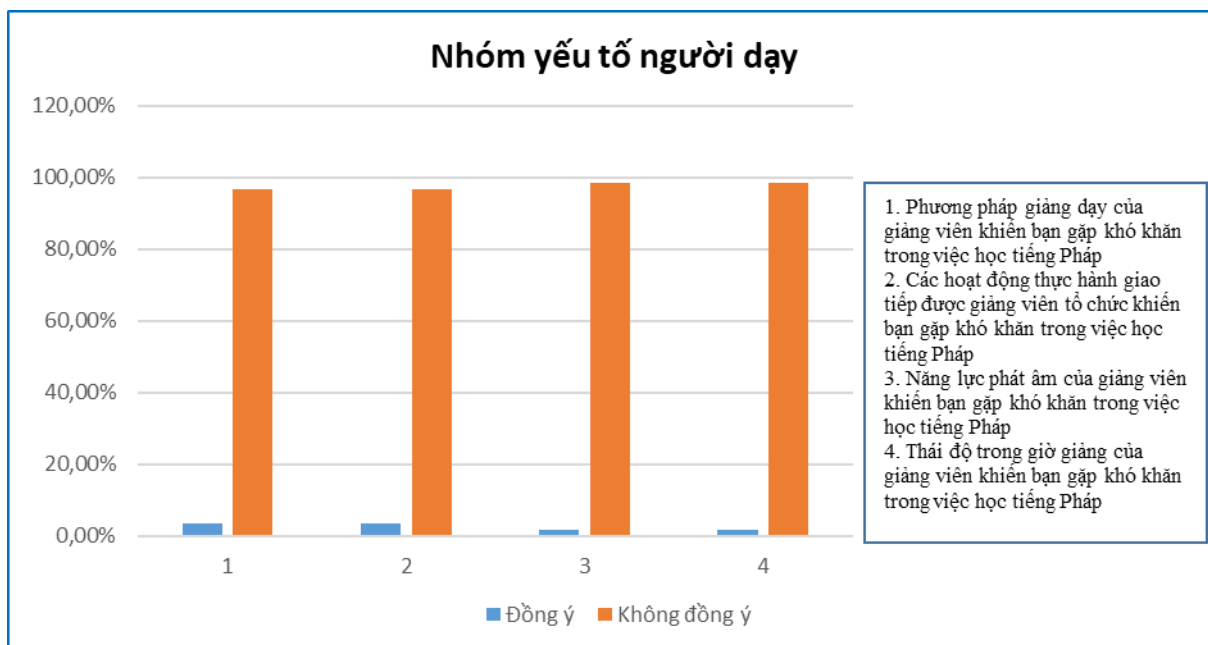
Kết quả khảo sát cho thấy đa số sinh viên được hỏi đều nhận thấy chuẩn đầu ra ở mức A2+ theo Khung năng lực Châu Âu là một khó khăn cho việc học tiếng pháp. Thực tế, sinh viên theo học chương trình này học tiếng pháp trong vòng 2 học kỳ với tổng số tiết cho mỗi học kỳ là 27 giờ. Việc đạt được mức đầu ra A2+ theo Khung năng lực Châu Âu trong vòng thời gian 54 giờ là một thách thức rất lớn đối với cả người dạy và người học.

Đối với các yếu tố như nội dung giáo trình, hình thức trình bày bài học trong giáo trình nhận được đa số ý kiến đồng tình, sinh viên được hỏi không cho rằng những yếu tố này gây khó khăn đến việc học tiếng pháp của họ. Để thực hiện giảng dạy chương trình này, Khoa Tiếng pháp áp dụng giáo trình *Le Nouveau Taxi* cho thời gian giảng dạy tiếng pháp cơ bản (thời lượng là 20 giờ) và giáo trình *Hotellerie-Restauracion.com* dành cho một phần cơ bản tiếng pháp trong lĩnh vực khách sạn, nhà hàng. Như vậy, tổng số giờ để học cho tiếng pháp cơ bản sẽ còn lại rất ít. Với áp lực đạt được mức A2+ trong khoảng thời gian ngắn buộc tiến độ các buổi học phải tăng cường khối lượng kiến thức. Do đó, sinh viên phải dành rất nhiều thời gian không những học trên lớp mà còn phải học thêm nhiều ở nhà mới có khả năng đáp ứng được yêu cầu bài học. Điều này đã gây nên một khó khăn không thể tránh khỏi cho sinh viên.

4.2.4. Nhóm yếu tố người dạy

Bảng 4: Các tiêu chí liên quan đến “Nhóm yếu tố người dạy”

STT	Tiêu chí	Đồng ý	Không đồng ý
1	Phương pháp giảng dạy của giảng viên khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	3.23%	96.77%
2	Các hoạt động thực hành giao tiếp được giảng viên tổ chức khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	3.23%	96.77%
3	Năng lực phát âm của giảng viên khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	1.61%	98.39%
4	Thái độ trong giờ giảng của giảng viên khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	1.61%	98.39%



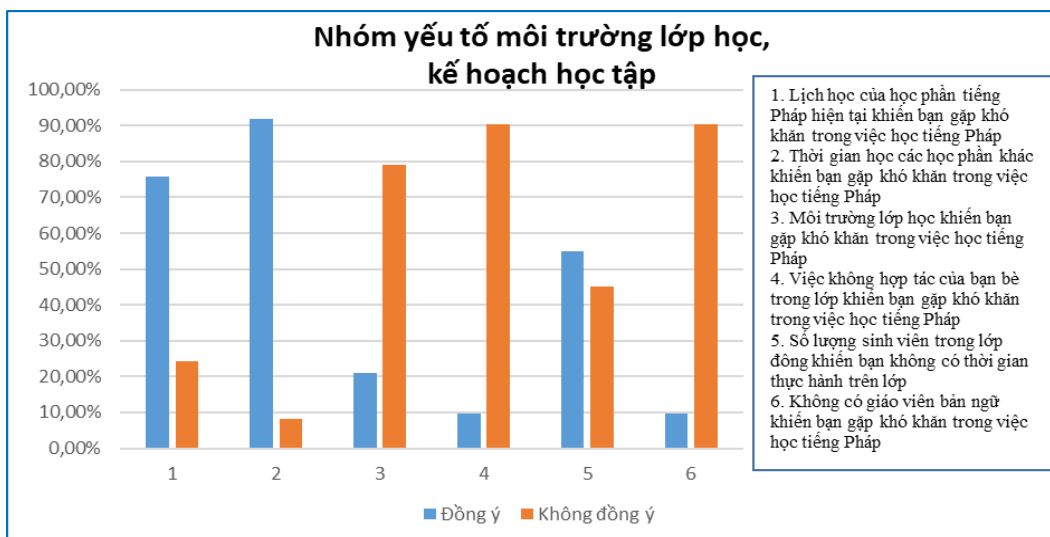
Sơ đồ 4: Nhóm yếu tố người dạy

Quan sát sơ đồ trên, chúng ta có thể thấy rõ, đối với người dạy, các yếu tố liên quan như: Phương pháp giảng dạy của giảng viên, các hoạt động thực hành giao tiếp được giảng viên tổ chức, năng lực phát âm của giảng viên hoặc thái độ trong giờ giảng của giảng viên đều không phải là những yếu tố gây nên khó khăn trong việc học tiếng Pháp của người học. Điều này có thể cũng dễ hiểu bởi sinh viên theo học các học phần này của chương trình được học những giảng viên đã lựa chọn kỹ về chất lượng giảng dạy, có năng lực sư phạm và kiến thức vững vàng.

4.2.5. Nhóm yếu tố môi trường lớp học, kế hoạch học tập

Bảng 5: Các tiêu chí liên quan đến “Nhóm yếu tố môi trường lớp học, kế hoạch học tập”

STT	Tiêu chí	Đồng ý	Không đồng ý
1	Lịch học của học phần tiếng Pháp hiện tại khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	75.81%	24.19%
2	Thời gian học các học phần khác khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	91.94%	8.06%
3	Môi trường lớp học khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	20.97%	79.03%
4	Việc không hợp tác của bạn bè trong lớp khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	9.68%	90.32%
5	Số lượng sinh viên trong lớp đông khiến bạn không có thời gian thực hành trên lớp	54.84%	45.16%
6	Không có giáo viên bản ngữ khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	9.68%	90.32%



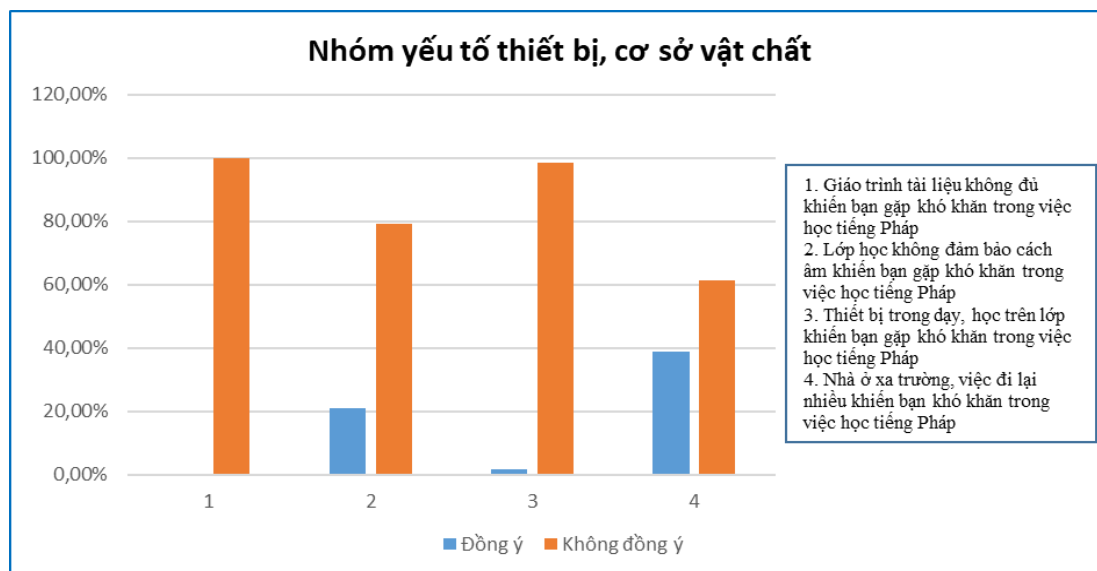
Sơ đồ 5: Nhóm yếu tố môi trường lớp học, kế hoạch học tập

Một trong những yếu tố có mức độ ảnh hưởng nhất định đến việc học tiếng pháp của sinh viên chính là kế hoạch học tập của những học phần khác trong chương trình, thời gian phân bổ học phần tiếng pháp trong tuần cũng như những yếu tố về tổ chức lớp học như số lượng sinh viên, sự hợp tác của các sinh viên khác hoặc có thể là cả yếu tố môi trường ngôn ngữ khi có sự xuất hiện của giáo viên bản ngữ. Kết quả của khảo sát này cho thấy yếu tố về môi trường lớp học (lớp học đồng đều về trình độ hay không, sinh viên chăm học hay lười học, sinh viên tích cực phát biểu hay không, v.v.), sự hợp tác của bạn bè trong lớp hoặc việc không có giáo viên bản ngữ trong lớp không phải hoàn toàn là những yếu tố gây khó khăn cho người học. Đối với sinh viên lớp này, yếu tố gây nên khó khăn lớn nhất với họ chính là lịch học của học phần tiếng pháp cũng như là phân bổ thời gian của các học phần khác. Trên thực tế, sinh viên của chương trình này có một lịch trình học tương đối nặng so với sinh viên các chương trình khác. Ngoài thời gian học lý thuyết, sinh viên phải thực hiện các học phần thực hành, thực tế tại doanh nghiệp với một thời gian biểu tương đối dày đặc. Chính vì thế, sinh viên ít có thời gian để tìm hiểu thêm, học thêm, trau dồi thêm kiến thức, kỹ năng học tiếng pháp.

4.2.6. Nhóm yếu tố thiết bị, cơ sở vật chất

Bảng 6: Các tiêu chí liên quan đến “Nhóm yếu tố thiết bị, cơ sở vật chất”

STT	Tiêu chí	Đồng ý	Không đồng ý
1	Giáo trình tài liệu không đủ khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	0.00%	100.00%
2	Lớp học không đảm bảo cách âm khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	20.97%	79.03%
3	Thiết bị trong dạy, học trên lớp khiến bạn gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp	1.61%	98.39%
4	Nhà ở xa trường, việc đi lại nhiều khiến bạn khó khăn trong việc học tiếng Pháp	38.71%	61.29%



Sơ đồ 6: Nhóm yếu tố thiết bị, cơ sở vật chất

Đối với nhóm yếu tố này, hầu như toàn bộ sinh viên (100% đối với tiêu chí về “giáo trình, tài liệu” và 98,39% đối với tiêu chí “Thiết bị trong dạy học trên lớp”) đều có nhận định không gây ảnh hưởng nhiều đến việc học tiếng pháp. Yếu tố về giáo trình và các thiết bị trong dạy, học trên lớp là những yếu tố gần như không gây ảnh hưởng gì cho sinh viên trong việc học tiếng pháp. Tuy nhiên, có một yếu tố khách quan là việc ở các xa trường việc đi lại nhiều đã gây nên những khó khăn đối với một số sinh viên (chiếm 38,71%), đặc biệt trong môi trường giao thông khó khăn ở Hà Nội, việc đi đến trường Đại học Ngoại thương là cả một khó khăn đối với sinh viên. Việc đi lại sẽ gây mất thời gian, tạo nên những áp lực không nhỏ cho sinh viên.

KẾT LUẬN

Học ngoại ngữ là một quá trình tiếp nhận một ngôn ngữ mới của một nền văn hóa, văn minh mới. Hoạt động này giúp người học đi vào một quá trình khám phá một thế giới mới với nhiều điều thú vị về ngôn từ, về tư duy, về phong tục tập quán. Tuy nhiên, những khó khăn mà người học gặp phải trong quá trình “khám phá” này có thể sẽ làm họ nản lòng hoặc làm cho hiệu quả của việc học không được như mong đợi nếu người dạy, người học và cả nhà quản lý không biết cách giúp chính họ vượt qua những rào cản mang tính chủ quan cũng như khách quan mang lại.

Đối với nhóm chủ thể người học, trước tiên, cần phải tạo ra cho họ những động cơ tốt cho việc học tiếng pháp. Để làm được điều đó, người dạy cũng như nhà quản lý chương trình cần phải giúp người học hiểu rõ tính cần thiết của việc học tiếng pháp, những lợi ích của tiếng pháp trong chính công việc của họ. Trên thực tế, sinh viên thuộc chương trình này phải thường xuyên gặp khách hàng là những người nói tiếng pháp trong những nhà hàng, khách sạn sang trọng ở Hà Nội trong thời gian họ đi thực tập, thực tế và ngay cả sau này đi làm. Chính vì thế, tiếng pháp sẽ là một lợi thế rất lớn cho họ trong công việc. Ngoài việc xác định tốt động cơ học tập, người dạy cần phải giúp người học vượt qua những khó khăn của bản thân sinh viên như xóa bỏ những ảnh hưởng tiêu cực của việc đã học tiếng Anh, tăng cường sự tương tác, làm việc nhóm trên lớp một cách hiệu quả giúp sinh viên có nhiều điều kiện, động lực hơn nữa cho việc học được hiệu quả hơn.

Đối với những yếu tố về ngôn ngữ, văn hóa, cần phải tạo ra một quy trình tiếp cận việc học từ dễ đến khó, từ những yếu tố tương đồng trong ngôn ngữ, những từ vay mượn có tính gần nghĩa, sát nghĩa của hai ngôn ngữ đến những yếu tố âm vị có tính gần nhau hoặc khác biệt

rõ rệt để giúp sinh viên dễ phân biệt, dễ nắm bắt từ vựng, ngữ âm hay ngữ nghĩa tiếng pháp.

Yếu tố về chuẩn đầu ra là một điều đáng xem xét. Trong một thời lượng rất khiêm tốn của 2 học phần (tổng 54 giờ học) sinh viên khó có thể đạt được trình độ A2+ và một phần tiếng pháp trong nhà hàng, khách sạn. Đây là một chuẩn đầu ra khá nặng cho sinh viên. Do đó, giải pháp đưa ra là cần phải có thay đổi về xây dựng chuẩn đầu ra hoặc để đạt được chuẩn đầu ra này nhưng thời lượng dành cho việc học phải lớn hơn nữa (thông thường để đạt A1, người học cần phải dành 80 đến 100 giờ học trên lớp, để đạt A2, người học phải dành thêm 100 giờ nữa).

Để giúp sinh viên vượt qua những khó khăn gặp phải về môi trường lớp học cũng như kế hoạch học tập, người quản lý chương trình phải sắp xếp lại hợp lý hơn kế hoạch học tập, đặc biệt phải chú ý tới thời lượng dành cho sinh viên tự học, tự nghiên cứu. Kế hoạch học tập với các học phần khác cũng phải đảm bảo để sinh viên có đủ thời gian ôn luyện, tiếp nhận kiến thức được thuận lợi.

Cuối cùng, các yếu tố về thiết bị, cơ sở vật chất cũng cần được quan tâm để giúp sinh viên có được một môi trường học tập tốt nhất: các lớp học ngoại ngữ cần được trang bị các phương tiện, thiết bị, máy móc đầy đủ để sinh viên có điều kiện được học tiếng pháp vừa có hình, vừa có tiếng. Các yếu tố này giúp việc dạy, học tiếp cận gần với nguồn ngữ liệu gốc hơn, có môi trường học tiếng mang tính bản ngữ hơn khi họ được nghe chính người bản ngữ nói, được đọc những thông tin do chính người bản ngữ viết, được nhìn thấy những hình ảnh, những thước phim của đời sống, xã hội nước pháp một cách sống động nhất.

Tất cả những khó khăn đó được người dạy, người học và nhà quản lý chung tay, hợp tác và cùng nỗ lực vượt qua trong cả quá trình học tiếng pháp sẽ giúp cho việc dạy, học tiếng pháp được hiệu quả cao nhất.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Defays, J. M., Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Vol. 251. Editions Mardaga.
2. Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. (Original work published 1975)
3. Schwartz, B., & Reisberg, D. (1991). *Learning and memory*. W W Norton & Co
4. Py, B. 1993. *L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche*. Aile, n° 2, p. 9-24.
5. Nuchèze, V. (1998). *Sous les discours, l'interaction*. Paris : L'Harmattan.
6. Véronique D. (1994). *Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques*. Aile, n° 4, p. 109-129
7. Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement- Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin.

GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ THEO HƯỚNG NÂNG CAO TÍNH TỰ CHỦ TRONG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ QUỐC DÂN

TS. Trần Thị Thùy Linh

Email: linh46nnc@yaho.com

Khoa Ngoại ngữ Kinh tế - Trường Đại học Kinh tế Quốc dân

Tóm tắt

Thực tế giảng dạy đã chứng minh tự chủ trong học tập là một trong những kỹ năng cần thiết khi học ở bậc đại học theo hình thức tín chỉ bởi khả năng thúc đẩy quá trình học tập cũng như kết quả học tập của người học. Đây là một cách dạy và học mới, chủ trương ủng hộ tính chủ động và độc lập của người học. Trong quá trình này, bên cạnh việc sinh viên nhận thức được động cơ tự chủ trong việc học thì phương pháp giảng dạy của giảng viên đóng một vai trò trọng yếu. Vì vậy, trong bài viết này, chúng tôi sẽ trình bày: 1) Khái niệm tính tự chủ; 2) Khảo sát nhận thức và các hoạt động tự chủ trong học ngoại ngữ của 112 sinh viên Trường Đại học Kinh tế quốc dân và xác định các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình tự chủ trong học ngoại ngữ của sinh viên; 3) Đề xuất cách thức giúp người học nâng cao năng lực tự chủ thông qua các hoạt động giảng dạy của giảng viên.

Từ khóa: năng lực tự chủ, giảng dạy ngoại ngữ, phát triển năng lực tự chủ

Abstract

The fact that teaching has proven that self-reliance in learning is one of the necessary skills when studying at university in the form of credit because it is enable to promote the learning process as well as the learning outcomes of learners. This is a new way of teaching and learning, advocating for the initiative and independence of learners. In this process, besides being aware of the motivation for self-study, the teaching method of lecturers plays an important role. Therefore, in this paper, the authors will present: 1) The concept of self-reliance; 2) Survey on attitudes and forms of self-study of 112 students; 3) Factor identification that affect the learner's self-reliance and propose ways to help learners improve their self-reliance through teaching activities.

Keywords: self-reliance, teaching foreign language, developing self-reliance

NỘI DUNG

1. DẪN NHẬP

Trong vài thập kỉ qua, tính tự chủ của người học đã trở thành một vấn đề được nhiều nhà nghiên cứu quan tâm và trở thành một đề tài được bàn luận sôi nổi. Trong một bối cảnh mà sự cần thiết của việc học và nâng cao kiến thức được thừa nhận rộng rãi và học tập suốt đời là một sứ mệnh toàn cầu thì có thể hiểu tại sao tầm quan trọng của tính tự chủ của người học lại càng có ý nghĩa hơn bao giờ hết. Với đặc thù và chức năng riêng của môn ngoại ngữ thì đối với sinh viên chuyên ngoại ngữ và không chuyên ngữ, ngoại ngữ thực sự là một công cụ giúp khai thác nhiều nguồn học liệu phong phú một cách trực tiếp và hiệu quả, góp phần nâng cao chất lượng học tập của sinh viên. Song, để phát huy tính tự chủ của người học thì phương pháp giảng dạy của giảng viên đóng một vai trò trọng yếu. Nó thúc đẩy quá trình tự học và tạo điều kiện cho người học có cơ hội thể hiện sự tự chủ của mình. Nhận thức được tầm quan trọng của sự tự chủ trong học ngoại ngữ là xuất phát điểm của nghiên cứu này. Theo đó, nghiên cứu tập trung tìm hiểu ba nội dung: thứ nhất, nội hàm của khái niệm tự chủ trong học tập; thứ hai, khảo sát thực trạng tự chủ của sinh viên; thứ ba, đề xuất một số phương pháp giảng dạy phù hợp với tinh thần tự chủ trong học tập ngoại ngữ.

2. KHÁI NIỆM VỀ TÍNH TỰ CHỦ

Tính tự chủ, còn được gọi là học tập tự chủ, hay “năng lực tự chủ” xuất hiện vào những năm 60 thế kỷ XX ở các nước phương Tây, đến giữa những năm 70 học tập tự chủ nhanh chóng trở thành đề tài hấp dẫn với những nhà nghiên cứu ngôn ngữ học ứng dụng, mở ra những vấn đề nghiên cứu trong dạy học ngôn ngữ thứ 2 (second language education). Một trong những người đầu tiên chính thức đưa khái niệm học tập tự chủ đến với dạy học ngoại ngữ là Henri Holec. Năm 1981, trong cuốn “Autonomy and foreign language learning” (Oxford: Pergamon Press, 1981) Holec định nghĩa tính tự chủ của người học là “khả năng có trách nhiệm với việc học của bản thân”. Holec cũng giải thích cái gọi là có trách nhiệm với việc học “là khả năng xác định mục tiêu, nội dung, tiến độ học tập, lựa chọn phương pháp, kiểm soát điều chỉnh quá trình học tập và đánh giá kết quả học tập của bản thân”. Có thể nói Holec chú ý đến yếu tố năng lực có trách nhiệm hay chịu trách nhiệm khi miêu tả về tính tự chủ người học và nhấn mạnh rằng năng lực tự chủ trong học tập không phải là khả năng bẩm sinh mà phải thông qua quá trình rèn luyện mới có được. Cùng quan điểm chú trọng đến yếu tố năng lực của Holec là Huttunen (1986), Huttunen cho rằng tính tự chủ của người học là mong muốn và khả năng có trách nhiệm với việc học của bản thân, ngoài ra Huttunen còn bổ sung thêm mong muốn tự nguyện. Dickinson (1987) nhấn mạnh đến trách nhiệm khi đưa ra nhận định về tính tự chủ của người học “có trách nhiệm hoàn toàn với việc học của bản thân và học tập hoàn toàn độc lập với người dạy và các tài liệu sư phạm”. Cái gọi là có trách nhiệm hoàn toàn với việc học còn phải thể hiện đồng thời qua thái độ và năng lực của người học “vừa là thái độ đối với việc học tập vừa là năng lực độc lập trong học tập”. Quan điểm của Legutke và Thomas (1991) mang tính cụ thể: tính tự chủ của người học là năng lực có trách nhiệm với những quyết định của bản thân về những vấn đề liên quan đến việc học cùng những hành động thực hiện. Littlewood (1996) đồng ý với những nhà nghiên cứu khác khi ông chỉ ra hai thuộc tính chính của tính tự chủ là “khả năng” và “trách nhiệm”. Ông giải thích rằng khả năng học tập tự chủ của người học được dựa trên “khả năng và muốn có trách nhiệm về việc học của người học là cốt lõi của tính tự chủ, ý muốn có trách nhiệm phụ thuộc vào động cơ học tập, còn sự tự tin sẽ giúp người học có trách nhiệm hơn với những yêu cầu phải lựa chọn (Littlewood, 1996, tr.428). Ông cũng nhấn mạnh rằng người học nếu muốn thành công khi tiến hành tự chủ học tập thì phải kết hợp được khả năng, sự sẵn sàng, kiến thức và kỹ năng lại với nhau. Cách lập luận này khẳng định lại lần nữa bản chất của sự tự chủ là nằm ở sự mong muốn và khả năng của người học và làm rõ tương quan của các nhân tố. Phân định có tính đối lập với Dickinson, Esch (1996) cho rằng “Sự tự chủ của người học không phải là hoạt động tự học không có sự hướng dẫn của người học; tính tự chủ của người học không phải do người dạy bắt ép mà có được; tính tự chủ của người học không phải là một đặc tính ổn định có được một cách dễ dàng”.

Chúng tôi ủng hộ quan điểm của Esch vì cho rằng khái niệm học trong học tập tự chủ của phạm vi nghiên cứu này là chỉ việc học ngoại ngữ một cách chính quy theo chương trình đào tạo của trường hiện nay, hoạt động học diễn ra trong lớp hoặc ngoài lớp học có hoặc không có sự chỉ đạo, hướng dẫn của các giảng viên chứ không phải hoàn toàn thoát ly với việc dạy học trên lớp.

Chúng tôi quan niệm tính tự chủ của người học phải được thể hiện bằng những hành vi cụ thể như: phân tích nhu cầu, đặt ra mục tiêu, xác định nội dung, lựa chọn, theo dõi, đánh giá và điều chỉnh quá trình học của bản thân, nó được hình thành và phát triển cùng mong muốn của người học.

3. KHẢO SÁT NHẬN THỨC VÀ CÁC HOẠT ĐỘNG TỰ CHỦ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN

3.1. Mục đích và phạm vi điều tra

Điều tra khảo sát nhằm thu thập số liệu thực tế để hiểu rõ tình hình tự chủ trong học ngoại ngữ của sinh viên Trường Đại học Kinh tế quốc dân. Trọng tâm của điều tra là những biểu hiện về nhận thức và cách thức tiến hành các hoạt động tự chủ của sinh viên, nhìn nhận những mặt tích cực, phát hiện ra những vấn đề còn tồn tại, từ đó đề xuất phương pháp giảng dạy ngoại ngữ nhằm nâng cao năng lực tự chủ trong học ngoại ngữ của sinh viên.

3.2. Đối tượng tham gia điều tra

Đối tượng tham gia khảo sát của nghiên cứu là 112 sinh viên đang học tập tại các khoa/ viện khác nhau của Trường Đại học Kinh tế quốc dân.

3.3. Phương pháp thu thập dữ liệu

Chúng tôi sử dụng bảng khảo sát kết hợp với phỏng vấn. Bảng khảo sát là một công cụ hiệu quả để thu thập số liệu thông tin và tiết kiệm thời gian trả lời cho những người tham gia. Nội dung bảng khảo sát gồm 4 phần chính: (1) Thông tin cá nhân cơ bản về sinh viên tham gia điều tra, gồm giới tính, tuổi, sinh viên năm thứ mấy, chuyên ngành đang học, điểm học phần ngoại ngữ gần đây nhất; (2) Nhận thức về tính tự chủ trong học ngoại ngữ, về mức độ quan trọng của học ngoại ngữ; (3) Biểu hiện cụ thể về năng lực tự chủ trong học ngoại ngữ: mục tiêu học ngoại ngữ, tìm hiểu mục tiêu của chương trình đào tạo ngoại ngữ của nhà trường cũng như yêu cầu của giáo viên, lập kế hoạch cho các mục tiêu đã đề ra, kiểm soát quá trình thực hiện kế hoạch, đánh giá kết quả thực hiện, chuẩn bị bài/ ôn tập bài trước và sau giờ lên lớp, tích cực thực hành và luyện tập ngoại ngữ trong và ngoài giờ lên lớp; (4) Hoạt động tự học ngoại ngữ: thời gian tự học hàng ngày, hình thức tự học, khó khăn trong quá trình học ngoại ngữ.

3.4. Kết quả khảo sát

a) Thông tin sinh viên

Kết quả chúng tôi có được là trong tổng số 112 sinh viên được phát phiếu điều tra thì có 29 nam (25,9%) và 83 nữ (71,4%); 8 sinh viên năm thứ nhất (7,14%), 47 sinh viên năm thứ 2 (41,9%); 11 sinh viên năm thứ 3 (9,8%); 46 sinh viên năm thứ 4 (41,07%).

Qua điều tra, chúng tôi nhận thấy số sinh viên thích hoặc rất thích học ngoại ngữ chiếm gần như tuyệt đối 109 sinh viên (97,3%), chỉ có 3 sinh viên (1 nữ và 2 nam) (2,7%) không thích học ngoại ngữ. Có rất nhiều lý do được đưa ra giải thích cho việc thích học ngoại ngữ, cụ thể như: tạo lợi thế khi đi xin việc, có cơ hội làm việc trong các môi trường đa quốc gia chuyên nghiệp; biết thêm một ngôn ngữ khác ngoài tiếng Việt rất thú vị; có ích cho công việc trong tương lai và thuận tiện khi đi du lịch; giúp tự tin trong cuộc sống; vì phát âm của tiếng Anh hay. Trường hợp 3 sinh viên trả lời không thích ngoại ngữ là do các sinh viên này thấy bản thân mình lười. Trong khi đó, theo họ, yếu tố đầu tiên quyết định việc học tốt ngoại ngữ là phải chăm chỉ. Lý do khác được đưa ra giải thích cho việc không thích tiếng Anh của sinh viên là vì “em thấy tiếng Anh khó phát âm, học nhiều vẫn không nói lưu loát được”.

Dựa trên điểm học phần ngoại ngữ của học kỳ gần nhất với thời điểm khảo sát và căn cứ vào cách quy đổi điểm thành 4 cấp độ A (8,0-10), B (6,5-7,9), C (5,0 – 6,4) và D (3,5-4,9) thì thành tích học tập của 112 sinh viên như sau: 27 A (24,1%), 33 B (29,5%), 36 C (32,1%), 3 D (2,67%) 1 sinh viên ghi đưa thông tin điểm THPT 6,8 và 8 sinh viên đưa thông tin điểm IELTS, TOEIC và TOFEL, 4 sinh viên không ghi điểm do không nhớ.

b) Về nhận thức

Số liệu thống kê điều tra cho thấy 112 sinh viên tham gia khảo sát có nhận thức tốt về tầm quan trọng của ngoại ngữ và tính tự chủ trong học ngoại ngữ ở đại học với sự phát triển của bản thân trong tương lai. Tính theo thang điểm 5 (1: rất không quan trọng, 2: không quan

trọng; 3: bình thường, 4: quan trọng; 5: rất quan trọng), thì điểm trung bình của 2 nội dung khảo sát trên là 3 sinh viên thấy ngoại ngữ là bình thường (9); 6 thấy quan trọng (24) còn lại 103 sinh viên thấy ngoại ngữ rất quan trọng (515) là 4,89. Nhận thức về vai trò của tự chủ trong học ngoại ngữ, kết quả như sau: 8 sinh viên thấy bình thường (24) , 14 sinh viên thấy quan trọng (56), 90 sinh viên thấy quan trọng (450) là 4,73 điểm.

Mặc dù đây mới chỉ là những con số về mặt nhận thức nhưng chúng tôi thấy đây là một tín hiệu rất đáng mừng, đặc biệt với hoạt động tự chủ học tập, bởi theo lý thuyết nhận thức đúng sẽ dẫn tới những hành vi tích cực.

c) Về biểu hiện

Dựa vào nội dung đã trình bày ở trên, chúng tôi tiến hành điều tra điều tra 5 biểu hiện cụ thể của sinh viên thể hiện tính tự chủ trong học ngoại ngữ như sau:

Biểu hiện 1: Đặt mục tiêu học ngoại ngữ

Biểu hiện 2: Biết nội dung, đề cương môn học

Biểu hiện 3: Lập kế hoạch học tập

Biểu hiện 4: Tự học

Biểu hiện 5: Tìm hiểu và vận dụng các phương pháp trong quá trình học

Số liệu thống kê liên quan đến biểu hiện 1 cho thấy có 11 sinh viên không xác định mục tiêu học tập cụ thể nào, số còn lại đều đặt ra ít nhất 1 mục tiêu cho việc học ngoại ngữ của bản thân, trong đó có chứng chỉ ngoại ngữ quốc tế là mục tiêu của 51 sinh viên, đạt chuẩn đầu ra là mục tiêu của 19 sinh viên, 15 sinh viên đặt mục tiêu hoàn thành các học phần ngoại ngữ, giao tiếp được bằng ngoại ngữ 8 sinh viên, đọc tài liệu tham khảo bằng tiếng Anh có 4 sinh viên, và 3 sinh viên đặt mục tiêu học ngoại ngữ để đáp ứng yêu cầu của các nhà tuyển dụng.

Bảng 1: Mục tiêu học ngoại ngữ của sinh viên

Mục tiêu	Số câu trả lời	Tỷ lệ %
Đạt chứng chỉ ngoại ngữ quốc tế	51	45,53%
Đạt chuẩn đầu ra của nhà trường	19	16,96%
Hoàn thành các học phần ngoại ngữ	15	13,39%
Giao tiếp tốt/ được với người nước ngoài	8	7,14%
Đọc hiểu tài liệu chuyên ngành bằng ngoại ngữ	4	3,57%
Đáp ứng yêu cầu của các nhà tuyển dụng, cơ hội xin được việc làm cao	3	2,67%
Không có mục tiêu	11	9,82%

Kết quả thống kê về biểu hiện 2 khiến chúng tôi rất bất ngờ khi có đến 87 sinh viên (77,67%) cho rằng mình không biết nội dung, chương trình học ngoại ngữ của trường. Đây là một cản trở cho việc phát huy tính tự chủ học tập của sinh viên. Bởi lẽ nếu sinh viên không biết nội dung, chương trình, đề cương môn học sẽ không thể lên kế hoạch học tập. Còn biểu hiện 3 (lập kế hoạch học tập), có 94 sinh viên (83,92%) tham gia khảo sát cho biết có lập kế hoạch học tập. Vì đây là câu hỏi mở nên kết quả chúng tôi thu được khá phong phú, cụ thể: kế hoạch học tập để phát triển từng kỹ năng, kế hoạch học tập theo tuần, kế hoạch học tập theo năm, kế hoạch học tập từ khi bắt đầu là sinh viên năm nhất.

Về biểu hiện 4: Hoạt động tự học của sinh viên (tự học ở nhà, ngoài giờ lên lớp, không có sự giám sát, hướng dẫn của giáo viên) là biểu hiện trọng tâm của tính tự chủ học tập của sinh viên. 91% sinh viên tham gia khảo sát cho biết họ luôn bằng cách này hay cách khác tự học ngoại ngữ ở nhà. Song trong số đó thời lượng tự học của sinh viên không như nhau: có 3 sinh viên chỉ học 15 phút mỗi ngày (2,67%) nhưng có 36 sinh viên (32,14%) học 2,5 – 3

tiếng/ ngày. Ngoài ra, còn có 12 sinh viên tự học không thường xuyên, hôm học hôm không (10,71%).

Dưới đây là các hoạt động tự học được chúng tôi thống kê.

Bảng 2: Hoạt động tự học của sinh viên

Hoạt động tự học	Số câu trả lời	Tỷ lệ %
Đăng ký học tại các trung tâm	17	15,17%
Chủ động làm các bài tập trong giáo trình	12	10,71%
Nghe nhạc/ xem phim/ đọc báo tiếng nước ngoài	19	16,96%
Tự học cùng với 1 nhóm bạn	2	1,78%
Tham gia các câu lạc bộ, các hoạt động có nhiều người nước ngoài tham gia	5	4,46%
Gặp giảng viên để hỏi những vấn đề thắc mắc	3	2,67%
Tìm tài liệu để giải đáp những vấn đề chưa hiểu	6	5,35%
Chủ động ôn bài cũ và chuẩn bị bài mới trước khi lên lớp	5	4,46%
Chủ động ôn tập trước khi kiểm tra và thi hết học phần	21	18,75%
Làm các bài khảo sát để biết trình độ ngoại ngữ	5	4,46%
Tham gia các kỳ thi lấy chứng chỉ ngoại ngữ	11	9,82%
Tham gia tích cực các giờ học trên lớp	6	5,35%

Về biểu hiện 5 (Tìm hiểu và vận dụng các phương pháp trong quá trình học), chúng tôi cũng áp dụng câu hỏi mở và kết quả thu được như bảng thống kê dưới đây:

Bảng 3: Phương pháp học tự chủ ngoại ngữ của sinh viên

Phương pháp tự chủ trong học tập	Số câu trả lời	Tỷ lệ %
Luyện đề trên các website dạy ngoại ngữ	14	12,5%
Học các kỹ năng theo từng chủ đề	23	20,53%
Chia nhỏ thời gian, luyện từng kỹ năng	11	9,82%
Học dưới sự hướng dẫn của thầy cô/ bạn bè giỏi ngoại ngữ	61	54,46%
Tìm kiếm các cơ hội được giao tiếp với người bản ngữ	3	2,67%

Trong bảng thống kê trên, chúng tôi nhận thấy có tới 61 sinh viên (54,46%) sử dụng phương pháp học dưới sự hướng dẫn học của thầy cô/ bạn bè. Chúng tôi cũng đã phỏng vấn 5 sinh viên thuộc nhóm trên và được biết lí do là “tự học không biết đúng sai trong phát âm như thế nào”, “không biết các phương pháp hiệu quả cho học ngoại ngữ”, “quá nhiều tài liệu, không biết đâu là tài liệu đáng tin cậy và cách khắc phục của bản thân là hỏi lại thầy cô và anh chị khóa trên”, “giáo viên tham gia đánh giá điểm quá trình và bài kiểm tra, bài thi”, “các anh chị khóa trên có nhiều kinh nghiệm thi cử”. Như vậy, cách mà phần lớn sinh viên hiện đang làm là làm theo yêu cầu của người dạy và chưa có phương pháp học ngoại ngữ tích cực, chưa có một kế hoạch dài hơi cho cả quá trình học. Điều này có nhiều nguyên nhân nhưng trong số đó phải kể đến là việc người dạy chưa đưa ra được phương pháp để phát huy tính tự chủ trong học tập của các em. Tự chủ trong học ngoại ngữ không có nghĩa là tự sinh viên “boi” trong rất nhiều tài liệu và phương pháp khác nhau, sinh viên thích làm gì thì làm, mà dạy theo hướng tự chủ là người học sẽ được người dạy định hướng và có các cách kiểm tra, đánh giá tính tự chủ trong học tập ngoại ngữ;

4. ĐỀ XUẤT MỘT SỐ HOẠT ĐỘNG GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ GIÚP NGƯỜI HỌC NÂNG CAO TÍNH TỰ CHỦ TRONG HỌC TẬP

Trong sự tương tác giữa dạy và học, phương pháp dạy chỉ đạo phương pháp học, do đó muốn sinh viên tự chủ học tập nhiều hơn thì chắc chắn giảng viên phải thay đổi phương pháp lên lớp theo hướng tăng cường tính tự chủ trong học tập, theo đó, giảng viên cần chú ý chuyển trọng tâm thiết kế các hoạt động của thầy sang thiết kế các hoạt động của trò, thường xuyên bồi dưỡng năng lực sử dụng phương pháp, đổi mới cách kiểm tra - đánh giá người học, hướng dẫn người học cách thức tự làm việc, tự nghiên cứu, gợi ý các nguồn tài nguyên, kết hợp linh hoạt với các phương pháp khác nhằm đạt hiệu quả cao nhất. Việc nâng cao tính tự chủ của người học cũng có nghĩa là giúp người học trở nên tự lập hơn. Vì thế, trong suốt học kì, người dạy bằng cách trực tiếp hoặc gián tiếp hướng dẫn sinh viên cách sử dụng các chiến lược học tập hiệu quả để họ có thể tự giám sát và đánh giá quá trình học của mình.

4.1. Sử dụng phương pháp học dựa trên dự án

Với phương pháp này, lớp học được chia thành nhiều nhóm nhỏ, tự đề xuất chủ đề nghiên cứu với giáo viên, và các chủ đề này không được nằm ngoài chương trình môn học. Với sự hướng dẫn của giáo viên, sinh viên khám phá vấn đề mà họ nghiên cứu. Loại bài tập này đòi hỏi sự lao động nghiêm túc của người học cũng như người dạy. Sinh viên phải tư duy để chọn được vấn đề mở, mang tính thời sự, nguồn tư liệu dồi dào để được trợ giúp. Nhóm được lập trên cơ sở của những sinh viên có cùng sở thích để cùng nhau xây dựng nên bộ khung cho vấn đề mình sẽ đề cập. Tiếp đến, các thành viên trong nhóm phải phân công, nhắc nhở nhau hoàn thành bài tập cho đúng tiến độ và kết thúc bằng việc trình bày vấn đề của họ.

Phương pháp này nên được sử dụng để dạy kỹ năng nói cho sinh viên. Việc áp dụng nhóm dự án có thể thay đổi hoàn toàn phương thức học truyền thống, bởi cách thức này tạo điều kiện cho người học được chủ động trong học tập, từ đó nâng cao ý thức tự lập, tự giác của họ, tìm hiểu vấn đề và tự chịu trách nhiệm về hành trình của mình, giáo viên chỉ là người đồng hành. Điều này thật sự cần thiết khi học ngoại ngữ. Bởi khi đó, người học sẽ học được cách tránh dập khuôn theo mẫu có sẵn, không phụ thuộc vào giáo viên mà tự bản thân phải trau dồi, tích lũy, phải biết phân tích và áp dụng kiến thức đời sống xã hội cũng như ngôn ngữ đưa vào bài trình bày của mình.

4.2. Áp dụng phương pháp Peer Reading (PR) trong giảng dạy đọc hiểu

Đây là một phương pháp áp dụng trong dạy đọc hiểu có sự tương tác và hỗ trợ lẫn nhau từ phía người học để lí giải văn bản. Phương pháp này không chỉ hiệu quả trong làm việc nhóm mà còn nâng cao kĩ năng đọc cho từng cá nhân khi các thành viên trong nhóm hỗ trợ nhau tìm hiểu văn bản và tạo không khí sôi nổi trong lớp học. Theo phương pháp này, mỗi lớp học chia thành các nhóm nhỏ và các thành viên trong nhóm sẽ cùng nhau đọc một bài khóa. Giáo viên sẽ đưa ra các câu hỏi liên quan đến các bài đọc mà mỗi nhóm đã nhận. Cũng có khi, các hoạt động liên quan đến đọc hiểu được thiết kế dựa trên trình độ của sinh viên. Ví dụ, hoạt động đơn giản nhất là đọc một đoạn văn ngắn ở nhà, và một đoạn ngắn tương đối trên lớp. Ở mức độ cao hơn, giáo viên đưa cho sinh viên văn bản và yêu cầu thiết kế câu hỏi tại nhà. Ở cấp độ ba, người học được phép chọn văn bản mình yêu thích và viết câu hỏi. Giáo viên chuyển các câu hỏi cho các nhóm khác để trả lời. Khi họ hoàn thành, nhóm sinh viên kiểm tra câu trả lời của bạn bè. Ở cấp độ cao nhất, mỗi sinh viên chọn đoạn văn yêu thích, viết tóm tắt hoặc đánh giá, nhận xét ngắn, trình bày trong khoảng thời gian 5 phút, và sau đó trình bày trong lớp.

4.3. Giảng dạy theo tri thức và năng lực tư duy của người học

Hầu hết các môn học đều được sắp xếp theo dạng phát triển, những tri thức sau được xây dựng trên những cơ sở của tri thức đã có trước. Để chiếm lĩnh các tri thức khoa học nói chung, người học cũng như người trèo thang không qua nấc thang thấp thì không thể tiến lên nấc cao hơn. Để tự học có hiệu quả thì người học phải tự trang bị cho mình vốn kiến thức tối thiểu để tự nghiên cứu vấn đề mình quan tâm.

Năng lực trí tuệ cũng là yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến khả năng nắm bắt tri thức khoa học nhanh hay chậm của mỗi sinh viên. Yếu tố này ảnh hưởng rất lớn, đôi khi là quyết định đến khả năng học tập nói chung và năng lực tự học nói riêng. Những người có năng lực trí tuệ tốt thường có khả năng tự học rất cao, khi có đủ vốn tri thức tối thiểu nhiều khi họ có thể độc lập làm việc một mình mà không cần tới sự hướng dẫn của thầy cô.

Ngoài ra, trong quá trình học tập để tiếp thu tri thức, kết quả học tập của sinh viên tùy thuộc phần lớn vào tính chất và cơ cấu của tư duy tích cực của sinh viên. Tri thức là kết quả của tư duy, đồng thời lại là những điều kiện, phương tiện của tư duy. Vì vậy, tăng cường khả năng tư duy là một yêu cầu để nâng cao chất lượng học tập và tự học. Giảng viên thông qua điểm đánh giá quá trình bắt buộc sinh viên phải tham gia tích cực vào các bài giảng. Đồng thời, giảng viên có thể kết hợp với các bài kiểm tra trắc nghiệm được in ra cho sinh viên làm trực tiếp trên lớp hoặc làm bài trực tuyến nhưng có sự giám sát của giảng viên để biết được khả năng nhận thức vấn đề của người học, từ đó có sự điều chỉnh phương pháp giảng dạy cho phù hợp nhất với người học.

4.4. Tăng cường kiểm tra, đánh giá các nhiệm vụ tự học của sinh viên

Trong quá trình tự học, không chỉ sinh viên phải tự kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động của mình mà với vai trò chủ thể hoạt động dạy học, giảng viên cũng phải tham gia vào nội dung này. Việc giảng viên kiểm tra, đánh giá liên tục trong quá trình giảng dạy học phần buộc sinh viên không được lơ là khi thực hiện nhiệm vụ tự học và tích cực nỗ lực cao hơn. Đồng thời, thông qua cách thức của thầy, người học có thể học tập biện pháp tự kiểm tra, đánh giá kết quả cho bản thân.

Để rèn luyện việc tự học cho sinh viên, giảng viên cần phải thay đổi phương pháp giảng dạy theo hướng tăng cường tự học. Bên cạnh đó, giảng viên cũng cần thường xuyên kiểm tra, đánh giá các nội dung yêu cầu tự học, có thể sau mỗi bài, mỗi chương, hay một phần kiến thức lớn.

Các hình thức kiểm tra, đánh giá quá trình tự học của sinh viên được sử dụng đa dạng, như: đàm thoại, trắc nghiệm, tự luận, ôn tập, tiểu luận... Nội dung kiểm tra, đánh giá phải phản ánh được mức độ yêu cầu lĩnh hội tri thức từng phần cụ thể. Kết quả cần phải ghi nhận một cách chính thức qua việc tính điểm chuyên cần, điểm kiểm tra thường xuyên, tránh thái độ xem nhẹ kết quả quá trình tự học ở sinh viên.

Hoạt động kiểm tra đánh giá của thầy ảnh hưởng đến hoạt động tự kiểm tra đánh giá của trò. Thật vậy, trong quá trình tự tìm ra kiến thức, người học tự tạo ra một sản phẩm ban đầu, có thể chưa chính xác, chưa khoa học. Nhưng thông qua trao đổi với bạn bè và kiểm tra kết luận của thầy, người học tự kiểm tra để sửa sai hoặc hoàn thiện sản phẩm của mình. Nếu quá trình này diễn ra thường xuyên sẽ hình thành năng lực tự kiểm tra đánh giá của sinh viên, làm cho năng lực tự học ngày càng phát triển.

Qua hoạt động dạy học, giảng viên cần hướng dẫn sinh viên đọc giáo trình và các tài liệu tham khảo làm cho năng lực tự đọc, tự nghiên cứu của sinh viên ngày càng được hình thành và phát triển. Đây cũng là con đường quan trọng để người học tiếp thu tri thức, để người học có thể tự học suốt đời.

KẾT LUẬN

Việc nâng cao năng lực tự chủ của người học đòi hỏi một quá trình lâu dài. Quá trình này trải qua nhiều giai đoạn và diễn ra ở mọi lúc, mọi nơi chứ không phải là một hoạt động học tập ngắn hạn. Việc trở nên tự chủ hơn trong học tập cũng là một mục tiêu mà người học ngoại ngữ đang hướng tới. Để phát huy năng lực tự chủ của mình, người học cần nhận thức rõ vai trò của tự chủ trong học tập, cũng như sở hữu một nguồn tài nguyên học tập đa dạng phong phú để phát triển tối đa khả năng ngôn ngữ cụ thể bao gồm các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết. Còn người dạy có trách nhiệm giúp đỡ, hướng dẫn người học và trao cho họ một số quyền quyết định trong quá trình học, và đặc biệt đưa ra được những phương pháp giảng dạy phù hợp để phát huy tốt nhất tính tự chủ của người học đáp ứng đúng tinh thần của hình thức đào tạo theo tín chỉ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Hiến Lê (2007). *Tự học – một nhu cầu của thời đại*. Nxb Văn hóa Thông tin.
2. Nguyễn Văn Lợi (2014). *Nâng cao khả năng tự chủ trong học tập cho sinh viên tiếng Anh - nhận thức của giảng viên tiếng Anh tại một số trường đại học*. Tạp chí Khoa học Cần Thơ, số 33
3. Đinh Thị Hồng Thu (2017). *Tổng quan nghiên cứu tính tự chủ trong học ngoại ngữ ở Việt Nam*. Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài, số 5 (2017).
4. Hoàng Văn Vân (2010). *Dạy tiếng Anh không chuyên ở các trường đại học Việt Nam: Những vấn đề lý luận và thực tiễn*. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
5. Nguyễn Quang Vịnh (2014). *Nâng cao tính tự chủ của người học ngoại ngữ ở Việt Nam*. Tạp chí Khoa học Ngoại ngữ, Trường Đại học Hà Nội, số 38.
6. Aoki, N., & Smith, R. C. (1999). *Learner autonomy in cultural context: the case of Japan*. In S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change* (Vol. 8, pp. 19-28). Frankfurt: Peter Lang
7. Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman
8. Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.

STUDENTS' PERCEPTION OF USING BUSINESS SIMULATION IN BUSINESS COMMUNICATION COURSE AT NEU

ThS. Lê Thị Thu Mai

Email: maile@neu.edu.vn

ThS. Trần Thị Thu Giang

Email: giangtt@neu.edu.vn

Khoa Ngoại ngữ Kinh tế - Trường Đại học Kinh tế Quốc dân

Tóm tắt

Hình thức mô phỏng đã được sử dụng thường xuyên trong các giờ học Tiếng Anh Thương mại do đã chứng minh được tính hiệu quả trong giờ học. Hình thức mô phỏng tạo cơ hội cho sinh viên tương tác với nhau theo các tình huống bám sát môi trường làm việc ngoài đời thực mà sau này sinh viên sẽ làm quen dần khi tốt nghiệp, đi làm. Các nghiên cứu trước đây hầu hết tập trung nghiên cứu các lợi ích của việc sử dụng hình thức mô phỏng trên lớp học nhưng không nêu kết luận đồng nhất về lợi ích và các khó khăn của việc áp dụng phương pháp học này từ nhận định của sinh viên. Để giải quyết khoảng trống nghiên cứu này, bài nghiên cứu đặt mục tiêu tìm hiểu nhận định của sinh viên về các lợi ích và khó khăn gặp phải khi tham gia các giờ học Giao tiếp kinh doanh có sử dụng hình thức mô phỏng kinh doanh tại Chương trình Tiên Tiến (CTTT), ĐH Kinh tế Quốc dân (ĐH KTQD), Việt Nam. Nghiên cứu thu được 237 phiếu trả lời trực tuyến từ sinh viên CTTT, ĐH KTQD, Việt Nam. Các sinh viên được yêu cầu đánh giá mức độ hài lòng đối với việc sử dụng hình thức mô phỏng kinh doanh cho khoá học Giao tiếp kinh doanh. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng sinh viên có mức độ hài lòng tương đối cao đối với việc sử dụng các hình thức mô phỏng kinh doanh này, đồng thời cũng nêu ra một số khó khăn sinh viên phải đương đầu với, qua đó đề xuất một số biện pháp để giải quyết các vấn đề này. Dựa trên các kết quả nghiên cứu này, tác giả đề xuất một số cách nâng cao tính hiệu quả của việc sử dụng hình thức mô phỏng kinh doanh trong các khoá học Giao tiếp kinh doanh tại CTTT, ĐH KTQD, Việt Nam.

Từ khóa: mô phỏng, giao tiếp, nhận định của sinh viên

Abstract

Simulations have been used more frequently in Business English classes as they have proved quite effective. Simulations provide students with a chance to interact with each other in a real way which are closely related to the real work environment they may get involved in afterwards. Existing research mainly focus on benefits of using this technique in classes but remains inconclusive about benefits as well as challenges of the application of this technique from students' perspective. To fill this gap, the present study aims at investigating how students perceive advantages and disadvantages of the application of business management simulation to Business Communication course at School of Advanced Education Program (AEP), National Economics University (NEU), Vietnam. Data for the study were collected from a self-administered online survey via Google Docs with responses from 237 students of AEP, NEU, Vietnam. Respondents were asked to rate their satisfaction level toward the use of business simulations in their Business Communication course. Findings from the study indicate that students show a high level of satisfaction toward the use of business management simulations, reveal some challenges encountered while learning and suggest some ways to handle these challenges. Based on these findings, recommendations are made to improve the use of simulations in Business Communication course classes at AEP, NEU, Vietnam.

Key words: business simulations, business communication, students' perception

1. INTRODUCTION

National Economics University (NEU) has become a multidisciplinary nation leading training institute to join the international integration tendency. NEU placed considerable emphasis on training foreign languages, especially the English language, as well as focusing on training some key majors in English. Advanced Education Program (AEP) is a diverse, student-centered, globally-engaged university program which aims at providing superior teaching methodology, creativity study and service for students in 3 majors of Finance, Accounting and International Business⁸. The program curriculum is modeled after the California State University, Long Beach (CSULB), the United States. Lecturers in this program come from academic institutions from NEU, CSULB and other universities in Vietnam, US and other English speaking countries. AEP has initiated teaching Business Communication course, one of fundamentals of business since the first intake in 2008. To teach Business Communication in a changing environment nowadays is quite challenging as the program needs to bridge students to the job market right after graduation. Therefore, it is essential to provide students with not only proficient English skills, theoretical knowledge but also help them to reduce the gap between school context and requirements from employers. Business Communication (BC) is a content-based course designed to provide learners with and to get them to understand the essentials of business communication in the differences from social communication in their daily life. It also gives the learners opportunities to practice and perform well popular written and oral forms of business communication in the contexts closed to the real working environment. Being a course in the later stage of study at university, BC also aims at developing students' communication skills as part of employability skills. In teaching BC at AEP, NEU, teachers have integrated business simulations (BS) into the teaching syllabus in order to help students practice business communication related skills and practice dealing with situations replicated from the real job market. Simulations provide students with a chance to interact with each other in a real way which is closely related to the real work environment they may get involved in afterwards. However, little is known about how current AEP students react to this instructional methodology. Therefore, this study aims at investigating how students perceive advantages and disadvantages of the application of business simulations to the BC course at AEP, NEU.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. What are business simulations (BS)?

Greenlaw (1962) defined simulations as “a sequential decision-making exercise structured around a model of a business operation in which participants assume the role of managing the simulated operation”. In another perspective, simulations are referred to as an instructional methodology in which students are taught in an authentic manner by replicating real life conditions which has been growing in popularity in numerous contexts (Szanajda & Ou, 2018). For example, in the setting of managerial skills training, simulations were highly recommended (Salas et al., 2009) to improve their skills at workplace. In fact, business simulations have also been used to teach business students in particular as they can help them acquire both knowledge and skills very efficiently. In the classroom, as indicated by Hwarng (2001), business simulations are appropriate to be integrated into ESL classroom activities through three learning approach, as follows:

⁸ <http://www.aep.neu.edu.vn/web/en/c168/p156/PROGRAMMES/Advanced-Educational-Programs/index.aspx>

- Cooperative learning: students are supposed to work together to finish a task assignment in group activities.
- Collaborative learning: students take the perspective of others into consideration and cooperate to finish their assigned task.
- Interactive learning: Students interact with other members in the group to complete the task.

Therefore, business simulations could be a perfect approach in BC course to teach AEP students in which they are supported to engage in tasks and function them both independently and collaboratively to learn and practice knowledge and skills about the real world business practices.

2.2. Advantages of Business Simulations

Many scholars have agreed on the huge benefits this instructional methodology has brought BE learners, for example analytical abilities, teamwork skills, decision-making skills, leadership, and processing information skills (Fitó-Bertran et al., 2015), and managerial skills (Chang et al., 2003). Similarly, Hildebrand (1997) suggested that business simulations are a means for students to explore and practice their skills and ability in managing different communication problems in the real business world. Furthermore, he added that with the use of BS in the BC classrooms, students are also provided with the opportunity to actively participate in their own learning process, thereby acquiring knowledge and skills in an experiential way. Furthermore, BS are also considered both an interesting and challenging learning activity, especially for AEP students. In line with the above advantages offered by BS, simulations have been used successfully in business training contexts because they generate complex problems that must be solved by not only theoretical analysis but also trial and error attempts with clear communication process (Drougas & Johnson, 2004). Hence, learning about a complex topic, especially in another language, AEP students are likely to be motivated to engage in a complex and challenging simulation. Being eager to take risks and explore new things, students will be excited to acquire and practice both communication skills and other underlying elements of the course contents.

2.3. Disadvantages of Business Simulations

Previous studies also revealed some common disadvantages students face when learning in class with BS. For example, (Pudho & Gavurová, 2012) mentioned such challenges for students when they studied with BS as not having enough time, not clearly understanding what to do, not having enough information about solution or not being able to reach team decisions. They also reported that students were not familiar with creating new things. Hough (2012) expressed his views on the difficulty with assessment and evaluation of students' performance. This may be not a specific problem in his study but could be encountered in other settings as well. When applying BS in the syllabus of Business Communication course, lecturers would also want to investigate if their students would encounter these problems or not and any other problems they may have.

3. BUSINESS SIMULATIONS AT ADVANCED EDUCATION PROGRAM (AEP), NATIONAL ECONOMICS UNIVERSITY (NEU)

Normally, in a 12-week Business Communication course, three BS sessions will be held in Weeks 4, 7, and 10. For each session, different students are randomly chosen for different teams of 5 to 6 students. On average, there will be 6 teams who will be engaging in this activity every three weeks. In order to operate one BS session from 1.5 to 2.0 hours in class, students will have to cooperate and interact closely with each other in teams in two

weeks to complete all the tasks that are assigned. In teams, students are asked to replicate a day-in-the-life communication situations of a company they choose on their own. Specifically, teams are free to select a company of any type (manufacturers or service providers) operating in any business industry of any size. Then they are supposed to act as senior executives who are decision makers in their chosen companies and deal with real-world business challenges. In all BS activities, students are required to apply the academic concepts learned in the BC course, practice and demonstrate efficient business communication skills to deal with challenging problems.

The procedures of preparing for one sample business simulation session are as follows:

Table 1. Procedure of operating business simulations in the Business Communication course

Time	Activities	Objectives
Week 2 (At home)	5-6 students are randomly divided into teams	To have a chance to cooperate with different people in the real business world To practice interpersonal skills
	One student volunteers to be a team leader	To practice leadership skills
	Select a company	To explore and realize which one they would like to work for after graduation
	Prepare the company profile (Mission, vision, values, objectives, industry, customers, products, size, financial performance during the past 10 years, summary of three recent industry articles about the chosen company)	
	Select another team to challenge	To practice creative thinking and analytical thinking skills
	Send the company profile to the lecturer and the team they choose to challenge	
Week 3 (At home)	Manage time to interact in teams (outside classroom hours) to discuss the company profile of the team they challenge and set up 2 communication problems for them.	To practice time management skills and teamwork skills
	Send the communications problems for the team they challenge to the lecturer to be approved	
	Send the approve communication problems to the team they challenge	
	Receive the communication problems from another team who challenges them	
	Work in teams to discuss solutions to the communication problems	To practice analytical thinking, creative thinking and problem

		solving skills
Week 4 (In class performance)	Each team presents to the whole class Their chosen company profile Summary of the communication problems challenged by the other team Role play how they overcome these challenges	To practice presentation skills
	Teams self-evaluate the process of reaching solutions	To practice self-reflection, self-evaluation, analytical thinking and critical thinking skills
	Teams vote the most interesting challenging problem and the most effective solutions	
	Lecturer gives feedback about students' communication strengths and improvement opportunities.	To reflect knowledge and skills learnt and practice for further self-improvement

(Source: Internal Business Communication syllabus)

In order to ensure that students can apply academic and theoretical concepts learnt from the BC course in class, students are instructed to focus the communication problems they would like challenge the other teams towards negotiation communication, intercultural communication, stakeholder communication, crisis communication, and interpersonal communication.

4. RESEARCH METHOD

The research aims at conducting an investigation into how students at Advanced Education Program (AEP), National Economics University (NEU) perceive the use of BS in their BC course at school. We received responses from 237 students, who have finished the BC course. The instrument of the research was a self-administered online survey via Google Docs. In the survey questionnaires, first, students were asked to state their opinions toward what they think they have improved after learning the BC course with the use of BS with regards to three aspects, namely their skills improvement, the relation of BS to the real business world and their overall assessment of the instructional methodology. Second, they have a chance to share the challenges they tackle during their participation in BS sessions during the course. Finally, they are required to express their expected suggestions of how to improve the effectiveness of this instructional methodology. Data were collected in two weeks and analyzed with statistical tools.

5. FINDINGS AND DISCUSSIONS

5.1. Students' perception of advantages of BS

First of all, students all indicate that they are highly satisfied with this instructional methodology of using BS in their BC course at university. Their ideas are summarized in three major components of their perceptions of skills development, relation of the use of BS to the real business world and their overall assessment of the activity.

5.1.1. Skills improvement

Among skills students think that they have been able to improve after learning the BC course with the use of BS, interestingly, top 5 skills are related to communication skills in general, including reaching agreements (represented by 87.3% of the respondents), teamwork

skills (84.8%), being open to ideas (83.9%), listen better (82.3%), and communicating more effectively (81.8%). However, dealing with uncertainty, which is really crucial to make decision in the real business world, is not so appreciated by the respondents as the other skills, being agreed by only less than half of the respondents. This is understandable because students are just beginning to do research about companies in the real market. All they know is through secondary data sources without first-hand experiences. Therefore, they might find it hard to get to know more about things that might emerge in real situations in life. They still need to practice this skill more both from a theoretical perspective and a practical perspective when they graduate and join the job market afterwards. They still need to experience a trial-error mechanism in real life to practice and improve this important skill, which may decide their future career success. The detailed students' perceptions of skills they have improved after learning with BS in the BC course are illustrated in Figure 1 below.

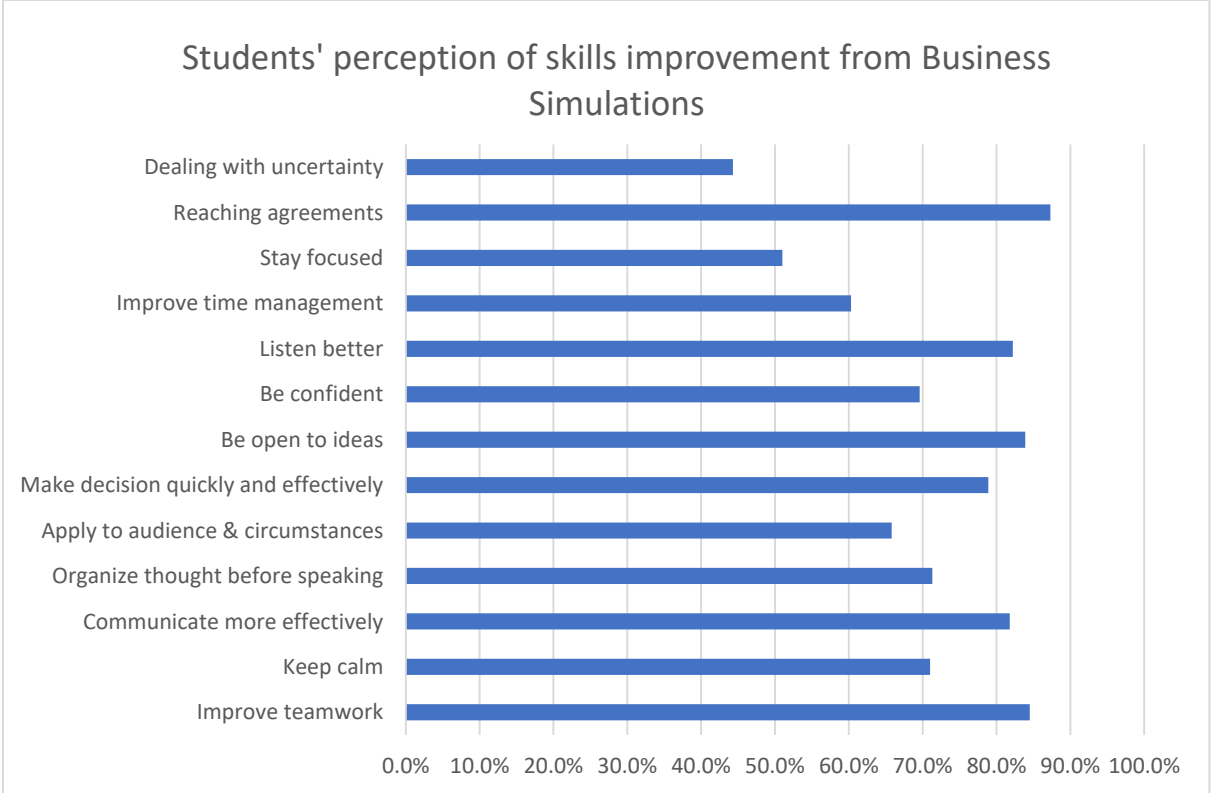


Figure 1. Students' perception of their skills improvement after the course

Most importantly, the skills of reaching agreement and teamwork are really significantly improved after completing the BS sessions. Students have learnt to be engaged and build off of others. This is important because it is commonly known that team effort matters in business. Therefore, through these games, students experience teamwork behaviors of others, improve theirs and are instructed to utilize team members to benefit the group. They are also trained to make sure all team members are on the same page when completing complex tasks under extreme time pressure and how to work in teams during dilemma situations under time pressure. It is highlighted in all BS sessions that using all team members' strengths is important. Essentially, they learned how to work better in a group setting and appreciate the importance of teamwork as a key to success in any professional business environment.

5.1.2. Relation to the business world

The next advantage of using BS in BC classes that students also appreciate is their relation to the business world with detailed responses in Figure 2.

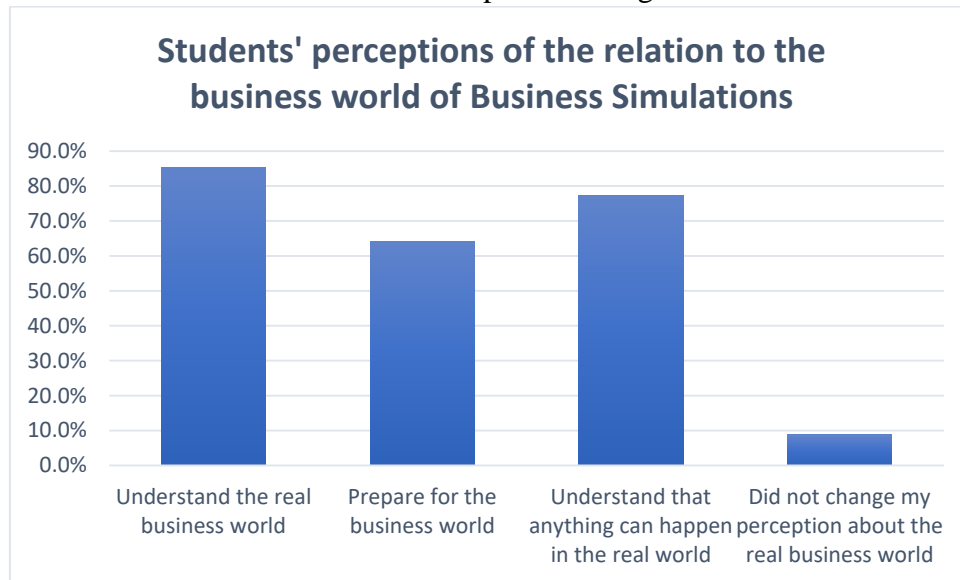


Figure 2. *Students' perceptions of the relation to the business world of Business Simulations*

A vast majority of respondents reported that BS really help them understand what is going on in the real business world and aware of the fact that any uncertainty or risk may happen at any time for any position in any type of organization (agreed by around 85% and nearly 80% of respondents, respectively). Luckily, only less than 10% of students said BS did not change their perception about the real business world. Apparently, learning about business communication in those business simulations offers a better way of understanding how the real business world works. It is important for them to know that executives face dilemma in which they have to make difficult decisions almost every day. Accordingly, students can gain a thorough insight into communication processes in the workplace from a company perspective and to deal with combative people in the business world.

5.1.3. Overall assessment

When asked about their overall evaluation of the BC course with the use of BS, it is clear that most students are satisfied with the effectiveness this new instructional methodology has brought them. Most importantly, most of the respondents considered this to be not only a positive but also challenging learning experience. 86% and 79.7% of the students shares these opinions. It is quite understandable when students perceive this a challenging experience to have in their university study. If they just study the theoretical concepts from books, they may find it so difficult to get used to the fiercely competitive working environment when they enter the job market. Furthermore, in those BS, they have to anticipate and try to overcome challenges faced up with from their understanding of core concepts learnt from books in combination with their limited life experiences. It is therefore as a challenge worth overcoming for them. Figure 3 further describes the students' overall assessment of BS in BC classes.

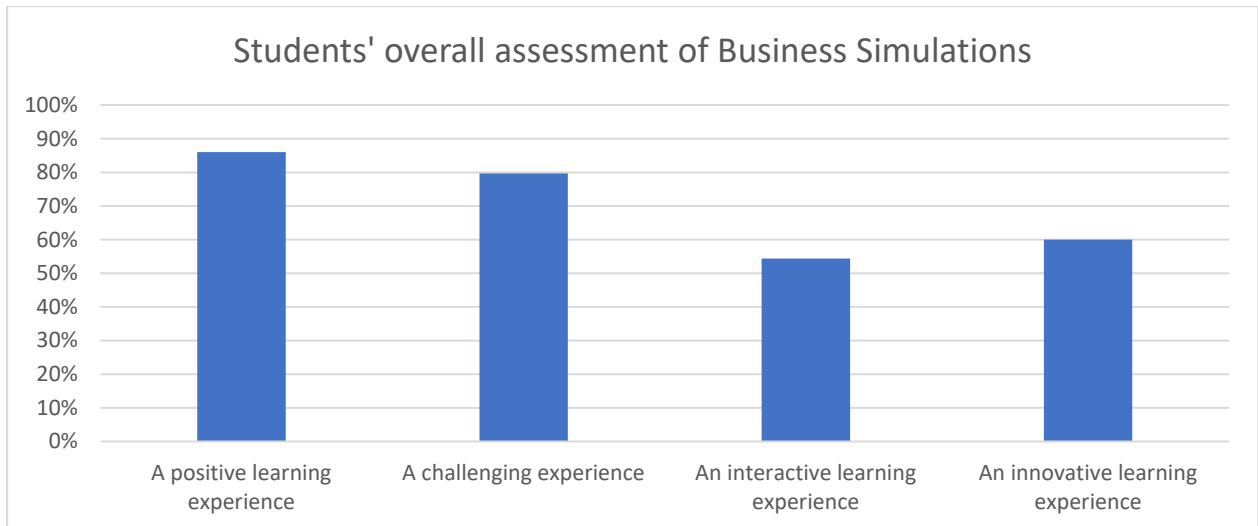


Figure 3. Students' overall assessment of BS in BC classes

Besides, students find that this is a chance for them to interact a lot with their team members and practice to be innovative and creative in thinking of ideas and solutions to overcome business communication challenges at the workplace. To sum up, respondents are totally satisfied with what they have been acquiring through learning BC with the use of BS as additional activities to the understanding and application of core concepts of the course.

5.2. Students' perception of challenges

In this study, students also have the chance to raise their voice about the difficulties they have been facing when they are asked to take part in BS situations in their BC classes.

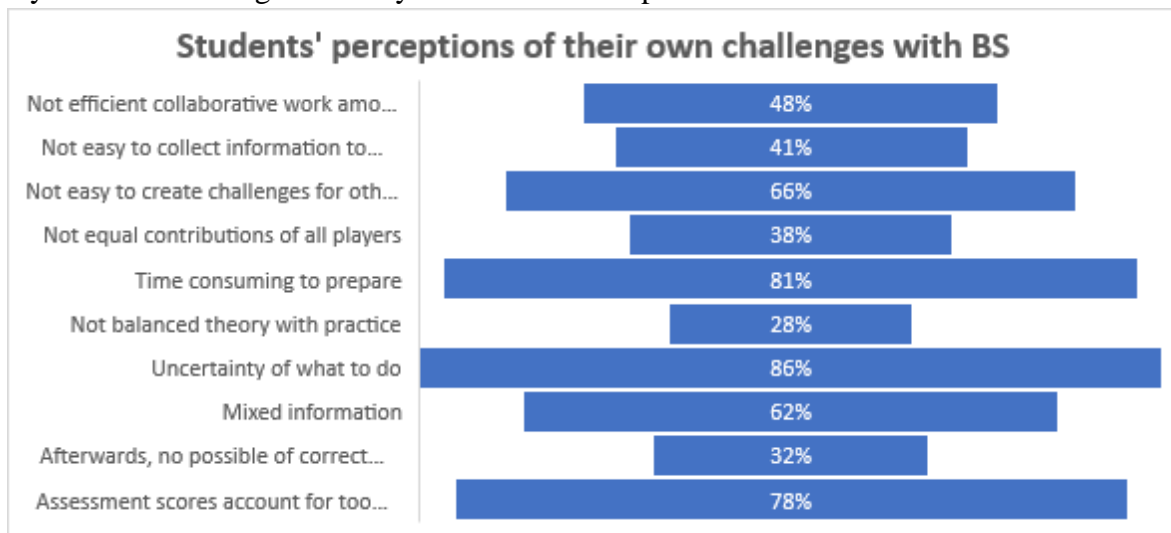


Figure 4. Students' perceptions of their own challenges with BS

It can be clearly seen from Figure 4 that most of the problems of students when participating in business simulation games are caused when they face uncertainty, reported by 86% of the respondents. In conventional learning methods, students generally are not trained to practice the skills of making decisions in uncertain situations and do not have chances to do so, either. Therefore, when joining the activities, they may not be accustomed to this, which will make them feel out of their comfort zone. This might even discourage students from participating or demotivate them from acquiring expected gains from the activities.

The second challenge for them is finding time to prepare for BS activities, shared by 80.6% of the respondents. Besides learning this course, students also have to accomplish

many requirements of other courses in the curriculum. Collecting data about the chosen company, revising and analyzing data of their own company as well as of the company they choose to challenge another group will ask them to commit a lot of time and effort. Hence, it can be common to hear them complain about this drawback.

The next drawbacks of BS activities students encountered are related to the assessment scale, the creation of challenges for the other team and the mixed information about the company they find from different sources. Currently, the activity of using BS in the BC course is assessed in teams and account for only 20% of the course evaluation scale. The other components include attendance (10%), midterm test (20%) and final exam (50%). As they are quite committed to the activity for at least 9 weeks (1 session per 3 weeks) in a semester, students are really concerned that the 20% of the evaluation scale is too limited for their effort and time they have invested in the activity while they still have to prepare for the assessment of other components as well. Regarding creating challenges for the other team, they have to study another company's profile concurrently and try to invent a real business world communication problem for the other team to solve. Even though they can consult the lecturer's advice, they sometimes are not creative and experienced enough to come up with sufficient and worthy ideas for these challenges. Furthermore, when searching for information on the Internet, students are quite confused with different information and data and have lots of difficulties assessing the reliability and authenticity of these information sources to choose to analyze the correct one.

Other challenges are related to the inefficient collaborative work with other team members (48%) or unequal contribution (37.5%) in a team. It is inevitable that in every team, not all members equally take initiative or positively contribute to the common work of the whole team. Some members may be reliant on the others while some others are passive and do not know what to do even though they want to contribute. If this challenge is not addressed properly, members who always have to take lead or initiate ideas will find it unfair for them to work together to reach the common goal. Besides, 40.9% of students can have difficulties in collecting information about companies they choose. Many companies do not expose their information publicly whereas many others just disclose information that is too out of date and cannot be adopted to match the updated topic students are learning in the course. About 32% of the respondents said that they did not see possible correct decisions in these challenges are suggested at the end of each BS session. This will make them feel even more uncertain about whether their decisions are right or wrong or what they should have done to improve the situation in a better manner. Still, a small percentage of students (about 28.2%) share the concern that there is an unbalance between the academic concepts learnt and practical skills business people may encounter and deal with in their real life.

To wrap up, all those findings about challenges that students face up with while studying the BC course with the use of BS are worth noting for lecturers and course designers. There should be more thought and discussion to help students overcome these challenges and enhance the effectiveness of this positive, interactive and innovative learning experience.

5.3. Suggestions to further improve the effectiveness of Business Simulations

From the above analysis, to help students overcome challenges, instructors should take into consideration some of the following major actions to take in order to first encourage students to be more actively involved in the activity and improve its effectiveness.

First and foremost, lecturers should be aware of the concerns of students related to risk and insecure situations derived from managerial decision-making situations. In other class

discussions, lecturers may ask students to express these concerns and motivate them to look for solutions that would help them feel more comfortable at dealing with uncertainty or risk and get ready to address any uncertainty that may arise in the real business world. Lecturers may emphasize that if they have more chances to make decisions in those risky and uncertain situations, they will find it more rewarding and experienced afterwards, which could be a perfect start for their future career success.

To deal with time matter, maybe lecturers should consider reducing from 3 BS sessions to 2 BS sessions in a 12-week course. This means students will have to prepare for this activity in a total of 6 weeks (half of the course). This would be more appropriate assignment of time for this instructional methodology of a course. Furthermore, instructors should also hold more class discussions in which students share with each other tips of how to manage their time, how to find and select reliable information, or how to assess the reliability and authenticity of information. These tips will be useful for every team member as they can save their time and effort a lot and will not find this a big challenge for them any more.

Regarding the assessment scale, as the time and effort invested in the BS activity account for half of the time in this BC course, course designers should consider increasing the percentage of evaluation scale from 20% to 50%. This will certainly be positive for students who really want to enthusiastically participate in these sessions, practice lots of business communication skills through real life situations and gain meaningful experiences for their future career.

More importantly, instructors should not only motivate but also monitor collaborative work among members of each team. They should not by assign students to teams but also need to get to know more about team behaviors and make timely adjustments or encouragement in order to foster their collaboration. They should ask teams if they have difficulties while interacting with each other or not and then give them advice to promote more fluent communication within the teams. Strategies may include interaction in different media or encouragement of active roles in the students by proposing different alternatives and solutions to apply in the decision-making process.

Especially, after the session, it would be a great idea for lecturers to organize specific discussion groups, where the doubts that emerge from uncertainty could be shared with the teacher or the rest of the classmates. Ideas of other teams and teachers may help them understand more about their situations and also help them to look at the situation from another perspective. Students should also be assured that there may be no wrong or right decision in such uncertain situations. What matters is how they experience the process of collaborating with each other and reaching mutual agreement to address the shared problems in the real business world situations. As a result, students should be fully appreciative of all the skills they can acquire and strengthen through this instructional methodology such as dealing with uncertainty, collaboration, interaction, communication, decision-making and time management skills, which will not only improve their learning results but also get them well prepared for the job market they will join soon after graduation.

6. CONCLUSION

Generally, after conducting the study, it is clear that the BS used in the BC course at NEU was successful in creating a real-world experience that prepared students for challenges they will face in their future job. Students learned of the varied communication situations that can occur and how to deal with different types of people on the job to create appropriate and effective messaging given the situation. They found BS a challenging yet positive experience

because they felt they would take away more learning outcomes from this type of an assessment compared with a written assignment or exam. In conclusion, we were successful in developing and implementing an updated BS to prepare students for the 21st-century workplace. Based on our findings, it is evident that students felt this simulation related to the actual workplace, thereby creating an effective environment to effectively learn about and prepare for the communication challenges they will face in the workplace. They reported a number of learning outcomes resulting from the BS, which would be usefully applied in their work environments.

Nonetheless, this study exhibits limitations. This research focused on student self-reports of the BS. Maybe, more in-depth interview should be conducted in which the researchers initiate discussions with students about how and why some teams did really well while others did not, as well as address how students actually demonstrate effective speaking and writing skills or apply concepts and theories to analyze real workplace situations. Another limitation of this study is the fact that it was implemented with a group of students at one university. We encourage other faculty teaching business communication at other universities to replicate this BS with their own students to broaden the validity of the activity.

APPENDIX

SURVEY QUESTIONNAIRE

This questionnaire is designed to find out your perception of advantages and disadvantages of the use of Business Simulations (BS) in the Business Communication (BC) course you have learnt at Faculty of Foreign Languages, National Economics University.

For each sentence, please circle around the option you find the most relevant to you. You can circle as many options as you may want.

1. What have you learnt in the BC course with the use of BS?

- Improve teamwork
- Keep calm
- Communicate more effectively
- Organize thought before speaking
- Apply to audience & circumstances
- Make decision quickly and effectively
- Be open to ideas
- Be confident
- Listen better
- Improve time management
- Stay focused
- Reaching agreements
- Dealing with uncertainty
- Prepare for the business world
- Understand that anything can happen in the real world
- Did not change my perception about the real business world
- Others (Please specify):

.....

2. What do you think about the BS used in the BC course?

It's a

A positive learning experience

A challenging experience

An interactive learning experience

An innovative learning experience

Others (Please specify):

.....
.....

3. What are difficulties you have had while learning the BC course with the use of BS?

Not efficient collaborative work among every team member

Not easy to collect information to compile company profile

Not easy to create challenges for other teams

Not equal contributions of all players

Time consuming to prepare

Not balanced theory with practice

Uncertainty of what to do

Mixed information

Afterwards, no possible of correct decisions

Assessment scores account for too little

Others (Please specify):

.....
.....

4. What are your suggestions for more effective use of BS in the BC course? Please feel free to write your suggestions below, which will help course designers and lecturers make improvements for a more efficient and performative instructional methodology with the use of BS in BC course.

.....
.....

Thank you very much for your cooperation!

REFERENCES

Chang, J., Lee, M., Ng, K.-L., & Moon, K.-L. (2003). Business simulation games: the Hong Kong experience. *Simulation & Gaming, 34*(3), 367–376.

Drougas, A. M., & Johnson, A. C. (2004). Use of simulation to enhance undergraduate financial forecasting education. *Journal of Financial Education, 26*–43.

Fitó-Bertran, À., Hernández-Lara, A. B., & López, E. S. (2015). The effect of competences on learning results an educational experience with a business simulator. *Computers in Human Behavior, 51*, 910–914.

Greenlaw, P. S. (1962). *Business simulation in industrial and university education*. Prentice-Hall.

Hildebrand, J. E. (1997). The company division meeting: A business communication simulation. *Business Communication Quarterly, 60*(3), 96–106.

Hough, J. (2012). The case of business simulations in higher education in South Africa. *South African Journal of Higher Education, 26*(5), 973–986.

Hwang, H. B. (2001). A modern simulation course for business students. *Interfaces, 31*(3), 66–75.

Pudho, P., & Gavurová, I. B. (2012). Education and accreditation. *12th International Multidisciplinary Scientific GeoConference SGEM 2012*, 1093–1100. <https://doi.org/10.1386/jmpr.3.1.50>

Salas, E., Wildman, J. L., & Piccolo, R. F. (2009). Using simulation-based training to enhance management education. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 559–573.

Szanajda, A., & Ou, F. (2018). A Simulation-Based Model for Teaching Business English: An Application in the Tourism and Hospitality Industries. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 6(5), 63–72. <https://doi.org/10.20431/2347-3134.0605008>

KINH NGHIỆM GIẢNG DẠY NGỮ ÂM TIẾNG HÁN GIAI ĐOẠN SƠ CẤP CHO SINH VIÊN LIÊN KẾT TRUNG QUỐC 2 + 2

ThS. Nguyễn Thị Nguyệt Nga

Bộ môn Tiếng Trung - Viện Hợp tác quốc tế - Trường Đại học Thương Mại

Tóm tắt

Tiếng Hán, với nhiều đặc điểm tương đồng về mặt ngữ âm, ngữ pháp với tiếng Việt, bên cạnh việc mang lại cho người học khá nhiều lợi thế cũng tạo ra khá nhiều khó khăn trong việc lĩnh hội và học tốt tiếng Hán. Mặt khác, là lớp vỏ vật chất của ngôn ngữ, ngữ âm là yếu tố quan trọng quyết định việc học tốt và nắm vững một ngôn ngữ. Vì vậy, việc giảng dạy ngữ âm luôn chiếm một vị trí quan trọng trong quá trình giảng dạy tiếng Hán giai đoạn sơ cấp. Làm thế nào để dạy ngữ âm tốt hơn, làm thế nào để ngữ âm không trở thành trở ngại của sinh viên, đặc biệt là sinh viên liên kết Trung Quốc 2 + 2 với yêu cầu đạt chuẩn HSK cấp 4 sau 2 năm học tại Trường là một vấn đề mà mỗi giảng viên Bộ môn tiếng Trung cần quan tâm trong thực tế giảng dạy. Dựa trên đặc điểm ngữ âm tiếng Hán, với thực tế những khó khăn mà sinh viên thường gặp, bài viết này tổng hợp một số kinh nghiệm và kỹ thuật trong giảng dạy ngữ âm tiếng Hán giai đoạn sơ cấp.

Từ khoá: kinh nghiệm, giảng dạy ngữ âm tiếng Hán, sơ cấp

Abstract

Chinese, with many similar phonetic and grammatical features with Vietnamese, besides giving learners many advantages, it also creates a lot of difficulties in comprehending and learning Chinese. On the other hand, as the physical shell of language, phonetics is an important factor in determining good learning and mastery of a language. Therefore, the teaching of phonetics always plays an important role in teaching Chinese in the elementary stage. How to teach phonetics better, how phonetics does not become a problem for students, especially students linking Chinese 2 + 2 with the requirement of HSK level 4 after 2 years studying at Thuong Mai University is an issue that every teacher of the Chinese Language Department should pay attention to in practical teaching. Based on the characteristics of Chinese phonetics, with the real students' s difficulties this article summarizes some experiences and techniques in elementary Chinese phonetic teaching.

Keywords: experience, Chinese pronunciation teaching, elementary

1. Tổng quan nghiên cứu:

1.1 Nghiên cứu trong nước

Với tư cách là một yếu tố nền tảng quan trọng quyết định việc học tốt một ngoại ngữ, ngữ âm tiếng Hán cũng như phương pháp giảng dạy ngữ âm tiếng Hán luôn là chủ đề được nhiều nhà nghiên cứu quan tâm tìm hiểu. Trong nước, các nghiên cứu về mảng ngữ âm tiếng Hán khá phong phú, tập trung nhiều nhất ở phương diện phân tích lỗi sai ngữ âm của sinh viên Việt Nam và cách khắc phục. Ở phương diện này có thể kể đến nghiên cứu của tác giả Nguyễn Phương Thanh với “*phân tích lỗi sai ngữ âm thường gặp của sinh viên Việt Nam trong quá trình học tiếng Hán*” (2010); Trương Minh Huệ với “*Phân tích lỗi sai của sinh viên năm nhất và năm hai khi sử dụng âm ‘er hua’ trong tiếng Hán – Lấy sinh viên trường đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội làm ví dụ*” (2014); Đặng Duy Luận với “*Lỗi thanh điệu tiếng Hán của học sinh Việt Nam và đối sách dạy học ngữ âm*” (2014). Ngoài ra các tác giả còn chủ yếu tập trung nghiên cứu bản thể ngữ âm tiếng Hán có đối chiếu với ngữ âm tiếng Việt để từ đó tìm ra phương pháp kỹ xảo giảng dạy ngữ âm hiệu quả và phù hợp nhất với các đối tượng sinh viên khác nhau. Có thể kể đến các nghiên cứu của tác giả Trần Linh Hương Giang với “*Phương pháp giảng dạy ngữ âm tiếng Hán giai đoạn sơ cấp cho sinh viên Việt Nam*,” (2015); Nguyễn Thị Thanh Thủy với “*Ảnh hưởng của ngữ âm tiếng Việt đến việc học ngữ âm tiếng Hán và cách khắc phục*” (2017); Trần Thị Minh Châu với “*Điều tra về việc sử dụng phụ âm tiếng Việt trong quá trình học phát âm thanh mẫu tiếng Hán của sinh viên năm nhất khoa NN&CH Trung Quốc – ĐHNN-ĐHQGHN*” (2017).

Những nghiên cứu này trên cơ sở phân tích đối chiếu hệ thống ngữ âm tiếng Hán – tiếng Việt, đã chỉ khá rõ thuận lợi, khó khăn, lỗi sai của sinh viên Việt Nam đặc biệt là sinh viên học giai đoạn sơ cấp tiếng Hán khi phát âm tiếng Hán. Từ đó nghiên cứu cũng chỉ ra các cách thức phương pháp khắc phục khó khăn và gợi ý phương pháp giảng dạy phát âm ở giai đoạn sơ cấp ban đầu. Đối tượng khảo sát của các nghiên cứu này chủ yếu là sinh viên chuyên ngành tiếng Trung tại các khoa Ngôn ngữ Trung Quốc với nhiều kinh nghiệm học ngoại ngữ cũng như thực sự có sở trường, năng khiếu học ngoại ngữ bởi các em đều là đối tượng tuyển sinh khối D (Toán – Văn – Anh).

1.2 Nghiên cứu ngoài nước

Các nhà nghiên cứu nước ngoài chủ yếu là các nhà nghiên cứu Trung Quốc luôn chú trọng đến việc nghiên cứu ngữ âm tiếng Hán bởi ngữ âm không chỉ là yếu tố cấu thành quan trọng nên ngôn ngữ Hán mà còn bởi đây là nhân tố đầu tiên mà người học tiếp xúc với tiếng Hán, quyết định quan trọng đến việc học tốt, giao tiếp tốt bằng tiếng Hán.

Ngoài những nghiên cứu về bản thể ngữ âm tiếng Hán của các nhà ngôn ngữ lớn, các nghiên cứu khác về ngữ âm tiếng Hán cũng chủ yếu tập trung vào phân tích lỗi sai khi phát âm tiếng Hán của sinh viên nước ngoài để từ đó đưa ra những gợi ý hay cách thức giảng dạy phù hợp. Có thể kể đến nghiên cứu với đối tượng khảo sát rộng như “*浅议外国人汉语学习中的语音偏误及教学策略 – Thảo luận lỗi sai ngữ âm của sinh viên nước ngoài khi học tiếng Hán và chiến lược giảng dạy*” của tác giả Dật Minh (2015); nghiên cứu “*试析对外汉语教学常见偏误---以送气音p[p']为例 - Phân tích lỗi sai thường gặp khi giảng dạy tiếng Hán đối ngoại, lấy ví dụ âm bật hơi p[p']*” của tác giả Trình Hân (2015).

Ngoài ra có khá nhiều nghiên cứu phân tích lỗi sai của một nhóm đối tượng khảo sát cụ thể, như nghiên cứu “*欧美学习者的汉语声调偏误分析- phân tích lỗi sai thanh điệu tiếng Hán của sinh viên Âu Mỹ*” của tác giả Lý Thư Tuệ, Triệu Hâm (2013); “*老挝学生习得*

汉语的发音偏误 – *Lỗi sai phát âm tiếng Hán của sinh viên Lào*” của tác giả Phụ Quốc Cường (2019).

Đối tượng khảo sát là sinh viên Việt Nam khá đa dạng với các nghiên cứu của Khẩu Vi Toàn với “ *越南留学生习汉语语音偏误分析研究综述-Tổng quan nghiên cứu phân tích lỗi sai ngữ âm tiếng Hán của sinh viên Việt Nam*” (2012) ; nghiên cứu của Trang Khiết, Quan Anh Vĩ “ *越南留学生习得普通活塞音、塞擦音实验研究和偏误分析 – Nghiên cứu thực nghiệm và phân tích lỗi sai khi phát âm âm tắc, âm tắc sát của sinh viên Việt Nam*” (2009); Trương Duy Giai với “ *越南留学生的汉语声母偏误分析 – Phân tích lỗi sai thanh mẫu tiếng Hán của sinh viên Việt Nam*” (2004) .

Hạn chế lớn nhất của những nghiên cứu này là chưa chỉ rõ được ảnh hưởng tích cực và tiêu cực của tiếng mẹ đẻ đến việc tiếp nhận và học tập ngữ âm tiếng Hán, do đó các phương pháp kiến nghị cho việc giảng dạy và tự học ngữ âm tiếng Hán chưa xem xét đến khía cạnh tận dụng ảnh hưởng tích cực và hạn chế ảnh hưởng tiêu cực của tiếng mẹ đẻ.

2. SƠ LƯỢC ĐẶC ĐIỂM NGỮ ÂM TIẾNG HÁN

Tiếng Hán là một ngôn ngữ có thanh điệu với đơn vị phát âm nhỏ nhất của ngữ âm mang chức năng phân biệt nghĩa và nhận diện từ là âm tiết. Mỗi âm tiết trong tiếng Hán là một tiếng và được cấu thành bởi ba thành tố:

Bảng 1: cấu tạo âm tiếng Tiếng Hán

Thanh điệu	
Thanh mẫu	Vận mẫu

2.1 Thanh mẫu

Thanh mẫu trong tiếng Hán thường do các phụ âm đảm nhiệm, gồm 21 thanh mẫu, dựa vào cơ quan phát âm mà chia làm 4 nhóm:

- nhóm âm môi – môi: b, p, m; âm môi răng: f
- nhóm âm đầu lưỡi: d, t, n, l
- nhóm âm cuống lưỡi: g, k, h
- nhóm âm mặt lưỡi: j, q, x
- nhóm âm đầu lưỡi trước: z, c, s
- nhóm âm đầu lưỡi sau: zh, ch, sh, r

Một đặc điểm khác biệt dễ nhận thấy của thanh mẫu tiếng Hán so với phụ âm tiếng Việt đó là mang nhiều âm tắc, sát, bật hơi. Đây chính là một rào cản lớn khi sinh viên Việt Nam học thanh mẫu tiếng Hán.

2.2 Vận mẫu

Vận mẫu là phần đứng sau thanh mẫu với thành phần chính là nguyên âm. Vận mẫu trong tiếng Hán có một vai trò rất quan trọng, âm tiết tiếng Hán có thể không có thanh mẫu nhưng bắt buộc phải có vận mẫu. Ví dụ ‘é、ài、ān’. Trong tiếng Hán có 38 vận mẫu, dựa vào cấu tạo có thể chia làm 2 nhóm chủ yếu:

Bảng 2: Vận mẫu trong tiếng Hán

Nhóm vận mẫu		Vận mẫu	Số lượng
Vận mẫu đơn	vận mẫu mặt lưỡi	a, o, e, i, u, u	6
	vận mẫu đầu lưỡi trước	i	1
	vận mẫu đầu lưỡi sau	i	1
	âm uốn lưỡi	er	1
Vận mẫu kép	vận mẫu nguyên âm phức	ai, ei, ao, ou, iao, iou, uai, uei, ia, ie, ua, uo, ue	13

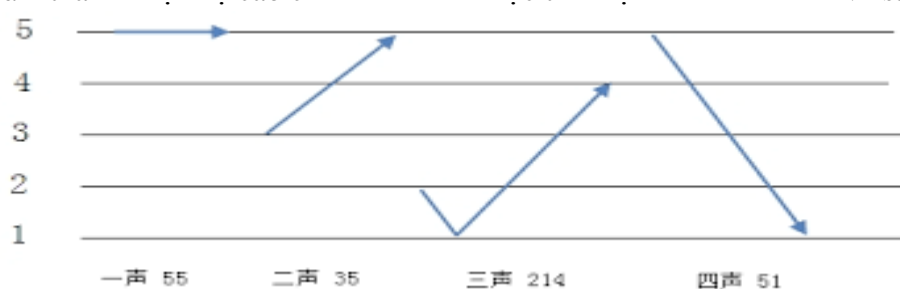
vận mẫu kèm theo âm mũi	an, ian, uan, un, en, in, uen, un, ang, iang, uang, eng, ing, ueng, ong, iong	16
-------------------------	---	----

Có thể thấy, cấu tạo vận mẫu tiếng Hán khá đa dạng, vận mẫu có thể do một nguyên âm, hai nguyên âm, ba nguyên âm hoặc 2 nguyên âm kết hợp với âm mũi tạo thành. Cách cấu tạo này cũng khá giống phân vần trong tiếng Việt

2.3 Thanh điệu

Thanh điệu là thành tố không thể thiếu được của mỗi âm tiết tiếng Hán, bởi đây là thành tố có vai trò khu biệt nghĩa của âm tiết. Các âm tiết có thành mẫu và vận mẫu giống nhau nhưng thành điệu khác nhau sẽ mang nghĩa khác nhau. Ví dụ: (大) dà - dǎ (打); (好) hảo - (号) hào; (花) huā - (画) huà; (饺) jiǎo - (叫) jiào; (九) jiǔ - (旧) jiù

Trong tiếng Hán có 4 thành điệu chính được gọi tên lần lượt là thanh 1, thanh 2, thanh 3, thanh 4 và 1 thanh nhẹ. Độ cao của các thanh được thể hiện như dưới hình vẽ sau:



(Hình 1: Độ cao của thanh điệu tiếng Hán)

3. LỖI SAI THƯỜNG GẶP CỦA SINH VIÊN LIÊN KẾT TRUNG QUỐC KHI HỌC NGỮ ÂM TIẾNG HÁN GIAI ĐOẠN SƠ CẤP

3.1 Phương pháp lấy mẫu:

Nghiên cứu lựa chọn đối tượng khảo sát là 35 sinh viên của ba khoá sinh viên liên kết 2+2:, LKTQ3, LKTQ4, LKTQ5 các năm học 2010 – 2011; 2011 – 2012; 2012 – 2013

Nghiên cứu lựa chọn nội dung khảo sát là các video và bài thảo luận ghi lại nội dung buổi thảo luận cuối học phần tiếng Trung 2 – sau khi các em đã học được khoảng 120 tiết tiếng Hán, nắm được toàn bộ hệ thống phát âm tiếng Hán và cơ bản có thể dùng tiếng Hán để giao tiếp các nội chủ đề quen thuộc.

Sau khi khảo sát, nghiên cứu tiến hành phân loại các lỗi sai về mặt phát âm và thu được kết quả như sau:

3.2 Kết quả khảo sát lỗi sai khi phát âm của sinh viên LKTQ 2+2

Bảng 3: Bảng kết quả khảo sát lỗi sai phát âm của sinh viên LKTQ2+2

TT	Nội dung	LKTQ3		LKTQ4		LKTQ5		Tổng	
		Số lượng	Tỷ lệ (%)	Số lượng	Tỷ lệ (%)	Số lượng	Tỷ lệ (%)	Số lượng	Tỷ lệ (%)
1	Video (bài) thảo luận	3		3		3		9	
2	Âm tiết xuất hiện trong bài thảo luận	540		630		575		1745	
3	Lỗi sai về phát âm/âm tiết xuất hiện trong bài	75	14	68	11	92	16	235	13,5
3.1	Lỗi sai về thanh mẫu/lỗi sai về phát âm	23	31	22	32	35	38	80	34
3.2	Lỗi sai về vận mẫu/ lỗi sai	18	24	15	22	15	16	48	20

	về phát âm								
3.3	Lỗi sai về thanh điệu/ lỗi sai về phát âm	34	45	31	46	42	46	107	46

3.2.1 Lỗi sai khi phát âm thanh mẫu

Lỗi sai về thanh mẫu là lỗi sai nhiều thứ 2 trong tổng số các lỗi sai với 80/235 lỗi, chiếm 34% tổng số lỗi sai. Lỗi sai này xuất hiện ở hầu như tất cả các thanh mẫu

Bảng 4: Bảng tổng hợp lỗi sai khi phát âm thanh mẫu

Stt	Thanh mẫu	Số lỗi sai	Tỷ lệ sai	Mô tả lỗi sai
	b	5	6.3%	- phát âm thành ‘b’ tiếng Việt
	p	8	10.0%	- không bật hơi - phát âm thành ‘ph’ trong tiếng Việt
	t	3	3.8%	- phát âm thành ‘th’ hoặc ‘t’ trong tiếng Việt mà không bật hơi
	n	3	3.8%	- phát âm thành ‘l’
	l	4	5.0%	- phát âm thành ‘n’
	k	3	3.8%	- không bật hơi
	h	4	5.0%	- phát âm thành ‘kh’ hoặc ‘h’ trong tiếng Việt
	j	5	6.3%	- đọc cong lưỡi, giống ‘zh’
	q	6	7.5%	- đọc cong lưỡi, giống ‘ch’
	z	9	11.3%	- phát âm thành zh, ch, sh
	c	11	13.8%	- không bật hơi
	s	7	8.8%	
	ch	6	7.5%	- không bật hơi
	sh	4	5.0%	- phát âm thành ‘s’ trong tiếng Việt
	r	2	2.5%	- đọc rung - phát âm thành ‘d’ trong tiếng Việt
	Tổng	80	100%	

Có thể thấy, lỗi sai về thanh mẫu của sinh viên thường do hai nguyên nhân chính:

- Nguyên nhân ảnh hưởng của tiếng Việt: do trong tiếng Việt cũng có phụ âm được ghi bởi chữ cái tương đồng như trong tiếng Hán nên sinh viên dễ phát âm nhầm, ví dụ như các thanh mẫu: b, h, t. Hoặc phụ âm trong tiếng Việt có cách đọc khá tương đồng với cách đọc thanh mẫu tiếng Trung, dễ gây nhầm lẫn cho sinh viên như các thanh mẫu: p, t, h, s, r

- Nguyên nhân thứ 2, do đặc điểm thanh mẫu tiếng Hán có nhiều âm tắc, xát và bật hơi – những phương thức cấu âm không hề có trong tiếng Việt, nên khi phát âm những thanh mẫu này, sinh viên thường cảm thấy khó khăn, dễ phát âm sai, ví dụ như các thanh mẫu: p, z, c, s, zh, ch, j, q, k.

3.2.2 Lỗi sai khi phát âm vận mẫu

Lỗi sai về vận mẫu không nhiều, với 48/235 lỗi, chiếm 20% tổng số lỗi sai. Lỗi sai này chủ yếu xuất hiện ở các vận mẫu sau

Bảng 5: Bảng tổng hợp lỗi sai khi phát âm vận mẫu

Stt	Vận mẫu	Số lỗi sai	Tỷ lệ sai	Mô tả lỗi sai
	- i	8	16.7%	- phát âm thành i
	e mang	3	6.3%	- phát âm thành “ư”

	thanh nhẹ			
	er	5	10.4%	- không uốn lưỡi
	ü	3	6.3%	- phát âm không tròn môi thành ‘uy’ trong tiếng Việt
	j, q, x + ü / üe/ üan/ ün	7	14.6%	- phát âm thành ‘u’
	j, q, x + ü / üe/ üan/ ün z, c, s + u/uan/un zh, ch, sh, r + u/uan/un	8	16.7%	- không phân biệt được vận mẫu trong 3 nhóm thanh mẫu qu/quan/qun – cu/cuan/cun; chu/chuan/chun
	yue	2	4.2%	- phát âm thành “ duê” trong tiếng Việt
	ia	3	6.3%	- phát âm thành ‘iea’
	ong	5	10.4%	- phát âm thành ‘ung’ trong tiếng Việt
	iou, uen, uei	2	4.2%	- phát âm thành ‘iu’, ‘un’, ‘ui’ trong tiếng Việt
	ing	2	4.2%	- phát âm thành ‘inh’ trong tiếng Việt

Với lợi thế tiếng mẹ đẻ là tiếng Việt – ngôn ngữ có hệ thống vần đa dạng, sinh viên khi học vận mẫu tiếng Hán ở giai đoạn sơ cấp thường không gặp nhiều khó khăn như khi học thanh mẫu. Tuy nhiên tỉ lệ sinh viên mắc phải nhiều lỗi sai vận mẫu lại khá cao là bởi ba nguyên nhân sau.

Đầu tiên, trong tiếng Hán có nhiều vận mẫu có cách phát âm khá tương đồng với tiếng Việt nhưng không giống hoàn, do bị ảnh hưởng bởi tiếng mẹ đẻ - tiếng Việt nên sinh viên thường mắc định cách phát âm của hai âm này là tương tự nhau, những vận mẫu đọc sai do nguyên nhân này có thể kể đến như: u, ing, ong

Nguyên nhân thứ 2, trong các âm tiết tiếng Hán, các vận mẫu được ghi bởi cùng một chữ cái nhưng bản chất lại là các vận mẫu khác nhau, ví dụ chữ ‘i’ ghi âm của ba vận mẫu ‘i, -i’ . Do đó, khi đọc vận mẫu ‘i’ trong các âm tiết như ji, qi, xi, sinh viên thường đọc nhầm thành vận mẫu ‘-i’, giống ‘u’ trong tiếng

Nguyên nhân thứ 3, do cách ghi phiên âm tiếng Hán có nhiều quy tắc lược chữ hoặc lược phần của chữ dễ gây nhầm lẫn cho sinh viên. Ví dụ vận mẫu ü / üe/ üan/ ün khi kết hợp với các thanh mẫu j, q, x, lược đi dấu ‘.’, hình chữ giống ‘u’ nhưng cách đọc lại là ‘ü’, do đó sinh viên thường đọc nhầm thành ‘u’. Cũng vì lí do này mà sinh viên cũng thường cho rằng các vận mẫu trong âm tiết ‘qu, quan, qun’ với ‘ cu, cuan, cun, chu, chuan, chun’ là một, dẫn đến phát âm sai.

3.2.3 Lỗi sai khi phát âm thanh điệu

Lỗi sai phổ biến và cũng là nhiều nhất của của sinh viên khi phát âm chính là thanh điệu. Với tổng số 107/ 235 chiếm tỷ lệ 46% lỗi sai trong phát âm. Trong đó lỗi sai thanh điệu chủ yếu như sau:

Bảng 6: Bảng tổng hợp lỗi sai khi phát âm thanh điệu

Stt	Thanh điệu	Số lỗi sai	Tỷ lệ sai	Mô tả lỗi sai
	thanh 1	36	33.6%	- phát âm thành thanh 4
	thanh 3	7	6.5%	- phát âm chưa đủ độ cao 214

thanh 4	32	29.9%	- phát âm thành thanh 1 - phát âm giống dấu huyền trong tiếng Việt - phát âm giống dấu nặng trong tiếng Việt
biến điệu thanh 3	18	16.8%	- hai thanh 3 liền nhau không biến điệu âm tiết thanh 3 đầu tiên
biến điệu của 不、一	12	11.2%	- không biến điệu 不、一 khi kết hợp với âm tiết mang thanh 4 - biến điệu 不、一 khi kết hợp với âm tiết mang thanh 1,2,3
thanh nhẹ	2	1.9%	- phát âm chưa đúng thanh nhẹ

Trong các lỗi sai thanh điệu, phát âm thanh 1 thành thanh 4 và ngược lại là lỗi sai điển hình nhất, ngoài ra, một số sinh viên thường phát âm thanh 4 thành dấu huyền trong tiếng Việt do nhìn về hình thức thanh 4 có cách ghi dấu huyền, ví dụ như ‘qù , dà , hàn、 xìn 、 yào’ hoặc phát âm thành dấu nặng trong tiếng Việt do đọc chưa đủ độ cao của thanh 4. Các từ song âm tiết hoặc cụm từ có sự kết hợp của các thanh với thanh 4 cũng thường bị phát âm sai ví dụ như zàijiàn 、 zhīdào 、 zhèxiē 、 nàxiē 、 miàntiáor 、 hànzi Ngoài ra, sinh viên khi học riêng từng chữ 不、一 đã có ấn tượng ngay với cách đọc của hai âm tiết này, tuy nhiên sau đó cũng phải ghi nhớ ngay biến điệu của hai chữ khi kết hợp với các âm tiết mang thanh 4 và thanh 1,2,3 nên việc nhầm lẫn thanh điệu của 不、一 trong các cụm từ có chứa hai chữ này cũng khá phổ biến.

4. PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY NGỮ ÂM TIẾNG HÁN GIAI ĐOẠN SƠ CẤP CHO SINH VIÊN LIÊN KẾT TRUNG QUỐC

4.1 Mô tả nội dung giảng dạy ngữ âm tiếng Hán trong chương trình giảng dạy tiếng Hán giai đoạn sơ cấp

Tại trường Đại học Thương Mại, giáo trình tiếng Hán được lựa chọn để giảng dạy giai đoạn sơ cấp là “ Giáo trình Hán ngữ” Đại học Ngôn ngữ Bắc Kinh do Dương Ký Châu chủ biên. Là giáo trình đi theo hướng tiếng Hán thực dụng, toàn bộ phần ngữ âm không tách riêng để giảng dạy mà lồng xen vào 5 bài đầu tiên của giáo trình, nội dung ngữ âm trở thành một phần của bài. Sau 5 bài đầu, nội dung ngữ âm tiếp tục được củng cố thông qua hệ thống bài tập luyện ngữ âm và nội dung bài học tổng hợp. Như vậy, giáo viên chỉ có khoảng thời gian 20 tiết đầu cho việc giới thiệu, giảng dạy, hướng dẫn luyện tập cách phát âm toàn bộ hệ thống thanh mẫu, vận mẫu, thanh điệu tiếng Hán. Do đó, việc lựa chọn và phối hợp các phương pháp giảng dạy ngữ âm hiệu quả luôn là một nhiệm vụ quan trọng trong việc thiết kế bài giảng và giảng dạy trên lớp.

4.2 Các phương pháp giảng dạy ngữ âm tiếng Hán giai đoạn sơ cấp

4.2.1 Giải thích sơ lược kiến thức ngữ âm

Trong quá trình giảng dạy ngữ âm, việc giải thích sơ lược lý thuyết ngữ âm rất cần thiết, để sinh viên có nhận thức tổng thể về cấu tạo âm tiết, hệ thống thanh mẫu, vận mẫu, thanh điệu tiếng Hán, từ đó sinh viên có thể thực hiện hiệu quả hơn việc bắt chước ngữ âm và các bài tập tiếp theo.

Khi giảng dạy phần thanh mẫu, giảng viên nên giải thích cụ thể cơ quan phát âm và cách thức phát âm thanh mẫu đó. Các khái niệm bật hơi, không bật hơi, tắc, xát có thể được giới thiệu ngắn gọn, trực quan giúp sinh viên thực hành một cách hiệu quả.

4.2.2 Phương pháp mô phỏng

Sau khi giáo viên trình bày cách phát âm chuẩn, cả lớp hay một một nhóm sinh viên đồng thanh lặp lại (tập thể mô phỏng) hoặc cá nhân sinh viên (cá nhân mô phỏng) sẽ lặp lại cách phát âm mà giáo viên hoặc băng đài vừa đọc. Mặc dù đây là phương pháp dạy phát âm cơ bản, nhưng phương pháp này có ưu điểm đó là khi tập thể sinh viên được yêu cầu đọc đồng thanh sẽ huy động được sự nhiệt tình của cả lớp, giảm cảm giác căng thẳng đối với những sinh viên nhút nhát, tăng tuần suất luyện tập phát âm. Sau khi tiến hành đọc tập thể nhiều lần, giáo viên có thể chuyển sang đọc đơn lẻ để mỗi sinh viên đều có cơ hội thực hành cá nhân, giáo viên cũng dễ dàng phát hiện và chỉnh sửa những thiếu sót trong cách phát âm của sinh viên. Trong quá trình sử dụng phương pháp mô phỏng giáo viên cần chú ý chỉnh sửa phát âm cho sinh viên để hình thành thói quen phát âm chính xác.

4.2.3 Phương pháp khoa trương

Giảng viên dùng phương pháp này để diễn đạt cách phát âm, làm tăng ấn tượng của sinh viên về thanh mẫu, vận mẫu, thanh điệu, giúp sinh viên phân biệt được sự khác biệt giữa các yếu tố đó. Ví dụ khi phát âm vận mẫu ‘a’ giảng viên có thể mở rộng miệng ra một chút, phát âm vận mẫu ‘ü’ thì môi có thể chụm lại và giữ nguyên khẩu độ miệng để sinh viên quan sát. Khi phát âm thanh 1, giáo viên có thể kéo dài thanh để nhấn mạnh độ cao thanh 1 không thay đổi khi phát âm âm tiết chứa nó, khi phát âm âm uốn lưỡi ‘er’, giáo viên có thể mở rộng miệng hơn để sinh viên có thể quan sát rõ lưỡi hướng lên và chạm vào ngạc mềm. Với phương pháp này, sinh viên sẽ rất ấn tượng các âm mà giảng viên đọc và thể hiện, qua đó nắm được và phát âm chuẩn xác ngay từ đầu.

4.2.4 Phương pháp trình diễn

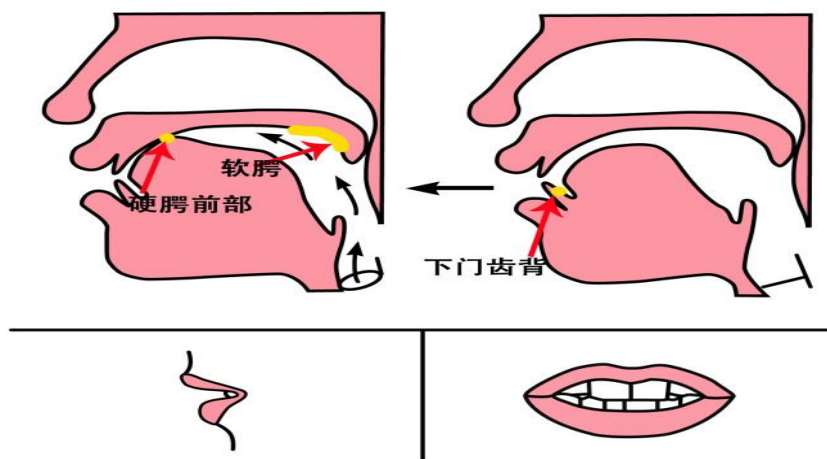
Giáo viên có thể sử dụng các công cụ hỗ trợ như tranh ảnh, bảng biểu, đồ vật, ngôn ngữ cơ thể trình bày các nội dung liên quan để tăng hiệu quả việc giảng dạy ngữ âm.

- Trình diễn bằng tranh ảnh bảng biểu

Khi dạy các âm tố - thanh mẫu, vận mẫu, có thể sử dụng bảng thanh mẫu, bảng vận mẫu, bảng kết hợp thanh mẫu vận mẫu để giải thích hệ thống phiên âm và củng cố quy tắc viết phiên âm tiếng Hán

	an	en	ang	eng	ong
t	tan		tang	teng	tong
n	nan	nen	nang	neng	nong
l	lan		lang	leng	long
g	gan	gen	gang	geng	gong
k	kan	ken	kang	keng	kong
h	han	hen	hang	heng	hong

Cũng có thể dùng hình ảnh để trình diễn cơ quan phát âm các thanh mẫu khó nhóm thanh mẫu đầu lưỡi sau như zh, ch, sh và nhóm thanh mẫu đầu lưỡi trước z, c, s như hình sau:



Hình 2: Cơ quan phát âm nhóm thanh mẫu đầu lưỡi sau, đầu lưỡi trước

- Trình diễn bằng khẩu hình hoặc động tác cơ thể: Dùng khẩu hình trong giảng dạy ngữ âm là cách thức trực quan nhất và phổ biến nhất của phương pháp trình diễn. Sinh viên rất dễ quan sát và bắt chước theo độ mở của miệng, tròn hay không tròn môi trong quá trình giảng viên trình diễn. Ngoài ra, khi phát âm một số âm, những yếu tố như vị trí lưỡi trong khoang miệng, răng, ngạc cứng, ngạc mềm đều khá khó quan sát, lúc này giáo viên cũng có thể dùng tay để mô phỏng cơ quan phát âm.

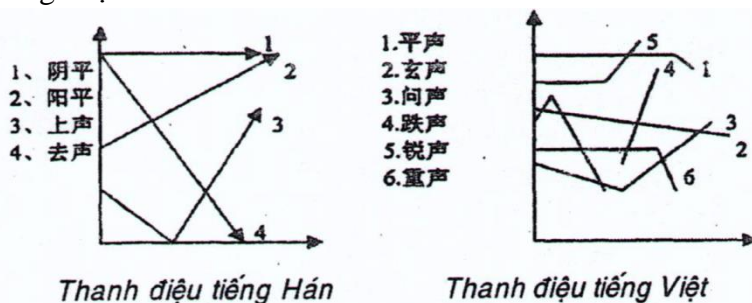
- Trình diễn bằng đồ vật hoặc ngôn ngữ cơ thể. Ví dụ, khi giảng dạy các thanh mẫu bật hơi – không bật hơi, có thể dùng một tờ giấy để trước miệng, khi đọc thanh mẫu không bật hơi như b, d, j, g, z, zh thì giấy không rung, các thanh mẫu bật hơi như p, t, q, c, ch thì giấy rung.

4.2.5 Phương pháp so sánh

Trong quá trình giảng dạy, giảng viên có thể tiến hành so sánh đối chiếu các âm tố tương đồng nhau về cách phát âm trong cả tiếng Hán và tiếng Việt.

a. Đối chiếu âm tố tiếng Hán và tiếng Việt

Ví dụ, giảng viên có thể đối chiếu các thanh mẫu b, m, f với các phụ âm p, m, ph; đối chiếu thanh mẫu d, n, l, g, r với phụ âm t, n, l; k, r trong tiếng Việt vì các thanh mẫu này khá tương đồng nhau trong cách phát âm. Hoặc giảng viên có thể đối chiếu thanh điệu tiếng Hán với thanh điệu tiếng Việt



(Hình 3: Độ cao của thanh điệu tiếng Hán và tiếng Việt)

b. Đối chiếu các âm tố trong bản thân tiếng Hán

- Đối chiếu thanh mẫu: Trong giai đoạn đầu học thanh mẫu, giảng viên thường giúp sinh viên đối chiếu các nhóm thanh mẫu bật hơi – không bật hơi; đối chiếu nhóm thanh mẫu đầu lưỡi sau zh, ch, sh với nhóm thanh mẫu đầu lưỡi trước z, c, s. Ví dụ:

jī – qī	dāng – tāng	zá – zǎ
bā – pà	zhī – chī	cā – chà
gè – kè	zòu – còu	sè – shè

- Đối chiếu vận mẫu: trong giai đoạn đầu học vận mẫu, giảng viên thường giúp sinh viên đối chiếu các nhóm vận mẫu đọc khá giống nhau như:

yù – yī	qín – qíng	jī qì – jù qí
hā – huā	dàn – dāng	xū yào – xī yào
hái – huái	lǚ – lǚ	bèn – bèng

Hoặc đối chiếu các vận mẫu có hình chữ giống nhau nhưng bản chất là các vận mẫu khác nhau do bị biến đổi cách viết khi kết hợp với thanh mẫu, ví dụ nh

jú zǐ - zhú zǐ	cūn zǐ - jūn zǐ	dùn - jùn
qǔ - zǔ	sì - shí	suàn - xuān
quán - chuán	jī jí - zhī chí	lún - xún

- Đối chiếu thanh điệu: thường gặp nhất chính là các bài luyện tập đối chiếu cả bốn thanh nhằm giúp sinh viên phân biệt rõ và củng cố cách đọc của các thanh, ví dụ như:

- bā bá bǎ bà
- dā dá dǎ dà
- bū bú bǔ bù
- kōu kóu kǒu kòu
- bāi bái bǎi bài

Ngoài ra, việc đối chiếu cách đọc của chữ 不、一 khi kết hợp với các âm tiết mang 4 thanh điệu khác nhau cũng giúp sinh viên nhớ được quy luật biến điệu của hai chữ này, tránh được các lỗi phát âm khi đọc các cụm từ chứa hai chữ này.

bù hē bù máng	bù hǎo	bú yào
bù tīng	bù néng	bù dòng bú kàn
bù bān	bù tián	bù jiǎng bú niàn
bù xīn bù xíng	bù qǐng	bú jìn
yì fēng	yì tiān	yì zhāng yì shuāng
yì céng	yì húi	yì jié yì nián
yì běn Yì bǐ	yì kǒu	yì diǎn
yí gè yí kè	yí jiàn	yí piàn

KẾT LUẬN

Việc nắm chắc hệ thống ngữ âm và phát âm chuẩn ngay ở giai đoạn đầu khi học tiếng Hán có một vai trò vô cùng quan trọng trong cả quá trình học tiếng Hán của sinh viên nói chung, sinh viên liên kết quốc tế nói riêng. Xác định được tầm quan trọng này, giáo viên và sinh viên có thể lựa chọn các phương pháp giảng dạy phù hợp nhằm giúp sinh viên có thể khắc phục được các lỗi sai thường gặp và phát âm đúng, chuẩn ngay từ giai đoạn đầu. Sinh viên dựa trên hướng dẫn của giáo viên, cũng có thể dựa vào các phương pháp được gợi ý để tìm được cách thực hành và luyện tập phù hợp nhất với mình, khiến cho việc học ngữ âm tiếng Hán trở nên nhẹ nhàng hơn, qua đó tạo nền móng vững chắc cho các giai đoạn học tiếp theo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Dương Ký Châu (2014), *Giáo trình Hán Ngữ*, Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội
2. Lý Hải Phong, Triệu Dương, (2011), *Phương pháp giảng dạy tiếng Hán*, nhà xuất bản đại học sư phạm Thiểm Tây
3. Trần Linh Hương Giang (2015), Phương pháp giảng dạy ngữ âm tiếng Hán giai đoạn sơ cấp cho sinh viên Việt Nam, *Tạp chí giáo dục*, kỳ 2 – 2. 2015
4. Trương Minh Huệ (2014) *Phân tích lỗi sai của sinh viên năm nhất và năm hai khi sử dụng âm ‘er hua’ trong tiếng Hán – Lấy sinh viên trường đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội làm ví dụ*” Luận văn thạc sỹ, Đại học Quốc Gia Hà Nội
5. Đặng Duy Luận (2014) *Lỗi thanh điệu tiếng Hán của học sinh Việt Nam và đối sách dạy học ngữ âm*”. Luận văn thạc sỹ, Đại học Quốc Gia Hà Nội
6. Nguyễn Phương Thanh, (2010), *Phân tích lỗi sai ngữ âm thường gặp của sinh viên Việt Nam trong quá trình học tiếng Hán*, Luận văn thạc sỹ, Đại học Quốc Gia Hà Nội
7. Nguyễn Thị Thanh Thủy (2017) *Ảnh hưởng của ngữ âm tiếng Việt đến việc học ngữ âm tiếng Hán và cách khắc phục*, Luận văn thạc sỹ, Đại học Quốc Gia Hà Nội
8. Dật Minh, (2015), *浅议外国人汉语学习中的语音偏误及教学策略 – Thảo luận lỗi sai ngữ âm của sinh viên nước ngoài khi học tiếng Hán và chiến lược giảng dạy*, *Tạp chí ngữ văn hiện đại*, 3/2015
9. Trình Hân (2015), nghiên cứu *试析对外汉语教学常见偏误---以送气音p[pʰ]为例 - Phân tích lỗi sai thường gặp khi giảng dạy tiếng Hán đối ngoại, lấy ví dụ âm bật hơi p[pʰ]*,
10. Lý Thư Tuệ, Triệu Hâm (2013), *欧美学习者的汉语声调偏误分析- phân tích lỗi sai thanh điệu tiếng Hán của sinh viên Âu Mỹ*, Luận văn thạc sỹ, Đại học ngoại ngữ Bắc Kinh Trung Quốc
11. Phụ Quốc Cường (2019), *老挝学生习得汉语的发音偏误 – Lỗi sai phát âm tiếng Hán của sinh viên Lào*, Luận văn thạc sỹ, Đại học Vân Nam Trung Quốc
12. Khẩu Vi Toàn (2012), *越南留学生习汉语语音偏误分析研究综述-Tổng quan nghiên cứu phân tích lỗi sai ngữ âm tiếng Hán của sinh viên Việt Nam*, *Tạp chí ngữ văn hiện đại*, 11/2012
13. Trang Khiết, Quan Anh Vĩ (2009), *越南留学生习得普通话说音、塞擦音实验研究和偏误分析 – Nghiên cứu thực nghiệm và phân tích lỗi sai khi phát âm âm tắc, âm tắc sát của sinh viên Việt Nam*, *tạp chí Journal of Yunnan*, kỳ 2-2009
14. Trương Duy Giai (2004), *越南留学生的汉语声母偏误分析 – Phân tích lỗi sai thanh mẫu tiếng Hán của sinh viên Việt Nam*, *Giảng dạy tiếng Hán thế giới*, kỳ 2-2004

ÁP DỤNG MỘT SỐ THỦ THUẬT NÂNG CAO KỸ NĂNG NGHE HIỂU CHO SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN TẠI VIỆN HỢP TÁC QUỐC TẾ ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI

ThS. Lê Thị Tuyết Nga

Email: letuyetnga6182@gmail.com

Khoa Tiếng Anh - Trường Đại học Thương mại

Tóm tắt

Mặc dù kỹ năng nghe là cơ bản để tiếp thu ngôn ngữ tiếng Anh, nhưng vẫn có rất ít nghiên cứu về kỹ năng này. Tác giả quyết định nghiên cứu đề tài “Áp dụng một số thủ thuật nâng cao kỹ năng nghe hiểu cho sinh viên không chuyên tại Viện hợp tác quốc tế Đại học Thương Mại” để đóng góp thêm vào các nghiên cứu về kỹ năng này. Nghiên cứu được tiến hành trên hai nhóm ngẫu nhiên Khoa kế toán - Viện HTQT - ĐHTM. Một lớp là nhóm thực nghiệm, lớp còn lại là nhóm đối chứng. Kết quả là nhóm thực nghiệm được sử dụng thủ thuật để rèn kỹ năng nghe có kết quả cao hơn so với nhóm đối chứng.

Từ khóa: Thủ thuật, Nghe hiểu, Kỹ năng nghe

Abstract:

Though listening is fundamental to the acquisition of the English language, there has been little research about this skill. The writer decided to study the topic “Applying some techniques to improve listening comprehension skill for non-major students at the Institute of International Cooperation, Thuong Mai University” to contribute to the studies about this skill.. The study was conducted on the two random groups of Accounting Department at the Institute of International Cooperation – Thuong Mai University. One is the experimental group, the other is the control one. As a result, the experimental group which was taught some techniques to practice listening skills had better results than the control group.

Keywords: techniques, listening comprehension, listening skill

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Nghe là một kỹ năng đáng kể để phát triển trong việc học ngôn ngữ thứ hai (Rost, 2001; Vandergrift, 2007; Kurita, 2012). Kỹ năng nghe rất quan trọng trong việc học ngoại ngữ vì chìa khóa để học ngoại ngữ là tiếp nhận đầu vào ngôn ngữ. Theo Krashen (1985) và Hamouda (2013), kỹ năng nghe là một yếu tố quan trọng để đạt được đầu vào dễ hiểu. Việc học sẽ không diễn ra nếu không có bất kỳ đầu vào nào. Hasan (2000) và Hamouda (2013) bày tỏ rằng nghe hiểu cung cấp các tình huống thích hợp cho việc thu nhận và mở rộng các kỹ năng ngôn ngữ khác. Rost (2002) bày tỏ rằng sự phát triển của khả năng nghe có liên quan đến việc đạt được khả năng nói thành thạo. Ông khẳng định rằng nghe là kỹ năng quan trọng nhất trong việc học ngôn ngữ vì nó là kỹ năng ngôn ngữ được sử dụng rộng rãi nhất trong cuộc sống hàng ngày.

Phát triển kỹ năng nghe hiểu giúp người học thành công trong việc học và tính tự lực của người học trong việc nghe hiểu sẽ được tăng lên, họ sẽ có động lực để tiếp cận với việc nói tiếng Anh, chẳng hạn như tham gia vào các cuộc trò chuyện với người bản xứ (Kurita, 2012). Theo Pourhosein Gilakjani và Ahmadi (2011), lắng nghe đóng một vai trò quan trọng trong quá trình giao tiếp. Theo Oxford (1990), kỹ năng nghe phát triển nhanh hơn ba kỹ năng ngôn ngữ khác và nó có thể giúp dễ dàng phát triển kỹ năng còn lại kỹ năng ngôn ngữ.

Do vai trò rất lớn của kỹ năng nghe mà tác giả chọn đề tài nghiên cứu này để giúp các em sinh viên không chuyên Viện HTQT – ĐHTM tăng cường khả năng nghe qua những thủ thuật thật phù hợp cho các hoạt động luyện nghe của sinh viên.

2. CƠ SỞ LÝ LUẬN

Không có một định nghĩa chung cho việc nghe hiểu giữa các nhà ngôn ngữ học. Tuy có một đồng thuận chung rằng nghe hiểu là một quá trình vô hình. Quá trình này theo Rost (2002 p7) cho phép người học ngôn ngữ hiểu ngôn ngữ nói. Howard và Dakin (1974) cho rằng nghe là khả năng xác định và hiểu những gì những người khác đang nói. Tương tự như vậy, Rost (2002) đã định nghĩa nghe là một quá trình tiếp nhận những gì người nói thực sự nói (định hướng tiếp thu); xây dựng và biểu thị ý nghĩa (định hướng mang tính xây dựng); thương lượng ý nghĩa với người nói (lắng nghe chiến lược) và phản hồi (định hướng hợp tác); đồng thời tạo ra ý nghĩa thông qua sự tham gia, trí tưởng tượng và sự đồng cảm (biến đổi sự định hướng). Xem xét tất cả các định nghĩa này về khả năng nghe hiểu, người viết kết luận rằng nghe là một quá trình nhiều hoạt động phức tạp và có sự tương tác lớn, trong đó người nghe cần xử lý nội dung nghe và tận dụng các kỹ năng nghe cũng như các chiến lược khác để hiểu ngôn ngữ nói. Đối với việc dạy và học kỹ năng nghe hiểu thì vai trò của người giáo viên giảng dạy trên lớp là rất quan trọng. Giáo viên phải tổ chức và vận dụng phương pháp như thế nào để hoạt động đạt được kết quả tối ưu. Các thủ thuật và hoạt động trên lớp phải thay đổi và phát triển đa dạng, phù hợp với từng nội dung bài. Giáo viên cần tổ chức và sử dụng phương pháp mới, tìm hiểu các thủ thuật, hoạt động dạy học theo quan điểm giao tiếp, để có thể áp dụng phù hợp và có hiệu quả. Hiệu quả giờ dạy của giáo viên từng bước được nâng cao chính là do việc sử dụng thủ thuật phù hợp với nội dung bài và trình độ sinh viên.

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu được tiến hành qua hành động thực nghiệm trước và sau khi thực hiện thủ thuật nghe nhằm mục đích khẳng định áp dụng thủ thuật phù hợp sẽ tạo ra hiệu ứng tích cực cho việc dạy và học kỹ năng nghe hiểu. Nghiên cứu sử dụng phương pháp thống kê T-Test, cụ thể là *Independent Samples T-Test* dùng để so sánh giá trị trung bình của hai nhóm kết hợp với phương pháp phân tích, so sánh dữ liệu.

Khách thể nghiên cứu là 62 sinh viên của 2 nhóm : nhóm thực nghiệm (31 sinh viên), nhóm đối chứng (31 sinh viên). Tác giả chọn 1 lớp là nhóm thực nghiệm, lớp còn lại là nhóm đối chứng. Tác giả dùng bài kiểm tra 15 phút làm bài kiểm tra trước tác động, sau 5 tuần tiếp tục dùng một bài kiểm tra 15 phút khác. Kết quả cho thấy điểm trung bình của hai nhóm là tương đương nhau, do đó tác giả dùng phép kiểm chứng T-test để kiểm chứng. Thời gian tiến hành thực nghiệm là từ 1/9/2020 đến 8/10/2020 vẫn tuân theo kế hoạch dạy và học tập học kì 2 của Viện HTQT và theo thời khóa biểu để đảm bảo tính khách quan.

*Thiết kế nghiên cứu

Bảng 1: Kiểm chứng để xác định các nhóm tương đương

	Lớp 2028ENTH8011 (Lớp thực nghiệm)	Lớp 2038ENTH8011 (Lớp đối chứng)
Điểm TBC	6,65	6,42
Giá trị P	0.32	

Giá trị $P = 0,32 > 0,05$ nên tác giả kết luận hai nhóm thực nghiệm và đối chứng không có ý nghĩa; Điểm trung bình cộng của hai nhóm là tương đương nhau

Tác giả sử dụng thiết kế 2 : kiểm tra trước tác động và sau tác động với các nhóm tương đương nhau

Bảng 2: Thiết kế nghiên cứu

Nhóm	KT trước tác động	Tác động	KT sau Tác động
Thực nghiệm Lớp 2028ENTH8011	6,65	Vận dụng thủ thuật phù hợp để rèn kỹ năng nghe trong tiết dạy nghe hiểu	7,5
Đối chứng Lớp 2038ENTH8011	6,42	Sử dụng phương pháp dạy học truyền thống	6,1

4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ MỘT SỐ ĐỀ XUẤT

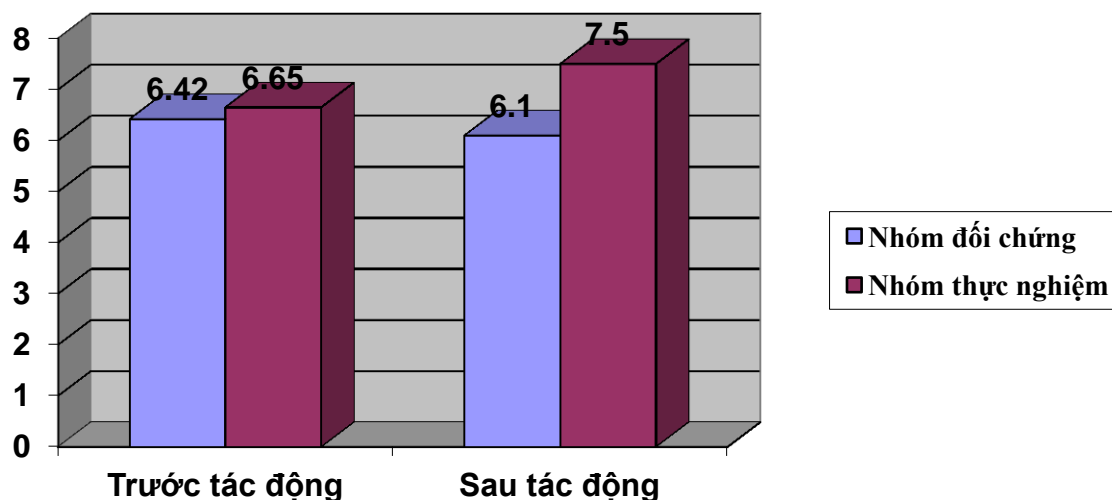
4.1. Kết quả nghiên cứu:

Bảng 3: So sánh điểm trung bình bài kiểm tra sau tác động

	Lớp2028 ENTH8011 (Lớp thực nghiệm)	Lớp 2038ENTH8011 (Lớp đối chứng)
ĐTB	7,5	6,1
Độ lệch chuẩn	1.7839	2,1407
Giá trị P của T-test	0,0034	
Chênh lệch giá trị trung bình chuẩn (SMD)	0,7866	

+ Sau tác động kiểm chứng chênh lệch ĐTB bằng T-Test cho kết quả $P = 0,0034$, cho thấy: sự chênh lệch giữa ĐTB nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng rất có ý nghĩa, tức là chênh lệch kết quả ĐTB nhóm thực nghiệm cao hơn ĐTB nhóm đối chứng là không ngẫu nhiên mà do kết quả của tác động.

Chênh lệch giá trị trung bình chuẩn $SMD = 0,7866$. Điều đó cho thấy mức độ ảnh hưởng của sử dụng các thủ thuật để rèn kỹ năng nghe đến TBC học tập của nhóm thực nghiệm là lớn.



Kết quả của bài kiểm tra sau tác động của nhóm thực nghiệm là $TBC = 7,5$, kết quả bài kiểm tra tương ứng của nhóm đối chứng là $TBC = 6,1$. Độ chênh lệch điểm số giữa hai nhóm là 1.4032. Qua đó cho thấy điểm TBC của hai lớp đối chứng và thực nghiệm đã có sự khác biệt rõ rệt, lớp được tác động có điểm TBC cao hơn lớp đối chứng.

Phép kiểm chứng T-test ĐTB sau tác động của hai lớp là $p=0.0034 < 0.005$. Kết quả này khẳng định sự chênh lệch ĐTB của hai nhóm không phải là do ngẫu nhiên mà là do tác động của các thủ thuật được áp dụng.

4.2. Một số đề xuất

4.2.1 Đối với cấp lãnh đạo :

Cần liên tục đầu tư cơ sở trang thiết bị dạy học phù hợp , tạo điều kiện để sinh viên được tiếp xúc với người bản ngữ, được tham gia các hoạt động tình nguyện hay các cuộc thi, hội thảo tiếng Anh để nâng cao khả năng nghe của sinh viên.

4.2.2. Đối với giáo viên

Không ngừng tự học, tự bồi dưỡng, biết khai thác thông tin trên mạng, có kỹ năng sử dụng thành thạo các phương tiện hỗ trợ giảng dạy và các trang thiết bị dạy học hiện đại. Phải chuẩn bị soạn bài kỹ lưỡng, đầu tư nhiều thời gian và công sức; giáo viên cần thiết kế kế hoạch bài học hợp lý. Các bước lên lớp phải uyển chuyển linh hoạt. Khuyến khích sinh viên làm thêm các bài tập mở rộng, nâng cao.

*** Tiến trình giảng dạy 1 tiết học nghe hiểu hiệu quả tác giả muốn đề xuất với các thầy cô đồng nghiệp:**

+ Yêu cầu chung:

Để giúp sinh viên học tốt tiết nghe hiểu cũng như để giờ dạy của bản thân thành công, ngay từ đầu kì học tác giả đã qui định cho sinh viên chuẩn bị bài kỹ trước khi đến lớp với các yêu cầu như sau:

- Chuẩn bị bài trước khi đến lớp:

- + Ôn kiến thức cũ và xem trước bài mới
- + Đọc kỹ và hiểu nội dung các bài tập thực hành nghe.
- + Chuẩn bị các bài tập bằng cách dự đoán.

- Tích cực và mạnh dạn phát biểu ý kiến cũng như thảo luận cặp hoặc nhóm theo yêu cầu của giáo viên.

* Bên cạnh đó tác giả cũng chuẩn bị kỹ giáo án, dụng cụ dạy học (máy tính, loa, thiết bị kết nối với máy chiếu).

- Trong giờ học hướng dẫn sinh viên thực hiện tốt các hoạt động học tập với các thủ thuật khác nhau.

+ Động viên, khuyến khích, tạo điều kiện và cơ hội để sinh viên tích cực, chủ động tham gia học tập.

+ Hướng dẫn sinh viên thực hiện các dạng bài tập thực hành, giúp sinh viên có thói quen nghe và vận dụng các bài tập nghe hiểu từ đơn giản đến phức tạp.

- Linh hoạt sử dụng các thủ thuật phù hợp với nội dung bài nghe, trình độ sinh viên, tổ chức dạy học một cách hợp lý.

+ Tiến hành một tiết nghe hiểu gồm ba bước:

+ Pre – Listening

+ While – Listening

* Post –Listening

- Tùy theo từng nội dung của bài nghe, tác giả thường mở bài bằng các thủ thuật khác nhau để tạo bầu không khí phấn khởi, sự hứng thú cho sinh viên như: chatting, matching, ask and answer, networks, brainstorming, language games....

PRE –LISTENING

Đây là bước quan trọng- giáo viên giới thiệu nội dung sắp nghe, làm rõ ngữ cảnh để sinh viên có thể đoán được nội dung sắp nghe, nghe - hiểu và luyện tập bài tập nghe tốt. Từ

vựng và cấu trúc liên quan cũng được giới thiệu ở bước này và thường thì tác giả giới thiệu nhiều từ mới hơn khi dạy đọc nhằm giúp sinh viên có thể nghe dễ hơn.

- Để giúp sinh viên đoán được ngữ cảnh, tình huống sắp nghe và có được vốn kiến thức về nội dung sắp nghe, tác giả sử dụng các bài tập dự đoán ở phần “Pre –Listening” như: Multiple choice, Choose True or False, Complete the passage, Cloze test

- Nội dung bài nghe là một đoạn hội thoại, điền thông tin cần thiết vào bảng. Trước tiên tác giả yêu cầu sinh viên đọc thông tin cho sẵn trong bảng khoảng 3 phút rồi sau đó giúp sinh viên dự đoán ngữ cảnh của bài nghe qua hoạt động theo cặp với bài tập “ True /False”

- Do đó, muốn cho sinh viên nghe và hiểu được thông tin, nội dung qua các ngữ cảnh, tình huống, các dạng bài tập trước khi nghe sinh viên thực hiện tốt thì sẽ nghe hiểu tốt. Tác giả thiết nghĩ các hoạt động ở phần dẫn dắt các bài tập phần “pre- listening” là cần thiết nên giáo viên cần đầu tư nhiều ở phần này, các hoạt động ở phần này tác giả thường tổ chức cho sinh viên hoạt động theo cặp, nhóm.

- Sau phần bài tập dự đoán tình huống, sinh viên viết kết quả dự đoán lên bảng. Tác giả chuyển sang bước tiếp theo của tiết Nghe là phần “ While –listening”

WHILE –LISTENING

Trước khi bật máy cho sinh viên nghe, tác giả nhắc lại sinh viên nghe chi tiết để sửa các bài tập dự đoán thông tin ở phần “Pre –listening”.

Tác giả cho nghe hai lần (cho nghe cả bài, không ngắt câu, ngắt đoạn trừ những trường hợp câu khó nghe mà chứa thông tin cần thiết)

+ Nghe lần thứ nhất: Nghe ý chính và trả lời các câu hỏi đại ý (phần này dành cho sinh viên giỏi)

+ Nghe lần thứ hai: Nghe chi tiết nội dung (dành cho sinh viên khá giỏi)

+ Tùy theo bài có thể cho sinh viên nghe thêm lần thứ ba để sinh viên tự tìm đáp án hoặc tự sửa lỗi trước khi giáo viên nêu đáp án.

- Tùy theo yêu cầu bài tập vận dụng ở mỗi bài khác nhau mà yêu cầu sinh viên làm việc cá nhân và so sánh kết quả với bạn kế bên hoặc trả lời đáp án trước lớp sau khi nghe, còn với hoạt động cặp nhóm thì sinh viên trình bày kết quả lên bảng. Lúc này giáo viên cùng làm việc với cả lớp, sửa và cho đáp án đúng lên bảng.

* Nhờ các bài tập dự đoán sát với ngữ cảnh, tình huống sắp nghe ở bước “Pre – listening” nên ở bước “While –listening” sinh viên rất hứng thú tập trung nghe. Sau khi sinh viên nghe và hiểu chính xác, tốt về nội dung, thông tin vừa nghe ở hai bước trên thì chuyển sang bước “ Post –listening”.

POST –LISTENING

- Sinh viên không cần nghe lại bước này vì các em đã nắm vững khá tốt thông tin, nội dung vừa nghe nên tác giả chỉ cho luyện tập để kiểm tra lại mức độ tiếp thu của sinh viên. Bài tập áp dụng cho bước này luôn khác với bài tập ở hai bước “Pre” và “post”.

+ Summarize the passage, Arrange the events in order, Give the title of the listening text, Describe someone from the passage, Discuss and answer question, Write –it –up

* Check True/False

- Tùy theo nội dung bài và trình độ sinh viên ở mỗi lớp khác nhau nên tác giả có thể yêu cầu sinh viên hỏi và trả lời lẫn nhau, kiểm tra chéo đáp án hoặc một sinh viên hỏi trước và gọi bất kì bạn nào trả lời trước khi đưa ra đáp án đúng.

4.2.3. Đối với sinh viên

Sinh viên cần có hứng thú với bài học đầu tư thời gian cho môn tiếng Anh, chủ động đưa ra các thắc mắc để giáo viên trợ giúp. Bên cạnh đó sinh viên cần chuẩn bị bài học cần

thận trọng trước khi đến lớp. Có khả năng vận dụng kiến thức đã học để giao tiếp dần dần từ mức độ đơn giản đến phức tạp hơn. Sinh viên có thể vận dụng một số bí quyết sau để tăng cường kỹ năng nghe hiểu:

- **NGHE CHỦ ĐỀ YÊU THÍCH, KHƠI GỢI CẢM XÚC**

Nghe tiếng Anh với những chủ đề yêu thích sẽ làm cho việc tiếp thu trở nên nhẹ nhàng và dễ dàng, học mà tưởng như chơi, hứng thú và cảm hứng của bạn luôn ở mức cao, đây là điều kiện cần thiết để các em có thể duy trì thói quen nghe tiếng Anh hằng ngày.

- **CHỌN NỘI DUNG NGHE PHÙ HỢP VỚI TRÌNH ĐỘ**

Để có thể chọn cho mình nội dung nghe phù hợp, cần thiết phải biết trình độ hiện tại của mình đang ở đâu. Chuẩn đánh giá tiếng Anh phổ biến và thông dụng nhất là theo Khung tham chiếu chung của Châu Âu (CEFR). Theo khung này, trình độ tiếng Anh chia làm 6 bậc từ thấp đến cao gồm: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

- **NGHE, ĐỌC, VÀ LẶP LẠI**

Đây là một trong những kỹ thuật cực kỳ hiệu quả mà bất cứ người giỏi Tiếng Anh nào cũng biết và áp dụng rất nhiều. Kỹ thuật này rất đơn giản, đúng như tên gọi của nó: Nghe, đọc và lặp lại.

- **ĐOÁN NỘI DUNG**

Để có thể nghe tốt, việc đoán đầu tiên là phải đoán những gì sắp sửa được nghe, mục đích là để có những chuẩn bị về tinh thần và từ vựng cần thiết.

- **NGHE TIẾNG ANH MỖI NGÀY, THƯỜNG XUYÊN VÀ LIÊN TỤC**

Cuối cùng, nghe hằng ngày, liên tục và thường xuyên là một sự tích lũy lâu dài và đều đặn trước khi có thể thấy một kết quả rõ ràng.

5. KẾT LUẬN:

Kết quả bài kiểm tra sau tác động của nhóm thực nghiệm là 7.5 , kết quả bài kiểm tra tương ứng của nhóm đối chứng là 6.1 .Độ lệch điểm số giữa 2 nhóm là 1.4032 điều đó cho thấy điểm TBC của 2 nhóm đối chứng và thực nghiệm đã có sự khác biệt rõ rệt, nhóm được tác động có kết quả cao hơn nhóm đối chứng. Chênh lệch GTTB của 2 bài kiểm tra là $SMD=0.7866$. Điều này có nghĩa mức độ ảnh hưởng của tác động là lớn.

Sau khi áp dụng các kỹ thuật dạy nghe hiểu trong nghiên cứu này tác giả đã đi đến một số kết luận quan trọng; trong số những điều quan trọng nhất là sự cải thiện trong khả năng nghe hiểu của các sinh viên nhóm thực nghiệm. Thông qua thử nghiệm này, tác giả đã khám phá các nguyên tắc như “người nghe giỏi trở thành người nói giỏi” (Lynch, 1996), bởi vì việc lắng nghe đã giúp người học cải thiện khả năng nói của họ. Việc vận dụng các thủ thuật và phương pháp rèn kỹ năng nghe cho sinh viên không chuyên của viện HTQT – ĐHTM mà tác giả nêu trên đã đem lại hiệu quả cao, sinh viên được rèn kỹ năng nghe từng bước trong các tiết học, vận dụng luyện tập tốt, hiểu bài chính xác, nhanh chóng và hơn nữa các em sinh viên tự tin, hứng thú và tích cực học tập hơn.

Với kết quả của nghiên cứu này, tác giả mong rằng các bạn đồng nghiệp quan tâm, chia sẻ và đặc biệt là các giáo viên Tiếng Anh để trong mỗi giờ dạy nghe hiểu chúng ta luôn tạo hứng thú cho sinh viên và nâng cao kết quả học tập cho các em. Mặc dù tác giả đã rất cố gắng để tìm tòi, nghiên cứu và thực nghiệm tuy nhiên chắc chắn vẫn còn nhiều thiếu sót và sơ xuất. Rất mong nhận được sự đóng góp của hội đồng phản biện và các đồng nghiệp để bài nghiên cứu có chất lượng tốt nhất.

DANH MỤC VIẾT TẮT

Từ viết tắt	Từ đầy đủ
ĐTB	Điểm trung bình
HTQT	Hợp tác quốc tế
ĐHTM	Đại học Thương Mại
TBC	Trung bình cộng
SMD	Độ chênh lệch giá trị trung bình chuẩn
p	Xác suất xảy ra ngẫu nhiên

Phụ lục : BẢNG ĐIỂM CỦA NHÓM THỰC NGHIỆM VÀ NHÓM ĐỐI CHỨNG
Kiểm tra trước tác động

STT	Nhóm thực nghiệm (lớp 2022ENTH8011)	Điểm	STT	Nhóm đối chứng (lớp 2023ENTH8011)	Điểm
1	Nguyễn Đức Anh	7	1	Từ Hoài An	6
2	Nguyễn Duy Anh	4	2	Dương Đỗ Lan Anh	9
3	Phạm Hồng Vân Anh	9	3	Nguyễn Mai Anh	4
4	Trần Việt Anh	8	4	Nguyễn Nhật Anh	6
5	Vũ Tâm Anh	4	5	Nguyễn Quốc Anh	4
6	Hoàng Thị Chang	6	6	Nguyễn Thị Quỳnh Anh	7
7	Bùi Vân Chi	5	7	Trần Quỳnh Anh	5
8	Dương Thành Công	10	8	Vũ Châu Anh	7
9	Trần Hải Đăng	9	9	Nguyễn Tùng Chi	5
10	Trần Anh Đức	5	10	Trần Văn Đáng	7
11	Đinh Tuấn Hải	6	11	Nguyễn Trần Thái Dương	6
12	Lê Thị Hậu	9	12	Bùi Thị Hà	9
13	Bùi Quý Huy Hoàng	7	13	Phạm Thị Quý Hà	9
14	Đặng Tuấn Hưng	7	14	Tạ Thu Hà	7
15	Vũ Thị Ngọc Khuyên	9	15	Nguyễn Hồ Minh Hạnh	7
16	Đào Đức Long	8	16	Hoàng Phi Hồng	7
17	Ngô Quang Hải	5	17	Phạm Quang Huy	4
18	Trần Thị Mến	5	18	Phạm Quốc Khánh	10
19	Đào Hữu Minh	8	19	Nguyễn Hương Lan	7
20	Dương Thị Trà My	7	20	Nguyễn Hoàng Phương Linh	9
21	Nguyễn Đặng Trà My	8	21	Nguyễn Thị Phương Linh	7
22	Đào Thị Quỳnh Nhi	5	22	Trần Khánh Linh	5
23	Nguyễn Hồng Nhung	8	23	Trần Việt Khánh Linh	9
24	Quát Thị Hồng Nhung	7	24	Trần Thanh Loan	5
25	Nguyễn Như Quỳnh	7	25	Phạm Hoàng Long	6
26	Nguyễn Phương Thảo	9	26	Vũ Hiếu Ly	5
27	Vũ Phương Thảo	5	27	Trần Ngọc Minh	6
28	Hoàng Thị Yến Thu	4	28	Nguyễn Hoàng Thanh Ngọc	3
29	Hoàng Thu Trang	4	29	Phạm Thị Bảo Ngọc	7
30	Nguyễn Mai Trang	7	30	Vũ Thảo Nguyên	2

31	Tiêu Thái Tuấn	4	31	Vũ Hương Nhi	9
	Mốt	7			7
	Trung vị	7			7
	Giá trị trung bình	6.65			6.42
	Độ lệch chuẩn	1.84			1.96
	Độ lệch giá trị TB	0.23			
	Giá trị P	0.320798446			
	Độ chênh lệch giá trị trung bình chuẩn	0.123006575			

Kiểm tra sau tác động

STT	Nhóm thực nghiệm (lớp 2028ENTH8011)	Điểm	STT	Nhóm đối chứng (lớp 2038ENTH8011)	Điểm
1	Nguyễn Đức Anh	7	1	Từ Hoài An	5
2	Nguyễn Duy Anh	6	2	Dương Đỗ Lan Anh	9
3	Phạm Hồng Vân Anh	10	3	Nguyễn Mai Anh	2
4	Trần Việt Anh	9	4	Nguyễn Nhật Anh	5
5	Vũ Tâm Anh	5	5	Nguyễn Quốc Anh	4
6	Hoàng Thị Chang	6	6	Nguyễn Thị Quỳnh Anh	7
7	Bùi Vân Chi	7	7	Trần Quỳnh Anh	5
8	Dương Thành Công	10	8	Vũ Châu Anh	7
9	Trần Hải Đăng	10	9	Nguyễn Tùng Chi	6
10	Trần Anh Đức	5	10	Trần Văn Đáng	7
11	Đình Tuấn Hải	7	11	Nguyễn Trần Thái Dương	5
12	Lê Thị Hậu	10	12	Bùi Thị Hà	9
13	Bùi Quý Huy Hoàng	7	13	Phạm Thị Quý Hà	9
14	Đặng Tuấn Hưng	7	14	Tạ Thu Hà	6
15	Vũ Thị Ngọc Khuyên	9	15	Nguyễn Hồ Minh Hạnh	7
16	Đào Đức Long	10	16	Hoàng Phi Hồng	5
17	Ngô Quang Hải	6	17	Phạm Quang Huy	4
18	Trần Thị Mến	6	18	Phạm Quốc Khánh	9
19	Đào Hữu Minh	9	19	Nguyễn Hương Lan	7
20	Dương Thị Trà My	9	20	Nguyễn Hoàng Phương Linh	9
21	Nguyễn Đặng Trà My	9	21	Nguyễn Thị Phương Linh	6
22	Đào Thị Quỳnh Nhi	5	22	Trần Khánh Linh	5
23	Nguyễn Hồng Nhung	9	23	Trần Việt Khánh Linh	10
24	Quát Thị Hồng Nhung	7.5	24	Trần Thanh Loan	4
25	Nguyễn Như Quỳnh	7	25	Phạm Hoàng Long	5
26	Nguyễn Phương Thảo	10	26	Vũ Hiểu Ly	5
27	Vũ Phương Thảo	7	27	Trần Ngọc Minh	7

28	Hoàng Thị Yến Thu	5	28	Nguyễn Hoàng Thanh Ngọc	3
29	Hoàng Thu Trang	5	29	Phạm Thị Bảo Ngọc	7
30	Nguyễn Mai Trang	8	30	Vũ Thảo Nguyên	2
31	Tiêu Thái Tuấn	6	31	Vũ Hương Nhi	9
	Mốt	7			5
	Trung vị	7			6
	Giá trị trung bình	7.5			6.1
	Độ lệch chuẩn	1.7839			2.1407
	Độ lệch giá trị TB	1.4032			
	Giá trị P	0.0034			
	Độ chênh lệch giá trị trung bình chuẩn	0.7866			

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hamouda, A. (2013). An Investigation of Listening Comprehension Problems Encountered by Saudi Students in the EL
2. Listening Classroom. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. 2(2), 113-155.
3. Hasan, A. (2000) Learners' Perceptions of Listening Comprehension Problems. Language, Culture and Curriculum, 13(2)
4. Howatt, A. and J Dakin. (1974). Language laboratory materials, ed. J. P. B. Allen, S. P. B. Allen, and S.P. Corder.
5. Krashen, S. D. (1985). The Input Hypothesis. London: Longman.
6. Kurita, T. (2012). Issues in second language listening comprehension and the pedagogical implications. Accents Asia, 5(1)
7. Lynch, T. (1996) "*The listening-speaking connection*". **English Teaching Professional 1.**
8. Murphy, J. M. (1987). The listening strategies of English as a second language college students. Research and Teaching in Developmental Education, 4(1)
9. Nunan, D. (1989a: 97). Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press
10. Oxford, R. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. Boston, MA: Heinle & Heinle.
11. Pourhosein Gilakjani, A., & Ahmadi, M. R. (2011). A Study of Factors Affecting EFL Learners' English Listening
12. Robin, R. (2007). Learner-based listening and technological authenticity. Language Learning & Technology, 11(1), 109–115.
13. Rost, M. (2001). Teaching and researching listening. London: Longman.
14. Rost, M. (2002). Teaching and Researching Listening. London: Longman.
15. Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. Language Teaching, 40(3), 191-210. doi: 10.1017/S0261444807004338.

USING STORY PICTURE DESCRIPTION TO IMPROVE STUDENTS' SPEAKING FLUENCY

ThS. Phạm Thị Phương

Email: phuongpt1204@tmu.edu.vn

Khoa Tiếng Anh - Trường Đại học Thương Mại

Tóm tắt

Mặc dù mục đích học tiếng Anh của mỗi người có thể khác nhau, nhưng đa số người học mong muốn có kỹ năng nói tốt vì kỹ năng nói tạo ra một công cụ giao tiếp hữu ích cho nhân loại trong bối cảnh toàn cầu hóa ngày nay. Tuy nhiên, việc dạy và học kỹ năng nói cho sinh viên vẫn chưa mang lại nhiều kết quả như mong đợi dù có rất nhiều nghiên cứu về vấn đề này. Nhiều sinh viên theo học Chương trình Quốc tế tại Đại học Thương Mại (sinh viên hệ cử nhân thực hành) thường thiếu động lực và còn ngại nói tiếng Anh. Do đó, tác giả đề xuất phương pháp kể chuyện dựa trên tranh để giúp sinh viên cử nhân thực hành nói tiếng Anh một cách trôi chảy hơn. Đây là nghiên cứu thử nghiệm ở quy mô nhỏ và dữ liệu phân tích dựa trên điểm số của bài kiểm tra trước và sau khi áp dụng phương pháp giảng dạy này. Dữ liệu được phân tích bằng SPSS 2.0. Kết quả cho thấy phương pháp kể chuyện qua tranh có thể được sử dụng để nâng cao sự trôi chảy (fluency) trong bài nói của sinh viên. Ngoài ra, phương pháp này còn nâng cao động lực học tập cho sinh viên đối với môn học này.

Từ khóa: kỹ năng nói, kể chuyện dựa vào tranh, sự trôi chảy

Abstract

Although the purposes of English learning skills may vary among different people, the majority of them aim to hone their speaking skill, which is one of a productive communication tool for the mankind in the globalization context. Concerns have been aroused for the teaching of speaking skill for students as the teaching and studying of speaking skill has not delivered the desirable results albeit a plethora of studies on it. As regards the students in the International Programs at Thuongmai University, they often lack motivation and have anxiety to speak up. The author suggested story picture description to improve their fluency. This small-scale experimental research has been done based on the scores for the pre-test and post-test analyzed with SPSS 2.0. The results concluded that this story picture description could be used to enhance students' level of speaking fluency. A fringe benefit can be noted is the increase in their interest in speaking practice.

Key words: speaking, picture storytelling, fluency

1. INTRODUCTION

Enhancing fluency in speaking skill is thorny as it requires appropriate strategies, devices and language. Richards (2006) highlights that becoming a fluent person is not an easy task, Hartmann and Stork (1972) in Davin (2013) also shares similar point of view. The situation, however, is compounded by the common lack of motivation in learning English of the International Program students.

International Program students, particularly the freshmen, have speaking skill proficiency level below the standard. Students may have some confidence in reading, writing and translating skill, they still find speaking skill, especially fluency hard to achieve. Although "fluency in English is a prerequisite for success and advancement in many fields of employment in today's world" (Richards, 2006, p. 1), it takes arduous steps to achieve as "a person is said to be a fluent speaker of a language when he can use its structures accurately

whilst concentrating on content rather than form, using the units and patterns automatically at normal conversation speed” (Davin, 2013, p. 86).

A plethora of studies have been done in to deal with the fact that the level of speaking fluency among EFL students is still not satisfactory. Among an array of speaking aiding tools, picture description and storytelling appear to have more comparative edges. This study, therefore, seeks a way to combine the two in the process to improve student's fluency in speaking skill.

2. DEVELOPMENT

2.1. Theoretical background

2.1.1. Speaking skill and its nature

Speaking skill is the productive one and is an interactive process of constructing meaning by producing, receiving and processing information with the different form and meaning depending on the context in which it occurs (Burns & Helen, 1997). It reflects the ability of the speaker to express oneself orally and coherently in a meaning context, which aims at transactional and interactional purpose with comprehensible pronunciation, correct grammar and pertinent vocabulary and discourse rules and strategies.

2.1.2. The importance of fluency

It is undoubted that fluency is critical because communicative competence is presented by the individual's ability to understand and use language effectively in an authentic environment (Brown, 2003). In other words, fluency is an important aspect of language that facilitate learners to express their ideas accurately, automatically, and naturally. In addition, to achieve a higher proficiency in fluency, it is fundamental that students' attitude and behavior correspond to academic, professional, and personal goals as the individuals' autonomy level highly influences the mastery of their learning process. This autonomous process enables the learners to be aware that they need to observe, monitor, and assess their performance to create tools and strategies to promote self-efficacy.

Broadly defined, speaking fluency is the learners' ability to produce a speech that is rapid and comprehensible (Brand & Götz, 2011; Crowther et al., 2015). Hence, searching for words is not observable. The learner can speak without searching for words, so that his or her speech is quickly understood by the listeners. Moreover, the grammar aids the listener to get information without ambiguities, and performance aspects of speech (hesitation)—such as er, erm, and ah—are used to maintain the flow of discourse but the learner can still speak the sentence with some fluency (Crowther et al.). This means that an appropriate number of hesitations is helpful to students in maintaining fluency while speaking.

Fluency makes the communication easy and make the speech more natural. The long pause or excessive hesitations usually hinder the flow of information and cause difficulty in comprehension. In some cases, low fluency may lead to misunderstanding of the attitudes of the interlocutor. The listener may think that the interlocutor is hiding something or they are telling a lie. To put it another way, fluency helps to boost comprehension between people and help to reflect the intended attitude of the speaker while speaking.

The problem of the International Program students is that they frequently hesitate and pause while speaking. It is claimed that they lack the vocabulary to express their ideas, and that they do not have an appropriate way to activate their passive vocabulary. Therefore, ways should be found out to help them with fluency while speaking.

2.1.3. Fluency in speaking skill

Speaking skill criteria is broken down into many components. Scholars may differ variably in relation to how to assess speaking skill. They, however, convergent on several criteria, fluency is one of these. To put it another way, fluency is a crucial and essential element to reflect speaker's ability. Beside competencies in grammar, strategy, discourse, sociolinguistic, fluency plays a pivotal role in speaking skill. Fluency is "an essential component in speaking that can never be compensated or by other skills" (Torky, 2006, p. 43). It is the ability that a speaker has to use language proficiently as naturally as possible while paying attention to content rather than form. It encompasses accuracy, speed, and pausing, therefore it is understood as the ability to fill time with talk, use coherent and accurate sentence and to be creative in using the language to keep the conversation going (Skehan, 1991).

Fluency is related to the speaker's knowledge and the ability to use facilitation skills (fillers, lexical phrases, or ellipsis) and compensation skills (self-correction, rephrasing, or repeating) in the conversation. In other words, fluency is related to using necessary speaking sub-skills in the time-bound nature of speaking (Torky, 2006).

CEFR describes fluency as one of the 4 criteria in assessing speaking skill. Fluency is conveyed by prominent elements: the length at which students can keep talking, the natural issue, and the even tempo. The noticeable long pauses and hesitations, false starts, reformulation are negative manifestation of fluency. In VSTEP, it is one of the 5 criteria (Grammar, Vocabulary, Pronunciation, Fluency, Discourse Management) in assessing speaking skill.

To achieve fluency, Brown (2003) proposed a comprehensive approach to achieve fluency by offering rules of appropriateness in spoken form which consists of the awareness of language tools, strategies, and choices that help students to communicate. Thornbury (2007) broke down the elements of fluency in speaking. Fluency in speaking skill consists of four components, speed, pausing, placement of pauses and length of time. Speed refers to the ability to speak fast. Pausing relates to the time a speaker needs to create an utterance. The placement of pauses pertains to the natural character of speech. The length of time relates to the number of syllables a person can say between pauses (p. 7). Most of these breakdowns are adopted in this study (pauses, hesitations, repetitions, pronunciation, incomprehensible expressions, and length).

Studies galore have delved into the notion of speaking skill; however, there is a paucity of studies in the fluency of speaking in particular. Studies on picture description and storytelling also reveal the productivity of pictures to improve speaking skill in general. This study, therefore, aims at giving an insight into the use of story picture description to improve students' speaking fluency. This study is unique in terms of the subject matter and the participants who are students joining the International Programs.

2.1.4. Storytelling

Storytelling plays a pivotal role in teaching. The narration encompasses a setting (time, place and characters), a plot (beginning, middle and the end or resolution of the events) and a conclusion.

Storytelling can increase language, engagement and comprehension, foster critical thinking, cognitive engagement, and visualization in understanding written texts (Agosto, 2016).

There are a variety of tools for storytelling. Storytelling can be explored by songs, role-play, and picture book. This may likely to obtain oral production advancement through a show and storytelling performance.

2.1.5. Picture description in EFL

"Picture" is defined as a design or representation made by various means such as painting, drawing, or photography" (Merriam-Webster, 2019). Pictures enable students associate meaning to words while keeping engagement and motivation. (Macwan, 2015)

Studies have revealed that pictures can be used as an efficient tool to improve a number of skills. Pictures can facilitate comprehension of the main idea (Rochmah, 1996). Writing skill can also be enhanced with the use of pictures (Azhari, 2004). As regards speaking skill, pictures can aid in improving students' speaking ability (Anshori, 2009, Susilowati, 2012). An action research conducted by (Karsono, 2014) emphasize the positive impact of pictures on speaking skill accompanied with the improvement of students' participation.

Picture description proved effective in group activities. It can be conducted among group and deliver the same improvement (Sengkang, 2019).

2.2. Research question

The aim of the research is to find out the effectiveness of the story picture telling in enhancing fluency aspect of speaking skill.

The study, therefore, addressed the major research question:

Does the use of story picture description lead to greater spoken fluency for International Program students?

2.3. Research method

2.3.1. Research participants and process

The study investigated a case of Thuongmai University, a public university in Vietnam which offers different courses in various fields. This is a small-scale experimental research with two groups of International Program students. Group 1 had a total of 17 students (15 females and 2 males) and Group 2 had 20 students (17 females and 3 males) in their second year at school. Group 1 was the experimental group, who had to tell the story using the pictures for 8 lessons. Group 2 did not use these activities. The other methods of teaching were the same for the two groups. Pre-tests and post tests were used to compare the results. The tests were in speaking format and included 3 parts (introduction interview, description and discussion). Fluency component was analyzed. The independent variable was observed as using story picture description, whereas the dependent variable was fluency development. In lessons for Group 1, they worked in triads or quartets, making questions and answering questions about the story pictures for their groups. They then told the story in form of a drama (there had to be a narrator and other characters). The narrator started with a setting and conclusion. Further discussion on general topic must be given in the conclusion. After the description, the group made questions for the audience.

2.3.2. Data instruments

To analyze the effect of story picture description on fluency, the study used scores of two tests (pre-test and post-test). The test is the data for 6 criteria (pauses, hesitations, pronunciation, repetitions, incomprehensible words and length). Whereas pauses, hesitations, repetitions, and incomprehensible words were negative reflection of fluency, length was the positive indicator of fluency. SPSS 2.0 was used to analyze the data by generating independent sample test and paired samples test.

2.4. Findings and discussions

The results of the pre-test and post-test are presented in the table below.

Figures revealed that the two groups both increased in the mean scores for fluency. In order to conclude whether the score increase was significant when comparing to the other group or within the group themselves, independent T-test and Paired T-test were conducted.

* THE INDEPENDENT T-TEST RESULT

The independent T-test showed that there were no significant differences in their pre-test which means that they had equal fluency ability before the experiment. After the experiment, their mean scores for fluency is illustrated in Table 1.

As can be seen from the mean scores in Table 1, the control group scored better on positive point (length) and less for negative points (pauses, hesitations, repetitions, mispronunciation, incomprehensible words). This is a good sign showing that story picture description can help improve fluency. However, to find out whether it was really significant, independent t-test was delivered.

Table 1. Group statistics for post-tests of the two groups

Student		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PAUSE2	1	17	1.12	.857	.208
	2	20	1.40	1.095	.245
HESITATION2	1	17	3.65	1.998	.485
	2	20	5.10	2.269	.507
REPETITION2	1	17	1.59	.618	.150
	2	20	2.75	.967	.216
PRONUNCIATION2	1	17	5.82	1.185	.287
	2	20	6.75	1.164	.260
INCOMPREHEND2	1	17	5.06	2.045	.496
	2	20	5.15	1.954	.437
LENGHT_2	1	17	5.5882	.50730	.12304
	2	20	3.4000	.50262	.11239

The Levene test showed that sig. for all criteria were more than 0.05, which means they had equal variances. Table 2 revealed that the Incomprehensible words and pauses were the same. The two group both improved significantly on these two aspects. The differences were significant in terms of hesitations, repetitions and length. This means that story picture telling can help improve their fluency by improving the length and **reduce hesitations** and repetitions.

Table 2. T-test for Equality of Means

		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
PAUSE2	Equal variances assumed	-.861	35	.395	-.282	.328	-.948	.383
	Equal	-.879	34.795	.386	-.282	.321	-.935	.370

	variances not assumed							
HESITATION2	Equal variances assumed	-2.049	35	.048	-1.453	.709	-2.892	-.014
	Equal variances not assumed	-2.071	34.944	.046	-1.453	.702	-2.877	-.029
REPETITION2	Equal variances assumed	-4.265	35	.000	-1.162	.272	-1.715	-.609
	Equal variances not assumed	-4.416	32.700	.000	-1.162	.263	-1.697	-.626
PRONUN_2	Equal variances assumed	-2.393	35	.022	-.926	.387	-1.713	-.140
	Equal variances not assumed	-2.389	33.840	.023	-.926	.388	-1.715	-.138
INCOMPREHEND_2	Equal variances assumed	-.138	35	.891	-.091	.659	-1.428	1.246
	Equal variances not assumed	-.138	33.484	.891	-.091	.661	-1.435	1.253
LENGTH_2	Equal variances assumed	13.141	35	.000	2.18824	.16651	1.85019	2.52628
	Equal variances not assumed	13.131	33.94	.000	2.18824	.16664	1.84955	2.52692

Paired t-test (revealed in Table 3) was also done to determine whether the difference is significant within the experimental group.

Results from paired samples test by SPSS 2.0 shows that for the pre-test, all the level of pauses, hesitations, repetitions, pronunciation mistakes, and incomprehensible words, and length decreased remarkably since the p-values ranged from 0.000 to 0.02 which is smaller than 0.05. It, therefore, can be inferred that there was a significant difference of the statistics between the pre-test and post-test among the two groups for such aspects. The results imply that story picture description is positively correlated with students' speaking proficiency.

Table 3. Paired sample test: Pair differences

		Paired Differences					Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		
					Lower	Upper	
Pair 1	PAUSE1 - PAUSE2	1.471	.874	.212	1.021	1.920	.000
Pair 2	HESITATION1 - HESITATION2	1.294	.588	.143	.992	1.596	.000
Pair 3	REPETITION1 - REPETITION2	1.176	.809	.196	.761	1.592	.000
Pair 4	PRONUNCIATION1 - PRONUNCIATION2	1.000	.612	.149	.685	1.315	.000
Pair 5	INCOMPREHEND1 INCOMPREHEND2	.647	.702	.170	.286	1.008	.002
Pair 6	LENGHT_1 - LENGHT_2	-2.235	.437	.106	-2.46	-2.01	.000

3. CONCLUSIONS

3.1. Conclusions and recommendations

To sum up, story picture description has a positive effect on students' speaking fluency by decreasing the quantities of its primary negative items (pauses, hesitations, repetitions, and pronunciation mistakes) and at the same time lengthening the speech.

The findings corroborate previous studies (Anshori, 2009; Karsono, 2014; Macwan, 2015; Agosto, 2016) in that they reconfirm technology can serve as a proficient tool to enhance the teaching of spoken form, and picture description and storytelling can improve students' speaking skills.

The results reveal the possible correlation of combining picture description and storytelling and fluency. In particular, story picture description can foster their fluency by improving the length and reducing hesitations and repetitions. This method is of great help to the International Program students.

To use this method effectively, teachers should choose the story picture carefully. Story pictures should be of students' interest and the level is a little higher than students' current level. Secondly, key words should be provided to ensure students have a right choice of words to describe the pictures. Thirdly, the chosen pictures should not tell about a story whose plot can found easily on the Internet. This may lead to students reading from the materials gained from the Internet rather than making their own sentences. Students should be given the choice to end the story in their own way, so story pictures may not have an ending. By this, students will be more engaged in the activity and the activity is more meaningful to them.

Teachers or instructors with similar type of students can consider to adopt these activities to enhance their students' speaking proficiency. Adaptations should be made with students in different contexts.

3.2. Limitations

This study only investigated a case in a typical public university, to confirm the results of this study; it is mooted that a similar study can be duplicated for other different universities and at different educational levels.

REFERENCES

1. Agosto, D. E. (2016). *Why storytelling matters: unveiling the literacy benefits of storytelling*. *Children and Libraries*, 14(2), 21-26. doi:10.5860/cal.14n2.21
2. Anshori, A. *A study on cue cards technique to increase the students' speaking ability of The Second Grader of SMPN 2 Pracimantoro, Surakarta*. (Thesis: Surakarta, 2009)
3. Azhari, R. *Teaching Descriptive Writing by Using Pictures among the Third Grade Students of SLTP Negeri 18 Malang*. (Malang: Unpublished Thesis IKIP Malang, 2004)
4. Brand, C., & Götz, S. (2011). *Fluency versus accuracy in advanced spoken learner language: A multi-method approach*. *International Journal of Corpus Linguistics*, 16, 255-275. doi:10.1075/ijcl.16.2.05bra
5. Brown, J. D. (2003). *Promoting fluency in EFL classrooms*. Proceedings of the 2nd Annual JALT Pan-SIG Conference.
6. Burns, J., & Helen, A. (1997). *Focus on Speaking* (pp. 153–165). National Centre for English Language Teaching and Research.
7. Crowther, D., Trofimovich, P., Isaacs, T., & Saito, K. (2015). *Does a speaking task affect second language comprehensibility?* *Modern Language Journal*, 99, 80-95. doi:10.1111/modl.12185
8. Davin, K. J. (2013). *Integration of dynamic assessment and instructional conversations to promote development and improve assessment in the language classroom*. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168813482934>
9. Karsono, P. (2014). *Using pictures in improving the speaking ability of the grade eight - students of SMP Negeri 1 Anggana*. *Dinamika Ilmu Vol.14 No2*, 192-213.
10. Macwan, H. J. (2015). *Using visual aids as authentic material in ESL classrooms*. *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL)*, 3(1), 91-96. Retrieved from: <https://bit.ly/2T5dw65>
11. Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. In CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. <https://doi.org/10.1037/a0020992>
12. Rochmah, D. *The effect of Using Pictures in a Reading Text on the Student's Comprehension of the main Idea*. (Unpublished Thesis. IKIP Malang, 1996)
13. Sengkang, C. (2019). *The Effectiveness the Power of Two in Speaking Skill in Describing Pictures at the Second Years of Madrasah Nurul*. 194–206.
14. Skehan, P. (1991). *Individual differences in second language learning*. *Studies in Second Language Acquisition*. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009979>
15. Thornbury, S. (2007). *How to teach speaking*. Longman.
16. Torkey, S. A. E. F. (2006). *The Effectiveness of a Task-Based Instruction Program in Developing the English Language Speaking Skills of Secondary Stage Students*. Online Submission.

LỢI ÍCH CỦA VIỆC THẢO LUẬN TRỰC TUYẾN CÁC SỰ KIỆN THỰC TẾ BẰNG TIẾNG ANH CHO LỚP HỌC KINH TẾ LIÊN KẾT VỚI NƯỚC NGOÀI

TS. Đặng Ngọc Sinh

Email: dnsinhvn@gmail.com

Khoa Ngôn Ngữ và Văn Hoá Các Nước Nói Tiếng Anh

Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội

Tóm tắt:

Nghiên cứu này được thực hiện nhằm tìm hiểu những lợi ích của việc tạo diễn đàn thảo luận không đồng bộ bằng tiếng Anh về các sự kiện kinh tế thực tế cho sinh viên chương trình cử nhân kinh tế - tài chính liên kết giữa trường Đại Học Ngoại Ngữ - Đại Học Quốc Gia Hà Nội với trường Đại Học Nam New Hampshire, Hoa Kỳ. Nghiên cứu được thực hiện đối với môn học *Kinh tế Quốc tế* thuộc chương trình cử nhân kinh tế-tài chính liên kết đã nêu trên. Dữ liệu khảo sát đã được xử lý bằng phương pháp thống kê mô tả và nghiên cứu này áp dụng phương pháp bình phương nhỏ nhất đối với mô hình hồi qui tuyến tính nhằm đo lợi ích của việc tạo diễn đàn thảo luận không đồng bộ bằng tiếng Anh về các sự kiện kinh tế thực tế cho sinh viên chương trình kinh tế - tài chính liên kết đào tạo với nước ngoài. Kết quả thu được cho thấy những sinh viên tích cực tham gia thảo luận có kết quả học tập cao hơn những sinh viên ít tham gia vào các hoạt động thảo luận.

Từ khóa: chương trình liên kết, kinh tế - tài chính, sự kiện thực tế, tiếng Anh chuyên ngành

Abstract:

This study was conducted to investigate the benefits of creating a forum for asynchronous discussion in English on current economic event topics for students who enrolled in a transnational economics - finance program cooperated between the University of Languages and International Studies - VNU and Southern New Hampshire University. The study focused on the course: *International Economics* where the subject content and English language were taught and learnt simultaneously. The data was collected and a regression model was utilized. The results of the study obtained from the ordinary least squares method indicate that students who actively participated in the asynchronous discussion in English on current economic event topics academically performed better than those who were less active in the discussion.

Từ khóa: joint programs, economics-finance, event, English for specific purposes

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục liên quốc gia (transnational education) đã và đang trở thành hiện thực trong hệ thống giáo dục nhiều nước, trong đó liên kết đào tạo giữa các trường đại học với các cơ sở giáo dục nước ngoài là một phần trong giáo dục liên quốc gia. Các chương trình liên kết đào tạo có đặc điểm nổi bật là thường được cung cấp bởi các quốc gia có nền giáo dục tiên tiến, ít bị hạn chế bởi các quy định của hệ thống giáo dục quốc gia và được giảng dạy bằng tiếng nước ngoài, đặc biệt là tiếng Anh. Tại Việt Nam Nghị định 73/2012/NĐ-CP có nêu quy định về hợp tác, đầu tư của nước ngoài trong lĩnh vực giáo dục, trong đó liên kết đào tạo với nước ngoài là “hình thức hợp tác giữa cơ sở giáo dục Việt Nam và cơ sở giáo dục nước ngoài nhằm thực hiện chương trình đào tạo để cấp văn bằng hoặc cấp chứng chỉ mà không thành lập pháp nhân”. Tại trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội một trong những chương trình liên kết đào tạo với nước ngoài là chương trình đào tạo cử nhân chuyên ngành kinh tế -

tài chính liên kết với trường Đại học Nam New Hampshire, Hoa Kỳ. Chương trình đào tạo này tương đối độc lập với các qui định của hệ thống giáo dục đại học của Việt Nam và ngôn ngữ giảng dạy là tiếng Anh. Điều này có thể được coi là ưu điểm vì người học có thể vừa học nội dung các môn học lại vừa có cơ hội tăng cường khả năng tiếng Anh. Tuy nhiên cũng có những khó khăn nhất định đối với cả người dạy và người học, đó là do tiếng Anh không phải là tiếng mẹ đẻ cho nên sinh viên có thể gặp khó khăn trong việc hiểu tài liệu chuyên ngành bằng tiếng Anh và cả giáo viên và sinh viên đều gặp khó khăn trong việc hoàn thành mục đích kép của việc tích hợp giảng dạy và học tập nội dung của môn học và ngoại ngữ.

Xuất phát từ yêu cầu thực tế của việc giảng dạy lớp học tích hợp tiếng Anh và các môn chuyên ngành trong các chương trình đào tạo liên kết có yếu tố nước ngoài, nghiên cứu này đã được thực hiện với mục tiêu nghiên cứu cụ thể như sau: (1) tìm hiểu lợi ích của việc tạo diễn đàn thảo luận không đồng bộ các sự kiện thực tế bằng tiếng Anh cho lớp học liên kết quốc tế và (2) dùng mô hình hồi qui tuyến tính đo lợi ích của việc tạo diễn đàn thảo luận không đồng bộ các sự kiện kinh tế thực tế bằng tiếng Anh cho lớp học *Kinh tế Quốc tế* liên kết đào tạo giữa trường Đại Học Ngoại Ngữ - Đại Học Quốc Gia Hà Nội với trường Đại Học Nam New Hampshire, Hoa Kỳ.

2. TỔNG QUAN TÀI LIỆU

Ủy ban Châu Âu và UNESCO (2000) định nghĩa giáo dục liên quốc gia là các chương trình giáo dục đại học, các khoá học hoặc dịch vụ giáo dục của một nước được triển khai hoạt động ở nước ngoài và có thể hoạt động không phụ thuộc vào hệ thống giáo dục của quốc gia nước ngoài đó. Giáo dục – đào tạo liên kết với nước ngoài là một phần của giáo dục liên quốc gia trong đó có sự thoả thuận giữa hai tổ chức giáo dục về việc sử dụng chung các chương trình giáo dục, thường là chương trình giáo dục của một nước tiên tiến hơn. Các chương trình đào tạo liên kết là một phần của giáo dục liên quốc gia. Do chương trình đào tạo thường được nhập khẩu từ một nước có nền giáo dục tiên tiến nên các chương trình đào tạo liên kết tương đối độc lập khỏi các qui định của hệ thống giáo dục quốc gia và ngôn ngữ giảng dạy là tiếng nước ngoài trong đó phổ biến là tiếng Anh. Tại Việt Nam Nghị định 73/2012/NĐ-CP ngoài việc qui định về hợp tác đầu tư với nước ngoài trong lĩnh vực giáo dục đào tạo cũng nêu rõ hình thức liên kết đào tạo với nước ngoài được triển khai là “Đào tạo trực tiếp theo chương trình của nước ngoài hoặc chương trình do hai bên xây dựng; thực hiện toàn bộ chương trình tại Việt Nam hoặc một phần chương trình tại Việt Nam, một phần chương trình tại nước ngoài; cấp văn bằng, chứng chỉ của Việt Nam, của nước ngoài hoặc hai bên cấp riêng theo quy định của từng bên”. Nghiên cứu này sẽ sử dụng thuật ngữ “chương trình liên kết đào tạo với nước ngoài” để chỉ các chương trình đào tạo có sự kết hợp giữa một cơ sở đào tạo tại Việt Nam với một cơ sở đào tạo ở nước ngoài dựa theo định nghĩa của Nghị định 73/2012/NĐ-CP về hợp tác đầu tư với nước ngoài trong lĩnh vực giáo dục đào tạo.

Trong các chương trình liên kết đào tạo với nước ngoài tiếng Anh là phổ biến nhất trong số các tiếng nước ngoài được sử dụng. Sinh viên theo học các chương trình liên kết đào tạo với nước ngoài vừa phải học môn nội dung lại vừa phải học tiếng Anh nói chung và tiếng Anh chuyên sâu của môn nội dung nói riêng. Việc kết hợp giảng dạy và học tập các môn nội dung với môn tiếng Anh theo thuật ngữ chuyên ngành ngôn ngữ là “tích hợp nội dung và ngôn ngữ” (Content and language integration hay content and language integrated learning). Việc tích hợp các môn nội dung với tiếng Anh trong các hoạt động học tập và giảng dạy ngày càng phổ biến trong các trường đại học quốc tế nhằm đáp ứng nhu cầu của nền kinh tế thị trường hiện đại (Coleman, 2006; Ljosland, 2005; Arno-Marcia & Mancho-Bares, 2015). Tích hợp nội dung và ngoại ngữ trong môn học nội dung đem lại mục đích kép là sinh viên vừa thu

được kiến thức về chuyên ngành lại vừa tăng cường được khả năng sử dụng ngoại ngữ. Điều này làm cho sinh viên có nhiều cơ hội học tập lên cao hơn hay tìm việc làm khi tốt nghiệp. Đây có thể được coi là một trong những thế mạnh của chương trình liên kết đào tạo với nước ngoài. Tuy vậy, việc tích hợp giảng dạy giữa môn học nội dung và tiếng Anh cũng có những khó khăn nhất định khi người học không phải là người bản ngữ cho dù người học có thể đã có những kỹ năng tiếng Anh nhất định trước khi được phép học các môn nội dung. Người dạy cũng có thể gặp những khó khăn nhất định khi dạy cho đối tượng sinh viên của chương trình liên kết đào tạo với nước ngoài. Khó khăn trong việc dạy và học môn nội dung có tích hợp nội dung và tiếng Anh có thể là ngay ở thách thức về việc nhận thức của cả giảng viên và sinh viên, không hiểu rõ mục đích và cách thức thực hiện dạy và học môn nội dung có tích hợp tiếng Anh (Leshchenko, et al, 2018). Arno-Marcia & Mancho-Bares (2015) tranh luận rằng khả năng sử dụng tiếng Anh của cả sinh viên và giảng viên cũng được coi là một thách thức chính trong lớp học tích hợp môn nội dung và ngôn ngữ. Arno-Marcia & Mancho-Bares (2015) cũng chỉ ra rằng điều quan trọng trong việc tích hợp môn nội dung và ngôn ngữ là cần làm cho sinh viên không còn sợ việc sử dụng ngôn ngữ trong môn chuyên ngành và họ cảm thấy có nhu cầu sử dụng ngoại ngữ trong môn học nội dung. Từ vựng tiếng Anh chuyên ngành kinh tế - tài chính có thể rất khác so với từ vựng sử dụng trong ngôn ngữ hàng ngày bởi chúng đòi hỏi nghĩa đặc biệt khi được sử dụng trong bối cảnh chuyên môn và học thuật. Nhiều từ tiếng Anh có ý nghĩa chung trong tiếng Anh giao tiếp hàng ngày khi kết hợp với nhau tạo thành một khái niệm kinh tế - tài chính sẽ có ý nghĩa khác khó hiểu hơn. Do vậy những từ tiếng Anh mà sinh viên đã biết từ trước vẫn có thể gây khó khăn cho việc hiểu các tài liệu kinh tế - tài chính do chúng có nghĩa khác hẳn. Thông thường khi học từ vựng chuyên ngành, sinh viên thường học thuộc từ mới có sự hỗ trợ của tiếng mẹ đẻ. Đối với lớp học môn *Kinh tế Quốc tế* trong nghiên cứu này, mục tiêu là nội dung môn học kết hợp với nâng cao tiếng Anh cho sinh viên, chủ yếu là cung cấp từ vựng và cấu trúc câu chuyên ngành nhằm giúp sinh viên hiểu và tiếp thu được nội dung khi đọc những tài liệu chuyên ngành. Việc tích hợp dạy và học nội dung và tiếng Anh này có một điểm yếu là mất nhiều thời gian nên thời gian học trên lớp là không đủ cho sinh viên có thể sử dụng những từ ngữ chuyên ngành và cấu trúc câu mới để có thể cải thiện các kỹ năng tiếng Anh cũng như hình thành khả năng tự xây dựng hệ thống từ chuyên ngành có liên quan đến môn học. Do vậy, sinh viên cần thêm thời gian để có thể vừa hiểu sâu hơn về nội dung môn học lại vừa cải thiện khả năng sử dụng tiếng Anh. Để vượt qua những thách thức này, nghiên cứu này thấy rằng cần phải tạo cơ hội cho sinh viên luyện tập nhiều hơn những kiến thức về chuyên ngành và ngôn ngữ mà sinh viên mới học trên lớp. Một diễn đàn để sinh viên thảo luận những điều sinh viên học được ở trên lớp cả nội dung cũng như ngôn ngữ tỏ ra hữu ích trong việc giúp sinh viên hiểu sâu hơn về nội dung môn học cũng như cải thiện khả năng sử dụng tiếng Anh.

Công nghệ đã và đang thay đổi các phương pháp học tập và giảng dạy nói chung và học tập – giảng dạy ngoại ngữ nói riêng. Nhiều nghiên cứu đã viết về việc sử dụng công nghệ trong lớp học (Lin, 2007; Martyn, 2003; Massoud, et al., 2011). Ngày nay việc học tập và giảng dạy trực tuyến đã trở nên được ưa thích (Bonk, 2011). Các lớp học kết hợp trực tiếp và trực tuyến ngày càng được ưa chuộng trong giáo dục đại học nói chung và giảng dạy ngoại ngữ nói riêng (Allen, Seaman, 2011; Harris, Mishra, & Koehler, 2009; Young, 2002; Young, 2008).

Các nghiên cứu trước đây chỉ ra rằng sự tích hợp thảo luận các chủ đề thực tế trên thế giới vào các môn học nội dung có thể cung cấp nhưng trải nghiệm học tập “thực” cho tất cả các cấp độ người học, giúp tăng cường các kỹ năng thảo luận, phát triển các kỹ năng ra quyết định và hỗ trợ cho việc tiếp thu kiến thức mới của người học, trong đó có việc cải thiện khả

năng tiếp thu và sử dụng tiếng Anh chuyên ngành trong lớp học tích hợp nội dung và tiếng Anh (Deveci, 2007; Hass and Laughlin, 2000).

Thảo luận trực tuyến không đồng bộ được định nghĩa là thảo luận trực tuyến ngoài giờ học trực tiếp nơi mà người học tham gia thảo luận trong một diễn đàn chung theo thời gian, địa điểm và nhịp độ phù hợp với từng cá nhân người học. Với thảo luận trực tuyến không đồng bộ người học có thể thảo luận trực tuyến với nhau đồng thời có thể đọc lại và bổ sung các ý kiến thảo luận khác vào thời gian và địa điểm thuận lợi nhất cho người học. Thảo luận trực tuyến không đồng bộ ngoài tạo ra sự thuận tiện cho người học còn được cho là một công cụ nhằm giúp người học tăng cường tư duy phân tích phê phán và cải thiện khả năng học và chia sẻ quan điểm, kiến thức và tài liệu của người học (Brookfield, 2005; Brewer & Brewer, 2010; Kienle, 2009).

Trong nghiên cứu này, một diễn đàn trực tuyến được giảng viên lập ra cho lớp học *Kinh tế Quốc tế*, thuộc chương trình cử nhân kinh tế - tài chính liên kết đào tạo giữa trường Đại Học Ngoại Ngữ - Đại Học Quốc Gia Hà Nội với trường Đại Học Nam New Hampshire, Hoa Kỳ. Thông qua diễn đàn trực tuyến này sinh viên có thể dùng thảo luận trực tuyến không đồng bộ để áp dụng những kiến thức kinh tế và thuật ngữ tiếng Anh chuyên ngành phức tạp đã học trên lớp nhằm thảo luận với nhau về những chủ đề thực tế đang diễn ra trên thế giới để từ đó sinh viên có thể cải thiện được sự hiểu biết về nội dung môn học và tăng cường khả năng sử dụng tiếng Anh bên ngoài lớp học trực tiếp.

3. SỐ LIỆU VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu này là sự kết hợp giữa phương pháp định tính và phương pháp định lượng. Nghiên cứu được tiến hành với môn học *Kinh tế Quốc tế* được giảng dạy bằng tiếng Anh thuộc chương trình kinh tế - tài chính liên kết đào tạo giữa trường Đại Học Ngoại Ngữ - Đại Học Quốc Gia Hà Nội với trường Đại Học Nam New Hampshire, Hoa Kỳ. Trước tiên tác giả nghiên cứu đọc các tài liệu nghiên cứu trước đây về việc sử dụng thảo luận trực tuyến không đồng bộ và việc dùng các sự kiện thực tế trong giảng dạy kinh tế học. Sau đó tác giả áp dụng việc sử dụng thảo luận trực tuyến không đồng bộ bằng tiếng Anh về các chủ đề thực tế đối với lớp học *Kinh tế Quốc tế* mà tác giả trực tiếp tham gia giảng dạy. Lớp học có 44 sinh viên trong đó có sinh viên 9 nam và số còn lại là sinh viên nữ. Lớp học được thiết kế theo bộ giáo trình được sử dụng bởi trường đại học Nam New Hampshire, Hoa Kỳ và theo hình thức học trực tiếp 15 tuần trên lớp, mỗi tuần học ba tiết, mỗi tiết 55 phút. Giáo trình cùng các bài học trình chiếu của giáo viên và các bài kiểm tra đều bằng tiếng Anh. Nhằm tạo cơ hội cho sinh viên áp dụng những nội dung và từ vựng tiếng Anh chuyên ngành đã học trên lớp giảng viên đã tạo một diễn đàn thảo luận không đồng bộ trên trang Facebook và google classroom trong đó giảng viên thường xuyên đưa ra các chủ đề kinh tế thực tế và khuyến khích sinh viên thảo luận với nhau bằng tiếng Anh. Diễn đàn này không chỉ là nơi mà sinh viên tham gia thảo luận các sự kiện thực tế về kinh tế đã và đang xảy ra trên thế giới mà còn là nơi mà giáo viên tải lên những tài liệu đọc thêm, những bài báo hay videos bằng tiếng Anh nhằm bổ sung cho tài liệu học trên lớp và giúp sinh viên tăng cường vốn tiếng Anh. Các câu hỏi thảo luận về các sự kiện thực tế được giảng viên chuẩn bị và tải lên diễn đàn. Nếu sinh viên gặp khó khăn trong việc hiểu bài học trong giáo trình hoặc nội dung các tài liệu nghe đọc bổ sung mà giảng viên tải lên diễn đàn, sinh viên được tự do đưa ra câu hỏi và những sinh viên khác có thể trả lời. Giảng viên sẽ là người cuối cùng trả lời những câu hỏi đó nếu sinh viên không tìm được câu trả lời hoặc trả lời chưa đúng. Ngôn ngữ sử dụng trong thảo luận là tiếng Anh nhưng với những khái niệm và thuật ngữ chuyên ngành mới thì sẽ có thêm bổ sung bằng tiếng Việt nhằm giúp sinh viên có thể đọc hiểu những tài liệu chuyên ngành bằng cả tiếng Anh và tiếng Việt.

Điểm thuận lợi của việc thảo luận không đồng bộ về các sự kiện kinh tế thực tế là giúp cho sinh viên ôn tập và sử dụng nội dung và từ vựng chuyên ngành đã học trên lớp kết hợp với kiến thức cũng như ngôn ngữ mở rộng từ các tài liệu bổ sung. Sinh viên cũng có thể tham gia thảo luận vào bất cứ thời điểm nào và ở bất cứ đâu miễn là sinh viên có máy tính hoặc các thiết bị thông minh như điện thoại hay máy tính bảng có kết nối với internet. Dưới đây là ví dụ về các chủ đề kinh tế thực tế mà giảng viên tải lên diễn đàn trực tuyến cho sinh viên thảo luận theo hình thức không đồng bộ:

“*What problems has COVID-19 caused for international trade and what actions should be taken?*” hay “*How does the trade war between the USA and China affect Vietnam?*”.

Để đo lợi ích của việc khuyến khích thảo luận trực tuyến không đồng bộ bằng tiếng Anh về các sự kiện thực tế đã và đang diễn ra trên thế giới trong lớp học kinh tế có liên kết với nước ngoài, nghiên cứu này sử dụng mô hình hồi qui tuyến tính như sau:

$$diem_t = \beta_0 + \beta_1 thaoluan_t + \beta_2 diemdanht_t + \beta_3 nam_t + \varepsilon_t$$

Trong đó *diem* là biến phụ thuộc chỉ trung bình điểm số các bài kiểm tra và bài thi cuối kỳ mà sinh viên nhận được sau khoá học. Trong suốt khoá học sinh viên hoàn thành năm bài kiểm tra ngắn, hai bài kiểm tra giữa kỳ, một bài tập lớn và một bài thi cuối kỳ. Những câu hỏi trong các bài kiểm tra đều bằng tiếng Anh và được giảng viên chuẩn bị từ nhiều nguồn khác nhau dựa trên các ngân hàng đề thi đi kèm với giáo trình của các nhà xuất bản sách. Mô hình hồi qui bao gồm điểm số (trong biến *diem*) nhằm đo mối quan hệ giữa kết quả học tập mà sinh viên đạt được với những biến số sau: (1) việc thảo luận trực tuyến không đồng bộ bằng tiếng Anh về các sự kiện thực tế trong lớp học kinh tế có liên kết với nước ngoài, (2) việc sinh viên có tham gia học đầy đủ hay không và (2) so sánh giữa sinh viên nam và nữ. *thaoluan* là biến số độc lập (hay biến giải thích) đo mức độ tham gia thảo luận của sinh viên. Trong suốt học kỳ giảng viên thống kê thảo luận của sinh viên bằng cách đếm số lần thảo luận cụ thể của mỗi sinh viên. Những sinh viên không tham gia thảo luận sẽ được tính là 0. *diemdanht* là biến số độc lập đo mức độ tham gia lớp học của sinh viên. Giảng viên điểm danh sinh viên tham gia lớp học và tính phần trăm số lượng tham gia, ví dụ, nếu sinh viên tham gia đầy đủ các buổi học thì được tính là 1 (tức là 100%). *nam* là biến giả có giá trị bằng 1 đối với sinh viên là nam và 0 với sinh viên là nữ. Biến giả này nhằm so sánh điểm số giữa sinh viên nam và sinh viên nữ trong lớp học. Bảng dưới đây (bảng 1) là tổng kết số liệu thu thập được:

Bảng 1: Tổng kết số liệu

Variable	observation	Mean	Std. Dev.	Min	Max
<i>diem</i>	45	6.6275	1.638351	3	9
<i>thaoluan</i>	45	4.25	3.76014	0	10
<i>diemdanht</i>	45	8.083333	2.940826	0	10
<i>male</i>	45	.15	.3585686	0	1

Để đo lợi ích của việc áp dụng thảo luận trực tuyến không đồng bộ bằng tiếng Anh trong lớp học kinh tế có liên kết với nước ngoài trong mô hình hồi qui tuyến tính nghiên cứu này áp dụng phương pháp bình phương nhỏ nhất (ordinary least squares). Phương pháp bình phương nhỏ nhất được sử dụng rộng rãi trong nhiều ngành khoa học như kỹ thuật và kinh tế học vì phương pháp này có thể cho phép tính toán những mối quan hệ giữa một biến độc lập đã biết và một biến phụ thuộc chưa biết. Phần dưới đây trình bày và thảo luận kết quả của nghiên cứu.

4. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

Bảng 2 dưới đây cho biết kết quả đo lường lợi ích của việc áp dụng thảo luận trực tuyến không đồng bộ bằng tiếng Anh về các sự kiện thực tế trong lớp học kinh tế có liên kết với nước ngoài dùng phương pháp bình phương nhỏ nhất trong mô hình hồi qui tuyến tính.

Bảng 2: Kết quả phương pháp bình phương nhỏ nhất

Biến số	Hệ số	Sai số chuẩn	T - ratio	P>t	
<i>thaoluan</i>	0.3139629	0.0338091	3.37	0.001	***
<i>diemdanh</i>	0.195276	0.0432266	5.93	0.000	***
<i>nam</i>	-0.0048632	0.0511838	-2.48	0.036	***
<i>_cons</i>	5.094584	0.3843468	10.65	0.000	***
R-squared	0.7419	Adj R-squared	0.3706977	Number of obs45	
F(3, 116)	17.82				

Note: standard errors. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Biến số độc lập *thaoluan* nhằm đo hiệu quả của việc thảo luận trực tuyến không đồng bộ bằng tiếng Anh có tác động thế nào lên kết quả học tập của sinh viên. Việc thảo luận trực tuyến không đồng bộ các sự kiện kinh tế thực tế bằng tiếng Anh trong lớp liên kết đào tạo với nước ngoài được mong đợi sẽ tăng cường kết quả học tập của sinh viên. Do vậy hệ số thu được từ biến này sẽ là số dương, tức là việc sinh viên tham gia vào diễn đàn thảo luận do giảng viên hướng dẫn sẽ giúp nâng cao kết quả học tập cho sinh viên. Nhìn vào kết quả thu được từ phương pháp bình phương nhỏ nhất ở bảng 2 có thể thấy hệ số đo được từ biến số *thaoluan* là 0.314 là số dương và có ý nghĩa ở giá trị P tại 1 phần trăm. Hệ số dự tính này cho thấy rằng giữa hai sinh viên thì sinh viên nào tham gia thảo luận trực tuyến không đồng bộ về các sự kiện kinh tế thực tế bằng tiếng Anh nhiều hơn thì sẽ có kết quả học tập tốt hơn, nghĩa là sinh viên đó sẽ tăng được xấp xỉ 0.3 điểm cho mỗi lần thảo luận, cao hơn so với số điểm mà một sinh viên ít tham gia thảo luận hơn thu được.

Biến độc lập *diemdanh* được bao gồm trong mô hình hồi qui nhằm đo động lực của sinh viên đối với môn học cụ thể là việc tham gia học trên lớp đầy đủ có ảnh hưởng thế nào đến kết quả học tập của sinh viên với sự kỳ vọng là sinh viên tham gia học càng đầy đủ thì kết quả học tập càng tốt. Kết quả thu được từ phương pháp bình phương nhỏ nhất ở bảng 2 cho thấy tỉ lệ tham gia lớp học của sinh viên có ý nghĩa với giá trị P tại 1 phần trăm. Nếu coi các biến số khác là hằng số thì kết quả thu được cho thấy nếu một sinh viên tăng việc tham dự lớp học lên 1 phần trăm thì số điểm của sinh viên đó sẽ tăng lên một lượng xấp xỉ 2 phần trăm.

Biến số cuối cùng (*nam*) là biến giả nhằm so sánh sự khác nhau về kết quả học tập giữa nam và nữ. Ở một nghiên cứu trước, Gratton-Lavoi and Stanley (2009) thấy rằng các nam sinh viên tính trung bình thu được 7.5 điểm trên thang điểm 100 cao hơn so với các sinh viên nữ cùng lớp trong môn học kinh tế vi mô có sử dụng thảo luận trực tuyến không đồng bộ. Trái ngược với kết quả của Gratton-Lavoi and Stanley (2009) kết quả từ phương pháp bình phương nhỏ nhất (bảng 2) trong nghiên cứu này cho thấy tính trung bình các nam sinh viên đạt được số điểm thấp hơn các sinh viên nữ cùng lớp là 0.004 điểm. Một con số rất nhỏ hầu như không đáng kể cho thấy tính trung bình kết quả học tập của nam và nữ sinh viên trong lớp học *Kinh tế Quốc tế* của nghiên cứu này là gần như ngang nhau.

Hệ số xác định (R-squared) trong mô hình bình phương nhỏ nhất thu được là xấp xỉ 0.7 thuộc về phía chấp nhận cao chứng tỏ số liệu khá khớp với mô hình hồi qui tuyến tính (xấp xỉ 70%). Các hệ số ý nghĩa thuộc giá trị P cũng nằm trong mức nhỏ hơn 1 và 5 phần trăm chứng tỏ kết quả nghiên cứu có ý nghĩa và đáng tin.

5. KẾT LUẬN

Nghiên cứu được thực hiện với mục đích tìm ra phương pháp giúp sinh viên lớp học có liên kết với nước ngoài có thêm cơ hội ôn tập và sử dụng những kiến thức nội dung môn học *Kinh tế Quốc tế* kết hợp với nâng cao khả năng sử dụng ngoại ngữ tiếng Anh. Một trong những thách thức của lớp học tích hợp nội dung và ngoại ngữ là giảng viên và sinh viên phải đạt được mục đích kép là vừa tiếp thu nội dung môn học lại vừa nâng cao các kỹ năng sử dụng tiếng Anh. Do vậy nghiên cứu này tập trung vào việc tạo ra một diễn đàn trực tuyến giúp sinh viên tham gia vào thảo luận không đồng bộ bằng tiếng Anh về các sự kiện thực tế về kinh tế. Trên cơ sở thu thập dữ liệu và dùng phương pháp bình phương nhỏ nhất trong mô hình hồi qui tuyến tính, nghiên cứu đã chỉ ra rằng những sinh viên tích cực tham gia thảo luận có kết quả học tập cao hơn những sinh viên ít tham gia vào các hoạt động thảo luận. Những sinh viên tham gia tích cực vào quá trình thảo luận trực tuyến có được kết quả học tập cao hơn có thể là do việc thảo luận trực tuyến không đồng bộ giúp cho sinh viên tạo được thói quen tự học, áp dụng những kiến thức và từ vựng tiếng Anh học trên lớp vào quá trình thảo luận. Từ đó giúp sinh viên hiểu tài liệu bằng tiếng Anh tốt hơn và tăng cường các kỹ năng tiếng Anh cho sinh viên. Tuy nhiên cũng cần chú ý rằng nghiên cứu này mới tập trung vào lớp học *Kinh tế Quốc tế* nằm trong chương trình cử nhân kinh tế - tài chính liên kết giữa trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội với trường Đại học Nam New Hampshire, Hoa Kỳ. Ngoài ra cũng cần chú ý đến việc phải có những qui định và khuyến khích để sinh viên tích cực tham gia thảo luận. Việc chọn tài liệu và đưa ra chủ đề thảo luận của giảng viên cũng đóng vai trò quan trọng trong việc giúp sinh viên hiểu hơn về nội dung môn học và tăng cường được khả năng tiếng Anh. Nghiên cứu này chưa bao quát được về tìm hiểu lợi ích của việc áp dụng thảo luận trực tuyến bằng ngoại ngữ về các chủ đề kinh tế thực tế đối với các chương trình liên kết đào tạo với nước ngoài tương tự ở những trường đại học khác ở Việt Nam. Đây cũng là một gợi ý cho việc mở rộng nghiên cứu trong tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Aubrey, K., & Riley, A. (2016). *Understanding and Using Educational Theories*. London, England: Sage publications.
2. Arnó-Macià and Mancho-Barés (2015). *The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP*. English for Specific Purposes 37 (2015) 63–73
3. Bonk, C. J. (2011). *The world is open: how web technology is revolutionizing education*. USA:
4. Jossey-Bass.
5. Brewer, P. D. & K. L. Brewer. (2010). *Knowledge management, Human Resource Management, and Higher Education: A theoretical model*. Journal of Education for Business, 85, 330-335.
6. Brookfield, S. (2005). *Discussion as a Way of Teaching of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
7. Chowning, J. (2009). Socratic Seminars in Science Class: Providing a Structured Format to Promote Dialogue and Understanding. *Sci Teach*, 76(7), 36-41.
8. Coleman, J. (2006). *English-medium teaching in European higher education*. Language Teaching, 39, 1-14.
9. Teaching, 39, 1-14.
10. Deveci, H. (2007). Teachers' views on teaching current events in social studies. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 7 (1), 417-451.

11. Gratton-Lavoie & C. D. Stanley. (2009). *Teaching and Learning Principles of Microeconomics Online: An Empirical Assessment*. Journal of Economic Education, 40(1), 3-25.
12. Haas, M. E., & Laughlin, M. A. (2000). *Teaching current events: its status in social studies today*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 440899)
13. Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). *Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed*. Journal of Research on Technology in Education, 41(4), 393-416.
14. Jochum, C. J. (2011). *Blended Spanish instruction: Perceptions and design a case study*. Journal of Instructional Psychology, 38(1), 40-47
15. Kienle, A. (2009). *Intertwining Synchronous and Asynchronous Communication to Support Collaborative Learning—System Design and Evaluation*. Education and Information Technologies, 14(1), 55–79.
17. Leshchenko, et al., (2018). *The role of Content and Language Integrated Learning at Ukrainian and Polish Educational Systems: Challenges and Implication*. Advanced Education, 2018, Issue 9, 17-25. DOI: 10.20535/2410-8286.133409
18. Lin, H. (2007). *Blending Online Components into Traditional Instruction: A Case of Using Technologies to Support Good Practices in Pre-Service Teacher Education*. Journal of Instructional Delivery Systems, 21(1), 7-16.
21. Ljosland, R. (September 2005). *Norway's misunderstanding of the Bologna process: When Internationalization becomes anglicisation. Paper presented at the conference Bi- and Multilingual Universities: Challenges and future prospects*. Helsinki University. Retrieved from <http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual2005/presentations/Ljosland.pdf>
25. Margulieux, L. E., McCracken, W. M., & Catrambone, R. (2015). *Mixing in-class and online learning: Content meta-analysis of outcomes for hybrid, blended, and flipped courses*. In O. Lindwall, P. Hakkinen, T. Koschmann, P. Tchounikine, & S. Ludvigsen (Eds.) Exploring the Material Conditions of Learning: Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) Conference (pp. 220-227), 2. Gothenburg, Sweden: :e International Society of the Learning Sciences.
28. Martyn, M. (2003). *The Hybrid Online Model: Good Practice*. EDUCAUSE Quarterly, 1, 18-23.
29. McNeil. (2016). *Preparing Teachers for Hybrid and Online Language Instruction*. Issues and Trends in Educational Technology
31. Massoud, A. et al. (2011). *Using Blended Learning to Foster Education in a Contemporary Classroom*. Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal 5(2).
33. Nghị định của chính phủ về hợp tác đào tạo với nước ngoài. http://vanban.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/hethongvanban?class_id=1&mode=detail&document_id=163907. Truy cập ngày 24 tháng 3 năm 2020.
34. Padgett, R., Keup, J., & Pascarella, E. (2013). The impact of first-year seminars on college students' life-long learning orientations. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 50(2), 133-151. <https://doi.org/10.1515/jsarp-2013-0011>

35. Passarelli, A., & Kolb, D. (2011). *Using Experiential Learning Theory to Promote Student Learning and Development in Programmes of Education Abroad*, University Cleveland (pp.1-37)
36. Polly, D., Frazier, J., Hopper, C., Chapman, M. & Wells, R. (2012). *Examining the Influence of a Support Seminar on Pre-service Teachers' Preparedness for Student Teaching*. *School—University Partnerships*, 5(1), 102-107.
37. Rubio, F., & Thoms, J. J. (2012). *Hybrid language teaching and learning: Exploring theoretical, pedagogical and curricular issues* (pp. 1–9). Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
38. Sharifa Said Ali Al'Adawi (2017). Exploring the Effectiveness of Implementing Seminars as a Teaching and an Assessment Method in a Children's Literature Course. *English Language Teaching*; 10 (11)
39. Warburton, K. (2015). *Managing Terminology in Commercial Environments*. In H. J. Kockaert & F. Steurs (Eds.). *Handbook of Terminology*, Vol. 1 (pp. 361– 392). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
40. Young, D.J. (2008). *An empirical investigation of the effects of blended learning on student*
41. *outcomes in a redesigned intensive Spanish course*. *CALICO Journal*, 26(1), 160–181.
42. Young, J.R. (2002). *“Hybrid” teaching seeks to end the divide between traditional and online*
43. *instruction*. *Chronicle of Higher Education*. 48(28). Retrieved from
44. <http://chronicle.com/article/Hybrid-Teaching-Seeks-to>

NHỮNG KHÓ KHĂN TRONG VIỆC HỌC TIẾNG PHÁP CỦA SINH VIÊN CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT ĐÀO TẠO QUỐC TẾ

ThS. Nguyễn Thị Sofia

Email: sofia.fr@ftu.edu.vn

Khoa Tiếng Pháp - Trường Đại học Ngoại thương

TÓM TẮT:

Học ngoại ngữ là cả một quá trình rèn luyện và gặp không ít khó khăn. Không kiên trì, ngại nghe, ngại nói, không có phương pháp học linh hoạt và mặc cảm về bản thân... là những khó khăn gây trở ngại cho việc học ngoại ngữ của các sinh viên khi bắt đầu học tiếng Pháp. Bài viết phân tích nguyên nhân của những khó khăn đó và đưa ra được những đề xuất nhằm nâng cao khả năng học tiếng Pháp của các sinh viên chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại trường Đại học Ngoại thương.

Từ khoá: phương pháp giảng dạy ngoại ngữ, chương trình liên kết đào tạo quốc tế.

ABSTRACT:

Learning a foreign language is a process of training and encountering many difficulties. Difficulties that hinder students learning foreign languages when starting to learn French are: Not persistent, afraid of listening, afraid to speak, not having flexible learning methods and self-inferiority. The article analyzes the causes of those difficulties and gives recommendations to improve the ability of students to learn French in international joint training programs at Foreign Trade University.

Keywords: foreign language teaching methods, international training association program.

NỘI DUNG:

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Học tập ở nước ngoài là mơ ước của rất nhiều bạn trẻ hiện nay. Lợi ích của việc đi du học là vô cùng lớn và hết sức thiết thực trong đời sống. Tuy nhiên, việc đi học tại nước ngoài lại hết sức tốn kém. Ngoài ra, người học phải tự thân vận động để thích nghi với môi trường, hòa nhập với cộng đồng. Có những người sau một thời gian đã nhận ra nơi đã chọn không phù hợp với mình nên phải quay về. Nhận thức được nhu cầu tiếp thu kiến thức từ những nền giáo dục tiên tiến trên thế giới và nhằm giảm thiểu tối đa chi phí, các cơ sở giáo dục đã cho ra đời các chương trình liên kết đào tạo quốc tế.

Liên kết đào tạo quốc tế là hình thức hợp tác giữa cơ sở giáo dục Việt Nam và cơ sở giáo dục nước ngoài nhằm thực hiện chương trình đào tạo để cấp văn bằng hoặc cấp chứng chỉ mà không thành lập pháp nhân.

Chương trình được thiết kế dạy hoàn toàn bằng tiếng Anh, và một số chương trình liên kết có yêu cầu dạy thêm ngoại ngữ thứ hai. Với đặc thù các bạn sinh viên vốn giỏi tiếng Anh rồi, khi học thêm ngoại ngữ thứ hai lại gặp phải một số khó khăn nhất định. Là một giảng viên có tham gia giảng dạy tiếng Pháp cho các chương trình liên kết, tác giả muốn tìm ra những khó khăn này để từ đó đề xuất một số giải pháp giúp nâng cao khả năng học tiếng Pháp của các bạn sinh viên. Tác giả đã tiến hành điều tra bằng phương pháp phỏng vấn các nhóm sinh viên của các chương trình liên kết đào tạo quốc tế sau một thời gian làm quen với tiếng Pháp. Tổng số sinh viên tác giả đã tiến hành phỏng vấn là 100 sinh viên, của 6 lớp và 2 chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại trường Đại học Ngoại thương để hiểu sâu hơn những khó khăn mà

các bạn sinh viên gặp phải. Sau đó, tác giả đã tiến hành điều tra bằng bảng hỏi để có được các số liệu chi tiết và các kết quả sẽ được phản ánh cụ thể trong từng phần dưới đây.

2. CƠ SỞ LÝ LUẬN

2.1. Giới thiệu chung về các môn tiếng Pháp giảng dạy cho các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại Khoa tiếng Pháp – Đại học Ngoại thương

2.1.1. Nội dung môn học

Các học phần về tiếng Pháp giảng dạy cho chương trình liên kết quốc tế do Khoa tiếng Pháp trường đại học Ngoại Thương cơ sở Hà Nội giảng dạy. Các môn học tiếng Pháp đều bao gồm 3 tín chỉ và được phân bổ như sau: 30 tiết lý thuyết (tương đương 2 tín chỉ) và 38 tiết thực hành (tương đương 1 tín chỉ). Các học phần này có mục tiêu cung cấp cho sinh viên những kiến thức ban đầu về tiếng Pháp để có thể giao tiếp tối thiểu trong những tình huống thực tế thường ngày. Các hoạt động giao tiếp tập trung vào các tình huống đơn giản và mang tính điển hình như giới thiệu bản thân, gia đình, hỏi giờ, chỉ đường, hỏi giá hàng hóa....Các kiến thức văn hóa Pháp, Việt Nam trong giao tiếp thường ngày và kiến thức, kỹ năng giao tiếp tiếng Pháp.

Về vấn đề Giáo trình sử dụng trong các môn học: hiện tại sinh viên đại học Ngoại thương đang sử dụng giáo trình “Le Nouveau Taxi 1” xuất bản năm 2009 bởi nhà xuất bản Hachette, do G. Capelle và R. Menant đồng biên soạn.

Khoa Tiếng Pháp cũng gợi ý thêm cho sinh viên tài liệu tham khảo: Lavenne, Christian; Bérard, Évelyne; Breton, Gilles; Canier, Yves; Tagliante, Christin, 2001, Studio 100 – Methode 1, Didier

2.1.2. Yêu cầu của môn học đối với sinh viên

Kiến thức ngôn ngữ: Sau học phần này sinh viên có thể nắm bắt được kiến thức về ngữ Pháp liên quan đến: verbes au présent, au passé, articles, adjectifs qualificatifs fréquents, adverbes fréquents, prépositions de temps, de lieu fréquents, négation simple.

Kiến thức văn hóa: Sau học phần này sinh viên có thể nắm bắt được các kiến thức liên quan đến văn hóa giải trí, ẩm thực phổ thông, giao thông, đi lại và một số địa điểm du lịch nổi tiếng của người Pháp.

Về kỹ năng : Sau các học phần này, sinh viên có thể :

- Giao tiếp tiếng Pháp trong tình huống gặp gỡ ban đầu với người Pháp, trình bày, giới thiệu về bản thân và bạn bè, thành viên trong gia đình mình bằng tiếng Pháp.
- Miêu tả một cách cơ bản về ngoại hình, tính cách, sở thích của bản thân, bạn bè, người thân.
- Miêu tả một căn hộ, chỉ đường.
- Giao tiếp tiếng Pháp trong tình huống hỏi đường, khi đi du lịch, với bạn bè, người lạ bằng tiếng Pháp.
- Miêu tả một cách cơ bản về ngoại hình, tính cách, sở thích của bản thân, bạn bè, người thân.
- Miêu tả một căn hộ, chỉ đường, giới thiệu một địa điểm du lịch, kể về một ngày làm việc quen thuộc.

Về thái độ, môn học yêu cầu sinh viên tích cực, tự tin giao tiếp với người nước ngoài có sử dụng tiếng Pháp; nghiêm túc tìm hiểu, mở rộng vốn kiến thức ngôn ngữ Pháp và văn hóa Pháp; kiên trì rèn luyện, sửa lỗi nhằm hoàn thiện khả năng phát âm và sử dụng đúng tiếng Pháp trong các tình huống giao tiếp đơn giản, thông thường.

Về phương pháp, hình thức kiểm tra đánh giá, hiện tại, hình thức kiểm tra các môn học tiếng Pháp vẫn là hình thức kiểm tra truyền thống. Hình thức đánh giá tính điểm trung bình môn

không khác biệt nhiều so với các môn học khác của trường ĐHNT: Điểm chuyên cần (chiếm 10%) + Kiểm tra giữa kỳ (chiếm 30%) + Thi kết thúc học phần (chiếm 60%). Trong đó, điểm chuyên cần đánh giá thường xuyên được tính bằng việc sinh viên có mặt đầy đủ các buổi học và trả lời câu hỏi, giải quyết tình huống trên lớp, xây dựng bài giảng trong giờ học. Kiểm tra giữa kỳ lấy điểm thông qua hình thức thi viết (60 phút/bài) làm vào buổi thứ 18 với nội dung là các vấn đề đã nghiên cứu trong học phần. Với thi kết thúc học phần, sinh viên sẽ làm bài thi dưới hình thức thi : viết và nói. Nội dung thi là những kiến thức, kỹ năng đã học trong học phần đến thời điểm thi. Đề thi liên quan đến các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết trong khoảng thời gian từ 45 phút đến không quá 90 phút (thi viết cho các kỹ năng: nghe, đọc, viết) và 10 phút chuẩn bị + 10 phút trình bày bài nói/1 sinh viên. Mỗi kỹ năng chiếm 25% tổng số điểm.

2.2. Thực trạng học tiếng pháp của sinh viên chương trình liên kết đào tạo quốc tế

Thực tế quan sát việc học tiếng Pháp của sinh viên cho thấy phần lớn sinh viên chưa có cách học hiệu quả:

- Soạn bài: sinh viên chủ yếu soạn nghĩa từ vựng, bỏ qua phân phát âm, cấu trúc và chưa có thói quen chuẩn bị các ý tưởng cho các tình huống cũng như các chủ đề nói, do đó ở lớp sinh viên không thể đáp ứng được ngay các yêu cầu của giảng viên, hiệu quả thực hành không cao.

- Học từ vựng: sinh viên thường có thói quen học từ vựng theo kiểu học từ đơn lẻ, viết đi viết lại từ đó nhiều lần mà chưa có thói quen hoặc không biết cách học từ trong ngữ cảnh hay trong cách kết hợp với các từ khác. Cách học này mất nhiều thời gian mà hiệu quả nhớ từ rất hạn chế. Mặt khác, sinh viên lại không biết cách sử dụng từ cũng như sắp xếp từ theo một trật tự logic.

- Hoạt động giao tiếp tại lớp: Các hoạt động giao tiếp tại lớp thường được sinh viên tiến hành như sau:

- Nhận đề tài / tình huống
- Dịch đề tài/ tình huống ra tiếng Việt
- Đưa ra ý tưởng bằng tiếng Việt
- Dịch ý tưởng sang tiếng Pháp
- Viết các ý tưởng / câu thoại ra giấy
- Nhìn vào bài đối thoại hay bài thảo luận đã soạn sẵn để đọc.

Với cách chuẩn bị và thực hành các hoạt động giao tiếp như vậy, sinh viên phải mất rất nhiều thời gian tại lớp, làm ảnh hưởng chung đến thời lượng quy định cho bài học. Ngoài ra, điều này sẽ làm mất đi độ nhanh nhạy cũng như phản ứng của sinh viên, làm ảnh hưởng đến khả năng tư duy bằng tiếng Pháp của sinh viên.

3. NHỮNG KHÓ KHĂN CỦA SINH VIÊN CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT TRONG VIỆC HỌC TIẾNG PHÁP

3.1 Khó khăn về kiến thức ngôn ngữ

Kiến thức ngôn ngữ là một trong những yếu tố quyết định đến khả năng tiếp cận môn học của sinh viên. Khía cạnh này bao gồm Ngữ âm, Từ vựng và Ngữ pháp. Tuy nhiên, chính những nhân tố này đã trở thành khó khăn mà sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế trường Đại học Ngoại thương gặp phải khi học tiếng Pháp.

Liên quan đến kiến thức về tiếng Pháp, có 29,2% sinh viên được khảo sát thừa nhận gặp phải trở ngại chủ yếu về: Từ vựng (75%); Ngữ pháp (14,6%) và Ngữ âm (10,4%). Ngoài ra, 10,4% số sinh viên không gặp bất cứ khó khăn trong lĩnh vực này khi tiếp cận môn học.

Chiếm tỷ lệ 75% trên tổng số khảo sát, từ vựng chính là lĩnh vực gây trở ngại lớn nhất dành cho sinh viên. Từ vựng được hiểu là tập hợp tất cả những từ và đơn vị tương đương với từ trong ngôn ngữ. Kiến thức từ vựng vô cùng rộng lớn và được xem là một công cụ quan trọng đối với người học ngoại ngữ. Nếu thiếu vốn từ vựng, sinh viên sẽ gặp cản trở lớn trong quá trình học tập.

Đứng thứ hai trong những khó khăn của sinh viên chính là cấu trúc ngữ pháp (14,6%). Ngữ pháp là những quy tắc chủ yếu trong cấu trúc ngôn ngữ. Dù học bất kỳ ngôn ngữ nào, nắm vững ngữ pháp sẽ giúp ta hiểu và sử dụng ngôn ngữ một cách chính xác hơn. Trên thực tế, ngữ pháp tiếng Pháp luôn gây trở ngại cho người học với những quy tắc và cấu trúc vô cùng phức tạp. Việc không nắm chắc ngữ pháp sẽ khiến sinh viên hiểu nhầm và không nắm bắt được ý nghĩa của văn bản.

Bên cạnh những khó khăn trên, có 10,4% số sinh viên nhận thấy kiến thức về ngữ âm là yếu tố cản trở quá trình học tập. Ngữ âm là sự kết hợp của ngữ điệu và âm thanh. Mỗi ngôn ngữ đều có ngữ điệu và âm thanh rất riêng, khi nắm chắc ngữ âm của tiếng Pháp, chúng ta hoàn toàn có thể giao tiếp như những người bản xứ. Nếu tiếng Việt sở hữu một hệ thống đơn âm thì tiếng Pháp và một số ngôn ngữ Latinh khác thường là sự phối hợp của nhiều âm (âm mũi, âm vòm họng, ...). Sự khác biệt này đã khiến nhiều bạn sinh viên phát âm khó khăn và chưa có định hướng cụ thể để khắc phục và cải thiện tình trạng này.

3.2. Khó khăn về kỹ năng ngôn ngữ

Không chỉ riêng kiến thức ngôn ngữ, kỹ năng ngôn ngữ cũng gây ra những trở ngại nhất định đối với sinh viên. Trong những kỹ năng thực hành tiếng, nếu như chỉ có 6,3% số sinh viên tham gia khảo sát không gặp khó khăn trong quá trình học tập thì có tới 62,5% gặp trở ngại trong kỹ năng dịch văn bản, 54,2% gặp cản trở trong kỹ năng nghe và 35,4% đối với kỹ năng nói.

Từ những hạn chế khi tổng hợp từ vựng và nắm bắt ngữ pháp, khả năng hiểu văn bản và dịch thuật của sinh viên trở nên khó khăn hơn, dẫn đến việc không hiểu hết về chiều sâu từ nội dung và làm sót ý của nguyên bản.

Ngoài ra, rất nhiều sinh viên còn gặp khó khăn trong các kỹ năng thực hành tiếng: Nghe (54.2%); Nói (35.4%); Viết (18.8%) và Đọc (14,8%). Tuy nhiên, với những kỹ năng sinh viên hoàn toàn có thể luyện tập với bạn bè trong quá trình học tại giảng đường hoặc tự luyện tập vào thời gian ngoài giờ lên lớp. Do đó, những khó khăn về kỹ năng ngôn ngữ đã phản ánh một phần về ý thức tự học, khả năng tự trau dồi kiến thức và thực hành của sinh viên còn nhiều hạn chế.

4. NGUYÊN NHÂN DẪN ĐẾN NHỮNG TRỞ NGẠI TRONG VIỆC HỌC TIẾNG PHÁP CỦA SINH VIÊN CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT ĐÀO TẠO QUỐC TẾ

4.1. Tư tưởng “cả thềm chóng chán”

Các bạn sinh viên các chương trình liên kết có trình độ tiếng Anh khá tốt nên có tư duy tốt về ngoại ngữ, và có sự hứng thú với ngoại ngữ mới. Nhiều bạn sinh viên (55%) lại có tư tưởng “cả thềm chóng chán”. Học ngoại ngữ không phải là công việc tẻ nhạt, song cũng không thể coi nó là một trò chơi hấp dẫn từ đầu đến cuối. Đối với học ngoại ngữ, ngữ pháp cần được giải thích kỹ càng và bài tập thực hành cần phải làm thường xuyên, liên tục. Người học rất cần thử sức mình bằng cách tự học. Một số sinh viên đặt ra các mục tiêu quá cao ngay từ khi mới học khiến cho chính họ bị nản chí khi phát hiện ra tiếng Anh và tiếng Pháp có nhiều điểm khác biệt nhau, và việc học tiếng Pháp không hề dễ như họ nghĩ.

Một số sinh viên lại ảo tưởng vào một phương pháp siêu việt, nhờ nó ngoại ngữ tự động chảy vào đầu mình. Sau một thời gian làm quen với tiếng Pháp, một số bạn không có

phương pháp học tập đúng, không theo kịp các bạn trên lớp nên tỏ ra thờ ơ, chán nản và mất phương hướng. Một số bạn rất tự tin về khả năng ngôn ngữ của mình, khi gặp khó khăn trong việc học tiếng Pháp đã bị sốc, và có ý muốn buông xuôi, không học tiếng Pháp nữa.

Nếu so sánh tiếng Anh và tiếng Pháp thì Tiếng Anh là ngôn ngữ tương đối dễ học còn tiếng Pháp là ngôn ngữ thuộc nhóm ngôn ngữ khó học. Điều này đã được công nhận bởi các nhà nghiên cứu, giáo viên và học sinh. Điều này cũng một lần nữa được khẳng định bởi 94 % các bạn sinh viên được phỏng vấn. 6 % các bạn còn lại cảm thấy khó có thể so sánh rõ ràng được hai ngôn ngữ này.

60 % các sinh viên được hỏi cho rằng điểm khác biệt lớn giữa tiếng Pháp với tiếng Anh là ngoài việc học một danh từ (học phát âm, nhớ nghĩa, nhớ cách viết), chúng ta còn phải nhớ thêm danh từ đó thuộc giống nào để dùng đúng mạo từ, tính từ sở hữu, tính từ... trước và sau danh từ đó. Ngoài ra, còn có khá nhiều khác biệt về từ vựng, phát âm và ngữ pháp. Về mặt từ ngữ, nhiều từ ngữ của tiếng Anh mượn từ ngữ của tiếng Pháp. Vì vậy, tiếng Anh và tiếng Pháp có rất nhiều từ ngữ giống nhau nhưng khác nhau về cách đọc (5% các bạn sinh viên được hỏi trả lời họ có gặp khó khăn trong việc phát âm). Về mặt ngữ pháp, tiếng Anh có ngữ pháp tương đối đơn giản hơn tiếng Pháp (35% các bạn sinh viên được hỏi chọn ngữ pháp là điểm khác biệt và khó nhất khi học). Đối với tính từ, tiếng Anh không dùng tính từ dựa theo chủ ngữ, tiếng Pháp thì có dùng tính từ dựa theo chủ ngữ. Đối với chia động từ, tiếng Anh chia động từ theo chủ từ số ít hoặc nhiều nhưng tiếng Pháp thì ở mỗi ngôi đều chia khác nhau. Tiếng Anh trong hệ thống ngôn ngữ có 12 thì. Tiếng Pháp có nhiều mode và có 21 thì.

4.2. Ngại nói

Một số nhỏ (12%) các sinh viên chương trình liên kết đào tạo quốc tế lại ngại nói. Việc một người có thể viết bằng ngôn ngữ nước ngoài, ghép một động từ, hoặc hoàn thành một bài kiểm tra từ vựng thì không quan trọng. Để học, tiến bộ và có thể thực sự sử dụng ngoại ngữ, chúng ta cần phải nói chuyện. Tuy nhiên, nói chuyện bằng tiếng nước ngoài là một việc vô cùng khó khăn. Đặc biệt là đối với các sinh viên chương trình liên kết đào tạo quốc tế - những người cầu toàn về ngoại ngữ, luôn sợ bị người khác chê cười và sợ bị người khác hiểu lầm. Với tâm lí e ngại như vậy, các bạn sinh viên dần tự co mình lại, không tham gia vào bài học và ngày càng gặp nhiều khó khăn trong giao tiếp trên lớp, khiến cho kĩ năng nghe và nói bị ảnh hưởng, và ảnh hưởng đến cả quá trình học.

4.3. Áp dụng một phương pháp học duy nhất

Một số sinh viên được thoải mái nhất với kỹ năng nghe và nhắc lại. Một số người khác thì cần cuốn sách giáo khoa ngữ pháp để tìm hiểu ý nghĩa của tiếng nước ngoài. Mỗi phương pháp tiếp cận này thì đều tốt, nhưng sẽ là một sai lầm khi chỉ dựa vào một phương pháp. Người học ngoại ngữ cần sử dụng nhiều phương pháp để thực hành các kỹ năng khác nhau và xem những khái niệm được giải thích theo nhiều cách khác nhau. Hơn nữa, sự đa dạng có thể tránh cho người học không bị mắc kẹt trong một lối mòn của việc học.

4.4. Sốt ruột vì không thấy mình tiến bộ

Học ngoại ngữ là một quá trình dài hơi. Để nắm được một ngoại ngữ ở trình độ đọc báo khá thoải mái hoặc hiểu các đoạn đối thoại trong phim, người học cần nhiều thời gian hơn thế. Tuy nhiên các bạn sinh viên chương trình liên kết đào tạo quốc tế lại tỏ ra sốt ruột, đổ lỗi cho năng khiếu ngoại ngữ của mình.

4.5. Thời gian dành cho tiếng Pháp không đủ

Ngoài ra, thời lượng các giờ học tiếng Pháp trên lớp không nhiều, chỉ có 2 buổi mỗi tuần, nên 95% các bạn sinh viên cảm thấy không có đủ thời gian cần thiết để học tiếng Pháp. Hơn nữa, số lượng sinh viên ở mỗi lớp khoảng từ 35 đến 40 sinh viên, khá đông so với lớp

học ngoại ngữ tiêu chuẩn, giảng viên không có đủ thời gian luyện tập riêng cho từng bạn trong lớp. Thời gian trên lớp không đủ, lượng kiến thức của các môn học khác khá nặng nên các bạn sinh viên không có đủ thời gian dành thêm cho tiếng Pháp.

Phải làm quen với một ngôn ngữ mới hoàn toàn khác biệt so với tiếng Việt và tiếng Anh, ngại nói, đặt kì vọng cho bản thân, có quá ít thời gian để thực hành trên lớp và không dành nhiều thời gian học tại nhà, mất đi hứng thú học tiếng Pháp là những nguyên nhân chính dẫn đến tâm trạng chán nản của một số sinh viên. Hiểu được những nguyên nhân này, tác giả đã đề xuất một số giải pháp giúp nâng cao năng lực học tiếng Pháp của các sinh viên chương trình liên kết đào tạo quốc tế của trường Đại học Ngoại thương.

5. MỘT SỐ ĐỀ XUẤT VÀ KIẾN NGHỊ

5.1. Đối với giảng viên

- Quan tâm nhiều hơn nữa đến động cơ và thái độ học tập của sinh viên

Hứng thú là một loại động cơ thúc đẩy con người hành động để đạt được mục tiêu. Việc có hứng thú từ quá trình học tập sẽ tạo ra động cơ học tập cho SV. Theo Jeremy Harmer, có ba yếu tố ảnh hưởng đến hứng thú của SV là mục tiêu học tập, môi trường học tập và sự thú vị của bản thân các giờ học. Để tạo được hứng thú học tập cho sinh viên thì việc lựa chọn phương pháp giảng dạy rất quan trọng. Giảng viên cần vận dụng linh hoạt các phương pháp giảng dạy khác nhau nhằm khai thác tối đa tiềm năng học tập của sinh viên. Ngoại ngữ là môn học cần phải có sự đam mê và niềm yêu thích. Thầy cô dạy tiếng Pháp phải là người khơi gợi được tình yêu tiếng Pháp, niềm đam mê và thích thú trong việc học. Để khơi gợi được niềm đam mê với tiếng Pháp, trước hết tôi luôn xây dựng một không khí thoải mái và bình đẳng đối với sinh viên. Luôn luôn lắng nghe, khích lệ, động viên và không tiếc dành lời khen cho các sinh viên là những yếu tố cần thiết để có được một mối quan hệ thầy trò tin cậy và thân thiện. Ngoài ra, tôi luôn dành ra 10 phút đầu giờ để trao đổi những vấn đề các bạn quan tâm trong đời sống nhằm tạo một không khí dễ chịu cho lớp học. Tiếp đến, bằng một cách khéo léo và tự nhiên nhất, các chủ đề này sẽ được tôi dẫn dắt đến bài học ngày hôm đó. Vì các bạn sinh viên các chương trình liên kết có trình độ tiếng Pháp chưa cao nên tôi phải cố gắng dùng các phương pháp diễn đạt đơn giản nhất. Giờ học ngoại ngữ, khác với các giờ học lý thuyết khác, cần có sự tương tác cao giữa các học viên trong lớp và giữa học viên và giáo viên. Chúng ta đều biết đến thuyết "bàn tay vô hình" của Adam Smith: "Trong nền kinh tế thị trường, các cá nhân tham gia muốn tối đa hóa lợi nhuận cho mình. Ai cũng muốn thế cho nên vô tình chung đã thúc đẩy sự phát triển và củng cố lợi ích cho cả cộng đồng." Điều này cũng đúng trong một giờ học ngoại ngữ. Tôi luôn khuyến khích các sinh viên phát biểu ý kiến của mình và có "chế độ" khen thưởng thích hợp cho các em. Mỗi sinh viên vì động lực của bản thân tham gia vào bài học, sẽ kéo theo nhiều ý kiến tranh luận khác, tạo nên một tiết học sôi nổi và thành công.

- Sử dụng trò chơi ngôn ngữ trong giảng dạy:

Trong dạy và học tiếng Pháp, một bầu không khí học tập vui vẻ với nhiều cơ hội được giao tiếp trong bối cảnh thực sẽ thúc đẩy người học hứng thú và tích cực hơn. Sử dụng trò chơi ngôn ngữ trong giảng dạy tiếng Pháp có thể coi là một trong những phương pháp hữu hiệu để khích lệ, tăng cường hứng thú học tập cho sinh viên và là bước khởi động thu hút sự chú ý của sinh viên. Khi các bạn sinh viên tham gia vào các trò chơi ngôn ngữ, các bạn sinh viên đều tỏ ra rất hứng thú và tham gia rất tích cực để cạnh tranh lẫn nhau. Thông qua các trò chơi, tôi có thể tạo ra môi trường học tập vui vẻ, thúc đẩy động cơ học tập, tăng cường sự giao tiếp, hợp tác giữa các sinh viên và là công cụ kiểm tra được kiến thức của sinh viên.

Để đánh giá, tôi sử dụng một trò chơi có tên 'Tôi sẽ chỉ định ...'. Trò chơi này cho phép tôi tóm tắt lại những gì chúng tôi đã học trong lớp. Hai hoặc ba phút trước khi kết thúc khóa

học, tôi chỉ định một sinh viên, ví dụ: 'Tôi chỉ định An'. Sau đó, tôi hỏi An một câu hỏi, "An, làm thế nào để bạn nói" năm "trong tiếng Pháp?" Nếu An trả lời đúng, An sẽ được chỉ định một sinh viên khác. Mục tiêu của trò chơi không phải là người cuối cùng nói khi chuông reo. Đó là một cách tuyệt vời để xem lại bài học, nói ngôn ngữ, nâng cao nhận thức và xây dựng sự tự tin. "Ném Chữ" cũng là một trò chơi tuyệt vời để bắt đầu hoặc kết thúc một hoạt động trong khi ôn lại từ vựng. Giảng viên sẽ nói một từ hoặc viết nó lên bảng và ném một quả bóng bay vào một trong những sinh viên, bạn này phải nói một từ bắt đầu bằng chữ cái cuối cùng trong từ của bạn. Sau đó, anh ta ném bóng cho người khác và cứ thế... Một trò chơi khác mà tôi hay sử dụng là trò chơi "tabou": Tôi chuẩn bị các từ vựng mà sinh viên đã được học. Sau đó, sinh viên đại diện cho nhóm lên bảng, nhận từ đó và phải tìm cách diễn đạt bằng những hình thức khác nhau để các thành viên của đội mình đoán đúng từ đó mà không được nói từ đó ra, hay các từ cùng nghĩa, trái nghĩa, những từ cùng họ của từ đó.

- Hướng dẫn, tư vấn cho sinh viên những cách học hiệu quả giúp sinh viên cảm thấy hứng thú hơn trong việc học tiếng Pháp (cách soạn bài, cách học từ vựng, vận dụng từ mới vào tình huống, học cách phát âm đúng, cách sử dụng cấu trúc, sắp xếp từ, sắp xếp ý tưởng...)

- Không gây áp lực học đối với sinh viên yếu. Nếu như biết một sinh viên kém trong giao tiếp, không nên lúc nào cũng bắt ép bạn đó tham gia vào bài học. Thay vào đó động viên, khuyến khích để sinh viên tự giác học.

- Có chế độ thưởng phạt công bằng để sinh viên có căn cứ tự đánh giá mức độ cố gắng và sự tiến bộ của chính mình, tạo quyết tâm học tập cho sinh viên.

- Đừng bao giờ quên rằng ngữ pháp là điểm khởi đầu cho tất cả các kỹ năng ngôn ngữ: Ngữ pháp cũng là một yếu tố cơ bản của ngôn ngữ như giao tiếp. Một cái không thể tồn tại mà không có cái kia. Tôi luôn cố gắng duy trì sự bằng giữa chúng để dạy tốt một ngôn ngữ và đảm bảo rằng sinh viên học một cách thích thú. Ngữ pháp là cơ sở của tất cả các kỹ năng ngôn ngữ. Kiến thức về ngữ pháp cho phép sinh viên nói tốt hơn, viết đúng và tự tin hơn. Khi tôi yêu cầu một sinh viên giải thích một quy tắc ngữ pháp cho một sinh viên khác hoặc cho cả lớp, tôi thấy rằng họ tăng thêm được sự tự tin vào bản thân. Đây cũng là cơ hội để kiểm tra những điểm ngữ pháp nào cần được giải thích lại.

- Khuyến khích sinh viên có thái độ thực dụng

Học sinh cần tham gia vào các hoạt động mà họ quan tâm trong một bầu không khí có lợi cho việc tham gia và đạt được thành tích. Họ càng quan tâm đến những gì họ đang làm, họ càng đạt được nhiều tiến bộ. Các cuộc thi và câu đố là một động lực quan trọng. Bằng cách thưởng cho họ vì họ giao tiếp thành công, giảng viên cung cấp cho họ cơ hội liên tục để cải thiện. Một bài tập thực hành nhỏ nhất, các liên tưởng hình ảnh và từ ngữ, hoặc thậm chí tìm kiếm các từ ẩn, có thể biến thành một cuộc thi: chạy đua với đồng hồ, về đích đầu tiên, cuộc thi giữa các lớp, v.v.

- Đánh giá đúng thực lực của sinh viên để từ đó đưa ra yêu cầu phù hợp; yêu cầu quá thấp đối với sinh viên khá, giỏi sẽ khiến cho sinh viên cảm thấy nhàm chán và sẽ không có ý chí phấn đấu vươn lên nữa. Ngược lại, yêu cầu quá cao đối với sinh viên yếu sẽ đánh mất sự tự tin của sinh viên, làm giảm sút sự hứng thú của sinh viên.

- Khuyến khích sinh viên tư duy bằng tiếng Pháp.

- Luôn kiên nhẫn với sinh viên, cho sinh viên đủ thời gian để trình bày các vấn đề của mình, không cắt ngang, không chữa mỗi lỗi gặp phải của sinh viên khi sinh viên đang trình bày, khuyến khích sinh viên cố gắng diễn đạt ý tưởng, diễn đạt những gì mình muốn nói.

- Mang ngôn ngữ và văn hóa Pháp vào cuộc sống trong lớp học

Nhấn mạnh sự khác biệt về văn hóa cũng như ngôn ngữ thúc đẩy việc học ngôn ngữ. Điều này khơi dậy hứng thú của sinh viên và khuyến khích các em tham gia tích cực vào học tập. Giảng viên có thể đề nghị sinh viên xem các chương trình truyền hình hoặc phim bằng tiếng Pháp, hỏi họ những gì họ đã biết về văn hóa của các quốc gia nơi tiếng Pháp được sử dụng và những điều họ muốn biết.

- Giao lưu với sinh viên các nước nói tiếng Pháp

Khi có thời gian và điều kiện, giảng viên có thể giúp sinh viên phát triển hơn về kỹ năng giao tiếp bằng cách mời các sinh viên Pháp đang học tại trường Đại học Ngoại thương (theo các chương trình trao đổi và liên kết) tới lớp để giao lưu với các sinh viên Việt Nam. Đây là cơ hội cho sinh viên giao lưu văn hoá, trao đổi kinh nghiệm học tập, chia sẻ các thông tin về việc làm trong tương lai...

5.2. Đối với sinh viên

- Xác định cho mình một động cơ, thái độ học tập đúng đắn để nâng cao chất lượng học.

- Tích cực tham gia vào các hoạt động tại lớp; tận dụng thời gian ở lớp để thực hành giao tiếp với các bạn cùng lớp, hạn chế các hoạt động viết (chỉ viết những gì thực sự cần thiết).

- Cải thiện ngôn ngữ cơ thể của mình: khi trình bày phải đứng thẳng, quay mặt về người nghe, có giao tiếp bằng mắt với người nghe, tránh khoanh hai tay lại, tỏ ra mất bình tĩnh...

- Luôn tìm mọi cơ hội để có thể giao tiếp với bạn bè bằng tiếng Pháp, tạo phản ứng nhanh nhạy.

- Việc học ngoại ngữ là tích lũy và nên được tiếp tục bên ngoài lớp học.

Bạn càng học nhiều và thực hành một ngôn ngữ càng nhiều, bạn càng có thể nói nó trôi chảy hơn. Trong nhiều lĩnh vực, các kỹ năng được học thông qua việc lặp đi lặp lại và thực hành. Điều này đặc biệt đúng đối với việc tiếp thu ngôn ngữ. Để củng cố việc học trên lớp, bạn phải liên tục ôn tập ngữ pháp, ôn tập từ vựng và luyện phát âm. Các hoạt động giải trí như hát, thay thế các từ còn thiếu, hoặc sử dụng trí nhớ để ghép các từ và hình ảnh đều là những bài tập hữu ích. Trong quá trình thực hành, lặp lại những gì bạn nói một cách có hệ thống để học viên có thể nghe lại cách phát âm.

- Sinh viên nên tham gia câu lạc bộ tiếng Pháp để có cơ hội trau dồi và thực hành tiếng Pháp với các bạn sinh viên đã có nhiều năm học tiếng Pháp.

- Tạo thói quen tư duy bằng tiếng Pháp, hạn chế việc chuyển đổi ý tưởng từ tiếng Việt sang tiếng Pháp.

- Luyện tập phát âm chuẩn, nói lưu loát. Đây chính là một trong những yếu tố quyết định sự tự tin của người học.

- Bình tĩnh khi nói. Nói chậm giúp ta giảm được lỗi sai và có thời gian để suy nghĩ về những gì mình sẽ nói, và tránh được hiện tượng bị run trước đám đông.

5.3. Đối với nhà trường

- Nhà trường nên đầu tư xây dựng thêm các phòng dạy và học ngoại ngữ, phòng nghe nhìn và phòng học đa phương tiện.

- Thực hiện quy mô lớp nhỏ (dưới 30 sinh viên / lớp) để sinh viên có nhiều cơ hội thực hành giao tiếp hơn nữa.

- Ngoài ra, Nhà trường có thể tổ chức cho các giảng viên ngoại ngữ đi học tập, bồi dưỡng chuyên môn ngắn hạn hoặc dài hạn ở nước ngoài; thực hiện các chương trình hợp tác, trao đổi giáo viên với nước ngoài nhằm tạo điều kiện cho các giáo viên người nước ngoài tham gia đào tạo ngoại ngữ tại trường.

6. KẾT LUẬN

Sau khi khảo sát và phân tích một số khó khăn của sinh viên các chương trình liên kết đào tạo quốc tế, tác giả đã tìm ra những khó khăn mà sinh viên thường gặp nhất và nguyên nhân gây ra các khó khăn này. Thật vậy, thực trạng khó khăn và nguyên nhân xuất phát từ hai yếu tố chính đó là yếu tố chủ quan và yếu tố khách quan. Về yếu tố chủ quan, khó khăn sinh viên hay gặp phải nhất về kiến thức ngôn ngữ là từ vựng, về kỹ năng là dịch, về kiến thức chuyên ngành là từ vựng. Về yếu tố khách quan, môi trường học tập và sự tác động của giảng viên trên lớp là hai nguyên nhân gây ra nhiều khó khăn đối với sinh viên. Những khó khăn các bạn sinh viên gặp phải này tác động không nhỏ tới hiệu quả tiếp thu kiến thức cũng như kết quả học tập tiếng Pháp. Ngoài ra, một số yếu tố dẫn tới khó khăn cho sinh viên có thể kể đến như thái độ học tập chưa tốt, phương pháp học chưa phù hợp và không thực sự hiệu quả... Nếu có thể khắc phục được những trở ngại này, kết quả dạy và học chắc chắn sẽ được nâng cao hơn rất nhiều.

Dựa trên kết quả khảo sát thu được qua quá trình nghiên cứu, tác giả đã đưa ra một số giải pháp cho cá nhân các bạn sinh viên và đề xuất với trường Đại học Ngoại thương để góp phần giải quyết những khó khăn mà sinh viên gặp phải trong quá trình học tập, nâng cao hiệu quả môn học đồng thời giúp các bạn đạt được kết quả tốt nhất. Các giải pháp và đề xuất đưa ra muốn thực hiện được cần rất nhiều sự ủng hộ, đồng tình cũng như sự trợ giúp của các giảng viên và Nhà trường. Những sự giúp đỡ quý báu này sẽ giúp sinh viên có điều kiện học tập thuận lợi nhất. Tuy vậy, để vượt qua được những khó khăn, trở ngại trong học tập, yếu tố quan trọng nhất vẫn là tinh thần quyết tâm, sự nỗ lực của chính các bạn sinh viên. Mỗi sinh viên cần phải tự nhìn nhận những hạn chế, khó khăn riêng của bản thân, từ đó tìm biện pháp khắc phục phù hợp nhất, không nên ỷ lại, đổ lỗi cho hoàn cảnh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Công Triêm (chủ biên), Nguyễn Đức Vũ, Trần Thị Tú Anh (2002), Một số vấn đề hiện nay của phương pháp dạy học đại học, NXB GD, Hà Nội.
2. Bài giảng lớp nghiệp vụ sư phạm cơ bản 2011, TS Lê Văn Hào, Trường Đại Học Nha Trang
3. Canh Le Van, Understanding Foreign Language Teaching Methodology, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, 2004.
4. Lee W. R., Language Teaching Games and Contexts, Oxford 21 Press, 1979.
5. http://triethoc.edu.vn/vi/chuyen-de-triet-hoc/sieu-hinh-hoc/tro-choi-ngon-ngu-trong-wittgenstein-va-luan-de-ngon-ngu-la-ngoi-nha-cua-ton-tai-cua-martin-heidegger_551.html, ngày truy cập 01/3/2018
6. Chương trình và tiến độ giảng dạy Tiếng Pháp, Đề cương chi tiết Học phần Tiếng Pháp dành cho chương trình tiên tiến của Khoa Tiếng Pháp Đại học Ngoại thương, Hà Nội.
7. Đại học Ngoại thương (2014) Chiến lược phát triển trường Đại học Ngoại thương đến năm 2020 và tầm nhìn đến năm 2030, Hà Nội.
8. Thuyết “Bàn tay vô hình” của Adam Smith.

AN ACTION RESEARCH ON THE EFFECTS OF ROLE-PLAY ACTIVITIES IN SPEAKING CLASS FOR 1st YEAR STUDENTS AT THUONGMAI UNIVERSITY

Ths. Dương Thị Hồng Thắm

Email: thamduong31@tmu.edu.vn

Bộ môn Lý thuyết tiếng Anh, khoa Tiếng Anh, trường ĐH Thương Mại

Tóm tắt

Mục tiêu cho sinh viên học nói tiếng Anh là họ có thể sử dụng tiếng Anh để giao tiếp hiệu quả và phù hợp. Dựa trên kết quả kiểm tra giữa kỳ và cuối kỳ, sinh viên năm thứ nhất của Khoa đào tạo quốc tế tại Đại học Thương Mại rất kém về kỹ năng nói tiếng Anh. Do đó, nghiên cứu hành động này là để chứng minh rằng sinh viên có thể giao tiếp ngôn ngữ tốt hơn bằng cách sử dụng các hoạt động đóng vai. Các câu hỏi nghiên cứu liên quan đến (1) Tình hình dạy và học nói ở đại học gì? (2) Làm thế nào để kỹ năng nói của sinh viên được cải thiện thông qua hoạt động đóng vai?, (3) Thái độ của sinh viên đối với việc sử dụng hoạt động đóng vai như thế nào? chơi?. Những người tham gia nghiên cứu này bao gồm 30 sinh viên năm thứ nhất chuyên ngành quản trị du lịch. Nghiên cứu này được thực hiện trong 8 tuần từ tháng 3 đến tháng 5 năm học 2018-2019. Các dữ liệu thu thập được phân tích định tính và định lượng. Điều đó có nghĩa là tất cả dữ liệu thu thập được từ các quan sát trong quá trình dạy học, câu hỏi và phỏng vấn trước và sau khi nghiên cứu hành động trong lớp được phân tích định tính, trong khi dữ liệu thu thập từ trước kiểm tra và sau kiểm tra được phân tích định lượng (phần trăm). Các sinh viên nói điểm số từ kiểm tra trước và sau kiểm tra được phân tích bằng cách sử dụng kiểm tra lặp đi lặp lại để biết liệu sinh viên có cải thiện điểm số của mình hay không.

Từ khóa: kỹ năng nói, hoạt động đóng vai, nghiên cứu hành động

Abstract

In the case of teaching English speaking skill, it is targeted that students can be able to use English to communicate smoothly and appropriately. In general, first year students of the International Training Faculty at Thuongmai University are rather poor in English speaking skill. Therefore, this action research is to prove that Students can get better language communication by using role-play activities. The research questions involve (1) What is the situation of teaching and learning speaking at university? (2) How can students' speaking skill be improved through role-play? (3) What are students' attitudes toward using role-play?. The participants of this study include 30 first year students majoring in travel and tourism service management. This research was carried out during 8 weeks between March and May of school year 2018-2019. The collected data are analyzed qualitatively and quantitatively. It means that all the data gathered from the observations during teaching learning process, questionnaire and interview before and after classroom action research are analyzed qualitatively, while the data collected from pre-test and post-test are analyzed quantitatively (percentage). The students' speaking score from pre-test and post-test are analyzed by using repeated t-test to know whether students improve their score or not.

Keywords: role-play, speaking, action research, Thuongmai University

1. Introduction

1.1 Rationales

English has been considered as an international language for many years. Almost all the people from many different countries around the world use it to communicate. The goal for students learning English speaking is that they are able to use English to communicate effectively

and appropriately. Students have to be able to express their thoughts, ideas and feelings orally in English without thinking for a long time before saying what they want to say.

Based on the observation in the first term of the school year 2018-2019 at some English classes for first year students majoring in travel and tourism service management, the study field requires a good command of English to get a good job, the author found that students are poor in English speaking skill. They study English five days a week and each period lasts a hundred minutes. There are many reasons that students have difficulties in learning English, particularly speaking skill. First of all, the students do not spend much time communicating and talking in English. The number of students who can speak English fluently is limited. In general, students are less confident while speaking in front of the class because they are worried about making mistakes. Some of the students do not feel confident so they never volunteer to speak. It can be realized that the students seem to be passive during speaking lessons. They just repeat the dialogues or conversations mechanically without any creation. Days by days their speaking ability is not much improved, especially some students do not want to speak or express their ideas. The teachers need to find out a solution to help their students become more interested and active when they practice speaking. Role-play technique may be a suitable tool for both the teachers and the students to improve the students' speaking skill in English classrooms. Role-play activities may give students an opportunity to practice communicating in different social contexts and different social roles. Therefore, the authors would like to propose the study entitled **“The effects of role-play activities in speaking class for 1st year students: An action research”**

1.2 Aim of the study

The aim of this study is to adapt some speaking activities in communicative English classroom. The students may get improvement in speaking skills if they are introduced some new interesting activities. Some traditional tasks such as repetition will be adapted in order to attract the students during the speaking lesson. Role-play activities may be a good choice for this adaptation. Additionally, this study is to prove that Students can get better language communication by using role-play activities. The results of this research will be the answer for the advantages of role-play in a small speaking class. The change in students' speaking ability is what this study really wants to focus on. Finally, this study has an intention of examining students' perception toward the use of role-play activities. It means whether role-play has influence on the learning perception of the students. In the same context with the same teaching activity how students can get the learning target. This confusion will be discussed in this study with the hope to enhance the speaking ability of young students.

1.3 Scope of the study

The study was conducted in an English class for first year students majored in travel and tourism service management. The number of students in this class is 30 (10 males and 20 females). The learning target is that students are able to communicate effectively using their own language elements including pronunciation, grammar and vocabulary. The study was done in a classroom with the hope to improve students' speaking ability.

1.4 Significance of the study

This study plays a significant role in changing the way students practice speaking tasks from repetition into role-playing. Role-play activity has effects on improving students' speaking ability. It encourages students to talk in the speaking lessons with different roles in different situations. This research also contributes to English teaching adaptation at Thuong Mai University. Moreover, the theories in this research help to contribute to the knowledge of

CLT in English classes. The teachers will have a thoughtful understanding of L2 acquisition, and they will find a suitable way to teach speaking for their children. Finally, some suggestions can be given for further studies about role-play activities and other related issues.

1.5 Statement of the research questions

The research objective is to discover if there is any effect of using role – play activities in speaking lessons. In addition, the study focuses on the process of applying this technique and the benefits that students can get when they practice speaking using role-play. The students' progress reflects both the effects of role-play activities and the teacher's feedback. It also reflects the students' attitudes toward role – play activities. Based on those purposes the research questions are given as following.

- (1) What is the real situation of teaching and learning speaking at university?
- (2) What are students' attitudes toward using role-play?
- (3) How can students' speaking skill be improved through role- play?

2. Theoretical framework

2.1 Theoretical background of speaking skill

2.1.1 The understanding of speaking

Speaking is an action that involves producing, receiving and processing information in spoken language to conveying the information or expressing one's thoughts and feeling (Brown, 1994; Burns & Joyce, 1997). Nunan (1999:216) asserts that speaking requires that learners not only know how to produce specific points of language such as grammar, pronunciation, or vocabulary ("linguistic competence"), but also that they understand when, why, and in what ways to produce language ("sociolinguistic competence").

2.1.2 Teaching speaking

According to Nunan (2003), teaching speaking is to teach EFL learners to produce the English speech sounds and sound patterns, to use word and sentence stress, intonation patterns and the rhythm of the second language, to organize their thoughts in a meaningful and logical sequence, to use language as a means of expressing values and judgments and to use the language quickly and confidently with few unnatural pauses, which is called as fluency.

Teaching speaking aims at enhancing students' communication skills. Only by improving their speaking ability can the students express themselves and practice speaking fluently in real situations. Teaching speaking is important, which asks the teacher to find appropriate teaching methods in order to motivate the students. The teacher should understand well how to create a good learning atmosphere which includes relationship between teacher and students, enjoyable classroom atmosphere, and the freedom for students to convey their ideas and perform in front of the class.

2.1.3 Classroom speaking activities

To help students develop their communicative efficiency in speaking, there are some activities used in the classroom. According to Celce-Murcia (2001), there are some major types of speaking activities that can be implemented.

The first type is ***discussion*** which is probably the most commonly used in speaking activities. It can be considered as an effective activity because it can activate and involve students in classroom teaching. Typically, students are introduced to a topic via a video tape, a story, a listening or reading passage, then they need to work in groups or in pairs to discuss related topic in order to come up a solution or a response. This type of activity may need time to prepare because students have to assemble their thought before any discussion. Therefore, teacher must take care in planning and setting up a discussion activity.

The second type of speaking activities is prepared *speech* which students can choose a free topic and make their own speech to present in front of the class. The topics for speeches depend on the level of the students and the focus of the class. The teacher can provide the structures for the speech to help the students. The key strategy in this activity is the assigned task for both the speaker and listeners. It is a good idea to assign some responsibilities during the speeches to avoid boring atmosphere. It is an excellent time to require peer evaluation of classmate's speech.

Another type of classroom speaking activities is role play in which students are assigned roles and a scene, information or clue to create a dialogue. It is one way of getting students to speak in different social context and to assume varied social roles. Role plays can be performed from prepared scripts or a set of prompt and expression. This type of activity requires students' creativity and social knowledge.

The next one is conversation that can be considered as one of the recent trends in oral skill pedagogy. It focuses on having students analyze and evaluate the language that they or others produce. It means that students must be aware of many features of language in order to become competent speakers. A good conversation is the one in which both the speaker and the listener must understand and catch the other's ideas.

The last type is information-gap activity in which each student has different information and they need to obtain information from each other. Information-gap activities are excellent activities as they force the students to ask each other questions; these activities help make the language classroom experience more meaningful. These activities help move the students from working in a more structured environment into a more communicative environment.

2.2 Theoretical background of role-play

2.2.1 The understanding of role-play

According to Richards and Rodgers (2001), role-play refers to a game that the teachers and the students play in carrying out learning task as well as the social and interpersonal relationship between the respondents. In addition, role-play is an activity for bringing real language situations which can help the learners to acquire the language. (Najizade, 1996). Moreover, students pretend they are in various social contexts and have a variety of social roles. In role-play activities, the teacher gives information to the learners such as who they are and what they think or feel. Thus, the teacher can tell the student that "You are David, you go to the doctor and tell him what happened last night, and..." (Harmer, 1984). To my position, the definition of Harmer is quite important because it is appropriate to the working thesis. The way Harmer describes role-play is understandable and practical, especially for the intermediate students. In order to investigate the effects of role-play on speaking skill, a range of activities which use role-play technique are applied in the classroom. The procedure is actually as same as the description of Harmer.

2.2.2 Types of role – play

There are two broad types of role play activities often used in English language classrooms: ***scripted and non-scripted role plays***. To perform role-plays of the scripted type, the students will have to work in pairs or small groups. They are given prompts related to the target scenarios. Then, they will have to use the prompts as the model to form the target dialogue. The students rehearse that dialogue before performing it in front of the class. In the non-scripted role play, on the other hand, the students are assigned to perform the role play

activity in front of the class based on the prompts given without preparing or writing the script in advance.

Students will find it easy to practice and they may learn more from what they have prepared to talk in front of the class.

2.2.3 The function of role – play

It can be seen that the way of teaching English in Vietnam schools mostly approaches grammar translation methods and examination oriented. Both the teachers and students become passive while this method is applied in EFL classroom. Adian Doff (2002) pointed out the problems of those English teaching methods, and argued that there is a need to develop more diverse English teaching methods or activities. The aim is to develop the ability of speaking English among the students. The English learning environment in our country does not encourage the students be active and confident. That is why Vietnamese students have common weakness in their speaking ability. They have little chance to practice conversation, even in the second language classrooms. In order to encourage students to speak in public, role -play is often used by teachers as one of the teaching methods.

Maxwell (1997) states that the purpose of role-play is "to improve students' verbal and nonverbal communication skills and to link and use previously built schemas, in both structured and improvised situations" His opinion shows that role -play could improve students in verbal or nonverbal communication while they are performing their roles in the conversation. James G. Clawson (1997) concluded that "A common theme in the benefits of using role play is that the technique can bring abstract discussions alive, make them live, and in so doing, open up student's willingness to learn" When the students participate in the dialogues created by teachers or taken from the text books, they will be required to play the roles of the characters in the dialogues, therefore, they will find it easier to use the conversation in daily lives. Acting in real situations is better than reading or repeating as exact as in the books. Daily conversation will create lots of unpredictable situations that make students confused how to deal with. Using role play in teaching speaking involves the students to the practical communication. It means that they will be trained in many situations so they will become familiar and confident. Role-play helps learners to deal with daily conversations, motivate them to speak English fluently and accurately. Accordingly, role-play helps create a safe environment for students to practice their language skills.

2.2.4 The significance of role – play

It can be said that role play is one of the activities to promote speaking. By implementing role play technique the students learn how to express ideas, opinions, or feeling to others by using words or sounds. Ladousse (1995: 6-7) explains that role play uses different communicative techniques and develops fluency in the language. Moreover, Bailey and Nunan (2005:52) make it more detail that role plays can be excellent procedures for helping students learn and practice important speech acts, vocabulary, and grammatical structures. It is important for the teacher to set up role play that are realistic, plausible, and related to the real situations in daily life. Role play can improve learners' speaking skill in any situation, helps learner to interact and motivate them to speak by their own words. Ladousse also provides five reasons why role – play is beneficial to speaking skill. First, a very wide variety of experience can be brought into the classroom and we can train our students in speaking skill in any situation through role play. Second, role play puts students in situation in which they are required to use and develop their language which are so necessary in daily communication. Third, some people are learning English to prepare for specific roles in their

lives. It is helpful for these students to have tried out and experimented with the language they will require in the friendly and safe environment of a classroom. Fourth, role play helps shy students by providing them with a mask. Fifth, perhaps the most important reason for using role play is that fun. Snarski (2007: 3-5) explained that there are five advantages in applying role play technique in the language classroom. They are: whole class participation, integrated observation task, varying proficiency levels, pragmatic practice and critical thinking skill. In addition, role playing can be used as an effective assessment tool. When the students are presenting their role play, it will be easy to know if they have grasped the grammar point, content, vocabulary, or other new information presented to them. They will display what they have learned and present that knowledge to the class.

In short, role play is considered as an effective technique in teaching and learning a foreign language. It is used not only to promote the students' speaking skill but also to assess the students' language use. Applying role – play in English speaking class helps the learners gain better knowledge and have good communication skill.

2.3 Teaching speaking by using role – play

The teacher needs to decide the context for the exercise and the roles that the students will play. If the students are taking human roles, the context is generally a specific problem such as working in an office or dealing with persons. Lessons need to be carefully explained and supervised so as to involve the students and to enable them to learn as much as possible from the experience. However, a well – done scenario never runs the same way twice. The teachers should teach their students things they might not ordinarily have learned. In addition, the explanations and instructions tend to be fun for all involved. Role play is not a simple work because of its careful preparation and instructions. If the teachers do not use this technique appropriately, the learners may feel boring and unmotivated.

Huang (2008) usually uses six major steps in the procedure.

- ***Decide on the Teaching Materials***

The teacher must decide which teaching materials will be used for role play activities. The teaching materials can be taken from text books or other materials such as picture books, story books or comic books. The material is selected by the teacher each week. The teacher can also create his or her own authentic teaching materials for role play activities. The teaching materials should be decided based on students' level and interest and teaching objectives.

- ***Select Situations and Create Dialogues***

Situation to be role played should be selected. For every role play situation, dialogs should be provided (by the teaching materials or by the teacher) or created by the student themselves.

- ***Teach the Dialogs for Role Plays***

The teacher needs to teach the necessary vocabulary, sentences, and dialogues for the role play situations. The teacher need to make sure the students know how to use vocabulary, sentences and dialogs before doing role play activities, otherwise, the teacher should allow students to ask how to say the words they want to say.

- ***Have Students Practice the Role Plays***

Students can practice in pairs or in small group. After they have played their own roles a few times, have them exchange roles. That way, students can play different roles and

practice all of the lines in the role play. When students are confident enough to demonstrate or perform in front of the class, the teacher can ask them to do so for their classmates.

- ***Have Students Modify the Situations and Dialogs***

Once students have finished and become familiar with an original role play situation, they can modify the situations and/or dialogs to create a variation of the original role play.

- ***Comprehension***

Finally, the teacher shall evaluate the effectiveness of the role play activities and check if students successfully comprehend the meanings of the vocabulary, sentences, and dialogs. There are several ways to do students evaluations. Students can be given oral and listening test relating to the role plays. The example of oral tests can be in the following way: students are asked to answer some simple questions relating to the role plays, students are asked to reenact the role plays, students are asked to translate the role plays into their native language.

2.4 Previous studies

There are various researches that discover the effects of role play technique in teaching speaking for students, especially the young learners. These studies pointed out that role play is beneficial to the teaching of speaking and it can help the students to communicate better.

Woodhouse (2007) suggested how role play could be used as a beneficial technique for ‘personal development’ through case studies in ‘healthcare strategy’ with a group of nursing students and how video recordings helped to observe the gradual progress of the individuals in ‘a constructive way’(p. 75). His case study was aimed to see the personal development in behavior of individuals by video-taping the performance but in this study I use the speaking observation form to see the gradual progress in the speaking skill of the learners.

Al-Senaidi (2009) investigated on ‘The effectiveness of using role play to improve the oral fluency of Grade 4 learners’ by using a series of role play giving situations a day before and video recorded to re-examine their performance. One different thing in my research is that we give feedback immediately after the students’ performance. The students follow and work on it to ensure their progress.

Liu and Ding (2009) used role-play technique to see how the students performed in groups when they were given a familiar situation to role play in. They also observed the learner’s language potency and how the errors can be corrected as well as how to give feedback to the learners for further improvement. In my study, I followed the same procedure for feedback as in the case study of Liu and Ding. I let the students know what they need to do to have better performance by using oral feedback. The students will get benefits and improve accordingly.

Qing (2011) experimented role-play in the intermediate level and noticed that role play could increase students’ intercultural awareness and develop overall communicative competence. He stated that content based role plays give the students chances to discover different cultures in detail. My research also focuses on cultural communication awareness, but it is not the main target of the study. Applying role play aims at developing students’ communication skills through their roles in different situations.

To sum up, these studies proved that role-play technique is effective in improving students’ learning skills. Most of the researches showed that the learners’ personal growth and development is possible using role play because this activity is “interactive, creative, interesting and motivating”. Base on the mentioned studies, I decided to carry out my own research to find out whether role-playing is beneficial to primary student in enhancing their speaking skill.

3. Methods

3.1 Research procedure

The research is carried out steps by steps with the help of both the teacher and the students in the class. Firstly, a careful plan is given to make sure that everything will be done effectively. In this preliminary step, choosing suitable material plays an important role to motivate students in speaking lessons. After that, a set of role play situations including scripted and non-scripted ones are suggested to practice. During the time of applying role-play, the evaluation form for each practicing situation are written to show if there are any changes in students' speaking skill.

a. Planning

In this step, a lesson plan was written in detail for each topic during the time of implementing role-play. The situations are built based on the content of the new textbook English 4 which belongs to Education and Training Ministry. The topics are familiar with the students because they are related to real situations in their daily life. The purpose of choosing this material is to help students feel easier in practicing speaking. Moreover, an evaluation form was also prepared to measure students' improvement. The interview questions and the questionnaire were made to get the data from the participants.

b. Acting

In this phase, the prepared lesson plan was taught in the classroom in about 8 weeks. During each period, the students were explained how to play a role and they were given an example of role-play. For each topic, the teacher gave related vocabulary items and structures to help students. Then the teacher delivered a role card and instructed students to practice. The students were told who they are in the situations and what they should do. Then the teacher asked students to practice in pairs.

c. Observing

The teacher observed the students' responses, participations and achievements during the teaching and learning process. The observation notes were used to record the real situation when the action is occurred. This type of assessment was effective and accurate because students' strengths and weaknesses were reflected immediately.

d. Reflecting

In this step, the teacher identified the problems which students encountered by seeing the result of observation. The teacher assessed and gave feedbacks to the students so that they could realize what they needed to change to get better results. Moreover, those are used to help students improve and help teacher change a suitable lesson plan.

3.2 Technique of collecting data

3.2.1 Observation

The teacher attended in the class and observed the students in eight weeks. During this time, the teacher had to pay attention to the improvement of the students by note-taking. By observing students, the teacher realized how they got improvements in learning speaking. The students' improvement showed that role-play techniques could be applied for young learners. The note-takings in each lesson were helpful for both teacher and learners. The learners developed their strengths and limited their weaknesses. The teacher could see the effects of her feedback and teaching methods.

As mentioned in the Literature Review, this study is different from other studies which used video-taping to record students' performance and behavior of using role-play. Observation was chosen because it did not interrupt students while they were speaking.

Students felt as comfortable as in other usual days without thinking that they were under pressure of a research. Moreover, students did not worry about what they had to perform as much as in the case of video recording. The observation was used to get the information about the real condition in teaching learning activities. The observation notes were used in the class while teaching learning process occurred. The students' speaking skill such as pronunciation, vocabulary, grammar, fluency and comprehension are taken note carefully.

3.2.2 Interview

Before implementing the action, an interview for the teacher of class 4A2 was made to investigate the students' difficulties in speaking skill and the kinds of strategies usually adopted by the teacher in teaching speaking. Because the teacher did not want to record the interview, the answers were transcribed and used for discussion. The aim of the interview is to find out the situation of teaching and learning English speaking skill in the classroom. From the result of the interview, it was necessary to apply a new technique to help students improve their speaking skill.

3.2.3 Questionnaire

The first questionnaire was used at the beginning of the research to survey the situation of learning speaking skills in the class. There are 8 questions for the students to discover what they usually do in their speaking lessons and what they think of learning speaking.

The second questionnaire was used at the end of the action research to check students' attitudes toward using role-play. In order to check students' perception toward the use of role-play activities, I carried out a quick survey questionnaire which includes some short questions. Also, the author chose multiple - choice questions so that the students can finish them more easily.

3.2.4 Test

Oral test was used for the students. The test used in this study is pre-test and post-test. The pre-test was done before implementing role play technique. It is to measure students' speaking ability at first. Meanwhile, the post-test was implemented after using role play technique.

The students did the oral test by role play technique, they were asked to choose one of the cards provided by the teacher. Then, the students performed their role play based on the situation they got. The students were required to do the test in pairs.

The students' tests were assessed by using the rating scores of oral test by David P. Harris as followed.

Table 1: Harris' oral English rating scale frame

No	Criteria	Rating Scores	Description
1	Pronunciation	5	Have few traces of foreign language.
		4	Always intelligible, though one is conscious of a definite accent.
		3	Pronunciation problem necessities concentrated listening and occasionally lead to misunderstanding.
		2	Very hard to understand because of pronunciation problem, most frequently be asked to repeat.
		1	Pronunciation problem to serve as to make speech virtually unintelligible.

2	Grammar	5	Make few (if any) noticeable errors of grammar and word order.
		4	Occasionally makes grammatical and or word orders errors that do not, however obscure meaning.
		3	Make frequent errors of grammar and word order, which occasionally obscure meaning.
		2	Grammar and word order errors make comprehension difficult, must often rephrases sentence.
		1	Errors in grammar and word order, so, severe as to make speech virtually unintelligible.
3	Vocabulary	5	Use of vocabulary and idioms is virtually that of native speaker.
		4	Sometimes uses inappropriate terms and must rephrases ideas because of lexical and equities.
		3	Frequently uses the wrong words conversation somewhat limited because of inadequate vocabulary.
		2	Misuse of words and very limited vocabulary makes comprehension quite difficult.
		1	Vocabulary limitation so extreme as to make conversation virtually impossible.
4	Fluency	5	Speech as fluent and efforts less as that of native speaker.
		4	Speed of speech seems to be slightly affected by language problem.
		3	Speed and fluency are rather strongly affected by language problem.
		2	Usually hesitant, often forced into silence by language limitation.
		1	Speech is as halting and fragmentary as to make conversation virtually impossible.
5	Comprehension	5	Appears to understand everything without difficulty
		4	Understand nearly everything at normal speed although occasionally repetition may be necessary
		3	Understand most of what is said at slower than normal speed without repetition
		2	Has great difficulty following what is said. Can comprehend only “social conversation” spoken slowly and with frequent repetition.
		1	Cannot be said to understand even simple conversation.

Note: maximum score = 25

$$\text{Overall score} = \frac{\text{the result of score} \times 100}{\text{Maximum score}}$$

3.6 Technique of data analysis

The collected data found in this research are analyzed qualitatively and quantitatively. It means that all the data gathered from the observations during teaching learning process, questionnaire and interview before and after classroom action research are analyzed

qualitatively, while the data collected from pre-test and post-test are analyzed quantitatively (percentage). The students' speaking score from pre-test and post-test are analyzed by using repeated t-test to know whether students improve their score or not.

3.7 Criteria of the action success

Classroom Action Research is able to be called successful if it can exceed the criteria that have been determined. In this study the research will succeed when there is 70% of the students could pass the assessment score ≥ 50 .

In addition, the success of the action is not only measured with the score, but also the role play technique can motivate students and they become more actively in learning process.

4. Findings

4.1 Findings for research question 1:

“What is the situation of teaching and learning speaking at university?”

The answer for this research question was based on the result of the interview for the teacher and questionnaire for the students before implementing the action research.

The teacher was asked some questions about her students' behavior of learning speaking as well as her real daily techniques to teach speaking. The interview was transcribed and this is the feedback from the interviewee. For the first question, she said that most of her students do not feel confident and difficulty during speaking lesson. They are normally passive in speaking activities because they find it hard to express their ideas. Moreover, the students cannot speak fluently because they do not know how to arrange their ideas logically. They just use simple sentences and short phrase words to talk about the topic. For the second question, the teacher told that her students prefer speaking in groups more than in pairs. According to her experience, the students feel more confident when working in groups but there are still some lazy students in groups. For the last question, she mentioned some techniques that she usually uses to encourage her students to speak. She introduces vocabulary and structures of the topic, then make a sample in which she underlines the key words or phrases so that the students can replace them in their own dialogues. She always asks student to practice speaking in pairs and in groups.

To make it clear, the following table shows the results of questionnaire no.1 that investigated students' situation of learning speaking skill.

Table 2: Students' result of questionnaire 1

Questions	Choices	Number of SS	Percentage
Question 1 <i>In your opinion, which English skill is the most difficult?</i>	a. Listening	16	34.8%
	b. Speaking	12	26.1%
	c. Reading	10	21.7%
	d. Writing	8	17.4%
Question 2 <i>What do you think of learning English at school?</i>	a. Very important	18	39.1%
	b. Important	20	43.5%
	c. Not much important	8	17.4%
	d. Absolutely not important	0	0
Question 3 <i>How often do you practice speaking English in the class?</i>	a. Usually	25	54.3%
	b. Sometimes	15	32.6%
	c. Never	6	13.1%
Question 4 <i>Which difficulties do you</i>	a. Lack of motivation	6	13.1%
	b. Lack of vocabulary	18	39.1%

<i>have in learning speaking?</i>	c. Lack of confidence	14	30.4%
	d. Laziness	8	17.4%
Question 5 <i>What does your teacher often do to encourage you to speak English?</i>	a. Suggest interesting topics for discussion	6	13.1%
	b. Provide suggestions related to topics	12	26.2%
	c. Let SS choose the topics	4	8.7%
	d. Use different teaching materials (stories, pictures...)	10	21.7%
	e. Practice in real situations	0	0
	f. Give marks	14	30.4%

For the first question, 12 students (26.1%) agree that speaking skill is the most difficult one of four skills. Being asked about the frequency of their speaking practice, 54.3 % of the students claimed that they often practice speaking English. The issue is that why the students do not have much improvement even though they spend much time practicing in speaking lessons. With the hope to help students improve their speaking skill, the questionnaire also mentions some difficulties that students encounter when they learn to speak English. There are six students (13.1%) who claimed that they had little motivation of learning speaking. The percentage of students who choose vocabulary as the most concerned problem accounts for 39.1%. The second problem is lack of confident that makes up 30.4% and students' laziness contributes 17.4%. The data showed that students have difficulties with their vocabulary, therefore they always think for a long time before they want to express their ideas in English. Accordingly, they do not understand what other people are talking and they do not feel confident. Therefore, they are afraid of speaking in front of the class. Although the teacher uses different activities or techniques to help students, it seems to be not much effective. It can be seen from the table that the teacher usually gives mark to motivate students in the speaking lesson. Suggesting ideas for the topic is also focused on but the teacher does not use real situations to teach speaking skill for the students. It means that applying role-play is a new technique to motivate students to speak. That is why I chose this type of speaking activity to teach students and investigated whether they got improvements.

4.2 Findings for research question 2:

“How can students' speaking skill be improved through role- play?”

The improvements of students are manifested through the result of pre-test and post-test and through the observation notes during the time of the action.

At pre-test, the students' speaking ability was not so good. It could be seen from the table list in test speaking evaluation. The average score of pre-test was 42.43 and the number students who passed the pre-test with score ≥ 50 are 18 equally to 39.13%

The post-test was carried out on 9th and 12th May 2017 after 8 weeks of teaching role-play in the classroom. The result of the test can be seen in Appendix 7. The average score of post-test was 50.43 and the number of students who passed the post-test with score ≥ 50 are 24 equally to 52.17%

From the result of pre-test and post-test, it can be seen that the average oral test score increased from 42.43 to 50.43. It proved that a small number of students can get better result if they practice speaking through role-play. This diagram elicits the change of students' overall score from pre-test to post-test:

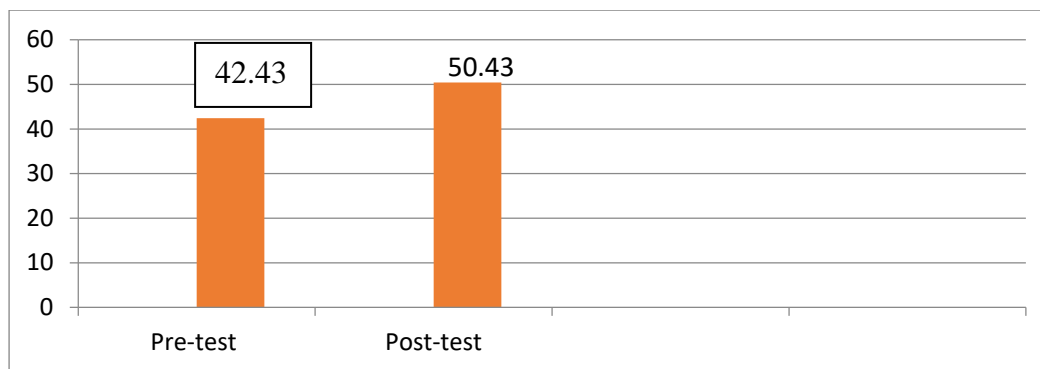


Figure 1: Students' overall score improvement

Based on the calculation, the improvement of students' speaking skill is not much enough. It doesn't satisfy the target which 70% of the students can pass the test with the score above 50. Only 52.17% of students can get score above 50. In order to check whether the students improve their score or not, the repeated t-test was used:

$$P = \frac{50.43 - 42.43}{42.43} \times 100\% = 18.85\%$$

This figure shows that the percentage of students' improvement makes up to 18.85%. Although it is a small number, it can be considered as a part of the action success. To make it clear, the following tables shows the change from pre-test to post-test in particular:

Table 3: Students' pre-test result

Level Elements	Poor Number of SS	Average Number of SS	Good Number of SS	Very good Number of SS	Excellent Number of SS
Pronunciation	8	25	13	0	0
Grammar	3	24	19	0	0
Vocabulary	0	31	15	0	0
Fluency	13	24	8	1	0
Comprehension	17	17	12	0	0

Table 4: Students' post-test result

Level Elements	Poor	Average	Good	Very good	Excellent
Pronunciation	5	15	20	6	0
Grammar	1	21	21	3	0
Vocabulary	0	22	20	4	0
Fluency	5	16	18	7	0
Comprehension	6	23	16	1	0

Note: Poor = 1 Average = 2 Good = 3 Very good = 4 Excellent = 5

Although there were not any students who achieved excellent level, it can be seen clearly that there was an increase in the number of students who had improvements in pronunciation, grammar, vocabulary, fluency and comprehension. The following charts show clearly the students' improvements of pronunciation, grammar, vocabulary, fluency and comprehension.

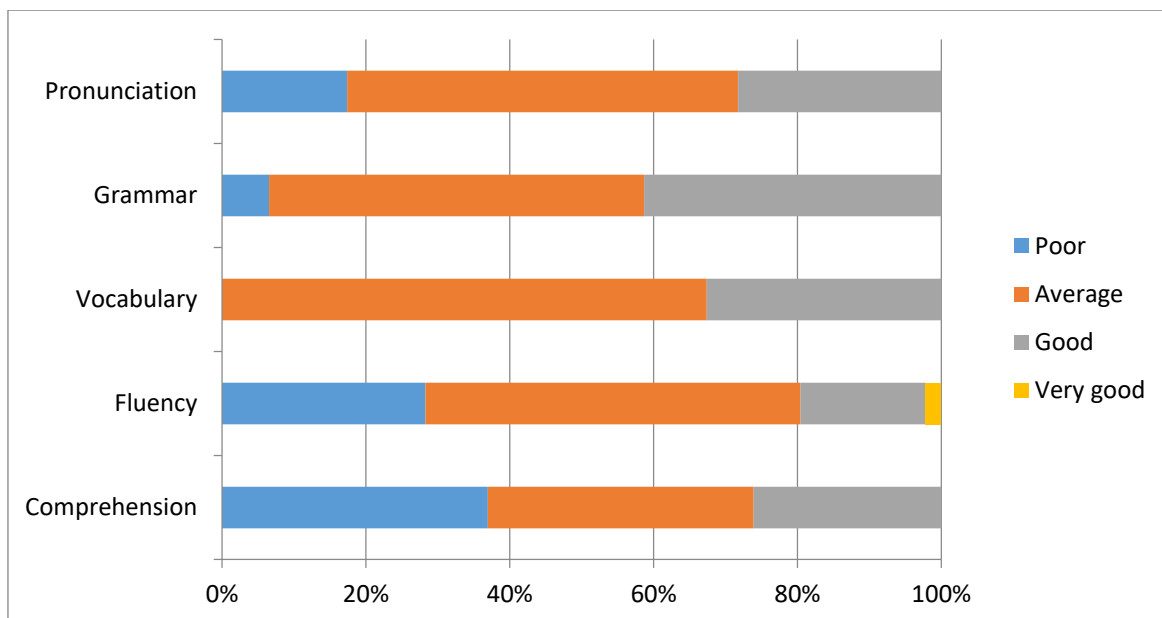


Figure 2: Students' pre-test result

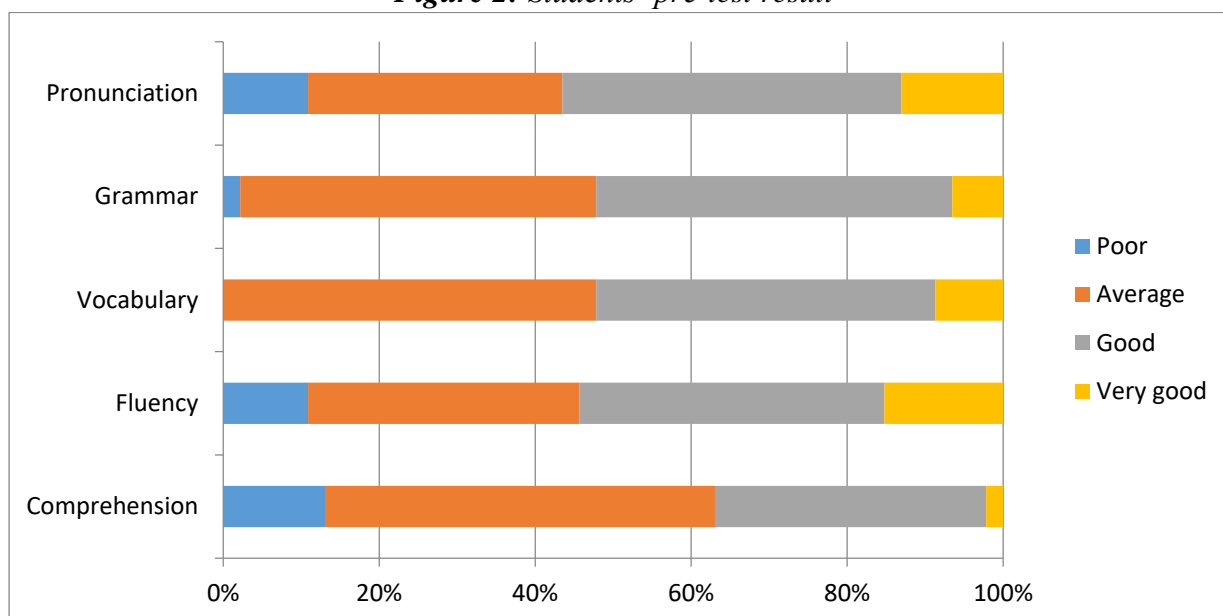


Figure 3: Students' post-test result

It can be illustrated from the charts that the percentage of “poor” and “average” levels in each speaking element decreased, and there is an increase in “good” level. Especially, the number of students who reach “very good” level in post-test is more than that in pre-test. It proves that applying role-play has effects on students’ speaking skill.

In addition, the results from observation notes also indicate the students’ improvements. Students’ participation and achievements in each week were recorded so as to observe their improvement. At the first four weeks, the students seemed not to improve much.

They repeated the role-plays prepared by the teacher without thinking new ideas. Although their vocabulary was better, they had difficulties performing situations. At the beginning, the number of students who really participated in speaking lessons was small. Only one third of the class usually practiced and played the roles. Other pairs also practiced speaking, but they always looked at the samples and read aloud. Some pairs just kept silent and did not know how to make a role. There were some changes in a few weeks later. The

students knew how to develop their dialogues; especially they got achievements of pronunciation and fluency.

4.3 Findings for research question 3:

“What are students’ attitudes toward using role-play?”

As mentioned in the chapter of methodology, the success of this study is not only the improvement of the students but also their attitudes toward using role-play. In some cases, although the activities are effective to students, they are not interested in those activities. That is the reason why the students’ attitudes should be investigated for discussion. The survey questionnaire 2 was used at the end of the action research to find out what the students thought about role play activities. This survey includes three multiple choice questions which focus on students’ attitudes. The first question is about the best way of learning speaking English. The second one is about the students’ favorite speaking activity. The last one is about the speaking activity that they feel the most confident. The students’ choices indicated their opinions and feelings after two months of using role-play in speaking lessons. The following table shows the result of the survey questionnaire 2:

Table 5: Students’ result of questionnaire 2

Questions	Choices	Number of SS	Percentage
Question 1 <i>What is the best way of learning to speak English in class?</i>	a. Teacher asks, students answer	10	21.7%
	b. Your peer asks, you answer	4	8.7%
	c. You ask, your peer answers	6	13%
	d. Using role plays	12	26.1%
	e. Discussing in groups	14	30.5%
Question 2 <i>What is your favorite speaking activity in class?</i>	a. Teacher asks, students answer	6	13%
	b. Your peer asks, you answer	4	8.7%
	c. You ask, your peer answers	8	17.4%
	d. Using role plays	12	26.1%
	e. Discussing in groups	16	34.8%
Question 3 <i>Which speaking activities do you feel the most confident?</i>	a. Teacher asks, students answer	6	13%
	b. Your peer asks, you answer	4	8.7%
	c. You ask, your peer answers	8	17.4%
	d. Using role plays	10	21.7%
	e. Discussing in groups	18	39.2%

It can be referred from the table that the students seemed to be more interested in group discussion than in role play activities. There are 18 students choosing group discussion as the activity that they feel the most confident. Only 12 students (equivalent to 26.1%) choose role play as their favorite speaking activities and only 10 students (equivalent to 21.7%) feel confident when they practice speaking by using role-play. It can be denied that the students are also fond of role-play activities; however, they seem to feel more confident in group work discussion. Students are more interested in group works because they have more chances to discuss and share their ideas before performing in front of the class.

5. Discussion and Implications

Having concluded the result of students’ activities, the authors would like to propose some implications for teaching and learning. First, it can be implicated that the English teachers could implement role-play activities as an alternative strategy in teaching speaking. Furthermore, the development of the technique can be more beneficial for its implementation

and also to achieve better achievement for the students. Secondly, in order to get the best results, the teacher should learn the characteristics of the students, including the psychological condition before conducting the teaching learning process. In addition, the teacher may use role-play in groups so that the students feel more confident. It is easy to control students when learning role-play in pairs, but it seems to be boring. Teachers may give prompt verbal feedback or written feedback in case of technical difficulties while recording acts. Last but not least, the students are expected to be able to maintain what they have already reached now. It is recommended that the students should use role – play as one of their learning strategies to practice and improve their speaking ability. They are suggested to use the target language to communicate and interact in the classroom since it is a good way to help them to improve their speaking skill.

6. Conclusion

Teaching speaking is a very important part of second language learning. The ability to communicate in a second language clearly and efficiently contributes to the success of the learners at school and success later in every phase of life. Therefore, it is essential that language teachers pay great attention to teaching speaking. Role-play makes students more active in the learning process and at the same time make their learning more meaningful and fun for them.

References

Adian Doff, L. M. (2002), *Washback of a Public Exam on English Teaching*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 472167)

Adriyati, W. (2009), *Role Play: One alternative and effective teaching method to improve students' communicative skill*, *Jurnal Dinamika Bahasa dan Budaya*,3 (2), 218-228.

Bailey, K.M & Nunan, D. (2005), *Practical English language teaching speaking*, New York: McGraw-Hill Education.

Brown, H.D. (1994), *Principles of language learning and teaching* (3rd edition), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Celce – Murcia, M. (2001), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 3rd ed. Boston: Heinle & Heinle.

Harmer, J. (1984), *How to Teach Language: An Introduction to the Practice of English Language Teaching*. Addison Wesley Longman Limited.

Ladousse, G. P. (1995), *Role Play: Resources Book for the Teacher Series*. New York: OUP.

Lewin, K. (1946), *Action research and minority problems*. *J Soc. Issues* 2(4), 34-46.

Liu, F. & Ding, Y. (2009), *Role-play in English language teaching*. Asian Social Science.

(<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/download/3988/3534>, being accessed on August, 13th 2016)

Nunan, D. (1999), *Second Language Teaching and Learning*, Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Qing, X. (2011), *Role-play an effective approach to developing overall communicative competence*. Cross-Cultural Communication.

Woodhouse, J. (2007), *Role play: a stage of learning*. In Woodhouse. J. (Ed.), *Strategies for Healthcare Education*, Radcliff Publishing LTD, United Kingdom.

SỬ DỤNG TRÒ CHƠI TRONG GIẢNG DẠY TIẾNG PHÁP CHO SINH VIÊN CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT ĐÀO TẠO QUỐC TẾ TẠI ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI

ThS. Nguyễn Thị Phương Thanh

nguyenphuongthanh.dhtm@gmail.com

Viện Hợp tác quốc tế - Trường Đại học Thương mại

Tóm tắt

Nhằm đưa ra một cái nhìn tổng quát về trò chơi và sử dụng trò chơi trong giảng dạy ngoại ngữ nói chung và tiếng Pháp nói riêng, bài viết trình bày khái niệm về trò chơi, trò chơi trong giảng dạy ngoại ngữ, lịch sử của quan điểm kết hợp trò chơi và giáo dục, những ưu điểm của phương pháp này. Thông qua một cuộc điều tra sinh viên thuộc chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại Đại học Thương mại và phỏng vấn đối với giảng viên của chương trình này, bài viết phân tích cái nhìn hai chiều về việc áp dụng trò chơi trong giảng dạy tiếng Pháp và từ đó đưa ra một số đề xuất về phương pháp áp dụng trò chơi vào giờ học.

Từ khóa: trò chơi, giảng dạy tiếng Pháp, liên kết đào tạo quốc tế

Abstract

In order to give an overview of games and game usage in foreign language teaching in general and French in particular, the article presents the concept of games, games in foreign language teaching, history of the point of view combines games and education, the advantages of this approach. Through a student survey of the international joint training program at the University of Commerce and interviews with the faculty of this program, the article analyzes a two-way perspective on the application of games in teaching. Teaching French and from there give some suggestions on how to apply games in class.

Keywords: games, French language teaching, international joint programs.

ĐẶT VẤN ĐỀ

Ngày nay phương pháp sử dụng trò chơi trong giảng dạy ngoại ngữ đã được nghiên cứu và thực hành rộng rãi trong nước và trên thế giới như một giải pháp hữu hiệu để giải tỏa áp lực căng thẳng, tạo không khí thoải mái, nâng cao động lực học tập, phát triển khả năng giao tiếp thực tế bằng ngoại ngữ cho người học... Các trò chơi trong giờ học luôn luôn được người học đón nhận với tâm lý vui vẻ, hào hứng nhất, do đó đem lại nhiều tác dụng tích cực cho kết quả học tập của họ. Lợi ích của việc áp dụng trò chơi vào giảng dạy ngoại ngữ là rất lớn, tuy nhiên đây là một phương pháp không thường xuyên được áp dụng như các phương pháp giảng dạy thông qua thuyết trình, đàm thoại, thảo luận nhóm... và không phải lúc nào trò chơi cũng mang lại thành công như giáo viên mong đợi.

Để áp dụng trò chơi hiệu quả, giáo viên cần lưu ý đến nhiều yếu tố như thời điểm áp dụng, sự lựa chọn trò chơi, quá trình tiến hành phù hợp,... Bên cạnh đó, nhiều nghiên cứu trong và ngoài nước về sử dụng trò chơi trong giảng dạy ngoại ngữ đã được thực hiện nhưng hầu hết các nghiên cứu chỉ tập trung vào việc áp dụng một số trò chơi riêng lẻ để giảng dạy một kỹ năng ngôn ngữ nhất định (nghe, nói, đọc, viết, từ vựng,...).

Nhằm đưa ra một cái nhìn tổng quát về trò chơi và sử dụng trò chơi trong giảng dạy ngoại ngữ nói chung và tiếng Pháp nói riêng, bài viết trình bày khái niệm về trò chơi, trò chơi trong giảng dạy ngoại ngữ, lịch sử của quan điểm kết hợp trò chơi và giáo dục, những ưu điểm của phương pháp này. Thông qua một cuộc điều tra sinh viên thuộc chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại Đại học Thương mại (ĐHTM) và phỏng vấn đối với giảng viên của

chương trình này, bài viết phân tích cái nhìn hai chiều về việc áp dụng trò chơi trong giảng dạy tiếng Pháp và từ đó đưa ra một số đề xuất về phương pháp áp dụng trò chơi vào giờ học.

1. KHÁI NIỆM TRÒ CHƠI VÀ TRÒ CHƠI TRONG GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ

Theo từ điển Tiếng Việt, « trò » là hoạt động diễn ra trước mắt người khác để mua vui, « chơi » là hoạt động giải trí hoặc nghỉ ngơi, chỉ nhằm mục đích cho vui mà thôi. Tuy nhiên khi ghép lại, « trò chơi » mang nghĩa là chơi có luật và có tính cạnh tranh, thách thức trong đó người tham gia phải biết quy tắc, mục đích, kết quả và yêu cầu; hoặc « trò chơi là những công việc được tổ chức và tiến hành dưới hình thức chơi ». [7]

Theo Wikipedia, trò chơi là một hoạt động thường dùng để giải trí và đôi khi cũng được sử dụng như một công cụ giáo dục. Còn trò chơi giáo dục là « trò chơi được thiết kế rõ ràng với mục đích giáo dục hoặc có giá trị giáo dục ngẫu nhiên hoặc thứ cấp. Tất cả các loại trò chơi có thể được sử dụng trong môi trường giáo dục, tuy nhiên trò chơi giáo dục là trò chơi được thiết kế để giúp mọi người tìm hiểu về một số môn học, mở rộng khái niệm, củng cố sự phát triển, hiểu một sự kiện hoặc văn hóa lịch sử hoặc hỗ trợ họ học một kỹ năng khi họ học một kỹ năng ». [11]

Byrne (1980) định nghĩa trò chơi trong giảng dạy ngoại ngữ là một hình thức chơi tuân theo các quy tắc và bản chất là chúng rất thú vị và vui vẻ [2]. Nói về tính chất đặc trưng của trò chơi trong giảng dạy ngoại ngữ, Greenall (1990) nêu rõ: “thuật ngữ “trò chơi” được sử dụng bất cứ khi nào có yếu tố cạnh tranh giữa các sinh viên hoặc các nhóm trong một hoạt động ngôn ngữ” [6].

Đồng tình với quan điểm này, Rixon (1992) cho rằng trò chơi bao gồm hai tính năng chính: cạnh tranh và hợp tác giữa các người chơi. Cạnh tranh có thể là “một người chống lại phần còn lại” hoặc các cá nhân cạnh tranh nhau, và hợp tác có thể là “mọi người cùng nhau”, “hợp tác trong một nhóm”, “cùng với một nhóm chống lại phần còn lại” hoặc “cùng với một cá nhân khác chống lại phần còn lại”; trong một trò chơi, có thể là cạnh tranh hoặc hợp tác, hoặc cả hai [10]. Ông cũng phân biệt trò chơi ngôn ngữ và trò chơi thông thường : trò chơi ngôn ngữ cũng cần tới một số kỹ năng trong trò chơi thông thường như kỹ năng phối hợp tay-mắt, kỹ năng trí tuệ và chiến thuật... tuy nhiên trọng tâm của trò chơi ngôn ngữ chính là ngôn ngữ, mục tiêu chung của chúng là phát triển và cải thiện kỹ năng liên quan tới ngôn ngữ như : phát âm, chính tả, nghe, nói, đọc, viết...

Tóm lại, trò chơi là một phương pháp được sử dụng trong giảng dạy ngoại ngữ; theo đó, các hoạt động chơi diễn ra có quy tắc và có tính cạnh tranh, hợp tác với trọng tâm là ngôn ngữ. Qua các trò chơi, người học trải nghiệm sự vui vẻ và phát triển khả năng ngôn ngữ của mình.

2. TRÒ CHƠI VÀ GIÁO DỤC : MỐI LIÊN KẾT PHỨC TẠP TRONG LỊCH SỬ

Với tính giải trí và sự vui vẻ, trò chơi luôn là một phần trong cuộc sống của con người. Tuy nhiên trong lịch sử giáo dục thế giới, việc áp dụng trò chơi trong giáo dục đã trải qua những giai đoạn rục rờ cũng như đen tối nhất khi mà một số nhà tư tưởng lớn đã bị thuyết phục rằng trò chơi và giáo dục không hề tương thích với nhau.

Vào thời của các nhà triết học Hy Lạp, Aristote, Platon hay Socrate, các triết gia thời Cổ đại đều đặt niềm tin vào việc sử dụng trò chơi trong giáo dục trẻ em cũng như việc học nghề. Từ thế kỉ thứ nhất, Quinitlien đã khẳng định việc học tập cần trở thành một trò chơi để không hủy hoại động lực và khao khát học tập.

Thời Trung cổ bắt đầu vào khoảng thế kỷ thứ 4 đánh dấu sự bắt đầu của Kitô giáo, có một giai đoạn trong đó tất cả các trò chơi đều bị bãi bỏ trong cuộc sống của con người vì đó là biểu hiện của ngoại đạo, lười nhác và phù phiếm, trò chơi có thể giết chết mong muốn được làm việc của con người và dẫn người ta tới con đường đồi bại.

Tới thời Phục hưng, trò chơi bắt đầu lấy lại giá trị trong giáo dục trẻ em. Cuối thế kỷ 18, trong cuốn sách « Emile ou de l'éducation », Rousseau cho rằng có thể sử dụng trò chơi trong giáo dục và trẻ em có thể phát triển thông qua các trò chơi giáo dục. Tuy nhiên, vào cuối thế kỷ 19, vai trò của trò chơi trong giờ học vẫn là một vấn đề gây tranh cãi bởi một số nhà sư phạm như Célestin Freinet không coi trọng hoạt động này. [1]

Phải tới thế kỷ 20 thì việc sử dụng trò chơi trong dạy học mới bắt đầu được nghiên cứu nghiêm túc. Vào những năm 30-40-60 của thế kỷ XX, vấn đề sử dụng trò chơi dạy học được phản ánh trong công trình của R.I.Giucovskaia, VR.Bexpalova, E.I.Udalsova ... R.I.Giucovskaia đã nâng cao vị thế của dạy học bằng trò chơi. Bà chỉ ra những tiềm năng và lợi thế của những “tiết học” dưới hình thức trò chơi học tập, coi trò chơi học tập như là hình thức dạy học, giúp người học lĩnh hội những tri thức mới từ những ý tưởng đó, Bà đã soạn thảo ra một số “tiết học – trò chơi” và đưa ra một số yêu cầu khi xây dựng chúng. [8]

Ở Việt Nam, có nhiều tác giả đã nghiên cứu về việc thiết kế và sử dụng trò chơi dạy học dưới các góc độ và các bộ môn khác nhau. Một số tác giả như Phan Huỳnh Hoa, Vũ Minh Hồng, Trương Kim Oanh, Phan Kim Liên, Lê Bích Ngọc... đã đề tâm nghiên cứu biên soạn một số trò chơi và trò chơi học tập. Có khá nhiều công trình nghiên cứu về thiết kế và vận dụng trò chơi trong giờ học tiếng nước ngoài cũng đã được công bố, điều này cho thấy vai trò rất được coi trọng của các trò chơi trong giáo dục nói chung và giảng dạy ngoại ngữ tại Việt Nam nói riêng.

3. LỢI ÍCH MÀ TRÒ CHƠI MANG LẠI CHO GIỜ HỌC TIẾNG PHÁP

Nói về vai trò của trò chơi trong dạy và học ngôn ngữ, Wright, Betteridge và Buckby (1984) cho rằng học ngôn ngữ là công việc khó khăn và kéo dài. Trò chơi giúp đỡ và khuyến khích người học duy trì sự yêu thích với môn học và nâng cao động lực học tập, đồng thời giúp giáo viên tạo ra ngữ cảnh trong đó ngôn ngữ trở nên hữu ích và có ý nghĩa. Chia sẻ quan điểm này, Lee (1995) nhấn mạnh, học tập là một hoạt động nghiêm túc nhưng nếu một người vui vẻ, cười nói thì không có nghĩa là việc học tập đó trở nên thiếu trang trọng. Ông cho rằng việc học ngôn ngữ có thể đi đôi với sự tận hưởng. Một trong những cách tốt nhất để làm điều này là thông qua trò chơi [8].

Có thể thấy trò chơi mang lại nhiều lợi ích cho sinh viên trong giờ học tiếng Pháp.

3.1. Cung cấp môi trường học tập lấy người học làm trung tâm

Khi tổ chức trò chơi, giáo viên đóng vai trò là người cung cấp thông tin, hỗ trợ người học về từ vựng, cấu trúc mới hoặc cách diễn đạt, còn người học là chủ thể của hoạt động, có thể chủ động lựa chọn và sử dụng ngôn ngữ. Do đó, sử dụng trò chơi nằm trong các phương pháp dạy học tích cực, lấy người học làm trung tâm.

3.2. Tăng động lực của người học

Có thể nói, động lực của người học là yếu tố lớn nhất ảnh hưởng đến thành công của buổi học và sử dụng trò chơi ngôn ngữ là một trong những cách tốt nhất để tạo ra một bài học thú vị, giúp duy trì động lực của họ. David và Hollowell (1989) đã viết, “bởi vì các trò chơi đòi hỏi và thúc đẩy sự tham gia của người học ở mức độ cao, chúng mang lại nhiều động lực hơn so với sách giáo khoa và các phiếu tài liệu” [8]. Khi học viên được trao cơ hội chơi, họ được khuyến khích chọn đối tác của mình. Điều này không chỉ tạo ra một bầu không khí làm việc thân thiện mà còn thúc đẩy người học giúp đỡ lẫn nhau. Do đó, tất cả những người học sẽ cảm thấy hạnh phúc và có động lực hơn khi tham gia vào các trò chơi.

Có thể thấy rõ rằng trò chơi có tác dụng lớn giúp thu hút sự chú ý và tham gia của người học, từ đó thúc đẩy người học muốn tìm hiểu sâu hơn về bài học. Không chỉ thế, trò chơi có thể biến một lớp học nhàm chán thành một tập thể đầy tính cạnh tranh.

3.3. Tạo không khí thoải mái, thân thiện trong lớp

Nhờ vào tính giải trí của mình, các trò chơi luôn mang lại một không khí thoải mái cho lớp học. Trước hết, trò chơi cho phép một số nội quy trong lớp được nói lỏng, ví dụ như người học có thể di chuyển khỏi chỗ ngồi, cười đùa trong lớp... Trong khi trò chơi được tổ chức, những tiếng cười, tiếng vỗ tay... thường xuyên vang lên khiến lớp học trở nên sôi động. Các hoạt động trong trò chơi kích hoạt năng lực tinh thần, do đó thúc đẩy người học trong việc học tập và có khả năng “giữ chân” họ. Vào thời điểm đó, những sinh viên nhút nhát cũng tham gia các hoạt động một cách vui vẻ, quên đi sự nhút nhát và cảm giác sợ hãi.

Mặt khác, khi tổ chức trò chơi, giảng viên trở thành người quản trò, do đó mối quan hệ giảng viên – sinh viên trở nên thoải mái hơn, bớt cứng nhắc. Tương tự đối với mối quan hệ sinh viên – sinh viên, họ được thoải mái thảo luận, tương tác và hợp tác cùng nhau để hoàn thành trò chơi. Không khí thoải mái, thân thiện trong lớp học là một chất xúc tác tuyệt vời để sinh viên lấy lại năng lượng sau những giờ học dài và giúp họ nắm được kiến thức một cách hiệu quả nhất.

3.4. Giúp người học diễn đạt nói một cách thoải mái và tạo phản xạ nói

Sinh viên ngồi im không nói gì hoặc rất sợ sệt khi diễn đạt nói khi được giảng viên yêu cầu là một tình trạng không hiếm gặp trong giờ học tiếng Pháp. Tuy nhiên với các trò chơi, đặc biệt là trò chơi đóng vai, sinh viên sẽ được đặt trong các tình huống giao tiếp thực tế và phải tìm các từ, câu, hành động, biểu cảm... tương ứng với nhân vật mà mình đóng vai để tương tác với bạn khác. Trong không khí thoải mái của lớp học, sinh viên có cơ hội được « sống cuộc đời của người khác » và tự khẳng định mình, lại được giảng viên động viên, sinh viên sẽ diễn đạt nói một cách tự nhiên và tập phản xạ nói một cách hiệu quả.

3.5. Giúp tăng khả năng tiếp thu và ghi nhớ các từ, cấu trúc, quy tắc... tốt hơn

Các trò chơi trong giờ học với yêu cầu của mình đòi hỏi người chơi phải tái hiện trong thời gian ngắn hoặc dài những kiến thức đã học. Bất kỳ nội dung học tập nào cũng có thể xây dựng thành trò chơi để sinh viên ôn tập, ghi nhớ kiến thức và từ đó nâng cao hiệu suất trí nhớ của họ. Trong giảng dạy ngoại ngữ, lợi ích này cũng được thể hiện rõ ràng.

Ghi nhớ từ vựng :

Học từ vựng là một công việc thường xuyên mà một sinh viên học tiếng Pháp cần tiến hành, tuy nhiên sinh viên thường ghi nhớ từ chưa tốt do họ thường học thuộc lòng các từ mới, đây là một phương pháp nhàm chán và ít hiệu quả. Tuy nhiên ghi nhớ từ không chỉ là việc biết từ mang nghĩa gì mà còn cần phải biết cách sử dụng từ đó trong ngữ cảnh phù hợp.

Các trò chơi với từ là hoạt động rất tốt giúp sinh viên ghi nhớ từ vựng, tuy nhiên các trò chơi đóng vai hay trò chơi sáng tạo cũng đóng vai trò rất quan trọng để đạt được mục tiêu này bởi khi chơi các trò chơi, người học vừa ghi nhớ tốt nghĩa của từ, vừa biết được từ được dùng như thế nào, trong ngữ cảnh ra sao... Mặt khác, sẽ khó để quên từ sau khi người học đã được sử dụng chính xác từ đó trong một tình huống giao tiếp.

Ghi nhớ cấu trúc ngữ pháp :

Với một ngoại ngữ có nhiều quy tắc ngữ pháp như tiếng Pháp thì việc ghi nhớ các cấu trúc ngữ pháp và sử dụng chúng một cách đúng đắn là một khó khăn không nhỏ đối với người học. Đứng là các bài tập ngữ pháp có thể giúp sinh viên biết cách sử dụng các cấu trúc ngữ pháp trong câu cụ thể, tuy nhiên các trò chơi với sự thoải mái đồng thời bắt buộc người chơi áp dụng đúng các quy tắc ngữ pháp sẽ giúp người học ghi nhớ hiệu quả hơn và biết cách sử dụng cấu trúc vào tình huống giao tiếp cụ thể.

Ghi nhớ quy tắc phát âm :

Các bài tập phát âm khá phổ biến trong các giáo trình tiếng Pháp, đây là các hoạt động rất tốt cho việc luyện ngữ âm, tuy nhiên nếu giáo viên thương xuyên sử dụng thì người học có thể cảm thấy nhàm chán do chúng thường lặp lại. Mặt khác, một số sinh viên thường xuyên sợ khi nói sẽ mắc lỗi phát âm và bị cười chê nên không dám nói, trò chơi có thể giúp họ thoải mái hơn và dám nói, từ đó giáo viên có thể giúp sinh viên sửa lỗi và rèn luyện phát âm, ngữ điệu... để diễn đạt nói một cách tự tin hơn.

3.6. Phát triển khả năng tư duy và sáng tạo

Tính thi đua của trò chơi đòi hỏi người chơi cần tư duy thật nhanh và hiệu quả, mặt khác cũng cần sáng tạo, mới mẻ để có thể chiến thắng, đặc biệt là trong các trò chơi đóng vai và trò chơi sáng tạo. Với sự động viên của giáo viên và mong muốn được khẳng định bản thân, sinh viên thường huy động sự sáng tạo và khả năng tư duy để đưa ra những ý tưởng độc đáo, hài hước... nhằm thu hút sự chú ý của khán giả.

3.7. Tạo môi trường giao tiếp giống như trong thực tế, từ đó giúp sinh viên hiểu về văn hóa Pháp

Ngôn ngữ là một phần của văn hóa nhân loại, do đó ngôn ngữ chứa đựng và thể hiện văn hóa. Do đó không thể tách rời hai khái niệm ngôn ngữ và văn hóa, học một ngôn ngữ cũng chính là tìm hiểu về văn hóa của cộng đồng người nói ngôn ngữ đó. Những nét văn hóa thường chứa đựng trong từng thành phần ngôn ngữ : trong các từ, cụm từ, cấu trúc, thành ngữ, văn bản...

Khi chơi trò chơi, đặc biệt là trò chơi đóng vai, người học sẽ đóng vai một người bản xứ trong một tình huống giao tiếp thực tế tại Pháp. Mỗi tình huống đều thể hiện những nét văn hóa Pháp và người chơi phải nỗ lực thể hiện các hành động, lời nói, biểu cảm... theo kiểu người Pháp. Từ đó sinh viên làm quen với môi trường giao tiếp giống như trong thực tế và « thấm thấu » các kiến thức về văn hóa Pháp một cách tự nhiên.

3.8. Tạo và phát triển khả năng làm việc theo nhóm

Kỹ năng làm việc theo nhóm là một trong những kỹ năng mềm rất quan trọng trong xã hội ngày nay bởi rất nhiều công việc đòi hỏi kỹ năng này. Thực tế, phần lớn những thành tựu của nhân loại có được là nhờ làm việc nhóm. Các trò chơi trong giờ học tiếng Pháp thường đòi hỏi người học chơi theo nhóm, giúp họ phát triển kỹ năng làm việc nhóm và khiến người học thoải mái tương tác với các bạn trong nhóm. Sinh viên có cơ hội diễn đạt tiếng Pháp theo cách để người khác có thể hiểu được ý mình và cũng có cơ hội để lắng nghe, học hỏi các bạn. Do đó, cho dù thời gian hạn hẹp, không đủ để tất cả các nhóm trình bày kết quả làm việc của họ với cả lớp thì tất cả sinh viên cũng đều đã được diễn đạt nói bằng tiếng Pháp trong nhóm mình.

Như vậy, trò chơi trong giảng dạy ngoại ngữ liên quan và giúp phát triển tất cả các kỹ năng ngôn ngữ và giao tiếp như sử dụng từ vựng, ngữ pháp, ngữ âm, kỹ năng nghe-nói-đọc-viết. Thông thường trong một trò chơi có thể hội tụ nhiều kỹ năng và đây là một phương pháp rất hay giúp người học thực hành tiếng một cách thoải mái, vui vẻ trong tình huống gần như thực tế với động lực mạnh mẽ. Kết quả là trò chơi sẽ giúp tăng thành tích học tập, phát triển kỹ năng ngôn ngữ và giao tiếp của người học bằng ngoại ngữ nói riêng và tiếng Pháp nói chung. Do đó sử dụng trò chơi trong giảng dạy ngoại ngữ thực sự là một phương pháp vô cùng hữu ích và cần được sử dụng thường xuyên trong giờ học.

4. CÁC LOẠI HÌNH TRÒ CHƠI SỬ DỤNG TRONG GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ

Có nhiều loại hình trò chơi phân biệt theo cách thức chơi, vật liệu chơi, tính ngẫu nhiên... Tuy nhiên trong khuôn khổ bài báo có chủ đề về phương pháp giảng dạy tiếng Pháp,

các tác giả Cuq&Gruca (2003) và Caré&Debyser (1978) đều cho rằng có 3 loại hình trò chơi thường được áp dụng trong giảng dạy ngoại ngữ tiếng Pháp [1&3]:

4.1. Trò chơi ngôn ngữ (Jeux linguistiques)

Các trò chơi ngôn ngữ bao gồm trò chơi từ vựng, trò chơi ngữ pháp, trò chơi ngữ âm, trò chơi chính tả... Các trò chơi này giúp người học khám phá các từ, cấu trúc và đặc điểm của ngôn ngữ và ghi nhớ các quy tắc sử dụng chúng... ví dụ như các trò chơi : giải ô chữ, treo cổ, scrabble, trò chơi chia động từ...

4.2. Trò chơi đóng vai (Jeux de rôles)

Trò chơi đóng vai là một loại hoạt động trong đó người học sẽ trở thành một nhân vật trong một hoàn cảnh cụ thể và tương tác với một hoặc một vài người học khác, họ sẽ diễn đạt cũng như bày tỏ thái độ... đúng theo kiểu của nhân vật mà mình đóng vai. Trò chơi này cho phép người học diễn đạt câu theo các cấu trúc được học nhưng theo cách tự nhiên, tự do, giúp người học áp dụng và ghi nhớ chính xác cấu trúc trong tình huống giao tiếp, tăng khả năng phản xạ, tương tác trong giao tiếp...

4.3. Trò chơi sáng tạo (Jeux de créativité)

Trò chơi sáng tạo về ngoại ngữ là các hoạt động trong đó người học được thoải mái sáng tạo ra các câu, bài thơ, câu chuyện... độc đáo, đặc biệt, thú vị. Loại hình trò chơi này giúp sinh viên áp dụng các kiến thức được học theo một cách mới mẻ hơn, cá nhân hơn, thoát khỏi khuôn khổ, ngữ cảnh, từ đó phát triển tiềm năng ngôn ngữ, vượt qua những giới hạn của bản thân và phát triển khả năng sáng tạo của mỗi sinh viên. Ví dụ như các trò chơi : nếu ... thì ..., mặc dù ... tuy nhiên ..., trò chơi kể tiếp câu chuyện...

5. KHẢO SÁT TÌNH HÌNH SỬ DỤNG TRÒ CHƠI TRONG GIẢNG DẠY TIẾNG PHÁP CHO SINH VIÊN CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT ĐÀO TẠO QUỐC TẾ TẠI ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI

Để tìm hiểu về việc sử dụng trò chơi trong giảng dạy tiếng Pháp cho sinh viên chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại ĐHTM, tác giả đã tiến hành điều tra 55 sinh viên năm thứ nhất và năm thứ hai đang theo học chuyên ngành Quản trị dịch vụ du lịch và giải trí thuộc chương trình liên kết đào tạo giữa ĐHTM và Đại học Toulon – Cộng hòa Pháp. Đây là các lớp có giờ tiếng Pháp mỗi ngày, tổng khối lượng giờ học tiếng Pháp của các em là trên 160 giờ mỗi học kỳ. Thời lượng giờ lớn nhằm mục đích phát triển các kỹ năng ngôn ngữ và giao tiếp cho sinh viên có khả năng theo học chuyên ngành chính vào năm thứ ba cùng các thầy cô người Pháp. Tuy nhiên số giờ học nhiều đôi khi cũng gây áp lực cho sinh viên, nhất là những em không yêu thích các môn học liên quan đến ngôn ngữ. Do đó việc tăng động lực học tập đồng thời phát triển các kỹ năng một cách thoải mái cho đối tượng sinh viên này là hết sức cần thiết.

Kết quả của cuộc điều tra cho thấy sinh viên có phản ứng rất tích cực với việc sử dụng trò chơi trong giờ tiếng Pháp.

Phương pháp và hình thức dạy học yêu thích của sinh viên : 78,2% sinh viên được hỏi yêu thích việc sử dụng trò chơi trong dạy học, trong khi đó phương pháp kết hợp vừa thuyết trình vừa đặt câu hỏi được yêu thích bởi 49,1% sinh viên còn thảo luận nhóm và báo cáo kết quả 41,8%, đàm thoại (đặt câu hỏi để sinh viên trả lời) chiếm 27,3%, phương pháp thuyết trình (không đặt câu hỏi) chỉ nhận được 9,1%. Các số liệu này cho thấy phương pháp sử dụng trò chơi được người học yêu thích vượt trội so với các phương pháp dạy học khác.

Thực tế giảng viên sử dụng trò chơi trong dạy học : 56,4% sinh viên được hỏi khẳng định giảng viên ít khi sử dụng trò chơi trong dạy học so với 36,4% cho rằng thỉnh

thoảng có được chơi trò chơi. Thực trạng này xuất phát từ khó khăn khi áp dụng trò chơi vào giảng dạy như hạn chế về thời gian, không gian...

Đánh giá về sự cần thiết sử dụng trò chơi trong giờ tiếng Pháp : con số rất lớn, 81,8% sinh viên tham gia điều tra khẳng định phương pháp này là cần thiết còn 14,5% đánh giá rất cần thiết.

Thái độ của sinh viên khi tham gia trò chơi : 68,5% bày tỏ thái độ rất thích, hào hứng tham gia và 22,2% thể hiện mức độ thích. Tới 92,6% sinh viên đều suy nghĩ và thực hiện yêu cầu ngay sau khi giảng viên đưa ra yêu cầu của trò chơi, chỉ có 7,4% có suy nghĩ vắn đề nhưng không tự giác tham gia.

Cách chơi được sinh viên yêu thích nhất là trò chơi có thảo luận và thi đua theo nhóm (87,3%) trong khi thi đua giữa các cá nhân chiếm 30,9%. Rất nhiều sinh viên mong muốn được chơi các trò chơi về từ vựng (81,8%), thực hành kỹ năng nghe-nói (69,1%), phát âm (49,1%) và ngữ pháp (38,2%).

Lợi ích mà việc học tiếng Pháp thông qua trò chơi mang lại cho người học : Trên 80% ý kiến nghiêng về việc trò chơi giúp ghi nhớ các từ, cấu trúc, quy tắc... và tạo không khí thoải mái, thân thiện mà trò chơi mang lại. Trong khi đó hơn 60% cho rằng trò chơi phát triển khả năng tư duy và sáng tạo, tạo phản xạ nói. Gần 55% sinh viên thấy được trò chơi giúp tạo môi trường giao tiếp giống như trong thực tế và tạo thói quen làm việc theo nhóm cũng như giúp phát âm tốt hơn.

Kiến nghị đề giảng viên sử dụng trò chơi dạy học trong giờ tiếng Pháp được tốt hơn : có tới 31 sinh viên đã nhiệt tình đưa ra ý kiến của mình, một số ý kiến tiêu biểu :

- « Theo em khi sử dụng trò chơi dạy học trong giờ tiếng Pháp giảng viên cũng nên tham gia trực tiếp vào trò chơi cùng sinh viên để tạo không khí tự nhiên nhất, ngoài ra trò chơi cũng nên có tính sáng tạo tư duy lồng ghép âm nhạc, sự hài hước để sinh viên không cảm thấy tẻ nhạt và có hứng thú tham gia nhiệt tình nhất ạ ».

- « Cuối mỗi tiết học và khoảng 10p để nhớ từ vựng, cấu trúc hơn ạ. Em vẫn thích làm cá nhân hoặc group 2 người hơn. Vì mình sẽ phải tư duy. »

- « Giáo viên nên tăng thêm nhiều trò chơi trong giờ học tiếng Pháp. »

- « Đây là 1 ý tưởng rất hay và thú vị trong phương pháp giảng dạy giúp sinh viên cảm thấy hứng thú với bộ môn tiếng pháp. Nên áp dụng trong quá trình đào tạo ạ. »

- « Giáo viên nên tham khảo các trò chơi trong giờ học ngôn ngữ cho sinh viên ở các trường nước ngoài và áp dụng nhiều hơn vào tiết học ngôn ngữ ở Việt Nam. »

- « Giảng viên nên tích cực xây dựng các phương pháp dạy học ngôn ngữ thông qua các trò chơi trực tuyến hỏi đáp với sinh viên, tạo không khí vui vẻ, tóm gọn lý thuyết giúp bài học được tiếp thu tốt hơn. »

- « Vì thời gian ngắn mà chương trình học nhiều nên em nghĩ việc lồng trò chơi vào sẽ gặp rất nhiều khó khăn. Nhưng thực sự khi vừa được học vừa được kết hợp với trò chơi thực hành thì bài học đầy thoải mái và tốt hơn rất nhiều. »

- « Theo em sử dụng trò chơi dạy học trong tiếng pháp là một ý tưởng tuyệt vời bởi trong một ngày chúng em học rất nhiều môn và kiến thức khô khan khiến chúng em rất mệt sẽ thật thu hút nếu tiếng pháp được các giáo viên kết hợp giữa chơi và học để kích tâm trạng trở nên học một cách hưng phấn và hiệu quả hơn. »

- « Em có ý kiến là việc sử dụng trò chơi rất bổ ích và giúp sinh viên có được kỹ năng nói tốt. Nhưng sẽ có một số bạn không nhiệt tình tham gia nên trò chơi cần có tính cuốn hút, vui vẻ, dễ dàng thực hiện và có thể áp dụng vào thực tế được ạ. »

- « Thầy cô nên giới thiệu nhiều các ứng dụng trò chơi tiếng pháp thú vị hơn để sinh viên có thể tự chơi được ở nhà ạ. »

- « Em nghĩ khi tổ chức chơi trò chơi trên lớp giảng viên nên có 1 phần thưởng nhỏ để tăng khả năng tương tác của sinh viên. »

Thông qua kết quả điều tra trên đây, có thể thấy sinh viên trong chương trình liên kết đào tạo quốc tế rất yêu thích và mong muốn được vừa học vừa chơi trong các giờ tiếng Pháp. Tác giả cũng đã tiến hành phỏng vấn 5 giảng viên đã và đang giảng dạy trong chương trình liên kết, tất cả các giảng viên đều khẳng định việc sử dụng trò chơi dạy học trong giờ tiếng Pháp là cần thiết và hiểu rõ lợi ích mà trò chơi mang lại cũng như tinh thần hào hứng thường thấy khi sinh viên được vừa học vừa chơi, tuy nhiên giảng viên ít khi tổ chức trò chơi do hạn chế về thời gian và không gian hoặc do một số sinh viên tham gia chưa nhiệt tình. Các giảng viên được phỏng vấn cũng kiến nghị để nâng cao hiệu quả sử dụng trò chơi, giảng viên nên tổ chức trò chơi có điểm thưởng, giảng viên cũng cần chuẩn bị kỹ nội dung bài học và đa dạng hóa các trò chơi, lựa chọn trò chơi phù hợp với đối tượng sinh viên.

6. MỘT SỐ ĐỀ XUẤT VỀ PHƯƠNG PHÁP SỬ DỤNG TRÒ CHƠI TRONG GIẢNG DẠY TIẾNG PHÁP

Nhận thấy những lợi ích to lớn cũng như phản ứng rất tích cực của sinh viên đối với việc sử dụng trò chơi trong giờ tiếng Pháp, tác giả có một số đề xuất về phương pháp áp dụng trò chơi trong giảng dạy tiếng Pháp.

6.1. Thời điểm sử dụng trò chơi

Nhiều người nghĩ trò chơi ngôn ngữ chỉ được sử dụng để lấp chỗ trống ở một vài phút đầu hoặc cuối tiết học, tuy nhiên đây là một cách nhìn khá hạn hẹp về trò chơi bởi trò chơi có thể được sử dụng để thực hành tất cả các kỹ năng giao tiếp và ngôn ngữ, trong tất cả các giai đoạn của quá trình dạy học, miễn là chúng phù hợp và được lựa chọn một cách cẩn thận.

6.2. Lựa chọn trò chơi

Việc lựa chọn trò chơi cần căn cứ vào các yếu tố :

- Độ tuổi của người học: với đối tượng là sinh viên, trò chơi không nên quá trẻ con nhưng cần hài hước và cạnh tranh, có thể dành chỗ cho sự khẳng định bản thân.

- Trình độ tiếng Pháp của sinh viên và kiến thức đã học: trò chơi cần huy động các kiến thức trong khả năng của sinh viên và kiến thức mà sinh viên đã được học trước đó, có thể là kiến thức về tiếng Pháp nhưng cũng có thể là kiến thức về văn hóa-xã hội, lịch sử-địa lý... miễn sao trò chơi không quá dễ và cũng không quá khó với người học.

- Thời gian: với các nội dung quan trọng, giáo viên có thể dành thời lượng 1 tiết cho 1 trò chơi để sinh viên nắm vững kiến thức, không nên chạy theo chương trình mà giảm chú ý tới vấn đề là sinh viên đã nắm được bài hay chưa, nếu thời gian quá hạn chế, giáo viên có thể sử dụng các trò chơi ngắn, nhanh để kích thích động lực và thái độ tích cực của sinh viên đối với nội dung học tập.

Tóm lại trò chơi có thể được lấy từ nhiều nguồn nhưng không phải tất cả chúng đều áp dụng được vào lớp học. Các trò chơi có thể được sử dụng phỏng theo nguyên bản hoặc biến tấu thay đổi cho phù hợp với tình hình thực tế. Trong thời đại công nghệ thông tin được áp dụng rộng rãi trong giảng dạy như ngày nay, các trò chơi được thiết kế rất phong phú trên nhiều phần mềm hỗ trợ như : PowerPoint, Kahoot, Google Forms, Edmodo, ...

6.3. Quá trình áp dụng trò chơi

Giáo viên cần chuẩn bị cẩn thận cho việc tổ chức trò chơi, gồm : thời gian, tài liệu, phương tiện hỗ trợ, trình bày trò chơi... giáo viên có thể tiến hành trò chơi theo 3 bước :

- Bước 1 - trước khi chơi : giáo viên giới thiệu rõ ràng, ngắn gọn, chính xác mục đích và yêu cầu, quy tắc, cách tính điểm... của trò chơi.

- Bước 2- quá trình chơi : giáo viên cần đóng vai trò là người trọng tài đồng thời là người quan sát, hướng dẫn và tạo không khí thoải mái cho sinh viên bằng cách khích lệ hoặc đưa ra các bình luận hài hước. Thành công của trò chơi thường tỉ lệ nghịch với không khí nghiêm túc trong lớp học. Trong một số trò chơi, giáo viên cũng có thể tham gia cùng sinh viên.

- Bước 3 – kết thúc trò chơi : giáo viên tuyên bố sinh viên/đội chơi thắng cuộc và giải thưởng khuyến khích cũng như phần phạt vui dành cho đội chơi thua cuộc ; sau đó đưa ra phản hồi, nhận xét về những gì sinh viên đã làm được và những gì các em cần cải thiện.

6.4. Một số lưu ý

Trong lớp học, sinh viên có nhiều cá tính khác nhau, vì vậy giáo viên có thể lựa chọn các trò chơi đặt trách nhiệm trên mỗi cá nhân một cách bình đẳng để các thành viên trong nhóm chơi không thể trốn tránh trách nhiệm trong nhóm. Giáo viên cũng cần chú ý nhiều hơn đến những sinh viên nhút nhát, tự ti để các em tự tin hơn như khích lệ mỗi nỗ lực nhỏ của các em.

Bên cạnh đó, những trò chơi có sử dụng công nghệ cũng như hình ảnh, âm thanh, dụng cụ trực quan có thể thu hút người học nhiều hơn. Hướng dẫn của giáo viên đóng vai trò rất quan trọng đối với hiệu quả của trò chơi. Các hướng dẫn ngắn gọn, rõ ràng sẽ tránh làm trò chơi đi lệch hướng.

Cuối cùng, giáo viên cần chú ý quản lý tốt lớp học, tránh gây ra tiếng ồn quá lớn, ảnh hưởng tới các lớp khác và tránh lộn xộn trong lớp do một số sinh viên kích động.

KẾT LUẬN

Phương pháp sử dụng trò chơi trong giảng dạy ngoại ngữ xuất hiện đã lâu nhưng nhìn chung vẫn chưa thực sự nhận được sự quan tâm thích đáng từ nhiều giáo viên và các nhà giáo dục hoặc việc áp dụng chưa mang lại hiệu quả cao nhất. Nguyên nhân một phần có lẽ do tính ưu việt của phương pháp này chưa được đánh giá, thấu hiểu một cách sâu sắc. Bên cạnh đó, do áp lực về thời gian hoặc khối lượng kiến thức cần truyền tải mà nhiều giáo viên vẫn lựa chọn phương pháp truyền thống là thuyết trình và luyện tập làm bài hơn là dành thời gian cho người học thực hành thông qua các hoạt động trò chơi. Một yếu tố ảnh hưởng khác là phương pháp trò chơi cần sự chuẩn bị cầu kì, phức tạp hơn trước khi lên lớp và chiếm một khoảng thời gian nhất định trên lớp để thực hiện; ngoài ra, nếu giáo viên không có sự tinh luyện và linh hoạt, quá trình diễn biến của trò chơi có thể vượt ra ngoài tầm kiểm soát của họ, đem lại nhiều khó khăn cho tiết dạy.

Thực tế, kết quả cuộc điều tra đối với sinh viên trong chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại Đại học Thương mại cũng cho thấy sinh viên vô cùng yêu thích và mong muốn được vừa học vừa chơi trong các giờ tiếng Pháp. Trong cuộc phỏng vấn 5 giảng viên đã và đang giảng dạy trong chương trình liên kết, tất cả các giảng viên đều khẳng định việc sử dụng trò chơi dạy học trong giờ tiếng Pháp là cần thiết và hiểu rõ lợi ích mà trò chơi mang lại cũng như tinh thần hào hứng thường thấy khi sinh viên được vừa học vừa chơi, tuy nhiên giảng viên ít khi tổ chức trò chơi do hạn chế về thời gian và không gian hoặc do một số sinh viên

tham gia chưa nhiệt tình. Kết quả này càng khẳng định tính cần thiết của việc áp dụng trò chơi trong giảng dạy tiếng Pháp theo đúng phương pháp.

Trò chơi trong giảng dạy ngoại ngữ liên quan và giúp phát triển tất cả các kỹ năng ngôn ngữ và giao tiếp như sử dụng từ vựng, ngữ pháp, ngữ âm, kỹ năng nghe-nói-đọc-viết. Thông thường trong một trò chơi có thể hội tụ nhiều kỹ năng và đây là một phương pháp rất hay giúp người học thực hành tiếng một cách thoải mái, vui vẻ trong tình huống gần như thực tế với động lực mạnh mẽ. Kết quả là trò chơi sẽ giúp tăng thành tích học tập, phát triển kỹ năng ngôn ngữ và giao tiếp của người học bằng ngoại ngữ nói riêng và tiếng Pháp nói chung. Do đó sử dụng trò chơi trong giảng dạy ngoại ngữ thực sự là một phương pháp vô cùng hữu ích và cần được sử dụng thường xuyên trong giờ học. Hi vọng bài viết này có thể cung cấp một cái nhìn đầy đủ, trọn vẹn hơn về phương pháp trò chơi trong giảng dạy tiếng Pháp về các mặt ưu điểm, phương pháp áp dụng cũng như những lưu ý khi lựa chọn trò chơi; qua đó, các thầy, cô giáo sẽ dành cho phương pháp trò chơi một vị trí xứng đáng hơn trong các bài giảng của mình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Amodeo, C., (2006), *Le jeu dans l'enseignement de l'anglais au collège*, Mémoire de Master à l'IUFM de Bourgogne

[2] Byrne, D., (1980), *English teaching perspectives*, Longman Group.

[3] Cuq, J.-P & Gruca, I. (2003), *Cours didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.

[4] Caré, J.-M. et Debyser, F., (1978), *Jeu, langage et créativité : les jeux dans la classe de français*, Hachette/Larousse.

[5] De Ketele, J.-M., (1988), *Guide du formateur*, De boeck.

[6] Greenall, S., (1990), *Language game and activities*, Hulton Education Publication Ltd.

[7] Hoàng, P., (2007), *Từ điển tiếng Việt*, NXB Đà Nẵng.

[8] Nguyễn, T.K.C, (2012), *Xây dựng và sử dụng trò chơi dạy học nhằm tích cực hóa hoạt động học tập của sinh viên sư phạm trong dạy học môn giáo dục học ở trường Đại học Đồng Tháp*, đề tài khoa học và công nghệ cấp cơ sở, trường ĐH Đồng Tháp.

[9] Nguyễn, T.T.H., Phạm, T.T., Nguyễn, T.L., (2019), *Sử dụng trò chơi trong giảng dạy tiếng Anh – mục đích và phương pháp*, Tạp chí Giáo dục, Số đặc biệt Kì 3 tháng 5/2019, tr 240-245.

[10] Rixon, S., (1992), *How to use games in language teaching*, Illustration Macmillan.

[11] vi.wikipedia.org/Trò_chơi

KINH NGHIỆM SỬ DỤNG MỘT SỐ WEB 2.0 VÀO GIẢNG DẠY CÁC HỌC PHẦN TIẾNG ANH CHO SINH VIÊN CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT QUỐC TẾ - TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI

Th.S. Hoàng Thị Anh Thơ

Email: thoang78@gmail.com

Khoa Tiếng Anh Thương mại - Trường Đại học Thương mại

Tóm tắt

Các website 2.0 hay các trang mạng có tính tương tác cao và thân thiện với người dùng ngày nay ngày càng phổ biến. Trong bài viết này, tác giả khái quát và chia sẻ những kinh nghiệm trong việc sử dụng một số website 2.0 vào giảng dạy các học phần tiếng Anh cho sinh viên chương trình liên kết quốc tế tại trường Đại học Thương Mại. Việc sử dụng này đã góp phần làm tăng hứng thú học tập của sinh viên và tạo sợi dây gắn kết giữa thầy và trò giúp giải quyết vấn đề lớp học sĩ số đông. Những chia sẻ này hi vọng hữu ích cho việc giảng dạy ngoại ngữ của các thầy cô giáo khác.

Từ khóa: kinh nghiệm, liên kết quốc tế, giảng dạy tiếng Anh

Abstract

Highly interactive and user-friendly websites 2.0 are becoming popular. In this article, the author generalized and shared rich experience in applying some websites 2.0 in English lessons for students of Transnational Education in Thuongmai University. This is the solution for the reality of large classes and students' demotivation. This paper is a helpful recommendation for other teachers to make consultation and application.

Keywords: experience, international joint programs, English language teaching

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Ngày nay, trong thời đại số, công nghệ thông tin được sử dụng trong mọi mặt của đời sống xã hội. Với giáo dục và đào tạo, chỉ thị số 29/2001/CT-BGDĐT của Bộ giáo dục và đào tạo đã nhấn mạnh: “Công nghệ thông tin có tác dụng mạnh mẽ, làm thay đổi nội dung, phương pháp, phương thức dạy và học. Công nghệ thông tin là phương tiện để tiến tới một xã hội học tập”. Các nhà quản lý, nhà nghiên cứu giáo dục và giáo viên rất tin tưởng vào lợi ích mà công nghệ thông tin đem lại cho hoạt động giảng dạy. Có không ít nghiên cứu về sử dụng và tích hợp công nghệ thông tin vào giảng dạy và đưa ra những kết quả tích cực. Những kết quả này có thể kể đến như thúc đẩy sự tích cực của người học, tăng hứng thú trong giờ học, trao cơ hội cho người học được cộng tác với tập thể lớp học và tăng hiệu quả dạy kiến thức và kỹ năng (Costley, 2014; Parvin & Salam, 2015; Gilakjani, 2017). Sự tích hợp công nghệ vào giảng dạy đã trở thành một xu hướng, một trào lưu trong giảng dạy.

Nhận thức được tầm quan trọng ấy, các cấp học trong điều kiện có thể đều cố gắng nâng cao cơ sở hạ tầng, đào tạo và khuyến khích giáo viên sử dụng công nghệ thông tin vào hoạt động dạy và học. Như tại Đại học Thương Mại, một phòng máy chuyên dành đào tạo ngoại ngữ có thể chưa có, chương trình đào tạo trực tuyến e-learning hoặc đào tạo kết hợp blended learning chưa được xây dựng riêng biệt và hoàn chỉnh nhưng tất cả các phòng học tại trường đều được trang bị máy chiếu, tất cả giáo viên đều được hỗ trợ chi phí trang bị công cụ giảng dạy và được khuyến khích áp dụng tối đa thành tựu của khoa học công nghệ vào giảng dạy.

Từ quan sát của bản thân trong thời gian giảng dạy các học phần tiếng Anh cho đối tượng sinh viên chương trình liên kết quốc tế tại Đại học Thương Mại, người viết nhận thấy hoạt động dạy và học còn gặp phải một số khó khăn. Thứ nhất, sĩ số một lớp học ngoại ngữ

quá lớn, trên 40 sinh viên, gây trở ngại cho giáo viên trong việc quản lý lớp học. Thêm vào đó, giáo viên khó có thể quan tâm đến từng sinh viên, không thể giải quyết tất cả vấn đề mà mỗi học sinh cần, những vấn đề nhỏ của từng học sinh bị bỏ qua để đảm bảo tiến độ chung và thời lượng của lớp học. Thứ hai, mỗi học sinh có sức học và mức độ tiếp thu kiến thức khác nhau chưa kể điểm đầu vào của các em tương đối thấp. Nhiều em gần như không nhớ gì kiến thức căn bản học ở phổ thông, thiếu kỹ năng và thói quen học tập, chính điều đó tạo ra khoảng cách lớn về kiến thức giữa nhiều học sinh trong lớp. Trong khi đó yêu cầu chương trình học không phải ít, khi kết thúc năm học thứ hai các em phải thi đạt chuẩn đầu ra. Các chứng chỉ quốc tế nhiều khi tạo áp lực lớn cho người học. Các bài học trên lớp ngoài dạy kiến thức kỹ năng căn bản vẫn chứa nhiều yếu tố chuyên ngành là tiếng Anh thương mại. Chính vì vậy nhiều em lơ là việc học trên lớp, học thụ động, học cho qua và dành thời gian ôn thi chứng chỉ bên ngoài, đây cũng chính là một khó khăn khác mà người viết nhận thấy. Vậy người dạy cần phải làm gì để thúc đẩy tinh thần học tập của sinh viên, để quan tâm sát sao hơn và tăng hiệu quả truyền tải kiến thức kỹ năng hơn? Ứng dụng công nghệ thông tin vào giảng dạy là một ý tưởng hay, nhất là sử dụng các ứng dụng trên nền tảng web. Việc sử dụng này là cơ hội lớn để người học tiếp xúc, sử dụng và đắm mình trong môi trường tiếng Anh, môi trường mà ở Việt Nam vẫn còn chưa thuận lợi bởi ít cơ hội tiếp xúc trực tiếp với người bản địa nói tiếng Anh.

Internet là một trong những thành tựu tuyệt vời của công nghệ thông tin. Sự phát triển của Internet ngày nay giúp website không còn là khái niệm mơ hồ và xa lạ với mọi người. Trước kia các website tĩnh chỉ bao gồm đoạn văn bản, hình ảnh, video và sự liên kết các trang với nhau thông qua các đường dẫn. Các website giờ đã trở nên “động” hơn, có thể tương tác với người dùng. Từ đây người dùng có thể dùng web để thực hiện một công việc nào đó thông qua các thiết bị kết nối với Internet như điện thoại thông minh, máy tính bảng và máy tính cá nhân. Trong môi trường hiện nay gần như sinh viên nào cũng sở hữu ít nhất một thiết bị điện tử có thể vào được mạng Internet. Có những trang mạng xã hội như Facebook, Youtube, Instagram đều trở nên quen thuộc với các em sinh viên. Việc lên mạng tìm kiếm thông tin hoặc ghé thăm các website khác nhau không phải là điều gì đó quá mới lạ. Từ thực tế đó, người viết đã tiến hành sử dụng một số trang web vào hoạt động giảng dạy và nhận được những kết quả khả quan cũng như những bài học quý giá.

2. CÔNG NGHỆ THÔNG TIN VÀ TRUYỀN THÔNG, WEBSITE 2.0 VÀ VAI TRÒ CỦA CHÚNG TRONG GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ

2.1 Công nghệ thông tin và truyền thông

Công nghệ thông tin và truyền thông (Information & Communication Technologies) bao gồm các thiết bị đài, vô tuyến và các công nghệ kỹ thuật số mới như điện thoại, máy tính và Internet. Theo Victoria Tinio (2003), công nghệ thông tin và truyền thông được coi là công cụ tiềm năng mạnh mẽ có khả năng tạo ra những thay đổi và cải cách cho giáo dục, nâng cao chất lượng giáo dục dưới nhiều hình thức mà một trong số đó là giúp quá trình dạy học trở nên năng động, hấp dẫn hơn. Tuy nhiên, việc đưa công cụ công nghệ thông tin và truyền thông vào hệ thống giáo dục một cách hiệu quả vẫn là một quá trình phức tạp, đa diện, liên quan đến không chỉ vấn đề công nghệ. Thực tế nếu có đủ nguồn tài chính ban đầu thì có công nghệ là phần dễ dàng nhất, còn lại là chương trình giảng dạy, khả năng sư phạm, sự sẵn sàng của các thể chế, trình độ giáo viên, sự ổn định của nguồn tài chính và hàng loạt các vấn đề khác.

Cũng theo Victoria Tinio (2003), hình thức học phổ biến được biết đến khi áp dụng công nghệ thông tin và truyền thông là học điện tử e-learning. Đây là hình thức sử dụng mạng thông tin Internet hoặc mạng cục bộ cho toàn bộ hay chỉ một phần khóa học, tương tác và tạo điều kiện hỗ trợ. Gần đây hình thức học kết hợp blended learning được biết đến như sự kết

hợp giữa hình thức lớp học truyền thống và các giải pháp e-learning. Học kết hợp chính là sự thừa nhận rằng không phải tất cả các chương trình học đều có thể được thực hiện tốt nhất trong môi trường trang thiết bị điện tử, đặc biệt là những chương trình không cần giáo viên giảng dạy trực tiếp từ đầu đến cuối.

Sự đóng góp của công nghệ thông tin và truyền thông trong giảng dạy được biết đến trong không ít nghiên cứu (Hegelheimer, Li & Dursun, 2018; Liu and He, 2015; Calabrich, 2016). Công nghệ thông tin và truyền thông đã làm biến đổi môi trường học tập sang mô hình môi trường lấy người học làm trung tâm, học tập năng động thay vì học thuộc lòng. Nó nhấn mạnh sự tăng cường tham gia của người học, khuyến khích sự trao đổi hợp tác giữa học viên, giáo viên và cho phép học viên khám phá, tìm tòi hơn là chỉ nghe và nhớ.

2.2. Website 2.0

Hệ thống các trang web chúng ta đang sử dụng hiện nay thuộc web 2.0, tại đó người dùng có thể tham gia vào quá trình sáng tạo và xuất bản nội dung trên Internet (viết nhật ký ở Blogspot, đăng ảnh tại Flickr, làm clip tải lên Youtube ...) Ngoài ra họ có thể bình luận, chia sẻ, nhào nặn các nội dung đó theo ý muốn cũng như tương tác với nhau (viết lời bình cho một bài viết, chờ phản hồi từ người khác). Các trang web có tính tương tác như vậy khi ra đời đã thổi luồng gió mới vào nhiều mặt của đời sống. Nhà trường, nhất là các trường đại học không thể đứng ngoài xu hướng công nghệ này bởi giới trẻ ngày nay lớn lên cùng web 2.0. Ngoài tính giải trí kết nối bạn bè, web 2.0 khi được tích hợp vào giảng dạy đã tỏ rõ những ưu thế của mình. Các nghiên cứu của Calabrich (2016), Liu và He (2015) đều đồng tình rằng các ứng dụng trên nền tảng web đã mở ra một phương pháp giáo dục mới mà ở đó giáo viên có thể tích hợp bài giảng và các hoạt động thú vị, phát triển kỹ năng công nghệ của giáo viên, đáp ứng được xu thế thời đại. Hơn nữa, sự đa dạng của chúng cũng khuyến khích sự đổi mới về phong cách dạy và phương pháp dạy, làm cho bài học thú vị hơn, các bài tập hấp dẫn hơn. Các giáo viên tin rằng các web có tính tương tác cao, các mạng xã hội có ảnh hưởng tích cực lên sinh viên và hoạt động dạy và học. Cụ thể, sinh viên trở thành người học tích cực hơn (Parvin & Salam, 2015) vì họ được mở rộng các cơ hội làm việc và học với các bạn (Costley, 2014). Sinh viên có cơ hội cải thiện từ vựng và đọc hiểu (Sato, Matsunuma & Suzuki, 2013), nâng cao việc học với mục tiêu ngôn ngữ cụ thể, thiết lập việc học độc lập, nâng cao nguồn động lực học từ vựng (Sato, Murase & Burden, 2015) và học tập ở bất kì nơi đâu, lúc nào phù hợp với nhu cầu và khả năng của họ (Bezircilioglu, 2016). Ngoài ra mạng xã hội còn là nơi quan trọng để chia sẻ nguồn học liệu và là cơ hội xây dựng kiến thức từ việc thu nhặt/gom nhặt học liệu (Fernandez and Gil-Rodriguez, 2011). Nó cũng giúp tăng cơ hội cho người học được tiếp xúc trực tuyến với người nói tiếng anh cho dù người này là người nước ngoài nói chung, người bản địa hay người dùng tiếng Anh như ngôn ngữ thứ hai. Do đó sinh viên có thể cải thiện kỹ năng giao tiếp liên văn hóa.

2.3. Sử dụng website 2.0 vào giảng dạy các học phần Tiếng Anh cho sinh viên chương trình liên kết quốc tế

Từ những lợi ích của website 2.0 với hoạt động dạy và học ngoại ngữ, các website này được sử dụng ngày càng nhiều hơn không chỉ cho các chương trình dạy tiếng Anh thông thường mà còn cho cả chương trình liên kết quốc tế. Tại Đại học Thương mại, chương trình đào tạo liên kết quốc tế kéo dài ba năm học trong đó hai năm đầu tiên ngoài kiến thức chuyên ngành các em được học song song ngoại ngữ tăng cường từ kiến thức cơ bản. Giáo trình cho hai năm học này là Market Leader và Head for Business. Chủ đề học trong hai giáo trình này khá hữu ích tuy nhiên thông tin đều đã quá cũ so với thời điểm hiện nay. Nhiều thông tin trong bài đọc, bài nghe hay ví dụ từ các trọng điểm ngữ pháp minh họa số liệu và sự kiện cách

xa tuổi đời của người học. Do đó sự hứng thú với giờ học của các em giảm đi ít nhiều. Thêm vào đó khối lượng giờ học của sinh viên cao hơn gấp nhiều lần giờ học theo chương trình Tiếng Anh thông thường. Các em phải hoàn thiện 195 tiết học kéo dài cả một kì trong khi đó ở các lớp chính quy các bạn khác chỉ học 30 đến 45 tiết một học phần. Nếu giáo viên không tìm tòi, đi sâu, luyện tập và đổi mới phương pháp giảng dạy, kết quả học của sinh viên sẽ không được như mong đợi. Đối với người học, sinh viên ở các lớp theo chương trình liên kết quốc tế có yêu cầu đầu vào khá đặc thù khi chỉ cần tốt nghiệp trung học phổ thông và có tổng điểm ba môn thi bất kì trong kỳ thi tốt nghiệp trung học phổ thông từ 16 điểm trở lên. Ngành quản trị kinh doanh và ngân hàng tài chính có yêu cầu thêm điểm Tiếng Anh từ 6 và 5 trở lên còn các ngành khác thì không. Có nhiều lớp số lượng sinh viên quá đông lên tới 40 người. Chính bởi điều kiện như vậy, sinh viên dễ lơ là, mất tập trung trong giờ, thiếu động lực học tập trong khi giáo viên rất khó quan tâm đến từng đối tượng học và dạy phân bổ cho đều cả đối tượng học khá hơn và học kém hơn. Như vậy có thể thấy, với thời lượng chương trình dày đặc và kéo dài, giáo viên các lớp theo chương trình liên kết sẽ dễ dàng sử dụng website 2.0 trong hoạt động giảng dạy mà không lo quá nhiều về việc thiếu hụt thời gian đồng thời người học cũng được trải nghiệm học tập trong thời đại số, thông tin luôn được cập nhật, thúc đẩy tinh thần học tập và sự kết nối giữa các thành viên trong lớp.

3. GỢI Ý MỘT SỐ WEBSITE ĐƯỢC SỬ DỤNG TRONG GIẢNG DẠY

Có nhiều website được giới thiệu tới các em sinh viên như Facebook, Youtube, Kahoot, Quizizz và Potbean. Các em có thể sử dụng những website này cho phần tự học ở nhà mà không có sự kiểm soát hay tham gia của giáo viên. Bài viết dừng lại ở việc khai thác 3 website Facebook, Youtube và Quizizz cho các hoạt động trên lớp và hoạt động giảng dạy giao tiếp giữa thầy và trò. Các website này được sử dụng cho những mục đích cụ thể dưới đây:

3.1 Trao đổi thông tin và liên kết người học

Facebook là một kênh hữu ích để trao đổi thông tin và tạo sự gắn kết giữa người học với người học, người học với giáo viên. Facebook là một trong những mạng xã hội hàng đầu trên thế giới hiện nay và đứng số một tại Việt Nam. Ở Việt Nam gần như không ai là không biết đến Facebook và có một tài khoản trên mạng xã hội này, thậm chí có người còn có vài tài khoản. Mạng xã hội này là nơi kết nối mọi người ở mọi nơi với nhau, xóa tan mọi khoảng cách địa lý. Các chức năng phổ biến của Facebook bao gồm: trò chuyện với bạn bè theo hình thức cá nhân hoặc nhóm, kết bạn và tìm kiếm bạn bè, lập fanpage để thông báo hoặc liên hệ với một nhóm người dễ dàng hơn, chơi trò chơi, bán hàng và nhiều chức năng khác nữa.

Các nghiên cứu về sử dụng Facebook trong giảng dạy ngoại ngữ đã khẳng định rằng giao tiếp qua Facebook có thể làm mờ ranh giới giữa các học viên và người thầy (Hutchens và Hayes, 2014); nhóm Facebook là cách tuyệt vời để truyền tải nội dung và tạo môi trường trung gian giao tiếp của một khóa học hoặc của một lớp (Walsh, 2012); Facebook giúp lưu giữ các thông báo, các chủ đề thảo luận tại một kho riêng, giúp sinh viên dễ dàng theo dõi, đọc và kiểm soát độ dài của tin bài (Promnitz-Hayashi, 2011).

Để khai thác Facebook và kết nối các thành viên trong lớp, người viết đã tiến hành lập một nhóm bao gồm tất cả người học trong lớp mà mình phụ trách. Trong nhóm này mọi thành viên đều có thể viết bài, đăng ảnh, đăng video, tổ chức họp mặt trực tuyến hoặc xem chung. Ngoài nhóm trên tường này, một nhóm trò chuyện cũng được lập ra để các thành viên tự do thảo luận hơn. Các hoạt động trên Facebook gần như không diễn ra trên lớp học để đảm bảo thời lượng cho các hoạt động khác đồng thời ở trên lớp việc giao tiếp trực tiếp luôn được ưu tiên hơn. Ngoài ra mạng xã hội luôn có một sức cuốn hút lớn, rất dễ gây nghiện nên việc không sử dụng trên lớp cũng giúp tránh sinh viên sa đà vào các thông tin không cần thiết. Vậy

nhóm thông tin và nhóm trò chuyện trên Facebook sẽ được sử dụng vào những công việc cụ thể sau:

Thứ nhất, giáo viên và sinh viên chia sẻ suy nghĩ, trải nghiệm của buổi học. Việc viết ra suy nghĩ nhiều khi dễ dàng hơn việc nói ra. Và nhiều khi trên lớp không đủ thời gian để suy ngẫm và đưa ra ý kiến từ cả hai phía người dạy và người học.

Thứ hai, giáo viên gửi lại yêu cầu bài về nhà, gửi các tài liệu liên quan đến nội dung bài học mới, nhắc nhở lịch thi, kiểm tra hoặc thời hạn nộp bài. Có thể có một số sinh viên bỏ lỡ hướng dẫn trên lớp sẽ thấy đây là cơ hội để theo sát lịch trình học tập.

Thứ ba, sinh viên chia sẻ học liệu hoặc các tài liệu mà các em tìm được cho các bạn trong lớp. Ngoài ra các em có thể đặt các câu hỏi liên quan đến nội dung bài học và các yêu cầu giáo viên đưa ra. Có một số dạng bài nói hoặc bài viết sinh viên gửi luôn lên nhóm để giáo viên và các bạn tiện theo dõi.

Từ quan sát người viết nhận thấy, việc xây dựng các nhóm trên Facebook đem lại nhiều lợi ích cho hoạt động giảng dạy. Việc giảng dạy trở nên thuận tiện hơn. Khi có tin bài, Facebook bao giờ cũng báo tin nhanh chóng và hiệu quả. Việc liên hệ qua email và tin nhắn điện thoại đã bộc lộ nhiều giới hạn về tốc độ và chi phí. Facebook đã giúp giải quyết vấn đề lớp học đông và sinh viên thiếu sự tập trung trên lớp. Các em dễ dàng theo dõi lịch trình giảng dạy và có thêm sự trợ giúp trong việc tổ chức việc học của mình. Giao tiếp qua các nhóm giúp sinh viên cải thiện giao tiếp, nâng cao sự tin tưởng, tăng cường sự liên hệ qua lại giữa các bạn học và giữa thầy với trò. Khi đã thoải mái tham gia vào hoạt động trao đổi, sinh viên dường như học chủ động và tích cực hơn. Giáo viên cũng hiểu hơn và thấy gắn kết hơn với người học. Các bài tập được yêu cầu nộp qua nhóm được lưu trữ tốt hơn và dễ dàng hơn cho giáo viên khi xem lại cũng như đánh giá tính trung thực của bài.

Tuy nhiên để quản lý và khai thác hiệu quả nhóm Facebook, có một số lưu ý giáo viên cần để tâm:

a. Giáo viên ngoài giữ vai trò là người kiểm soát, người điều phối cần kiêm luôn vai trò là người quản lý nhóm (group admin), người trợ giúp về chuyên môn cho các em sinh viên tham gia vào nhóm. Giáo viên có thể đồng ý hoặc loại bỏ những tin bài không phù hợp, mang tính gây hấn, soạn sửa lại các tin bài, thay đổi quyền riêng tư của nhóm và giới hạn người gia nhập nhóm. Là người đảm nhận chuyên môn đứng lớp, giáo viên cần lựa chọn các video hay các tài liệu ảnh hình để đăng tải lên nhóm, ghim các bài viết cần lưu tâm ở đầu nhóm và cẩn thận xem lại tin bài trước khi đăng.

b. Các quy định hoạt động trong nhóm cần được thống nhất giữa giáo viên và người học. Các quy định này đảm bảo nội dung trong nhóm không xa rời mục tiêu chung, nó được coi như bản hợp đồng điều tiết các hoạt động trong nhóm nhằm duy trì sự quan tâm và phát triển lâu dài.

c. Giáo viên là người thường xuyên đưa tin bài và trả lời sinh viên từ đó tạo động lực cho các em tham gia hoạt động nhóm. Sinh viên khi trò chuyện với nhau thường có thái độ khác khi trong nhóm có giáo viên vì vậy nếu giáo viên không thường xuyên khơi gợi và thúc đẩy hoạt động học tập trên nhóm sẽ bị giảm sút. Có lớp khi không tham gia tích cực, giáo viên có thể thảo luận để đưa ra thời gian bắt buộc kiểm tra tin trong nhóm ví dụ từ 8 đến 9 giờ tối hằng ngày.

d. Giáo viên khuyến khích sinh viên sử dụng tiếng Anh trong nhóm. Ví dụ thay vì dùng nút like, các em viết các cụm từ hoặc câu để thể hiện sự đồng tình như “I like it” “I agree with you” “I couldn’t agree more with you”. Hoặc thay vì dùng câu ngắn như “ok” “yes” “thank” các em sẽ dùng các mẫu câu dài hơn, đa dạng hơn.

3.2 Cải thiện kỹ năng nghe nói

Youtube là một cái tên không còn xa lạ với thế hệ trẻ ngày nay. Các video trên kênh này là nguồn học quý giá cho các em sinh viên muốn cải thiện kỹ năng nghe nói của mình.

Youtube là một trang web chia sẻ video, là nơi người dùng có thể tải video của mình lên hoặc tải video mình thích về máy tính hay điện thoại và chia sẻ các video này. Đây được coi là mạng xã hội có tương tác bởi nó cho phép người dùng thực hiện nhiều thao tác khác nhau thông qua tài khoản của mình ví dụ như tải lên, xem, xếp hạng, chia sẻ, báo cáo và nhận xét video cũng như đăng ký theo dõi người khác. Các nội dung có sẵn trên Youtube rất đa dạng, bao gồm các video âm nhạc, tin tức, phim tài liệu, blog, video giáo dục ...

Những nghiên cứu mà người viết tiếp cận được cho thấy Youtube giúp tăng kiến thức của giáo viên, trợ giúp nhiều cho việc soạn bài và góp phần cải thiện kỹ năng viết, nói và nghe cho sinh viên (Warschauer & Grimes, 2007). Youtube cũng là kênh hữu ích khi cung cấp các nguồn tài liệu đa dạng từ người nói tiếng Anh bản xứ, có khả năng làm tăng động lực học và tương tác từ người học (Alm, 2006). Đồng quan điểm đó, Jon Watkins (2011) coi Youtube là kho tài liệu có giá trị giúp giáo viên cải thiện bài học với nội dung sinh động theo nhiều chủ đề; sử dụng Youtube giúp cải thiện khả năng nói, nghe và phát âm, thúc đẩy phát triển vốn từ tự nhiên và làm phong phú các bài học có liên quan đến văn hóa.

Với những lợi ích mà Youtube đem lại cộng với nội dung hấp dẫn đáp ứng nhu cầu mỗi người dùng, Youtube dễ trở thành một nguồn gây nghiện không khác gì Facebook. Vì vậy việc sử dụng Youtube ngoài giờ trên lớp giáo viên khó mà quản lý ngoài việc góp ý cách khai thác, tìm kênh học, nguồn học hợp lý. Ở trên lớp, giáo viên cũng khó dành toàn bộ thời gian một buổi học để giảng dạy một video tải về từ Youtube bởi chương trình từ sách giáo trình cũng đã đủ nặng và tiêu tốn khá nhiều thời gian. Từ kinh nghiệm của người viết, các video từ Youtube chỉ được lồng ghép vào phần nào đó của bài học. Các video có độ dài vừa phải từ 3-10 phút để không chiếm quá nhiều thời gian cho các phần khác. Video ngắn thì nội dung cũng cô đọng hơn phù hợp với các em sinh viên có sức tập trung và trình độ không cao. Nhiều khi video được chiếu lại 2 lần vì lần 1 các em chưa kịp nắm bắt hết nội dung. Nội dung của video yêu cầu phải có liên quan đến nội dung bài học hoặc chương trình học; ngôn ngữ và cách diễn đạt phải đúng theo tiêu chí giáo dục.

Chi tiết hơn, người viết sử dụng các video này theo những cách sau:

a. Đoạn video được sử dụng trong phần dẫn nhập (lead-in) giới thiệu vào bài với tiêu chí không quá nặng về chuyên môn, dễ hiểu và có tính thúc đẩy, tạo động lực giúp các em sinh viên hào hứng vào học nội dung chính hơn.

b. Chọn video thật phù hợp với nội dung cần giảng dạy ví dụ như kiến thức ngữ pháp, giới thiệu một số thuật ngữ chuyên ngành, đoạn mẫu cho phần speaking, cách viết một dạng bài nào đó. Các video này được soạn và trình bày bởi những người sử dụng thành thạo tiếng Anh từ các nước nói tiếng Anh. Nội dung video càng gần gũi với đời sống thực tại càng tốt. Sinh viên sẽ có cảm giác như đang học bởi giáo viên nước ngoài thực thụ và tiếp xúc với nguồn tiếng Anh chuẩn mực.

Sau khi xem xong các em sinh viên sẽ được yêu cầu trình bày tóm tắt nội dung đã xem hoặc những thông tin đáng nhớ. Giáo viên cũng cần hướng dẫn và cho các em làm quen dần với kỹ năng ghi chép khi nghe và tóm tắt sau khi nghe. Với các lớp trình độ thấp hơn, giáo viên cần chuẩn bị lời thoại trước, danh sách từ vựng khó và định nghĩa của chúng. Những từ vựng khó này có thể được xây dựng thành hoạt động học từ vựng. Sau khi nắm được từ vựng, giáo viên đưa ra câu hỏi liên quan đến video và nội dung bài học để sinh viên suy nghĩ. Sau kết giáo viên đưa ra phản hồi, câu trả lời và gợi ý các câu hỏi mở rộng vấn đề. Với những bài

luyện kỹ năng nói và giờ học còn nhiều thời gian, sinh viên được yêu cầu roleplay một phần hay toàn bộ theo video mà các em đã xem.

Nhìn nhận từ phía người viết, các giờ học có video từ Youtube khiến các em sinh viên háng hái tham gia vào bài học hơn. Không khí buổi học khác hẳn, nhiều em hào hứng tham gia roleplay hoặc bắt chước phát âm của người nói trong video. Xem và học từ video tạo ra môi trường học khác biệt không nhàm chán như cách học thụ động truyền thống.

Đề khai thác Youtube hiệu quả hơn, giáo viên có thể giới thiệu một vài cách học tại nhà cho các em sinh viên. Ví dụ cá nhân các em có thể sử dụng tài khoản của mình để tự đăng clip liên quan đến học tiếng Anh, trả lời các bình luận cho video của mình hoặc đi bình luận các video mà mình quan tâm, đăng video phản hồi. Việc tương tác qua lại bằng tiếng Anh giúp ích không nhỏ tạo dựng môi trường giao tiếp ngoại ngữ thực sự. Tuy nhiên việc học tại nhà giáo viên rất khó kiểm soát, vì vậy cũng cần lưu ý các em sinh viên về vấn đề sa đà vào các nội dung không cần thiết, vấn đề bảo mật thông tin cá nhân và giữ gìn hình ảnh cá nhân.

3.3 Nâng cao vốn từ vựng và ngữ pháp

Ngày nay việc kiểm tra kiến thức thông qua hình thức trả lời trắc nghiệm trên các website như Quizizz không còn quá xa lạ. Quizizz cho phép giáo viên sử dụng ngân hàng câu hỏi sẵn có đa dạng hoặc tự tạo bộ câu hỏi phù hợp với nội dung và mục tiêu cần đánh giá. Người dùng truy cập trang web quizizz.com để tạo tài khoản và tiến hành học tập giảng dạy trên giao diện web này hoặc cũng như Facebook hay Youtube nhà sản xuất đều giới thiệu phần mềm cho thuận tiện sử dụng hơn với mọi thiết bị điện tử. Giáo viên có thể yêu cầu sinh viên trong cùng một lớp tham gia trả lời câu hỏi trên Quizizz vào cùng một thời điểm hoặc trả lời các câu hỏi này dưới dạng bài tập về nhà với thời hạn làm bài cụ thể. Theo cảm nhận của người viết, Quizizz có giao diện đẹp mắt và thân thiện với người dùng. Nó cũng có ưu điểm nổi trội khi thông báo kết quả và thứ hạng của những người tham gia trả lời câu hỏi.

Có đặc tính như một trò chơi, Quizizz làm tăng sự tò mò, sự háo hức mong chờ kết quả và động lực học tập ganh đua nhờ vào các yếu tố như điểm số, bảng xếp hạng. Glandon và Ulrich (2005) cho rằng một trong những lợi thế của sử dụng trò chơi như Quizizz là sinh viên có cơ hội nhận phản hồi ngay lập tức từ hoạt động thảo luận và các câu trả lời, từ đó tăng khả năng tự đánh giá và điều chỉnh học tập. Giáo viên thường là những người rất bận rộn nên khó có thể đánh giá và trả lời từng người học, nhất là khi lớp học quá đông. Vì vậy việc vừa học vừa chơi qua Quizizz giúp đỡ người học rất nhiều trong việc tự đánh giá và kiểm tra kiến thức cũng như tiến độ học tập của mình. Nội dung đánh giá được thể hiện ở phần tổng kết trò chơi (số điểm và xếp hạng) và tình trạng chơi (số câu đúng, sai, thời gian trả lời trung bình cho mỗi câu hỏi và thống kê lịch sử điểm chơi). Một số nhà nghiên cứu cũng góp thêm ý kiến rằng học dựa trên việc chơi game online tạo môi trường học hiệu quả mà ở đó sinh viên có thể phát triển các kỹ năng như tư duy phản biện và giải quyết vấn đề (Prensky, 2001; Shaffer, Squire, Halverson & Gee, 2005).

Trong thực tế khi sử dụng Quizizz, người viết thường cho sinh viên chơi trong giờ lên lớp để ôn lại từ vựng và ngữ pháp. Chỉ cần 5-10 phút đầu giờ hay cuối giờ, cô trò đã có một buổi ôn luyện vui vẻ. Sinh viên tỏ ra khá hào hứng vì được sử dụng thiết bị di động công khai trong giờ. Giờ học sôi nổi hơn với hoạt động vừa học vừa chơi này. Để buổi học thành công người viết đã rút ra một vài kinh nghiệm.

a. Giáo viên cần dành thời gian để chuẩn bị bài cho phù hợp nội dung, tránh nặng nề về game mà giới hạn các nội dung bài học khác.

b. Sinh viên được gợi ý xem lại và chơi lại bộ câu hỏi ở nhà để hiểu hơn và ghi nhớ hơn nội dung bài học.

c. Không giống như Facebook sử dụng ở nhà, video Youtube giáo viên có thể download từ trước, Quizizz đòi hỏi cả người dạy và học phải sử dụng thiết bị có mạng Internet để chơi trực tuyến. Giáo viên có thể chủ động sử dụng 3G, 4G cho cá nhân hoặc phát wifi cho sinh viên hoặc tổ chức sinh viên chơi theo nhóm để đảm bảo người chơi online. Lớp học cũng cần có máy chiếu để người chơi tiện theo dõi nội dung, kết quả điểm số. Với điều kiện cơ sở như vậy, trường Đại học Thương Mại hoàn toàn đáp ứng được.

d. Giáo viên hoàn toàn có thể chủ động điều chỉnh nhịp độ chơi vì vậy nhiều lớp sinh viên trình độ chưa cao vẫn cần sự trợ giúp của giáo viên để hiểu bài hơn. Giáo viên xây dựng cuộc thảo luận để hỏi lý do vì sao sinh viên chọn đáp án như vậy, đây cũng là cơ hội để sinh viên trình bày ý kiến cá nhân.

KẾT LUẬN

Với xu thế thời đại hoạt động tích hợp công nghệ thông tin vào giảng dạy là điều không thể tránh khỏi. Bài viết trên đây đã giới thiệu và trình bày việc sử dụng ba website phổ biến, có tính tương tác cao là Facebook, Youtube và Quizizz vào các lớp học tiếng Anh cho đối tượng sinh viên liên kết quốc tế tại Đại học Thương Mại. Từ trải nghiệm của người viết, việc tích hợp như vậy không hề xóa bỏ vai trò của giáo viên và giới hạn bài học cũng như các hoạt động trong lớp mà ngược lại giúp giáo viên nhiều hơn khi kiểm soát lớp học, trợ giúp sinh viên học và tăng sự hứng thú học tập cho sinh viên. Như vậy khả năng ứng dụng công nghệ và khai thác thành tựu khoa học là yếu tố quan trọng đóng góp vào hiệu quả của hoạt động giảng dạy. Để làm được điều này giáo viên cần không ngừng nghiên cứu, học hỏi và nâng cao trình độ. Một buổi dạy thành công thường tốn rất nhiều thời gian soạn bài, tìm kiếm thông tin và khả năng kiểm soát lớp để bám sát chương trình dạy, không quá sa đà vào các hoạt động mang tính công nghệ. Để kết bài, người viết chia sẻ ý kiến của thầy Nguyễn Văn Long (2016) “*Công nghệ thông tin nói chung và tài nguyên số nói riêng, người thầy luôn là nhân tố quan trọng nhất cho sự thành công hay thất bại của quá trình dạy học. World Wide Web sẽ trở nên vô ích nếu không có sự chuẩn bị và tổ chức lớp học kỹ càng. Vì vậy, giáo án soạn kỹ, quản lý lớp tốt chắc chắn luôn là yêu cầu trước nhất trong việc khai thác các tính năng giáo dục của công nghệ thông tin trong đào tạo ngoại ngữ.*”

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Alm, A. (2006). CALL for autonomy, competence and relatedness: Motivating language learning environments in web 2.0. *The JALT CALL Journal*, 2(3), 29-38.

Bezircilioglu, S. (2016). Mobile-assisted language learning. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6(1), 9-12.

Bộ GD-ĐT (2001). Chỉ thị số 29/2001/CT-BGDĐT ngày 30/7/2001 về việc tăng cường giảng dạy, đào tạo và ứng dụng công nghệ thông tin trong ngành giáo dục giai đoạn 2001-2005.

Calabrich, S.L. (2016). Learners' perceptions of the use of mobile technology in a task-based language teaching experience. *International Education Studies*, 9(12), 120-136.

Costley, K.C. (2014). The positive effects of technology on teaching and student learning. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED554557.pdf>

Fernandez, C. & Gil-Rodriguez, E.P. (2011). Facebook as a collaborative platform in higher education: The Case Study of the Universitat Oberta de Catalunya Technology-Enhanced Systems and Tools for Collaborative Learning Scaffolding. *Studies in Computational Intelligence*, (305). 27-46.

Gilakjani, A. (2017). A review of the literature on the integration of technology into the learning and teaching of English language skills. *International journal of English Linguistics*, 7(5), 95-106.

Hegelheimer, V., Li, Z. & Dursun, A. (2018). CALL research: Teaching and technology. In J.I. Lontas & M. DelliCarpini (Eds.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching*.

Hutchens, J.S. & Hayes, T. (2014). Examining Facebook usage as misbehavior on perceived teacher credibility. *Education and Information Technologies*, 19 (1). 5-20.

Watkins, J. & Wilkins, M. (2011). Using Youtube in the EFL Classroom. *Language Education in Asia*, Volume 2, Issue 1, Japan.

Liu, Q. & He, X. (2015). Using mobile apps to facilitate English learning for college students in China. *Bachelor's thesis*, University of Boras, Sweden.

Nguyễn Văn Long, Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Nghiên cứu Giáo dục, Tập 32, Số 2 (2016) 36-47

Parvin, R. H. & Salam, S. F. (2015). The effectiveness of using technology in English language classrooms in government primary schools in Bangladesh. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 2(1), 47-59.

Prensky, M.(2001). *Digital game-based learning*. New York, NY: McGraw Hill.

Promitz-Hayashi, L. (2011). A learning success story using Facebook. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(4). 309-316.

Sato, T., Matsunuma, M. & Suzuki, A. (2013). Enhancement of automatization through vocabulary learning using CALL: Can prompt language processing lead to better comprehension in L2 reading? *ReCALL*, 25(1), 143-158.

Sato, T., Murase, F. & Burden, T. (2015). Is mobile-assisted language learning really useful? An examination of recall automatization and learner autonomy. In F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, & S. Thouesny (Eds), *Critical CALL-Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, Padova, Italy (495-501). Dublin: Research-publishing.net.

Shaffer, D.W., Squire,K., Halverson, R., & Gee, J.P.(2005). Video games and the future of learning. *Phi Delta Kappan*, 87(2), 104-111.

Walsh, K. (2012). 5 fun ways to use facebook in your lesson plans and teaching. Retrieved from: <http://www.emergingedtech.com/2012/08/5>.

Warschauer, M. & Grimes, D. (2007). Audience, authorship, and artifact: The emergent semiotics of Web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 1-23. doi: 10.1017/S0267190508070013

Victoria, L.T. (2003). Công nghệ thông tin và truyền thông (ICT) trong giáo dục. Retrieved from: <http://www.unapcict.org/eprimer-edu-vietnamese-version.pdf>

GIẢI PHÁP PHÁT TRIỂN KHẢ NĂNG TƯ DUY BẰNG TIẾNG ANH TRONG GIAO TIẾP CHO ĐỐI TƯỢNG SINH VIÊN HỆ ĐÀO TẠO QUỐC TẾ – TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI

Ths.GVC. Hoàng Thị Thúy

Email: hoangthuyth@gmail.com

Khoa Tiếng Anh - Trường đại học Thương mại

Tóm tắt:

Sinh viên thuộc Viện đào tạo quốc tế luôn được nhà trường quan tâm sát sao và được tạo mọi điều kiện thuận lợi nhất trong việc thiết kế chương trình học và thời gian học để họ có thể có được những cơ hội việc làm nhanh nhất và tốt nhất sau 3 năm đào tạo tại trường. Vì được đào tạo theo định hướng và yêu cầu của thị trường lao động nên việc thiết kế chương trình dạy và học các môn học luôn là cần và đủ, trong đó, Tiếng Anh luôn được ưu tiên hàng đầu với mục đích tạo cho họ những cơ hội tốt nhất để tiếp cận với tiếng Anh hàng ngày. Tuy nhiên, kết quả chưa như mong đợi và khả năng tư duy bằng tiếng Anh còn nhiều hạn chế. Nên trong bài viết này tác giả xin được tìm hiểu một số những nguyên do và từ đó đưa ra một số những giải pháp nhằm hỗ trợ nâng cao và phát triển khả năng tư duy bằng tiếng Anh cho đối tượng sinh viên này.

Từ khóa: tư duy, giao tiếp, Tiếng Anh

Abstract:

Students of International training Institute always get most attention and consideration from the Board of Directors of Thuongmai University. Therefore, all the schedules, modules and curriculum have been best – designed to give them the most advantages in terms of time and plans of the study to meet the demand of the labour market and have more opportunities to get better jobs in the future. This is one of the top priorities for this kind of students to help them get access to learning English. However, there have still lots of unexpectations and limitations in their ways of thinking in English. From the real fact, in this study, the author would like to do some research to find out the causes and then suggest some possible solutions to assist them to develop their skill of thinking in English.

Keywords: mindset, communication, English

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong quá trình giảng dạy các lớp học thuộc hệ đào tạo quốc tế, tác giả đã nhận thấy sinh viên còn mắc phải rất nhiều lỗi trong giao tiếp bằng tiếng Anh mà cụ thể nhất là khả năng tư duy bằng Tiếng Anh của họ còn rất chậm, họ đã mất rất nhiều thời gian để chuyển đổi các ý tưởng cần giao tiếp của họ từ tiếng Việt (tiếng mẹ đẻ) sang tiếng Anh (ngoại ngữ) và vì thế mà làm chậm quá trình và khả năng giao tiếp, tạo cho người nghe và đối tượng giao tiếp khá mệt mỏi để chờ đợi, lắng nghe những ý tưởng cần chuyển đạt của đối phương. Từ vấn đề thực tế này, chúng ta nhận thức rõ một điều rằng: học bất kỳ một loại ngôn ngữ nào để chúng ta giao tiếp được thành công thì đều phải có những tư duy bằng những thứ ngôn ngữ đó thật nhanh và tốt để tạo ra những phản xạ nhanh, đối đáp nhanh và đúng cho đối tượng mà chúng ta cần giao tiếp. Vì vậy, đây là một vấn đề cần thiết cho sinh viên, họ cần làm gì để có cách tư duy bằng tiếng Anh tốt nhất, phát triển được phản xạ tư duy bằng tiếng Anh nhanh nhất? Và làm thế nào để khắc phục được những vấn đề đang tồn tại? Đó chính là những ý tưởng mà tác giả đang muốn nghiên cứu để tìm ra những giải pháp nhằm hỗ trợ và giúp sinh viên hệ đào

tạo quốc tế phát triển được khả năng tư duy bằng tiếng Anh của họ trong quá trình giao tiếp bằng tiếng Anh.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Do mục đích của bài viết là nghiên cứu về giải pháp phát triển khả năng tư duy bằng tiếng Anh nên phương pháp đề thu thập thông tin và ý tưởng nghiên cứu của tác giả chủ yếu dựa trên quan sát thực tế trong quá trình giảng dạy các học phần tiếng Anh, đánh giá thông qua những giờ kiểm tra nói (oral speaking) cho những đối tượng sinh viên thuộc hệ đào tạo quốc tế.

3. MỘT SỐ LÝ LUẬN CƠ BẢN

3.1. Tư duy là gì

Có rất nhiều các khái niệm khác nhau và ở những góc độ nhìn nhận, đánh giá khác nhau về tư duy. Ví dụ như theo www.bchessclub.vn, “tư duy là quá trình tâm lý phản ánh những thuộc tính bản chất, những mối liên hệ và quan hệ bên trong có tính quy luật của sự vật, hiện tượng trong hiện thực khách quan mà trước đó ta chưa biết”, còn theo vi.wikipedia.org, “tư duy là phạm trù triết học dùng để chỉ những hoạt động của tinh thần, đem những cảm giác của người ta sửa đổi và cải tạo thế giới thông qua hoạt động vật chất, làm cho người ta có nhận thức đúng đắn về sự vật và ứng xử tích cực với nó”. Vậy, theo hiểu biết của tác giả thì tư duy là một khả năng trí tuệ cao nhất, phản ánh hiện thực khách quan diễn ra trong bộ óc của con người về những suy nghĩ, hình thành nên tri thức nhận biết vấn đề và cách giải quyết những vấn đề đó.

3.2. Mối quan hệ giữa tư duy và ngôn ngữ

Chúng ta biết đó, ngôn ngữ là sản phẩm của cả một cộng đồng và của một hay nhiều dân tộc khác nhau. Con người sử dụng ngôn ngữ để giao tiếp, trao đổi hay truyền đạt thông tin hay ý niệm, suy nghĩ của một cá nhân nào đó thông qua các ký hiệu hay con chữ, có thể bằng lời, bằng văn bản chữ viết hoặc không bằng lời mà ta có thể gọi là ngôn ngữ cử chỉ. Còn tư duy luôn mang tính cá nhân vì tư duy nằm sâu trong tiềm thức, bộc lộ những suy nghĩ hay ý tưởng của họ thông qua ngôn ngữ.

Theo poi.htu.edu.vn, “Ngôn ngữ là hệ thống tín hiệu vật chất mang nội dung ý thức. Không có hệ thống tín hiệu này - tức ngôn ngữ, thì ý thức nói chung và tư duy nói riêng không thể tồn tại và thể hiện được. Ngôn ngữ, theo C. Mác là cái vỏ vật chất của tư duy, là hiện thực trực tiếp của tư tưởng, không có ngôn ngữ, con người không thể có ý thức. Ngôn ngữ là hình thức vật chất của các hình thức và quy luật của tư duy. Con người không thể tư duy nếu không dùng tới ngôn ngữ.”

3.3. Tư duy bằng tiếng Anh là gì?

Trong khi học tiếng Anh và giao tiếp bằng tiếng Anh thì việc tư duy bằng tiếng Anh là vô cùng quan trọng. Ai cũng hiểu, Tiếng Anh là một thứ ngôn ngữ cụ thể mà bất kỳ một người nào hay một cộng đồng nào đó sử dụng làm phương tiện để giao tiếp và truyền đạt ý tưởng hay suy nghĩ của họ thông qua ngôn ngữ cụ thể đó và ở đây tác giả đang muốn nói đó là tiếng Anh. Với một số các quốc gia thì tiếng Anh được sử dụng làm tiếng mẹ đẻ nhưng đối với nhiều quốc gia khác, tiếng Anh được sử dụng như một ngôn ngữ thứ 2 mà ta còn gọi là ngoại ngữ. Ở Việt Nam ta, tiếng Anh được xem là ngoại ngữ và khi chúng ta đã học tiếng Anh và sử dụng nó để giao tiếp thì chúng ta cần phải tư duy bằng thứ ngôn ngữ đó. Vậy nên, tư duy bằng tiếng Anh (thinking in English) là suy nghĩ bằng tiếng Anh, sẽ cho phép người tham gia giao tiếp giống y như những người bản xứ, có tốc độ và phản xạ nhanh hơn và hiệu quả hơn trong quá trình giao tiếp.

4. THỰC TRẠNG VÀ KHÓ KHĂN GẶP PHẢI KHI GIAO TIẾP BẰNG TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN

Qua nhiều năm tham gia giảng dạy tiếng Anh cho sinh viên hệ đào tạo quốc tế, tác giả nhận thấy rất nhiều sinh viên có phản hồi rất chậm. Để họ nói ra những câu tiếng Anh thì họ phải mất khá nhiều thời gian để suy nghĩ. Trong quá trình nhìn nhận khảo sát, 2/10 sinh viên ở các lớp đào tạo quốc tế có khả năng tư duy bằng tiếng Anh nhanh, 8 sinh viên còn lại thì rất chậm. Cụ thể là họ suy nghĩ bằng tiếng Việt (tiếng mẹ đẻ) và sau đó mới dịch sang tiếng Anh và đây là lý do chính để cản trở quá trình giao tiếp của họ. Việc phản hồi chậm trễ và không lưu loát trong quá trình giao tiếp bằng tiếng Anh của đối tượng sinh viên này là do một số những yếu tố có thể sau đây:

4.1. Kiến thức nền.

Nhiều sinh viên khi trúng tuyển vào các lớp học thuộc hệ đào tạo quốc tế này có kiến thức nền tiếng Anh khá thấp. Thực trạng này có thể do khi học ở phổ thông, họ không tập trung vào việc học tiếng Anh mà chỉ chú trọng vào các ban khác ví dụ như, toán hóa sinh hay văn sử địa, v.v... Đây cũng chính là lý do mà chương trình sách giáo khoa để ứng dụng cho các đối tượng sinh viên hệ này phải bắt đầu từ cuốn cơ bản nhất, đó là Market Leader – Elementary nhằm dạy cho họ từ kiến thức nền cơ bản nhất.

4.2. Vốn từ vựng.

Bởi đối tượng sinh viên này phải học từ trình độ cơ sở nhất nên vốn từ vựng của họ còn rất hạn hẹp. Chính sự hạn hẹp đó đã hạn chế họ rất nhiều trong quá trình giao tiếp và tư duy bằng tiếng Anh trong quá trình giao tiếp của họ. Không có vốn từ thì không thể giao tiếp tốt được, không thể diễn đạt được ý tưởng mà mình muốn nói.

4.3. Không đủ tự tin.

Rất nhiều sinh viên cảm thấy không đủ tự tin trong giao tiếp bằng tiếng Anh bởi một suy nghĩ họ thấy mình yếu kém và e ngại rằng, khi họ nói ra, sợ bị sai trong phát âm hoặc sử dụng từ sai sẽ làm cho đối phương không hiểu cái mình muốn nói. Lý do thiếu tự tin và sợ hãi hay run sợ cũng làm cho quá trình giao tiếp trở nên khó khăn hơn, chậm trễ hơn và chưa đạt được hiệu quả.

4.4. Bị ảnh hưởng bởi tư duy bằng tiếng mẹ đẻ.

Vì được sinh ra và lớn lên ở Việt Nam, cái ngôn ngữ đầu tiên mà chúng ta tiếp cận là tiếng Việt, cho nên như bản năng thì thường chúng ta suy nghĩ và lập luận mọi ý tưởng đều bằng tiếng Việt. Việc này đã chi phối quá nhiều trong quá trình giao tiếp bằng tiếng Anh của họ.

4.5. Chưa chủ động.

Hầu hết sinh viên chưa có tinh thần chủ động trong tư duy hay cụ thể hơn là họ còn lười động não suy nghĩ các ý tưởng dù bằng tiếng Anh hay tiếng Việt. Mỗi lần gọi đích tên thì họ bắt đầu mới suy nghĩ và rất mất thời gian để tìm ra câu trả lời. Đây cũng là một trở ngại lớn dẫn đến việc tư duy bằng tiếng Anh trong quá trình giao tiếp.

4.6. Ý thức chủ động lĩnh hội tri thức.

Khi tham gia vào các lớp học thuộc hệ đào tạo quốc tế này, nhiều sinh viên chưa hoàn toàn có hoàn toàn có ý thức cao trong việc chủ động lĩnh hội tri thức. Có thể là đang còn tuổi thanh niên, vừa mới tốt nghiệp Trung Học Phổ Thông và bước chân vào cánh cổng trường đại học, nên họ chưa tự ý thức cho mình là cần phải chủ động học tập, chủ động lĩnh hội tri thức mà còn có ý tưởng mãi chơ và ỷ lại. Hơn nữa, đôi khi còn có suy nghĩ tự thưởng cho mình những buổi nghỉ học cho thoải mái với nhiều lý do khác nhau. Đây cũng là một nguyên nhân làm chậm tiến độ học tập và phát triển khả năng giao tiếp bằng tiếng Anh và tư duy bằng tiếng Anh của họ trong quá trình giao tiếp bằng thứ ngoại ngữ mà họ đang học.

5. MỘT SỐ GIẢI PHÁP ĐỀ XUẤT

Xuất phát từ những thực trạng và khó khăn trên, tác giả xin gợi ý một số những giải pháp sau đây với mong muốn phân nào hỗ trợ cho cả giáo viên và giúp sinh viên có thể hình thành được thói quen tư duy bằng tiếng Anh và phát triển được khả năng tư duy bằng tiếng Anh của họ một cách có hiệu quả và giúp cho quá trình giao tiếp của họ có hiệu quả hơn. Cụ thể như sau:

5.1. Hình thành thói quen tư duy bằng tiếng Anh ngay từ đầu.

Với vai trò là giáo viên giảng dạy môn tiếng Anh, bắt đầu từ những giờ học đầu tiên, chúng ta nên hình thành cho sinh viên một thói quen tư duy bằng tiếng Anh bằng nhiều cách khác nhau.

- *Thứ nhất: dạy và học từ vựng đơn giản và trong ngữ cảnh.* Ngay từ đầu chúng ta cần dạy cho sinh viên và buộc họ học từ vựng với những từ đơn giản và thường ngày để dễ nhớ và dễ hiểu để qua đó họ có thể ứng dụng để đối đáp trong những cuộc trò chuyện hay giao tiếp giản đơn nhất. Đồng thời, những từ vựng đó cần được đưa vào ngữ cảnh phù hợp để học từ. Chúng ta có thể sử dụng hình ảnh rồi yêu cầu sinh viên miêu tả bức ảnh đó, sử dụng vốn từ vựng bằng tiếng Anh mà họ đã có để đối đáp, phản hồi hay trả lời. Ở đây tác giả muốn nói là chúng ta có thể luyện tập cho sinh viên khả năng tư duy bằng tiếng Anh thông qua hình ảnh và sử dụng những ngôn ngữ cử chỉ, điệu bộ để diễn giải ý tưởng mà sinh viên muốn nói.

- *Thứ hai: nhắc đi nhắc lại.* Khi chúng ta nhắc đi nhắc lại một từ nào đó có nghĩa là chúng ta đã hình thành một thói quen về vốn từ vựng đó cho sinh viên rồi. Việc tái diễn hay nhắc đi nhắc lại những từ đó sẽ giúp cho sinh viên hình thành trong đầu và nhớ về những gì mà họ đã được học. Trong việc học ngoại ngữ, việc tư duy bằng tiếng Anh sẽ được phát triển tốt dựa trên việc học, nói, luyện tập những từ lặp đi lặp lại là vô cùng cần thiết và hiệu quả.

- *Thứ ba: tạo môi trường chỉ nói bằng tiếng Anh.* Từ cái môi trường không có tiếng mẹ đẻ được sử dụng thì buộc người nói và người học phải cố gắng phải tư duy để hiểu những ý tưởng mà đối tác đang nói, buộc họ phải tư duy bằng tiếng Anh, tìm những từ và những cách diễn đạt bằng tiếng Anh để quá trình giao tiếp của họ được thành công và có hiệu quả.

- *Thứ tư: học với người nước ngoài.* Khoa đưa ra những đề xuất với nhà trường về việc sắp xếp cho sinh viên có được cơ hội học với người nước ngoài, một môi trường giao tiếp dù đơn giản hay phức tạp, sinh viên cũng buộc phải giao tiếp bằng tiếng Anh và vì thế họ buộc phải tư

duy bằng tiếng Anh và diễn đạt các ý tưởng của họ bằng tiếng Anh. Ngoài việc học với giáo viên bản địa thì việc học với giáo viên nước ngoài là vô cùng cần thiết và có hiệu quả.

5.2. Hạn chế tối đa việc dịch từ tiếng Việt sang tiếng Anh.

Như chúng ta hiểu rõ ràng, một thói quen của bất kỳ ai cũng vậy. Thông thường, trong lúc học hay lúc giao tiếp, một thói quen mà ai cũng thường hay gặp phải đó là dịch ý tưởng hay câu hỏi và câu trả lời đó bằng tiếng Việt trước, sau đó chuyển sang tiếng Anh. Quá trình dịch và chuyển đổi này rất mất thời gian và bị hạn chế rất nhiều. Nên chúng ta hãy bắt đầu từ đơn giản, dễ nhớ, dễ áp dụng và từ đó tạo phản xạ tư duy bằng tiếng Anh được nhanh hơn. Vì thế, điều cần làm nhất là luyện tập cách tư duy bằng tiếng Anh, không dịch chuyển từ tiếng mẹ đẻ sang tiếng Anh nữa. Có thể một từ nào đó ta không biết là gì bằng tiếng Anh thì ta có thể diễn giải bằng cách dùng những từ dễ hiểu để diễn đạt. Tránh sử dụng tiếng mẹ đẻ và tư duy bằng tiếng mẹ đẻ.

5.3. Nâng cao ý thức tự rèn luyện.

Ngoài việc được giảng dạy và học tập ở trên lớp thì sinh viên cũng cần phải chuyên cần, chăm chỉ tự học ở nhà ở mức độ tối đa có thể. Ví dụ như sinh viên có thể tự nghe các kênh BBC, VOA bằng tiếng Anh học các trang tiếng Anh như English podcast. Sinh viên có thể nghe tiếng đoán hình hoặc nhìn hình rồi tự miêu tả các sự việc diễn ra trong mỗi bức tranh sử dụng vốn từ bằng tiếng Anh mà họ đang có sẵn. Vì thế, việc tự rèn luyện là quan trọng nhất.

KẾT LUẬN

Để phát triển được khả năng tư duy bằng tiếng Anh đòi hỏi rất nhiều giải pháp cùng đồng thời được phối kết hợp từ cả phía giáo viên và từ chính bản thân sinh viên. Họ cần nỗ lực và cố gắng tự rèn luyện khả năng tư duy của họ. Tự gắn mình vào một môi trường chỉ giao tiếp bằng thứ ngôn ngữ mà học đang học, đó là tiếng Anh. Hơn nữa, một điểm cần lưu ý nữa là sự đồng đều về khả năng và trình độ của sinh viên sẽ dễ dàng hơn cho họ trong quá trình giao tiếp và tư duy bằng tiếng Anh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. <https://vieclam123.vn/tu-duy-la-gi-b579.html>
2. <http://www.bchessclub.vn/phan-tich-khai-niem-cua-tu-duy-muon-phat-trien-tu-duy-thi-can-phai-lam-gi/>
3. https://vi.wikipedia.org/wiki/T%C6%B0_duy
4. <http://poi.htu.edu.vn/nghien-cuu/tim-hieu-moi-lien-he-giua-tu-duy-logic-va-ngon-ngu.html#:~:text=%C4%90i%E1%BB%81u%20kh%C3%A1c%20bi%E1%BB%87t%20gi%E1%BB%AFa%20ng%C3%B4n,t%E1%BA%AFc%2C%20quy%20lu%E1%BA%ADt%20gi%E1%BB%91ng%20nhau.>
5. <https://www.fluentu.com/blog/english/how-to-think-in-english/>
6. <https://rachelsenglish.com/think-in-english/>

MỘT SỐ PHƯƠNG PHÁP DẠY VÀ HỌC TIẾNG TRUNG QUỐC HIỆU QUẢ CHO SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH TIẾNG TRUNG THƯƠNG MẠI GIAI ĐOẠN SƠ CẤP

ThS Nguyễn Phương Thùy

Email:phuongthuvtq84@gmail.com

Bộ môn tiếng Trung – Viện hợp tác Quốc tế - Trường Đại học Thương Mại

Tóm tắt

Với vị trí địa lý nằm trong vòng văn hóa Hán, Việt Nam chịu nhiều ảnh hưởng của văn hóa Trung Quốc, trong đó ngôn ngữ Trung Quốc luôn là ngôn ngữ thu hút người học bởi sự riêng biệt và những điểm thú vị xung quanh nó. Đó là 1 kho tàng Hán tự rộng lớn, các từ ngữ thâm thúy hay nền văn hoá Trung Hoa càng tìm hiểu càng hứng thú,... rất nhiều sự bất ngờ cũng như vô vàn điều hay ho khi khám phá Tiếng Trung. Bên cạnh những điều thú vị đó, thì việc học tiếng Trung cũng có những khó khăn, những dấu hỏi chấm tồn tại trong quá trình học. Nhiều sinh viên gặp không ít những khó khăn trong việc học phát âm, học nghe, viết và nhớ từ vựng, các em không biết cách học hiệu quả là gì? Vì thế, trong bài viết này sẽ đề cập đến một số phương pháp giảng dạy nhằm nâng cao hiệu quả học tiếng Trung cho sinh viên chuyên ngành tiếng Trung Thương mại giai đoạn sơ cấp .

Từ khóa: phương pháp, dạy học, tiếng Trung Quốc, hiệu quả

Abstract

With the geographical location within the Chinese culture, Vietnam is influenced considerably by this culture. The Chinese language can attract learners by its uniqueness and interesting points. There is a wide range of Chinese words, which have several layers of meaning. Therefore, the more people learn about Chinese culture, the more excited they are. Learning Chinese brings about many surprises as well as interesting things for the learners. Besides, learning Chinese also has many difficulties: question marks could be the most tricky thing in the learning process. Many learners find learning pronunciation, listening, writing, and how to memorize words difficult. It is because they cannot figure out the best approach to learn this language effectively. Therefore, in this article, we will mention some teaching methods to improve the efficiency while learning Chinese for new learners, majoring in Business Chinese in the elementary stage.

Keywords: methods, teaching, Chinese language, efficiency.

I. ĐẶT VẤN ĐỀ:

Tiếng Trung Quốc ngày nay đã trở thành một trong những ngôn ngữ được sử dụng rộng rãi trong các hoạt động giao thương trên thế giới chỉ sau tiếng Anh. Số lượng người nói tiếng Trung Quốc ngày càng phổ biến và có xu hướng gia tăng.

Hiện nay, việc dạy học ngoại ngữ lấy sinh viên làm trung tâm đã trở nên quen thuộc và ngày càng phổ biến ở các trường đại học nước ta. Sinh viên cần được tạo điều kiện để tự lực học tập, nghiên cứu, trau dồi kiến thức, dựa vào chính bản thân của các em và giảm phụ thuộc vào giáo viên. Để có thể phát huy tính chủ động, độc lập và sáng tạo, tạo động lực phát

triển toàn diện của sinh viên, mỗi người thầy giáo phải có kế hoạch đổi mới công tác giảng dạy nhằm giúp các em học tập, nghiên cứu và làm việc hiệu quả hơn.

Mục tiêu giảng dạy môn tiếng Trung là nâng cao năng lực diễn đạt bằng lời nói cho sinh viên, giúp các em phát triển đồng đều cả bốn kỹ năng nghe nói đọc viết. Lý Kiến Quân (2003) cho rằng mục tiêu này được phân tích từ năm góc độ: ngữ âm, chữ viết, từ vựng, ngữ pháp và việc giảng dạy nghe - nói. Theo Lý Kiến Quân, tuy việc học tiếng Trung đối với sinh viên bắt đầu từ năm thứ nhất sẽ có một độ khó nhất định, nhưng chỉ cần giáo viên nắm vững được các quy tắc trong việc giảng dạy tiếng Trung, đồng thời luôn luôn hoàn thiện và cải tiến giáo trình, phương pháp giảng dạy trong quá trình dạy học, tăng cường điều tiết tích cực trong quá trình học tập của học sinh thì chắc chắn sẽ hoàn thành tốt công tác giảng dạy. Tôn Hải Lệ (2005) đã phát biểu cần chú trọng vào tính chính xác về ngữ âm, ngữ điệu, chú trọng vào việc học tập từ vựng và mẫu câu, đưa những đoạn cần biểu đạt vào nội dung chính trong phần giảng dạy Hán ngữ sơ cấp, mục đích là bắt học sinh nhanh chóng nắm bắt được tiếng Hán trong giai đoạn sơ cấp, có thể sử dụng tiếng Hán làm công cụ giao lưu tư tưởng. Hơn bao giờ hết, đổi mới phương pháp dạy và học tiếng Trung đã trở thành một trong những yêu cầu cần thiết nhằm phát triển toàn diện các kỹ năng trong dạy và học tiếng Trung Quốc. Vì vậy làm sao để cải thiện phương pháp dạy và học nhằm nâng cao các kỹ năng cho sinh viên chuyên ngành tiếng Trung Thương mại. Bài viết này đưa ra một số phương pháp giảng dạy tối ưu nhằm nâng cao hiệu quả học tiếng Trung cho sinh viên.

II. NỘI DUNG:

2.1 Một số phương pháp giảng dạy tiếng Trung hiệu quả.

2.1.1 Học phát âm hiệu quả

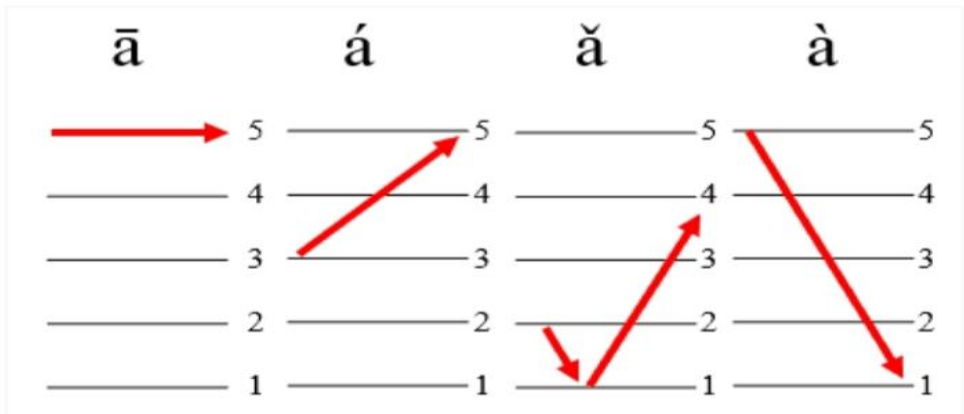
Nhiều sinh viên cho rằng khi học tiếng trung chỉ cần học tốt từ vựng, chú trọng chữ viết mà xem nhẹ phát âm và cho rằng có thể rèn luyện trong quá trình học. Tuy nhiên đây là sai lầm lớn nhất khi học tiếng Trung, nó chính là nguyên nhân khiến tiếng Trung vẫn cứ “dậm chân tại chỗ”. Bởi phát âm chuẩn là yếu tố cực kỳ quan trọng khi học tiếng trung. Có phát âm chuẩn, bạn mới có thể nói chuẩn, có nói chuẩn thì nghe mới chuẩn và người giao tiếp với bạn mới có thể hiểu bạn muốn truyền đạt thông tin gì.

Khi học phát âm tiếng Trung sinh viên cần chú ý đến một số âm tiết trong tiếng Trung có cách phát âm tương đối khó và dễ bị nhầm lẫn (như z, c, s, zh, ch, sh hay j, q, x,...), âm bật hơi và âm không bật hơi xuất hiện với tần số dày đặc, chỉ cần một từ bật hơi và một từ không bật hơi là đã có sự khác nhau rồi.

Thanh điệu cũng là một vấn đề mà chúng ta cần chú trọng. Tuy tiếng Trung chỉ có bốn thanh điệu nhưng việc phát âm chuẩn bốn thanh điệu này thật không dễ dàng. Bốn thanh điệu này được đánh dấu từ một đến bốn, có độ cao thấp không giống nhau và quy tắc thay đổi phức tạp. Đặc biệt người Việt Nam rất dễ bị nhầm lẫn giữa thanh 1 và thanh 4. Vì vậy giáo viên cần chú trọng việc rèn luyện kỹ năng phát âm cho sinh viên thông qua nhiều phương pháp dạy học khác nhau. Việc rèn luyện này phải được lặp đi lặp lại thường xuyên .

Tiếng Trung có 4 thanh điệu cơ bản: thanh 1, thanh 2, thanh 3, thanh 4.

Thanh 1	Thanh 2	Thanh 3	Thanh 4
---------	---------	---------	---------



Với hình ảnh phía trên chúng ta có thể thấy rõ cách đánh và cách phát âm các thanh điệu không giống tiếng Việt của chúng ta. Trong khi thanh 2 và thanh 3 có sự phân biệt rõ ràng thì thanh 1 và thanh 4 lại có nhiều nét tương đồng khiến sinh viên của chúng ta gặp không ít khó khăn trong quá trình phát âm.

- Để phát âm chuẩn thanh điệu, đầu tiên giáo viên cần hướng dẫn sinh viên nắm chắc nguyên tắc và cách đọc của cả 4 thanh điệu

+ Thanh 1 (thanh ngang) bā: Đọc cao và bình bình. Gần như đọc các từ không dấu trong tiếng Việt (độ cao 5-5).

+ Thanh 2 (thanh sắc) bá: Đọc giống dấu sắc trong tiếng Việt. Đọc từ trung bình lên cao (độ cao 3-5)

+ Thanh 3 (thanh hỏi) bǎ: Đọc gần giống thanh hỏi nhưng kéo dài. Đọc từ thấp và xuống thấp nhất rồi lên cao vừa (độ cao 2-1-4).

+ Thanh 4 (thanh huyền) bà: Thanh này giống giữa dấu huyền và dấu nặng. Đọc từ cao nhất xuống thấp nhất (độ cao 5-1).

- Đặc biệt chú trọng sinh viên phân biệt phát âm giữ hai thanh 1 và 4. Mẹo đọc được thanh 4 chuẩn đó là hạ giọng thật mạnh và kéo dài âm đó ra 1 chút so với âm bình thường. Như vậy muốn phân biệt được 2 thanh 1 và 4, chúng ta cần phải luôn ghi nhớ cách đọc của 2 thanh và luyện phát âm chúng thường xuyên.

ā á ǎ à —> bā bá bǎ bà

ū ú ǔ ù —> bù bú bǔ bù

ī í ǐ ì —> yī yí yǐ yì

- Đối với một số âm khó và tương đối dễ bị nhầm lẫn (như z, c, s, zh, ch, sh hay j, q, x,...), giáo viên có thể áp dụng phương pháp luyện phát âm qua các bài thơ, bài vè để tránh giờ giảng bị khô khan, nhầm chán và giúp sinh viên có hứng thú hơn trong giờ luyện phát âm.

Một số bài về luyện phát âm

Vd: luyện phát âm các vần s và sh		
四是四，十是十 十四是十四 四十是四十 四不是十	<i>Sì shì sì, shí shì shí</i> <i>Shísì shì shísì</i> <i>Sìshí shì sìshí</i> <i>Sì bùshì shí</i> <i>shí bùshì sì</i>	Bốn là bốn, mười là mười Mười bốn là mười bốn Bốn mươi là bốn mươi Bốn không phải mười Mười không phải bốn

十不是四 别把四十当十四 也别把十四当四十	<i>Bié bǎ sì shí dāng shí sì</i> <i>Yě bié bǎ sì shí dāng sì shí</i>	Đừng nhầm bốn mươi là mười bốn Cũng đừng nhầm mười bốn là bốn mươi
Vd: luyện phát âm vần c, ch		
青草丛，草丛青 青青草里草青虫。 青虫钻进青草丛， 青草丛青草虫青。	<i>Qīng cǎo cóng, cǎo cóng qīng</i> <i>qīng</i> <i>Qīng qīng cǎo lǐ cǎo qīng chóng.</i> <i>Qīng chóng zuān jìn qīng cǎo cóng,</i> <i>Qīng cǎo cóng qīng cǎo chóng qīng.</i>	Bụi cỏ xanh, bụi cỏ xanh Con sâu xanh tòng bụi cỏ xanh, Con sâu xanh chui vào bụi cỏ xanh, Bụi cỏ xanh có con sâu xanh.
Vd: luyện phát âm bật hơi và không bật hơi “p và b”		
八百标兵奔北坡 炮兵并排北边跑 炮兵怕把标兵碰 标兵怕碰炮兵炮。	<i>Bābǎi biāobīng bēn běi pō</i> <i>Pàobīng bìngpái běibian pǎo</i> <i>Pàobīng pà bǎ biāobīng pèng</i> <i>Biāobīng pà pèng pàobīng pào.</i>	Tám trăm tiêu binh hướng về sườn Bắc Pháo binh song song chạy về phía Bắc Pháo binh sợ đụng phải tiêu binh Tiêu binh sợ đụng phải pháo binh.

Để việc học được hiệu quả, ngay từ khi bắt đầu làm quen với ngôn ngữ Trung Quốc, giáo viên cần giúp sinh viên hiểu rõ tầm quan trọng của việc học phát âm và nắm chắc nền tảng ngữ âm, luyện tập phát âm chuẩn để tạo thành một thói quen tốt giúp ích trong quá trình học tiếng Trung về sau, đặc biệt khi nói chuẩn ngữ âm, ngữ điệu sẽ giúp khả năng nghe của sinh viên nâng cao hơn, tự tin hơn trong giao tiếp tiếng Trung.

Kết quả thu được:

Học phát âm là rất quan trọng và phát âm chuẩn là không phải dễ dàng, nhiều sinh viên học tiếng Trung lại không chú trọng đến mảng kiến thức này và nghĩ rằng nó có thể dần dần phát triển trong quá trình học.

Nhưng đó là một suy nghĩ hoàn toàn sai lầm, phải học phát âm ngay từ khi mới bắt đầu làm quen với ngôn ngữ này để tạo được thói quen tốt giúp ích cho việc học tiếng Trung sau này. Cứng giống như việc xây nhà, móng chắc thì nhà mới kiến có được. Việc phát âm sai nó giống như kiểu “ sai một li đi một dặm”, nếu bạn phát âm không đúng thì nghe cũng không đạt được hiệu quả tốt điều này khiến đối phương không hiểu được ý nghĩa mà bạn muốn truyền đạt dẫn đến hai bên gặp khó khăn trong giao tiếp. Điều này sẽ làm người học nản chí và có ý định từ bỏ. Chính vì vậy vai trò của người giáo viên rất quan trọng trong việc dẫn dắt, đưa ra những phương pháp học hiệu quả giúp sinh viên yêu thích môn ngữ âm khô khan và cải thiện dần khả năng phát âm chuẩn chính xác. Sau khi áp dụng phương pháp dạy ngữ âm như đề cập ở trên tôi nhận thấy sinh viên có những tiến bộ rõ rệt trong môn học ngữ âm. Học ngoại ngữ đa phần người học khó tránh khỏi ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ và tiếng Trung cũng không ngoại lệ. Nhưng đối với những âm khó những thanh điệu dễ khiến sinh viên nhầm lẫn tôi đã chú trọng việc nhấn mạnh, cho luyện tập nhiều hơn. Hơn nữa tôi còn áp dụng phương pháp học ngữ âm thông qua bài thơ bài vè khiến sinh viên hào hứng, sôi nổi trong giờ

học ngữ âm hơn. Thông qua đó sinh viên nắm vững cách phát âm các âm khó cũng như những thanh điệu dễ nhầm lẫn do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ như thanh 1 và “thanh 4 huyền thoải”. Giờ dạy ngữ âm cũng không còn khô khan, nhàm chán kém hiệu quả mà đã trở nên sinh động, hấp dẫn người học hơn. Từ đó nâng cao được chất lượng giờ ngữ âm một trong những giờ học ngoại ngữ vốn được coi là nhàm chán.

2.1.2. Học nghe hiệu quả

Có thể nói với bất kỳ ngôn ngữ nào, trong bốn kỹ năng nghe nói đọc viết thì kỹ năng nghe luôn là một trong những kỹ năng khó nhất và tiếng Trung cũng không ngoại lệ. Trong quá trình học, sinh viên gặp rất nhiều khó khăn từ việc thiếu vốn từ vựng, ngữ pháp, thiếu kỹ năng nghe đúng. Dưới đây là một số kiến nghị giảng dạy môn nghe cho sinh viên chuyên ngành tiếng Trung Thương mại giai đoạn sơ cấp nhằm khắc phục phần nào các khó khăn mà sinh viên đang gặp phải, từ đó nâng cao hiệu quả học nghe của sinh viên.

a) Chuẩn bị tài liệu giảng dạy

- Chuẩn bị giáo trình, nội dung học phù hợp: Giảng viên nên cân nhắc độ khó, nội dung phù hợp của giáo trình trước khi đưa vào sử dụng giảng dạy, đặc biệt là giáo trình sử dụng cho người mới bắt đầu học luôn phải được cân nhắc kỹ càng. Phần từ vựng và điểm ngữ pháp mới không nên quá nhiều, nội dung chủ đề không quá phức tạp đối với người học tránh gây tâm lý chán nản.

- Cần xác định mục tiêu cụ thể cho cả môn học và cho cả từng buổi học. Đối với trình độ sơ cấp, khi mà sinh viên mới bắt đầu tiếp xúc với tiếng Trung thì nhiệm vụ chủ yếu của giai đoạn này bao gồm nghe rõ phân biệt các âm tiết (bao gồm các thanh mẫu, vận mẫu và dấu), nghe hiểu từ từ vựng cho đến những câu đơn giản theo nội dung chủ đề bài, tập nghe được trọng âm trong câu.

- Giảng viên có thể chuẩn bị trước hình ảnh trực quan sinh động để minh họa thêm trong bài học (hình ảnh, tranh vẽ,...).

b) Quá trình nghe

- Chuẩn bị trước từ vựng. Việc chuẩn bị trước từ vựng trước khi nghe sẽ phát huy mặt tích cực. Đối với sinh viên ở trình độ sơ cấp, khi nền tảng từ vựng ngữ pháp chưa có nhiều, việc chuẩn bị trước từ vựng là cần thiết, giúp giảm thiểu những khó khăn về mặt từ vựng và ngữ pháp. Giảng viên cũng có thể định hướng cho sinh viên trong mỗi bài nên chuẩn bị trước những từ vựng gì, hay điểm ngữ pháp nào khó để sinh viên dễ dàng tiếp cận hơn.

- Giáo viên cũng có thể giới thiệu sơ qua chủ đề, ngữ cảnh, tình huống liên quan đến nội dung bài nghe để gợi tính tò mò của sinh viên, từ đó làm tăng hứng thú của sinh viên đối với bài học.

- Giáo viên nên hướng dẫn sinh viên một số kỹ năng trong khi nghe như: nghe lướt để đoán ý chính, ghi chú những từ quan trọng (như địa điểm, thời gian hay những con số), nghe chọn lọc thông tin theo yêu cầu, sau bước nghe lướt sẽ là nghe kỹ để xác nhận chính xác thông tin mình cần.

- Giáo viên nhấn mạnh lại những yêu cầu cụ thể đối với bài nghe để sinh viên nắm rõ nhiệm vụ phải thực hiện sau khi nghe như: lựa chọn đáp án đúng A-B-C-D, lựa chọn từ thích hợp điền vào chỗ trống, phán đoán đúng sai, trả lời câu hỏi...

- Về số lần nghe: Giáo viên căn cứ vào độ khó dễ ở nội dung của từng bài và trình độ thực tế của sinh viên để cân nhắc có thể cho sinh viên nghe 1 lần, 2 lần hay 3 lần. Cho sinh viên nghe lần 1 để đoán sơ nội dung đang nghe, lần 2 lần 3 là quá trình nghe kỹ, đây là quá trình sinh viên lọc thông tin mình cần để hoàn thành yêu cầu của bài nghe.

- Đối với những đoạn hội thoại khó, hay những đoạn văn nhiều câu, nếu sinh viên nghe không hiểu và gặp khó khăn trong việc tiếp nhận thông tin thì trong lần nghe thứ 2 hoặc 3, giảng viên cần nhắc có thể chia nhỏ đoạn văn nghe ra, cho sinh viên nghe thành từng câu đơn.

c) **Tổng kết sau khi nghe:**

- Giáo viên tổng kết lại những điểm mà sinh viên nghe chưa được để sinh viên rút kinh nghiệm: Đặc biệt chú ý về phân biệt các thanh mẫu vận mẫu, về từ đồng âm khác nghĩa vì đây chính là một trong những khó khăn lớn nhất mà sinh viên ở giai đoạn sơ cấp đang gặp phải.

- Giáo viên có thể giảng sơ lại một số từ vựng hay điểm ngữ pháp khó trong phần nội dung nghe. Có thể kết hợp giảng thêm cho sinh viên kiến thức liên quan đến văn hóa, lịch sử, đời sống xã hội liên quan đến Trung Quốc nếu có xuất hiện trong nội dung nghe.

Trên đây là một số quy trình giảng dạy môn nghe cho sinh viên chuyên ngành tiếng Trung thương mại ở giai đoạn sơ cấp với hi vọng sẽ giảm bớt những vấn đề sinh viên đang gặp phải, từ đó yêu thích học môn nghe hơn, đồng thời nâng cao hiệu quả giảng dạy kỹ năng nghe cho sinh viên.

Kết quả thu được:

Trong quá trình giảng dạy môn nghe cho sinh viên tôi đã áp dụng phương pháp trên trong giờ giảng của mình. Sinh viên trước đây từ việc rất sợ môn nghe, các em hay nói cô ơi em nghe không hiểu, nội dung khó quá, nhiều từ mới quá. Và có những trường hợp sinh viên nghỉ buổi học môn nghe. Vì các em chưa biết cách nắm bắt thông tin quan trọng, chưa có phương pháp học hiệu quả. Nhưng sau khi tôi áp dụng phương pháp học nghe hiệu quả đề cập trên đây, đã thu được những kết quả ngoài mong đợi. Sinh viên từ việc sợ học môn nghe tiếng Trung đã yêu thích môn học này hơn. Sinh viên chủ động chuẩn bị bài, từ mới, mẫu câu khó. Chủ động xung phong trả lời những nội dung liên quan đến bài nghe khi cô giáo hỏi. Cải thiện khả năng nghe của sinh viên, đồng thời nâng cao chất lượng giờ giảng môn nghe. Giờ giảng không còn đơn điệu khô khan mà đã trở nên sinh động, thú vị, hấp dẫn người học hơn.

2.1.3 Học từ vựng hiệu quả

a) **Học từ vựng thông qua hình ảnh minh họa:**

Từ vựng tiếng Trung là một trong những kiến thức khó nhớ nhất và khiến người học cảm thấy nhanh nhảm chán. Làm cách nào để nhớ từ nhanh mà nhớ được lâu???

Các nghiên cứu khoa học đã chỉ ra rằng, bộ não con người tiếp thu dữ liệu qua hình ảnh nhanh và lâu hơn mặt chữ lên đến 85%, chính vì vậy việc học từ vựng tiếng Trung bằng hình ảnh sẽ tác động đến bộ não và hiệu quả hơn nhiều so với học chữ thông thường.

Dưới đây là một số hình ảnh ví dụ minh họa:

- Từ đơn:



- từ ghép:



- Từ trái nghĩa:



- Dạy theo chủ điểm



Tiếng Trung là ngôn ngữ tượng hình nên học tiếng Trung bằng hình ảnh chính là cách hữu hiệu giúp sinh viên tiến bộ. Phương pháp ứng dụng hình ảnh sống động vào trong giảng

dạy chữ Hán, không những giúp sinh viên nhớ từ nhanh thông qua hình ảnh liên hệ trực quan mà còn giúp cho mỗi giờ giảng không còn cứng nhắc nhàm chán theo cách thầy giảng trò chép dẫn đến giờ giảng kém hiệu quả.

Trên đây là những cách ghi nhớ từ vựng hiệu quả, giúp sinh viên có thể nhớ được rất lâu mà không bị nhầm lẫn, không chỉ nhớ được một từ mà còn nhớ được rất nhiều từ khác nữa.

b) Nhớ từ vựng thông qua bài hát, bài thơ:

Các bài hát, bài thơ, bài vè, cung cấp ví dụ về ngôn ngữ rất thực tế, dễ nhớ, có nhịp điệu nên chúng giúp sinh viên nhớ được từ mới. Hơn nữa bài hát, bài thơ còn tạo cảm giác thoải mái giúp các em tiếp cận những từ vựng mới một cách nhẹ nhàng, sinh động mà không cứng nhắc. Đây là một phương pháp học từ vựng hiệu quả được đa số các giáo viên trường Thương mại áp dụng trong giảng dạy tiếng Trung cho sinh viên chuyên ngành tiếng trung thương mại giai đoạn sơ cấp.

Ví dụ 1: Bài hát Bằng Hữu (朋友)

Bài hát Bằng Hữu là một trong những bài hát nhạc Hoa kinh điển trong lòng những người yêu tiếng Hoa. Với giai điệu sôi động, ca từ đẹp, ý nghĩa, học tiếng Trung qua bài hát này sẽ giúp bạn vừa thư giãn vừa học tiếng Trung một cách hiệu quả.

这些年一个人, 风也过雨也走, 有过泪有过错,

Zhe xie nian yi ge ren, Feng ye guo yu ye zou, you guo lei you guo cuo

还记得坚持甚麽, 真爱过才会懂, 会寂寞会回首

Hai ji de jian chi shen me, Zhen ai guo cai hui dong, Hui ji mo hui hui shou

终有梦终有你在心中

Zhong you meng zhong you ni zai xin zhong

Nói riêng về ngoại ngữ, có thể nhận thấy, cho dù học tiếng nào đi chăng nữa, học qua bài hát cũng là một cách học được nhiều người lựa chọn. Tiếng Trung không ngoại lệ để ghi nhớ từ vựng một cách hiệu quả mà không cảm thấy áp lực hay nhàm chán thì phương pháp học tiếng Trung qua bài hát là một lựa chọn phù hợp.

Ví dụ 2:

Đưa ra bài thơ “Tĩnh Dạ Thứ” của nhà thơ Lý Bạch mà sinh viên đã quen thuộc. Bài thơ này có cả hán tự và phiên âm ở bên trên.

chuáng qián míng yuè guāng - đầu giường ánh trăng rọi

床前明月光,

yí shì dì shàng shuāng - mặt đất như phủ sương

疑是地上霜

jǔ tóu wàng míng yuè - ngẩng đầu nhìn trăng sáng

举头望明月

dī tóu sī gù xiāng - cúi đầu nhớ cố hương

低头思故乡

Hướng dẫn sinh viên đọc bài thơ lưu loát với sự ghép âm hoàn chỉnh của thanh mẫu, vận mẫu và thanh điệu. Sau khi đọc lưu loát các vần thơ, giáo viên nên yêu cầu sinh viên viết đi viết lại cho thuộc mặt chữ. Giáo viên có thể giao cho sinh viên về nhà làm và buổi sau lên bảng kiểm tra viết).

c) Nhớ từ vựng thông qua phương pháp chiết tự

Khái niệm: Chiết tự - là một phương pháp học, nhớ chữ Hán độc đáo của người Việt. Chiết tự nảy sinh trên cơ sở nhận thức về hình thể của chữ Hán, cách ghép các bộ, cách bố trí các bộ, các phần của chữ. Trên phương diện nào đó, chiết tự chính là sự vận dụng phân tích chữ Hán một cách linh hoạt sáng tạo. Hơn thế nữa, nó không chỉ dừng lại ở hình thức phân tích chữ Hán thuần túy mà còn chuyển sang địa hạt văn chương và các trò chơi thử tài trí tuệ đầy thú vị và hấp dẫn. Áp dụng chiết tự trong việc giảng dạy chữ Hán không những giúp sinh viên nhớ chữ Hán lâu hơn, học viết chữ Hán nhanh và dễ dàng hơn, còn rèn được đức tính cẩn thận, khi viết chữ hán không được thò, thụt, thiếu hay thừa nét.

Để dễ nhớ, chiết tự thường được thể hiện dưới dạng thơ hoặc văn vần qua hàng loạt các bài thơ, câu đố chiết tự, rất cuốn hút đối với người học chữ. Những câu chiết tự kiểu như:

1. Chữ 德: Đức

Chim chích mà đậu cành tre (彳)

Thập trên tứ dưới, nhất đè chữ tâm

Bộ 彳 Xích, hay còn gọi là bộ chim chích

Bộ thập 十: số 10

Bộ tứ 四: số 4

Bộ nhất 一: số 1

Bộ tâm 心: tim, lòng

2. Chữ 安: An

Cô kia đội nón chờ ai

Hay cô yên phận đứng hoài thế cô.

Chữ an 安 có bộ nữ 女 chỉ cô gái, và bộ 宀 Miên: Mái nhà, bộ 宀 Miên có hình dáng giống như chiếc nón được viết phía trên bộ Nữ 女 giống hình ảnh cô gái đang đội nón, nên ta mới có câu thơ Cô kia đội nón chờ ai dùng để miêu tả chữ này, và chữ an 安 có nghĩa là yên ổn, an toàn nên dùng câu thơ: Hay cô yên phận đứng hoài thế cô để miêu tả ý nghĩa của chữ an 安.

3. Chữ 夫: Chồng

Thương em, anh muốn nên duyên,

Sợ e em có chữ thiên trời đầu

Chữ phu 夫 nhìn gần giống chữ Thiên 天, nhưng nét phẩy nhô cao lên trên, nên câu thơ có ý nghĩa là thương em anh muốn nên duyên nhưng sợ e em có chữ thiên trời đầu nghĩa là sợ em đã là gái đã có chồng rồi.

4. Chữ 來 . Phần thể: 來 : Đến

“Hai người đứng giữa cội cây,

Ta chẳng thấy nàng, nàng chẳng thấy ta.”

Đó là hình chữ lai 來. Chữ lai 來 có hình hai chữ nhân 人 ở hai bên, chữ mộc 木 ở giữa. Thực ra hai chữ nhân 人 này vốn là tượng hình hai cái gai. Lai 來 là tên một loại lúa có gai, sau được dùng với nghĩa là đến.

5. Chữ 美: Mỹ

Con dê ăn cỏ đầu non,

Bị lửa cháy hết không còn chút đuôi.

Chữ mỹ 美 có nghĩa là đẹp, bao gồm bộ 羊 Dương chỉ con dê và chữ đại 大 phía dưới. Để chữ viết được gọn, bộ 羊 Dương, mất phần đuôi phía dưới, nên mới có câu thơ “Bị lửa cháy hết không còn chút đuôi” dùng để miêu tả chữ này.

Kết quả đạt được :

Tôi đã áp dụng phương pháp trên vào bài giảng của mình, như ghi nhớ từ vựng thông qua hình ảnh, chiết tự, bài thơ, bài vè và đã đạt được những hiệu quả nhất định. Sinh viên không còn cảm thấy áp lực, căng thẳng trong giờ học từ vựng mà ngược lại sinh viên vô cùng hào hứng với cách ghi nhớ từ vựng sinh động, ý nghĩa và nhiều màu sắc. Giờ giảng đã trở nên thú vị và thu hút sinh viên hơn. Sinh viên không còn cảm thấy tiếng Trung là môn học khô khan, khó học khó nhớ nữa, ngược lại các em thấy việc học tiếng Trung đã trở nên sinh động và ý nghĩa hơn so với cách giảng dạy truyền thống trước đây.

III KẾT LUẬN

Theo chúng tôi, mỗi người học đều có phương pháp học ngoại ngữ của riêng mình, nhưng do đặc thù của môn tiếng Trung khác với tiếng Việt và tiếng Anh rất nhiều. Tiếng Việt phát âm từ mới như thế nào thì viết từ mới như vậy. Riêng tiếng Trung đặc thù hơn là phát âm một kiểu và chữ viết một kiểu (vd:你好nǐ hǎo). Nên ít nhất các em cũng vẫn phải đảm bảo ôn luyện được theo những phương pháp cơ bản nêu trên thì mới có thể sử dụng thành thạo tiếng Trung phục vụ công tác học tập và giao tiếp.

Do đó, việc sinh viên có tâm lý thoải mái, hứng thú với mỗi giờ học tiếng Trung là vấn đề then chốt. Trên đây, là một số phương pháp dạy học hữu ích mà chúng tôi đã, đang và tiếp tục áp dụng vào việc giảng dạy cho các em sinh viên chuyên ngành tiếng Trung thương mại tại trường Đại học Thương mại..

TÀI LIỆU THAM KHẢO:

- [1]. Bùi Hiến “Phương pháp dạy học ngoại ngữ”, Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội, 1999
- [2]. Lý Kiến Quân, "Nghiên cứu sơ bộ về việc giảng dạy tiếng Trung cho sinh viên quốc tế năm đầu học tiếng Trung", Tạp chí Đại học Changji, 2003.
- [3]. Thạc sĩ Trần Thị Thanh Liêm, Giáo trình Hán Ngữ tập 1 (quyển thượng, hạ), Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội, 2013
- [4]. Tôn Hải Lê, "Phân tích tóm tắt giảng dạy khẩu ngữ tiếng Trung Quốc ở giai đoạn sơ cấp", Tạp chí Đại học Qiqihaer, 2005
- [5]. <https://123doc.org/document/3304509-chiet-tu-phuong-phap-hoc-nho-chu-han-doc-dao.htm>

IDENTIFYING SOURCE DOMAINS USED IN CONCEPTUAL METAPHORS FOR WRITING GRAPH DESCRIPTION IN EFL CLASSES

ThS. Triệu Khánh Toàn

Email: toantk@neu.edu.vn

Khoa Ngoại ngữ Kinh tế - Trường Đại học Kinh tế Quốc dân

Tóm tắt

Trước đây, ẩn dụ chủ yếu được coi là một biện pháp tu từ. Tuy nhiên, dưới góc nhìn của Ngôn ngữ học tri nhận, ẩn dụ được coi như một phần không thể thiếu trong ngôn ngữ hàng ngày và là một phương tiện để ý niệm hóa những miền trừu tượng. Bài viết này nhằm mục đích xác định những miền nguồn được sử dụng trong mô tả biểu đồ đối với sinh viên Việt Nam trong các lớp học Tiếng Anh như một ngoại ngữ. Các miền nguồn này bao gồm MỘT CƠ THỂ, MỘT CÁNH CHIM/ MỘT CON VẬT, MỘT CON SÓNG, MỘT PHƯƠNG TIỆN GIAO THÔNG HÀNG KHÔNG, MỘT NGỌN NÚI, QUẦN ÁO, ĐO LƯỜNG, và THỂ THAO. Trong quá trình dạy kỹ năng Viết nói chung và kỹ năng mô tả biểu đồ nói riêng, người dạy nên giúp sinh viên nhận ra các ẩn dụ ý niệm và áp dụng chúng vào các bài viết của mình. Đặc biệt, với sinh viên học Tiếng Anh như một ngoại ngữ, quá trình ánh xạ giữa hai miền có thể không hoàn toàn trùng khớp, điều này có thể dẫn đến mỗi số lỗi phổ biến trong quá trình sinh viên cố gắng biểu đạt suy nghĩ bằng các ẩn dụ ý niệm bằng Tiếng Anh.

Từ khóa: ẩn dụ, biện pháp tu từ, lớp học ngoại ngữ

Abstract

Traditionally, metaphors used to be primarily considered as a figurative use of speech. However, under the light of cognitive linguistics, metaphors now are seen as an indispensable part of everyday language and as a means of conceptualizing abstract domains. This paper aims at identifying source domains used in graph description for students in EFL classes, in which Vietnamese students learn English as a foreign language. Those domains include A HUMAN BODY, A BIRD/ AN ANIMAL, A WAVE OF THE SEA, A MEANS OF AIR TRANSPORTATION, A MOUNTAIN, CLOTHES, MEASUREMENT, and A SPORT. In teaching writing skills in general and describing graphs in particular, teachers should make their students aware of conceptual metaphors and apply them to their writing. Especially in EFL classes, the mapping between two domains in metaphorical expressions may not be coincident, which leads to a number of common mistakes when they strive to express an idea metaphorically in English.

Keywords: metaphor, figurative use of speech, EFL class

1. INTRODUCTION

In many universities, graph description is incorporated in English writing courses for students in certain programs. That is primarily because describing graphs has been widely accepted to play an indispensable role in their future careers or studies. In other words, from both academic and career perspectives, students are supposed to have the ability to select and report information from various data sources. As a result, how to improve students' skills for describing graphs in general and for performing the tasks in English in particular should be taken into great consideration.

In teachers' endeavor to provide students guideline on producing a good description of a graph, many of them place a strong emphasis on the significance of vocabulary use. In fact, from semantic perspectives, conceptual metaphors are so pervasive in graph descriptions that they must inevitably be included in the learners' vocabulary bank.

This paper focuses on shedding light on the nature of conceptual metaphors to some extent especially the ones that are widely used in describing graphs, discussing some of the problems in using conceptual metaphors in graph description tasks, and making some suggestions for teachers and researchers.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Conceptual metaphors from the perspective of cognitive linguistics

Traditionally, metaphors were normally seen as a way of referring to one thing under the name of another based on their similarities (Đỗ Hữu Châu, 2005) and the scope of study used to be restricted to literature use as a figurative use of speech. Other researchers including Nguyễn Lân (1966), Nguyễn Thiện Giáp (1989), Đào Thản (1988), and Knowles (2005) also make this point.

Until the late 20th century, a new way of studying metaphors has been proposed on the foundation of cognitive linguistics, which views metaphors as a popular language use permeating all aspects of languages (Lakoff&Johnson, 1980). The concept of conceptual metaphors was introduced then.

According to Lakoff (1987, 2003), Radden (2007), and Trần Văn Cơ (2009, 86-87), metaphor is actually metaphoric concept; our conceptual system, in terms of what we think or act, is basically metaphorical. To be more specific, conceptual metaphor in cognitive linguistics refers to the understanding of one abstract conceptual domain (or experiential domain, target domain) thanks to another domain which is more concrete (source domain). Studying domains used in conceptual metaphors has attracted a great number of researchers (Phan Thế Hùng, Vương Thị Kim Thanh, Phạm Thị Hằng, Hồ Thị Hải Yến).

Conceptual metaphor theory sees the link between concept areas in terms of correspondences or mappings between elements within the source domain and the target domain (Knowles, M. and Moon, R., 2005). A typical feature in the source domain responds to or maps onto one typical feature in the target domain. A metaphor, therefore, could be understood as a conceptual mapping between two domains although it should be noted that not all aspects of a source can necessarily map onto the target.

As in the following statements:

Your claims are *indefensible*.

You *attacked every week point* in my argument.

His criticisms were *right on the target*.

I *demolished* his argument.

I've never *won* an argument with him.

He *shot down* all of my argument.

WAR is the source domain, and ARGUMENT is the target domain in the metaphor ARGUMENT IS WAR.

2.2. Graphs

In this paper, graphs are seen as demonstration of facts by representing data of some forms, including bar charts, line graphs, pie charts, and tables. In other words, graphs in the author's scope are the presentation of related data with a view to informing readers of the expected information visually.

Two categories of graphs need to be identified. Dynamic graphs illustrate the changing trend of one or multiple items over a period time while static graphs do not present how something changes over time. Within the scope of this paper, the author focuses mainly on

conceptual metaphors that can be used in graphs that show changes during a defined period, or dynamic graphs.

3. RESEARCH METHODOLOGY

With the aim of identify source domains used in conceptual metaphors describing graphs, the sources for data are primarily from two books: “*Improve your Skill: Writing for IELTS*” by Sam McCarter and Norman Whitby, and “*IELTS ADVANTAGE: IELTS WRITING SKILLS*” by Richard Brown and Lewis Richards. These two books provide step-by-step instruction on how to describe graphs. The writer did a thorough investigation of these two books with a strong focus on metaphoric expressions confined to describing trends over time. From the collected data, the writer determined the source domains in each metaphor and more examples with those source domains are taken from the website: <https://dictionary.cambridge.org>.

4. FINDING AND ANALYSIS

4.1. Conceptual metaphors used in graph description

In our attempt to shed light on how conceptual metaphors are constructed, the author did an investigation into materials giving guideline on how to describe graphs in order to identify the metaphors, with a stronger focus on the source domains used in the conceptualization of the target domains. As a result, a number of source domains can be noted in metaphors describing changes of items in a graph over time.

The following part is a short analysis of several significant source domains in common use.

DATA IS A HUMAN (BODY).

Below are a number of common expressions frequently used to illustrate the conceptual metaphor DATA IS A HUMAN BODY:

- Canada experienced the fastest *growth* in Internet usage.
- Profits are expected to *recover* in the last five years of the period.
- The following decade would see a *swell* to roughly 650 million people.
- This value *climbs* to 47% by 1990.
- The 32% of total London commuters that travelled by subway in 1970 *dipped* to 26% by 1990.

In above examples, it can be seen that the target domain A HUMAN or A HUMAN BODY is widely employed to conceptualize the trends of data thanks to a number of similarities. Epistemic correspondences of this conceptual metaphor, which demonstrate relations holding between elements in one domain and relation between elements in the other domain, could be clarified as follows:

The body grows.	=	The figure increases.
The body recovers after illness.	=	The figure starts to increase after a period of falling.
There is a swell on the body.	=	There is an increase in the figure.
The action of climbing up a mountain	=	The increasing trend in the figure.
The action of dipping in the water.	=	The decreasing trend in the figure.

By using elements of the source domain A HUMAN/ A HUMAN BODY, the writer can provide a vivid illustration of the trends over a period of time, which really facilitates the cognitive process of the readers, or their understanding of the information.

DATA IS A BIRD/ AN ANIMAL.

Below are some examples of the metaphor DATA IS A BIRD/ AN ANIMAL.

- House prices *soared* by roughly 20 percent.
- The sales *crawled* to 50 million dollars in the next two months.

Although slightly less popular in comparison with the domain A HUMAN/ A HUMAN BODY, A BIRD/ AN ANIMAL can also be noticed as an experiential domain to describe data. For example, the abstract *significant increase* is conceptualized by the image that a bird *soars* in the sky, while the *gradual increase* is conceptualized thanks to the act of an animal *crawling* slowly on the ground.

Besides, the paces of the trend are also reflected by the choice of conceptual metaphors. When the writer uses the word *soar*, the image of the movement of an eagle in the sky is formed in the reader's mind, which denotes a fast and remarkable change. However, when the word "crawl" is chosen, the image of movement of a big heavy animal is formed, which denotes a slow and insignificant change. By that way the increasing trends with different paces can be experienced by the readers with ease.

This two examples clearly confirm that our understanding of elements in the target domain heavily depends on our understanding of elements in the source domain, and that conceptual metaphors are not only a figurative use of speech but a means of conceptualizing the world.

DATA IS A WAVE OF THE SEA.

The conceptual metaphor DATA IS A WAVE OF THE SEA can be found in following examples:

- After a slight *lull* in the early 1960s, Chinese population growth accelerated.
- There has been a *surge* in house prices recently.

The above examples show that some elements of the sea are also employed in the conceptualization of the figures in a graph. Since a *lull* is a wave moving gently, it is perfect to illustrate a period of time with little or no changes. However, a *surge* is a sudden movement of the wave, so it can be applied to describing sudden and noticeable changes in the figure. This analysis proves that language (such words as *lull* and *surge*) can denote different natural phenomena and function as means of understanding abstract concepts.

DATA IS A MEANS OF AIR TRANSPORTATION.

Modes of transportation are normally identified in conceptual metaphors describing graphs to denote remarkable changes in the data. For example, a sharp increase can be conceptualized by the movement of a rocket or a balloon. By analyzing these two examples, we can see that *rocket* and *balloon* have been beyond the domain of AIR TRANSPORTATION, and they can also perform the function of facilitating our understanding of the changing trends of the data.

- House prices in the north are *rocketing* (up).
- The goods trade deficit *ballooned* to a recording £4 billion.

DATA IS A MOUNTAIN.

Mountains, with their peaks or ranges, can also be used in metaphors to conceptualize data as in the following examples:

- Prices reached a *peak* in August.
- The market shares of all brands *ranged* between 10% to 35%.

In the metaphor DATA IS A MOUNTAIN, the highest level of the figures presumably abstract is conceptualized by the peak of a mountain which is a more concrete concept. Similarly, ranges of mountains are the conceptualization of the extent within which each described item holds one single value.

DATA IS CLOTHES.

Clothes can also be used in conceptual metaphors in graph description since the shrinking of the clothes are similar to the reduction in the figures.

- The company's profits have *shrunk* from \$5.5 million to \$1.25 million.

DATA IS MEASUREMENT.

Conceptual metaphors that exploit MEASUREMENT as a source domain can also be seen although it is not a very common one. For example, the word *inch* is originally treated as a part of a finger and then as a unit of measurement. When it comes to describing graphs, *inch* denotes an unnoticeable change.

- Share prices *inched* up/higher during the day.

DATA IS A SPORT.

Games and sports are also a concrete domain with familiar elements, which makes it a good domain to conceptualize data in graph description. Some movements of sportspeople are employed to represent changes in its figures.

- Car exports *slid* by 40 percent this year.

Literally, *slid* denotes movements from a high place to a lower whereas *slid* metaphorically means becoming less in value.

4.2. Discussion

The previous part has proved that conceptual metaphors are of great importance since it is a reflection of how we perceive the world. In other words, learning about the world would be much more challenging if we cannot conceptualize an abstract domain with the aid of a more concrete domain.

For students, interpreting and using conceptual metaphors help them learn about how English speakers conceptualize the world, which will facilitate their language study. Especially, using conceptual metaphors would greatly reduce the gap between foreign language learners and native speakers of that language.

However, there are a number of issues in using conceptual metaphors among EFL students which should be put into perspectives within the scope of using the language to describe graphs. Firstly, students may be reluctant to use conceptually metaphoric expressions in describing paragraphs primarily because of their lack of proficiency in language use. Secondly, students may lack a full understanding of the conceptual metaphors they use. For example, *to soar* cannot be used to describe a slight change because it denotes a sudden and sharp increase. Thirdly, from the writer's personal observations, a number of students students, especially those who are at pre-intermediate level may use translation methods in their writing and express their ideas metaphorically in Vietnamese, although it is not an equivalent in English. For example, *a strong increase* is not natural in English but it is rather common among Vietnamese students.

CONCLUSION

In conclusion, the above analysis has shown that metaphors are part of human cognitive process in that conceptualization of abstract domains with the aid of concrete experimental domains brings greater insights into different aspects of the world. In particular, in describing data, metaphors have proved greatly useful in denoting changes at different rates based on common human experience of various domains, including A HUMAN BODY, A BIRD/ AN ANIMAL, A WAVE OF THE SEA, A MEANS OF AIR TRANSPORTATION, A MOUNTAIN, CLOTHES, MEASUREMENT, and SPORTS.

In terms of English teaching, conceptual metaphors are so important that it must not be ignored in EFL classes. When it comes to applying them to graph description, a number of suggestions should be made. Firstly, teachers should be in a position to motivate students to use more conceptual metaphors. In fact, students should be encouraged to search for various expressions for the description of a change in a graph. Secondly, upon analyzing conceptual metaphors in texts describing graphs, both teachers and students should be involved in the analysis of source domains. For example, both should find out the answer to “*what domains are used in this metaphorical expression?*” and “*what are the similarities between two domains?*” As a result, students will have a better awareness and a greater understanding of conceptual metaphors.

From researchers’ point of view, there are several research gaps to be filled. First of all, it is noticed that a number of source domains are employed more frequently than others, although the frequency of several significant domains are not identified in this paper. In addition, we should also take into account further studies on methodology to encourage students to apply conceptual metaphors to their practical use of English within the context of EFL classes. Finally, another suggestion which can be made is to conduct research on comparison between Vietnamese metaphorical expressions and English ones with a view to warning students of possible mistakes they normally make when expressing ideas through translating process.

REFERENCES

Vietnamese

1. Đỗ Hữu Châu (1981), *Từ vựng - ngữ nghĩa tiếng Việt*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
2. Trần Văn Cơ (2007), *Ngôn ngữ học tri nhận (ghi chép và suy nghĩ)*, Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội.
3. Nguyễn Thiện Giáp (1989), *Từ vựng học tiếng Việt*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
4. Phạm Thị Hằng (2012), *The use of conceptual metaphors in advertising slogans of Nokia, Samsung, Apple, Blackberry and Sony Ericsson cell phones*. Luận văn Thạc sỹ chuyên ngành ngôn ngữ. Trường Đại học Hà Nội.
5. Phan Thế Hưng (2007), “*Ẩn dụ ý niệm*”, *Tạp chí Ngôn ngữ*, 7, 2007.
6. Nguyễn Lân (1966), *Ngữ pháp Việt Nam lớp 7*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
7. Đào Thản (1988), *Từ ngôn ngữ chung đến ngôn ngữ nghệ thuật*, Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội.
8. Vương Thị Kim Thanh, (2011), “*Ẩn dụ tri nhận trong tiêu đề báo chí thương mại tiếng Việt*”, *Tạp chí khoa học xã hội*, 3, 151.
9. Hồ Thị Hải Yến, (2014), *Ẩn dụ ý niệm biểu hiện kinh tế được dùng như cơ thể con người trong báo nytimes.com và fica.vn*. Luận văn thạc sỹ ngôn ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội.

English

1. Brown, R. & Richards, L. (2015). *IELTS Advantage: Writing Skills*. (2015). Delta Publishing.
2. Knowles, M. & Moon, R. (2005). *Introducing Metaphor*. Abingdon: Routledge.
3. Lakoff, G. & M. Johnson. (1980). *Metaphors We Live by*. University of Chicago Press.
4. Lakoff, G. & Kövecses, Z. (1987). The cognitive model of anger inherent in American English. In D. Holland & N. Quinn (Eds.), *Cultural Models in Language and Thought* (page 195–221). Cambridge University Press.
5. McCarter, S. & Whitby, N. (2014). *Improve your Skills: Writing for IELTS 4.5-6.0*. Macmillan.

PHÂN TÍCH LỖI SAI VỀ TRẬT TỰ CÁC THÀNH TỐ CỦA CỤM ĐỘNG TỪ TIẾNG TRUNG SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH TIẾNG TRUNG THƯỜNG MẠI- ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI THƯỜNG MẮC PHẢI VÀ NHỮNG KIẾN NGHỊ KHẮC PHỤC

ThS. Phùng Thị Thu Trang

Email: trangsu@gmail.com

Viện Hợp tác Quốc tế - Đại học Thương Mại

Tóm tắt

Bài viết đã tiến hành phân tích các lỗi mà sinh viên chuyên ngành tiếng Trung Thương Mại- Đại học Thương Mại hay gặp phải về trật tự các thành tố của cụm động từ tiếng Trung bao gồm: thứ nhất, lỗi sai trật tự trạng ngữ thường gặp là lỗi sai về trật tự sắp xếp của trạng ngữ và trung tâm ngữ, lỗi sai trật tự trạng ngữ đa tầng; thứ hai, lỗi sai trật tự bổ ngữ thường gặp là lỗi về trật tự sắp xếp giữa bổ ngữ và trung tâm ngữ, lỗi về trật tự sắp xếp giữa bổ ngữ và tân ngữ, lỗi về trật tự sắp xếp giữa bổ ngữ và phó từ phủ định. Nguyên nhân của các lỗi sai trên chủ yếu do ba nguyên nhân thứ nhất là ảnh hưởng chuyển di tiêu cực từ tiếng mẹ đẻ, thứ hai là sự giao thoa của ngôn ngữ đích, thứ ba là lỗi sai đến từ chính cá nhân người học. Trên cơ sở phân tích các lỗi sai và nguyên nhân của nó, bài viết cũng đã đưa ra một số biện pháp khắc phục để cải thiện khả năng biểu đạt bằng tiếng Trung của người học.

Từ khóa: lỗi sai, trật tự từ, cụm động từ

Abstract

Based on the collection of mistakes in students' assignments, essays and tests, the article has summarized the common mistakes students made about the order of elements of Chinese verb phrases as below: firstly, the common adverbial order mistakes are the mistakes in arranging the order of adverbs and the centred objects, the mistakes of the multi-layered adverb order; secondly, the common complement order mistakes are the mistakes of arranging the order between the complements and the centre objects, the object, the negative adverbs, respectively. There are three main causes for the above mistakes: firstly, the negative movement effects from mother tongue; secondly the interaction of the target language, and the mistake coming from the individual learners. Based on analyzing these mistakes, the article has also pointed out the causes and solutions to improve students' abilities to express Chinese effectively.

Keywords: mistakes, word order, Chinese verb phrases

NỘI DUNG

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Bắt đầu từ năm học 2017-2018, Trường Đại học Thương Mại đã mở chuyên ngành đào tạo Tiếng Trung Thương Mại. Sinh viên của chuyên ngành Tiếng Trung Thương Mại trong năm đầu tiên sẽ được học 4 học phần tiếng Trung cơ bản, giáo trình sử dụng là Quyển 1, 2 bộ giáo trình Hán ngữ (tác giả Dương Ký Châu – Nhà xuất bản Đại học ngôn ngữ Bắc Kinh). Trong giai đoạn học 4 phần tiếng Trung cơ bản này, mô hình giờ giảng đều là giờ tổng hợp, đây là mô hình hợp lý để trang bị cho học sinh kỹ năng toàn diện về cả nghe, nói, đọc, viết trong điều kiện số giờ giảng hạn chế. Việc dạy ngữ pháp cơ bản chỉ có thể đan xen trong quá trình dạy bài tổng hợp này.

Sang đến năm thứ 2, sinh viên bước vào giai đoạn học tiếng Trung thương mại, bên cạnh đó sinh viên vẫn được củng cố thêm kiến thức tiếng Trung cơ bản thông qua học phần Ngữ pháp học tiếng Trung Quốc. Đây là học phần bắt buộc nằm trong khối kiến thức cơ sở

ngành trong chương trình đào tạo Tiếng Trung Thương Mại. Học phần được chia thành các chuyên đề ngữ pháp cụ thể nhằm giới thiệu cho người học những khái luận chung về ngữ pháp tiếng Trung Quốc hiện đại. Trên cơ sở đó, học phần đi sâu giới thiệu về hệ thống từ loại, cụm từ, các thành phần câu, các kiểu câu đơn và câu ghép trong tiếng Trung Quốc. Trên cơ sở đã nắm vững các kiến thức ngữ pháp, học phần còn cung cấp các dạng bài tập theo chủ đề nhằm củng cố các kiến thức đã học.

Qua thực tế giảng dạy ngữ pháp cho sinh viên chuyên ngành Tiếng Trung Thương Mại trong các năm vừa qua, sinh viên thường hay mắc lỗi khi sắp xếp các thành tố của một cụm động từ tiếng Trung. Các thành tố chính trong một cụm động từ tiếng Trung ngoài thành phần đứng giữa là trung tâm ngữ (do động từ đảm nhiệm), thành phần đứng trước trung tâm ngữ gọi là trạng ngữ, thành phần đứng sau trung tâm ngữ thường là bổ ngữ và tân ngữ. Do ảnh hưởng từ cả tiếng mẹ đẻ- tiếng Việt và cả ngôn ngữ đích – tiếng Trung nên việc sắp xếp trật tự các thành tố trong cụm động từ tiếng Trung của sinh viên gặp nhiều khó khăn. Bài viết này sẽ phân tích các lỗi sai sinh viên thường gặp về trật tự các thành tố của cụm động từ tiếng Trung và từ đó đưa ra các kiến nghị khắc phục.

2. MỘT SỐ LÝ LUẬN LIÊN QUAN ĐẾN VẤN ĐỀ NGHIÊN CỨU

2.1 Định nghĩa trật tự từ

Có thể nói rằng trật tự từ là một loại phương thức ngữ pháp thông dụng trong các ngôn ngữ phân tích tính như tiếng Trung và tiếng Việt là những ngôn ngữ mà chúng ta đang xem xét.

Trật tự từ dưới con mắt của các nhà ngữ pháp miêu tả Mỹ thì không phải là phương thức ngữ pháp mà là sự phân bố giữa các yếu tố cú pháp trong cấu trúc. Sau chiến tranh thế giới thứ hai, ngữ pháp lý thuyết đã có sự chuyển dịch trong nghiên cứu, các nhà ngữ pháp châu Âu đã bắt đầu quan tâm đến một bình diện khác, đó là bình diện của khái niệm phân tích chức năng, có lẽ người đầu tiên mở đầu cho khuynh hướng này là Mathezius (1945) với những luận điểm về phân đoạn thực tại câu cho rằng trật tự từ ngoài việc thuần túy phản ánh hay biểu thị trật tự ngữ pháp còn biểu hiện cả những khía cạnh thông tin của câu nằm trong mối liên hệ với thực tại. Cho đến nay khái niệm về trật tự từ đã được nhìn nhận một cách đa diện về cả nội dung và hình thức trong khi phân tích ngôn ngữ.

Nghiên cứu trật tự từ thực chất là phân chia các từ vào các từ loại (động từ, danh từ, tính từ ,...) hoặc phân chia các từ vào thành phần câu (chủ ngữ, vị ngữ, bổ ngữ, trạng ngữ...) theo từng nhóm, tìm rõ quy luật, cách sắp xếp từ hoặc cụm từ.

2.2 Lý luận về cụm động từ trong tiếng Trung

Cụm từ do từ kết hợp với từ theo quy tắc nhất định và có hai cách phân loại như sau: cụm từ phân theo chức năng và cụm từ phân theo cấu tạo. Trong đó, cụm từ phân theo chức năng bao gồm: cụm danh từ (là loại tổ hợp từ do danh từ và một số từ ngữ phụ thuộc nó tạo thành), cụm động từ (là loại tổ hợp từ do động từ và một số từ ngữ phụ thuộc nó tạo thành), cụm tính từ (là tổ hợp từ do tính từ và các từ khác đi kèm tạo thành).

Theo Hoàng Bá Vinh, Liêu Tự Đông (2007) trong “ Tiếng Trung Quốc hiện đại”, cụm động từ theo kết cấu phân làm 6 loại: cụm liên hợp, cụm động tân, cụm trạng trung, cụm trung bổ, cụm liên vị và cụm kiêm ngữ.

- Cụm liên hợp: cụm liên hợp của cụm động từ cũng giống như cụm liên hợp của cụm danh từ, trật tự từ được sắp xếp theo quan hệ logic và tập quán ngôn ngữ. Ví dụ: 跑和跳、学习和工作.

- Cụm động- tân: do động từ và tân ngữ hợp thành. Động từ đứng trước, tân ngữ đứng sau, dùng trật tự từ để biểu thị quan hệ chi phối, quan hệ can thiệp giữa động từ và tân ngữ, chứ không dùng hư từ để biểu thị. Ví dụ: 想他、买三碗、盖被子、上馆子.

- Cụm trạng- trung: do trạng ngữ và thành phần trung tâm có tính vị từ tổ hợp thành, giữa chúng có mối quan hệ tu sức, có lúc “地” liên kết. Ví dụ: 马上回来, 今天回来, 这么走、绕道走.

- Cụm trung- bổ: do hai thành phần có tính bổ sung cấu tạo thành. Đứng trước là thành phần trung tâm ngữ, là thành phần được bổ sung ý nghĩa. Đứng sau là thành phần bổ ngữ, là thành phần bổ sung. Trật tự của cụm trung - bổ là động từ + bổ ngữ. Ví dụ: 学得很好、看完、想出来、打死了.

- Cụm liên vị: do nhiều thành phần có tính vị từ tổ hợp thành, thông thường giữa các thành phần không có sự ngừng ngắt về ngữ âm. Ví dụ: 上山采药、出去逛街.

- Cụm kiêm ngữ: kết cấu của cụm kiêm ngữ khá đặc biệt, tân ngữ của động từ đứng trước cũng đồng thời là chủ ngữ của vị từ đứng sau, hay nói cách khác tân ngữ của cụm động tân đồng thời là chủ ngữ cụm chủ vị, vì vậy gọi là kết cấu “kiêm ngữ”. Ví dụ: 请他进来、派你去、让你买花.

- Cụm chủ vị: do hai thành phần chủ ngữ và vị ngữ hợp thành. Chủ ngữ đứng trước, vị ngữ đứng sau, dùng trật tự từ và từ loại để nói rõ mối quan hệ trần thuật giữa chúng chứ không dùng hư từ để biểu thị. Ví dụ: 粮食丰收、他送、我买.

2.3 Lý luận về phân tích lỗi sai

Lỗi sai là những lỗi có tính quy luật mà người học ngoại ngữ sau khi đã nắm vững một lượng nhất định các quy tắc ngữ pháp của ngôn ngữ đích nhưng vì một lý do nào đó vẫn mắc phải. Lỗi sai chính là một bộ phận cấu thành của ngôn ngữ trung gian, việc phân tích các lỗi sai sẽ giúp chúng ta khám phá được hệ thống ngôn ngữ trung gian của người học, từ đó hiểu được quá trình và quy luật tiếp thu ngôn ngữ thứ hai, thúc đẩy quá trình dạy học ngôn ngữ thứ hai.

Về phân loại lỗi sai, giáo sư ngôn ngữ học Stephen Pit Corder căn cứ vào quá trình phát triển của ngôn ngữ trung gian, chia lỗi sai làm ba loại:

(1) Lỗi sai tiền hệ thống: chỉ những lỗi sai mắc từ trước khi hệ thống ngôn ngữ đích được hình thành. Giai đoạn này, người học vẫn chưa nắm được các quy tắc và hệ thống của ngôn ngữ đích, vẫn trong giai đoạn tìm hiểu, xuất hiện khá nhiều lỗi sai.

(2) Lỗi sai hệ thống: trong quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai, người học đang dần dần phát hiện và hình thành quy tắc, hệ thống của ngôn ngữ đích, nhưng vẫn chưa có thể vận dụng chính xác các quy tắc này, do vậy đã xuất hiện các lỗi sai có tính quy luật.

(3) Lỗi sai hậu hệ thống: chỉ lỗi sai mắc sau khi hệ thống ngôn ngữ đích đã hình thành. Giai đoạn này người học về cơ bản đã nắm được các quy tắc ngôn ngữ có liên quan, thông thường đã có thể vận dụng chính xác, nhưng có lúc vẫn mắc phải sai lầm, từ đó hình thành lỗi sai.

3. PHÂN TÍCH LỖI SAI CỦA SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH TIẾNG TRUNG THƯƠNG MẠI VỀ TRẬT TỰ CÁC THÀNH TỐ CỦA CỤM ĐỘNG TỪ TIẾNG TRUNG

Để tìm hiểu các lỗi sai về trật tự sắp xếp các thành tố của cụm động từ khi sử dụng tiếng Trung của sinh viên chuyên ngành tiếng Trung Thương Mại, tác giả đã thu thập các lỗi

sai trong các bài tập, bài kiểm tra giữa kì của sinh viên chuyên ngành tiếng Trung thương mại, cụ thể:

STT	Học phần	Lớp học phần	Số SV	Thời gian thu thập	Nội dung thu thập
1	Ngữ pháp học tiếng Trung Quốc	1862CHIN4211	57	3/2019	-Bài tập phần quan hệ trạng ngữ- trung tâm ngữ(bài 3.2) -Bài tập phần quan hệ trung tâm ngữ - bổ ngữ (bài 3.3)
2	Tiếng Trung 1.4	1824CHIN0411	27	11/2018	-Bài tập bổ trợ của bài 25,29,30 giáo trình Hán ngữ(bổ ngữ) -Bài kiểm tra giữa kì
3	Tiếng Trung 1.4	1823CHIN0411	42	11/2018	-Bài tập bổ trợ của bài 25,29,30 giáo trình Hán ngữ (bổ ngữ) -Bài kiểm tra giữa kì

Trên cơ sở thu và chấm các bài tập, bài kiểm tra của sinh viên đã làm, tác giả đã tiến hành thống kê và tổng kết các lỗi sai điển hình về trật tự cụm động từ mà sinh viên chuyên ngành tiếng Trung Thương Mại- Đại học Thương Mại khi học học phần tiếng Trung căn bản và học phần Ngữ pháp học tiếng Trung Quốc hay gặp phải như sau:

3.1 Lỗi sai trật tự trạng ngữ

Vị trí của trạng ngữ trong tiếng Việt vô cùng linh hoạt. Chúng có thể được đặt ở nhiều vị trí trong câu, nhưng vị trí phổ biến nhất là đặt ở cuối câu. Tuy nhiên, trạng ngữ trong tiếng Trung lại không thể đặt ở vị trí này. Sự khác biệt này gây ra nhiều khó khăn cho sinh viên trong việc học trạng ngữ tiếng Trung. Chúng tôi căn cứ vào các lỗi khi đặt sai vị trí của trạng ngữ để chia thành hai loại lớn.

3.1.1 Lỗi sai trình tự sắp xếp của trạng ngữ và trung tâm ngữ

- Lỗi sai đặt trạng ngữ ở phía sau trung tâm ngữ

Sinh viên thường biến cấu trúc "chủ ngữ + trạng ngữ + trung tâm ngữ" thành cấu trúc "chủ ngữ + trung tâm ngữ + trạng ngữ"

Trong tiếng Trung, cụm giới từ do kết cấu giới từ đảm nhiệm biểu thị địa điểm, đối tượng, so sánh và phương thức, khi làm trạng ngữ thì nên đặt trước động từ vị ngữ (trạng ngữ + trung tâm ngữ). Trong tiếng Việt, các trạng ngữ này thường được đặt ở cuối câu (trung tâm ngữ + trạng ngữ). Khi học tiếng Trung, sinh viên đã quen với trật tự ngôn ngữ của tiếng mẹ đẻ, do đó thường dễ biến trật tự ngôn ngữ của tiếng mẹ đẻ thành trật tự từ trong tiếng Trung, do đó sản sinh ra các lỗi ngữ pháp.

(1) 我们出发[从胡志明市]。(x)

我们[从胡志明市]出发。(v)

Trạng ngữ trong ví dụ nêu trên do kết cấu giới từ biểu thị nơi chốn đảm nhiệm. Trong tiếng Việt, chúng ta phải đặt trạng ngữ đó ở cuối câu. Trong tiếng Trung, vị trí của trạng ngữ thường là trước vị ngữ và sau chủ ngữ. Sinh viên lại thường đặt chúng ở cuối câu do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ, tạo ra các câu sai vị trí của trạng ngữ.

(2) 老师写书法[用毛笔]。(x)

老师[用毛笔]写书法。(v)

Thành phần trạng ngữ trong ví dụ (2) do kết cấu giới từ biểu thị phương tiện và phương thức đảm nhận. Trong tiếng Việt, thành phần trạng ngữ thường do kết cấu giới từ biểu thị công cụ và phương thức đảm nhận. Khi đó thành phần trạng ngữ do các giới từ "bằng", "với" kết hợp với các công cụ được sử dụng để thực hiện hành động cấu thành, nếu cấu trúc câu đơn giản, ta thường đặt thành phần trạng ngữ này ở cuối câu. Ngược lại, trong tiếng Trung chúng ta phải đặt cụm giới từ trước trung tâm ngữ.

(3) 她高[比我]。(x)

她[比我]高。(v)

Thành phần trạng ngữ trong ví dụ (3) do giới từ biểu thị so sánh và ví von đảm nhiệm. Kết cấu giới từ "比+ danh từ" mang ý nghĩa đối chiếu, so sánh, tương đương với kết cấu giới từ "hơn + danh từ" trong tiếng Việt làm thành phần trạng ngữ so sánh.

- *Lỗi sai khi đặt trạng ngữ ở phía trước trung tâm ngữ*

Thông thường trong tiếng Trung, trạng ngữ thường được đặt phía trước, trung tâm ngữ mà trạng ngữ tu sức thường đặt ở phía sau. Đôi khi, để nhấn mạnh nội dung mà trạng ngữ muốn biểu đạt, hoặc để đạt được mục đích tu từ nhất định, chúng ta mới cần phải chuyển trạng ngữ lên phía trước chủ ngữ. Nếu trạng ngữ không thuộc hai trường hợp trên, khi đặt trạng ngữ ở phía trước đều bị xem như đặt sai vị trí của trạng ngữ.

Trong tiếng Việt, vị trí của trạng ngữ tương đối tự do. Đôi khi, dù đặt trước hay sau chủ ngữ thông thường chúng đều mang ý nghĩa tường thuật. Điều này dễ khiến sinh viên vận dụng ngôn ngữ bản địa vào việc sử dụng trạng ngữ tiếng Trung, dẫn đến hiện tượng đặt sai vị trí của trạng ngữ.

(4) [几乎]我每天这样做。(x)

我[几乎]每天这样做。(v)

Câu trên là những câu trần thuật thông thường, không có ý nhấn mạnh cũng không có nhu cầu tu từ nào khác. Tuy nhiên, sinh viên lại đặt trạng ngữ ở phía trước do ảnh hưởng của thói quen sử dụng ngôn ngữ mẹ đẻ. Mặc dù không phù hợp cấu trúc ngữ pháp của tiếng Trung, nhưng lại phù hợp với trật tự từ trong tiếng Việt. Do đó, ví dụ (4) nên đặt cụm từ "几乎" phía sau "我".

3.1.2 Lỗi sai trật tự trạng ngữ đa tầng

Một động từ có thể mang nhiều trạng ngữ, tạo thành hiện tượng trạng ngữ đa tầng. Khi gặp phải trạng ngữ đa tầng phức tạp, không có gì ngạc nhiên khi sinh viên học tiếng Trung – những người thiếu cảm nhận sắc bén về ngôn ngữ này thường mắc lỗi sai. Đây cũng là một trong những lỗi phổ biến nhất trong các lỗi sai khi sử dụng trạng ngữ của sinh viên.

Trạng ngữ trong tiếng Trung thường có trật tự cấu trúc cố định như sau:

Trạng ngữ chỉ thời gian -> trạng ngữ chỉ nơi chốn -> phó từ làm trạng ngữ -> trạng ngữ tình thái

Tất cả các trạng ngữ trên đều được đặt ở trước trung tâm ngữ. Ngược lại, vị trí của trạng ngữ trong tiếng Việt lại khá linh hoạt. Vì trong tiếng Việt, các trạng ngữ chỉ thời gian và trạng ngữ chỉ nơi chốn do quan hệ từ dẫn ra đều đặt ở phía sau trung tâm ngữ, do đó ngoài trật tự trạng ngữ giống với tiếng Trung như trên, trạng ngữ trong tiếng Việt còn có các trật tự sau đây:

Phó từ làm trạng ngữ -> trạng ngữ tình thái -> trạng ngữ chỉ nơi chốn -> trạng ngữ chỉ thời gian

Trạng ngữ chỉ thời gian -> trạng ngữ chỉ nơi chốn -> phó từ làm trạng ngữ -> trạng ngữ tình thái

Dưới đây là ví dụ điển hình có lỗi sai về sắp xếp trật tự trạng ngữ đa tầng của sinh viên.

(5) 我看书[在图书馆][整个下午]。(x)

我[整个下午][在图书馆看书]。(v)

3.2 Lỗi sai trật tự bổ ngữ

3.2.1 Lỗi sai trật tự sắp xếp giữa bổ ngữ và trung tâm ngữ

Trong tiếng Trung, thành phần bổ ngữ phải được đặt sau động từ hoặc sau tính từ, nghĩa là “động từ + bổ ngữ”. Đây là một trong những quy tắc ngữ pháp quan trọng của tiếng Trung. Tuy nhiên, học sinh Việt Nam lại thường biến cấu trúc “động từ + bổ ngữ xu hướng đơn (去)” thành cấu trúc “bổ ngữ xu hướng đơn (去) + động từ”. Bổ ngữ xu hướng đơn: động từ “去” khi làm bổ ngữ xu hướng đơn cần phải đặt sau động từ. Quy tắc hình thành câu của tiếng Trung thường có cấu trúc động từ “去”+ động từ/ tính từ. Tuy nhiên, các động từ như “上, 下, 进, 出, 回, 过” lại là ngoại lệ. Sau động từ “去”, chúng ta không thể trực tiếp đặt các động từ “上, 下, 进, 出, 回, 过”. Nói cách khác, chúng ta phải đặt các động từ trên trước động từ “去” để tạo thành câu có bổ ngữ xu hướng đơn.

(6) 我们去{上}吧。(x)

我们{上}去巴。(v)

(7) 老板去{回}了。(x)

老板{回}去了。(v)

3.2.2 Lỗi sai trật tự sắp xếp giữa bổ ngữ và tân ngữ

Bổ ngữ của tiếng Trung thường do các thành phần vị ngữ như tính từ và động từ đảm nhiệm dùng để nói rõ kết quả hoặc trạng thái của hành động. Tiếng Trung có rất nhiều loại bổ ngữ như bổ ngữ xu hướng, bổ ngữ kết quả, bổ ngữ khả năng, bổ ngữ trạng thái, bổ ngữ trình độ, vv. Bổ ngữ trong tiếng Việt bao gồm các loại bổ ngữ và tân ngữ trong tiếng Trung, vì vậy sinh viên gặp trở ngại khi không phân biệt rõ ràng các thành phần đó dẫn đến các lỗi sai ngữ pháp.

Căn cứ vào từng lỗi sai cụ thể khi sắp xếp trật tự giữa bổ ngữ và tân ngữ của sinh viên, chúng tôi phân chia lỗi sai này của sinh viên thành 3 loại khác nhau, bao gồm: lỗi đặt tân ngữ trước bổ ngữ, lỗi đặt tân ngữ sau bổ ngữ và lỗi đảo ngược vị trí giữa tân ngữ và bổ ngữ.

Trong tiếng Trung, kết cấu của bổ ngữ kết quả, bổ ngữ xu hướng, bổ ngữ khả năng và bổ ngữ số lượng là "động từ + bổ ngữ + tân ngữ". Ngược lại trong tiếng Việt, cấu trúc của bổ ngữ là "động từ + tân ngữ + bổ ngữ". Do đó, sinh viên khi sử dụng các loại hình bổ ngữ này đã gặp phải một số lỗi về trật tự từ sau đây.

Bổ ngữ kết quả thường do động từ hoặc tính từ đảm nhiệm, được sử dụng để biểu thị kết quả của hành vi hoặc động tác. Xét về mặt hình thức kết cấu, bổ ngữ kết quả được xem là dạng bổ ngữ mang tính chất ràng buộc, gắn kết chặt chẽ, giữa động từ vị ngữ và bổ ngữ kết quả không thể chèn thêm bất cứ thành phần nào khác. Tuy nhiên, sinh viên lại không hiểu rõ động từ trong tiếng Trung có đặc điểm này. Tính liên kết này thường thể hiện rõ khi đặt tân ngữ vào giữa động từ và bổ ngữ kết quả.

(8) 她剪头发[短]了。(x)

她剪[短]了头发。(v)

Cả tiếng Trung và tiếng Việt đều có động từ chỉ xu hướng. Tiếng Trung bao gồm các động từ đi kèm với một hoặc hai động từ xu hướng tạo thành kết cấu bổ ngữ xu hướng đơn hoặc bổ ngữ xu hướng kép. Khi đặt bổ ngữ xu hướng trước tân ngữ, chúng ta có hai cấu trúc sau: "động từ + bổ ngữ + tân ngữ" và "động từ + bổ ngữ 1 + tân ngữ + bổ ngữ 2". Sinh viên rất ít khi mắc lỗi về trật tự từ ở kết cấu bổ ngữ đầu tiên. Trong kết cấu thứ hai, dựa trên mối quan hệ vị trí giữa tân ngữ và bổ ngữ xu hướng kép, chúng ta ít khi sử dụng nhưng nếu dùng thì sinh viên lại rất dễ mắc lỗi

(9) 她们俩 [吵架起来]。(x)

她们俩吵 [起] 架 { 来 }。(v)

Cụm từ “吵架” trong ví dụ (9) là động từ li hợp. Chúng được sử dụng như một động từ thông thường. Do bị ảnh hưởng của quy tắc bổ ngữ xu hướng, khi bổ ngữ xu hướng kép biểu thị ý nghĩa trạng thái, tân ngữ thường nằm ở giữa bổ ngữ xu hướng kép. Tuy nhiên, khi sử dụng bổ ngữ xu hướng kép, sinh viên lại có thói quen đặt động từ và tân ngữ trước bổ ngữ xu hướng gây ra lỗi sai về trật tự sắp xếp của bổ ngữ.

3.2.3 Lỗi sai về trật tự sắp xếp giữa bổ ngữ và phó từ phủ định

Trong tiếng Việt và tiếng Trung, vị trí của phó từ phủ định trong bổ ngữ kết quả và bổ ngữ xu hướng ít khi gây nhầm lẫn cho sinh viên. Vì vậy, trong đề tài này chúng tôi chỉ nghiên cứu những lỗi sai hay mắc phải của sinh viên khi sử dụng phó từ phủ định trong bổ ngữ khả năng.

Lỗi sai mà sinh viên Việt Nam hay gặp khi sử dụng hình thức phủ định của bổ ngữ khả năng chủ yếu là các sinh viên thường biến hình thức phủ định (động từ + 不 + bổ ngữ kết quả) thành cấu trúc “不+ động từ + bổ ngữ kết quả” dẫn đến lỗi sai.

(10) 昨天我一直玩了, 现在才写作业, 我不写 { 完 }。(x)

昨天我一直玩了, 现在才写作业, 我写不 { 完 }。(v)

4. NGUYÊN NHÂN CỦA CÁC LỖI SAI

4.1 Ảnh hưởng từ tiếng mẹ đẻ- tiếng Việt

Do hệ thống quy tắc ngữ pháp tiếng Trung và hệ thống quy tắc ngữ pháp tiếng Việt có sự khác biệt, chắc chắn sẽ gây trở ngại cho việc sử dụng chính xác ngôn ngữ đích của sinh viên Việt Nam.

Lỗi sai khi đặt nhầm trạng ngữ ở phía sau: có rất nhiều nguyên nhân dẫn đến lỗi sai của sinh viên, có thể do sinh viên chưa được học, do không nắm chắc đặc điểm ngữ pháp của thành phần trạng ngữ, hay do giáo trình giải thích không được rõ ràng, vv... Nhưng thông qua những phân tích ở phía trên chúng ta thấy rằng, nguyên nhân chủ yếu dẫn đến lỗi sai về trật tự của trạng ngữ là do chịu ảnh hưởng chuyển dịch từ tiếng mẹ đẻ. Bởi vì tất cả thành phần trạng ngữ trong tiếng Trung đều được đặt trước trung tâm ngữ của thành phần vị ngữ. Còn trong tiếng Việt, có trạng ngữ đặt trước trung tâm ngữ của vị ngữ, có trạng ngữ lại có thể xuất hiện phía sau trung tâm ngữ của vị ngữ. Do đó, khi sử dụng tiếng Trung để biểu đạt, sinh viên thường có thói quen sử dụng tiếng Việt để tư duy và căn cứ vào trật tự cú pháp của tiếng Việt để trực tiếp phiên dịch từ tiếng Việt sang tiếng Trung.

Lỗi sai khi đặt nhầm trạng ngữ ở phía trước: là do vị trí của trạng ngữ trong tiếng Việt tương đối tự do, có lúc chúng được đặt ở vị trí trước hoặc sau chủ ngữ thông thường sẽ mang nghĩa tường thuật, mà không phải để nhấn mạnh. Chính điều này khiến cho sinh viên khi sử dụng trạng ngữ tiếng Trung, dễ dàng vận dụng trật tự trạng ngữ của tiếng mẹ đẻ khi sử dụng trạng ngữ trong tiếng Trung, gây ra các lỗi sai về vị trí của trạng ngữ.

4.2 Ảnh hưởng của ngôn ngữ đích - tiếng Trung

Phần trên chúng ta nói về những ảnh hưởng tiêu cực đến từ quy tắc trật tự từ trong tiếng Việt đối với trật tự từ trong tiếng Trung. Nhưng đôi khi những lỗi sai về trật tự từ lại không phải do chịu ảnh hưởng chuyển dịch từ tiếng mẹ đẻ mà là do chịu ảnh hưởng của các quy tắc ngữ pháp trong tiếng Trung mà sinh viên đã học. Sự giao thoa của ngôn ngữ đích còn được gọi là sự chuyển di giữa các ngôn ngữ chủ yếu là do những kiến thức và quy tắc ngôn ngữ đích đã được học làm ảnh hưởng đến suy nghĩ của người học khi họ biểu đạt thông tin, từ đó ảnh hưởng đến cách biểu đạt ngôn ngữ. Biểu hiện rõ ràng nhất của nó là sự phân loại quá mức và khái quát hóa các quy tắc của ngôn ngữ đích- tiếng Trung

4.3 Lỗi sai đến từ chính cá nhân người học

Trong quá trình học tiếng Trung, sinh viên do lượng từ vựng tích lũy ít, chưa nắm chắc quy tắc ngữ pháp đã học, phương thức biểu đạt hạn chế, do vậy rất dễ có tâm lý trốn tránh họ lựa chọn cách biểu đạt nhanh chóng dễ dãi cũng như chiến lược học tập đơn giản hóa, việc này dễ dàng dẫn đến sai sót. Nỗi sợ nổi bật nhất trong khi học ngoại ngữ của đại đa số sinh viên là sợ sai. "Sợ sai" đã khiến một số sinh viên không dám bày tỏ suy nghĩ của mình bằng tiếng Trung, việc đó âm thầm diễn ra, khiến chúng ta rất khó phát hiện những lỗi ngữ pháp này nhưng điều đó không có nghĩa họ đã thành thạo những điểm ngữ pháp này.

5. KIẾN NGHỊ KHẮC PHỤC LỖI SAI

Bằng việc phân tích các lỗi sai, chúng ta đã tìm ra nguyên nhân mắc lỗi, bao gồm những ảnh hưởng chủ yếu về các mặt như: sự chuyển di tiêu cực từ tiếng mẹ đẻ, sự giao thoa của ngôn ngữ đích, vướng mắc đến từ cá nhân người học, do đó trong quá trình giảng dạy để khắc phục những lỗi sai trật tự cú pháp khi học tiếng Trung của sinh viên Việt Nam nói chung và sinh viên chuyên ngành tiếng Trung Thương Mại của đại học Thương Mại nói riêng nên chú ý những vấn đề sau:

5.1 Đối với sinh viên

Từ các nguyên nhân gây ra lỗi nói trên, chúng tôi thấy rằng có ba yếu tố dễ dàng khiến sinh viên mắc lỗi: thứ nhất, xuất phát từ khía cạnh tâm lý, nhận thức và cảm xúc của người học, thứ hai, thói quen dễ dàng đầu hàng trước khó khăn; thứ ba, tâm lý sợ sai của sinh viên.

Để khắc phục một số khuyết điểm nêu trên, trước hết, sinh viên phải vượt qua rào cản về tâm lý, nhận thức và cảm xúc khi học tiếng Trung. Đối với người Việt Nam chữ Hán là một phạm trù vô cùng lạ lẫm. Chúng ta biết rằng, chữ mà người Việt Nam học là chữ cái Latinh. Còn chữ Hán lại là dạng chữ tượng hình do đó người Việt học tiếng Trung Quốc gặp phải không ít khó khăn, không dễ dàng như người Nhật và người Hàn học tiếng Trung. Vì vậy, sinh viên muốn học tốt tiếng Trung phải thực sự yêu thích ngôn ngữ này. Khi giao tiếp với các bạn Trung Quốc, có lúc bạn không hiểu đôi phương muốn biểu đạt điều gì, hoặc khi xem một bộ phim, nghe một bài hát Trung Quốc hay, nhưng một câu cũng không hiểu. Để hiểu và giao tiếp tốt với các bạn Trung Quốc, nghe hiểu ca từ bài hát và nội dung phim, sinh viên nên cố gắng hết sức để học tiếng Trung. Đây cũng là một trong những yếu tố khiến người học thêm yêu thích tiếng Trung.

Sinh viên nên cố gắng luyện tập thêm bằng cách làm nhiều bài tập hoặc sử dụng tiếng Trung nói chuyện với các bạn cùng lớp. Khi làm bài tập hoặc trong quá trình trò chuyện gặp khó khăn, chúng ta không nên sợ sai mà tránh né, nên cố gắng tự mình hoàn thành các bài tập, nếu có khó khăn có thể nhờ giáo viên tư vấn và giải đáp. Cũng không nên sợ sai mà không dám nói, cần luyện tập nói mọi lúc mọi nơi có thể. Muốn nói giỏi tiếng ngoại ngữ như tiếng mẹ đẻ biện pháp tốt nhất chính là mô phỏng, mô phỏng càng giống càng tốt. Thậm chí học thuộc, không ngại nói sai, chỉ sợ không nói, phải nói nhiều, nghe nhiều và luyện tập nhiều.

5.2 Đối với giảng viên

Nắm được nguyên nhân mắc lỗi và các loại lỗi sai về trật tự từ của sinh viên khi học tiếng Trung, giúp giáo viên kịp thời điều chỉnh ý tưởng giảng dạy, thiết lập phương án giảng dạy hiệu quả, kịp thời giải đáp mọi thắc mắc của sinh viên một cách chính xác. Giáo viên nên chỉ ra nút thắt của vấn đề và có cách giảng giải đúng trọng tâm trọng điểm, luôn theo sát và hướng dẫn sinh viên.

- *Dạy đúng trọng tâm, trọng điểm:*

Có một số giáo viên khi giảng dạy ngữ pháp, không chú ý giảng kỹ và nhấn mạnh các điểm ngữ pháp quan trọng, dẫn đến việc sinh viên dễ dàng mắc lỗi.

Do đó, khi giảng dạy ngữ pháp, giáo viên nên kết hợp giữa giảng dạy và nghiên cứu, đồng thời ứng dụng kết quả nghiên cứu vào giảng dạy. Như vậy mới có thể phát huy vai trò của kết quả nghiên cứu trong giảng dạy thực tế. Bên cạnh đó, cần khuyến khích sinh viên tích cực tham gia nghiên cứu về các hiện tượng ngữ pháp, khích lệ tăng cường niềm đam mê của sinh viên với tiếng Trung. Giáo viên nên chú ý đến trình tự giảng dạy, phân chia nội dung giảng dạy từ dễ đến khó, lần lượt giảng dạy các nội dung trọng tâm và các điểm ngữ pháp khó. Điều này không chỉ nâng cao tỉ lệ lặp lại của các kiến thức có liên quan, lại có thể giúp sinh viên học cách đối diện và giải quyết những vấn đề khó.

Đối với các sinh viên có trình độ tiếng Trung ở năm thứ nhất và năm thứ hai, nên tiến hành đối chiếu so sánh vị trí trước hoặc sau của trạng ngữ, vị trí của định ngữ và trung tâm ngữ, vị trí trước sau của bổ ngữ. Đối các sinh viên có trình độ tiếng Trung cao hơn nên thiết kế nhiều dạng bài tập về trật tự từ của trạng ngữ đa tầng, để nâng cao khả năng sử dụng trạng ngữ đa tầng. Điều này giúp sinh viên nắm chắc đặc điểm và quy luật sử dụng trật tự cụm động từ trong tiếng Trung.

- *Tăng cường nghiên cứu đối chiếu trật tự từ Trung - Việt*

Trước hết, giáo viên nên hiểu ngôn ngữ tiếng Việt của sinh viên ở một mức độ nhất định, tăng cường nghiên cứu so sánh giữa ngữ pháp tiếng Trung và tiếng Việt, dự liệu ảnh hưởng của việc chuyển di tích cực và tiêu cực có thể xảy ra trong tiếng mẹ đẻ. Giáo viên không nên trốn tránh ảnh hưởng chuyển di tiêu cực của tiếng mẹ đẻ. Chúng ta nên coi đây như một bước đột phá trong nghiên cứu đối chiếu so sánh và áp dụng các biện pháp khác nhau để loại bỏ ảnh hưởng chuyển di tiêu cực của ngôn ngữ.

Thông qua hình thức phân tích đối chiếu, chúng ta tìm ra điểm giống và khác biệt về trật tự từ của hai ngôn ngữ Trung-Việt, giúp giáo viên có thể dự đoán các điểm ngữ pháp khó hoặc lỗi sai mà sinh viên dễ mắc phải trong quá trình học tập, từ đó có ý thức hướng dẫn sinh viên học tập và giảng dạy có tính trọng tâm hơn.

Trong quá trình dạy học, giáo viên nên tránh sử dụng những thuật ngữ ngữ pháp quá chuyên sâu, cố gắng sử dụng những từ ngữ quen thuộc dễ hiểu. Dạy học không nên xuất phát từ lý luận và kết luận có sẵn, mà nên bắt đầu từ việc phân tích các ví dụ sai điển hình, kết hợp quá trình phân tích và giảng giải để nâng cao khả năng phân tích ngữ pháp của sinh viên. Sau một thời gian học tập nhất định, giáo viên tốt nhất nên tiến hành kiểm tra đánh giá tình hình học tập ngữ pháp của sinh viên thông qua các bài kiểm tra giữa kỳ và cuối kỳ. Giáo viên có thể chọn ra những câu ví dụ điển hình (bao gồm cả câu đúng và câu sai) để phân tích và giảng giải cho sinh viên, chỉ rõ sai ở đâu, đúng ở đâu. Điều này không chỉ có tác dụng ôn tập, chỉ rõ những điểm ngữ pháp mà sinh viên còn mơ hồ, mà còn giúp củng cố toàn bộ kiến thức đã được học trước đó.

KẾT LUẬN

Để tìm hiểu các lỗi sai về trật tự sắp xếp các thành phần câu trong khi sử dụng tiếng Trung của sinh viên chuyên ngành tiếng Trung Thương Mại chúng tôi đã thu thập các lỗi sai trong các bài tập, bài kiểm tra của sinh viên, và đã tổng kết các lỗi mà sinh viên hay gặp phải như sau: thứ nhất, đối với lỗi sai trật tự trạng ngữ thường gặp nhất là lỗi sai trình tự sắp xếp của trạng ngữ và trung tâm ngữ, lỗi sai trật tự trạng ngữ đa tầng; thứ hai, lỗi sai trật tự bổ ngữ thường gặp là lỗi về trật tự sắp xếp giữa bổ ngữ và trung tâm ngữ, lỗi về trật tự sắp xếp giữa bổ ngữ và tân ngữ, lỗi về trật tự sắp xếp giữa bổ ngữ và phó từ phủ định. Nguyên nhân của các lỗi sai trên chủ yếu do ba nguyên nhân, thứ nhất là ảnh hưởng chuyển di tiêu cực từ tiếng mẹ đẻ, thứ hai là sự giao thoa của ngôn ngữ đích, thứ ba là lỗi sai đến từ chính cá nhân người học. Việc khắc phục được các lỗi sai về trật tự cụm động từ sẽ giúp sinh viên nắm chắc được kết cấu ngữ pháp từ đó tự tin trong việc biểu đạt tiếng Trung nói chung, bởi cụm động từ là thành phần nòng cốt của câu, hầu như các phát ngôn đều có xuất hiện cụm động từ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

TÀI LIỆU THAM KHẢO TIẾNG VIỆT

1. Diệp Quang Ban(2009), Ngữ pháp tiếng Việt, NXB Giáo dục
2. Nguyễn Tài Cẩn (2001), Ngữ pháp Tiếng Việt, NXB Đại học Quốc Gia Hà Nội
3. Đỗ Hữu Châu(1981), Từ vựng- ngữ nghĩa Tiếng Việt, NXB Giáo dục
4. Lý Toàn Thắng (2004), Lý thuyết trật tự từ trong cú pháp, NXB Đại học Quốc Gia Hà Nội
5. Nguyễn Kim Thản (1997), Động từ trong tiếng Việt, NXB. KHXH
6. Lê Quang Thiêm (2008), Nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ, NXB Đại học Quốc Gia Hà Nội

TÀI LIỆU THAM KHẢO TIẾNG TRUNG

- 1.范晓 (2001) 《关于汉语的语序问题》(一), 《汉语学习》
Phạm Hiểu (2001) “ Về vấn đề trật tự từ tiếng Trung Quốc 1”, “ Tạp chí Hán ngữ”
- 2.范晓 (2001) 《关于汉语的语序问题》(二), 《汉语学习》
Phạm Hiểu (2001) “ Về vấn đề trật tự từ tiếng Trung Quốc 2”, “ Tạp chí Hán ngữ”
- 3.黄伯荣, 廖序东 (2007) 《现代汉语》(下册、第4版), 高等教育出版社.北京.
Hoàng Bá Vinh, Liêu Tự Đông (2007) “ Tiếng Trung Quốc hiện đại”, Nhà xuất bản giáo dục đại học, Bắc Kinh.
- 4.荣晶 (2000) 《汉语语序研究的理论思考及其考察》, 《语言文字应用》, 第三期
Vinh Tinh (2000) “ Một số vấn đề lý luận và khảo sát về nghiên cứu trật tự từ tiếng Trung Quốc”, tạp chí “ Ngôn ngữ văn tự ứng dụng”, số 3 năm 2000.
- 5.武氏琼妆 (2012) 《现代汉语、越南语多项状语语序对比研究》, 硕士学位论文, 华东师范大学
Vũ Thị Quỳnh Trang (2012) “ Nghiên cứu dạy học và so sánh trật tự trạng ngữ đa tầng trong tiếng Trung Quốc và tiếng Việt”, luận văn thạc sỹ, Đại học sư phạm Hoa Đông, Trung Quốc.
- 6.鲁健骥(1994) 《外国人学汉语的语法偏误分析》, 《语言教学与研究》, 01:49-64.
Lỗ Kiện Ký (1994) “Phân tích lỗi sai người nước ngoài học ngữ pháp tiếng Hán”, tạp chí “Nghiên cứu và dạy học ngôn ngữ”, số 01 năm 1994, trang 49-64.

VẬN DỤNG MỘT SỐ KỸ THUẬT DẠY HỌC TÍCH CỰC TRONG GIẢNG DẠY KHẨU NGỮ TIẾNG TRUNG QUỐC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG NGHIỆP HÀ NỘI

ThS. Phạm Thị Trang, ThS. Nguyễn Thị Hà Thủy

Email: phamthitrang@hau.edu.vn

Khoa Ngoại ngữ - Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội

TÓM TẮT

Kỹ thuật dạy học tích cực là hình thức làm việc vừa có tính hợp tác vừa có tính thực tiễn cao, cho phép người học phát huy được tính tư duy và khả năng sáng tạo cũng như sự chủ động trong học tập. Bài báo trình bày những thuận lợi và khó khăn cũng như cách vận dụng các kỹ thuật dạy học tích cực như kỹ thuật động não (Brainstorming), kỹ thuật khảo sát (Survey), kỹ thuật mảnh ghép (Jigsaw), kỹ thuật sử dụng lược đồ tư duy (mind map), kỹ thuật đóng vai (role-play) trong giảng dạy khẩu ngữ tiếng Trung Quốc tại đại học Công Nghiệp Hà Nội. Bài báo dùng phương pháp so sánh, phân tích hiệu quả của việc áp dụng một số kỹ thuật dạy học tích cực trong giảng dạy khẩu ngữ tiếng Trung Quốc tại Đại học Công Nghiệp Hà Nội và đưa ra các kiến nghị trong giảng dạy khẩu ngữ tiếng Trung Quốc.

Từ khoá: dạy học tích cực, khẩu ngữ tiếng Trung Quốc, kỹ thuật, khảo sát, hiệu quả

ABSTRACT

Active teaching techniques are collaborative and practical techniques which improve students' thinking and creativity, help them be active in studying. The article discusses the advantages and disadvantages as well as the teaching methodologies of some common active teaching techniques such as: brainstorming, survey, jigsaw, mind map, role-play, which are applied in teaching Chinese speaking skill in Hanoi University of Industry. By using comparative method, the article also analyzes the effective of the techniques, then make some proposals in teaching Chinese speaking skill in Hanoi University of Industry.

Keywords: active, Chinese speaking skills, technique, servey, effectiveness

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Kỹ thuật dạy học tích cực (KTDHTC) là kỹ thuật dạy học có ý nghĩa đặc biệt quan trọng trong hoạt động dạy và học, giúp phát huy tính tích cực, chủ động của học sinh, sinh viên vào quá trình dạy học. Các KTDHTC còn kích thích tư duy, đánh thức sự sáng tạo của sinh viên. Bên cạnh đó, các KTDHTC còn là động lực thúc đẩy sự cộng tác làm việc, rèn luyện kỹ năng làm việc nhóm cho người học một cách đầy đủ hơn. Trong bối cảnh hiện nay, trước những yêu cầu về đổi mới phương pháp giảng dạy, lấy người học làm trung tâm, các KTDHTC được các nhà sư phạm lựa chọn tổ chức giờ học khẩu ngữ tiếng Trung Quốc nhằm tạo hứng thú cho người học, cải thiện và nâng cao chất lượng giảng dạy, đồng thời giúp tăng cường, phát triển kỹ năng nói cho sinh viên. Trong phạm vi của bài báo, tác giả tập trung nghiên cứu một số kỹ thuật dạy học tích cực áp dụng cho sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung

Quốc tại trường đại học Công nghiệp Hà Nội như kỹ thuật động não (Brainstorming), kỹ thuật khảo sát (Servey), kỹ thuật mảnh ghép (Jigsaw), kỹ thuật sử dụng lược đồ tư duy (mind map), kỹ thuật đóng vai (role-play).

2. KHÁI NIỆM VỀ KỸ THUẬT DẠY HỌC TÍCH CỰC

Theo tài liệu của Nguyễn Văn Cường(2010) kỹ thuật dạy học (KTDH) là những động tác, cách thức hành động của giáo viên và học sinh trong các tình huống hành động nhỏ nhằm thực hiện và điều khiển quá trình dạy học[2]. Vì thế có thể hiểu, các kỹ thuật dạy học mới ở mức độ thấp chưa phải là phương pháp dạy học độc lập. Còn về KTDHTC, đây là những động tác, cách thức hành động của giáo viên và sinh viên trong các tình huống hành động nhỏ nhằm thực hiện và điều khiển quá trình dạy học với các kỹ thuật mới nhằm phát huy tính tích cực, sáng tạo của người học như: kỹ thuật động não (Brainstorming), kỹ thuật khảo sát (Servey), kỹ thuật mảnh ghép (Jigsaw), kỹ thuật sử dụng lược đồ tư duy (mind map), kỹ thuật đóng vai (role-play),.....

Theo Bonwell và Eison (1991), học tập tích cực là “một phương pháp học tập trong đó học sinh tham gia tích cực hoặc thể hiện kinh nghiệm của mình vào quá trình học tập ở các cấp độ học tập tích cực khác nhau, tùy vào sự tham gia của học sinh. Trong hoạt động học tập tích cực học sinh trực tiếp tham gia vào quá trình học tập thay vì thụ động nhìn và nghe.” [3]

3. ĐỊNH HƯỚNG VẬN DỤNG MỘT SỐ KỸ THUẬT DẠY HỌC TÍCH CỰC TRONG GIẢNG DẠY KHẨU NGỮ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG NGHIỆP HÀ NỘI

3.1. Các kỹ thuật đã vận dụng

Theo tác giả Nguyễn Văn Cường [2,4], hiện nay có hàng trăm KTDH. Các giờ học khẩu ngữ tiếng Trung Quốc tại trường Đại học Công nghiệp Hà Nội đã áp dụng kết hợp nhiều kỹ thuật dạy học tích cực phù hợp với từng hoạt động cá nhân, hoạt động nhóm. Trong khuôn khổ bài báo này, tác giả sẽ trình bày 5 kỹ thuật thường được sử dụng trong các giờ học khẩu ngữ tiếng Trung Quốc tại trường Đại học Công nghiệp Hà Nội, cụ thể là kỹ thuật động não (Brainstorming), kỹ thuật mảnh ghép (Jigsaw) và kỹ thuật khảo sát (survey), kỹ thuật sử dụng lược đồ tư duy (mind map), kỹ thuật đóng vai (role-play).

3.1.1. Kỹ thuật động não (Brainstorming)

Theo Hilbert Meyer: “*Động não (công não) là một kỹ thuật dạy học tích cực, thông qua thảo luận, nhằm huy động những ý tưởng mới mẻ, độc đáo về một chủ đề, của mọi thành viên tham gia thảo luận. Các thành viên được cổ vũ tham gia một cách tích cực, không hạn chế các ý tưởng, nhằm tạo ra "con lốc" các ý tưởng*”. [5] Vì vậy kỹ thuật này thường được chúng tôi áp dụng trong các hoạt động thảo luận nhóm về một chủ đề cho trước, ngoài ra các chủ đề này thường mang tính khái quát, không mang tính cá nhân, ví dụ như: Chủ đề thuộc phần thảo luận trong bài 4, học phần kỹ năng nói tiếng Trung Quốc 5 “请谈一谈青少年染上网瘾的原因” (Trình bày nguyên nhân khiến giới trẻ nghiện mạng Internet),

Để thực hiện kỹ thuật này, giáo viên chia sinh viên trong lớp thành các nhóm nhỏ, mỗi nhóm có 4-6 sinh viên, trong nhóm sẽ có 1 sinh viên đóng vai trò thư ký ghi lại mọi ý tưởng

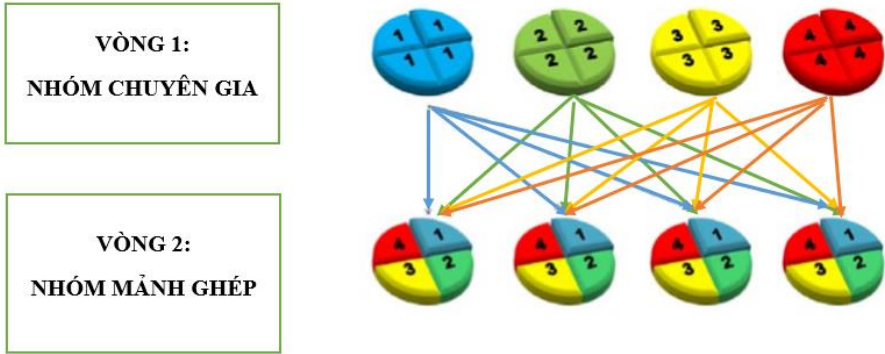
thảo luận của các thành viên trong nhóm. Giáo viên sẽ đưa ra một chủ đề, hướng dẫn sinh viên trong thời gian 15 phút thảo luận để thu thập ý kiến của các thành viên trong nhóm về chủ đề thảo luận và ghi lại. Trong thời gian 15 phút, sinh viên có 8 phút để thu thập thông tin và 7 phút thảo luận để thu gọn các ý tưởng trùng lặp, xóa những ý không phù hợp và lựa chọn những ý tưởng phù hợp để trình bày về chủ đề được giao. Lưu ý khi thực hiện kỹ thuật này trong quá trình thu thập ý kiến không được phê bình hay nhận xét cần xác định rõ không có câu trả lời nào sai.

Vận dụng kỹ thuật này có khá nhiều thuận lợi vì không mất nhiều thời gian, có thể huy động được mọi ý kiến, tập trung trí tuệ tập thể. Hơn nữa khuyến khích được toàn bộ các thành viên đưa ra ý kiến tham gia vào hoạt động giảng dạy.

Trong quá trình thực hiện kỹ thuật này có một chút khó khăn đó là khi chọn lọc ý kiến tốt nhất và sàng lọc loại bỏ được các ý kiến trùng nhau mất thời gian. Nếu trường nhóm không đủ bản lĩnh sẽ có trường hợp một số thành viên rất tích cực đưa ý kiến, một số lại không tham gia hoạt động.

3.1.2. Kỹ thuật mảnh ghép (Jigsaw)

Elliot Aronson, Blaney, Stephan, Sikes và Snap (1978) lần đầu tiên phát triển cấu trúc Jigsaw. Khái niệm Jigsaw dựa trên sự phân chia ý tưởng làm việc. Đây là kỹ thuật tổ chức hoạt động học tập hợp tác kết hợp giữa cá nhân, nhóm và liên kết giữa các nhóm nhằm giải quyết một nhiệm vụ phức hợp, kích thích sự tham gia tích cực của sinh viên, nâng cao vai trò của cá nhân trong quá trình hợp tác. Trong hoạt động này mỗi sinh viên sẽ là “chuyên gia” trong một lĩnh vực được phân công tìm hiểu, sau đó chia sẻ kiến thức của mình, đồng thời sẽ lĩnh hội kiến thức mới từ sinh viên khác. Đối với học phần khẩu ngữ tiếng Trung, kỹ thuật mảnh ghép phù hợp với các hoạt động thảo luận các chủ đề phức hợp, cần thông qua nhiều bước mới hoàn thiện được nhiệm vụ. Ví dụ như: chủ đề thảo luận trong bài 9, học phần kỹ năng nói tiếng Trung Quốc 3 “请谈一谈中国人请客吃饭的习俗” (Trình bày về phong tục khi mời cơm khách của người Trung Quốc),... Kỹ thuật mảnh ghép được thực hiện theo sơ đồ dưới đây:



Hình 1. Sơ đồ thể hiện cách tiến hành kỹ thuật mảnh ghép

Vòng 1 (Nhóm chuyên gia): Sinh viên được chia thành các nhóm 4-6 sinh viên/ nhóm. Giáo viên giao cho mỗi nhóm 1 chủ đề thảo luận, thời gian 8 phút. Trong 8 phút, sinh viên sẽ thảo luận với các thành viên trong nhóm chuyên gia về chủ đề được phân công. Sau thời gian trên, tất cả thành viên trong nhóm chuyên gia đều nắm vững nội dung thảo luận của nhóm

mình và có khả năng trình bày cho người khác.

Vòng 2 (Nhóm mảnh ghép): Giáo viên cho sinh viên điểm danh trong nhóm từ 1 đến 4 (hoặc 6). Các sinh viên ở mỗi nhóm có cùng số thứ tự khi điểm danh sẽ tiếp tục hình thành các nhóm mảnh ghép. Trong thời gian 8 phút, các thành viên trong nhóm mảnh ghép sẽ trình bày nội dung mình đã thảo luận trong nhóm chuyên gia cho các thành viên khác trong nhóm mảnh ghép nghe.

Sau 8 phút thảo luận, giáo viên mời sinh viên trong các nhóm mảnh ghép lên trình bày ý kiến tổng hợp của nhóm mình, sinh viên các nhóm khác lắng nghe, nhận xét. Kết thúc hoạt động giáo viên, nhận xét, đánh giá cho điểm và tóm tắt lại nội dung cần ghi nhớ.

Lưu ý khi thực hiện kỹ thuật này mọi thành viên trong nhóm đều phải có khả năng trình bày kết quả của nhóm trước khi tiến hành vòng 2.

Vận dụng kỹ thuật này có một số thuận lợi như có thể phát huy được tinh thần làm việc nhóm và kỹ năng làm việc trong các nhóm khác nhau giúp sinh viên tự tin hơn. Tuy nhiên vận dụng kỹ thuật này có một số khó khăn như nếu kết quả thảo luận vòng 1 không thực sự chất lượng thì hoạt động sẽ không hiệu quả. Nếu như số lượng sinh viên trong lớp chia nhóm không được đều sẽ dẫn tình trạng nhóm thừa nhóm thiếu.

3.1.3. Kỹ thuật khảo sát (Survey)

Kỹ thuật khảo sát được vận dụng để giúp sinh viên để thu thập và tổng hợp ý kiến từ các sinh viên khác để thảo luận về một chủ đề được giao. Thông thường các chủ đề thảo luận đều mang tính cá nhân như: Chủ đề thảo luận bài 13, học phần kỹ năng nói tiếng Trung Quốc 5 “去旅行的时候你常常带什么东西？” (Bạn mang theo gì khi đi du lịch), ... Để thực hiện kỹ thuật này, giáo viên sẽ chuẩn bị trước bảng câu hỏi khảo sát về một chủ đề cho sẵn, yêu cầu sinh viên trong thời gian yêu cầu tiến hành khảo sát sinh viên trong lớp để thu thập thông tin, sau đó tiến hành phân tích, tổng hợp và trình bày về chủ đề được giao.

Lưu ý khi thực hiện kỹ thuật này giảng viên cần soạn sẵn câu hỏi, hạn chế dùng câu hỏi mà cần người được khảo sát viết nội dung trả lời và không cần điền thông tin cá nhân của người được khảo sát.

3.1.4. Kỹ thuật sử dụng lược đồ tư duy

Kỹ thuật sử dụng lược đồ tư duy lần đầu tiên được Buzan, Tony giới thiệu vào năm 1974. Lược đồ tư duy là một sơ đồ nhằm trình bày một cách rõ ràng những ý tưởng mang tính kế hoạch hay kết quả làm việc của nhóm hay cá nhân về một chủ đề. Kỹ thuật sử dụng lược đồ tư duy được áp dụng rộng rãi trong các hoạt động thảo luận nhóm khi dạy khẩu ngữ tiếng Trung Quốc tại trường. Để thực hiện kỹ thuật này, giáo viên chia lớp thành các nhóm, và đưa ra chủ đề thảo luận. Các nhóm Sinh viên sẽ viết từ khóa của chủ đề ở trung tâm. Từ chủ đề trung tâm vẽ các nhánh chính là ý tưởng chính cho bài thuyết trình, trên mỗi nhánh chính lại có những nhánh phụ là ý tưởng dùng để chứng minh, giải thích, định nghĩa cho ý ở nhánh chính. Sinh viên sẽ cùng thảo luận và vẽ lược đồ tư duy trong thời gian 10 phút, và có 5 phút để tổng hợp. Kết thúc hoạt động, sinh viên dựa vào lược đồ tư duy để thuyết trình.

Lưu ý khi sử dụng kỹ thuật này giảng viên có thể đưa có hỏi gợi ý để thành viên nhóm

lập sơ đồ theo hướng các em thích, ví dụ như: sơ đồ thứ bậc, sơ đồ mạng, sơ đồ chuỗi, ... Giảng viên nên khuyến khích sinh viên sử dụng các biểu tượng, hình ảnh hoặc văn bản tóm tắt. Kỹ thuật này rất phù hợp khi giảng viên thực hiện nội dung ôn tập củng cố kiến thức

3.1.5. Kỹ thuật đóng vai

Theo học giả Brierley, Devonshire và Hillman, kỹ thuật đóng vai phát triển các chức năng kiến thức như: "một sự kết hợp của kiến thức mệnh đề (hiểu biết về - nền tảng kiến thức học thuật), kiến thức về thủ tục (biết làm thế nào - có các kỹ năng) và kiến thức có điều kiện (biết được tình huống để sử dụng các kỹ năng)"[5] Đóng vai tạo ra một môi trường kích thích, mô phỏng thực tế cho phép người học tăng cường sự hiểu biết về tình huống hoặc sự kiện đã được tái hiện của họ.

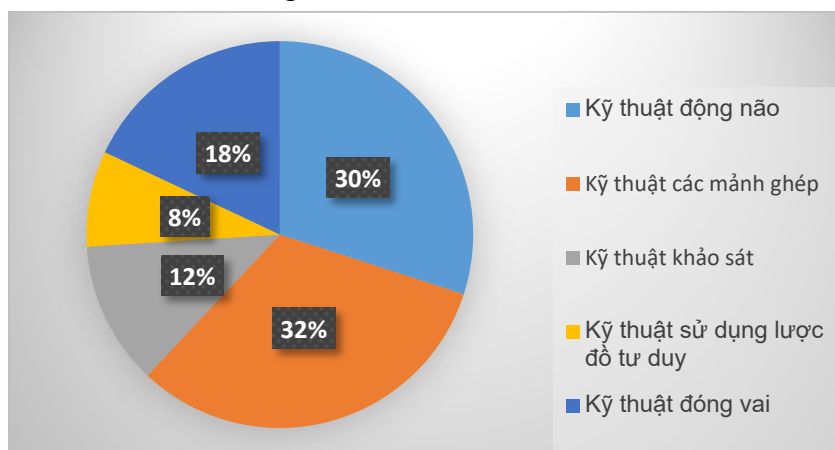
Kỹ thuật này thường được áp dụng trong các giờ khẩu ngữ trình độ sơ cấp, trung cấp tại trường Đại học Công Nghiệp Hà Nội. Trong hoạt động này, sinh viên được chia thành các cặp, nhóm. Giáo viên phân vai cho từng sinh viên. Nội dung cần diễn chính là các đoạn hội thoại có sẵn trong giáo trình (với trình độ sơ cấp), và chuyển từ các câu truyện trong giáo trình thành kịch bản (với trình độ trung cấp). Sinh viên luyện tập đóng vai trong thời gian 20 phút và diễn trước lớp.

3.2. Khảo sát hiệu quả áp dụng các KTDHTC trong đào tạo khẩu ngữ tiếng Trung Quốc tại Đại học Công nghiệp Hà Nội

Để khảo sát hiệu quả của các KTDHTC đã áp dụng, tác giả đã tiến hành khảo sát 120 sinh viên năm thứ 2 ngành ngôn ngữ Trung Quốc tại trường Đại học Công Nghiệp Hà Nội. Sau khi tiến hành khảo sát, thu thập và tổng hợp và phân tích số liệu dựa trên các tiêu chí về mức độ hứng thú và mức độ tiến bộ của sinh viên thu được kết quả như sau:

(a) Về mức độ hứng thú của sinh viên đối với các KTDH

100% sinh viên đều cảm thấy hứng thú với các KTDHTC được áp dụng, trong đó kỹ thuật mảnh ghép được nhiều sinh viên yêu thích nhất (32%), xếp thứ hai là kỹ thuật động não (30%) và kỹ thuật tạo hứng thú ít nhất cho sinh viên trong học phần nói là kỹ thuật sử dụng lược đồ tư duy (8%), không có sinh viên nào lựa chọn không hứng thú với KTDHTC nào. Số liệu khảo sát được thể hiện cụ thể trong lược đồ sau:



Hình 2. Sơ đồ thể hiện sự hứng thú của sinh viên khi áp dụng KTDHTC

(b) Về mức độ tiến bộ của sinh viên:

100% sinh viên tham gia khảo sát cho thấy sự tiến bộ về kỹ năng nói và kỹ năng mềm của sinh viên khi giáo viên áp dụng các KTDHTC vào giảng dạy học phần kỹ năng nói tiếng Trung Quốc. Số liệu cụ thể được thể hiện trong bảng sau:

Bảng 1: Đánh giá về mức độ tiến bộ của sinh viên về kỹ năng nói khi áp dụng các KTDHTC

Tiêu chí mức độ tiến bộ của sinh viên về kỹ năng nói					
KTDHTC Mức độ	Kỹ thuật động não	Kỹ thuật mảnh ghép	Kỹ thuật khảo sát	Kỹ thuật bản đồ tư duy	Kỹ thuật đóng vai
Không tiến bộ	0%	0%	0%	0%	0%
Tiến bộ không nhiều	0%	0%	0%	0%	0%
Có tiến bộ	5%	14%	47%	49 %	7%
Có nhiều tiến bộ	81%	73%	53%	51%	78%
Rất tiến bộ	14%	13%	0%	0%	15%

Bảng 2: Đánh giá về mức độ tiến bộ của sinh viên về kỹ năng mềm khi áp dụng các KTDHTC

Tiêu chí mức độ tiến bộ của sinh viên về kỹ năng mềm					
KTDHTC Mức độ	Kỹ thuật động não	Kỹ thuật mảnh ghép	Kỹ thuật khảo sát	Kỹ thuật bản đồ tư duy	Kỹ thuật đóng vai
Không tiến bộ	0%	0%	0%	0%	0%
Tiến bộ không nhiều	0%	0%	0%	10%	0%
Có tiến bộ	8%	6%	64%	70%	11%
Có nhiều tiến bộ	87%	83%	34%	20%	85%
Rất tiến bộ	5%	11%	2%	0%	4%

Từ số liệu trong bảng 1 có thể thấy, 3/4 sinh viên được khảo sát cho rằng mình kỹ năng nói của họ tiến bộ hoặc rất tiến bộ khi giáo viên áp dụng các kỹ thuật động não, kỹ thuật mảnh ghép và kỹ thuật đóng vai. Cụ thể, với kỹ thuật động não 81% sinh viên đánh giá ở mức có nhiều tiến bộ, 14% đánh giá mức rất tiến bộ; kỹ thuật mảnh ghép 73% sinh viên đánh giá ở mức có nhiều tiến bộ, 13% đánh giá mức rất tiến bộ, kỹ thuật đóng vai 78% sinh viên đánh giá ở mức có nhiều tiến bộ, 15% đánh giá mức rất tiến bộ. Sinh viên cho thấy sự tiến bộ ít hơn khi giáo viên áp dụng hai kỹ thuật khảo sát và bản đồ tư duy.

Ngoài sự tiến bộ về kỹ năng nói, sinh viên còn cho thấy sự tiến bộ về các kỹ năng mềm như kỹ năng thuyết trình, kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng giao tiếp,... Trong đó, sinh viên phát triển kỹ năng mềm tốt nhất khi giáo viên áp dụng kỹ thuật mảnh ghép (11% rất tiến bộ và 83% có nhiều tiến bộ). Với đặc thù là kỹ thuật sử dụng nhiều đến ghi chép nên sinh viên cho thấy ít tiến bộ về kỹ năng mềm nhất khi giáo viên áp dụng lược đồ tư duy vào các hoạt động nói (10% sinh viên cho rằng bản thân tiến bộ không nhiều, chỉ 20% sinh viên cho là có nhiều tiến bộ).

4. KẾT LUẬN

Thông qua phân tích kết quả khảo sát sau khi khoa ngoại ngữ Đại học Công Nghiệp Hà Nội áp dụng 05 kỹ thuật dạy học tích cực: kỹ thuật động não, kỹ thuật mảnh ghép, kỹ thuật sử dụng lược đồ tư duy, kỹ thuật khảo sát và kỹ thuật đóng vai. Tác giả thấy rằng sinh viên có hứng thú hơn với giờ học khi giáo viên áp dụng các KTDHTC. Hơn nữa, các KTDHTC này giúp sinh viên chủ động, tích cực hơn trong học động học tập, tăng cường khả năng làm việc nhóm, kỹ năng làm việc độc lập, phát triển kỹ năng trình bày, kỹ năng hợp tác, kỹ năng tìm kiếm nguồn thông tin, tư liệu, hình thành kỹ năng phân tích, tổng hợp thông tin và áp dụng được các chiến lược nói để nâng cao khả năng biểu đạt, sự tự tin trước đám đông của sinh viên. Trong quá trình thực nghiệm 5 KTDHTC, đa số sinh viên cho thấy tính ưu việt của ba KTDHTC động não, mảnh ghép và đóng vai so với hai KTDHTC còn lại cả về tiến bộ trong kỹ năng nói và kỹ năng mềm. Vì vậy, chúng tôi kiến nghị đẩy mạnh áp dụng kỹ thuật động não, kỹ thuật mảnh ghép, kỹ thuật đóng vai trong giảng dạy khẩu ngữ tiếng Trung tại trường đại học Công Nghiệp Hà Nội./.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Lăng Bình & Đỗ Hương Trà (2019). *Dạy và học tích cực – Một số phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực*. Bộ Giáo dục và Đào tạo. Dự án Việt Bỉ. NXB Đại học sư phạm. tr 45-48

2. Nguyễn Văn Cường & Bernd Meier. (2010). *Một số vấn đề chung về đổi mới phương pháp dạy học ở trường Trung học phổ thông*. Hà Nội: Bộ Giáo dục và Đào tạo, dự án phát triển THPT. tr.76-77.

3. Bonwell, C.; Eison, J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom AEHE-ERIC Higher Education Report No. 1*. Washington, D.C.: Jossey-Bass. ISBN 978-1-878380-08-1.

4. Brierley, Gary; Devonshire, Liz and Hillman, Mick; "Learning to Participate: Responding to Changes in Australian Land and Water Management Policy and Practice", in *Australian Journal of Environmental Education*, vol. 18, 2002, p.

5. *Fachdidaktik Technik, Methoden und Prozesse des Lernens und Lehrens*, Bernd Meier, Nguyen Van Cuong, trang 196. ISBN 978-3-00-033972-1.

**ỨNG DỤNG MẠNG XÃ HỘI HỌC TẬP EDMODO
TRONG GIẢNG DẠY TIẾNG ANH CHUYÊN NGÀNH CHO SINH VIÊN
CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT QUỐC TẾ TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI**

ThS. Vũ Thị Thu Trang

Email: trang.vtt@tmu.edu.vn

Khoa tiếng Anh - Đại học Thương mại

Tóm tắt:

Trong giai đoạn hiện nay, mối quan tâm của các nhà nghiên cứu và các nhà giáo dục không còn là có nên giới thiệu và ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) vào quá trình đào tạo hay không, mà là làm thế nào để nâng cao hiệu quả học tập của sinh viên thông qua việc ứng dụng các thành tựu mới của CNTT. Giảng dạy tiếng anh chuyên ngành là một bộ phận không thể tách rời trong giảng dạy tiếng anh nói chung và giảng dạy các chương trình liên kết nói riêng đặc biệt những chương trình đòi hỏi sự tương tác giữa người dạy và người học ngày càng cao như chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại trường đại học Thương mại. Yêu cầu đặt ra làm sao để giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành cho đối tượng sinh viên học chương trình liên kết quốc tế một cách hiệu quả và tạo được động lực cho người học trong các môn học chuyên ngành. Mạng xã hội học tập Edmodo có thể là một giải pháp tạo môi trường học tập cũng như tạo động lực để sinh viên học tiếng anh chuyên ngành

Từ khóa: Edmodo, giảng dạy tiếng anh chuyên ngành, ứng dụng công nghệ trong giảng dạy, chương trình liên kết đào tạo.

Abstract:

In recent years, the concern of researchers and educators is no longer whether to introduce and apply IT in the training process, but how to improve students' learning efficiency via the application of technology achievements. Teaching English for special purposes (ESP) plays an integral part of English teaching in general and in cooperation programs in particular, especially the cooperation programs between Thuongmai University and its partners which require the increasing interaction between teachers and learners. There is an urgent requirement of how to effectively teach ESP and create motivation for students in cooperation program. Edmodo – a learning social network - can be a solution to create a learning environment as well as motivate students to learn ESP.

Keywords: Edmodo, teaching ESP, information technology application, cooperation program.

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong xu thế toàn cầu hóa và sự phát triển của Khoa học Công nghệ xuất phát từ nhu cầu về tự do thương mại, chuyển giao công nghệ và giao lưu văn hóa – chính trị v.v., hơn bao giờ hết, công tác dạy và học tiếng Anh cần phải mang tính chiến lược trong bối cảnh hội nhập. Trong thời đại bùng nổ Công nghệ Thông tin (CNTT) với cuộc cách mạng công nghệ 4.0,

CNTT có những ảnh hưởng, tác động lớn tới môi trường và phương thức giáo dục. Việc đào tạo ngoại ngữ có sự hỗ trợ của công nghệ Internet đã và đang xuất hiện ở các cấp đại học, trung học và dạy nghề ở nhiều nước trên thế giới. Ngay tại Việt Nam việc ứng dụng công nghệ trong giảng dạy ở trường học cũng đang trên đà phát triển nhất là trong giai đoạn hiện nay khi nhu cầu về giao thương kinh tế với các nước trong khu vực và trên thế giới ngày càng phát triển cùng với sự phát triển của công nghệ thời đại 4.0.

Việc giảng dạy TACN được xem là một bộ phận không thể tách rời của việc giảng dạy tiếng Anh nói chung nhưng sự khác biệt là theo định hướng giao tiếp nhằm phục vụ cho một nghề nghiệp nhất định hay một chuyên ngành cụ thể nào đó. Vì thế, việc giảng dạy TACN không nằm ngoài mục tiêu phát triển bốn kỹ năng Nghe, Nói, Đọc, Viết cho sinh viên nhưng phải tùy vào từng ngành học mà các kỹ năng có mức độ phân hóa trọng tâm khác nhau.

Đối tượng sinh viên hệ đào tạo liên kết quốc tế nói chung và liên kết quốc tế tại trường đại học học Thương mại, việc đào tạo các môn chuyên ngành đều bằng tiếng Anh song song với việc đạt chuẩn về trình độ ngoại ngữ. Sinh viên hệ đào tạo này về mặt lý thuyết sẽ là những lao động chất lượng cao vì các em vừa có khả năng ngôn ngữ lại vừa thông thạo chuyên ngành mà các em theo học. Tuy nhiên, có một thực tế đang tồn tại là sinh viên chúng ta vẫn còn hạn chế trong việc sử dụng tiếng Anh cả ở lĩnh vực đại cương và chuyên ngành, không có khả năng thể hiện mình bằng ngôn ngữ tiếng Anh. Các kỹ năng thuyết trình hay khả năng thể hiện quan điểm, đánh giá vấn đề trong môi trường làm việc giả định nhìn chung là chưa đạt yêu cầu. Có rất nhiều yếu tố chính tác động đến năng lực học tập của người học trong việc học tiếng Anh chuyên ngành như phương pháp giảng dạy, công cụ giảng dạy, nội dung truyền đạt, năng lực truyền đạt của giáo viên, hay khả năng học tập độc lập của sinh viên. Trong các yếu tố đó thì việc sử dụng công cụ tương tác trong giảng dạy có thể giúp người học tìm hiểu, thay đổi cách học, nhận thức và tạo động lực học tốt hơn. Việc ứng dụng các công cụ tương tác trong giảng dạy giúp cho người học tiếng Anh tăng cường khả năng tự học tập. Khi người học có khả năng học tập độc lập (tự học), người học có thể học tốt hơn môn tiếng Anh chuyên ngành và môn TACN sẽ trở nên thú vị cũng như thúc đẩy người học có động lực hơn trong việc tiếp thu các kiến thức chuyên ngành mới bằng ngoại ngữ.

Trong phạm vi bài báo, tác giả đưa ra một nền tảng công nghệ có thể sử dụng cho giáo viên nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy trong nhà trường nói chung và giảng dạy TACN cho sinh viên học các trường liên kết quốc tế, thúc đẩy sự tương tác giữa giáo viên, sinh viên, tạo động lực và môi trường cho sinh viên học tập môn TACN. Đó là ứng dụng Edmodo

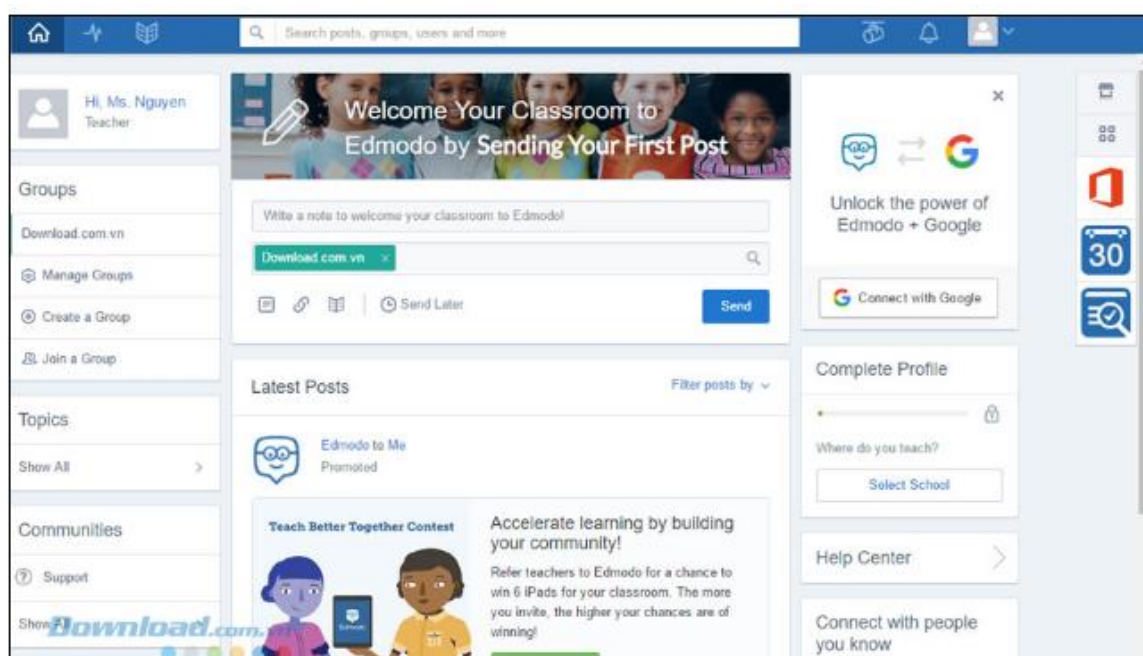
II. GIỚI THIỆU VỀ ỨNG DỤNG EDMODO

Edmodo mạng xã hội học tập lớn nhất trên thế giới được sáng lập bởi Nic Borg và Jeff O'Hara từ năm 2008, hiện nay đã có hơn 30,000,000 người dùng đến từ các quốc gia khác nhau, chủ yếu tập trung ở Mỹ và các quốc gia nói tiếng Anh. Quan điểm của những người sáng lập và phát triển edmodo là tập trung xây dựng nền tảng công nghệ qua đó giáo viên muốn sử dụng thay vì phải sử dụng. Edmodo cung cấp cho giáo viên và học sinh một mạng xã

hội an toàn để sử dụng trong lớp học. Đó không phải là một kỳ tích nhỏ, ứng dụng này được cho là Facebook cho giáo dục

Một trong những thế mạnh của Edmodo là hai người phát triển ứng dụng đều xuất phát là giáo viên thay vì là những kỹ sư công nghệ như các nền tảng khác. Như vậy, những người sáng lập hiểu rất rõ nhu cầu cần tương tác với người học cũng như các thao tác mà giáo viên cần để có thể tạo ra một môi trường học tập có thể kích thích được người học cũng như tạo ra các công cụ để có thể tương tác, giao bài tập cũng như tổ chức các hoạt động dạy và học. Đây là một trong những lợi thế của ứng dụng Edmodo so với những mạng xã hội khác như facebook, twitter hay instagram.

Năm 2013, trên cơ sở lấy ý kiến bình chọn của hơn 500 chuyên gia đến từ 48 quốc gia trên thế giới, Edmodo được xếp hạng thứ 29 trong tổng số 100 trang web hỗ trợ học tập tốt nhất do Jane Hart, người sáng lập trung tâm C4LPT ở Anh nghiên cứu. Giao diện Edmodo hỗ trợ 10 ngôn ngữ khác nhau trong đó có tiếng Trung và tiếng Pháp. Ứng dụng điện thoại phần mềm này cũng được tải nhiều trên hệ điều hành iOS và Android, tạo điều kiện thuận lợi cho việc dạy và học ở mọi nơi, mọi lúc.



(Source: internet)

GIAO DIỆN ỨNG DỤNG EDMODO

III. ỨNG DỤNG CÁC TÍNH NĂNG CỦA EDMODO TRONG VIỆC DẠY TIẾNG ANH CHUYÊN NGÀNH NHẪM TẠO MÔI TRƯỜNG HỌC TẬP CŨNG NHƯ TĂNG ĐỘNG LỰC CHO SINH VIÊN THEO HỌC CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT.

Đối với các sinh viên tham gia vào mạng học tập trực tuyến Edmodo, Sinh viên ngay từ đầu học kỳ đã nắm được kế hoạch của học phần và nội dung cần chuẩn bị được công khai trên hệ thống. Điều này khắc phục được việc học thụ động chờ đợi giảng viên nhắc nhở “đọc trước phần... bài”, hay chỉ là lời nhắc rất chung “xem trước bài”.... Sinh viên thuộc cùng một nhóm chủ động kết nối, bàn bạc nội dung cần chuẩn bị thông qua thảo luận nhóm mà không

cần phải gặp nhau trực tiếp, tránh được những lãng phí không cần thiết. Đối với các bài trắc nghiệm nhỏ được cung cấp trong Assignment với thời hạn hoàn thành được cài đặt trước, sinh viên toàn quyền thu xếp thời gian, công việc cá nhân, chủ động hoàn thành. Đối với hoạt động trên lớp, hình thức tham gia trình bày có thể do sinh viên chủ động quyết định với các ý kiến tư vấn chuyên môn của giảng viên mang lại rất nhiều lợi ích cho người học và người dạy.

3.1 Chia sẻ tài nguyên không giới hạn trong nội bộ nhóm/ lớp một cách linh hoạt, không bị bó buộc về thời gian.

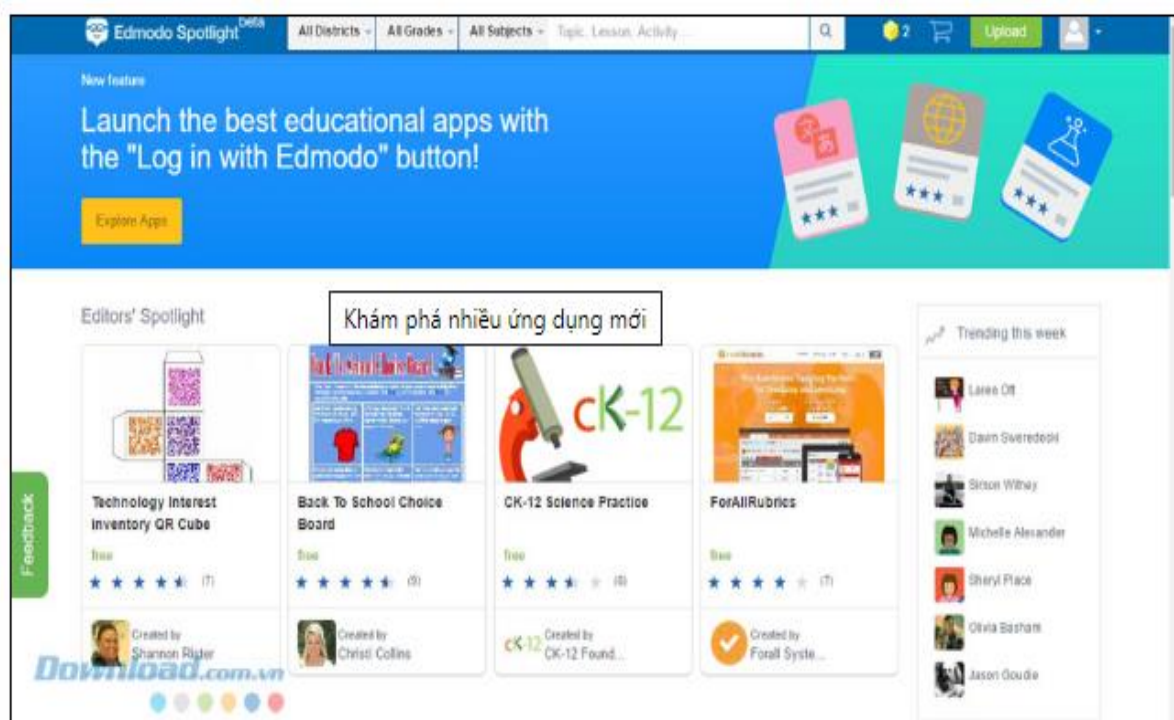
Đối với giảng viên và sinh viên đại học nói chung và sinh viên chương trình liên kết quốc tế nói riêng hiện nay, thời gian học trên lớp sẽ không đủ để giáo viên có thể giảng dạy toàn bộ các kiến thức chuyên ngành. Việc học tiếng Anh chuyên ngành đòi hỏi người học phải tự mình trau dồi về kiến thức chuyên môn, từ vựng chuyên ngành cũng như áp dụng các kiến thức được học vào các tình huống thực tế trong kinh doanh hay trong chuyên ngành của họ. Vì vậy, giáo viên muốn tăng cường vốn hiểu biết cho sinh viên cũng như tạo cho các em cơ hội học tập, luyện tập nhiều hơn các kiến thức trên lớp thì cần phải chia sẻ tài nguyên, học liệu để các em có thể đọc và tìm hiểu thêm; việc chia sẻ tài nguyên, tài liệu học tập qua mạng giúp sinh viên có thể chủ động học tập ở nhà và tiết kiệm chi phí in ấn, photo nhất là sinh viên theo học các chương trình liên kết đào tạo với nước ngoài đặc biệt trong bối cảnh dịch bệnh Covid hiện nay vẫn còn phức tạp; giảng viên chuyên ngành ít có cơ hội được tiếp xúc trực tiếp với người học tại Việt Nam, nhu cầu về một phần mềm cho phép người dạy và người học tương tác cũng như chia sẻ tài liệu online là vô cùng cần thiết. Tuy nhiên, giảng viên thường gửi bài qua email hoặc tải tài liệu lên các nền tảng ứng dụng khác nhau như dropbox, mediafire... và không thể quản lý tài nguyên đó một các hệ thống, khoa học. Sinh viên nếu không chú ý ghi chép sẽ khó có thể tìm được tài liệu theo đúng lộ trình học hoặc tìm được tài liệu được thầy cô cung cấp nhưng lộn xộn và các em khó theo sát được nội dung cả kỳ học.

Trong quá trình giảng dạy môn tiếng anh Chuyên ngành cho sinh viên đào tạo quốc tế tại đại học Thương mại, bản thân tác giả có sử dụng Edmodo để chia sẻ tài liệu cho sinh viên, các file bài tập dưới nhiều định dạng khác nhau như Word, PDF, MP3, MP4, .wmv, .mov, PPT, excel, .gif, .jpeg... Sinh viên được khuyến khích khai thác các khái niệm, định nghĩa chuyên ngành trên các từ điển online cũng như tiếp cận được những video, clip giới thiệu về các nội dung khó trong bài giảng. Tuy nhiên do mới bắt đầu sử dụng người dùng còn nhiều bỡ ngỡ nên chủ yếu mới chỉ khai thác tư liệu dạng văn bản, dạng ảnh, và dạng video.

- Chia sẻ liên kết tới các trang web hoặc nhúng thêm các ứng dụng trên nền flash như: prezi, voicethread, slideshare, các trò chơi, google forms, YouTube videos..

- Tài miễn phí, mua hoặc phát triển các ứng dụng học tập trên nền edmodo như các ứng dụng học từ vựng, ứng dụng chia sẻ giáo án dạy học qua dự án, ứng dụng giám tuyển nội dung giáo dục educlipper.

- Giáo viên và sinh viên có thể chia sẻ đồng thời nhiều tài nguyên với các định dạng khác nhau cùng một lúc khi giao bài tập, yêu cầu sinh viên tự học thêm ở nhà hay gửi bài cho sinh viên đọc tài liệu, xem video bài giảng trước mỗi bài học



(Source: internet)

Khám phá nguồn tài liệu vô cùng phong phú của Edmodo Splight

Giáo viên và sinh viên cũng có thể theo dõi về các lĩnh vực khác nhau như giảng dạy tiếng Anh, công nghệ dạy học, đổi mới sáng tạo...đồng thời tạo ra cộng đồng học tập, chia sẻ thông tin giống như facebook page.

Tuy nhiên, không giống như việc chia sẻ trên Facebook, Edmodo thiết kế các ứng dụng bổ sung giúp giáo viên quản lý nguồn tài nguyên này một cách hiệu quả thông qua việc sử dụng các tính năng như ‘tags’, ‘library’, ‘folders’ và ngay cả việc tạo ra các khóa học giống như trên nền tảng moodle hay những nền tảng dạy học trực tuyến khác.

Như vậy, có thể thấy giáo viên có thể thiết kế bài kiểm tra đánh giá, thiết lập thời hạn thực hiện, thời gian thực hiện và học sinh có thể thực hiện bài kiểm tra bất cứ thời điểm nào, không nhất thiết phải tiến hành trên lớp học. Đặc điểm này rất phù hợp với đặc điểm dạy và học các môn tiếng anh chuyên ngành cho sinh viên nói chung và sinh viên chương trình liên kết đào tạo nói riêng khi thời gian trên lớp cho việc luyện tập bài tập và giao bài, chữa bài rất hạn chế. Với những ưu điểm này, sinh viên sẽ có động lực hơn và chủ động hơn trong việc tìm hiểu kiến thức cũng như tích cực hơn trong các hoạt động theo nhóm trong khi đó giáo viên lúc nào cũng có thể bám sát tình hình của người học từ đó đưa ra sự hỗ trợ, hướng dẫn kịp thời, giải đáp những khó khăn cho người học.

3.2 Cộng tác hiệu quả giữa thầy và trò

Hiệu quả thứ hai của ứng dụng Edmodo là hoạt động cộng tác, giao tiếp giữa giáo viên với sinh viên, sinh viên với sinh sinh được hỗ trợ tối đa.

Đặc trưng của giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành của chương trình đào tạo liên kết quốc tế là người học và người dạy cần tương tác tương đối nhiều theo một nhóm hoặc người

dạy hướng dẫn người cũng như theo dõi sát sao từng bước trong thực hiện các nhiệm vụ, dự án theo chương trình học.

Khi sử dụng Edmodo, người dạy có thể tạo các lớp/nhóm để chia sẻ tài nguyên, các ý tưởng về hoạt động dạy và học. Trong các lớp/nhóm học, người dạy có thể tạo ra các nhóm nhỏ hơn giúp cho việc thảo luận, chia sẻ trong từng nhóm nhỏ được dễ dàng hơn mà chỉ giáo viên và sinh viên nhóm đó có thể truy cập thông tin. Tính năng này rất phù hợp cho hoạt động lập kế hoạch, triển khai các đề án ngôn ngữ, các chuyên đề chuyên môn của sinh viên hoặc các nhóm học tập của các thành viên theo mô hình câu lạc bộ.

Bên cạnh việc tạo nhóm nhỏ, người dạy còn có thể tạo một mạng lưới rộng hơn cho từng khối lớp, khoa hoặc từng trường để chia sẻ kinh nghiệm, ứng dụng cũng như chia sẻ tài liệu nghiên cứu dự án của sinh viên. Điều này cho phép giáo viên tại các trường chia sẻ tài nguyên cũng như trao đổi kinh nghiệm với nhau trên diện rộng nhằm giúp cải thiện chất lượng giảng dạy cũng như mở rộng nguồn học liệu cho người học và người dạy.

Edmodo cho phép mã nhúng đa dạng từ các ứng dụng khác như voicethread giúp giáo viên có thể dạy nói, chia sẻ video trên TED hay Youtube để bổ sung nội dung học tập trên lớp, hay chia sẻ các bài giảng PPT cho sinh viên mà các em chỉ có thể xem mà không tải về phát tán cho các mục đích khác.

Một trong những điểm nổi bật khác của Edmodo là khả năng tích hợp với Google Drive giúp quản lý, chia sẻ tài liệu và cộng tác với nhau dễ dàng hơn bao giờ hết. Giáo viên có thể dạy viết và sửa bài viết mà không cần tải các file về máy, thay vào đó yêu cầu sinh viên làm trên ứng dụng Google và nộp bài qua mạng.

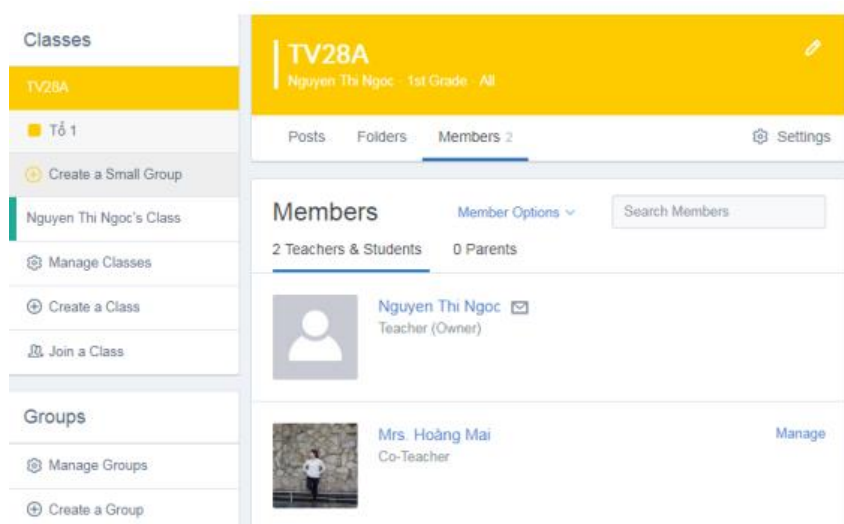
3.3 Đẩy mạnh hoạt động dạy và học tiếng Anh chuyên ngành

Edmodo cho phép giáo viên tích hợp đa dạng công cụ và ứng dụng trong quá trình dạy học trên lớp ví dụ

+ Giáo viên có thể sử dụng chức năng Polls để lấy ý kiến đánh giá từ người học hoặc các thành viên tham gia hoặc bình chọn giống chức năng của zalo, viber và một số ứng dụng phổ biến.

+ Nếu người dạy muốn yêu cầu sinh viên trả lời câu hỏi hay làm bài trắc nghiệm ngắn, họ cũng có thể sử dụng quizzes, thảo luận, chia sẻ bằng ngôn ngữ đích với chức năng post, và chia sẻ tài nguyên học tập miễn phí trên mạng với cách chia sẻ liên kết hay tải dữ liệu trực tiếp.

Edmodo cho phép các trường, sở tạo tên miền con cho đơn vị mình qua đó hoạt động giao tiếp của nhà trường tới giảng viên và sinh viên được thông suốt và minh bạch. Bên cạnh sử dụng ứng dụng calendar để lập kế hoạch hàng tuần hoặc hàng tháng, người quản trị hoặc giáo viên có thể xem kết quả thống kê về hoạt động dạy-học của cán bộ trong trường, đồng thời hỗ trợ giảng viên và sinh viên trong những trường hợp cần thiết.



(Source: internet)

Edmodo cho phép tạo nhóm và kiểm soát nhóm người học

3.4 Edmodo cung cấp phương pháp kiểm tra, đánh giá liên tục, dễ theo dõi.

Một trong những hoạt động quan trọng trong quá trình đào tạo là nâng cao chất lượng của công tác khảo thí, kiểm tra đánh giá người học. David Nunan, nhà giáo học pháp ngoại ngữ nổi tiếng đã từng viết: ‘nếu không có phản hồi, đánh giá, hoạt động học tập sẽ không hiệu quả.’ Khi đổi mới phương pháp dạy học, người giáo viên phải đổi mới cách thức kiểm tra đánh giá sinh viên đặc biệt là hình thức đánh giá thường xuyên, liên tục (on-going/formative assessment). Tuy nhiên, khi giáo viên áp dụng hình thức đánh giá thường xuyên, liên tục trên giấy, khối lượng công việc của giáo viên sẽ trở lên nhiều hơn do có thêm các hoạt động ra đề, chấm bài và báo cáo kết quả học tập. Đây cũng là hoạt động chiếm nhiều thời gian nhất trong các hoạt động của giáo viên. Ở góc độ sinh viên, một trong những động cơ khiến các em học tập tích cực hơn là việc giáo viên đánh giá thường xuyên và thông báo kết quả trong thời gian sớm nhất. Đó là một thách thức rất lớn cho giáo viên. Tuy nhiên, giáo viên có thể dễ dàng khai thác các tính năng của edmodo để triển khai hoạt động đánh giá thường xuyên.

- *Tính năng giao bài:* Giảng viên có thể giao bài tập (assignment) rất dễ dàng trong Edmodo, đồng thời có thể gửi kèm theo cho sinh viên tài liệu, tài nguyên, trang web... để giúp sinh viên có thể hoàn thành bài tập đó mà cả người học và người dạy không phải sử dụng thêm bất kỳ một phần mềm hay một ứng dụng nào khác. Tất cả đều được tích hợp trong Edmodo. Thông thường, giảng viên giao bài và yêu cầu sinh viên nộp bài qua email và chính điều này làm cho giáo viên quá tải khi dạy nhiều nhóm sinh viên với tổng số lên tới gần 200 em. Hơn nữa, giáo viên không thể đảm bảo được sinh viên nộp bài đúng hạn. Với chức năng assignments trong edmodo, giáo viên có thể đưa ra thời gian hoàn thành cho mỗi bài tập, trong trường hợp sinh viên thiếu kỷ luật thì sẽ không thể nộp bài quá hạn hoặc giáo viên cho phép nộp bài muộn thì hệ thống sẽ thông báo những sinh viên nộp muộn qua đó giáo viên có thể cho điểm tương ứng. Sinh viên có thể nộp bài dưới nhiều định dạng khác nhau như Word,

PDF, MP3, MP4, .wmv, .mov, PPT, excel, .gif, .jpeg do vậy giáo viên có thể kiểm tra được bốn kỹ năng nghe, nói, đọc viết.

Việc chấm bài đã nộp của người học cũng dễ dàng hơn bao giờ hết, giáo viên nhận bài làm và cho điểm, gửi phản hồi bằng chữ hoặc sử dụng các icons. Điểm của sinh viên sẽ được tự động cập nhật vào sổ điểm (gradebook) và giáo viên có thể xuất ra định dạng khác nhau để tải về máy. Khi đã có điểm, sinh viên sẽ nhận được thông báo và có thể xem điểm, xem phản hồi về bài làm của mình hoặc khiếu nại kết quả cho giáo viên. Tất cả hoạt động này diễn ra độc lập cho mỗi sinh viên, đảm bảo tính riêng tư và tăng cường trao đổi theo phương thức một thầy một trò hoặc.

- *Tính năng Quizzes*: tính năng quizzes được sử dụng rất nhiều bởi những người sử dụng Edmodo từ khi tính năng này được đưa vào sử dụng bởi nó hỗ trợ nhiều dạng câu hỏi khác nhau như câu hỏi lựa chọn, đúng/sai, câu trả lời ngắn, và điền vào ô trống,... Ngoài trừ câu hỏi yêu cầu câu trả lời ngắn, tất cả các loại câu hỏi khác sẽ được chấm tự động và điểm của sinh viên sẽ được cập nhật vào hệ thống. Do vậy, giáo viên sẽ tiết kiệm được nhiều thời gian triển khai đánh giá sinh viên, giờ đây chỉ ra đề và xem điểm.

- *Tính năng Badges*: Để khuyến khích sinh viên, giáo viên không chỉ chấm điểm và nhận xét. Sử dụng tính năng badges của edmodo, giáo viên có thể thể hiện sự ghi nhận tiến bộ, nỗ lực, cam kết của sinh viên bằng cách danh hiệu có sẵn hoặc tự tạo như “sinh viên chăm chỉ”, “sinh viên tích cực”, “sinh viên tiêu biểu trong tháng”, “sinh viên tiêu biểu của học kỳ”...

Tại trường Đại học Thương mại, nhà trường hiện nay đang áp dụng hình thức đào tạo theo hệ thống tín chỉ, cách đánh giá điểm theo công thức:

$$\text{Điểm học phần} = \text{Điểm chuyên cần} \times 10\% + \text{Điểm thực hành} \times 30\% + \text{Điểm cuối kỳ} \times 60\%.$$

Xét thấy với sự hỗ trợ của mạng xã hội học tập và những đổi thay tích cực trong việc tổ chức hoạt động trên lớp cũng như hoạt động nhóm trên Edmodo. Với sự hỗ trợ vượt trội của hệ thống Edmodo, như tính năng báo muộn (nếu sinh viên nộp bài muộn) tính năng thưởng huy chương đối với các câu hỏi hoặc trả lời hay, thậm chí là khả năng lưu vết tất cả các hoạt động của sinh viên trên hệ thống giúp giảng viên đánh giá một cách thường xuyên và kịp thời. Hệ thống tự động phản hồi ngay lập tức kết quả bài làm của sinh viên, giúp sinh viên kịp thời có được sự khẳng định tri thức. Phần đánh giá này khiến cho giáo viên đánh giá dành viên một cách kịp thời và nhanh chóng đồng thời đưa ra những nhận xét, khen ngợi kịp lúc khiến cho người học cảm thấy vui vẻ, hứng thú hơn trong khi học các môn chuyên ngành được coi là khô khan và khó này.

3.4 Nhận xét của người học về ứng dụng Edmodo trong năm học 2018- 2019

So sánh kết quả đánh giá tổng quát của cùng kì các năm học trước, năm học 2018-2019 điểm trung bình học phần tiếng anh chuyên ngành thương mại 1 tăng cao rõ rệt. Qua phiếu điều tra mức độ hài lòng của sinh viên đối với tính năng ưu việt của Edmodo (32/56 sinh viên tương ứng 57,14%), cách thức tổ chức hoạt động trên lớp (39/56 tương ứng 69,64%), cách thức đánh giá thành tích học tập (40/56 tương ứng 71,42%). Qua các tháng

triển khai cho thấy, mạng xã hội học tập Edmodo đang dần khẳng định được vị thế của mình trong công cuộc đổi mới dạy và học các môn chuyên ngành.

IV. KẾT LUẬN

Với các tính năng như dễ sử dụng, an toàn, linh hoạt và hoàn toàn miễn phí, Edmodo là một nền tảng web được dung khá phổ biến trên thế giới. Với Edmodo giảng viên và sinh viên, người học có thể đăng nhập bất cứ nơi nào, từ bất kỳ thiết bị nào. Giao diện Edmodo được thiết kế dành riêng cho các lớp học. Sinh viên chỉ có quyền truy cập vào các lớp mà giáo viên mời họ và giáo viên có thể kiểm soát cách sinh viên tham gia. Edmodo được thiết kế để sử dụng với bất kỳ môn học nào, trong bất kỳ lớp học nào. Cho dù bạn có bao nhiêu thiết bị, Edmodo hoạt động cho tất cả mọi người. Hơn nữa, Edmodo miễn phí cho tất cả mọi người. Việc sử dụng mạng xã hội học tập Edmodo trong công tác dạy và học mang lại nhiều ích lợi và hiệu quả trước yêu cầu đổi mới nâng cao chất lượng dạy học tại một số trường đại học như trường Đại học Văn hóa Hà Nội đại học Thái Nguyên. Việc áp dụng song song lớp học trên Edmodo với lớp học trực tiếp sẽ giúp sinh viên có nhiều cơ hội tự học, tự nghiên cứu dưới sự trợ giúp và đánh giá của giảng viên. Sinh viên được tiếp cận và rèn kỹ năng, bám sát yêu cầu của môn học để nâng cao chất lượng dạy và học tại các trường đại học nói chung và trường đại học Thương Mại nói riêng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Phùng Văn Huy (2014), Giảng dạy và Thực hành ngoại ngữ với mạng xã hội Edmodo.
2. Nguyễn Thủy Đoan Trang, Xây dựng bài giảng điện tử E-Learning với Adobe Presenter, Hội thảo Nâng cao chất lượng đào tạo cấp khoa năm học 2015-2016.
3. Nguyễn Thủy Đoan Trang, Đề xuất giải pháp ứng dụng Công nghệ Thông tin và Truyền thông trong mô hình lớp học đảo ngược (flipped classroom), Hội thảo khoa học cấp trường, Công nghệ Thông tin và Truyền thông, ICT 2015.
4. Các website tham khảo
<https://Edmodo.mediacore.tv/files/88397-Edmodo-cofounders.mp4>.
<http://www.baomoi.com/Edmodo-Mang-giao-duc-kieu-Phay/76/7957747.epi>
<http://biancahewes.wordpress.com/2011/11/30/Edmodo-resource-sharingcollaboration-lessons-communication-assessments-and-organisation/>
<https://Edmodo.mediacore.tv/files/88397-Edmodo-cofounders.mp4>
<http://edtechdigest.wordpress.com/2011/05/20/interview-find-nic-borg-on-Edmodo/>
<http://en.wikipedia.org/wiki/Edmodo#Statistics> 8. <http://c4lpt.co.uk/top100tools/>

**NGHIÊN CỨU VỀ VIỆC SỬ DỤNG PHƯƠNG PHÁP CHIẾT TỰ
TRONG DẠY VÀ HỌC CHỮ HÁN CHO SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH
TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI**

TS. Nguyễn Thị Thu Trang

Email: thutrang162@gmail.com

Viện Hợp tác Quốc tế - Trường Đại học Thương mại

Tóm tắt

Bài viết trước hết đưa ra khái niệm và phân loại chiết tự, phân tích thực trạng sử dụng phương pháp chiết tự trong dạy và học chữ Hán tại một số trường Đại học ở Hà Nội. Sau khi phân tích đánh giá hiệu quả của việc sử dụng phương pháp chiết tự trong dạy và học chữ Hán cho sinh viên chuyên ngành tiếng Trung thương mại, đưa ra một số kiến nghị trong dạy và học chữ Hán cho sinh viên chuyên ngành tiếng Trung thương mại tại trường Đại học Thương mại.

Từ khóa: chiết tự, giảng dạy tiếng Trung, thương mại

Abstract

The article firstly introduces the concept and classification of graphology, analyzing the situation of using graphology in teaching and learning Chinese character at some universities in Hanoi. After analyzing and evaluating the effectiveness of using graphology in teaching and learning Chinese character for business Chinese major students, give some recommendations in teaching and learning Chinese character for business Chinese major at Thương mại university

Từ khóa: graphology, Chinese language teaching, business

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hán tự là loại ký tự phức tạp, gây nhiều khó khăn cho người học. Một phương pháp hay được sử dụng trên hán tự là chiết tự (折字 - bẻ gãy từ ngữ).

Chiết tự nảy sinh trên cơ sở nhận thức về tượng hình của chữ Hán, cách ghép các bộ thủ, cách bố trí các bộ, các phần của chữ. Trên phương diện nào đó, **chiết tự** chính là sự vận dụng phân tích chữ Hán một cách linh hoạt sáng tạo. Hơn thế nữa, nó không chỉ dừng lại ở hình thức phân tích chữ Hán thuần túy mà còn chuyển sang địa hạt văn chương và các trò chơi thử tài trí tuệ đầy thú vị và hấp dẫn.

Như chúng ta đã biết, ở chữ Hán luôn có sự kết hợp nổi bật của ba mặt: hình - âm - nghĩa. **Chiết tự** trong những chữ Hán đã phát huy đặc điểm cấu trúc ba mặt này để tạo nên nét riêng độc đáo so với **chiết tự** ở những hệ thống văn tự khác. **Chiết tự** trong chữ Hán không chỉ chiết về mặt hình thể chữ mà còn liên hệ với cả phương diện âm và nghĩa.

Người ta còn dùng câu đố **chiết tự** để thử tài chữ nghĩa, thử tài suy đoán của nhau. Nhờ đó, **chiết tự** có điều kiện đi sâu vào trong đời sống Hán học, dần dần trở thành thói quen khi học chữ.

Bài viết trước hết đưa ra khái niệm và phân loại chiết tự, phân tích thực trạng sử dụng phương pháp chiết tự trong dạy và học chữ Hán tại một số trường Đại học ở Hà Nội.

Sau khi phân tích đánh giá hiệu quả của việc sử dụng phương pháp chiết tự trong dạy và học chữ Hán cho sinh viên chuyên ngành tiếng Trung thương mại, đưa ra một số kiến nghị trong dạy và học chữ Hán cho sinh viên chuyên ngành tiếng Trung thương mại tại trường Đại học Thương mại

II. NỘI DUNG

2.1 Khái niệm và phân loại chiết tự

2.1.1 Khái niệm

Dạy chữ Hán truyền thống ở Việt Nam hay chú ý đến chiết tự. Chiết tự nhằm giúp cho người học nhớ chữ Hán được tốt hơn. Chiết tự được xây dựng trên cơ sở phân tích hình thể của chữ Hán, cách ghép các bộ, cách bố trí các bộ hay phần của chữ. Chiết tự được xem là cái “mẹo” để học và nhớ chữ Hán hiệu quả. Vậy chiết tự là gì? Chiết 折 : gãy, phán đoán. Tự 字 : chữ Có nhiều định nghĩa khác nhau về chiết tự. Ở đây, chúng tôi xin đề cập đến một số định nghĩa tiêu biểu nhất: Chiết tự là phân tích chữ (nói về chữ Hán) ra từng yếu tố, căn cứ vào nghĩa của các yếu tố mà đoán việc lành dữ theo một thuật bói toán ngày xưa. Dựa theo nghĩa của các yếu tố cấu thành mà xác định nghĩa của cả chữ hoặc của cả từ

Theo quyển “Từ điển Tiếng Việt” do Hoàng Phê chủ biên – Nxb Đà Nẵng – Trung tâm từ điển học, 1996 thì chiết tự được định nghĩa như sau: Chiết tự là “phân tích nét chữ (nói về chữ Hán) ra từng yếu tố, căn cứ vào nghĩa của các yếu tố mà đoán việc lành dữ, theo một thuật mê tín ngày xưa”. Chiết tự là “dựa theo nghĩa của các yếu tố cấu thành mà xác định nghĩa của cả chữ hoặc của cả từ”. [18, tr.153] .Theo ý kiến của ông Phạm Văn Khoái trích trong quyển “Giáo trình Hán Nôm dành cho du lịch” thì ông cho rằng: Chiết tự là “bẻ chữ - đoán nghĩa trên cơ sở nhìn nhận kết cấu và hình dáng một số chữ”. [12, tr.36] .Và theo ý kiến của PGS.TS Lê Trung Hoa – PGS Hồ Lê trong quyển “Thú chơi chữ” thì: “Chiết tự là tách các yếu tố tạo thành chữ trong chữ quốc ngữ hoặc thành chữ Hán. Chiết tự được vận dụng trong câu đố, câu đối, câu thơ”. [8, tr.269] Tuy có nhiều định nghĩa về chiết tự khác nhau, nhưng tựu trung lại, các ý kiến trên đều giống nhau về cơ bản. Chúng ta có thể hiểu đơn giản về phương pháp chiết tự đó là cách phân tích chữ Hán làm nhiều thành phần, giải thích ý nghĩa của mỗi thành phần và sau đó giải thích ý nghĩa của toàn chữ. Phương pháp chiết tự thực chất chính là cách phân tích chữ viết nhằm giúp người học hiểu sâu hơn về chữ Hán và cũng để dễ ghi nhớ chữ Hán hơn.

2.1.2 Phân loại chiết tự

2.1.2.1 Chiết tự về mặt hình thể chữ:

Về mặt hình thể, chiết tự dựa trên nguyên tắc phân tích chữ Hán ra các bộ phận cấu thành của chữ. Có thể nói, việc nhận biết và nhớ hình thể của chữ Hán luôn là yêu hình thể chữ phong phú hơn phương pháp chiết tự về mặt âm cũng như chiết tự về mặt nghĩa. Bằng cách chú ý đến hình thể, chiết tự sẽ giúp cho người mới học dễ dàng tưởng tượng và hình dung ra các chữ Hán công kênh, nhiều nét mà họ đã học.

Ví dụ:

* *Hai thăng ngòi núp bên cây*

Tao chẳng thấy mày, mày chẳng thấy tao. → Chữ 來 Lai

Có một câu khác tương tự:

Lai hữu lưỡng nhân

Chiết tự chữ “lai” về mặt hình thể. Chữ “lai” [來] có hình hai chữ “nhân” [人] ở hai bên, chữ “mộc” [木] ở giữa. Thực ra, hai chữ “nhân” [人] này vốn là tượng hình của hai cái gai. “Lai” [來] là tên một loại lúa có gai. Về sau, chữ “lai” còn được dùng với một nét nghĩa mới là đến.

2.1.2.2 Chiết tự về mặt âm:

Về mặt âm, chiết tự sử dụng các tri thức mang tính ngữ âm học như nói lái và phiên thiết. Chiết tự về mặt âm đọc trong chữ Hán tiêu biểu nhất là lối phiên thiết phục vụ cho việc chú âm trong các sách học, các tự điển. Tầng số xuất hiện của phương pháp chiết tự về mặt âm đọc rất ít, không phổ biến bằng hai phương pháp hình và nghĩa.

Ví dụ:

* **Con gái mà đứng éo le**

Chồng con chưa có kè kè mang thai. → Chữ 始 Thủy

Chữ “thủy” [始: mới, bắt đầu] thực chất vốn là một chữ hình thanh. Cấu tạo của chữ “thủy” [始] gồm có chữ “thai” [台] chi âm và ghép với chữ “nữ” [女: con gái] để nói nghĩa.

Những trường hợp chiết tự về mặt âm đọc xuất hiện với tầng số thấp. Thường thì không chỉ thuần nhất chiết tự về âm đọc mà còn kèm theo cả phần hình thể hoặc phần ý nghĩa.

2.1.2.3 Chiết tự về mặt nghĩa:

Về mặt nghĩa, chiết tự dựa vào bản chất biểu ý của chữ Hán. Một chữ Hán bất kỳ cũng gồm các nét hay các phần tạo nên. Với chữ độc thể là các nét. Và với chữ độc thể là các bộ phận hợp thành, phức tạp hơn về cấu trúc.

Nếu như phương pháp chiết tự về mặt hình thể chiếm tầng số xuất hiện cao thì phương pháp chiết tự về mặt ý nghĩa cũng rất đa dạng. Đúng sau phương pháp chiết tự về hình thể nhưng phương pháp chiết tự này cũng đóng một vai trò khá quan trọng trong việc phân tích chữ Hán.

Ví dụ:

* **Hỏi anh cấp sách đi thi**

Ba xe chấp lại, chữ gì hỏi anh?

Và có một câu tương tự là:

Ba xe kéo lê trên đường, âm vang như sấm.

Đó là chữ “oanh” [轟]. Chữ “oanh” được viết với 3 chữ “xa” [車] ghép lại. Có nghĩa là tiếng động của nhiều xe cùng chạy.

2.2 Tình hình sử dụng phương pháp chiết tự trong dạy và học chữ Hán tại một số trường Đại học ở Hà Nội.

2.2.1 Phương pháp nghiên cứu

Để tìm hiểu về tình hình sử dụng phương pháp chiết tự trong dạy và học chữ Hán tại một số trường Đại học ở Hà Nội, chúng tôi đã xây dựng bảng hỏi điều tra và tiến hành khảo sát điều tra tập trung vào đối tượng là các sinh viên đang theo học tiếng Trung Quốc tại các trường đại học như: Đại học Thương mại, Khoa tiếng Trung Quốc Đại học Ngoại ngữ- Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHQGHN), Khoa ngoại ngữ của trường Đại học Thủ Đô Hà nội...nằm trên địa bàn Hà Nội. Bảng hỏi tập trung vào tìm hiểu giáo viên giảng dạy chữ Hán và sinh viên đang học chữ Hán theo những phương pháp nào? Có sử dụng phương pháp chiết tự không? Bảng hỏi được phân loại riêng biệt gồm 2 loại: bảng hỏi dành cho giáo viên, bảng hỏi dành cho sinh viên .

Bảng hỏi được xây dựng sử dụng thang đo Likert, thang đo Bloom nhằm so sánh, đánh giá về hiệu quả của việc sử dụng phương pháp chiết tự trong dạy và học chữ Hán. Các phiếu hỏi được gửi trực tiếp cho các giáo viên đang giảng dạy tiếng Trung Quốc và sinh viên đang theo học tiếng Trung Quốc theo hình thức ngẫu nhiên.

Cuối cùng, chúng tôi đã thu được 390 phiếu trả lời hợp lệ (trong đó có 25 giáo viên, 365 sinh viên) để tiến hành xử lý phân tích và thu được những kết quả quan trọng được trình bày trong các phần sau đây.

Phần thông tin chung là những tiêu chí về phân loại đối tượng như: thời gian giảng dạy hoặc theo học theo học tiếng Trung Quốc, tầm quan trọng của việc dạy và học chữ Hán... Phần này chúng tôi dùng phương pháp thống kê thông thường như: nhập dữ liệu trên bảng excel, phân tích, mô tả. Mục đích của chúng tôi là muốn tìm hiểu đối tượng đang giảng dạy hoặc theo học tiếng Trung Quốc trong một khoảng thời gian nhất định có đánh giá thế nào về tầm quan trọng của việc học chữ Hán? Đa số các giáo viên giảng dạy tiếng Trung, các sinh viên học tiếng Trung đều cho rằng chữ Hán rất khó .

2.2.2 Tình hình sử dụng phương pháp chiết tự trong giảng dạy chữ Hán của giáo viên

Ngoài việc phát bảng câu hỏi khảo sát, chúng tôi có tiến hành phỏng vấn 8 giáo viên về việc có sử dụng phương pháp chiết tự hay không, có 2/8 giáo viên được phỏng vấn cho rằng phương pháp chiết tự hiếm khi được sử dụng vì chiếm khá nhiều thời gian chuẩn bị và thao tác trên lớp. 6/8 giáo viên khác cho rằng nên sử dụng phương pháp chiết tự thì sẽ đem lại hiệu quả cao hơn. Trong 25 phiếu khảo sát dành cho giáo viên hợp lệ , có 11 giáo viên trường Đại học Thương mại, 9 giáo viên trường Đại học Ngoại ngữ- ĐHQGHN, 5 giáo viên trường Đại học Thủ Đô, kết quả khảo sát được trình bày trong bảng sau đây:

Bảng 1: Tình hình sử dụng phương pháp chiết tự trong giảng dạy chữ Hán của giáo viên

Nhân tố		ĐHNN- ĐHQGHN		ĐH Thương mại		ĐH Thủ đô	
		SL	Tỉ lệ	SL	Tỉ lệ	SL	Tỉ lệ
Phương pháp dạy chữ Hán thường xuyên được sử dụng	Phương pháp dạy chữ Hán truyền thống	2/9	22%	9/11	82%	2/5	40%
	Phương pháp dạy chữ Hán theo chiết tự	7/9	78%	2/11	18%	3/5	60%
	Kết hợp cả phương pháp dạy chữ Hán truyền thống và phương pháp dạy chữ Hán theo chiết tự	8/9	89%	5/11	45%	5/5	100%
Đánh giá hiệu quả của phương pháp truyền thống	Nhớ	3/9	34%	6/11	55%	2/5	40%
	Hiểu	6/9	67%	7/11	64%	1/5	20%
	Vận dụng	5/9	56%	8/11	73%	2/5	40%
	Phân tích	2/9	22%	5/11	45%	3/5	60%
	Tổng hợp	4/9	45%	6/11	55%	3/5	60%
	Đánh giá	5/9	56%	5/11	45%	2/5	40%
	Sáng tạo	2/9	22%	3/11	27%	1/5	20%
Đánh giá hiệu quả của phương pháp chiết tự	Nhớ	8/9	89%	8/11	73%	5/5	100%
	Hiểu	6/9	67%	5/11	45%	4/5	80%
	Vận dụng	8/9	89%	7/11	64%	5/5	100%
	Phân tích	7/9	78%	6/11	55%	3/5	60%
	Tổng hợp	6/9	67%	6/11	55%	3/5	60%
	Đánh giá	5/9	56%	5/11	45%	4/5	80%
	Sáng tạo	6/9	67%	4/11	36%	4/5	80%

Từ kết quả khảo sát ở bảng 1 chúng ta có thể thấy, phương pháp chiết tự được các thầy cô đang giảng dạy tiếng Trung Quốc ở trường Đại học Ngoại ngữ- ĐHQGHN rất chú trọng và sử dụng tối đa trong các bài giảng thực hành tiếng. Các thầy cô trường Đại học Thủ đô cũng đánh giá cao về hiệu quả của việc sử dụng phương pháp chiết tự trong giảng dạy chữ Hán. Trong khi các giáo viên trường Đại học Thương mại lại vẫn sử dụng phương pháp giảng dạy chữ Hán truyền thống, hiếm khi sử dụng phương pháp chiết tự. Tuy nhiên các giáo viên trường Đại học Thương mại vẫn đánh giá cao việc sử dụng phương pháp chiết tự và thấy rằng sử dụng phương pháp chiết tự đem lại hiệu quả cao. Vì đặc thù các lớp học tiếng Trung tại trường Đại học Thương mại quá đông, thời lượng phân bổ cho mỗi bài học lại ít nên các giáo viên chỉ có đủ thời gian dạy theo chương trình đã quy định.

2.2.3 Tình hình sử dụng phương pháp chiết tự trong việc học chữ Hán của sinh viên

Trong 365 phiếu khảo sát dành cho sinh viên hợp lệ, có 165 sinh viên trường Đại học Thương mại, 118 sinh viên trường Đại học Ngoại ngữ- ĐHQGHN, 82 sinh viên trường Đại học Thủ đô, kết quả khảo sát được trình bày trong bảng sau đây:

Bảng 2: Phương pháp học chữ Hán được sinh viên thường xuyên được sử dụng

Nhân tố		ĐHNN-ĐHQGHN		ĐH Thương mại		ĐH Thủ đô	
		SL	Tỉ lệ	SL	Tỉ lệ	SL	Tỉ lệ
Phương pháp học chữ Hán thường xuyên được sử dụng	Phương pháp học chữ Hán truyền thống	18/118	15%	95/165	58%	35/82	43%
	Phương pháp học chữ Hán theo chiết tự	32/118	27%	15/165	9%	15/82	18%
	Kết hợp cả phương học chữ Hán truyền thống và phương học chữ Hán theo chiết tự	68/118	58%	50/165	30%	32/82	39%

Kết quả thống kê bảng 2 cho thấy, đa số sinh viên chuyên ngành ngôn ngữ tiếng Trung Quốc của Đại học Ngoại ngữ Đại học Quốc gia Hà Nội sử dụng kết hợp cả phương học chữ Hán truyền thống và phương học chữ Hán theo chiết tự trong khi phần lớn sinh viên trường Đại học Thương mại lại chú trọng phương pháp học chữ Hán truyền thống. Điều này cho thấy sự khác biệt về cách tiếp cận và phương pháp chữ Hán giữa sinh viên các trường Đại học có giảng dạy tiếng Trung Quốc

Bảng 3: Nhận thức của sinh viên về phương pháp chiết tự trong quá trình học chữ Hán

Nhân tố	ĐHNN-ĐHQGHN		ĐH Thương mại		ĐH Thủ Đô	
	SL	Tỉ lệ	SL	Tỉ lệ	SL	Tỉ lệ
Chiết tự là phương pháp giúp người học chữ Hán dễ nhớ chữ	98/118	83%	55/165	33%	68/82	83%
Chiết tự là sự vận dụng phân tích chữ Hán một cách linh hoạt sáng tạo	95/118	81%	36/165	22%	52/82	63%
Chiết tự là một cơ sở rất thuận lợi để ghi nhớ chữ Hán về cả ba mặt: Hình thể, âm đọc và ý nghĩa.	56/118	47%	25/165	15%	38/82	46%
Không phải chữ Hán nào cũng có thể Chiết tự được	85/118	72%	89/165	53%	63/82	77%

Khi tìm hiểu nhận thức của sinh viên về phương pháp chiết tự, tôi nhận thấy những sinh viên khi được tiếp cận và được học chữ Hán theo phương pháp chiết tự sẽ có nhận thức và hiểu biết về cách học theo phương pháp chiết tự hơn so với những sinh viên chỉ được học

chữ Hán theo phương pháp truyền thống. Kết quả khảo sát ở bảng 3 cho thấy 83% sinh viên chuyên ngành ngôn ngữ tiếng Trung Quốc của Đại học Ngoại ngữ Đại học Quốc gia Hà Nội đều có nhận thức phương pháp chiết tự mang lại hiệu quả cao cho việc học chữ Hán.

2.3 Đánh giá hiệu quả của việc sử dụng phương pháp chiết tự trong dạy và học chữ Hán tại trường Đại học Thương mại

Mô hình và kết cấu lớp học tại trường Đại học Thương Mại thông thường dao động trong khoảng từ 50 đến 60 sinh viên, thậm chí có lớp sĩ số lên tới hơn 70 sinh viên, điều này khiến cho việc giảng dạy ngoại ngữ nói chung và việc giảng dạy tiếng Trung Quốc nói riêng càng thêm vất vả, đặc biệt là trong giảng dạy chữ Hán. Vì trong một khoảng thời gian có hạn như vậy, giáo viên phải biết cách phân chia thời gian một cách hợp lý cho các kỹ năng như luyện ngữ âm, từ mới, hội thoại giao tiếp... nên không thể dành nhiều thời gian cho việc dạy chữ Hán theo phương pháp chiết tự. Hơn nữa, với lớp học có số lượng sinh viên đông như vậy, giáo viên lại càng không thể nào hướng dẫn và theo dõi sát sao đến khả năng viết chữ Hán cũng như tiến độ học tập tiếng Hán của từng sinh viên. Kể từ năm học 2013 trở lại đây, các trang thiết bị phục vụ giảng dạy tại các phòng học của trường đang dần được nâng cấp, cụ thể là cho đến nay 100% các phòng học đã được lắp đặt hệ thống máy chiếu hoặc HDMI. Vì vậy các giảng viên của Bộ môn tiếng Trung trường Đại học Thương Mại đã cùng biên soạn bài giảng điện tử có sử dụng phần mềm chạy chữ Flash Player, kết hợp các tranh ảnh minh họa sinh động, tạo nên sự hứng thú, thu hút sự tập trung của người học, đồng thời giảm thiểu vất vả trong thao tác đứng viết bảng và thời gian chuẩn bị giáo cụ trực quan minh họa cho bài giảng của giáo viên. Vì chỉ cần thông qua các slide hình ảnh được trình chiếu là có thể thay thế việc phải chuẩn bị các giáo cụ trực quan hoặc phải đi in ấn các tranh ảnh màu để minh họa cho bài giảng. Tuy nhiên phần lớn các giáo viên vẫn chú trọng sử dụng phương pháp dạy chữ Hán truyền thống, rất ít giáo viên sử dụng phương pháp chiết tự dạy chữ Hán, điều này dẫn đến sinh viên cũng rất ít sử dụng phương pháp chiết tự trong khi học chữ Hán.

Để tìm hiểu về chất lượng viết chữ Hán của sinh viên cũng như tìm ra các lỗi sai trong quá trình viết chữ Hán mà sinh viên thường mắc phải, đồng thời tìm cách khắc phục và cải thiện kỹ năng viết của sinh viên, chúng tôi đã tiến hành khảo sát hơn 255 bài viết của sinh viên đang theo học từ học phần “kỹ năng tiếng Trung” 2.1 (năm thứ nhất) và 2.3 (năm thứ 2); khoảng 186 bài viết của sinh viên đang theo học từ học phần “kỹ năng tiếng Trung” 1.4 và 1.6 (năm thứ 3 và năm thứ 4). Mục đích là so sánh chất lượng viết chữ Hán của sinh viên năm thứ nhất, thứ hai có khác biệt gì so với sinh viên năm thứ 2, 3. Mẫu khảo sát là 441 bài viết được lấy từ các bài kiểm tra giữa kỳ học phần 1.4 và 1.6, bài thảo luận (viết đoạn văn theo chủ đề) học phần 2.3, bài kiểm tra cuối kỳ học phần 2.1. Kết quả khảo sát được thể hiện chi tiết trong bảng 4 dưới đây :

Bảng 4: Phân tích chất lượng viết chữ Hán của sinh viên chú trọng sử dụng phương pháp học chữ Hán truyền thống hơn phương pháp chiết tự

Yếu tố	Sinh viên năm 1,2		Sinh viên năm 3,4	
	Số lượng	Tỉ lệ	Số lượng	Tỉ lệ
Viết thiếu hoặc thừa nét chữ	182/255	71%	94/186	50%
Viết sai nét chữ	195/255	76%	82/186	44%
Viết sai bộ chữ	198/255	77%	61/186	33%
Viết sai kết cấu chữ	152/255	59%	52/186	28%
Viết ẩu đến mức “chữ không ra chữ”	16/255	6%	35/186	19%

Kết quả phân tích các mẫu khảo sát trên cho thấy : Đối với sinh viên năm thứ nhất và năm thứ hai có 71% sinh viên viết thừa, thiếu nét chữ , khoảng 76% sinh viên viết sai nét chữ hoặc nhầm lẫn về vị trí các nét chữ , ví dụ chữ “买- mai” nét cuối cùng là “chấm dài” thì lại viết thành nét “mác”, chữ “天 – tian ” viết nhầm thành chữ “夫 - fu”. Điều này cho thấy ngay từ giai đoạn nhập môn, sinh viên chưa nắm được các nét cơ bản và quy tắc viết chữ. 77% sinh viên viết sai các bộ chữ, ví dụ chữ “银 - yin” viết thành chữ “很- hen”. Điều này chứng tỏ trong quá trình học chữ Hán, các em chưa hiểu rõ về vai trò của các bộ thủ và ý nghĩa của từng bộ chữ đã học. Ngoài ra có khoảng 6% sinh viên viết chữ cẩu thả đến mức khi chấm bài giáo viên mất rất nhiều thời gian để cố gắng phán đoán xem sinh viên viết chữ gì.

Khi so sánh về chất lượng viết chữ Hán giữa sinh viên các khóa thì phần lớn lỗi sai tập trung vào sinh viên năm thứ nhất khi đã kết thúc học phần "kỹ năng tiếng Trung" 2.1. Tuy sinh viên của học phần 2.1 mắc nhiều lỗi sai nhưng tỉ lệ viết ẩu, “chữ không ra chữ” chỉ chiếm 6%. Điều này cho thấy sinh viên năm thứ nhất tuy mới học chữ Hán được 1 học kỳ nhưng thái độ học tập tốt hơn và đạt mức độ cẩn thận hơn trong kỹ năng viết chữ. Trong khi một điều đáng ngạc nhiên là tỉ lệ mắc lỗi sai của sinh viên năm thứ 3, 4 ít hơn, ví dụ chỉ có 50% sinh viên viết sai nét, số sinh viên viết thừa hoặc thiếu nét chỉ chiếm 44% nhưng tỉ lệ viết chữ cẩu thả đến mức độ không thể đoán ra chữ gì thì chiếm tới 19%. Con số này đã chứng tỏ kỹ năng viết của sinh viên khi đã có một khoảng thời gian học tiếng Hán khá dài không hề được cải thiện mà lại đi theo chiều hướng tiêu cực.

2.4 Một số kiến nghị về sử dụng phương pháp chiết tự trong dạy và học chữ Hán tại trường Đại học Thương mại

2.4.1 Kiến nghị đối với giáo viên

Giáo viên giảng dạy môn tiếng Trung Quốc trước hết cần phải là người làm chủ được kiến thức ngôn ngữ và văn hóa mà mình cần truyền thụ, có đủ tri thức về văn tự học Trung Quốc. Trên cơ sở đó tích lũy cho mình một khối kiến thức nhất định về hàm ý văn hóa của chữ Hán. Giáo viên khi bắt đầu giảng dạy chữ Hán, ngoài việc tuân theo những lý luận cơ bản của giáo học pháp, còn phải căn cứ vào những đặc điểm riêng biệt của chữ Hán để truyền dạy theo đặc thù bộ môn. Nếu chỉ dạy viết chữ Hán theo phương pháp truyền thống, giải thích nghĩa từ, viết lên bảng, rồi sinh viên chép lại vào vở thì chưa đủ. Để việc sử dụng phương

pháp chiết tự trong giảng dạy chữ Hán hiệu quả, dưới đây là một số phương pháp nhằm hỗ trợ cho dạy chữ Hán mà chúng tôi đã sử dụng

2.4.1.1 Sử dụng giáo cụ trực quan đa phương tiện để dạy viết chữ Hán

Trước giờ lên lớp, ngoài những tài liệu cần thiết khi lên lớp, giáo viên chuẩn bị thêm phương tiện dạy học: máy chiếu, phong chiếu, loa, đài... Khi dạy từ mới trong đó có dạy viết chữ Hán, sinh viên có thể nhìn thấy trên phong chiếu giống như trang vở của mình, có ô li chữ, mô phỏng viết theo từng nét của giảng viên hướng dẫn, tự căn chỉnh vị trí từng nét chữ, từng bộ chữ để sao cho giống mẫu chữ giáo viên viết, đúng như kích cỡ ô li trên phong chiếu. Điều này làm cho tất cả sinh viên ở các vị trí lớp rất dễ nhìn.

So sánh với phương pháp dạy viết chữ truyền thống thì phương pháp này có ưu điểm hơn hẳn việc giáo viên dùng phấn viết lên bảng, vì trên bảng không có ô li giống như trong vở, sinh viên viết chữ thường to quá, nhỏ quá hoặc nghiêng lệch chữ, bố trí các bộ trong chữ không cân đối, khó nhìn rõ theo tay giáo viên viết.

Dùng máy chiếu vật thể còn có thể sửa chữ cho sinh viên, sinh viên được thưởng thức sản phẩm của mình, nhìn thấy rõ nét điểm được và chưa được so với mẫu chữ, tự có ý thức điều chỉnh. Điều này làm tôn vinh cái “tôi” của người học, giúp họ tự tin, chủ động học tập, giảm bớt được nỗi lo: chữ Hán khó viết.

2.4.1.2. Tận dụng sự hấp dẫn của bản thân mỗi chữ Hán khi dạy viết chữ.

Bản thân chữ Hán thường có sự kết hợp nổi bật của 3 mặt: Hình – Âm – Nghĩa. Tuy nhiên không phải chữ Hán nào cũng hội tụ đủ cả 3 yếu tố để giáo viên giảng giải, tuy nhiên chỉ cần 1 yếu tố phát triển về kiến thức liên quan, cũng giúp sinh viên khắc sâu từ mới hơn rất nhiều, đồng thời giải thích 1 cách chính xác về tính chất và đặc điểm hình chữ, từ đó làm nền tảng tiến thêm một bước tìm hiểu về văn hoá, tư duy ngôn ngữ của người Hán.

• Sử dụng đặc điểm biểu thị ý nghĩa của từng bộ chữ trong chữ Hán.

Ví dụ: Giảng dạy chữ Lộ 路: đường đi (Từ mới bài 23, giáo trình Hán ngữ cơ sở tập 1, quyển Hạ). Sự hấp dẫn của chữ này nằm ở đâu? Để sinh viên tự mình chắc chắn khó có thể tìm ra được lời giải. Chính giảng viên là người nắm được kiến thức này, truyền lại cho người học một cách nhanh nhất. Chữ Lộ gồm 3 bộ tạo thành chữ: khẩu 口, chỉ 止, truy 辵. Bộ **khẩu** biểu thị khu đất, địa điểm, bộ **chỉ** tượng trưng cho bàn chân, bộ **truy** chỉ sự quay lại nhiều lần, thường xuyên. Phân tích chữ: bên trái là bước chân đi từ một khu đất, điểm cuối cùng bên phải là điểm đến 1 khu đất khác, giữa hai địa điểm, thường xuyên đi đi lại lại, thế là thành đường đi. Viết xong xin hãy ngắm nhìn chữ mà bạn vừa viết, con đường do bạn vẽ như thế nào nhỉ? Sinh viên chắc chắn sẽ tham gia bình phẩm, và cứ thế tạo cho sinh viên sự tò mò muốn khám phá các chữ tiếp theo.

2.4.1.3 Giảng dạy chữ Hán cần kết hợp với ngữ tố.

Mục đích của phương pháp này là muốn sinh viên biết được, chữ này có thể xuất hiện trong những từ ngữ thường dùng nào, sử dụng trong hoàn cảnh nào, làm được điều này nữa thì nhiệm vụ dạy chữ mới được coi như hoàn thành. So sánh với phương pháp giảng dạy mà

giảng viên chỉ viết chữ mẫu lên bảng, giới thiệu nghĩa, dẫn đọc, nghe băng thì chưa thể tạo ấn tượng về từ mới vừa học, việc viết và nhớ từ như vậy, thứ nhất, sẽ dẫn đến hiện tượng quên chữ nhanh, đặc biệt khi cho sinh viên chép chính tả. Thứ hai, không linh hoạt vận dụng được nó trong nhiều tình huống xảy ra.

Ví dụ: Khi dạy chữ **Trà**茶: trà hoặc chè; âm đọc: **chá**

Sau khi dạy xong phần **tượng hình**: do các bộ Thảo 艹 (bút non), Nhân 人(Người), Mộc 木 (cây trà) : Muốn làm ra được trà ngon thì người phải trèo lên ngọn cây hái những búp non nhất để chế biến.

Tiếp theo giáo viên căn cứ vào trình độ học chữ Hán của sinh viên, đưa từ vào **ngữ cảnh**: chén trà 一杯茶; uống trà 喝茶, thưởng thức trà 品茶, trà hồng 红茶, Quán trà 茶馆, trà ngon 好茶, pha trà 泡茶..... để sinh viên có thể lựa chọn trong kho chữ liên quan để sử dụng lại.

2.4.1.4 Chú ý kỹ thuật dạy các nét chữ Hán:

Nét chữ Hán là là đơn vị cấu thành nhỏ nhất của chữ Hán, được biểu hiện bằng các đường nét có tên gọi như: ngang, sổ, chấm, phẩy, hất, móc, sổ móc... Do chữ Hán có kết cấu khác nhau nên các nét cũng được thể hiện khác nhau. Cùng 1 nét nhưng trong các chữ có kết cấu khác nhau thì được biểu hiện bằng các dạng khác nhau. Vì thế luyện tập viết chữ Hán phải bắt đầu từ việc luyện viết các nét chữ. Nét chữ viết đúng hay sai, viết đẹp hay xấu đều trực tiếp ảnh hưởng đến chất lượng viết chữ Hán.

Giáo viên ngoài kỹ năng viết bảng hoặc trình chiếu các nét cơ bản thông qua phần mềm chạy chữ Flash Player trên màn chiếu, có thể sử dụng giáo trình hỗ trợ là quyển sách “hướng dẫn tập viết” để hướng dẫn sinh viên luyện tập viết các nét chữ Hán bằng cách dùng bút chì tô vào các nét chữ được in sẵn trong sách tập viết.

2.4.1.5 Kỹ thuật dạy viết các bộ thủ:

Bộ thủ là bộ phận cấu thành chữ, cũng là mục để tra chữ. Khi viết bộ thủ cũng cần chú ý tới các vị trí của bộ thủ trong chữ: bộ thủ bên trái, bộ thủ bên phải, bộ thủ đầu chữ, bộ thủ đáy chữ. Cần chú ý là chữ độc thể khi làm bộ thủ, nét và hình chữ sẽ có một số thay đổi, ví dụ chữ hựu “又” khi đứng 1 mình thì nét cuối cùng là nét móc, còn khi làm bộ thủ, đứng trước 1 chữ khác thì nét cuối cùng của chữ hựu “又” sẽ viết thành nét chấm. Một điều quan trọng là giáo viên nên giải thích ý nghĩa của từng bộ thủ. Khi đã nắm vững ý nghĩa của từng bộ thủ rồi sinh viên sẽ thấy nhớ chữ Hán lâu hơn và việc ghi các chữ Hán có cùng bộ thủ cũng dễ dàng hơn. Giáo viên có thể dùng tranh ảnh hoặc các đoạn Videoclip 汉字演变 (Hanzi yanbian) để hỗ trợ cho việc giải thích ý nghĩa của các bộ thủ, nhằm tạo ấn tượng, hứng thú và ham hiểu biết của sinh viên thông qua các đoạn videoclip đó.

Ngoài ra, giáo viên ngay từ những buổi học đầu tiên cần phải định hướng cho sinh viên tầm quan trọng của chữ Hán bởi “chữ Hán là đặc sản của tiếng Hán”. Giáo viên nên hướng dẫn cho sinh viên các phương pháp ghi nhớ và học chữ Hán thông qua các kỹ năng mềm, cứng. Dạy chữ Hán theo hệ thống có liên quan, ví dụ như: 人、大、天、夫...

Giáo viên nên tổ chức các buổi ngoại khóa để giới thiệu về lịch sử hình thành chữ Hán, mối quan hệ giữa chữ và nghĩa, hình và âm, khơi gợi hứng thú cho sinh viên thông qua các trò chơi có liên quan đến chữ Hán. Giáo viên nên cung cấp cho sinh viên các kiến thức cơ bản của chữ Hán, cung cấp được các nguồn tài liệu để học chữ Hán, hướng dẫn thêm phương pháp học và ghi nhớ chữ Hán, tạo hứng thú và đam mê học chữ Hán cho sinh viên.

2.4.2 Kiến nghị dành cho sinh viên

2.4.2.1 Chú trọng sử dụng các phương pháp chiết tự, câu chuyện dân gian để học viết và nhớ chữ Hán.

Chiết tự là một phương pháp học, nhớ chữ Hán độc đáo của người Việt. Chiết tự nảy sinh trên cơ sở nhận thức về hình thể của chữ Hán, cách ghép các bộ, cách bố trí các bộ, các phần của chữ. Trên phương diện nào đó, chiết tự chính là sự vận dụng phân tích chữ Hán một cách linh hoạt sáng tạo. Hơn thế nữa, nó không chỉ dừng lại ở hình thức phân tích chữ Hán thuần túy mà còn chuyển sang địa hạt văn chương và các trò chơi thử tài trí tuệ đầy thú vị và hấp dẫn. Chiết tự trong việc giảng dạy chữ Hán còn nhằm giúp sinh viên rèn đức tính cẩn thận, khi viết chữ hán không được thò, thụt, thiếu hay thừa nét.

Ví dụ 1: Chữ Đức:德 gồm 5 bộ chữ tạo thành, được thể hiện bằng câu vè: Chim chích mà đậu cành tre, thập trên tứ dưới , nhất đề chữ Tâm

Ví dụ 2: trò chơi câu đố đoán chữ cho sinh viên:

Trăng xưa dọi tỏ lòng người

Treo gương nhật nguyệt cho đời soi chung

Tiếp cận một cách sơ lược cứ tưởng đây là một bài ca dao đề cập đến tình yêu nam nữ nhưng khi dùng phép chiết tự chữ Hán, ta sẽ giúp sinh viên khám phá ra những điều lí thú về nghệ thuật chơi chữ của tác giả dân gian: *Trăng xưa* dịch từ chữ *Cổ nguyệt* 古月, *cổ* 古 (cổ xưa) và *nguyệt* 月 (mặt trăng) ghép lại thành chữ **Hồ** 胡; *lòng người* là thăm nói đến chữ *sĩ* 士 (người học trò) và *tâm* 心 (trái tim), ghép hai chữ này lại ta có chữ **Chí** 志; còn chữ *nhật* 日 (mặt trời) và chữ *nguyệt* 月 ghép lại thành chữ **Minh** . Vậy ba chữ chiết tự từ câu ca dao ra là **Hồ Chí Minh** 胡志明.

2.4.2.2 Tập tô chữ Hán theo mẫu in trong sách “ Tập viết chữ Hán”

Kỹ năng tô chữ mà chúng ta thường thấy ở học sinh lớp 1 trường tiểu học tưởng chừng là một kỹ năng lỗi thời cổ điển nhưng lại rất hiệu quả trong việc rèn luyện viết chữ Hán cho sinh viên. Kể từ năm học 2014, ngoài việc đưa giáo trình Hán ngữ phiên bản mới có chỉnh sửa vào giảng dạy tiếng Hán, Bộ môn tiếng Trung đã đưa sách tập viết chữ Hán làm giáo trình bổ trợ cho sinh viên. Vì vậy ngay từ buổi đầu tiên, chúng tôi đã yêu cầu sinh viên chuẩn bị dụng cụ học tập cho việc luyện viết chữ Hán cụ thể như: luôn mang theo 3 chiếc bút (1 chiếc bút chì để tập tô các nét cơ bản, các chữ mẫu trong sách tập viết, 1 chiếc bút mực để luyện viết trên vở ô ly, 1 chiếc bút đỏ để đánh dấu những ghi chú, những công thức, khái niệm quan trọng). Ngoài ra chúng tôi còn yêu cầu sinh viên chuẩn bị 1 quyển vở ô ly để luyện viết chữ Hán, mỗi chữ 1 ô, giáo viên hướng dẫn chia tỉ lệ các nét chữ và các bộ trên 1 ô thật rõ ràng,

yêu cầu sinh viên luyện viết chữ Hán trên vở ô ly hàng ngày. Giáo viên sẽ tiến hành kiểm tra tiến độ viết chữ ngay trên lớp, cuối học phần sẽ thu vở để chấm điểm, điểm vở tập viết này sẽ được tính vào điểm chuyên cần. Ngay từ buổi đầu tiên, chúng tôi đã yêu cầu sinh viên luôn phải mang theo sách “Tập viết chữ Hán” để giáo viên hướng dẫn tập tô chữ ngay trên lớp. Kỹ năng tô chữ sẽ giúp cho sinh viên định hình được nét chữ cơ bản, cách đưa nét bút. Sau khi đã tô xong chữ, sinh viên có thể luyện viết trên vở ô ly dễ dàng hơn.

2.5 Kết quả thu được sau khi áp dụng các phương pháp trên

Chúng tôi đã tiến hành áp dụng những phương pháp giảng dạy chữ Hán kê trên vào các lớp K52E, K52BKS, K52BLH đang theo học kỹ năng tiếng Trung 2.1 tại trường Đại học Thương mại. Để kiểm tra chất lượng chữ Hán của sinh viên các lớp đã được áp dụng các phương pháp giảng dạy mới trong đó có chú trọng sử dụng các phương pháp chiết tự trong giảng dạy chữ Hán.

Bài kiểm tra viết thường là các đoạn văn ngắn theo chủ đề như: “đổi tiền ngân hàng”, “mua sắm”, “tình hình học tập”, “mời khách”, “tìm người”. Ngoài ra chúng tôi còn khảo sát thêm 156 bài kiểm tra viết của các lớp tiếng Trung A2 hiện đang theo học tại trung tâm ngoại ngữ Cila (Những sinh viên này nằm trong số sinh viên các lớp K52E, K52BKS, K52BLH theo học “kỹ năng tiếng Trung” 2.1 kê trên). Kết quả thật bất ngờ vì hiện tượng viết sai, thừa, thiếu nét chữ, hoặc viết sai chỉ còn từ 18% đến 24%, không có sinh viên nào viết chữ cầu thả đến mức viết “chữ không ra chữ”. Kết quả khảo sát được thể hiện trong bảng 5 dưới đây:

Bảng 5: Phân tích chất lượng viết chữ Hán của sinh viên sau khi đổi mới phương pháp giảng dạy

Yếu tố	Số lượng	Tỉ lệ
Viết thiếu hoặc thừa nét chữ	35/156	22%
Viết sai nét chữ	38/156	24%
Viết sai bộ chữ	37/156	23%
Viết sai kết cấu chữ	28/156	18%
Viết ẩu đến mức “chữ không ra chữ”	0/156	0%

Việc kết hợp các phương pháp bổ trợ bên cạnh việc sử dụng phương pháp chiết tự trong dạy và học chữ Hán đã đem lại hiệu quả cao hơn so với việc chỉ sử dụng phương pháp truyền thống, sinh viên thấy có hứng thú hơn trong việc tiếp nhận và học chữ Hán. Kết quả nghiên cứu thể hiện trong bảng 6 dưới đây

Bảng 6: Đánh giá hiệu quả của phương pháp học chữ Hán truyền thống với phương pháp chiết tự

Nhân tố	Đánh giá hiệu quả của phương pháp chiết tự		Đánh giá hiệu quả của phương pháp truyền thống	
	SL	Tỉ lệ	SL	Tỉ lệ
Nhớ	85/165	52%	56/165	34%
Hiểu	88/165	53%	58/165	35%
Vận dụng	76/165	46%	45/165	27%

Phân tích	62/165	38%	39/165	23%
Tổng hợp	75/165	45%	38/165	23%
Đánh giá	52/165	31%	47/165	28%
Sáng tạo	61/165	37%	39/165	24%

Kết quả bảng 6 cho thấy việc sử dụng phương pháp chiết tự cùng với một số phương pháp hỗ trợ khác đã đem lại hiệu quả cao cho sinh viên trong việc học chữ Hán. Cụ thể là khi sử dụng phương pháp chiết tự trong dạy và học chữ Hán, tỉ lệ nhớ, hiểu và vận dụng kiến thức chữ Hán của sinh viên chiếm tỉ lệ lần lượt là 52%, 53% và 46%, trong khi với phương pháp truyền thống đạt tỉ lệ thấp hơn nhiều: 34%, 35% và 27%.

III. KẾT LUẬN

Thông qua khảo sát thực trạng sử dụng phương pháp chiết tự trong giảng dạy chữ Hán tại một số trường Đại học có đào tạo tiếng Trung Quốc chúng tôi nhận thấy việc sử dụng phương pháp chiết tự trong dạy và học chữ Hán ở một số trường Đại học ở Việt Nam chưa được coi trọng đúng mức. Đánh giá một cách khách quan, thì việc học chữ Hán không chỉ cần thiết đối với những người cần giao tiếp bằng tiếng Hán, hoặc của những người nghiên cứu chữ Hán, mà nó còn cần thiết cho bất kỳ một nhà khoa học, thậm chí một người dân bình thường nào đang sử dụng tiếng Việt. Chữ Hán đâu phải là một thứ chữ khô khan, khó học, mà chữ Hán còn chứa đựng biết bao điều lý thú nếu như giáo viên biết kết hợp các phương pháp giảng dạy linh hoạt và phù hợp với từng đối tượng sinh viên .

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1].Phạm Ngọc Hàm, “Chữ Hán - chữ và nghĩa”, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, năm 2012
- [2].Nguyễn Văn Duận , Dạy chữ Hán để biết và hiểu, Việt Báo Tuổi trẻ năm 2005
<http://vietbao.vn/Giao-duc/Day-chu-Han-de-biet-va-hieu/40114885/202/>
- [3].Nguyễn Đức Dân *Dạy chữ Hán hay dạy từ Hán?* - Việt báo Tuổi trẻ
<http://tuoitre.vn/van-hoa-giai-tri/388483/day-chu-han-hay-day-tu-han---viet.html> năm 2010
- [4].Dai Ru Qian (Đới Nhữ Tiềm),Dạy và học chữ Hán, Nhà xuất bản giáo dục Sơn Đông-Tế Nam Trung Quốc , kì 1 tháng 5 năm 1999 , trang 6.
- [5].Nguyễn Thị Hương - Chiết tự - Một phương pháp học, nhớ chữ Hán độc đáo của người Việt - Trang web Tạp chí Hán Nôm
- [6].Triều Nguyên – Câu đối chơi chữ theo cách tách ghép, chuyển hóa chữ Hán - Trang web Tạp chí Hán Nôm
- [7].Vũ Tuấn Sán – Chữ Hán của người Việt - Trang web Tạp chí Hán Nôm
- [8].Tảo Trang - Đố chữ Hán trong câu đố Tiếng Việt - Trang web Tạp chí Hán Nôm
38. Việt Nam thu quan.net

**FACTORS AFFECTING MOTIVATION IN TAKING INTERNATIONAL ENGLISH
TESTS TO ACHIEVE ENGLISH LEARNING OUTCOMES OF
SECOND-YEAR NON-ENGLISH MAJOR STUDENTS
AT NATIONAL ECONOMICS UNIVERSITY**

TS. Ngụy Thùy Trang

Phạm Như Phương

Phạm Ngọc Ánh

Đào Thị Băng

Nguyễn Trang Nhung

Đinh Thị Phương Dung

Email: nguytrang@neu.edu.vn

Khoa Ngoại ngữ Kinh tế - Trường Đại học Kinh tế Quốc dân

Tóm tắt

Nghiên cứu được tiến hành với mục đích xác định những nhân tố có ảnh hưởng tới động lực thi các bài thi tiếng Anh quốc tế để đạt chuẩn đầu ra tiếng Anh của sinh viên năm 2 khối không chuyên tiếng Anh tại Đại học Kinh tế Quốc dân. Trong nghiên cứu, bảng hỏi được gửi tới sinh viên và phương pháp phỏng vấn được sử dụng để lấy ý kiến từ giảng viên ĐH KTQD. Kết quả của nghiên cứu đã xác định được môi trường học là nhân tố có ảnh hưởng nhất tới sinh viên trong việc thi các bài thi tiếng Anh quốc tế. Bên cạnh đó, nghiên cứu đưa ra một số đề xuất cho sinh viên, giảng viên và nhà trường trong việc hỗ trợ học sinh đạt được điểm cao trong các bài thi tiếng Anh quốc tế nhằm đạt chuẩn đầu ra tiếng Anh của nhà trường.

Từ khóa: các yếu tố, động lực, chuẩn đầu ra tiếng Anh, các bài thi tiếng Anh quốc tế

Abstract

The study was carried out to identify the factors affecting motivation in taking international English tests to achieve English learning outcomes of second-year non-English major students at National Economics University. In this study, the researchers delivered online questionnaires to students and conducted interviews with lecturers of Faculty of foreign languages. The results of the study indicate that the studying environment has the greatest impact on students in terms of taking international standardized English tests. Besides, the researchers propose recommendations for students, lecturers and NEU management board to help students get the best scores in international English tests to achieve NEU English learning outcomes.

Keyword: factors, motivation, English learning outcome, English international tests

INTRODUCTION

Under the impact of globalization process, the tremendous development of technology, and the demand to be well-informed of global events, English is considered as the most useful language in the world. English also offers numerous chances to enrich knowledge, helps to be updated with the latest achievements of the century, and to optimize human capabilities. Recognizing its importance, the National University of Economics

(NEU), one of top universities leading in Economics, Management and Business Administration, has set an English outcome standard as a requirement of graduation. Since 2017, it has been compulsory for non-English major students to achieve 5.5 IELTS and equivalent level for other kinds of international English certificates such as IELTS, TOEFL, TOEIC,... to graduate from NEU. Motivation which is considered as a crucial element in the language learning process which is influenced by different variables.

In learning a foreign language, motivation refers to the attempt and desire to learn a language and positive attitudes toward learning it. Pardee (1990) stated that a motive is what encourages the person to act in a certain way or develop an inclination for particular behavior. According to Elliot and Covington (2001), motivation gives the reasons for people's actions, desires, and needs. Motivation can also be defined as one's direction to behavior or what causes a person to want to repeat a behavior and vice versa. Broussard and Garrison (2004) defined motivation as the attribute that moves us to do or not to do something. Narayanan (2006) indicated that motivation is the reason or reasons behind one's actions or behaviors. Motivation is the reasons underlying behavior (Guay et al., 2010). It is obvious that learners who can identify their motivation earlier can find a more effective way to study English. The significance of motivation can be demonstrated more obviously when learners prepare for international English tests in which they have to show the best of their English proficiencies.

There have been numerous studies discussing the effects of international English tests on students' motivation in learning the language. Donitsa-Schmidt and Ferman (1996) claimed that international English tests cannot entirely motivate students to learn the language. Their study also indicates that students whose English abilities are poor seem more hesitant to study than those of higher levels. On the contrary, Gan, Humphreys and Hamp-Lyons (2004) argue that students are greatly impacted by English tests since they are a means of English proficiency assessment. In addition, students that receive poor grades of the tests may be at risk of having mental health problems, which results in negative attitudes towards the English learning process. The study of Stoneman & Han (2006) proved that students are more motivated to learn if the English tests that they are going to take are approved widely. In the studies of Watanabe (2001) and Chu (2009), it was indicated that the difficulty level of tests can stimulate students to study harder to prepare for the examination. Meanwhile, Pan (2012 & 2014) claimed that whether students study hard or not has not been affected by the requirements of English outcome standards.

It is evident that there have not been any studies on the factors affecting students' motivation in taking international English tests to achieve English learning outcomes of second-year non-English major students at NEU. The previous studies mentioned above are considered as references for the researchers to conduct a new study.

CONTENT

1. Research methodology

1.1. *The setting of the study*

The study was conducted at NEU, one of the top-quality universities in the fields of Economics, Public Management and Business Administration in Vietnam. NEU English programs have been adjusted to improve language competency of non-English major students and meet the requirements of the globalization. They are divided into three modules corresponding with three levels:

English 1.1 (Basic 1): for students who pass the placement test with the scores ranging from 4 to nearly 7 points.

English 1.2 (Basic 2): for students who either accomplish Basic 1 or achieve the placement test scores of between 7 and nearly 9 points.

English 2 (Threshold): for students who have finished the English 1.1 and English 1.2 courses or those whose placement test scores range from 9 to 10 points.

NEU strictly implements regulations regarding the English learning outcomes. As it is prescribed, the minimum score that non-English major students have to get is IELTS 5.5, corresponding to the B2 level. Students are recognized to achieve the English learning outcomes if their international English certificates are still in validity by the time they graduate.

1.2. *Participants*

The participants in the research were 225 second-year non-English major students at NEU. Ten English lecturers of Foreign Language Faculty and 10 graduate students also participated in the study.

1.3. *Research Model*

The researchers conducted a preliminary study before conducting an official study to identify clearly factors affecting students' motivation in taking international English tests in achieving NEU English learning outcomes. Firstly, the researchers collected all the factors that might affect students' motivation in taking international English tests from a review of literature. Secondly, the researchers interviewed ten lecturers from the Department of Business English, Faculty of Foreign Languages and ten NEU non-English major graduates about the factors affecting students' motivation. The result of the preliminary study was the basis to build up the research model and hypothesis of the research.

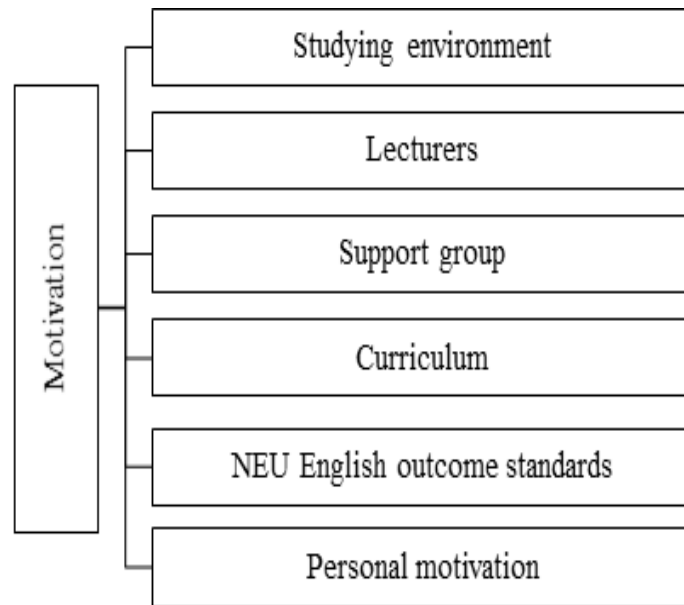


Figure 1. Recommended research model

Table 1: Researchers' hypothesis

Hypothesis	Content
H1	The studying environment factor has a direct impact on students' decision to take international English tests.
H2	The lecturer factor has a direct impact on students' decision to take international English tests.
H3	The supporting group factor has a direct impact on students' decision to take international English tests.
H4	The NEU graduation requirement factor has a direct impact on students' decision to take international English tests.
H5	The English curriculum factor has a direct impact on students' decision to take international English tests.
H6	The personal motivation factor has a direct impact on students' decision to take international English tests

1.4. Research methods

The study is conducted through both qualitative and quantitative methods: survey questionnaires for students and semi-structured interviews for graduate students and lecturers from the Faculty of foreign languages. The data collected from the questionnaires was then synthesized in the excel forms and illustrated by SPSS software according to each research question. The semi-structured interviews were recorded in audio recording device and important notes were also taken during interviews. The interviews were conducted with

graduate students and lecturers only one time and they were transcribed and themetised. The data was analyzed and interpreted qualitatively to identify the factors affecting students' motivation in taking international English tests as well as their recommendations.

2. Findings and Discussion

2.1. Real situation of taking international English tests at NEU

The collected data from the questionnaires reveals the percentage of students have international English certificates. It was found that 89.3% of the students have not taken an international English test before while just 10.7% took international English exams.

Regarding the types of international English tests taken by participants, it is highlighted that 78.3% of of students participating in the survey took the IELTS test. TOEIC seems to be the second most popular international English test. The proportion of respondents taking this type of tests made up one fifth of the test takers. On the other hand, the percentage of students having taken APTIS and TOEFL tests was rather insignificant, the figures for which are 1.7% and 0% respectively.

In terms of the IELTS test-takers' scores, it is clearly indicated that 14% of the students got a score of IELTS 5.0 and 10.4% got 6.5. Additionally, the proportions of respondents achieving 6.0 and 7.0 took up about one fifth and one fourth respectively. On the other hand, only 6.9% of the test takers received 7.5 or 8.0, which nearly doubled the figure of the respondents of 8.5. It can be realized from the collected data that students might not find it extremely difficult to achieve an IELTS score of between 5.5 to 7.0, which means that the English outcome standard can be considered as a reasonable graduation requirement.

In terms of TOEIC test-takers' scores, 37.5% of students got the score of 701 - 900 points, which made up the largest proportion. One fourth responded that their scores ranged from 501 to 700 points. Also, the same number of the respondents got 255 – 500. Just 12.5% accounted for those who achieved less than 250. It seems that the students took the TOEIC test with two skills (listening and reading) whereas only redesigned TOEIC tests measuring all four skills are accepted as one of international English tests to meet NEU English learning outcome. On the other hand, APTIS seems quite unfamiliar to students; consequently, only one response was received from a student who achieves 140 points. None of the students made decisions on the TOEFL test.

2.2. Factors affecting motivation in taking international English tests

The table below presents the results of the regression equation and significance of regression coefficients in which the researchers can compare, assess each factor's value and then identify the most influential factor in motivating students in taking international English tests.

Table 2: Coefficients in the regression model

<i>Model</i>		<i>Unstandardized Coefficients</i>		<i>Standardized Coefficients</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>Collinearity Statistics</i>	
		<i>B</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Beta</i>			<i>Tolerance</i>	<i>VIF</i>
<i>1</i>	<i>(Constant)</i>	-.664	.269		-2.470	.014		
	<i>DL</i>	.230	.057	.219	4.057	.000	0.742	1.125
	<i>CDR</i>	.133	.045	.148	2.986	.003	0.814	1.342
	<i>ND</i>	.137	.052	.138	2.611	.010	0.776	1.024
	<i>HT</i>	.224	.072	.204	3.088	.002	0.812	1.267
	<i>GV</i>	.158	.047	.170	3.389	.001	0.669	1.501
	<i>MT</i>	.277	.084	.228	3.307	.001	0.837	1.228

The significance level of the independent variables has $\text{sig} < 0.05$; therefore, they have the statistical significance and no variables are removed from the model. The Variance Inflation Factor (VIF) of these independent variables are less than 2 ($\text{VIF} < 2$), which means that there are no collinearity diagnostics. The multiple regression model represents the relationship between Motivation and the factors: Studying environment (MT), Lecturers (GV), Supporting group (HT), Curriculum (ND), NEU graduation requirement (CDR) and Personal motivation (DL).

According to beta coefficient results, the Studying environment places the greatest vital role in motivating students (0,228), which is an external factor. While 0,219 is the beta coefficient value of Personal Motivation - an internal one which presents the most second important factor. Followed is the Supporting group factor with a beta coefficient of 0,204, the fourth is Lecturer with beta coefficient of 0,170, followed by the NEU English learning outcomes. The least importance out of 6 group factors is the Curriculum (0,138).

The results of verification of research hypothesis are summarized as follows:

Table 3: Summary of results of research hypothesis verification

Hypothesis	Standardized Coefficients Beta	Content	Result
H1	0.228	Studying environment factor has a direct impact on <i>Decision</i>	Accepted
H2	0.17	Teachers factor has a direct impact on <i>Decision</i>	Support
H3	0.204	Supporting group factor has a direct impact on <i>Decision</i>	Support
H4	0.148	NEU graduation requirement factor has a direct impact on <i>Decision</i>	Support
H5	0.138	Curriculum factor has a direct impact on <i>Decision</i>	Support
H6	0.23	Personal motivation factor has a direct impact on <i>Decision</i>	Support

In addition, the results from semi-structured interviews also recapitulate ideas and perspectives of ten NEU lecturers. In terms of the personal factors, half of interviewees (50%) agree that Personal motivation has great influence on students. 90% of the interviewees agree that Studying environment and NEU English learning outcomes have important impact on students' motivation to take international English tests in achieving NEU English learning outcomes. Regarding the lecturer factor, 40% the interviewees share the same idea that “lecturers have great influence in shaping the motivation of students to take international English tests”. Lecturers not only deliver knowledge but also support, stimulate and orient students to motivate them to take these exams. In terms of the Support group factor, most of the lecturers (80%) do not mention parents' support and the Faculty of Foreign Language is regarded as a significant factor which has a huge impact on students' motivation. The Faculty of Foreign Language is regarded as “a connection between students and official useful information channels”. Regarding the English curriculum factor in affecting students' motivation to take international English tests, half of the interviewees agree that the English curriculum has an impact on students' motivation . They believe that the syllabus and the test format should be adjusted; therefore, students can acquire all skills and gain more confidence in international English examinations. To sum up, the majority of interviewed lecturers believe that NEU English learning outcomes and learning environment are the most influencing factors affecting motivation in taking international English tests to achieve English learning outcomes of second-year non-English major students at NEU.

CONCLUSION AND IMPLICATIONS

To summarize, the research reveals six major factors that influence non-English major second-year students' motivation in taking international English tests at NEU. It is worth noting that studying environment and NEU English learning outcome are considered the most influential of all, followed by Personal motivation, Supporting group, Lecturers, and English curriculum. On the basis of the findings, the research proposes a number of solutions to improve the quality of teaching, and enhance students' motivation in learning English and taking international English tests of non-English major second-year students at NEU.

For English non majored students, in order to be successful in international English tests to achieve NEU English learning outcomes as well as meet employers' requirements, it is of great importance to figure out their English proficiency to set up suitable studying plans for international English tests. Also, practicing regularly and utilizing both reference books and online sources can help them improve their comprehensive skills. Participating actively in extracurricular activities such as workshops, seminars, cultural exchange, English contests, is highly recommended. More importantly, students should understand that when planning to sit an IELTS test it is essential to have firstly positive attitudes towards the test and practice thinking critically, logically, and coherently.

For lecturers, to be best prepared for helping their students to get best score in international English tests, they should first familiarize themselves with the test, which includes taking the test themselves and practicing different sections to make certain they are fully up to speed with the type of knowledge the students will need to master. They need to learn the IELTS before they start to work with the students and promise them to help achieve a high score. Additionally, it is necessary to provide specific information about international English tests to keep students well informed with IELTS, TOEFL, TOEIC, or APTIS such as test formats, which organizations offer them, how to book for the tests, how they are assessed, how much preparation should be expected. Moreover, lecturers should recommend students with practical learning methods for international English tests and useful resources, motivate students to join class activities as well as extracurricular ones such as workshops and seminars on international English tests, English clubs, English contests,... Taking training courses to update new teaching methods of international English tests associated with technology is also essential.

It is highly recommended for NEU management board to revise and adjust the current English program of non-English major students regarding the training goals, number of credits, the content of the curriculum, teaching methods, syllabus, testing and assessment process. In addition, it is crucial to regulate some practical solutions which requires students to achieve specific scores or bands after each English module in order to reach 5.5 IELTS and other relevant test scores before graduation. It is also a good idea to organize some preparation courses for the international English exams with lower tuition fees. Furthermore, building up an English studying environment for NEU such as English contests, cultural exchange programmes with foreign students,is highly proposed. Cooperating with international testing partners such as: BC, IDP, IIG, Cambridge to organize mock tests,

official tests as well as workshops, seminars, and training courses for teachers and students on campus, increasing students' awareness of international English tests in achieving NEU English learning standards by transmitting information about its importance or specific information of international English tests through official channels such as NEU website, NEU studying corner page, student union page and creating a community via social networks such as Facebook, fanpages are considered as effective suggestions.

REFERENCES

1. Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B. (2004). The Relationship between Classroom Motivation and Academic Achievement in Elementary School-aged Children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106–120.
2. Chu, H. Y. (2009). Stakes, needs and washback: An investigation of the English benchmark policy for graduation and EFL education at two technological universities in Taiwan. Unpublished doctoral dissertation, National Taiwan Normal University, Taiwan
3. Donitsa-Schmidt and Ferman (1996). Changing language teaching through language testing: A washback study (Vol. 21). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
4. Elliot, A. J., and Covington, M. (2001). Approach and avoidance motivation. *Educ. Psychol. Rev.* 13, 73–92
5. Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, Identified, and Controlled Types of Motivation for School Subjects in Young Elementary School Children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711–735.
6. Narayanan, R. (2006). Motivation Variables and Second Language Learning. Vinayaka Mission Research Foundation University, Kanchipuram, India
7. Pan, Y. C. (2014). Learner washback variability in standardized exit tests. *TESLEJ*, 18(2), 19.
8. Pan, Y. C., & Newfields, T. (2012). Tertiary EFL proficiency graduation requirements in Taiwan: A study of washback on learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 108-122.
9. Pan, Y.-C., & Newfields, T. (2012). Tertiary EFL Proficiency Graduation Requirements in Taiwan: A Study of Washback on Learning. Retrieved February 9, 2020, from <https://pdfs.semanticscholar.org/a3cb/f5ce791b9795ab64136a4c0ddb1263ce9365.pdf>
10. Pardee, R. L. (1990). Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor and McClelland. A Literature Review of Selected Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation
11. Stoneman, & Han, B. W. (2006). The impact of an exit English test on Hong Kong undergraduates : a study investigating the effects of test status on students' test preparation behaviours. Retrieved February 9, 2020, from <http://ira.lib.polyu.edu.hk/handle/10397/2720>
12. Watanabe, Y. (2001). Perceptual learning without perception: Preliminary findings from classroom-based research. *Language Testing* 13 (3), 318-333.

CHO SINH VIÊN NĂM THỨ NHẤT LỚP TIẾNG PHÁP HỆ CỬ NHÂN THỰC HÀNH TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI

ThS. Nguyễn Thị Thanh Tuyền

Email: nguyenthithanhtuyen@tmu.edu.vn

Viện Hợp tác quốc tế - Đại học Thương mại

Tóm tắt

Xuất phát từ những khó khăn khi học tiếng Pháp của sinh viên năm thứ nhất chương trình liên kết đào tạo, bài viết nêu thực trạng học tiếng Pháp của sinh viên và đề xuất các phương pháp học tiếng Pháp hiệu quả. Phương pháp xác định mục tiêu kế hoạch học tập, phương pháp ghi nhớ, phương pháp sử dụng sơ đồ tư duy và thiết lập sổ nhật kí học tập sẽ giúp cho sinh viên có kế hoạch học tập rõ ràng, dễ dàng ghi nhớ và ôn tập các kiến thức. Khi học tập có phương pháp và tự trang bị hệ thống kiến thức vững chắc, sinh viên sẽ đạt kết quả học tập tốt hơn theo mục tiêu đề ra.

Từ khóa: Phương pháp học tập, tự học tiếng Pháp

Abstract

From the difficulties of the first year students studying French of the training programs with international cooperation, the article describe the students' learning French situation and proposes effective methods of learning French. The method of determining learning objectives and plan, the method of memorizing, of using the thinking diagrams and a study diary will help students to have clear learning plans, to easily memorize and to review knowledge. When they learn methodically and equip themselves with a solid knowledge system, students will achieve good results according to the target.

Key words: learning methods, French self learning

ĐẶT VẤN ĐỀ

Tiếng Pháp luôn có một vị trí quan trọng trong chiến lược đào tạo của Trường Đại học Thương mại với ba chương trình giảng dạy tiếng Pháp: Tiếng Pháp thương mại, Tiếng Pháp giảng dạy trong các chương trình liên kết đào tạo với các trường đại học của Pháp (hệ Cử nhân thực hành) và Tiếng Pháp ngoại ngữ hai.

Nghiên cứu này tập trung vào đối tượng sinh viên năm thứ nhất của các lớp tiếng Pháp thuộc chương trình liên kết đào tạo quốc tế. Thời lượng học ngoại ngữ khá cao là một ưu thế lớn đối với các chương trình liên kết đào tạo quốc tế. Trong hai năm học đầu, sinh viên học tổng cộng 44 tín chỉ tiếng Pháp tương ứng 780 tiết học. Kết thúc năm thứ hai, sinh viên phải đạt chứng chỉ B1 (bậc 3/6 theo Khung năng lực ngoại ngữ). Khi xây dựng chuẩn đầu ra, các chuyên gia và giáo viên giảng dạy nhận định thời lượng học như vậy hoàn toàn phù hợp để sinh viên đạt được trình độ B1 sau năm thứ hai. Tuy nhiên, thực tế cho thấy một số sinh viên gặp nhiều khó khăn thậm chí không đạt được yêu cầu chuẩn đầu ra này.

Từ thực trạng học tập của sinh viên và kinh nghiệm nhiều năm giảng dạy cho đối tượng sinh viên này, tôi đã quyết định thực hiện nghiên cứu nguyên nhân và giải pháp nâng cao hiệu quả học tập cho sinh viên năm thứ nhất của các lớp tiếng Pháp hệ Cử nhân thực hành (CNTH).

Tôi đã đặt ra những câu hỏi nghiên cứu sau:

1. Tình hình thực tế việc học tiếng Pháp của sinh viên năm nhất của lớp tiếng Pháp hệ CNTH thế nào?

2. Những giải pháp nào có thể giúp nâng cao hiệu quả học tiếng Pháp của đối tượng sinh viên năm thứ nhất hệ CNTH?

Để trả lời những câu hỏi này, tôi đã tiến hành điều tra thực tế học tập của sinh viên năm thứ nhất lớp tiếng Pháp chuyên ngành Du lịch khóa 15 để từ đó đề xuất các phương pháp học tập giúp sinh viên nâng cao hiệu quả học tập.

1. THỰC TRẠNG HỌC TẬP TIẾNG PHÁP CỦA SINH VIÊN NĂM THỨ NHẤT HỆ CỬ NHÂN THỰC HÀNH

Trong năm gần đây, số lượng sinh viên năm nhất của mỗi lớp tiếng Pháp hệ CNTH dao động trong khoảng 20 sinh viên. Đây là một con số lý tưởng đối với một lớp ngoại ngữ. Đối tượng sinh viên này có một ưu điểm so với sinh viên khóa trên. Khi tiếp cận ngôn ngữ mới, mặc dù gặp không ít khó khăn nhưng đa số sinh viên đều khá hứng thú học tập và chưa có sự phân hóa nhiều về trình độ vì khối lượng kiến thức được cung cấp chưa nhiều và khá đơn giản.

Bên cạnh ưu điểm về sĩ số lớp và động cơ học tập, một thách thức không nhỏ đối với giáo viên giảng dạy là sự đa dạng về đầu vào. Sinh viên được xét tuyển theo các khối khác nhau và điểm xét tuyển đầu vào cũng có sự chênh lệch khá lớn. Trình độ tiếng Pháp của sinh viên cũng không đồng đều. Phần lớn sinh viên chưa học tiếng Pháp trước khi vào trường Đại học Thương mại nhưng cũng có một số ít sinh viên đã học 3 hoặc 12 năm tiếng Pháp. Sự chênh lệch về trình độ tiếng Pháp giữa các sinh viên đòi hỏi giáo viên phải có phương pháp và chiến lược giảng dạy hợp lý để gây hứng thú học tập cho cả hai nhóm sinh viên.

Điểm yếu thứ hai của đối tượng sinh viên năm thứ nhất là phương pháp học nói chung và tiếng Pháp nói riêng. Một trong những khác biệt lớn nhất và dễ nhận thấy nhất giữa học đại học và học phổ thông là tự học. Đa số sinh viên chưa quen với môi trường mới nên chưa tự giác và chủ động trong học tập trên lớp cũng như ở ngoài nhà trường. Nguyên nhân của thực trạng này là do sinh viên chưa có phương pháp học tập hợp lý cũng như chưa biết cách sắp xếp thời gian biểu, xây dựng mục tiêu kế hoạch học tập.

Hạn chế về phương pháp học tập và khả năng tự học dẫn đến kết quả học tập học kì I năm thứ nhất chưa cao.

Về phía giáo viên, chú trọng quá nhiều vào việc cung cấp kiến thức mà không dạy cho người học cách học và cách tự học hiệu quả cũng làm giảm chất lượng giảng dạy và học tập tiếng Pháp.

Như vậy, đối với sinh viên năm thứ nhất, giáo viên không chỉ quan tâm đến việc truyền đạt kiến thức mà phải làm tốt vai trò hướng dẫn học và tự học.

2. GIẢI PHÁP HỖ TRỢ SINH VIÊN HỌC TIẾNG PHÁP

Theo nữ chuyên gia giáo dục hàng đầu thế giới, tiên sĩ Maria Montessori, “*giáo dục không phải là giáo viên làm gì, mà là kết quả của sự phát triển tự thân và tự nhiên của con người. Giáo dục không có được thông qua việc nghe giảng, mà có được thông qua việc người học tích lũy kinh nghiệm trong môi trường đặc biệt.*” [3, 13]

Như vậy, việc học của sinh viên có vai trò quyết định kết quả học tập của họ. Trên cơ sở hướng dẫn của giáo viên, sinh viên cần luôn ý thức, tự giác nghiên cứu và tự trau dồi kiến thức để biến kiến thức của thầy cô, kiến thức trên sách vở thành kiến thức của chính mình. Xuất phát từ khó khăn của sinh viên trong quá trình học và tự học, tôi đã đề ra một số giải pháp cung cấp cho sinh viên phương pháp học tập và tự học kết hợp với những yêu cầu và đề xuất hoạt động cụ thể hỗ trợ sinh viên trong học tập. Để thực hiện tốt quá trình học tập và tự học, sinh viên cần biết cách xây dựng mục tiêu và kế hoạch học tập đồng thời áp dụng một số phương pháp hữu hiệu đối với việc học ngoại ngữ như phương pháp ghi nhớ, phương pháp sử dụng sơ đồ tư duy và thiết lập sổ nhật kí học tập.

2.1. Phương pháp xây dựng mục tiêu

* Vì sao phải xác định mục tiêu ?

Việc xác định mục tiêu quyết định kết quả học của sinh viên. Nếu sinh viên xác định mục tiêu đạt điểm A môn tiếng Pháp, người đó sẽ học với quyết tâm khác hẳn với khi xác định mục tiêu đạt điểm B hay C. Vì khi người đó quyết tâm đạt điểm giỏi, não bộ của người đó nhận thức rằng nó không thể phạm sai lầm. Do đó, sinh viên đó sẽ cố gắng học kỹ từng chi tiết, học tập thường xuyên và có kế hoạch ôn tập cẩn thận trước kỳ thi. Ngược lại, nếu người học chỉ cần đạt điểm đủ qua học phần, thì não bộ sẽ cho người đó biết rằng nó được phép để mất một nửa số điểm. Khi đó, sinh viên sẽ không dành nhiều thời gian, công sức để học tiếng Pháp. Kết quả sinh viên đó có thể đủ điểm qua môn học nhưng cũng có nguy cơ phải học lại vì không nắm chắc kiến thức cơ bản và hệ thống. Thực tế, học ngoại ngữ và đặc biệt tiếng Pháp đòi hỏi rèn luyện thường xuyên mới có thể ghi nhớ và thực hành các kiến thức đã học.

* Cách thiết lập mục tiêu

Để mục tiêu trở thành hiện thực, sinh viên phải cụ thể hóa các mục tiêu theo các giai đoạn: mục tiêu dài hạn, mục tiêu trung hạn, mục tiêu ngắn hạn và mục tiêu trước mắt

- Thiết lập mục tiêu dài hạn là mục đích, là mong ước của sinh viên sau 3 năm học tiếng Pháp. Mục tiêu dài hạn tương ứng với chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo là đạt B1 sau năm thứ 2 và B2 khi tốt nghiệp. Mục tiêu này sẽ luôn luôn nhắc nhở và thúc đẩy sinh viên học thật tốt tiếng Pháp trong suốt 3 năm đại học.

- Thiết lập mục tiêu trung hạn thường được đặt ra trong khoảng một hoặc hai năm học. Để biết được mình có thể đạt được mục tiêu dài hạn sau 3 năm không thì người học nên có lộ trình đạt được các mục tiêu theo giai đoạn ngắn hơn như đạt trình độ A1 sau học kì I năm thứ 1, trình độ A2 sau học kì II thứ 1, trình độ B1 sau năm thứ 2 và B2 khi tốt nghiệp.

- Thiết lập mục tiêu ngắn hạn là sự chia nhỏ những mục tiêu trung hạn Mục tiêu ngắn hạn thường được đặt ra trong khoảng thời gian từ sáu tháng đến một năm, chẳng hạn đạt được điểm tổng kết trung bình tiếng Pháp là điểm A ở các kì học.

- Thiết lập mục tiêu trước mắt: Sinh viên sẽ không thể đạt mục tiêu nào nếu không bắt tay vào hành động ngay từ ngày hôm nay. Người học cần chia nhỏ mục tiêu ngắn hạn thành những mục tiêu trước mắt và tiếp tục chia nhỏ mục tiêu cho đến khi có một danh sách hoạt động phải làm, trong đó mỗi hoạt động cần có giới hạn thời gian cụ thể để hoàn thành. Khi nhìn vào danh sách, sinh viên sẽ không có cơ hội để trì hoãn mà phải hoàn thành xong trong thời gian đã định. Mục tiêu càng rõ ràng, cụ thể thì người học càng hoàn thành tốt đồng thời dễ dàng đánh giá sự tiến bộ của bản thân. Chẳng hạn, sinh viên đặt mục tiêu nắm vững thời quá khứ Passé composé trong 3 ngày: ngày đầu tiên sẽ ôn lý thuyết trong 60 phút, ngày thứ 2 làm bài tập trong 90 phút, ngày thứ 3 dành 120 phút để vận dụng kiến thức đã học vào các tình huống cụ thể như viết một bài luận và kể một câu chuyện có sử dụng thời quá khứ.

- Thiết lập danh sách những việc cần làm là bước gần nhất và cập nhật nhất. Lúc này sinh viên phải viết ra những mục tiêu trước mắt và sắp xếp chúng theo thứ tự ưu tiên cần làm trong ngày. Trong một ngày sinh viên có rất nhiều việc phải làm và nhiều môn học phải ôn tập, do đó việc lên danh sách những việc phải làm trong ngày và thời gian cụ thể sẽ giúp sinh viên hoàn thành tốt các việc một cách khoa học và chủ động.

Vì mục tiêu ảnh hưởng đến kết quả học tập nên việc xác định mục tiêu rất quan trọng. Hiện nay, mô hình xây dựng mục tiêu thông minh (SMART) đang được sử dụng phổ biến trong mọi lĩnh vực trên toàn thế giới. Theo mô hình này, khi xây dựng mục tiêu, sinh viên cần đảm bảo 5 tiêu chí: cụ thể, đo lường được, khả thi, thực tế, có thời hạn.

- *S- Spécifique*: Mục tiêu của sinh viên cần phải cụ thể. Nếu sinh viên có mục tiêu là học giỏi tiếng Pháp, sinh viên sẽ không biết học đến bao nhiêu thì được đánh giá là giỏi. Một mục tiêu cụ thể là mục tiêu sinh viên có thể hình dung rõ ràng ra nó, có thể nhìn thấy nó và sờ vào nó. Một mục tiêu cụ thể sẽ giúp sinh viên biết được mình còn cần phải cố gắng bao nhiêu để đạt được nó. Ví dụ, thay vì đặt mục tiêu học giỏi chung chung hãy đặt mục tiêu “Tôi sẽ được điểm 10 tiếng Pháp trong kỳ thi cuối kì”. Lúc này sinh viên có thể dễ dàng hình dung khung cảnh cảm tở kết quả thi học kỳ trên tay với điểm 10 đỏ chói và sự ngưỡng mộ của bạn bè...

- *M – Mesurable*: Mục tiêu của sinh viên cần phải đo lường được, như vậy bạn sẽ biết được bao nhiêu là đủ và bạn còn phải cố gắng thêm bao nhiêu nữa. Nếu sinh viên muốn đạt điểm 10 thì sinh viên phải đạt điểm tối đa tất cả các đầu điểm như điểm chuyên cần, thực hành và điểm thi hết học phần.

- *A – Atteignable*: Vừa sức. Mục tiêu cần phải đủ lớn để có tính thách thức người học cố gắng, nhưng cũng không nên đặt “mục tiêu quá xa vời để rồi không thể đạt được thật là một việc chẳng những vô ích lại còn nguy hiểm là khác. Là vì sự thất bại giết chết lòng tự tin và làm tê liệt sức cố gắng của mình.” [1, 220]. Nếu như khi học phổ thông sinh viên chưa học ngoại ngữ hoặc học không tốt ngoại ngữ, sinh viên không nên đặt mục tiêu 10 điểm cho môn

tiếng Pháp ngay từ học kì I của năm thứ nhất. Thực tế điểm 10 tiếng Pháp là một thách thức lớn ngay cả đối với một sinh viên đã học 12 tiếng Pháp ở phổ thông.

- *R – Réaliste*: Thực tế. Đây là tiêu chí so sánh khả năng thực tế của sinh viên để đạt được mục tiêu của mình. Ví như trong học kì đầu, sinh viên chưa quen phương pháp học tiếng Pháp nên không nắm được kiến thức cơ bản. Sinh viên đặt mục tiêu ôn tập, củng cố lấy lại kiến thức cơ bản của một học kì trong 3 ngày, điều này là không thực tế. Khi đặt mục tiêu, sinh viên hãy tham khảo các thông tin liên quan và những người đã có kinh nghiệm như các bạn học tốt tiếng Pháp hoặc thầy cô giáo.

- *T – Temporel*: Điều quan trọng là đạt thời hạn cho mỗi mục tiêu của mình. Nếu không có thời hạn, sinh viên có xu hướng tìm lí do để trì hoãn việc thực hiện mục tiêu đó.

Việc đặt mục tiêu phù hợp là bước đầu tiên quan trọng. Nhưng để đạt được mục tiêu thì người học cần sắp xếp thời gian học hợp lý và vạch ra kế hoạch thực hiện cụ thể cùng với cùng phương pháp học tập đúng đắn.

2.2. Xây dựng kế hoạch học tập

Khi đã xác định được mục tiêu, người học cần xây dựng kế hoạch học tập hợp lý thông qua việc sắp xếp công việc học tập theo tuần, theo tháng một cách cụ thể.

- Xây dựng kế hoạch theo năm

Ngay từ đầu năm học, sinh viên cần lên kế hoạch học tập tiếng Pháp cho cả năm thông qua việc sắp xếp hoạt động theo tháng trên cơ sở mục tiêu đề ra trong sổ tay cá nhân. Để thực hiện việc xây dựng kế hoạch học tập theo năm, sinh viên có thể nhờ đến sự hỗ trợ của giáo viên để lên kế hoạch cụ thể và hiệu quả nhất.

Việc xây dựng kế hoạch theo năm gồm 3 bước:

- Bước 1: Đánh dấu các sự kiện quan trọng như lịch thi, lịch kiểm tra, thảo luận, ...
- Bước 2: Xác định thời gian biểu thông qua việc nghiên cứu giáo trình, đề cương học phần, chuẩn đầu ra học phần để biết mình phải học cái gì, đọc những sách nào,
- Bước 3: Đặt thời hạn học tất cả các nội dung kiến thức trong năm ví dụ nắm vững các thời và thức của động từ tiếng Pháp.

- Xây dựng kế hoạch theo tháng, theo tuần

Sau khi hoàn tất kế hoạch học tập cả năm, sinh viên nên xây dựng kế hoạch học tập chi tiết theo từng tuần và từng tháng. Kế hoạch từng tuần, từng tháng phải được vạch ra một cách chi tiết ngay từ đầu theo từng ngày ví dụ đọc sách, làm bài tập, tìm tài liệu, luyện thuyết trình theo chủ đề, xây dựng sơ đồ tư duy, ...

Người học cần thường xuyên kiểm tra, đánh giá việc thực hiện kế hoạch một cách sát sao và nghiêm túc. Việc xây dựng kế hoạch có thể bổ sung và điều chỉnh tùy theo thực tế thực hiện.

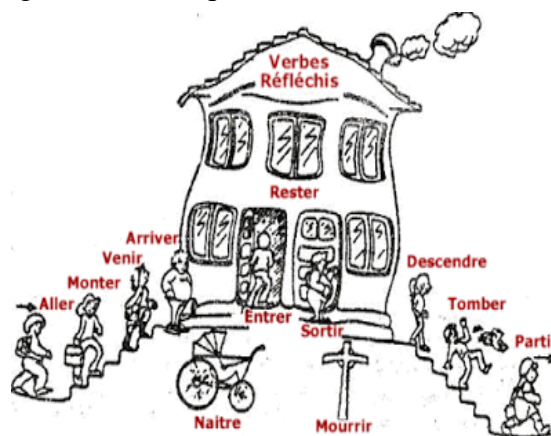
2.3. Phương pháp ghi nhớ siêu đẳng

Trong cuộc sống, nhiều khi chúng ta hay quên những chuyện nhỏ hàng ngày, những thứ chúng ta vừa làm cách đó vài giờ, nhưng chúng ta lại nhớ như in những sự kiện diễn ra cách đây nhiều năm, thậm chí mấy chục năm. Vì sao chúng ta có thể dễ dàng nhớ một điều gì đó nhưng lại hay quên những điều khác? Theo các nhà khoa học, vấn đề ở đây là trạng thái

của não. Nếu não đang ở trạng thái trí nhớ siêu đẳng thì các nguyên tắc của trí nhớ vô tình được vận dụng, lúc đó chúng ta có thể nhớ được sự việc một cách lâu dài. Như vậy, để có trí nhớ siêu đẳng, sinh viên cần tìm hiểu và vận dụng những quy tắc cơ bản nhất để kích hoạt trí nhớ siêu đẳng.

Sự hình dung: Đây là một trong hai nguyên tắc quan trọng nhất của Trí nhớ siêu đẳng vì trí nhớ của chúng ta làm việc theo hình ảnh. Khi học một từ hay một khái niệm lý thuyết ngôn ngữ, sinh viên càng hình dung những hình ảnh sống động rõ ràng bao nhiêu thì càng dễ nhớ nội dung đó bấy nhiêu. Ví dụ khi học về cấu trúc phủ định “ne ...pas”, sinh viên có thể hình dung một cái bánh mì kẹp, động từ là nhân còn “ne ...pas” là cái bánh mì, khi sử dụng phủ định, sinh viên sẽ nhớ là phải đặt động từ ở trong cụm từ “ne...pas”.

Sự liên tưởng là tạo sự liên kết giữa những việc chúng ta cần nhớ. Các liên kết sẽ tạo mục lục dưới dạng chuỗi liên kết trong đầu chúng ta, giúp chúng ta dễ lần tìm thông tin. Ví dụ khi học các động từ tiếng Pháp phải chia với trợ động từ “être” ở thời quá khứ kép (passé composé), sinh viên có thể liên tưởng đến một chuỗi các hành động liên kết với nhau cùng với hình ảnh ngôi nhà. Đây là sự kết hợp 2 nguyên tắc hình dung và liên tưởng.



Làm nổi bật sự việc: Não bộ có khuynh hướng ghi nhớ những sự kiện nổi bật. Một trong những cách làm sự việc nổi bật là sử dụng các chi tiết hài hước hoặc vô lý. Chúng ta khó nhớ các hiện tượng ngữ pháp hay từ mới ngay cả khi chúng ta nhắc lại từ đó hay viết từ đó rất nhiều lần một cách máy móc. Chúng ta nên tăng cường sức mạnh của trí nhớ bằng cách tạo sự nổi bật của thông tin bằng sự hài hước hay sự khác thường. Khi học các từ mới liên quan đến trang phục, sinh viên có thể vẽ một con mèo đứng bằng hai chân mặc trang phục khác nhau đồng thời ghi tên các từ mới lên trang phục tương ứng. Khi đó sinh viên sẽ dễ dàng nhớ hình ảnh con mèo ngộ nghĩnh cùng vốn từ vựng về trang phục.

Sự tưởng tượng là một cách giúp chúng ta lưu giữ thông tin tốt hơn. Chúng ta có thể tưởng tượng theo các giác quan như hương, vị hoặc theo các cảm xúc như vui, buồn, giận dữ, yêu thương, đau đớn, ... Ví dụ khi học về động từ “rire” (cười), sinh viên có thể tưởng tượng tình huống một lớp học im phăng phắc, bỗng có một bạn nữ cười phá lên, cô giáo giận dữ mời sinh viên đó ra khỏi lớp.

Màu sắc cũng là yếu tố tác động mạnh mẽ đến trí nhớ, tăng khả năng ghi nhớ 50%, do đó nên ghi chú bằng màu sắc. Khi học tên các loài hoa, sinh viên có thể ghi tên loài hoa bằng bút màu theo màu sắc của chúng hoặc ghi bằng màu sắc khác biệt như hoa hồng màu đen, hoa loa kèn màu đỏ.

Âm điệu giúp kích thích sự hoạt động của bán cầu não phải (bán cầu luôn bị ngủ quên khi chúng ta học tập). Sinh viên có thể dễ dàng ghi nhớ một bài hát hơn là một bài khóa có độ dài tương tự. Vì vậy, việc học tiếng Pháp qua bài hát cũng là một sự lựa chọn thú vị và hiệu quả.

Chính thể luận là việc học bằng cách nhìn sự việc trong một bức tranh tổng quát. Việc phân tích các mối liên kết của thông tin đó vào một khái niệm tổng quát sẽ giúp người học ghi nhớ tốt hơn là học từng chi tiết đơn lẻ. Ví dụ khi học từ mới, sinh viên nên gắn từ đó theo chủ đề như chủ đề về du lịch, màu sắc, ... thay vì học một từ đơn lẻ. Hoặc khi học một động từ, người học có thể tìm các từ loại khác nhau cùng gia đình (mots de même famille) với từ đó như từ động từ “aimer” (yêu) có thể tìm thấy các từ khác như amour, amoureux, amitié, amical, aimant,...

Trong quá trình ghi nhớ, chúng ta sẽ phải vận dụng nhiều kỹ thuật và quy tắc ghi nhớ để tạo nên sự liên kết bền vững giữa thông tin mới và thông tin cũ. Để ghi nhớ từ vựng, cấu trúc câu và các hiện tượng ngữ pháp ..., sinh viên có thể áp dụng 5 bước cơ bản sau:

- Xác định nội dung cần nhớ.
- Chuyển nội dung đó thành một hình ảnh tượng trưng, sơ đồ, mô hình.
- Diễn tả hình ảnh đó dưới dạng một câu chuyện hài hước hoặc vô lý.
- Vẽ lại cốt truyện ra giấy
- Ôn lại hình ảnh câu chuyện ấy ít nhất 3 lần.

Các bước học này không chỉ giúp sinh viên ghi nhớ kiến thức cần học mà còn giúp sinh viên thực hành kỹ năng diễn đạt nói và viết. Việc học tiếng Pháp trở thành một trò chơi thú vị.

* Mô hình trí nhớ

Như nói ở trên, người học có khả năng ghi nhớ tốt khi não bộ ở trạng thái trí nhớ siêu đẳng. Tuy nhiên, chúng ta cũng cần biết không phải chúng ta có rèn luyện thì não bộ sẽ luôn ở trạng thái siêu đẳng. Có những thời điểm chúng ta học rất hiệu quả nhưng có lúc chúng ta cảm thấy bão hòa. Hoặc có những người học ít thời gian nhưng vẫn thuộc bài và đạt kết quả học tốt nhưng có những người suốt ngày cầm sách học nhưng kết quả học tập vẫn không được cải thiện. Hiểu rõ hơn mô hình hoạt động của não bộ sẽ giúp ta trả lời câu hỏi trên.

Nhớ thông tin nào?

Theo một số điều tra về trí nhớ, các nhà khoa học nhận thấy rằng con người có khuynh hướng:

- Nhớ những thông tin trong khoảng thời gian vừa bắt đầu học.
- Nhớ những thông tin trong khoảng thời gian gần kết thúc việc học.
- Nhớ những thông tin được lặp lại.
- Nhớ những thông tin nổi bật.
- Nhớ những thông tin có liên quan đến nhau.

Học bao lâu?

Các nghiên cứu cũng cho thấy thời gian học lý tưởng cho mỗi lần học không nên kéo dài quá 2 tiếng. Mỗi lần học nên chia làm 4 lần học, mỗi lần kéo dài 25 phút. Giữa các phần học nên nghỉ ngơi khoảng 5 phút, trong thời gian nghỉ có thể làm một vài động tác thể dục

đơn giản hoặc hoàn toàn nghỉ ngơi thư giãn. Nếu muốn học tiếp lần sau thì cần nghỉ ngơi thư giãn 30 phút trước khi bắt đầu 2 tiếng tiếp theo.

Ôn bài khi nào ?

Nhiều sinh viên cho rằng việc ôn bài khi gần đến kì thi sẽ khiến mình nhớ bài tốt hơn. Thực ra khi gần kì thi, họ sẽ phải học nhiều kiến thức của nhiều môn học khiến đầu óc quá căng thẳng ảnh hưởng đến sự ghi nhớ dẫn đến kết quả thi kém.

Để việc ghi nhớ đạt kết quả tốt, sinh viên cần có kế hoạch ôn bài từ đầu học kì và có sự lặp lại. Theo Stanislas Dehaene, nhà tâm lý học, nghiên cứu thần kinh học và giáo sư trường sư phạm Pháp, “bộ não cần sự nhắc lại tối thiểu 3 lần để lưu giữ một thông tin và cần 21 ngày để sự tiếp nhận thông tin đó thực sự thành một thói quen”. [4, 67]

Các thời điểm ôn bài giúp khả năng ghi nhớ đạt đến đỉnh điểm lần lượt là : 10 phút sau khi học, 24 giờ, 1 tuần, 1 tháng, và sau 3 - 6 tháng. Tổng số thời gian của các lần ôn bài thường xuyên sẽ diễn ra ngắn hơn thời gian chúng ta dành cho lần ôn bài duy nhất trước khi thi vì chúng ta ôn bài vào thời điểm vàng, kiến thức vẫn còn dễ tìm trong trí nhớ.

	Ôn bài 4-5 lần	Ôn bài 1 lần
Tổng thời gian học và ôn	3 tiếng	4 tiếng
Khả năng hiểu bài	Ít nhất 4 lần	1 lần (hoặc ít hơn)

Nguồn: Tôi tài giỏi, bạn cũng thế!

Nếu sinh viên thực sự quyết tâm học và vận dụng trí nhớ siêu đẳng thì chắc chắn sinh viên sẽ hiểu và ghi nhớ khối lượng lớn kiến thức một cách dễ dàng. Điều này không phụ thuộc vào năng khiếu học ngoại ngữ hay trí nhớ siêu phàm.

2.4. Phương pháp sử dụng sơ đồ tư duy

Phương pháp sử dụng sơ đồ tư duy là phát minh của Tony Buzan, ông đạt danh hiệu Người có trí thông minh sáng tạo cao nhất thế giới, là Chủ tịch tổ chức về Não Bộ và người phát triển khái niệm về Ngôn ngữ Não Bộ.

Sơ đồ tư duy là phương pháp hệ thống hóa các kiến thức bằng các hình vẽ sơ đồ phân nhánh bao gồm các từ khóa nguyên tắc 5W1H (What/cái gì – Where/Ở đâu – When/Khi nào – Who/ai – Why/tại sao – How/thế nào) giúp cô đọng lượng kiến thức khổng lồ trên một hình vẽ. Phương pháp này có những ưu điểm vượt trội so với cách ghi chú kiểu truyền thống:

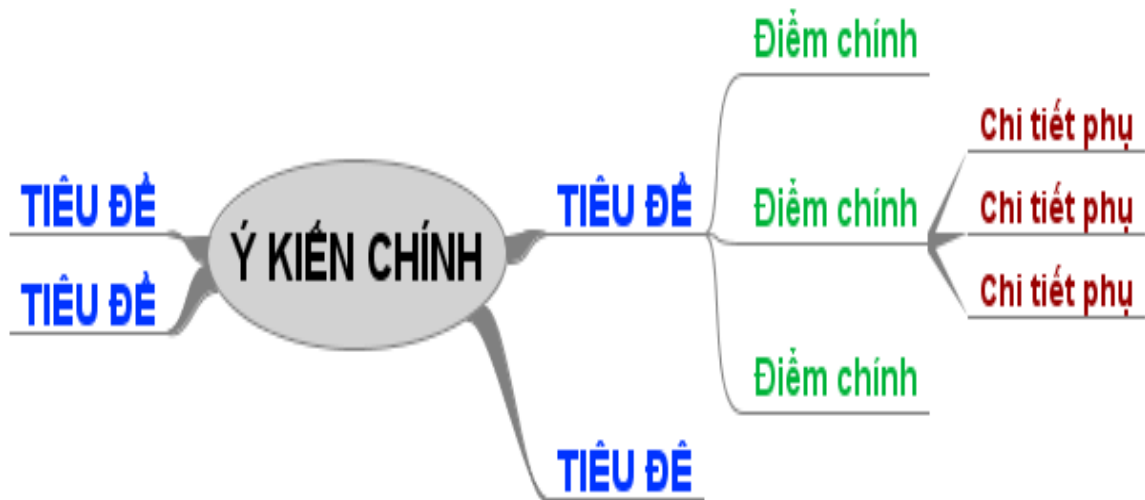
- Sơ đồ tư duy giúp tiết kiệm thời gian vì nó chỉ tận dụng các từ chìa khóa.
- Sơ đồ tư duy tận dụng các nguyên tắc của trí nhớ: sự hình dung, sự liên tưởng, làm nổi bật sự việc.

- Sơ đồ tư duy sử dụng cả hai bán cầu não cùng một lúc.

Vẽ sơ đồ tư duy được thực hiện theo 4 bước:

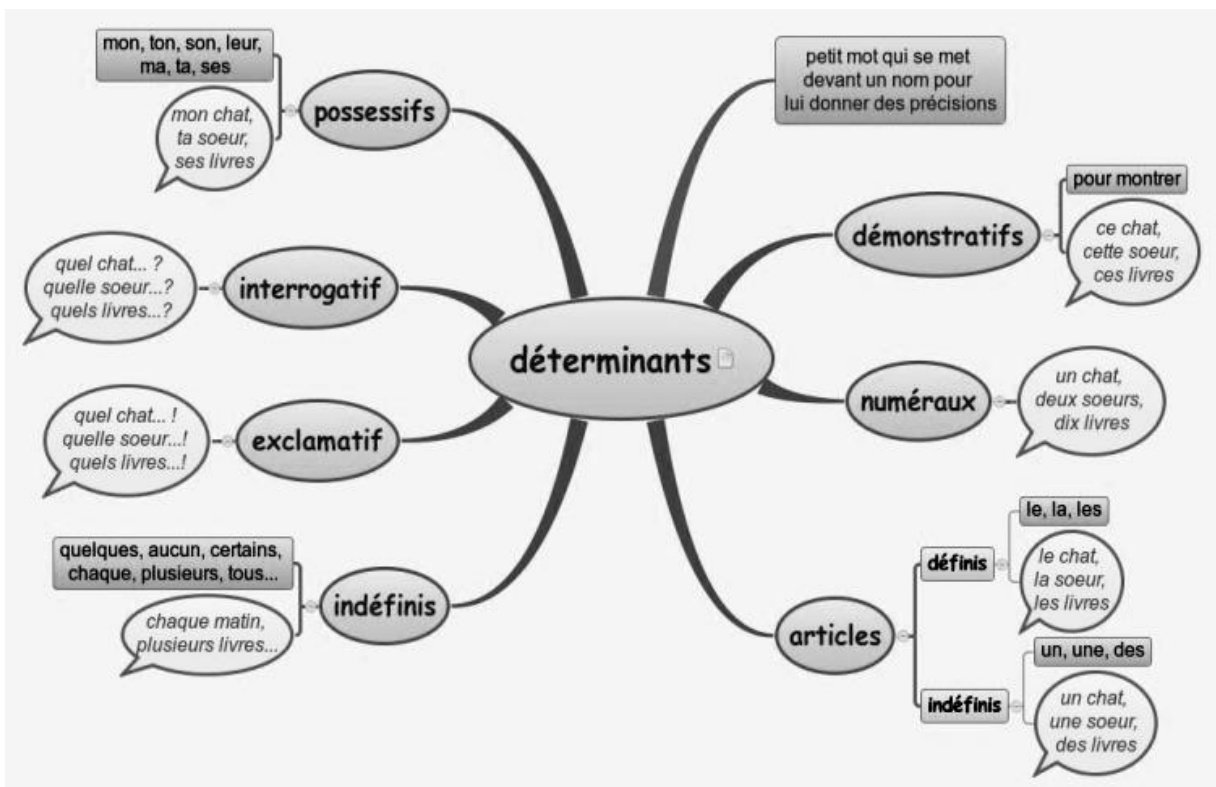
- Bước 1: Vẽ chủ đề trung tâm
- Bước 2: Vẽ thêm các tiêu đề phụ
- Bước 3: Trong các từ tiêu đề phụ, vẽ thêm ý chính và các chi tiết hỗ trợ
- Bước 4: Để trí tưởng tượng bay bổng, sinh viên có thể thêm nhiều hình ảnh nhằm giúp các ý quan trọng thêm nổi bật, cũng giúp lưu chúng vào trí nhớ tốt hơn.

Một sơ đồ tư duy điển hình có cấu trúc như sau:



Với những ưu điểm vượt trội và sự đơn giản trong ứng dụng, sơ đồ tư duy là một sự lựa chọn thông minh của sinh viên khi học tập, đặc biệt đối với môn ngoại ngữ. Ngoại ngữ là một môn học đòi hỏi cao về ghi nhớ, khả năng tổng hợp và tư duy liên tưởng, so sánh. Việc sử dụng sơ đồ trong học ngoại ngữ giúp sinh viên dễ dàng ghi nhớ và ôn tập kiến thức về từ vựng, ngữ pháp hay lập dàn ý cho các bài luận và thuyết trình hoặc tổng hợp kiến thức để ôn thi học kì môn tiếng Pháp.

Ví dụ, để ôn tập kiến thức ngữ pháp về các từ loại đứng trước danh từ (déterminant), sinh viên có thể hệ thống hóa kiến thức theo sơ đồ tư duy sau:



Khi vẽ sơ đồ tư duy trên, sinh viên đã rèn luyện được tư duy tổng hợp, khái quát, nâng cao khả năng hiểu bài và ghi nhớ kiến thức. Chỉ với một hình vẽ, sinh viên có thể ôn tập nội dung này ở bất kì đâu và vào bất kì thời gian nào, thay vì cầm 1 quyển sách hay một quyển vở dày.

Vậy, sơ đồ tư duy thực sự là một giải pháp hữu hiệu cho những sinh viên học tiếng Pháp. Phương pháp này sẽ giúp những sinh viên “mất gốc” tiếng Pháp có mục tiêu củng cố kiến thức cơ bản cảm thấy tự tin hơn với kế hoạch của mình. Những sinh viên đạt mục tiêu đạt điểm xuất sắc cũng dễ dàng ghi nhớ và ôn tập kiến thức để đạt được kết quả học tập tốt nhất.

2.5. Thiết lập sổ nhật kí học tập

Từ mục tiêu đề ra và kế hoạch học tập đã vạch sẵn, mỗi sinh viên cần có 1 quyển sổ nhật kí học tập. Trong quyển sổ này, sinh viên sẽ ghi chép tất cả các hoạt động ôn luyện của mình theo ngày và tháng dưới sự hướng dẫn của giáo viên.

Đối với sinh viên năm thứ nhất chưa có phương pháp và ý thức tự học thì việc thiết lập sổ nhật kí học tập có tác dụng rất lớn trong định hướng học tập cho sinh viên. Trên cơ sở nội dung kiến thức cần cung cấp cho sinh viên trong một kì (một học phần), giáo viên sẽ biên soạn sẵn các mục tiêu ngôn ngữ cần đạt được như ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp, 4 kĩ năng, ... theo từng chương, từng bài và từng buổi học và tuần học. Từ đó, giáo viên đề xuất các hoạt động sinh viên phải thực hiện và ghi chép vào sổ nhật kí học tập. Giáo viên khuyến khích sinh viên sử dụng biểu bảng hoặc sơ đồ tư duy để tổng kết kiến thức từ vựng và ngữ pháp.

Ví dụ bài 1, chương I liên quan đến chủ đề chào hỏi. Kết thúc bài 1, sinh viên sẽ làm sơ đồ tư duy về vốn từ và cấu trúc câu liên quan đến chào hỏi, hội thoại chào hỏi và một số bài tập thực hành trong sách hoặc do giáo viên đưa ra.

- Các hình thức thiết lập sổ nhật kí học tập
 - Giáo viên biên soạn và in sẵn cho sinh viên, phát cho sinh viên ngay từ đầu học kì.
 - Giáo viên hướng dẫn sinh viên tự thiết lập và trình bày sổ nhật kí theo sở thích riêng của từng cá nhân trên cơ sở mục tiêu và nội dung giáo viên đề ra.

- Ưu điểm của sổ nhật kí học tập:
 - Sinh viên nắm được mục tiêu và nội dung kiến thức cần đạt được sau mỗi chương học và cả học phần. Điều này giúp sinh viên chủ động hơn trong quá trình thu nạp kiến thức trên lớp và tự học ở nhà.

- Giáo viên dễ dàng kiểm tra, đánh giá việc thực hiện nhiệm vụ học tập giáo viên đã giao cho sinh viên để từ đó điều chỉnh việc giảng dạy và hướng dẫn sinh viên học tập hiệu quả hơn.

3. KẾT QUẢ THỰC HIỆN

Đề xuất giải pháp học tập trên được áp dụng cho sinh viên lớp Du lịch Pháp 15 vào học kì 2. Kết quả đạt được cũng khá khả quan nhưng chưa thực sự phát huy hết tác dụng.

- Xây dựng mục tiêu và kế hoạch học tập: Sinh viên đã biết cách đặt mục tiêu và xây dựng kế hoạch học tập. Tuy nhiên chỉ có số ít sinh viên thực hiện nghiêm túc các mục tiêu và kế hoạch đề ra trong suốt quá trình học. Một số khác rất hào hứng và quyết tâm trong giai đoạn đầu nhưng sau đó giảm dần theo thời gian và thường không đạt được mục tiêu đề ra.

Một vài sinh viên không xây dựng mục tiêu và kế hoạch học tập theo đề xuất và hướng dẫn của giáo viên mà chỉ làm một cách đối phó nên không đạt được kết quả.

- Xây dựng sơ đồ tư duy : Phần lớn sinh viên đã sử dụng thành thạo sơ đồ tư duy để trình bày nội dung kiến thức mới và ôn tập tổng kết kiến thức.
- Vận dụng phương pháp ghi nhớ đem đến hiệu quả nhất định nhưng sinh viên không áp dụng thường xuyên do đòi hỏi sự nỗ lực và thời gian để luyện tập.
- Sổ nhật kí học tập là một giải pháp rất hữu ích đối với sinh viên. Do giáo viên hướng dẫn khá cụ thể những nội dung cần thiết lập nên sinh viên không gặp mấy khó khăn trong quá trình thực hiện giải pháp này. Do giáo viên đề xuất các hoạt động cụ thể phải thực hiện nên sinh viên biết được phải học gì, luyện tập thế nào nên sinh cũng cố và nắm vững kiến thức tốt hơn. Giáo viên cũng dễ dàng kiểm soát việc học của sinh viên.
- Kết quả thi học kì 2 có khả năng hơn học kì 1.

KẾT LUẬN

Hiện nay, những sinh viên chưa học tốt tiếng Pháp chủ yếu do chưa có phương pháp học ngoại ngữ và quyết tâm đạt kết quả học tập tốt. Nếu sinh viên có động cơ và mục đích học tập rõ ràng, xây dựng kế hoạch học tập và áp dụng các phương pháp học ngoại ngữ hiệu quả, chắc chắn sinh viên sẽ có những tiến bộ rõ rệt trong học tập.

Để sinh viên áp dụng tốt các phương pháp học tập trên, các giáo viên cần chú trọng việc hướng dẫn sinh viên học và tự học. Một mặt, giáo viên hướng dẫn và tạo điều kiện cho sinh viên thực hành các phương pháp học tập ngay trên lớp thông qua cách giảng dạy và lựa chọn các hoạt động học tập dành cho sinh viên. Mặt khác, giáo viên có thể định hướng và giới thiệu các phương tiện, hoạt động học tập cụ thể để sinh viên rèn luyện và ôn tập ở nhà.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Thu Giang, Nguyễn Duy Cần (2016), Tôi tự học, Nhà xuất bản Trẻ
2. Adam Khoo (2015), Tôi tài giỏi, bạn cũng thế, Nhà xuất bản Phụ nữ
3. Maria Montessori (2015), Phương pháp giáo dục Montessori – Sức thấm thấu của tâm hồn, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm
4. Stanislas Dehaene (2014), Consciousness and the Brain (Sự hiểu biết và não bộ), Nhà xuất bản Viking Press
5. Phạm Văn Vĩnh (2010), Phương pháp học ngoại ngữ nhanh và hiệu quả, Nhà xuất bản Giáo dục
6. Christine Tagliante (2006), La classe de langue (Lớp học ngôn ngữ), Nhà xuất bản Clé international

ĐÔI NÉT KHÁI QUÁT VỀ PHƯƠNG PHÁP CHIẾT TỰ CHỮ HÁN VÀ VẬN DỤNG VÀO GIẢNG DẠY CHỮ HÁN TẠI VIỆT NAM

Th.S Nguyễn Thùy Vân

Email: nguyenthuyvan266@gmail.com

Viện Hợp tác Quốc tế - Đại học Thương Mại

Tóm tắt:

Chữ Hán đã hiện diện tại Việt Nam với lịch sử cả nghìn năm, đã đi sâu vào đời sống, văn hóa, giáo dục của người Việt Nam hàng nhiều thế kỷ. Bởi vậy người Việt Nam đã có quá trình tìm hiểu, học hỏi chữ Hán khá lâu dài. Chiết tự là một phương pháp hiệu quả mà người Việt Nam chúng ta đã sử dụng để có thể ghi nhớ chữ Hán. Việc tìm hiểu phương thức chiết tự chữ Hán giúp chúng ta nắm bắt được cách tổ tiên cha ông mình ghi nhớ chữ Hán như thế nào, đồng thời cũng giúp chúng ta thấy được sự thay đổi về cách thức sử dụng phương pháp chiết tự ngày nay có những điều gì khác biệt so với phương thức chiết tự trước đây. Qua đó, chúng ta sẽ thu hoạch được những hiểu biết có giá trị về phương thức ghi nhớ chữ Hán này, đồng thời có thể vận dụng chúng vào phương pháp giảng dạy chữ Hán hiện tại, nhằm giúp cho người học có thêm những cách ghi nhớ chữ hiệu quả và thú vị.

Từ khóa : chiết tự chữ Hán, phương pháp giảng dạy

Abstract:

Chinese characters have been present in Vietnam with a history of thousands of years, having gone into the life, culture and education of the Vietnamese people for centuries. Therefore, Vietnamese people have had a long process of learning and learning Chinese characters. Extraction is an effective method that we Vietnamese have used to be able to memorize Chinese characters. Learning how to extract Chinese characters helps us to grasp how our ancestors memorized Chinese characters, and also helps us see the change in how we use the date extraction method. Now there are things different from the previous method of extraction. Thereby, we will gain valuable knowledge about this method of memorizing Chinese characters, and also can apply them to the current teaching method of Chinese characters, to help learners have more effective ways to memorize Chinese characters.

Keywords: extract Chinese characters, teaching methods

1. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU

Chiết tự là một phương pháp phân tích và ghi nhớ chữ Hán đặc sắc và hiệu quả của người Việt, thể hiện sự thông minh và tinh tế của người Việt Nam trong việc ghi nhớ loại văn tự du nhập từ Trung Hoa. Bởi vậy có rất nhiều các công trình nghiên cứu đã tập trung nghiên cứu về đề tài này. Có thể kể đến như : “Chiết tự chữ Hán trong thơ ca người Việt” của tác giả Trầm Thanh Tuấn đăng trên Tạp chí Hán Nôm năm 2011, “Chiết tự - một phương pháp học, nhớ chữ độc đáo của người Việt” của tác giả Nguyễn Thị Hương đăng trên Tạp chí Hán Nôm năm 2002, Luận văn “Chiết tự - phương pháp nhớ chữ Hán độc đáo” của tác giả Lê Thị Hồng Vân – Đại học Cần Thơ năm 2010, “Thú chơi chữ” của PGS. TS Lê Trung Hoa, PGS Hồ Lê xuất bản năm 2005. Điểm chung của các nghiên cứu và bài viết này là chỉ ra sự có mặt của chiết tự trong các cách biểu đạt dân gian xưa như thơ, câu đố, câu văn vè..., đồng thời tiến hành thống kê và quy loại các cách chiết tự. Tuy nhiên, các nghiên cứu này chưa chỉ rõ được

sự phát triển, thay đổi của phương pháp chiết tự trong giai đoạn ngày nay, có rất ít nghiên cứu đề cập tới việc làm thế nào để có thể vận dụng hiệu quả phương pháp này vào việc giảng dạy chữ Hán nói riêng và giảng dạy tiếng Trung nói chung. Do đó, trong khuôn khổ bài viết này, tôi xin đề cập tới những nét mới của chiết tự trong giai đoạn hiện nay và các điều kiện để vận dụng phương pháp này vào giảng dạy chữ Hán.

2. KHÁI NIỆM VỀ CHIẾT TỰ

“Chim chích mà đậu cành tre

Thập trên, tứ dưới, nhất đè chữ tâm. ”

Những ai theo học tiếng Trung, đều không xa lạ gì với câu thơ trên – câu thơ giải thích về chữ Đức 德. Đây là một ví dụ khá điển hình về cách nhớ chữ Hán của người Việt – Chiết tự.

Chiết tự là khái niệm khá quen thuộc trong phương pháp giảng dạy chữ Hán truyền thống. Phương pháp này được sử dụng nhằm mục đích giúp cho người học hiểu và nhớ chữ Hán sâu sắc. “Chiết折” nghĩa là bẻ gãy, “Tự 字” nghĩa là chữ. Chiết tự được xây dựng trên cơ sở phân tích cụ thể hình chữ Hán, cách ghép các bộ thủ, cách sắp xếp các bộ thủ hay các bộ phận của chữ.

Xung quanh chiết tự, có rất nhiều học giả được ra các khái niệm khác nhau, có thể kể đến như một số khái niệm sau.

Theo cuốn Từ điển Tiếng Việt (GS Hoàng Phê chủ biên), “Chiết tự là phân tích chữ (nói về chữ Hán) ra từng yếu tố, căn cứ vào nghĩa của các yếu tố mà luận đoán việc lành dữ, theo một thuật bói toán ngày xưa. Chiết tự là dựa theo nghĩa của các yếu tố cấu thành mà xác định nghĩa của cả chữ hoặc của cả từ”. [4, tr.153]

Theo “Giáo trình Hán Nôm dành cho du lịch ” (Phạm Văn Khoái chủ biên), Chiết tự là “bẻ chữ - đoán nghĩa trên cơ sở nhìn nhận kết cấu và hình dáng một số chữ”. [3, tr.36]

Theo cuốn “Thú chơi chữ ” (PGS.TS Lê Trung Hoa – PGS Hồ Lê đồng tác giả) thì: “Chiết tự là tách các yếu tố tạo thành chữ trong chữ quốc ngữ hoặc thành chữ Hán. Chiết tự được vận dụng trong câu đố, câu đối, câu thơ”. [2, tr.269]

Các khái niệm nêu trên tuy cách biểu đạt có khác biệt, nhưng về khía cạnh nội dung lại tương đồng. Tóm lại, có thể hiểu một cách đơn giản, chiết tự là phương thức phân tích chữ Hán thành nhiều phần, giải thích nghĩa từng phần, qua đó giải thích nghĩa của toàn bộ chữ theo logic nhất định. Phương pháp này cũng là phương pháp phân tích về chữ viết, giúp cho người học hiểu sâu hơn về kết cấu của chữ Hán, từ đó ghi nhớ chữ Hán dễ dàng và lâu dài.

3. CÁC PHƯƠNG PHÁP CHIẾT TỰ CHỮ HÁN THƯỜNG GẶP

Chữ Hán được xếp vào loại văn tự biểu ý, cấu tạo bởi các bộ thủ và các nét. Mỗi chữ Hán nằm gọn trong một ô vuông. Theo cuốn Thuyết văn giải tự của tác giả Hứa Thuận, ban đầu từ việc xem xét các chữ Hán và đúc rút ra được 540 bộ thủ, sau đó được các học giả phân chia, chắt lọc, sắp xếp và giữ lại 214 bộ thủ như ngày nay. Việc chữ Hán được ghép bởi các bộ và các nét, có chức năng biểu ý cao, nhưng lại gây khó khăn cho người học trong việc ghi nhớ mặt chữ và ý nghĩa của chữ.

Vì vậy, chiết tự chữ Hán ra đời nhằm giúp cho người học giải quyết được các khó khăn về nhớ mặt chữ và ý nghĩa của chữ. Nói cách khác, chiết tự ra đời trên cơ sở nhận thức về hình thể chữ Hán, từ cách ghép các bộ thủ, cách bố trí các bộ phận, các phần của chữ. Như chúng ta đã biết, chữ Hán là tổng hòa của ba mặt: hình chữ - âm đọc - ý nghĩa. Chiết tự chữ

Hán cũng đi theo ba phương diện này, nghĩa là chiết tự không chỉ dừng ở hình chữ, mà còn có sự liên hệ ở cả âm đọc và ý nghĩa của chữ. Chính điều đó tạo nên sự đa dạng cho chiết tự cả về phương thức lẫn cách biểu đạt. Trong khuôn khổ bài viết, xin được giới thiệu ba phương thức chiết tự chữ Hán chính, đó là chiết tự về mặt hình thể, chiết tự về mặt âm đọc và chiết tự về mặt ý nghĩa.

3.1. Chiết tự về mặt hình thể chữ:

Chiết tự về mặt hình thể chữ Hán dựa theo nguyên tắc chia chữ Hán ra thành các bộ phận cấu thành, khơi gợi cho người học cách quan sát chữ Hán theo logic về hình thể chữ. Dựa vào đó để nhớ mặt chữ và ý nghĩa của chữ. Phương pháp chiết tự theo hình thể chữ có ưu điểm là giúp người học đưa ra được những liên tưởng thú vị về các nét chữ, bộ chữ và mối liên quan giữa chúng, từ đó ghi nhớ chữ.

Ví dụ :

“Một vành trăng khuyết, ba sao giữa trời”

Đây là câu chiết tự về chữ Tâm 心 (nghĩa là trái tim, tấm lòng). Nếu học theo lối thông thường, sẽ được lý giải về hình chữ như sau : chữ Tâm là loại chữ tượng hình, mô tả hình vẽ bộ phận cơ thể người là quả tim với các ngăn khác nhau. Người học sẽ khó lòng hình dung ra. Ngược lại, nếu dựa vào hình thể chữ Hán, có thể phân tích chữ theo các nét : 1 nét phẩy, 2 nét chấm, 1 nét cong móc. Nét cong móc gợi liên tưởng đến vành trăng khuyết, các nét còn lại giống như các ngôi sao đang tỏa sáng trên bầu trời. Với cách biểu đạt như trên, chỉ đọc và lý giải, người đọc sẽ nhớ ngay hình chữ Hán này mà không mấy khó khăn.

Ví dụ :

“Đất thì là đất bùn ao,

Ai cắm cây sào, sao lại chẳng ngay.

Con ai mà đứng ở đây,

Đứng thì chẳng đứng vịn vào sào.”

Hai cặp câu thơ lục bát trên là câu chiết tự thú vị của người Việt về chữ Hiếu 孝 (nghĩa là hiếu thảo). Đây là chữ Hán có kết cấu trên dưới. Hai câu thứ nhất giải thích cho phần bên trên. Bộ lão 耂 được hiểu là bộ 土 (nghĩa là đất) kết hợp với nét phẩy dài 丿. Hai câu dưới giúp người học định vị được tên thành phần thứ hai và vị trí của thành phần này trong chữ.

Sau khi đọc và gắn các bộ, các nét theo lô gic trong các câu thơ trên, chúng ta sẽ nhớ ngay được mặt chữ Hán này.

“Đất 土 thì là đất bùn ao,

Ai cắm cây sào 丿, sao lại chẳng ngay.

Con ai 子 mà đứng ở đây,

Đứng thì chẳng đứng vịn vào sào 孝.”

Cách chiết tự này đã giúp cho việc ghi nhớ các chữ Hán có nhiều nét trở nên dễ dàng và gây hứng thú cho người học.

3.2. Chiết tự về mặt âm:

Chiết tự về mặt âm được xây dựng trên cơ sở sử dụng các kiến thức về ngữ âm như nói lái và phiên thiết. Chiết tự về mặt âm đọc trong chữ Hán tiêu biểu nhất là lối phiên thiết

phục vụ cho việc chú âm trong các sách học, các tự điển. Điều đặc biệt, là phương thức chiết tự về âm đọc ít đứng đơn lập một mình mà thường kèm theo giải nghĩa về hình thể hoặc ý nghĩa. Số lượng các chữ Hán được chiết tự theo phương pháp này không được tìm thấy nhiều, cho thấy phương pháp chiết tự theo âm đọc không phổ biến bằng các phương pháp khác.

Ví dụ :

“Con gái mà đứng éo le

Chồng con chưa có kè kè mang thai.”

Đây là câu chiết tự của chữ Thủy始(nghĩa là ban đầu). Đây vốn là chữ cấu tạo theo kiểu hình thanh: bộ Nữ女 chỉ nghĩa và chữ Thai台 chỉ âm đọc. Chiết tự theo âm đọc, giúp người học dễ nhớ kết cấu hình thanh trên. Bằng cách biểu đạt bộ Nữ là “Con gái mà đứng éo le”, và chữ Thai được biểu đạt khéo léo là “Chồng con chưa có kè kè mang thai”.

3.3. Chiết tự về mặt ý nghĩa:

Chiết tự về mặt ý nghĩa được xây dựng dựa trên bản chất biểu ý của chữ Hán. Mỗi chữ Hán được cấu thành bởi các bộ và các nét. Chiết tự chữ độc thể dựa trên cơ sở các nét, chiết tự chữ hợp thể dựa trên cơ sở các bộ thủ hay các phần cấu tạo nên chữ. Việc phân tách chữ Hán ra nhiều bộ phận, gọi ra mối liên hệ về ý nghĩa giữa các bộ phận đó với ý nghĩa của chữ, từ đó giúp người học nắm được cấu tạo chữ và ý nghĩa của cả chữ.

Ví dụ :

“Mặt trời đã xế về chùa”

Đây là câu chiết tự về chữ Thời 時(nghĩa là thời gian, khi, lúc). Đây là chữ Hán có kết cấu trái phải, phần bên trái là bộ Nhật 日 (nghĩa là mặt trời), phần bên phải là chữ Tự 寺(nghĩa là chùa). Cả câu vừa biểu đạt hình chữ, đồng thời lại mô tả được khoảng thời gian trong ngày khi mặt trời khuất bóng dần về phía ngôi chùa, tạo liên tưởng đến ý nghĩa biểu đạt thời gian của chữ.

Ví dụ :

“Hỏi anh cấp sách đi thi,

Ba xe chấp lại chữ gì hỏi anh.”

Đây là câu chiết tự về chữ Oanh 轟(nghĩa là ồn ào, ầm ĩ). Chữ Hán này có kết cấu trên dưới, có cấu tạo bởi ba bộ Xa 車(nghĩa là xe). Cả câu ngoài việc mô tả hình chữ gồm có ba bộ Xa, còn gợi ra một khung cảnh ồn ào, náo nhiệt với nhiều xe cộ đi lại trên đường, dễ gây ấn tượng với người học.

Tóm lại, dù thông qua các cách thức khác nhau nhưng cả ba phương pháp chiết tự nêu trên có điểm chung là tái hiện sinh động chữ Hán về mặt hình thể, ý nghĩa, giúp cho người đọc dễ dàng nắm bắt. Về hình thức biểu đạt cũng khá phong phú đa dạng, từ thơ lục bát, văn vè, câu đố, đến các câu nói hình tượng ngắn gọn, súc tích. Xét về tần suất, chiết tự về hình thể chữ chiếm tỉ lệ cao nhất, sau đó đến chiết tự về mặt ý nghĩa và cuối cùng là chiết tự về mặt âm đọc.

4. SƠ LƯỢC VỀ CHIẾT TỰ CHỮ HÁN TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Chiết tự chữ Hán có quá trình phát triển lâu dài tại Việt Nam, song hành cùng việc học và sử dụng chữ Hán, tiếng Hán tại Việt Nam. Tuy nhiên, do kiểu chữ Hán được sử dụng trước đây là chữ phồn thể nên các câu chiết tự từ trước truyền lại đến ngày nay đa phần đều đều là

các câu chiết tự giải thích cho các chữ Hán ở dạng phồn thể. Đồng thời hình thức biểu đạt lại là thơ ca, văn vẻ. Trong khi hiện nay, văn tự chữ Hán đều được sử dụng ở dạng giản thể, và lối biểu đạt thơ ca, câu đố không phải người học nào cũng có thể hiểu và tiếp nhận được. Bởi vậy, phương pháp này ít được vận dụng phổ biến như trước.

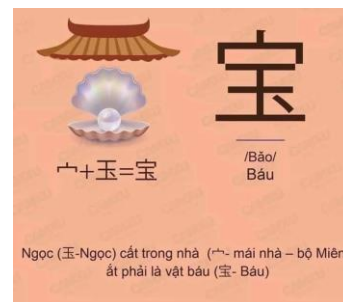
Tuy nhiên, trong một vài năm trở lại đây, dưới tác động của sự phát triển nhanh mạnh của nền kinh tế Trung Quốc, nhu cầu học tiếng Trung, sử dụng tiếng Trung ngày càng cao và lan rộng trên toàn thế giới. Số lượng người học tiếng Trung tại Việt Nam ngày càng tăng lên, từ đó nhu cầu học chữ Hán, tìm hiểu chữ Hán cũng tăng vọt. Số đầu sách về giải nghĩa chữ Hán theo lối chiết tự tăng vọt, có thể kể đến như : “Nhớ chữ Hán thông qua chiết tự chữ Hán” (Phạm Thị Thái Thùy biên soạn), “Mật mã chữ Hán” (Thanh Trung, Xuân Phúc biên soạn), “Chữ Hán chiết tự” (Nguyễn Thủy biên soạn),... Ngoài các đầu sách, thì các phần mềm về học chữ Hán trên điện thoại cũng có sự gia tăng đáng kể, các phần mềm này được thiết kế dưới dạng từ điển online, các ứng dụng học từ vựng, ngữ pháp, luyện các kỹ năng, luyện thi HSK,... Trong đó cũng có những phần mềm giúp người học củng cố kiến thức về chữ Hán, và lồng ghép chiết tự chữ Hán.



Hình 1



Hình 2



Hình 3



Hình 4



Hình 5



<https://www.facebook.com/chiettuhanvuhendai>

Hình 6



Nhà vua chỉ ở trong cung điện nhưng có quyền lực điều hành toàn bộ, toàn diện mọi mặt đất nước

Hình 7

Chiết tự chữ Hán trong giai đoạn hiện nay vẫn kế thừa các phương thức chiết tự truyền thống đó là phân tích chữ Hán ở các phương diện, chủ yếu là về hình thể và ý nghĩa, nhưng có sự khác biệt đáng kể. Đó là sự linh hoạt trong việc phân tích, nhìn nhận chữ Hán. Cụ thể, trên cơ sở phân tích các thành tố của một chữ Hán, có thể đưa ra nhiều lối biểu đạt khác nhau. Ngoài ra để tăng độ lôi cuốn, và giúp người học tạo kết nối giữa hình thể và ý nghĩa, còn sử dụng thêm nhiều tranh ảnh và chú thích. Về mặt biểu đạt, các câu chiết tự ngày nay thường không vận dụng lối biểu đạt dạng thơ ca, văn vẻ hay câu đố mà thường có xu hướng là các câu mô tả để người đọc dễ dàng nắm bắt về ý nghĩa và logic để nhớ chữ.

Tóm lại, chiết tự chữ Hán trong giai đoạn hiện nay có sự chuyển mình, phát triển rõ rệt, về nội dung và cách biểu đạt, tạo được ấn tượng mạnh về trực quan, giúp người học nắm bắt nhanh, nhớ lâu, và quan trọng nhất là phù hợp với người học ở nhiều lứa tuổi khác nhau.

5. VẬN DỤNG CHIẾT TỰ CHỮ HÁN VÀO GIẢNG DẠY CHỮ HÁN TẠI VIỆT NAM

Trước đây, dưới nền giáo dục thời phong kiến, chữ Hán được sử dụng như chữ quốc ngữ và tỉ lệ dân số học và hiểu chữ Hán không cao. Người xưa sử dụng phương pháp chiết tự với lối biểu đạt văn chương, ngoài việc phân tích chữ, giúp cho việc dạy học chữ Hán có hiệu quả, họ còn sử dụng chiết tự như một thú vui tao nhã của bậc hiền sĩ, đó là thông qua chiết tự để thể hiện chơi chữ, đố chữ và lồng ghép vào đó những quan điểm, nhận thức về xã hội đương thời.

Ví dụ :

“ Khi nào thằng ngốc làm vua,
Cha con nhà Nguyễn bỏ chùa mà đi.”
(Chiết tự về chữ Bảo 保)

“Lưỡng nhật bình đầunhật,
Tứ sơn điền đảo sơn
Lưỡng vương tranh nhất quốc,
Tứ khẩu tung hoành gian.”
(Chiết tự về chữ Điền 田)

Ngày nay, chữ Hán không còn đóng vai trò là chữ quốc ngữ, bên cạnh đó có rất nhiều phương pháp để học chữ Hán. Bởi vậy, việc gìn giữ và phát huy phương pháp chiết tự chữ Hán càng trở nên cần thiết. Vậy câu hỏi đặt ra là làm thế nào để có thể vận dụng phương pháp này vào giảng dạy chữ Hán ? Trong phạm vi bài viết này, tác giả xin luận bàn về một vài điều kiện cần thiết để vận dụng phương pháp chiết tự vào giảng dạy chữ Hán.

Thứ nhất, cần nắm vững các kiến thức cơ bản liên quan đến chữ Hán. Rất nhiều người không theo học chữ Hán đều có cái nhìn ban đầu, ấn tượng về chữ Hán như : “chữ toàn que củi”, “chữ nhìn như nhảy múa”, “chữ nhìn như bức vách”, v.v ... Người Việt đã thoát khỏi nền giáo dục Nho giáo khá lâu, do đó những người thông hiểu Hán tự vốn đã là số ít càng trở nên ít ỏi. Để người Việt có thể đọc hiểu được chữ Hán, từ đó đọc hiểu được văn tự chữ Hán quả thật gian nan. Tuy nhiên, chữ Hán có những đặc điểm cấu tạo nổi bật, những đặc trưng riêng. Việc nắm bắt những kiến thức cơ bản này là nền tảng để người học có thể vững vàng trong quá trình học tiếng Trung, học chữ Hán và vận dụng chiết tự để học chữ Hán. Người học cần biết mình học loại văn tự gì, có cấu tạo như thế nào, cách thức viết ra sao. Hay nói cách khác, người học cần có những kiến thức căn bản nhất về chữ Hán như : các nét cơ bản, quy tắc thuận bút, cấu tạo chữ, Lục thư, các bộ thủ và ý nghĩa của các bộ thủ, ...

Thứ hai, cần hiểu bản chất các cách chiết tự. Trên cơ sở nắm bắt được các kiến thức cơ bản về chữ Hán, người học tìm hiểu kỹ các phương pháp chiết tự để lý giải được bản chất của các phương pháp đó. Điều này cũng tương tự như, khi đi chợ mua được thực phẩm rồi mà tìm được công thức nấu ăn ngon thì chắc chắn sẽ chế biến thành những món ăn ngon và cũng biết cách thưởng thức các món ăn ngon. Khi có đầy đủ cả hai điều kiện này, người học dễ dàng tiếp thu được các nội dung giảng dạy có sử dụng chiết tự và dễ dàng hơn trong việc ghi nhớ.

Thứ ba, vận dụng linh hoạt chiết tự chữ Hán vào việc phân tích chữ Hán. Như trên đã phân tích, việc vận dụng chiết tự chữ Hán trong giai đoạn hiện nay khá linh hoạt trong cách biểu đạt. Do đó, người dạy cần trau dồi hơn nữa về cách biểu đạt trong chiết tự chữ Hán, sao cho phù hợp với đối tượng người học cũng như bối cảnh giảng dạy. Qua đó, tạo hiệu quả cao cho chất lượng giảng dạy chữ Hán.

Thứ tư, thiết kế giảng dạy chữ Hán bằng nhiều hoạt động khác nhau có lồng ghép chiết tự. Việc giảng dạy chữ Hán bằng chiết tự đòi hỏi sự chuẩn bị công phu và tỉ mỉ. Nhưng tuy nhiên nếu chỉ đơn giản là giảng giải cho người học về các câu chiết tự đã chất lọc được khó tạo được ấn tượng với người học, làm giảm hiệu quả cũng như không khí học tập. Vì thế, người dạy cần khéo léo lồng ghép các hoạt động trong giảng dạy chữ Hán. Ví dụ: thi nhận diện chữ Hán, thi tìm các bộ thủ trong chữ Hán, thi đố chữ, v.v ... Thông qua các hoạt động về nhận diện chữ, người dạy không nhất thiết phải đưa ra câu chiết tự, mà có thể sử dụng nó như kết luận để giúp người học có ấn tượng mạnh hơn về chữ.

Thứ năm, khơi gợi khuyến khích người học chủ động, sáng tạo trong việc vận dụng phương pháp chiết tự. Ngày nay, việc đổi mới phương pháp giảng dạy, khích lệ sự chủ động của người học không ngừng được đề cao. Chính bởi vậy, việc giúp người học tham gia vào việc sáng tạo các cách biểu đạt chiết tự chữ Hán, khuyến khích người học tự mình vận dụng phương pháp chiết tự chữ Hán cũng là điều đáng chú ý. Việc chủ động chiết tự chữ Hán không phải là điều dễ dàng, tuy nhiên, khi người học có thói quen phân tích chữ Hán, đây là điều rất có lợi trong việc nhớ mặt chữ và ý nghĩa chữ Hán. Từ đó giúp nâng cao việc hiệu quả dạy và học chữ Hán nói riêng cũng như dạy tiếng Trung.

KẾT LUẬN

Tóm lại, có thể thấy Chiết tự là một cách ghi nhớ chữ Hán độc đáo của người Việt từ xưa đến nay. Thể hiện được sáng tạo trong việc tìm hiểu và ghi nhớ văn tự biểu ý – chữ Hán. Chữ Hán cấu tạo bởi ba phương diện : hình – âm – nghĩa, chiết tự chữ Hán cũng đi theo ba

hướng để phân tích chữ Hán. Tuy nhiên, để giúp người Việt học được hình chữ và nghĩa của chữ, chiết tự chữ Hán chủ yếu đi theo hướng chiết tự về hình thể và chiết tự về mặt ý nghĩa. Lối biểu đạt của chiết tự cũng khá phong phú, đa dạng : từ giản dị như những câu nói thường ngày cho đến lối nói hoa mỹ như thơ ca, văn vẻ, câu đố, cho thấy tinh hoa của người Việt trong việc học và truyền bá ngôn ngữ. Chiết tự có lịch sử lâu dài và cũng có sự chuyển mình trong giai đoạn gần đây về cách biểu đạt, cách trình bày. Điều này là tất yếu, bởi sự thay đổi đó đáp ứng được nhu cầu học tập chữ Hán của rất nhiều đối tượng người học khác nhau. Trên cơ sở, hiểu biết các kiến thức cơ bản về chữ Hán và hiểu được bản chất của phương pháp chiết tự, người dạy hoàn toàn có thể sử dụng phương pháp chiết tự vào giảng dạy chữ Hán cũng như khuyến khích người học vận dụng phương pháp này vào việc học chữ Hán để đạt được hiệu quả tối ưu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tài liệu văn bản

1. Lê Thị Hồng Vân ,Luận văn : Chiết tự - phương pháp nhớ chữ Hán độc đáo , Đại học Cần Thơ, 2010
2. PGS. TS Lê Trung Hoa, PGS Hồ Lê ,Thú chơi chữ, Nxb Khoa học xã hội, 2005
3. Phạm Văn Khoái, Giáo trình Hán Nôm dành cho du lịch, Nxb Đại Học Quốc Gia Hà Nội, 2000
4. Hoàng Phê, Từ điển Tiếng Việt, Nxb Đà Nẵng, Trung tâm Từ điển học, 1996
5. Trầm Thanh Tuấn, Chiết tự chữ Hán trong thơ ca người Việt, Tạp chí ngôn ngữ, 2011
6. Nguyễn Thị Hương, Chiết tự - một phương pháp học, nhớ chữ độc đáo của người Việt , Tạp chí Hán Nôm, 2002

Tài liệu điện tử

1. FB: Phân tích chữ Hán <https://www.facebook.com/groups/phantichchuhan>
2. FB: Chiết tự chữ Hán <https://www.facebook.com/groups/chiettuchuhan>
3. Ứng dụng : 763 chiết tự tiếng Trung

ỨNG DỤNG MỘT SỐ PHẦN MỀM HỌC TIẾNG TRUNG CƠ BẢN CHO SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH TIẾNG TRUNG THƯƠNG MẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI

ThS. Nguyễn Thị Xuân

Viện Hợp tác quốc tế - Trường Đại học Thương mại

Tóm tắt

Tiếng Trung – một ngôn ngữ hay nhưng cũng thực sự là một ngôn ngữ khó. Khi mới học tiếng Trung sinh viên không tránh khỏi những khó khăn về từ vựng, chữ viết của tiếng Trung. Để khắc phục những khó khăn này của sinh viên, người giáo viên không những cần nâng cao về kiến thức chuyên môn, tâm lí sư phạm mà còn đòi hỏi phải kết hợp công nghệ thông tin vào giảng dạy. Trong thời kỳ công nghệ thông tin phát triển như vũ bão, những ảnh hưởng tích cực mà nó mang lại trong môi trường giáo dục là vô cùng rõ rệt. Việc giảng dạy tiếng Trung có sự hỗ trợ của một số phần mềm học tiếng Trung cơ bản đã được một số giáo viên tại bộ môn tiếng Trung Viện hợp tác quốc tế áp dụng vào việc dạy học. Bài viết tập trung nghiên cứu những khó khăn của sinh viên trong giai đoạn học tiếng Trung cơ bản, cách khắc phục từ phía giáo viên và sinh viên. Đồng thời cũng giới thiệu ứng dụng một số phần mềm học tiếng Trung có hiệu quả cho việc giảng dạy tiếng Trung.

Từ khóa: phần mềm, công nghệ thông tin, tiếng Trung cơ bản, ứng dụng

Summary

Chinese – not only an interesting language but also a really difficult language. When students start learning Chinese, they cannot avoid difficulties in vocabulary and writing Chinese. To overcome these difficulties, teachers need not only improve their professional knowledge and pedagogical psychology, but also require to improve information technology into their teaching. At the time when information technology develops rapidly, which the positive effects the educational environment are very clear. Teaching Chinese with supporting of some basic Chinese learning software has been applied by some teachers in the Chinese language subject at the Institute of International Cooperation in teaching. This article concentrate to research students' difficulties in learning basic Chinese, how to overcome from teachers and students. At the same time, also introduce some effective Chinese learning software for applying Chinese language teaching.

Keywords: software, information technology, basic Chinese, application

1. TỔNG QUAN VỀ TÌNH HÌNH HỌC TẬP TIẾNG TRUNG CƠ BẢN CỦA SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH TIẾNG TRUNG THƯƠNG MẠI

1.1 Giới thiệu về các học phần tiếng Trung cơ bản

Sinh viên chuyên ngành tiếng Trung thương mại năm thứ nhất sẽ bắt đầu với 4 học phần tiếng Trung cơ bản của giáo trình Hán ngữ “汉语教程”- Đại học ngôn ngữ Bắc Kinh do

Dương Ký Châu biên soạn. Sau khi kết thúc 4 học phần cơ bản này sinh viên sẽ học tiếp các học phần tiếng Trung thương mại tiếp theo.

1.1.1 Học phần tiếng Trung 1.1

Học phần « Tiếng Trung 1.1 » là học phần đầu tiên trong các học phần tiếng Trung. Học phần được giảng dạy theo giáo trình Hán ngữ “汉语教程”- Đại học ngôn ngữ Bắc Kinh do Dương Ký Châu biên soạn. Học phần gồm 8 bài sẽ trang bị cho người học cách phát âm, cách viết phiên âm tiếng Trung, các kiến thức cơ bản về cách viết chữ Trung Quốc, các nét và bộ thủ cơ bản trong tiếng Trung, một lượng từ vựng và kiến thức ngữ pháp cơ bản để người học có thể tiến hành giao tiếp các chủ đề đơn giản trong sinh hoạt, học tập như chào hỏi, hỏi thăm, giới thiệu, mua bán. Ngoài ra học phần còn có phần chú thích giải thích các hiện tượng ngôn ngữ văn hóa đáng chú ý và phần bài tập giúp người học củng cố kiến thức và rèn luyện kỹ năng của từng bài.

Sau khi kết thúc học phần này sinh viên cần nắm được : Hiểu và nắm được toàn bộ hệ thống ngữ âm trong tiếng Trung; quy tắc viết chữ Hán cũng như các nét cơ bản và một số bộ thủ căn bản trong tiếng Hán ; nắm được một lượng từ vựng tương đối và các cấu trúc ngữ pháp cơ bản. Vận dụng các kiến thức đã học vào hoạt động giao tiếp các chủ đề đơn giản trong học tập và cuộc sống. Có các kỹ năng nghe, nói, đọc và viết cơ bản các chủ đề đơn giản trong học tập và cuộc sống.

1.1.2 Học phần tiếng Trung 1.2

Học phần « Tiếng Trung 1.2 » là học phần tiếp nối của học phần « Tiếng Trung 1.1 », Học phần gồm 8 bài với kết cấu bài khóa, từ mới, chú thích, ngữ âm, bài tập. Lượng từ vựng cung cấp cho mỗi bài phong phú hơn, bài khóa đề cập đến chủ đề tương đối đa dạng ; các hiện tượng ngữ pháp xuất hiện từ dễ đến khó như đổi mua bán, đổi tiền, tình hình học tập, giới thiệu công việc. Ngoài ra người học được trang bị thêm một số kiến thức văn hóa trong phần chú giải. Phần bài tập tăng thêm nội dung hỗ trợ cho phần ngữ pháp và luyện tập giao tiếp.

Sau khi kết thúc học phần này sinh viên cần nắm được : Hiểu và nắm được một lượng từ vựng về những chủ đề tương đối đa dạng trong học tập và cuộc sống và các kiến thức ngữ pháp cơ bản về các cụm từ, mẫu câu. Vận dụng các kiến thức đã học vào hoạt động giao tiếp các chủ đề tương đối đa dạng trong học tập và cuộc sống. Có các kỹ năng nghe, nói, đọc và viết cơ bản các chủ đề tương đối đa dạng trong học tập và cuộc sống

1.1.3 Học phần tiếng Trung 1.3

Học phần Tiếng Trung 1.3 tiếp nối học phần Tiếng Trung 1.2, gồm 7 bài. Bài khóa có thể ở dạng hội thoại hoặc đoạn văn, cung cấp lượng từ vựng phong phú, lượng ngữ pháp về cụm từ, mẫu câu khó nhằm biểu đạt các chủ điểm như kế hoạch cá nhân, cuộc sống sinh viên, môi trường làm việc. Bài đọc phụ đề cập đến các chủ đề nhất quán với bài khóa chính nhưng độc lập về mặt nội dung, tiếp tục giúp người học biểu đạt sâu hơn phong phú hơn các chủ đề trên. Bài tập phong phú củng cố thêm cho người đọc các kiến thức ngữ pháp và từ vựng mỗi bài.

Sau khi kết thúc học phần này sinh viên cần nắm được : Hiểu và nắm được một lượng từ vựng về những chủ đề khó và phức tạp hơn trong học tập và cuộc sống và các kiến thức

ngữ pháp nâng cao về các cụm từ, mẫu câu. Vận dụng các kiến thức đã học vào hoạt động giao tiếp các chủ đề nâng cao trong học tập và cuộc sống. Có các kỹ năng nghe, nói, đọc và viết các chủ đề nâng cao trong học tập và cuộc sống.

1.1.4 Học phần tiếng Trung 1.4

Học phần Tiếng Trung 1.4 là học phần cuối cùng của khối học phần tiếng trung cơ bản trong chương trình giảng dạy. Học phần gồm 7 bài, kết cấu mỗi bài giống như ở học phần Tiếng Trung 1.3, phần từ mới cung cấp một lượng lớn từ vựng liên quan đến các chủ đề cá nhân, nguyện vọng ước muốn, công việc tương lai ; phần ngữ pháp tiếp tục cung cấp các hiện tượng ngữ pháp phức tạp, quan trọng về cụm từ, câu, các cách biểu đạt đặc biệt ; bài đọc phụ liên quan nhất quán với bài khóa chính về mặt chủ đề nhưng độc lập về mặt nội dung, nội hàm văn hóa của các bài này sâu hơn; bài tập phong phú hơn về dạng bài, chú trọng đến việc củng cố tất cả kỹ năng nghe nói đọc viết.

Sau khi kết thúc học phần này sinh viên cần nắm được : Hiểu và nắm được một lượng từ vựng về những chủ đề khó và phức tạp hơn trong học tập và cuộc sống, các kiến thức ngữ pháp phức tạp hơn về các cụm từ, mẫu câu. Vận dụng các kiến thức đã học vào hoạt động giao tiếp các chủ đề khó và phức tạp hơn trong học tập và cuộc sống. Có các kỹ năng nghe, nói, đọc và viết nâng cao các chủ đề khó và phức tạp hơn trong học tập và cuộc sống.

1.2 Những khó khăn của sinh viên chuyên ngành tiếng Trung thương mại trường Đại học Thương mại khi học những học phần tiếng Trung cơ bản

Khác với ngôn ngữ tiếng Anh mà sinh viên đã được học nhiều năm trước đó, tiếng Trung lại hoàn toàn khác biệt từ chữ viết đến phát âm. Vì vậy khi bắt đầu học những học phần tiếng Trung cơ bản trên sinh viên sẽ gặp phải những khó khăn không thể tránh khỏi như sau:

1.2.1 Chưa có đam mê, hứng thú với tiếng Trung

Phần lớn sinh viên chuyên ngành tiếng Trung thương mại của trường Đại học Thương mại là sinh viên không chuyên về ngoại ngữ và hầu hết đầu vào xét tuyển là các môn khoa học tự nhiên. Vì vậy khi mới bắt đầu học các học phần tiếng Trung cơ bản sinh viên nhận thấy đây là một loại ngôn ngữ khó, từ cách phát âm đến chữ viết và ngữ pháp. Chính vì vậy, nhiều sinh viên trở nên chán nản, bỏ cuộc giữa chừng dẫn đến việc không còn đam mê và hứng thú học tiếng Trung.

1.2.2 Khó khăn trong nhận dạng chữ viết tiếng Trung phức tạp

Tiếng Trung có tất cả 214 bộ thủ và có hơn 80.000 kí tự. Hơn nữa chữ Hán là hệ thống chữ tượng hình, không giống như hệ thống chữ cái latin của tiếng Việt và các ngoại ngữ khác mà sinh viên đã học, cho nên để nhớ và viết được chữ Hán là điều không dễ dàng. Sinh viên phải mất rất nhiều thời gian để ghi nhớ quy tắc viết các chữ Hán. Việc này đòi hỏi sinh viên phải kiên trì luyện tập vì không phải chữ Hán nào cũng chỉ viết vài lần là nhớ ngay được.

1.2.3 Khó khăn khi phát âm

Mặc dù tiếng Trung chỉ có bốn thanh điệu được đánh dấu từ một đến bốn và một thanh nhẹ. Nhưng các thanh điệu này phát âm hoàn toàn khác nhau và rất khó phát âm chuẩn bởi nó có cao độ không giống nhau và quy tắc thay đổi phức tạp. Đặc biệt là sinh viên rất hay dễ bị

nhầm một số âm tiết vì chúng có cách phát âm tương đối giống nhau (như z, c, s, zh, ch, sh hay j, q, x,...). Vấn đề này nan giải vì sinh viên không có môi trường thuận lợi để tiếp xúc với tiếng Trung hàng ngày.

1.2.4 Khó khăn trong việc nghe tiếng Trung

Có thể nói với bất kỳ ngôn ngữ nào, kỹ năng nghe luôn là một trong những kỹ năng khó nhất và tiếng Trung cũng không ngoại lệ, khiến sinh viên phải đau đầu và dễ dàng bỏ cuộc. Sinh viên chưa có được kỹ năng nghe hiểu mà luôn bị tư tưởng phải cố nghe cho rõ từng từ từng chữ và phải cố gắng dịch được toàn bộ nội dung bài nghe đúng ý nghĩa của từng từ trong bài nghe. Khi chọn bài nghe sinh viên cũng chưa có nguồn nghe tiếng Trung Quốc phổ thông chính thống mà đôi khi còn nghe nhiều tiếng địa phương. Điều này tạo ra sự nhầm lẫn trong cách đọc và làm cho sinh viên khó hiểu hơn.

1.2.5 Khó khăn về trang thiết bị học tập

Không phải bất cứ sinh viên nào cũng có điều kiện trang bị cho mình công cụ học tập tốt nhất như máy tính, điện thoại thông minh nên phần nào cũng cản trở sinh viên sử dụng các phần mềm học tiếng Trung hiệu quả. Từ phía trang thiết bị của nhà trường cũng có hạn chế khi số lượng sinh viên ngoại ngữ trong một lớp học khá đông trong khi điều kiện chuẩn của các lớp ngoại ngữ thì sinh viên chỉ giới hạn đến 25 em. Điều kiện về phòng lab và kết nối internet còn rất nhiều hạn chế.

2. ỨNG DỤNG PHẦN MỀM HỌC TIẾNG TRUNG CƠ BẢN CHO SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH TIẾNG TRUNG THƯƠNG MẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI

2.1. Phần mềm hướng dẫn viết chữ Hán chinese writing master 4.0.

Đối với sinh viên mới bắt đầu học tiếng Trung, chữ Hán với nhiều nét phức tạp là một rào cản vô cùng lớn với sinh viên.. Phần mềm Chinese Writing Master 4.0 sẽ chỉ cho sinh viên cách viết của tất cả các chữ Hán phổ thông, cài đặt và sử dụng đơn giản, hình ảnh sinh động. Phần mềm Chinese Writing Master 4.0 là phần mềm dạy viết tiếng Trung trên máy tính sẽ chỉ cho sinh viên cách viết của tất cả các chữ Hán phổ thông, từng nét từng nét một như có người cầm tay dạy viết kể cả là những chữ có tận 20 nét. Phần mềm luyện viết tiếng Trung này sẽ hướng dẫn cho bạn tập viết tất cả các chữ tiếng Trung phổ thông, từng nét một như có người cầm tay chỉ viết. Công cụ này cũng giúp ích rất nhiều cho việc giảng dạy tiếng Trung của các thầy cô. Phần mềm học viết tiếng Trung Chinese Writing Master 4.0 có 2 phiên bản là Standard Edition và Teacher's Edition. Bản Teacher's Edition có thêm 2 chức năng là save file hướng dẫn cách viết dưới dạng ảnh tĩnh JPG hoặc ảnh động GIF. Phần mềm này giúp sinh viên nắm được thứ tự các nét cơ bản của chữ Hán, sinh viên không còn lo lắng trong việc phải tìm ra thứ tự và quy tắc viết vì trong một chữ Hán có thể áp dụng nhiều quy tắc để viết. Mỗi chữ Hán trong phần mềm được viết lần lượt các nét nên sinh viên có thể dễ dàng nhớ được thứ tự các nét của chữ Hán đó.

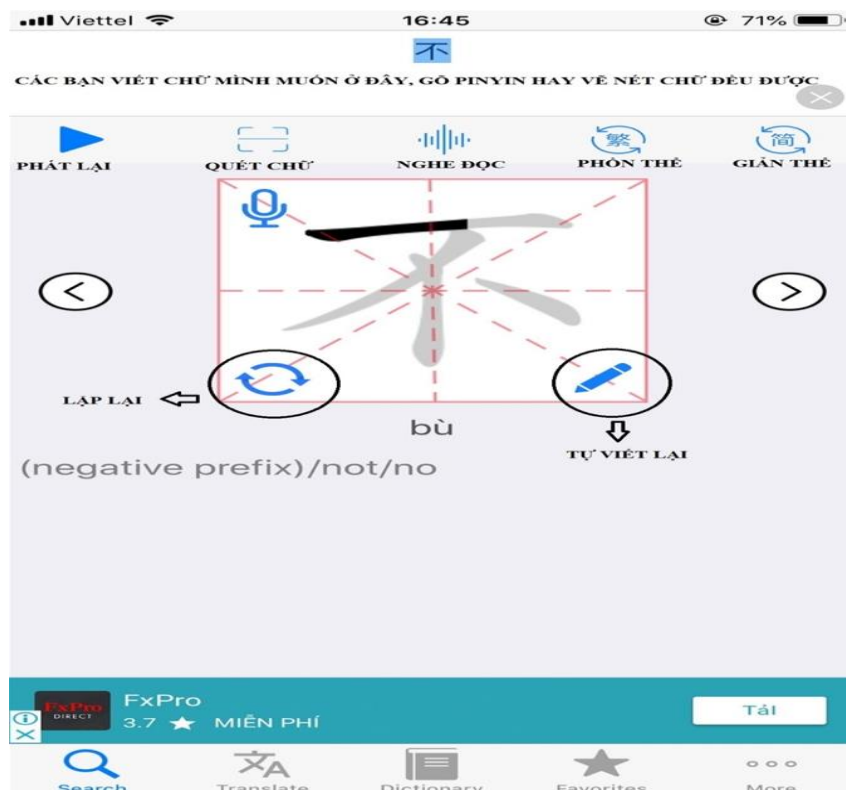


Nguồn Internet

Hình 1: Phần mềm viết chữ tiếng Trung Chinese Writing Master 4.0

2.2 Phần mềm Chinese Stroke Order Writing

Ngoài phần mềm viết chữ Hán được nêu trên, sinh viên cũng có thể học cách viết 1 từ vô cùng dễ dàng với Chinese Stroke Order Writing, biết được tổ hợp các nét trong từ đó, viết đúng thứ tự trước sau các nét. Cách dùng cũng rất đơn giản, chỉ cần gõ kí tự sinh viên muốn học, khung ô vuông bên dưới sẽ hiện ra cách viết các nét theo thứ tự, và căn chỉnh trong ô sao cho chữ viết chuẩn và đẹp nhất. Đây cũng là phần mềm được nhiều sinh viên sử dụng để luyện viết chữ Hán một cách hiệu quả.



Nguồn Internet

Hình 2. Phần mềm Chinese Stroke Order Writing

2.3 Luyện viết Tiếng Trung – Awabe

Đây cũng là một ứng dụng khá hay để sinh viên luyện viết chữ Hán, thông qua phần mềm này sinh viên có thể nâng cao khả năng viết và ghi nhớ từ vựng. Ứng dụng có giao diện màu tím, khá bắt mắt, trình bày đơn giản gọn gàng. Có hướng dẫn vẽ các nét, có cung cấp phiên âm cách đọc, giúp sinh viên nhận biết được chữ Hán đó. Sử dụng phần mềm này sinh viên hoàn toàn có thể khắc phục những khó khăn của mình khi viết chữ Hán và dễ dàng nhớ được thứ tự các nét trong chữ Hán.

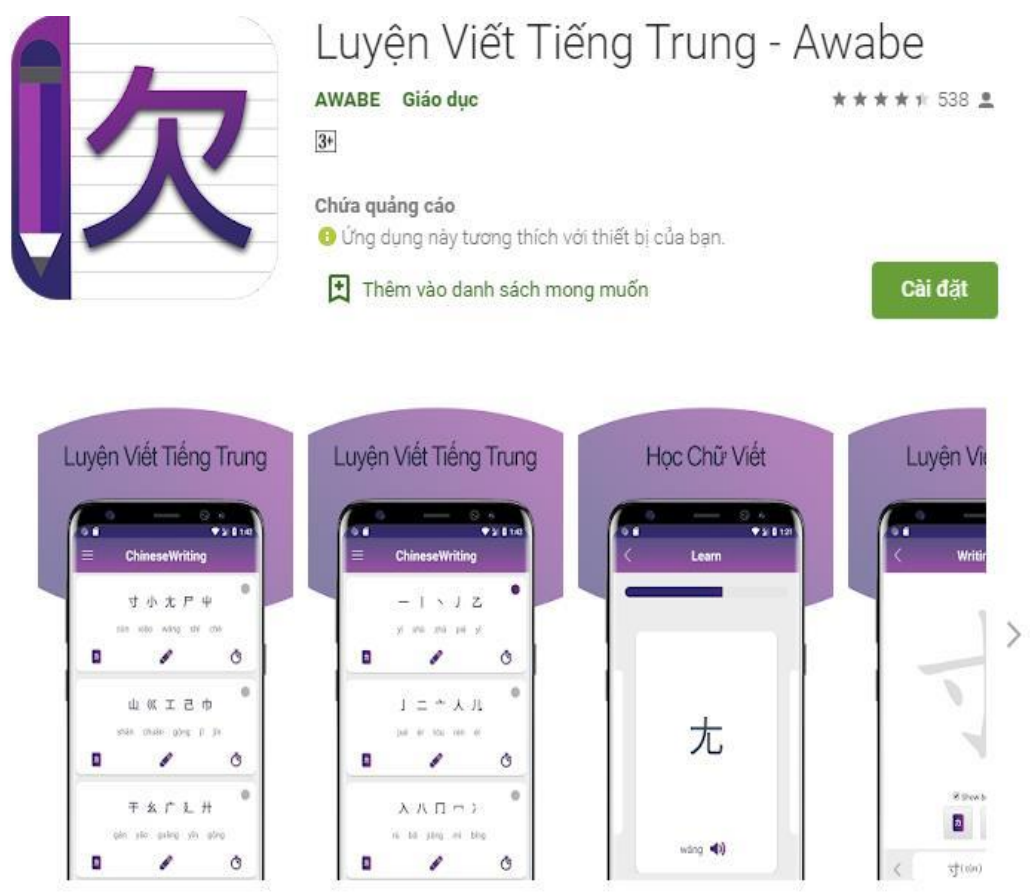
Các chức năng của ứng dụng Luyện Viết Tiếng Trung – Awabe

Học chữ viết tiếng Trung thật nhanh và dễ nhớ, hoàn toàn miễn phí và không cần kết nối mạng.

Thực hành viết với các hướng dẫn trước khi tự kiểm tra, làm cho việc học cực kỳ nhanh và hiệu quả.

Bảng chữ cái tiếng Trung miễn phí, thực hành với các chữ cái tiếng Trung.

Bạn có thể viết bất cứ nơi nào! Không còn bị hạn chế chỉ viết khi bạn có giấy và bút. Kiểm tra các chữ đã học với công nghệ nhận dạng chữ viết thông minh



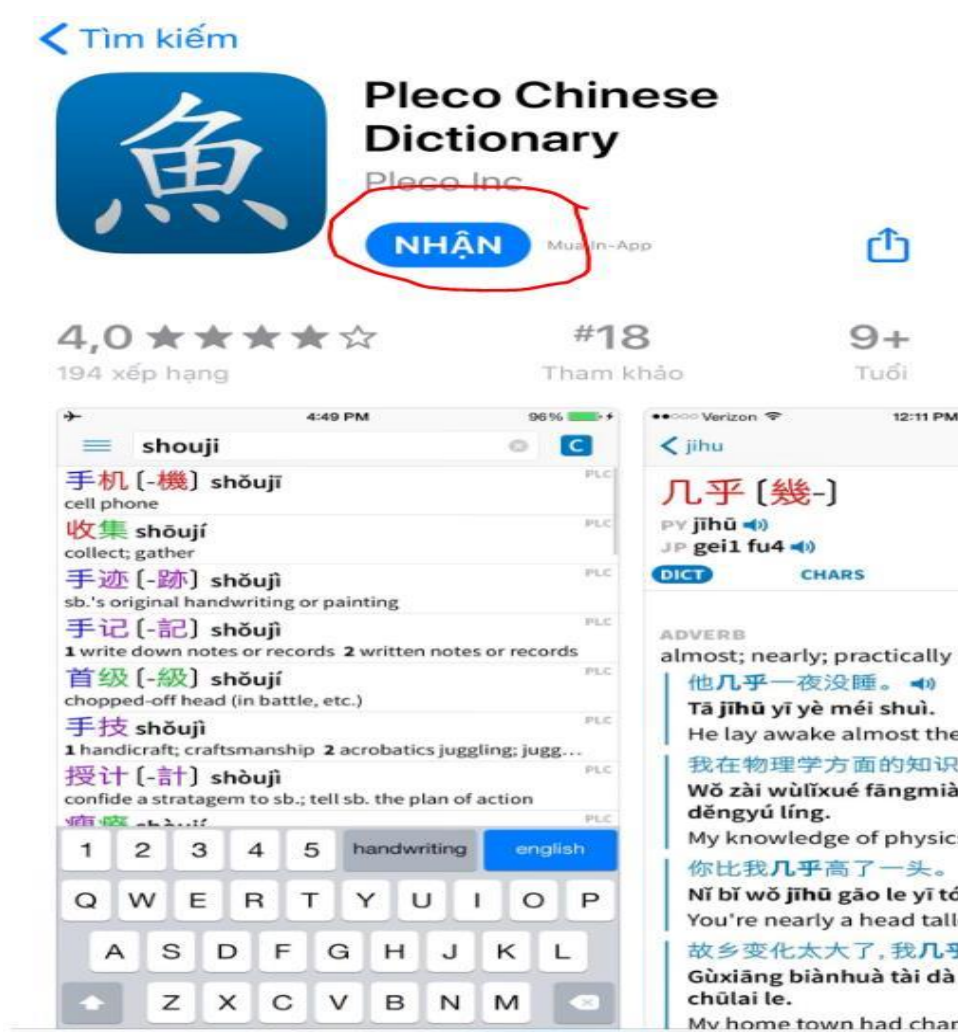
Nguồn Internet

Hình 3. Phần mềm luyện viết tiếng Trung Awebe

Ngoài việc sử dụng phần mềm viết chữ Hán trên thì cũng có một số app học từ vựng, ngữ pháp và nghe tiếng Trung khá hiệu quả như một số app dưới đây

2.4 Phần mềm từ điển tiếng Trung Pleco

Pleco là một ứng dụng trên điện thoại di động cho phép người dùng có thể tra cứu từ vựng tiếng Trung một cách dễ dàng, nhanh chóng và thuận tiện. Pleco cung cấp những tính năng hấp dẫn như cách đọc từ vựng, cách viết từ vựng, nghĩa của từ vựng trong các hoàn cảnh, một số câu mẫu sử dụng từ vựng đó, một số từ vựng đi kèm và đặc biệt là còn có thể tra cứu bằng bộ gõ hoặc bằng vẽ đều có thể thực hiện trên ứng dụng này. Sinh viên sử dụng app này có thể khắc phục được một số khó khăn trong việc nhớ các nét của chữ Hán, tra cứu được cách đọc chữ Hán đó, đồng thời nghe được cách phát âm chuẩn của chữ Hán đó. Hơn nữa app này còn cung cấp cách dung của từ khi kết hợp với các từ khác, một số mẫu câu thường dùng nên sinh viên có thể dung từ đặt câu cho từng hoàn cảnh cụ thể.



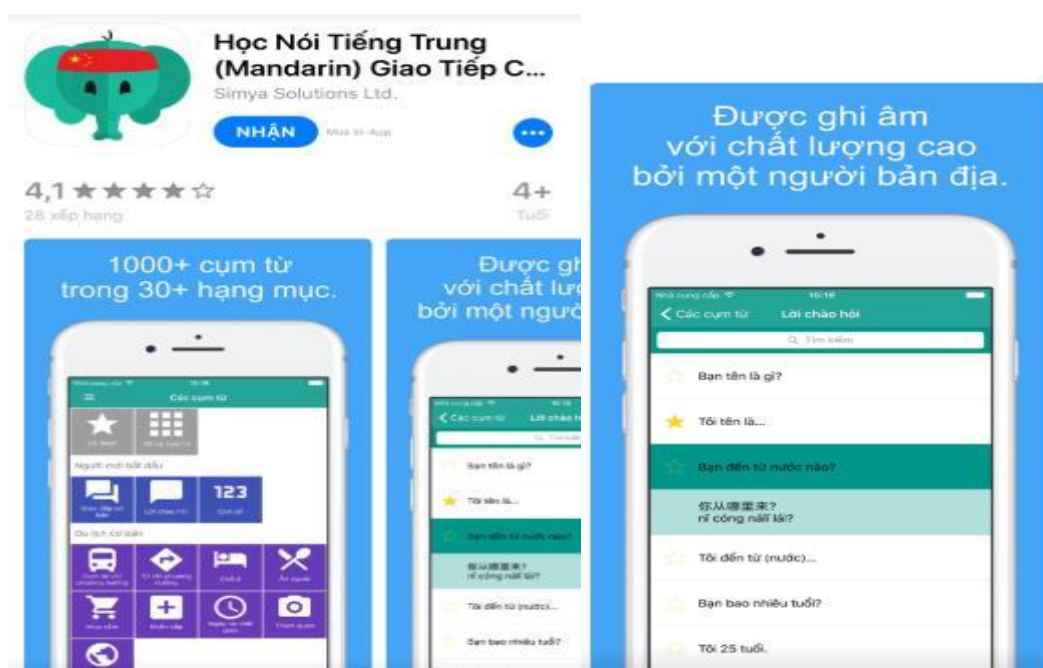
Nguồn Internet

Hình 4. Phần mềm từ điển tiếng Trung Pleco

2.5. Học nói tiếng Trung

Đây là một ứng dụng khá được yêu thích trên Iphone, được thiết kế nhằm thúc đẩy việc học từ vựng và cụm từ và câu đơn giản. Các bài học được sắp xếp theo chủ đề, phù hợp với nhu cầu học tập của sinh viên. Sinh viên có thể xây dựng vốn từ ngữ vững chắc chỉ trong

10 phút mỗi ngày. Đặc biệt ứng dụng cung cấp chức năng tìm kiếm, sinh viên có thể học từ vựng và hội thoại liên quan một cách dễ dàng. Bản đọc mẫu được ghi âm bởi giọng đọc người bản ngữ. Sinh viên có thể học mọi lúc, mọi nơi như khi ngồi xe buýt, đang chạy, làm việc nhà,... Đây là phương pháp học không căng thẳng và rất tự nhiên. Khi cài đặt app này sinh viên cũng có thể học cùng với nhiều bạn và có thể tập luyện và sửa sai cho nhau. App học nói tiếng Trung này khắc phục những khó khăn cho sinh viên trong việc phát âm tiếng Trung và kỹ năng nghe tiếng Trung cơ bản.

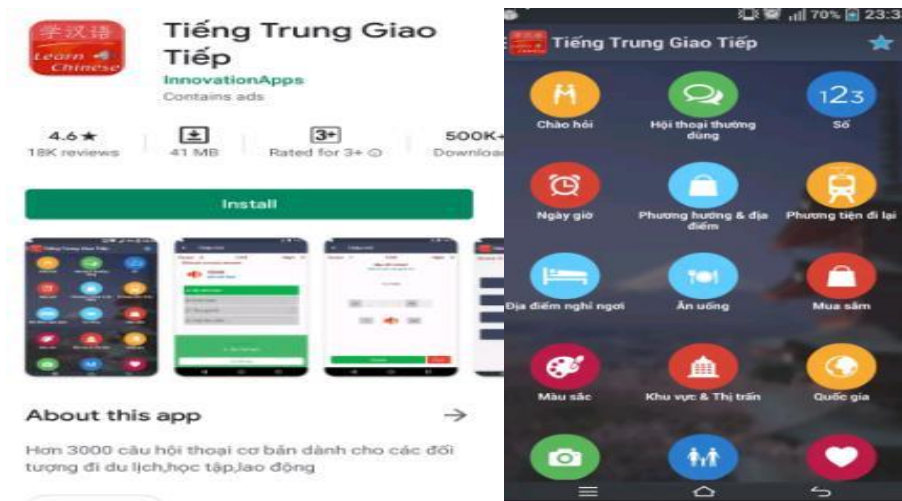


Nguồn Internet

Hình 5: App học nói tiếng Trung

2.6 Học tiếng Trung giao tiếp

Đây là app ứng dụng học tiếng Trung giao tiếp nhỏ gọn với các đoạn giao tiếp đơn giản thường xuyên được sử dụng hàng ngày. Các câu ngắn gọn và phổ biến, phù hợp cho các bạn bắt đầu học để nâng cao trình độ tiếng Trung của sinh viên. Với nhiều tính năng nổi bật và hữu ích, ứng dụng này xứng đáng nằm trong top những ứng dụng học tiếng Trung hay nhất trên iPhone hiện nay. Rất nhiều sinh viên đã tải app học tiếng Trung giao tiếp trên điện thoại để thực hành kỹ năng nói, nghe tiếng Trung và khắc phục được những khó khăn khi nghe tiếng Trung.

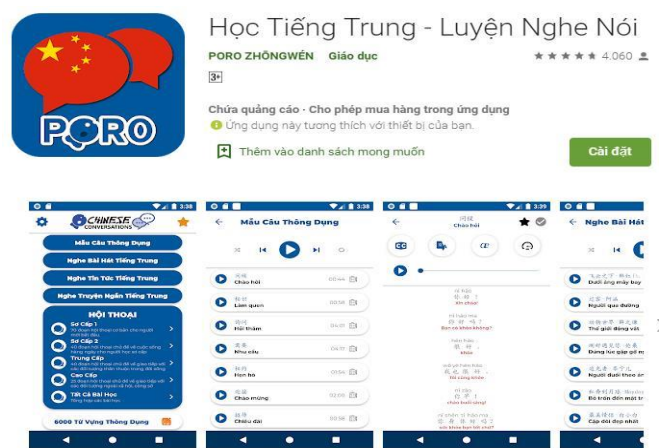


Nguồn Internet

Hình 6. App Tiếng Trung giao tiếp

2.7 App Học Tiếng Trung - Luyện Nghe Nói

App này thích hợp cho những sinh viên tự học nghe nói tiếng Trung một cách dễ dàng và hiệu quả. Sinh viên có thể học bất cứ lúc nào và ở bất kỳ nơi đâu. Với 750 đoạn hội thoại thường nhật, danh sách bài học với các chủ đề đa dạng như chào hỏi, giới thiệu bản thân, mua sắm, công việc, trò chuyện trong gia đình....Ngoài ra app còn phù hợp cho tất cả những người học tiếng Trung từ người mới bắt đầu đến trung cấp và nâng cao để thực hành nói tiếng Trung. Trong khi nghe hội thoại từ người bản xứ, hãy cố gắng lặp lại câu hoàn chỉnh với ngữ điệu và ngữ âm giống với người bản xứ. Nhờ ứng dụng từ PORO, bạn không chỉ có thể học cách nói, cách phát âm, ngắt nghỉ, ngữ điệu như người bản xứ, cải thiện kỹ năng nghe hiểu mà còn có thể học được các nhóm từ vựng và các cụm từ hữu ích để hỏi và trả lời các vấn đề trong cuộc sống hàng ngày. App khắc phục khó khăn trong việc phát âm, nghe tiếng trung, và luyện kỹ năng nói tiếng Trung cho sinh viên.

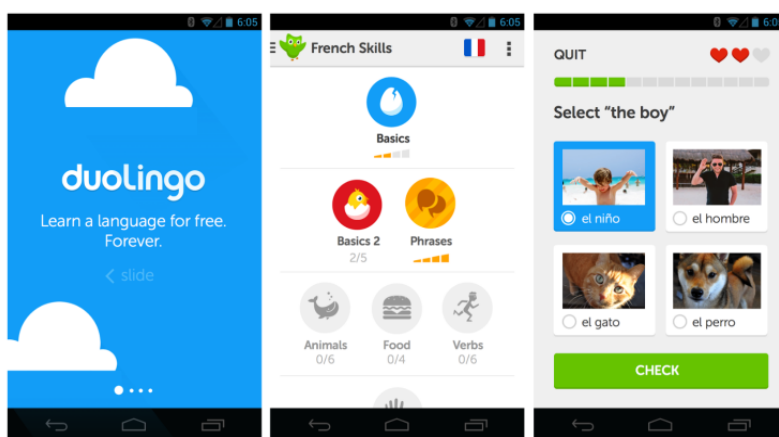


Nguồn Internet

Hình 7: App Học Tiếng Trung - Luyện Nghe Nói

2.8 App Duolingo

Đây là một app học tiếng tổng hợp chứ không chỉ có mỗi tiếng Trung, khá phù hợp cho sinh viên học tiếng Trung cơ bản chuyên ngành tiếng Trung thương mại. Khung bài giảng được sắp xếp khoa học, đa dạng, tuy nhiên mang tính chất thiên về từ vựng và ngữ pháp tổng hợp, không được phân theo chủ đề rõ ràng như Hello Chinese. App giúp sinh viên vận dụng từ vựng trong giao tiếp và nắm vững được ngữ pháp tiếng Trung từ đó dễ dàng làm bài tập tiếng Trung.



Nguồn Internet

Hình 8 App Duolingo

3 KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

Từ những khó khăn của sinh viên đã nêu ở phần trên tác giả xin đưa ra một số kiến nghị sau

3.1. Kiến nghị

Để khắc phục được những khó khăn của sinh viên trong việc học các phần tiếng Trung cơ bản Nhà trường tiếp tục đầu tư nguồn lực tài chính xây dựng cơ sở hạ tầng, điều kiện giảng dạy, học tập, hỗ trợ giảng dạy cho các giảng viên. Trong đó, các phòng học cần có mạng internet để phục vụ cho các buổi trao đổi, thảo luận hoặc thực hành kỹ năng đạt chất lượng, hiệu quả cao, dễ dàng hỗ trợ người dạy trong việc tìm kiếm các ví dụ minh họa cụ thể, thiết thực trên mạng internet để giáo viên và sinh viên sử dụng dễ dàng các ứng dụng này để thị phạm trên lớp cho sinh viên nắm được cách vận dụng các phần mềm và app để học.

3.1.1 Về phía giảng viên

Xây dựng động cơ học tập và khơi dậy sự hứng thú cho sinh viên. Giáo viên mong muốn tạo ra hứng thú trong học tập, thì phải tích cực tìm kiếm những nguồn tài liệu bổ sung hay và phù hợp và chính Internet sẽ góp phần quan trọng vào việc hỗ trợ giáo viên tìm kiếm được những nguồn tài liệu như thế. Họ có thể tìm nhiều nguồn hỗ trợ thông qua các trang mạng chuyên về giảng dạy tiếng Trung. Giáo viên có thể tải vô số những tranh ảnh, video từ các trang báo điện tử để dùng trong lớp học. Thiết kế slide giảng dạy sinh động, cuốn hút sinh viên. Tìm kiếm những hình ảnh thực tế để sinh viên dễ dàng nhớ được ý nghĩa và cách dùng của từ.

Xây dựng phương pháp học tiếng Trung hiệu quả cho sinh viên. Giảng viên nên dạy cho người học cách thức học tập, cách thức tiếp cận các nguồn tài liệu trên mạng, trên các mạng xã hội, trong đó chú trọng xây dựng cho mình các cách thức tự học thông qua mạng xã hội. Ngoài ra, giáo viên áp dụng các chủ đề giao tiếp trong các app tự học giao tiếp để tổ chức hoạt động, trò chơi mới, giúp sinh viên chủ động trong việc học tập và trở thành trung tâm của lớp học. Từ đó, giáo viên sẽ là người quan sát, điều phối, và quản lý các hoạt động, và không khí lớp học sẽ luôn sinh động, hào hứng và thoải mái.

Không ngừng nghiên cứu, học hỏi, nâng cao trình độ và chủ động ứng dụng các thành tựu của cách mạng công nghiệp 4.0 vào hoạt động giảng dạy. Giảng viên cần nghiên cứu tìm kiếm các cách thức giảng dạy bằng công nghệ, tổ chức các lớp dạy trực tuyến, tổ chức mô hình học di động... Yêu cầu đặt ra đối với giảng viên trong thời đại 4.0 là không chỉ giỏi về chuyên môn nghiệp vụ sư phạm, kỹ năng giảng dạy mà còn khả năng ứng dụng công nghệ để làm cho bài giảng trở nên sinh động, dễ hiểu và đạt hiệu quả cao hơn. Thường xuyên nghiên cứu tận dụng khai thác các ứng dụng học tiếng Trung vô tận phục vụ cho công tác giảng dạy tiếng Trung.

3.1.2 Về phía sinh viên

Tích cực áp dụng các phần mềm và app học tiếng Trung đã giới thiệu trên. Tích cực tìm kiếm các ứng dụng, phần mềm phục vụ cho việc học tiếng Trung trên Internet. Sinh viên cũng cần trang bị cho mình đầy đủ tài liệu học tập và trang thiết bị phục vụ việc học tiếng Trung như máy tính hoặc điện thoại thông minh theo nội dung chương trình học. Nâng cao tinh thần tự học, chủ động trong việc học tập kết hợp với các phần mềm học tiếng Trung hiệu quả trên mạng Internet.

3.2 Kết luận

Việc ứng dụng các phần mềm và các app học tiếng Trung trong dạy ngoại ngữ làm cho bài học trở lên sinh động, hấp dẫn hơn đem lại hứng thú học tập cho sinh viên, từ đó nâng cao hiệu quả của việc dạy và học. Để nâng cao chất lượng dạy và học thì cả giáo viên và học không những phải nỗ lực trong giảng dạy và học tập mà còn phải tự nâng cao khả năng ứng dụng công nghệ thông tin vào chuyên môn của mình. Giảng viên cần nắm chắc mục tiêu, nội dung kiến thức giảng dạy, khai thác hiệu quả các phương tiện dạy học hiện đại, chia sẻ kinh nghiệm về ứng dụng các phần mềm học tiếng Trung trong giảng dạy, hướng dẫn sinh viên làm bài tập nhóm, các kỹ năng tra cứu qua internet, tìm tòi các phần mềm dạy học mới để tạo hứng thú học tập cho sinh viên, giúp bài giảng sinh động dễ hiểu hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Văn Long, Thuận lợi, khó khăn và giải pháp cho việc ứng dụng công nghệ vào giảng dạy ngoại ngữ [ICT in language education : Benefits, challenges and solutions]. Tạp chí Khoa học và Công nghệ Đại học Đà Nẵng(The University of Danang Journal of Science and Technology 1(30) (2009) 128

2. Nguyễn Văn Long, Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ngoại ngữ : Từ kinh nghiệm Quốc tế đến thực tại Việt Nam. Tạp chí Khoa học Đại học Quốc Gia Hà Nội :

Nghiên cứu giáo dục, Tập 32, số 2 2016 (36-47)

3. Đức Trí ,Ứng dụng CNTT vào dạy học: Đòi hỏi sáng tạo của người thầy-
27/09/2018, 19:00 GMT+07 | Giáo dục

4. 蔡龙权, 吴维屏, 关于把信息技术作为现代外语教师能力构成的思考 2019
10 08 (<https://www.wenmi.com/article/pz1hqk0349sz.html>)

5. 董剑桥 ICT与外语课堂整理 南通师范学院 外文系, 江苏 南通 226007, 第32
卷第4期 2002年7月

6. 信息技术教学论文六篇夏桐 发布时间: 2020/6/9
(<https://www.91wenmi.com/wenmi/lunwen/jiaoxuelunwen/341729.html>)

7. Ahmed, M.O. (1989). Vocabulary Learning Techniques. In P. Meara (Ed.) Beyond
Words 3-14, London:CILT

8. O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzares, G., Kupper, L. and Russo, R. (1985).
Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Student. Language Learning 35
(1) 21-46

9. Transforming American Education: Learning Powered by Technology, National
Education Technology Plan 2010, U.S. Department of Education

10. The Technology Factor: Nine Keys to Student Achievement and Cost-
Effectiveness, Project RED

11. Đề cương bài giảng các học phần tiếng Trung cơ bản 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 của Bộ môn
tiếng Trung Viện Hợp tác Quốc tế Trường Đại học Thương mại 2020

12. <https://tiengtrung.vn/top-11-app-hoc-tieng-trung-mien-phi-tot-nhat-cho-nguoi-moi-bat-dau>

13. <https://tiengtrung.vn/phan-mem-hoc-tieng-trung>

14. <https://tiengtrung.vn/top-4-phan-mem-app-luyen-nghe-noi-tieng-trung-mien-phi>

**AMÉLIORER LES COMPÉTENCES ORALES GRÂCE À L'UTILISATION DES
VIDÉOS DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX ÉTUDIANTS DU
PROGRAMME DE COOPÉRATION INTERNATIONALE - UNIVERSITÉ
THUONGMAI**

ThS. Hoàng Thị Hải Yến

Email: hoangthihaiyen@tmu.edu.vn

Viện Hợp tác Quốc tế - Trường Đại học Thương mại

Tóm tắt

Mục đích lớn nhất của việc học ngoại ngữ chính là mục đích giao tiếp: giao tiếp trong cuộc sống hàng ngày, trong công việc ... Điều này đặc biệt cần thiết với các sinh viên hệ Cử nhân thực hành trường Đại học Thương mại. Vào cuối năm thứ hai, sinh viên cần tham gia một buổi phỏng vấn với giáo viên người bản địa để được xét tuyển vào năm thứ ba. Tuy nhiên, nhiều sinh viên vẫn còn gặp khó khăn khi sử dụng tiếng Pháp trong giao tiếp, nghe hiểu được câu hỏi của người đối thoại, diễn đạt ý kiến của mình, sử dụng từ ngữ chưa đúng ngữ cảnh hay phản ứng chậm với các tình huống ... Bài viết này đề cập đến một phương pháp giảng dạy kỹ năng Nghe-Nói qua video, phân tích các ưu nhược điểm của phương pháp này và nêu lên một số đề xuất để phương pháp dạy-học qua video đạt hiệu quả cao hơn.

Từ khóa: Tiếng Pháp, kỹ năng nghe nói, dạy học qua video

Abstract

The biggest purpose of learning a foreign language is the communication: to communicate in daily life, at work ... This is especially necessary for students of Bachelor of practice Program at the University Thuongmai. At the end of the second year, students need to take an interview with an native teacher for admission to the third year. However, many students still have difficulty using French in communicating, listening and understanding their interlocutors, expressing their opinions, or using words that are not in the right context or responding slowly to situations ... This article addresses a method of teaching listening and speaking skills through video, analyzing the advantages and disadvantages of this method and raising some suggestions for effective video teaching method.

Keyword: French, listening-speaking skills, video teaching method

I. INTRODUCTION

À l'époque de la mondialisation, les langues étrangères constituent la clé de l'intégration au monde grâce à laquelle les pays peuvent améliorer leurs relations de coopération dans tous les domaines: économie, éducation, science ... Les langues étrangères, dont le français occupent une place importante dans le développement de la communication entre les pays. Les compétences communicatives deviennent donc l'objectif principal de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.

Pour les étudiants du programme de coopération internationale à l'Université Thuongmai, les compétences orales jouent encore un rôle décisif car ils doivent être admis après l'entretien avec un professeur français venant des universités étrangères à la fin de la

deuxième année. C'est la condition primordiale pour eux de pouvoir continuer les études en troisième année. Mais il y a une réalité que les étudiants rencontrent plusieurs difficultés dans l'apprentissage des compétences communicative ainsi que dans l'adoption des stratégies appropriées. Si les compétences écrites permettent aux étudiants d'avoir plus de temps à lire et relire, de consulter le dictionnaire, de corriger des phrases, les compétences orales exigent que les étudiants maîtrisent les connaissances acquises, choisissent à utiliser des mots appropriés, soient capables de saisir des idées et de réagir rapidement dans chaque situation de communication. Les compétences orales sont par conséquent considérées comme les compétences les plus difficiles. Pour comprendre le contenu, les étudiants doivent avoir suffisamment de connaissances linguistiques nécessaires, imaginer et analyser des situations afin de donner des hypothèses sur le contenu de l'activité d'écoute. Les personnages dans les conversations ont souvent une prononciation et une intonation différentes, certains mots dans les énoncés sont ignorés ... Cela rend difficile l'apprentissage de la compréhension orale et décourage certains étudiant.

Quant à la production orale, les étudiants sont plus actifs dans le choix des mots, des structures selon leur niveau linguistique. Cependant, lors de la construction de conversations, les étudiants sont souvent passifs en imaginant des situations de communication, en utilisant flexiblement et correctement des phrases modèles, ou ils expriment rarement leurs opinions personnelles ou d'autres commentaires. Cela rend les conversations pauvres, monotones, moins naturelles et moins intéressantes. De plus, beaucoup d'étudiants ont une mauvaise prononciation, même tout à fait différente, ne font pas attention à utiliser l'intonation pour exprimer des nuances sentimentales ou émotionnelles conformément aux situations.

II. UTILISATION DES VIDÉOS DANS L'ENSEIGNEMENT DES COMPÉTENCES ORALES EN FRANÇAIS

2.1. Fondement théorique

Les compétences orales peuvent être enseignées sous de nombreuses formes: écouter des cassettes et faire des exercices dans le manuel, raconter le contenu des leçons d'écoute, construire des dialogues basés sur des descriptions de situation ou sur des images ... Maintenant, avec les salles de classe entièrement équipées des appareils nécessaires tel que des projecteurs, des écrans, des haut-parleurs, les enseignants peuvent enseigner aux élèves les compétences orales à travers des vidéos.

C'est au milieu des années 1950 que Guberina de l'université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (Structuro-globale audio-visuelle) dont la langue est vue comme un moyen d'expression et de communication verbale, la méthodologie audiovisuelle a dominé (1960/1970) en France dont le premier cours élaboré par CREDIF est la méthode « Voix et images de France » 1962. Le dispositif de la méthode audiovisuelle s'articule autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son proprement dit la vidéo en classe. Le support sonore étant constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des images fixées. Pour ce faire, il est avantageux de désigner les deux

types d'images émergées à ce moment-là « Des images de transcodage qui traduisaient l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des images ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation de communication et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc. »

Dans ce sens Christian Puren reconnaît que : « La MAV française est une méthode originale, parce qu'elle constitue une synthèse inédite entre l'héritage direct, la méthodologie induite par les moyens audiovisuels et une psychologie de l'apprentissage spécifique ».

Cette nouveauté technique dans le domaine de l'enseignement - apprentissage du FLE, vise à développer les quatre habiletés (Compréhension orale/écrite, production orale/écrite), prenant en considération l'expression des sentiments, et des émotions non considérés auparavant.

2.2. Avantages de l'utilisation des vidéos dans l'enseignement des compétences orales

La vidéo se distingue des autres supports par la présence de l'image et du son en même temps; ce qui permet de constituer un support pédagogique efficace et actif dans le domaine de l'enseignement-apprentissage en classe de FLE, parce qu'elle facilite la transmission des informations en s'appuyant sur le son et l'image pour développer les différentes compétences chez les étudiants.

Avec un contenu riche et des images animées, la vidéo est un moyen prééminent pour attirer l'attention des étudiants. Il favorise le plaisir d'écouter, facilite la compréhension et la mémorisation d'une histoire, à travers des documents authentiques permettant de contextualiser et d'apporter le contenu d'apprentissage de manière plus vivante. Les étudiants peuvent comprendre la situation non seulement en écoutant le dialogue paroles, mais aussi en observant le visage, la gestuelle, les intonations, l'attitude ainsi que l'aspect vestimentaire des personnages. Pour les étudiants ayant une maîtrise limitée de la langue, après la première écoute, beaucoup d'entre eux se sentent « abasourdis », ils n'ont aucune notion de la situation. L'observation des images tout en écoutant aidera les étudiants à saisir facilement la situation et les motivera à passer à l'étape suivante. Dès les premières images, ils peuvent faire des hypothèses sur des situations, répondre à des questions de base: qui, où, quand, quoi ... Après avoir résolu le premier problème, ils seront plus confiants et participeront activement au processus d'écoute.

Pour l'expression orale, les vidéos aident également les étudiants à mieux comprendre des situations de communication et à développer leur imagination. En observant, analysant les personnages et la scène, ils ont des idées supplémentaires pour que les conversations soient plus animées. Ils auront besoin de trouver plus de mots, de structures concernées et par conséquent, de développer leur vocabulaire et leur grammaire.

En apprenant par la vidéo, les étudiants acquièrent non seulement des compétences en langues étrangères, mais également des connaissances sur d'autres facteurs tels que les habitants, les modes de vie, les gestes, les habitudes, la gastronomie, les paysages ... d'un autre pays. Même de petits détails à l'écran aident également les étudiants à savoir plus sur le

pays dont ils apprennent la langue. Les étudiants se sentiront progressivement plus proches de la France, des Français, depuis lors seront plus confiants dans la communication avec les Français.

L'amélioration de la prononciation, de l'intonation est également l'un des avantages de l'apprentissage par vidéo. En écoutant l'interlocuteur et en observant l'ouverture de sa bouche, les étudiants peuvent apprendre la prononciation normative des Français. À côté de l'acquisition des mots, ils remarquent également le rythme, le stress des mots ainsi que les expressions faciales exprimant différentes nuances émotionnelles dans la communication. La capture du sens d'une phrase permettra aux étudiants à réutiliser ces structures avec une intonation plus naturelle lors des conversations. Les éléments non verbaux tels que les expressions faciales, les yeux, la voix, les gestes, le langage corporel ... - qui jouent un rôle important dans la communication - ne sont montrés et perçus que dans les vidéos. A travers l'observation du non-verbale les étudiants sont susceptibles d'accéder au sens du contenu proposé. Ainsi, une image mouvante montre aux étudiants tous les éléments de la situation de communication et tout le contexte non linguistique qui révèle être un apprentissage culturel.

2.3. Limitations de l'utilisation des vidéos dans l'enseignement des compétences orales

On peut voir que l'utilisation des vidéos dans l'enseignement des langues étrangères, en particulier des compétences orales comme un outil visuel vivant, contribuera à changer l'atmosphère du cours de langue, suscitera la motivation d'apprentissage des étudiants et les aidera à développer le vocabulaire, la grammaire, à perfectionner la prononciation. En outre, les vidéos fournissent également aux étudiants des connaissances générales sur la France et ses habitants, leur donnent envie d'apprendre cette langue. Cela est très nécessaire, en particulier pour les classes où les étudiants sont hétérogènes, certains d'entre eux sont faibles en écoutant et parlant en français, et pourront être démotivés après un certain temps. Cependant, cette méthode est actuellement encore moins utilisée que les outils traditionnels tels que les manuels et les bandes car elle a encore des limitations dont quelques-unes suivantes:

- Les vidéos appropriés au processus d'enseignement sont encore limités.
- La préparation des cours utilisant le matériel vidéo exige beaucoup de temps car les vidéos ne sont pas souvent accompagnés des exercices.
- L'application des vidéos demande l'utilisation de plusieurs appareils en même temps, ce processus pose parfois des problèmes inattendus.
- Les activités utilisant les vidéos peuvent durer plus longtemps et affecter d'autres parties du cours.

2.4. Propositions

La vidéo est donc un support extrêmement intéressant puisqu'il favorise le plaisir d'écouter et de comprendre. Pourtant, utiliser efficacement les vidéos pour améliorer la qualité des heures d'enseignement et d'apprentissage des compétences orales ainsi que créer de la

motivation chez les étudiants demande aux enseignants d'investir beaucoup de temps et d'efforts dans la préparation des leçons.

Pour diversifier la transmission des connaissances et faire pratiquer les étudiants, il vaudrait mieux que les enseignants utilisent plusieurs types de supports vidéo comme :

- Un documentaire, un reportage, une présentation de la météo
- Un passage de journal télévisé enregistré
- Un extrait d'une émission télévisée
- Une série télévisée ou des extraits choisis
- Un court-métrage
- Une interview d'un personnage public
- Des brèves (flash spécial, journal en bref ...)
- Des extraits de film, ou des films passés dans leur intégralité
- Des clips vidéo
- Des dessins animés
- Des publicités
- Un jeu télévisé....

Après avoir trouvé des vidéos adaptées aux leçons, l'enseignant devraient préparer des activités convenables pour maximiser les avantages que les vidéos apportent, par exemple :

- Utiliser l'image sans le son
- Utiliser l'image avec le son
- Utiliser la vidéo pour compléter une histoire
- Utiliser la vidéo comme amorce de débat (niveau avancé)
- Utiliser un film visionné dans son intégralité et en faire une synthèse

À l'ère 4.0 avec le développement rapide des technologies de l'information et de la science, de plus en plus de nouveaux appareils et applications voient le jour, créant des opportunités et obligeant les enseignants à se doter des compétences nécessaires, de la capacité d'utiliser des équipements modernes. En outre, les enseignants devraient également contrôler et exploiter raisonnablement les méthodes d'enseignement des compétences orales par vidéo pour que cette méthode supporte bien les méthodes d'enseignement traditionnelles et apporte la meilleure efficacité.

III. CONCLUSION

Tout au long de l'enseignement des compétences orales aux étudiants du programme de coopération internationale à l'Université Thuongmai, nous trouvons que les vidéos sont un des supports efficace qui aident à améliorer la capacité de parler, d'écouter en français chez les étudiants. Les vidéos les motivent avec le son et l'image attirants, leur fournissent le thème de la conversation, leur enrichissent les connaissances langagières, culturelles ... grâce aux situations authentiques. Pourtant, il serait nécessaire d'étudier une bonne exploitation de ce support pour bien profiter de ses avantages dans les cours de FLE.

ANNEXE

Quelques sites d'Internet fournissant des vidéos à utiliser dans l'enseignement des compétences orales en français

- <http://apprendre.tv5monde.com/>
- https://www.youtube.com/results?search_query=français+debutant
- <http://ticsenfle.blogspot.com/search?q=diner>
- <http://www.podcastfrançaisfacile.com/apprendre-le-français/videos-en-français.html>
- <http://flenet.rediris.es/actipedago.html#tachesReseaux>
- <http://flenet.unileon.es/lexiquecours.htm>

BIBLIOGRAPHIE

1. **Alliance Française** (2018), *Les outils numériques en ligne et leurs usages dans l'apprentissage et l'enseignement du FLE, FOS, etc*, Observatoire de la langue française
2. **Ana Rodriguez Seara**, *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*, UNED, universidad de education a distancia, tudela, ISSN : 1578/5696
3. **Christian PUREN (1988)**, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé international
4. **Jean Michel DUCROIT**, *Module sur l'utilisation de la vidéo en classe de langue étrangère*, Synergies FLE
5. **Mario Tomé** (2009), *Weblogs éducatifs pour l'enseignement d'une Langue Etrangère*, Université de León, Espagne
6. **Yves ERARD** (2010), *L'usage de la vidéo dans l'enseignement d'une langue seconde: document à interpréter ou exemple à suivre?*, Université de Lausanne, Cours de vacances, Bât. Anthropole

**VẬN DỤNG DẠY HỌC THEO CHỦ ĐỀ TRONG LỚP HỌC TIẾNG ANH
CHO SINH VIÊN KHỐI NGÀNH KHOA HỌC XÃ HỘI
APPLICATION OF THEME-BASED INSTRUCTION IN ENGLISH CLASS
FOR SOCIAL SCIENCE STUDENTS**

TS. Phan Thị Ngọc Lệ

Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội

Tóm tắt:

Trong xu thế toàn cầu hóa hiện nay, việc giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành là chìa khóa giúp cho sinh viên không những có kiến thức chuyên ngành vững vàng mà còn đáp ứng được yêu cầu sử dụng tiếng Anh theo chuẩn quốc tế khi bước chân vào môi trường làm việc chuyên nghiệp và cạnh tranh trong tương lai. Vì thế, việc định hướng và giúp người học làm quen với các chủ đề thuộc chuyên ngành ngay từ khi học tiếng Anh cơ sở là một mục tiêu được đặt ra vô cùng cấp thiết. Từ bối cảnh đó, nghiên cứu này được thực hiện để khảo sát việc vận dụng dạy học theo chủ đề trong lớp học tiếng Anh cho sinh viên khối ngành khoa học xã hội tại Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHQGHN). Chúng tôi sử dụng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp để thu thập thông tin từ nhiều nguồn, bao gồm: cho sinh viên làm bài kiểm tra Pre-test và Post-test vào đầu và cuối khóa học, phân tích các bài tập nghe nói hàng tuần của sinh viên trong kỳ học, tiến hành khảo sát và phỏng vấn sinh viên về phương pháp này vào cuối học kỳ. Kết quả nghiên cứu cho thấy các sinh viên đã có sự cải thiện rõ rệt sau cả học kỳ về cả kỹ năng ngôn ngữ và kiến thức chuyên ngành và có thái độ rất tích cực với phương pháp này trong khóa học. Bên cạnh đó, qua nghiên cứu chúng tôi cũng tìm hiểu được về những khó khăn không thể tránh khỏi khi vận dụng dạy học theo chủ đề trong lớp học tiếng Anh. Những kết quả này sẽ là tiền đề để chúng tôi có thể tìm được những giải pháp nhằm giúp cho sinh viên khối ngành khoa học xã hội có thể học tập môn tiếng Anh Xã hội Nhân văn hiệu quả nhất.

Từ khóa: Dạy học theo chủ đề, sinh viên khối ngành khoa học xã hội.

Abstract:

In the trend of globalization today, teaching English for specific purposes is the key to help students not only have profound disciplinary knowledge but also meet the requirements of using English according to international standards in a professional and competitive working environment in the future. Therefore, it is a very urgent goal to orient and help learners become familiar with disciplinary topics right from the time they learn Basic English. From that background, this study was conducted to investigate the application of theme-based instruction in English classrooms for social science students at Vietnam National University, Hanoi (VNU). We used mixed research methods to gather information from a variety of sources, including: Pre-test and Post-test at the beginning and the end of the course, analyzing listening and speaking exercises during the semester, conducting surveys and interviews at the end of the semester. The results showed that the students made a marked progress after the semester in both language skills and disciplinary knowledge and had a very positive attitude

to this approach in the course. Besides, through research, we also learn about the unavoidable difficulties when applying theme-based instruction in language classrooms. These results will be the premise for us to find solutions to help social science students study most effectively in the Social and Humanities English subject.

Keywords: Theme-based instruction, social science students.

1. DẪN NHẬP

Trong xu thế toàn cầu hóa hiện nay, việc giảng dạy tiếng Anh cần phải mang tính chiến lược trong bối cảnh hội nhập. Nếu tiếng Anh chuyên ngữ là dành cho các đối tượng nghiên cứu sâu về ngôn ngữ, thì tiếng Anh chuyên ngành có đối tượng đa dạng và phổ quát cho tất cả các ngành khoa học như công nghệ kỹ thuật, khoa học xã hội, kinh tế, tài chính, v.v. Việc giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành được xem là một bộ phận không thể tách rời của việc giảng dạy tiếng Anh nói chung, nhưng phải theo định hướng giao tiếp nhằm phục vụ cho một nghề nghiệp nhất định hay một chuyên ngành cụ thể nào đó.

Trong giáo dục hiện nay, để đảm bảo hiệu quả giữa việc học ngôn ngữ và nội dung chuyên ngành, các nhà nghiên cứu đang hướng đến phương pháp dạy học dựa trên nội dung (content-based instruction). Thuật ngữ "nội dung" có nhiều định nghĩa khác nhau. Crandall & Kaufman (2002) định nghĩa nó là "chủ đề học thuật". Trong khi đó, Chaput (1993) và Genesee (1994) mở rộng định nghĩa của họ khi cho rằng nội dung "... không cần thiết phải mang tính hàn lâm; nó có thể bao gồm bất kỳ chủ đề, hoặc vấn đề phi ngôn ngữ nào mà người học quan tâm, góp phần vào sự hiểu biết của học sinh về ngôn ngữ nói chung và ngôn ngữ đích nói riêng". Do tài liệu được tổ chức theo chủ đề dễ học và dễ nhớ hơn, thông tin mạch lạc và có ý nghĩa, nó có mối quan hệ với động cơ và hứng thú của người học và khả năng phát triển chuyên môn của người học trong một chủ đề thông qua một chuỗi các nhiệm vụ phức tạp (Rivers, 1992). Trong số ba mô hình của dạy học dựa trên nội dung, mô hình được đề xuất cho nghiên cứu của chúng tôi là dựa trên chủ đề (theme-based instruction). Vì bản chất của việc khai thác nội dung và sử dụng tối đa vào việc giảng dạy các lĩnh vực kỹ năng nên người học sẽ quen hơn với chủ đề và ý nghĩa của chủ đề. Thông qua phương pháp này, Brinton, Snow & Wesche (1989) tin rằng người học sẽ phát triển thành thạo từ vựng, ngữ pháp, cấu trúc đoạn văn, kỹ năng giao tiếp và các loại và phong cách viết (Shang, 2006) và cả kỹ năng viết (Kavaliauskiene, 2004).

Tại ĐHQGHN, việc giảng dạy các chuyên ngành bằng tiếng Anh được đặc biệt chú trọng vì nó là chìa khóa giúp cho sinh viên không những có kiến thức chuyên ngành vững vàng mà còn đáp ứng được yêu cầu sử dụng tiếng Anh theo chuẩn quốc tế khi bước chân vào môi trường làm việc chuyên nghiệp và cạnh tranh trong tương lai. Chính vì vậy, những chủ điểm chuyên ngành đã được các trường đưa vào trong chương trình giảng dạy tiếng Anh từ những bậc giảng dạy tiếng Anh cơ sở. Tại trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQGHN, sinh viên thuộc các chuyên ngành khoa học xã hội khác nhau. Việc định hướng và giúp các em làm quen với các chủ đề thuộc chuyên ngành khoa học xã hội ngay từ khi học tiếng Anh cơ sở là một mục tiêu được đặt ra vô cùng cấp thiết để giúp các em có một nền tảng

khởi đầu khi học các môn chuyên ngành về xã hội nhân văn trong những năm tiếp theo bậc đại học.

Chính thực tế này đã truyền cảm hứng cho chúng tôi thực hiện nghiên cứu này nhằm đánh giá hiệu quả của việc ứng dụng hình thức dạy học theo chủ đề trong các lớp học tiếng Anh cho sinh viên khối ngành khoa học xã hội. Những mục tiêu này có thể đạt được qua hai câu hỏi nghiên cứu sau đây:

1. Kết quả của việc áp dụng phương pháp dạy học theo chủ đề trong việc dạy tiếng Anh cho sinh viên khối ngành khoa học xã hội như thế nào?

2. Thái độ của sinh viên khối ngành khoa học xã hội đối với việc áp dụng phương pháp dạy học theo chủ đề trong các lớp tiếng Anh như thế nào?

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Cơ sở lý thuyết

2.1.1. Tổng quan chung về dạy học dựa trên nội dung

Như đã đề cập ở trên, dạy học dựa trên chủ đề nằm trong một trong ba mô hình của dạy học dựa trên nội dung. Chính vì vậy, trước khi đi vào những khái niệm về dạy học dựa trên chủ đề, chúng tôi muốn khái quát một số quan điểm về dạy học dựa trên nội dung.

“Hướng dẫn ngôn ngữ thứ hai dựa trên nội dung” là phương pháp giảng dạy ngôn ngữ tích hợp việc giảng dạy ngôn ngữ với việc giảng dạy kiến thức chủ đề trong lớp học ngôn ngữ thứ hai. Trong mô hình này, giáo viên sử dụng các tài liệu liên quan đến nội dung môn học, các nhiệm vụ giảng dạy và các phương pháp sư phạm cụ thể được thiết kế cẩn thận để phát triển kiến thức môn học, khả năng ngôn ngữ, chiến lược học tập và kỹ năng tư duy phản biện (Brinton, Snow, & Wesche, 2003). Hướng dẫn ngôn ngữ thứ hai dựa trên nội dung xuất phát từ nghiên cứu sâu trong lĩnh vực thụ đắc ngôn ngữ thứ hai, học tích hợp, kỹ năng đọc rộng, chiến lược học tập và động lực (Krashen, 1982, 1985; Snow, 1993; Wesche, 1993, Grabe & Stoller, 1997). Grabe và Stoller (1997) nghiên cứu giảng dạy dựa trên nội dung (CBI) - một sự đổi mới mạnh mẽ trong việc giảng dạy ngôn ngữ và đưa ra những lý do chính đáng cho việc áp dụng CBI trong các chương trình ngôn ngữ. Nó hỗ trợ việc học theo ngữ cảnh thông qua giảng dạy ngôn ngữ trong ngữ cảnh phù hợp và có mục đích. Nó kích hoạt kiến thức trước đây của người học và tạo sự kết nối giữa kiến thức mới và cũ trong nội dung môn học chuyên ngành. Nó cung cấp cho người học kiến thức về ngôn ngữ đích một cách chân thực và có ý nghĩa, thúc đẩy động lực và hứng thú của người học, khuyến khích phát triển các chiến lược học tập, đồng thời tăng tính linh hoạt và đa dạng của thiết kế giảng dạy nội dung chuyên ngành. Cuối cùng, nó phản ánh đầy đủ triết lý giảng dạy lấy người học làm trung tâm.

2.1.2. Khái niệm về dạy học dựa trên chủ đề

Brinton, Snow và Wesche (2003) đã xác định ba mô hình nguyên mẫu của “hướng dẫn ngôn ngữ thứ hai dựa trên nội dung”: (1) giảng dạy dựa trên chủ đề (theme-based instruction), (2) giảng dạy tích hợp (sheltered instruction), và (3) giảng dạy bổ trợ (adjunct instruction). Mô hình giảng dạy theo chủ đề tích hợp nội dung chuyên đề vào việc dạy các kỹ năng ngôn ngữ. Mục tiêu là sử dụng các tài liệu nội dung chuyên ngành để nâng cao năng lực và trình độ

ngôn ngữ của học sinh. Các khóa học dựa theo chủ đề được giảng dạy bởi giáo viên ngôn ngữ. Chương trình giảng dạy tích hợp được thực hiện trong các khóa học chuyên ngành được giảng dạy bằng ngôn ngữ thứ hai bởi các chuyên gia liên quan đến chuyên ngành đó có ngôn ngữ mẹ đẻ là ngôn ngữ đích. Cách tiếp cận này cho phép người học ngôn ngữ thứ hai có quyền truy cập vào các tài liệu chuyên biệt như những người nói ngôn ngữ thứ nhất, nhưng trong một môi trường hỗ trợ và phù hợp với ngôn ngữ hơn. Là người bản ngữ của ngôn ngữ thứ hai, giáo viên của các khóa học theo mô hình giảng dạy tích hợp không chỉ chịu trách nhiệm về nội dung chuyên ngành mà còn phải chú ý đến nhu cầu ngôn ngữ của học sinh để hiểu bài giảng. Mô hình giảng dạy hỗ trợ cho phép sinh viên ngôn ngữ thứ hai đăng ký đồng thời trong hai khóa học liên kết, một khóa học chuyên ngành do các giáo viên trong chuyên ngành giảng dạy và một khóa học hỗ trợ ngôn ngữ do các giáo viên ngôn ngữ giảng dạy. Mô hình này yêu cầu sự hợp tác chặt chẽ giữa các chuyên gia chuyên ngành và giáo viên ngôn ngữ. Mục tiêu của mô hình này là chuẩn bị cho sinh viên bước vào các lớp học chính khóa được thực hiện bằng ngôn ngữ thứ hai của người học.

Trong đánh giá về các phương pháp tiếp cận giảng dạy dựa trên nội dung, Stoller và Grabe (1997) đã chỉ ra rằng một điểm chung giữa hầu hết các cách tiếp cận là “tất cả mô hình dạy học theo nội dung về cơ bản đều dựa trên chủ đề” (trang 82). Tuyên bố này có thể được hỗ trợ bởi thực tế là các khóa học đại học và sau đại học trong giáo dục đại học, chương trình giảng dạy ở cấp trung học và các chương trình trong các môi trường giáo dục khác, chẳng hạn như đào tạo chuyên môn về cơ bản đều được tổ chức theo các chủ đề bao gồm các chuỗi chủ đề nhỏ liên quan. Khi so sánh mô hình dựa trên chủ đề với hai mô hình kia, Stoller và Grabe khẳng định rằng các mô hình giảng dạy tích hợp và hỗ trợ “không phải là lựa chọn thay thế cho giảng dạy dựa trên chủ đề, mà chúng đại diện cho hai cấu trúc tổ chức khác nhau của việc thực hiện giảng dạy dựa trên chủ đề” (tr 82). Do đó, giảng dạy dựa trên chủ đề thực sự là cốt lõi của đường hướng giảng dạy dựa trên nội dung. Nó có thể được áp dụng cho một loạt các bối cảnh giảng dạy dựa trên nội dung chuyên ngành, cho phép giáo viên và chương trình giảng dạy kiểm soát nội dung chuyên ngành và có thể được kết hợp vào một chương trình giảng dạy tích hợp và với một số chương trình hỗ trợ nhất định.

So sánh ba mô hình từ góc độ hoạt động, Davies (2003) chỉ ra rằng mục tiêu của các mô hình giảng dạy tích hợp và hỗ trợ là dạy cho người học ngôn ngữ thứ hai học cùng nội dung môn học như người bản ngữ. Bản thân việc giảng dạy ngôn ngữ không phải là mục tiêu cuối cùng của các mô hình này. Mặt khác, mô hình giảng dạy dựa trên chủ đề tập trung chủ yếu vào việc giảng dạy bằng ngôn ngữ thứ hai. Theo mô hình này, nội dung chuyên ngành được sửa đổi và thiết kế lại dựa trên các khóa học tiêu chuẩn để làm cho kiến thức nội dung phức tạp trở nên dễ hiểu đối với người học ngôn ngữ thứ hai. Trong mô hình này, giáo viên có quyền tự do xây dựng khóa học dựa trên sự quan tâm của học sinh, kiến thức nội dung chuyên ngành và quan trọng nhất là trình độ ngôn ngữ khác nhau của học sinh. Như đã chỉ ra bởi Brinton, Snow và Wesche (2003), mô hình dạy học dựa trên chủ đề cũng nổi bật vì nó hoàn toàn có thể được thực hiện bởi giáo viên ngôn ngữ và không yêu cầu sự hợp tác giữa giáo viên

ngôn ngữ và chuyên gia chuyên ngành. Mô hình này tự duy trì, linh hoạt, tiết kiệm và thuận tiện để xây dựng. Nó có thể dễ dàng thực hiện trong hầu hết các chương trình độc lập mà không cần thực hiện các thay đổi cơ bản trong chương trình. Sự quan tâm đặc biệt đến nhu cầu ngôn ngữ của người học trong mô hình dựa trên chủ đề có lợi thế trong việc thu hút những người học trong cùng một nhóm học tập, nhưng có sự khác biệt về trình độ ngôn ngữ của họ (Cummins, 1992), một hiện tượng phổ biến ở các lớp trình độ bậc đại học (Davies, 2003; Heo, 2006).

2.1.3. Một vài đặc điểm về sinh viên chuyên ngành khoa học xã hội

Có thể thấy rằng, thực tế của các chương trình giảng dạy khối ngành khoa học xã hội cho chúng ta thấy một bức tranh phức tạp hơn. Giáo dục nghiên cứu xã hội gắn chặt với kỹ năng đọc và viết. Bắt đầu từ cấp tiểu học trên, lượng đọc và viết mà giáo viên mong đợi ở học sinh trong các lớp học xã hội đã vượt qua hầu hết các lớp toán hoặc khoa học. Hơn nữa, hầu hết các bài đọc đều mang tính giải thích, có dung lượng dài chứa đầy những khái niệm trừu tượng, những sự kiện và tên gọi không quen thuộc. Bên cạnh đó, các nhiệm vụ viết về nghiên cứu xã hội cũng đầy thách thức. Ở nhiều lớp, giáo viên ít chú ý đến việc xây dựng đoạn văn vì họ có thể coi quá trình viết là lĩnh vực của giáo viên ngữ văn. Tuy nhiên, sinh viên khối ngành khoa học xã hội thường xuyên cần hỗ trợ trong việc sắp xếp thông tin trong ngữ cảnh của một môn học. Các bài luận viết về các sự kiện hoặc hiện tượng nghiên cứu xã hội thường yêu cầu kiến thức nền tảng đáng kể và các kỹ năng tư duy bậc cao, chẳng hạn như tóm tắt và phân tích. Nhiều sinh viên chưa có kinh nghiệm với các nhiệm vụ viết như vậy. Những thách thức này chính là những điểm mà giáo viên giảng dạy ngôn ngữ cần lưu ý để có thể xây dựng được khung chương trình dựa theo các chủ đề chuyên ngành phù hợp kết hợp các kỹ năng ngôn ngữ để tăng hứng thú và động lực học tập cho người học.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

2.2.1. Những người tham gia nghiên cứu

Những người tham gia nghiên cứu này là 50 sinh viên các lớp tiếng Anh Xã hội Nhân văn, trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQGHN. Nhóm sinh viên này có trình độ đầu vào là A2 (tương đương bậc 2) theo khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dành cho Việt Nam và hướng tới đạt chuẩn đầu ra B1 (tương đương bậc 3).

Trong mỗi tuần, sinh viên sẽ được lần lượt học các kỹ năng với nội dung gắn với các chủ đề liên quan tới khối ngành khoa học xã hội như đã thiết kế. Vào tuần thứ 15 của học kỳ, chúng tôi cho sinh viên thực hiện bài kiểm tra Post-test để đánh giá năng lực của các em sau một học kỳ. Bài kiểm tra này cũng sử dụng định dạng bài thi đánh giá năng lực tiếng Anh Xã hội Nhân văn như bài pre-test để đánh giá sự ảnh hưởng của phương pháp dạy học theo chủ đề đối với năng lực sử dụng ngôn ngữ cũng như kiến thức về chuyên ngành của người học. Bên cạnh đó, sinh viên cũng được yêu cầu thực hiện một phiếu điều tra và phỏng vấn để khảo sát thái độ cũng như kỳ vọng của các em từ khóa học vừa rồi.

2.2.2 Công cụ thu thập dữ liệu

Để đáp ứng các mục tiêu của nghiên cứu, phương pháp nghiên cứu định lượng và định tính được chúng tôi kết hợp sử dụng. Cụ thể, chúng tôi thu thập dữ liệu từ các sinh viên theo ba cách.

Thứ nhất, chúng tôi tiến hành hai bài kiểm tra Pre-test và Post-test để đánh giá xem là sau khi phương pháp dạy học dựa trên chủ đề được áp dụng thì sinh viên có đạt được những tiến bộ trong việc học tiếng Anh Xã hội Nhân Văn hay không.

Thứ hai, phương pháp Bảng câu hỏi đã được sử dụng. Thang đo Likert đã được thông qua để tiết lộ thái độ và hành vi của người tham gia. Những người tham gia chỉ phải chọn số gần nhất với ý kiến của họ; do đó, ngay cả những người không nhiệt tình cũng có thể cảm thấy thoải mái để trả lời tất cả các câu hỏi. Thông tin thêm được thu thập thông qua các câu hỏi mở, được cho là sẽ cung cấp cho nhà nghiên cứu dữ liệu hữu ích và đáng tin cậy hơn.

Thứ ba, phương pháp phỏng vấn được chúng tôi sử dụng để làm rõ những thông tin thu được từ bảng khảo sát, từ đó cung cấp những số liệu xác thực và đáng tin cậy hơn cho nghiên cứu.

2.2.3. Các bước thực hiện nghiên cứu

Toàn bộ nghiên cứu được chúng tôi thực hiện trong 13 tuần học (trừ hai tuần thi giữa kỳ).

Trong tuần đầu tiên, chúng tôi cho sinh viên thực hiện một bài Pre-test để đánh giá trình độ của sinh viên. Để phù hợp với định hướng của khóa học, chúng tôi sử dụng bài kiểm tra theo định dạng đề thi đánh giá năng lực tiếng Anh Xã hội nhân văn để kiểm tra đầu vào các em, cũng là để các em nắm bắt được định dạng của các phần trong bài thi một cách rõ ràng hơn.

Sau đó, sinh viên lần lượt được học các chủ điểm liên quan đến khối ngành xã hội nhân văn cùng với những phần gắn với định dạng thi cuối kỳ. Toàn bộ chương trình học dựa theo chủ đề được chúng tôi thiết kế cụ thể như Bảng 1 dưới đây.

Bảng 1. Các chủ đề trong chương trình học tiếng Anh Xã hội Nhân văn

Tuần	Chủ đề lớn	Chủ đề gợi ý	Kỹ năng
1	Lesson 1: Psychology	Feelings	Reading - Translation
2	Lesson 2: Socialization	International studies	Listening - Speaking
3	Lesson 3: Economics	Economic sectors/ Work	Reading – Writing
4	Lesson 4: Urbanization	Urban and rural life	Listening - Speaking
5	Lesson 5: Social life	Entertainment	Reading – Translation
6	Lesson 6: Communication &	Media	Listening- Speaking

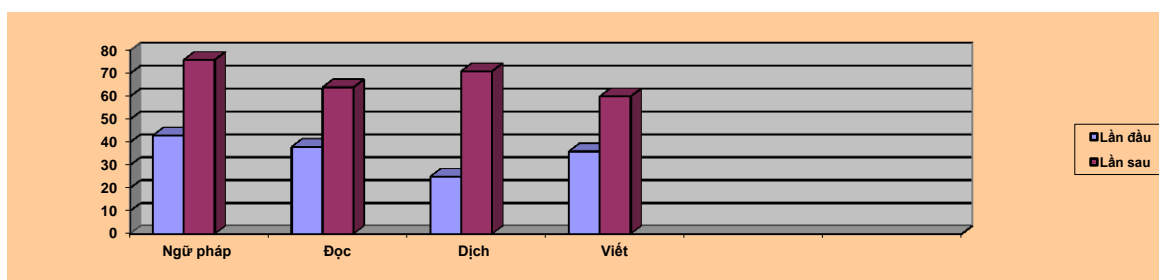
	Media		
8	Lesson 7: Education	Language learning/ Schools	Reading – Writing
9	Lesson 8: Culture	Food/Festivals/ Invention	Listening – Speaking
11	Lesson 9: Tourism	Transport & Travel	Reading – Translation
12	Lesson 10: Geography	Nature/ Weather/ Natural disaster	Reading – Translation

2.3. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

2.3.1. Câu hỏi nghiên cứu 1:

Kết quả của việc áp dụng phương pháp dạy học theo chủ đề trong việc dạy tiếng Anh cho sinh viên khối ngành khoa học xã hội như thế nào?

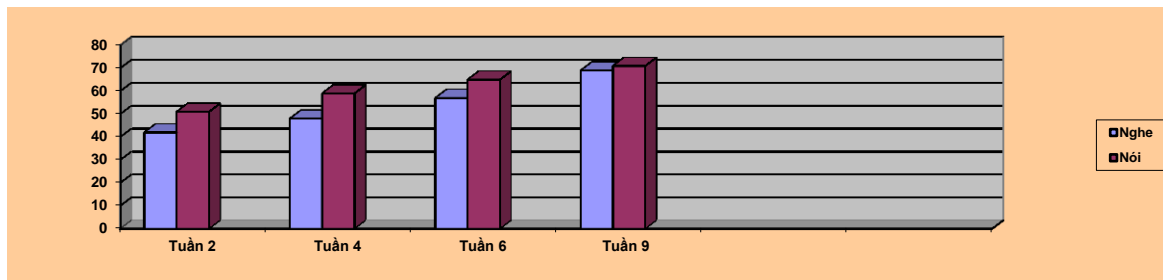
Để có thể khảo sát xem liệu việc ứng dụng phương pháp dạy học theo chủ đề có thể khiến sinh viên khối ngành khoa học xã hội tăng cường các kỹ năng tiếng và kiến thức chuyên ngành xã hội sau một kỳ học hay không, chúng tôi cho lớp thực hiện bài kiểm tra Pre-test vào tuần đầu tiên và bài Post-test vào tuần 13 của kỳ học. Để phù hợp với chương trình học của lớp, chúng tôi lựa chọn bài kiểm tra theo định dạng đề thi cuối khóa để đánh giá năng lực tiếng cũng như kiến thức về chuyên ngành của lớp. Các phần chính trong bài kiểm tra bao gồm: Ngữ pháp, Đọc, Dịch, Viết và điểm được tính trên thang điểm 100. Kết quả về số điểm từng phần trong hai bài kiểm tra Pre-test và Post-test của các sinh viên được chúng tôi trình bày trong biểu đồ 1 dưới đây.



Biểu đồ 1. Điểm trung bình hai bài kiểm tra Pre-test và Post-test

Từ biểu đồ trên, có thể thấy rằng điểm trung bình kiểm tra của lớp trong bài Post-test cao hơn bài Pre-test trong tất cả các nội dung kiểm tra, nhất là trong phần Dịch các sinh viên đã cho thấy sự tiến bộ đáng kể.

Bên cạnh đó, chúng tôi còn thu thập điểm số của từng sinh viên cho các tuần có kỹ năng Nói và Nghe (tuần 2, 4, 6, 9) để theo dõi sự tiến bộ của các em sau khi được luyện tập hai kỹ năng này theo chủ đề trong từng tuần. Kết quả của các tuần được trình bày trong biểu đồ 2 dưới đây.



Biểu đồ 2. Điểm trung bình hai kỹ năng Nghe và Nói qua các tuần

Từ bảng trên, có thể thấy các sinh viên trong lớp đã có những sự tiến bộ nhất định trong hai kỹ năng nghe và nói qua từng tuần. Điểm trung bình của các sinh viên đều tăng lên qua các tuần. Điều này cho thấy, khi được áp dụng phương pháp học theo chủ đề đối với môn tiếng Anh Xã hội nhân văn, sinh viên đã có được sự tiến bộ nhất định khi được học theo lộ trình và chủ đề đưa ra. Mặc dù, không thể phủ nhận rằng sự tiến bộ của sinh viên có thể là do nhiều yếu tố khách quan và chủ quan trong suốt quá trình học của sinh viên, nhưng kết quả này một phần nào cũng khẳng định hiệu quả của phương pháp dạy học theo chủ đề trong việc nâng cao khả năng tiếng Anh cho sinh viên chuyên ngành khoa học xã hội.

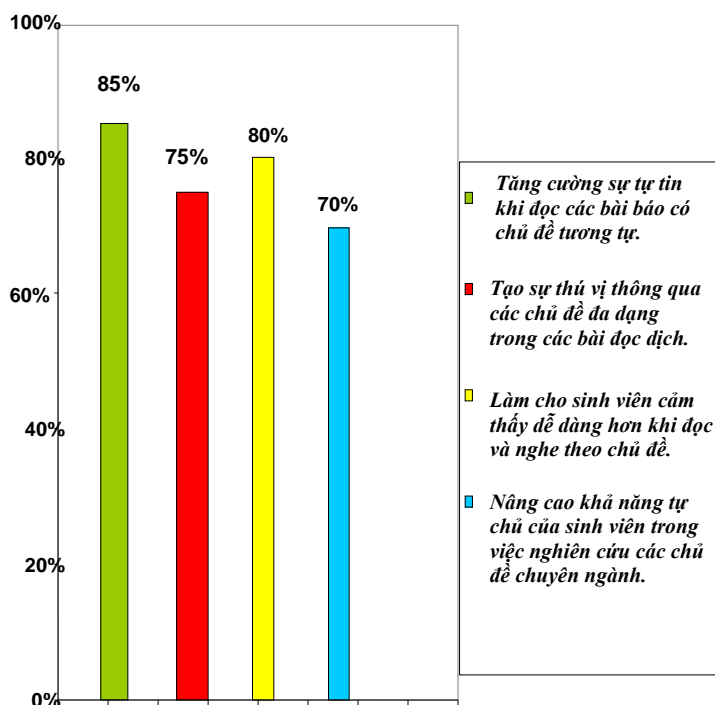
2.3.2. Câu hỏi nghiên cứu 2:

Thái độ của sinh viên khối ngành khoa học xã hội đối với việc áp dụng phương pháp dạy học theo chủ đề trong các lớp tiếng Anh như thế nào?

Để trả lời được câu hỏi thứ hai trong nghiên cứu, chúng tôi kết hợp sử dụng phương pháp định lượng qua bảng câu hỏi (Phụ lục) và phương pháp định tính (phỏng vấn) để khảo sát ý kiến của sinh viên về những lợi ích mà họ thu được khi thực hiện phương pháp dạy học theo chủ đề trong giờ học tiếng Anh.

2.3.2.1. Những khía cạnh tích cực của việc áp dụng dạy học theo chủ đề trong lớp học tiếng Anh cho sinh viên chuyên ngành khoa học xã hội

Thứ nhất, có thể thấy rằng dạy học theo chủ đề đã có những ảnh hưởng tích cực tới thái độ học tập của sinh viên. Những khía cạnh này được trình bày trong biểu đồ 3 dưới đây:



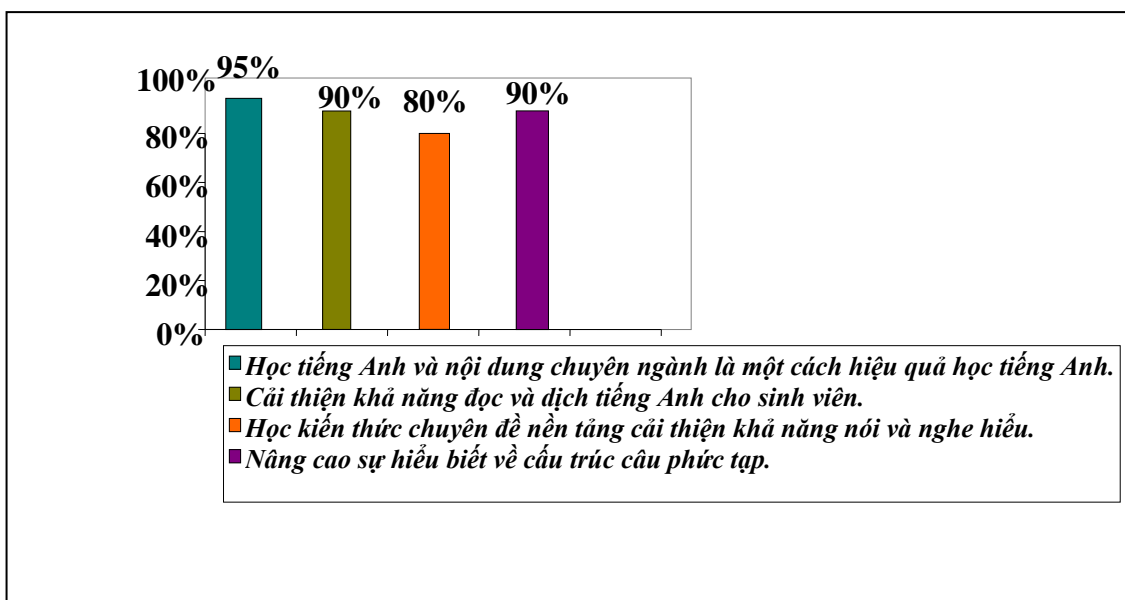
Biểu đồ 3. Các lợi ích liên quan đến thái độ học tập

Từ biểu đồ trên, chúng tôi thấy có 85% sinh viên cho rằng việc vận dụng dạy học theo chủ đề có thể giúp các em tự tin hơn khi đọc các bài báo có chủ đề tương tự như trong chương trình học, và 80% sinh viên thừa nhận cảm thấy dễ dàng hơn khi nghe đọc các chủ đề chuyên ngành. Hai lợi ích tiếp theo có số phần trăm gần như tương đương. Đó là sinh viên cũng cảm thấy các bài đọc dịch được chọn trong chương trình rất thú vị, tạo động lực học tập cho các em nhiều hơn. Bên cạnh đó, những động lực này cũng khiến các em nâng cao khả năng tự chủ học tập trong việc nghiên cứu các chủ đề chuyên ngành. Một sinh viên chia sẻ như sau:

Em cảm thấy rất hứng thú khi được đọc các tài liệu có liên quan đến chủ đề chuyên ngành của khối xã hội nhân văn. Nó giúp em mở mang kiến thức chung về ngành mà mình đang theo đuổi.

Có thể nhận thấy, sinh viên có thái độ đánh giá rất tích cực về dạy học theo chủ đề khi phương pháp này đã giúp các em có thêm động lực, niềm đam mê và sự chủ động học hỏi những chủ đề liên quan đến chuyên ngành mà các em sẽ phải đào sâu trong những năm sau.

Thứ hai, sinh viên còn có thái độ tích cực đối với những khía cạnh liên quan đến phát triển kỹ năng học ngôn ngữ khi phương pháp dạy học theo chủ đề được áp dụng trong lớp. Những lợi ích đó được minh họa trong Biểu đồ 4 dưới đây.



Biểu đồ 4. Các lợi ích liên quan đến kỹ năng học ngôn ngữ

Có thể thấy rằng nhóm lợi ích này có số phần trăm thu được rất cao và khá đồng đều giữa các khía cạnh. Kết quả cho thấy gần như tất cả sinh viên tham gia nghiên cứu đều đồng tình với việc học tiếng Anh theo các chủ đề chuyên ngành là một cách hiệu quả để các em nâng cao kỹ năng tiếng Anh. Chúng tôi nhận thấy việc học tiếng Anh theo các chủ đề chuyên ngành có thể đặc biệt nâng cao khả năng đọc dịch và ngữ pháp của sinh viên, với 90% số sinh viên đồng tình với lợi ích thu được trong hai mảng kiến thức này. Một số sinh viên chia sẻ:

Trước khi học môn tiếng Anh Xã hội Nhân văn, em cảm thấy rất khó khăn khi phải đọc và dịch tài liệu tiếng Anh. Nhưng chương trình đã cho em làm quen với các câu dịch từ đơn giản đến phức tạp và dạy em những kỹ năng đọc những bài khóa dài. Em cảm thấy rất hữu ích.

Mặc dù cấp 3 em có học ngữ pháp nhưng em thấy không mấy khi ứng dụng. Khi học tiếng Anh theo các chủ đề, em được đọc và hiểu ngữ cảnh sử dụng của những mẫu câu hay và phức tạp trong tiếng Anh. Em thấy rất thú vị.

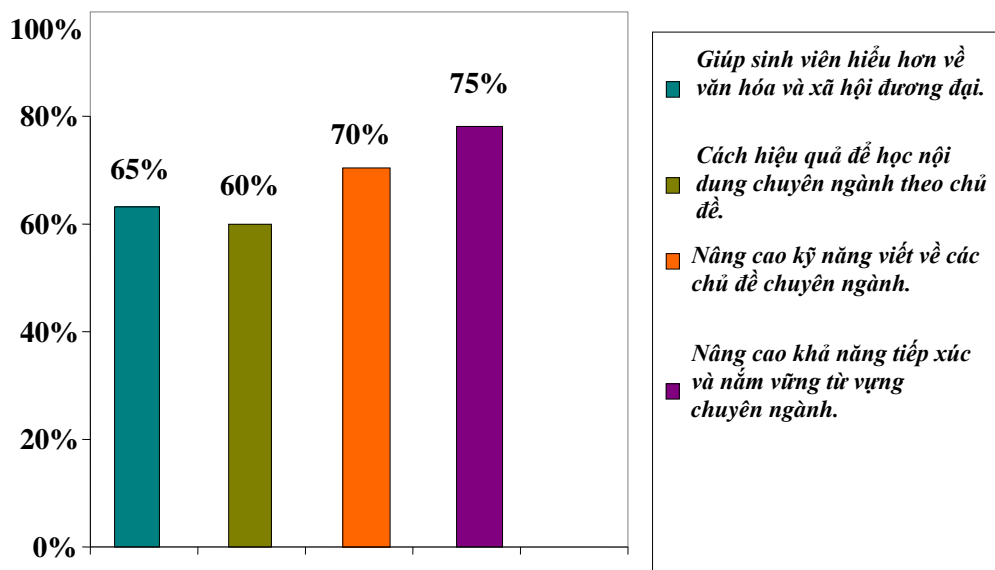
Bên cạnh kỹ năng đọc, dịch và ngữ pháp, 80% sinh viên cũng đánh giá cao vai trò của dạy học theo chủ đề trong việc nâng cao khả năng nói và nghe hiểu. Chúng tôi đã tìm hiểu thêm ý kiến của sinh viên trong phần phỏng vấn. Các em đã chia sẻ như sau:

Những giáo trình tiếng Anh trên thị trường hiện nay có những chủ đề rất đa dạng, nhưng đôi khi nó không phù hợp với những kiến thức em hay phải học trên trường. Khi được học theo chủ đề chuyên về khối khoa học xã hội, em cảm thấy được mở mang về kiến thức và từ vựng liên quan, từ đó em cảm thấy có thể nói được nhiều chủ đề liên quan đến chuyên ngành của mình hơn.

Những bài nghe liên quan đến chủ đề khoa học xã hội thường rất quen thuộc và liên quan đến những môn học em hay phải học trên trường, nên em cảm thấy hứng thú học hơn, muốn luyện nghe nhiều hơn. Qua một kỳ học em cảm thấy mình đã có được tiến bộ trong kỹ năng này.

Như vậy, có thể thấy rằng các lợi ích liên quan đến kỹ năng học ngôn ngữ đều nhận được sự đồng tình của phần đông số sinh viên trong lớp. Điều này cho chúng tôi thấy được phần nào vai trò của dạy học theo chủ đề đối với việc nâng cao kỹ năng của sinh viên.

Nhóm lợi ích thứ ba, cụ thể là những lợi ích liên quan đến các kiến thức chuyên ngành khoa học xã hội. Có thể nhận thấy, mặc dù môn học tiếng Anh Xã hội Nhân văn chỉ là định hướng những chủ điểm theo hướng chuyên ngành khoa học xã hội, nhưng sinh viên cũng thấy được những lợi ích nhất định tới việc tiếp thu những kiến thức chuyên ngành của các em. Những kết quả đó được trình bày trong Biểu đồ 5 dưới đây.



Biểu đồ 5. Các lợi ích liên quan đến kiến thức chuyên ngành khoa học xã hội

Chúng tôi nhận thấy, các tiêu chí trong nhóm này mặc dù không được cao như hai nhóm trên, nhưng có tỷ lệ cũng khá tương đồng. Thú vị khi thấy rằng hai lợi ích chiếm cao nhất trong nhóm này liên quan đến khả năng tiếp xúc và nắm vững từ vựng chuyên ngành, cũng như nâng cao khả năng viết về các chủ đề chuyên ngành (70%-75%). Rõ ràng, điều này minh chứng thêm cho kết quả thu được từ việc phân tích hai bài Pre-test và Post-test như chúng tôi đã trình bày ở phần trước khi sự tiến bộ của sinh viên ở bài Post-test được thể hiện khá rõ nét trong mảng dịch và viết của sinh viên. Điều này cho thấy, khi được học tiếng Anh theo các chủ đề liên quan đến chuyên ngành, sinh viên sẽ có nhiều cơ hội nâng cao vốn từ vựng chuyên ngành, từ đó có thể phát triển được kỹ năng dịch và viết về các chủ đề liên quan. Hai lợi ích tiếp theo chiếm số phần trăm khá tương đồng nhau, dao động trong phạm vi khá nhỏ từ 60%-65%. Có thể thấy hơn một nửa số sinh viên trong lớp đều đồng tình việc vận dụng dạy tiếng Anh theo chủ đề chuyên ngành là một cách hiệu quả để học chuyên ngành và tạo điều kiện cho sinh viên hiểu hơn các vấn đề về văn hóa, xã hội đương đại. Nhóm lợi ích này cũng được sinh viên khẳng định một lần nữa trong giai đoạn phỏng vấn. Một số quan điểm của sinh viên được trích dẫn như sau:

Em cảm thấy học thêm được nhiều từ vựng liên quan đến chuyên ngành khoa học xã hội nói chung. Đây sẽ là nền tảng rất tốt để em học chuyên ngành sau này.

Em tự tin hơn khi viết về các chủ đề chuyên ngành bằng tiếng Anh. Ý tưởng cũng như từ vựng của em được nâng cao thông qua các bài đọc dịch.

2.3.2.2. Những khó khăn chính sinh viên khối ngành khoa học xã hội gặp phải khi vận dụng dạy học theo chủ đề

Không thể phủ nhận rằng mặc dù sinh viên có thái độ rất tích cực với phương pháp dạy học theo chủ đề, nhưng các em cũng không tránh khỏi những khó khăn khi vừa kết hợp học các kỹ năng tiếng Anh với những chủ đề liên quan tới chuyên ngành khoa học xã hội. Một số những khó khăn trong bảng khảo sát được chúng tôi trình bày trong Bảng 2 dưới đây.

Bảng 2. Một số thách thức của việc sử dụng phương pháp dạy học theo chủ đề

Sinh viên vẫn sử dụng thường xuyên tiếng mẹ đẻ trong giờ học tiếng Anh.	80%
Sinh viên thiếu kiến thức sử dụng bốn kỹ năng cơ bản.	35%
Sinh viên khó khăn trong việc hiểu các phần liên quan tới cú pháp tiếng Anh.	30%
Sinh viên chỉ chú trọng tới việc qua bài thi cuối kỳ.	5%
Sinh viên thiếu kiến thức chuyên ngành khoa học xã hội.	85%

Khá thú vị khi nhận thấy rằng, kết quả thu được từ bảng trên phân loại khá rõ ràng giữa một số thách thức cụ thể. Không nhiều sinh viên gặp khó khăn khi xử lý các thách thức liên quan đến bốn kỹ năng tiếng Anh cơ bản cũng như các phần liên quan tới cú pháp tiếng Anh (dao động 30%-35%). Một số sinh viên đã chia sẻ thêm về điều này như sau:

Em thấy trình độ của bốn kỹ năng khá phù hợp với chúng em nên chúng em không cảm thấy khó khăn lắm khi tiếp thu kỹ năng trong giờ học.

Em thấy các bài đọc dịch liên quan đến chuyên ngành hay sử dụng các cấu trúc câu và từ vựng tiếng Anh phức tạp hơn. Những cấu trúc này chúng em cũng đã từng học rồi nhưng chưa có điều kiện sử dụng nhiều.

Những chia sẻ này chúng tôi cảm thấy khá phù hợp với những kết quả thu được từ những nhóm lợi ích phía trên. Khi đề cập đến những vấn đề cú pháp tiếng Anh, nhiều sinh viên chia sẻ là đã được học nhiều cấu trúc phức tạp từ cấp 3 nhưng chưa có điều kiện ứng dụng vào ngữ cảnh cụ thể. Đây cũng có thể là lý do các em không cảm thấy quá lạ lẫm khi phải tiếp xúc với nhiều bài khóa với những cấu trúc phức tạp.

Từ bảng trên, chúng tôi thấy những thách thức chiếm được đa số sự đồng tình của sinh viên, thứ nhất đến từ việc sinh viên vẫn còn phải sử dụng thường xuyên tiếng Việt trong giờ học (80%). Chúng tôi đã tìm hiểu về thách thức này trong vòng phỏng vấn và thấy được có nhiều nguyên nhân dẫn đến điều này. Đa phần sinh viên chuyên ngành khoa học xã hội nhân văn đều thi đầu vào Đại học là khối C, nên có thể trong những năm cấp 3 chưa có được sự đầu tư nhiều vào môn tiếng Anh. Chính vì thế, các em đa phần chưa được tự tin khi phải diễn đạt các ý của mình bằng tiếng Anh trong giờ học. Và một nguyên nhân nữa được các sinh viên đề cập tới cũng hoàn toàn trùng khớp với một khó khăn chiếm vị trí cao nhất trong bảng (85%) đó là tại thời điểm học môn tiếng Anh Xã hội Nhân văn, sinh viên vẫn còn thiếu kiến thức

chuyên ngành khoa học xã hội. Điều này dẫn tới việc các em sẽ không có nhiều ý tưởng cũng như từ vựng để có thể biểu đạt trong các kỹ năng tiếng Anh.

Thách thức chiếm ít phần trăm nhất trong bảng là sinh viên chỉ chú trọng tới việc qua được bài thi cuối kỳ (5%). Qua phần phỏng vấn chúng tôi cũng tìm hiểu về thách thức này và được sinh viên chia sẻ là đôi khi các em chỉ tập trung để đạt điểm trong kỳ thi và do đó họ ít quan tâm đến việc sử dụng Tiếng Anh. Họ chỉ lo lắng cho việc đạt điểm cao trong kỳ thi và vì vậy quá trình học tập bị bỏ qua. Tuy nhiên, số sinh viên này chiếm rất ít trong lớp. Đây cũng là một kết quả đáng mừng vì bên cạnh mục tiêu đạt kết quả đạt trong kỳ thi cuối kỳ, đa số sinh viên đều quan tâm tới quá trình học để có thể nâng cao cả kỹ năng tiếng Anh và kiến thức chuyên ngành khoa học xã hội. Đây sẽ là một động lực và một lợi thế cho giáo viên như chúng tôi để có thể tìm ra những phương pháp phù hợp nhất cho việc học của sinh viên được hiệu quả.

3. KẾT LUẬN

Nghiên cứu này được thực hiện với các đối tượng là những sinh viên học lớp tiếng Anh Xã hội Nhân văn, trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQGHN. Chúng tôi đã thu thập dữ liệu qua hai giai đoạn: *thứ nhất*, thông qua việc phân tích hai bài kiểm tra Pre-test và Post-test và các bài tập nghe nói hàng tuần của sinh viên; *thứ hai*, dùng phương pháp nghiên cứu định lượng và định tính thông qua bảng câu hỏi khảo sát và phỏng vấn được chúng tôi trình bày với các bảng và biểu đồ.

Như có thể thấy từ các kết quả và thảo luận ở trên, giảng dạy ngôn ngữ dựa theo chủ đề liên quan tới khối ngành khoa học xã hội tạo ra một nền tảng để giáo viên có thể tích hợp giảng dạy ngôn ngữ và nội dung chuyên ngành chung, đồng thời cung cấp cho người học cơ hội tiếp thu kiến thức nội dung chuyên ngành và kỹ năng ngôn ngữ ở cấp độ cao hơn. Cách tiếp cận như vậy có thể nâng cao động lực học ngôn ngữ của người học, tối đa hóa đầu vào ngôn ngữ ở cấp độ cao hơn và cho phép sinh viên tiếp cận với ngôn ngữ đích liên quan tới chuyên ngành trong nghề nghiệp tương lai. Dữ liệu thu thập được từ các bài kiểm tra trình độ, các bài tập hàng tuần, bảng khảo sát, phỏng vấn đã chứng minh sự cần thiết và tính khả thi của việc vận dụng dạy học theo chủ đề trong lớp học tiếng cho sinh viên khối ngành khoa học xã hội. Bên cạnh những lợi ích thu được, chúng ta cũng không thể phủ nhận những thách thức không thể tránh khỏi vì sinh viên còn thiếu kiến thức chuyên ngành và khả năng sử dụng các kỹ năng trong ngôn ngữ đích chưa được thành thạo. Tóm lại, việc dạy tiếng Anh cho riêng sinh viên khối ngành khoa học xã hội là một thách thức rất lớn. Người dạy nên biết những vấn đề của người học và cố gắng có những biện pháp hữu hiệu để khắc phục những vấn đề đó.

Cuối cùng, chúng tôi cho rằng nghiên cứu này có quy mô còn tương đối nhỏ do chỉ được thực hiện với 50 sinh viên, và những gì được ghi lại ở đây là không thể khái quát cho toàn bộ sinh viên. Do đó, nếu có cơ hội tiến hành những nghiên cứu sâu hơn về việc vận dụng dạy học theo chủ đề trong lớp học tiếng cho sinh viên khối ngành khoa học xã hội, chúng tôi cần tiến hành với số lượng sinh viên lớn hơn, để chứng minh tính hiệu quả của phương pháp này và khám phá thêm tiềm năng của nó trong việc dạy và học EFL / ESL.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Brinton, D., Snow, M., & Wesche, M. (2003). *Content-based second language instruction*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
2. Chaput, P.P. (1993). Revitalizing the traditional program. In Kreuger & Ryans (Eds.) *Language and content: Discipline and content-based approaches to language study*. Lexington, MA: D.C. Heath.
3. Crandall, J., & Kaufman, D. (2002). Content-based instruction in higher education settings: Evolving models for diverse contexts. In J. Crandall & D. Kaufman (Eds.), *Content-based instruction in higher education settings* (pp. 1-12). Alexandria, VA: TESOL.
4. Cummins, J. (1992). Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. In P. R. Amato and A. Snow (Eds.), *The Multicultural Classroom: Readings for Content-Area Teachers* (pp. 16-26). New York: Longman.
5. Davies, S. (2003). Content-based Instruction in EFL contexts. *The Internet TESL Journal*, 9(2). Retrieved April 26, from <http://iteslj.org/Articles/davies-CBI.html>
6. Genesee, F. (1994). Integrating language and content: Lessons from immersion. *Educational Practice Report 11*. Retrieved April 10, 2009 from <http://www.ncbe.gwu.edu/iscpubs/nrcrds11/epr11.htm>.
7. Grabe, W., & Stoller, F. L. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 5-21). White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
8. Heo, Y. (2006). Content-based instruction. *TESL Working Paper Series*, 4(2), 25-32.
9. Kavaliauskiene, G. (2004). Research into the Integration of Content-Based Instruction into the ESP Classroom. *Journal of Language and Learning*, 2(1). Retrieved March 22, 2009 from <http://www.Research into the Integration of Content-Based Instruction into the ESP Classroom.mht>
10. Rivers W. M. (1992). Communicating naturally in a second language. *Theory and practice in language teaching*. Cambridge University Press.
11. Stoller, F. L & Grabe, W. (1997). "A six T's approach to content-based instruction". In *Content-based classroom perspectives on integrating language and content* (Eds.). M. A. Snow & D. M. Brinton. New York: Longman.
12. Wesche, M. B. (1993). Discipline-based approaches to language study: Research issues and outcomes. In M. Krueger & F. Ryan (Eds.), *Language and content: Discipline-and content-based approaches to language study* (pp. 57-82). Lexington, MA: D.C. Heath.

MỤC LỤC

Lời mở đầu

Chủ đề 1: Các vấn đề tổ chức đào tạo ngoại ngữ trong các chương trình liên kết đào tạo quốc tế.

1. Nghiên cứu kinh nghiệm quốc tế và bài học rút ra trong đảm bảo chất lượng các chương trình đại học liên kết đào tạo quốc tế ngành kinh tế tại Việt Nam 3
PGS.TS. Nguyễn Hoàng
2. Những yếu tố tác động bên ngoài ảnh hưởng đến động lực giảng dạy tiếng Anh của giáo viên tại trường Đại học Thương mại 12
ThS. Nguyễn Thị Thủy Chung
3. Difficulties And Suggested Activities For Listening Skills In English Proficiency Test Of Advanced Educational Programs, National Economics University 21
ThS. Đỗ Minh Diệp
4. Nhìn nhận và đánh giá lại vai trò của tiếng anh trong quá trình quốc tế hóa các chương trình liên kết đào tạo bậc đại học tại Việt Nam. 27
ThS. Trần Trung Dũng
5. Thách thức trong các chương trình liên kết đào tạo tại các trường đại học ngành kinh tế tại Việt Nam 35
ThS. Ngô Thanh Hà
6. Nâng cao chất lượng đào tạo tiếng anh đáp ứng chuẩn đầu ra cho sinh viên hệ liên kết đào tạo quốc tế trường Đại học Thương mại. 45
TS. Nguyễn Thị Thanh Huyền
7. Tác động của covid 19 trong thời gian cách ly xã hội đến sinh viên năm thứ 2 viện Hợp tác quốc tế trường Đại học Thương mại 51
ThS. Nguyễn Thị Phương Lý
ThS. Lê Thị Tuyết Nga
ThS. Phạm Minh Hồng
8. Giảng dạy tiếng anh trong chương trình liên kết đào tạo quốc tế: kinh nghiệm tại Học viện Báo chí và Tuyên truyền 60
TS. Nguyễn Thị Việt Nga
9. Sử dụng phần mềm quizizz hỗ trợ giảng dạy và kiểm tra đánh giá học phần tiếng Trung căn bản tại Đại học Thương mại 70
ThS. Nguyễn Thị Minh Ngọc
10. Giải pháp đổi mới chương trình đào tạo tiếng Anh các trường đại học khối kinh tế - thương mại 80
ThS. Đỗ Hạnh Nguyễn
11. Điều chỉnh hình thức kiểm tra - đánh giá các học phần tiếng anh nhằm đáp ứng chuẩn đầu ra trong các chương trình liên kết quốc tế 85
TS. Nguyễn Thị Lan Phương

12. Proposition du Rubrique Analytique dans L'évaluation de L'expression Orale de Français des Etudiants en Deuxieme Année de Licence Professionnelle a l'universite Thuongmai	96
<i>ThS. Đỗ Thị Mai Quyên</i>	
13. Chương trình liên kết đào tạo tiếng Pháp thương mại trường Đại học Ngoại thương theo hướng tiếp cận phát triển năng lực người học	105
<i>ThS. Nguyễn Diệu Thái</i>	
14. Critères D'évaluation De L'production Ecrite Selon Du Cecr Pour Les Etudiants En 1ère Année De La Classe De Licence Professionnelle	110
<i>ThS. Phạm Thị Thanh Thanh, ThS. Hoàng Thị Hoa</i>	
15. Đây là giải pháp cho việc thiếu giảng viên dạy tiếng Anh chuyên ngành?	118
<i>PGS. TS. Phạm Thị Thanh Thùy</i>	
16. Giải pháp nâng cao mức độ hài lòng của sinh viên đối với giảng dạy ngoại ngữ trong các chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại trường Đại học Thương mại	125
<i>PGS,TS Trần Kiều Trang</i>	
17. Tình hình giảng dạy tiếng Trung Quốc ở trường Đại học Sư phạm Hà Nội - thực trạng và giải pháp	135
<i>ThS. Trần Thị Yến</i>	
<i>Chủ đề 2: Các vấn đề giảng dạy và học tập ngoại ngữ nói chung và trong các chương trình liên kết đào tạo nói riêng</i>	
18. Thực trạng e-learning trong giảng dạy tiếng Pháp tại trường Đại học Ngoại thương	143
<i>ThS. Nguyễn Diệu Thái</i>	
19. Metacognitive Strategy Research to Develop Reading Ability for English Students At The University of Foreign Languages University of Danang	154
<i>ThS. Lê Thị Bích Hạnh</i>	
20. Giảng dạy tiếng Anh tại các trường cao đẳng dạy nghề: khó khăn và giải pháp	162
<i>ThS. Nguyễn Thị Hồng Anh</i>	
21. Application of Blended Learning in English Teaching Activities at Trade Union University	169
<i>ThS. Nguyễn Quỳnh Anh ThS. Mai Thị Tình</i>	
22. Nâng cao kỹ năng làm việc nhóm nhằm đáp ứng chuẩn đầu ra của sinh viên chương trình chất lượng cao tiếng Pháp thương mại – chuyên ngành phụ thương mại quốc tế tại trường Đại học Ngoại thương	177
<i>ThS. Ngô Lan Anh</i>	
23. Applying Genre Analysis in Teaching English Writing Skills – Case Study at Institute of International Cooperation – Thuongmai University	187
<i>Hoang Thu Ba, MA</i>	
24. Giải pháp tăng tính hiệu quả cho việc học kỹ năng viết luận trên ứng dụng moodle cho sinh viên cfab và ibd, trường Đại học Kinh tế quốc dân	195
<i>ThS. Nguyễn Đình Báu</i>	

25. Nâng cao hiệu quả đọc cho sinh viên cử nhân thực hành – học phần tiếng Anh 2 – khoa đào tạo quốc tế - trường Đại học Thương mại	204
	<i>ThS. Phan Tú Lan</i>
26. Enseignement/Apprentissage du Français du Tourisme Via le Projet de Voyage en Vidéo	215
	<i>ThS. Nguyễn Thị Mị Dung</i> <i>ThS. Nguyễn Thị Hồng Vân</i>
27. Thực trạng và giải pháp cải thiện kỹ năng biên dịch cho sinh viên chuyên ngành tiếng Pháp thương mại, Đại học Thương mại	223
	<i>ThS. Nguyễn Thị Thùy Dương</i>
28. Chiến lược học từ vựng của sinh viên chuyên ngành tiếng Trung thương mại, trường Đại học Thương mại	235
	<i>ThS. Phạm Thùy Dương</i>
29. Enseignement de la Comprehension de la Lecture des Textes Commerciaux Aux Etudiants en Licence Professionnelle – L’universite de Thuongmai	243
	<i>ThS. Lê Thùy Dương</i>
30. Nghiên cứu lỗi sai phát âm tiếng trung của sinh viên năm nhất chuyên ngành tiếng Trung thương mại và biện pháp khắc phục	255
	<i>ThS. Nguyễn Châu Giang</i>
31. Đánh giá kỹ năng viết thư tín thương mại tiếng Anh của sinh viên tiếng Anh thương mại tại một số đại học thuộc khối kinh tế	265
	<i>TS. Phạm Thị Hương Giang</i>
32. Enseignement Du Français Commercial: Méthodologie et Application dans la Formation Teaching Specialized French: Methodology and Application in Training	272
	<i>TS. Đỗ Thị Thu Giang</i>
33. Đổi mới giảng dạy tiếng anh trong thời đại cách mạng công nghệ 4.0 - sử dụng webquest cho sinh viên năm nhất khoa đào tạo quốc tế, trường Đại học Thương mại	285
	<i>ThS. Hà Thị Vũ Hà</i>
34. Nâng cao kỹ năng nói tiếng anh cho sinh viên hệ cử nhân thực hành trường Đại học Thương mại thông qua phương pháp học tập hợp tác	298
	<i>ThS. Nguyễn Thị Thanh Hà</i>
35. Áp dụng phương pháp học tập dựa trên vấn đề trong học phần tiếng anh thương mại cho sinh viên chương trình liên kết quốc tế - trường Đại học Thương mại	307
	<i>ThS. Vũ Thị Hạnh</i>
36. Some Difficulties and Suggested Solutions to Improve Speaking Skill for the Sophomore Students of International Coporation Institute	315
	<i>ThS. Lý Kiều Hạnh</i>
37. The use of paul nation’s 4/3/2 model in teaching english speaking skill	325
	<i>Nguyễn Thu Hằng</i>

38. Integrating Game-Based Interactive Platforms in Teaching English at Thuongmai University	337
<i>ThS. Nguyễn Thị Hằng</i>	
<i>ThS. Mai Tuyết Nhung</i>	
<i>ThS. Phạm Quang Trúc</i>	
39. Thực trạng nhận thức tự học tiếng anh của sinh viên trường Đại học Thương mại	344
<i>ThS. Trần Thị Thu Hiền</i>	
<i>ThS. Đỗ Thị Bích Đào</i>	
40. Recommendations for Teaching Auditing Courses in English for High Quality Program at Tmu	355
<i>PGS. TS. Phạm Đức Hiếu</i>	
<i>TS. Lại Thị Thu Thủy</i>	
41. An Exploration of the Attitudes and Motivation in Learning Pj Among Students at International Bachelor Degree Program at National Economics University	360
<i>Phạm Thị Quỳnh Hoa, MA</i>	
<i>Nguyễn Thị Hằng, MA</i>	
<i>Nguyễn Thị Hồng Hạnh, MS, MSC</i>	
42. Ứng dụng CNTT và dạy học qua truy vấn trong học phần tiếng anh 4 hệ CNTH	369
<i>ThS. Nguyễn Bích Hồng</i>	
<i>ThS. Vũ Thị Thanh Hoa</i>	
43. Application du Logiciel “Flipgrip” dans la Pratique de la Production Orale des Etudiants de Français Commercial a L’université Thuongmai	379
<i>ThS. Nguyễn Thị Thu Hồng</i>	
<i>ThS. Bùi Thị Quỳnh Trang</i>	
44. The Difficulties in the Shift From Vietnamese to English as The Medium of Instruction at Thuongmai University.	389
<i>ThS. Trần Lan Hương</i>	
45. Vận dụng một số trò chơi ngôn ngữ vào giảng dạy ngữ pháp tiếng Trung căn bản cho sinh viên chuyên ngành tiếng trung thương mại trường Đại học Thương mại	402
<i>ThS. Đinh Thị Thu Hương</i>	
46. Using Picture Strip Stories in Teaching English Speaking Skills to Enhance Student’s Critical Thinking	411
<i>Đỗ Thị Ngọc Lan</i>	
47. Phân tích những khó khăn trong việc học tiếng Pháp của sinh viên chương trình quản trị khách sạn quốc tế tại trường Đại học Ngoại thương	416
<i>TS. Đinh Ngọc Lâm</i>	
48. Giảng dạy ngoại ngữ theo hướng nâng cao tính tự chủ trong học tập của sinh viên trường Đại học Kinh tế quốc dân	428
<i>TS. Trần Thị Thùy Linh</i>	
49. Students’ Perception of Using Business Simulation in Business Communication Course at NEU	436
<i>ThS. Lê Thị Thu Mai</i>	
<i>ThS. Trần Thị Thu Giang</i>	

50. Kinh nghiệm giảng dạy ngữ âm tiếng Hán giai đoạn sơ cấp cho sinh viên liên kết Trung Quốc 2 + 2	448
	<i>ThS. Nguyễn Thị Nguyệt Nga</i>
51. Áp dụng một số thủ thuật nâng cao kỹ năng nghe hiểu cho sinh viên không chuyên tại viện hợp tác quốc tế Đại học Thương mại	459
	<i>ThS. Lê Thị Tuyết Nga</i>
52. Using Story Picture Description to Improve Students' Speaking Fluency	468
	<i>ThS. Phạm Thị Phương</i>
53. Lợi ích của việc thảo luận trực tuyến các sự kiện thực tế bằng tiếng Anh cho lớp học kinh tế liên kết với nước ngoài	476
	<i>TS. Đặng Ngọc Sinh</i>
54. Những khó khăn trong việc học tiếng Pháp của sinh viên chương trình liên kết đào tạo quốc tế	485
	<i>ThS. Nguyễn Thị Sofia</i>
55. An Action Research on the Effects of Role-Play Activities in Speaking Class For 1 st Year Students at Thuongmai University	494
	<i>ThS. Dương Thị Hồng Thắm</i>
56. Sử dụng trò chơi trong giảng dạy tiếng Pháp cho sinh viên chương trình liên kết đào tạo quốc tế tại Đại học Thương mại	510
	<i>ThS. Nguyễn Thị Phương Thanh</i>
57. Kinh nghiệm sử dụng một số web 2.0 vào giảng dạy các học phần tiếng anh cho sinh viên chương trình liên kết quốc tế - trường Đại học Thương mại	520
	<i>ThS. Hoàng Thị Anh Thơ</i>
58. Giải pháp phát triển khả năng tư duy bằng tiếng Anh trong giao tiếp cho đối tượng sinh viên hệ đào tạo quốc tế – trường Đại học Thương mại	529
	<i>ThS. GVC. Hoàng Thị Thúy</i>
59. Một số phương pháp dạy và học tiếng trung quốc hiệu quả cho sinh viên chuyên ngành tiếng Trung thương mại giai đoạn sơ cấp	534
	<i>ThS. Nguyễn Phương Thùy</i>
60. Identifying Source Domains Used in Conceptual Metaphors for Writing Graph Description in Efl Classes	544
	<i>ThS. Triệu Khánh Toàn</i>
61. Phân tích lỗi sai về trật tự các thành tố của cụm động từ tiếng Trung sinh viên chuyên ngành tiếng Trung thương mại - Đại học Thương mại thường mắc phải và những kiến nghị khắc phục	550
	<i>ThS. Phùng Thị Thu Trang</i>
62. Vận dụng một số kỹ thuật dạy học tích cực trong giảng dạy khẩu ngữ tiếng Trung Quốc tại trường Đại học Công nghiệp Hà Nội	560
	<i>ThS. Phạm Thị Trang</i> <i>ThS. Nguyễn Thị Hà Thủy</i>

63. Ứng dụng mạng xã hội học tập EDMODO trong giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành cho sinh viên chương trình liên kết quốc tế trường Đại học Thương mại 567
ThS. Vũ Thị Thu Trang
64. Nghiên cứu về việc sử dụng phương pháp chiết tự trong dạy và học chữ Hán cho sinh viên chuyên ngành tại trường Đại học Thương mại 576
TS. Nguyễn Thị Thu Trang
65. Factors Affecting Motivation in Taking International English Tests to Achieve English Learning Outcomes of Second - Year Non-English Major Students at National Economics University 589
TS. Nguyễn Thùy Trang
Phạm Như Phương
Phạm Ngọc Ánh
Đào Thị Băng
Nguyễn Trang Nhung
Đinh Thị Phương Dung
66. Cho sinh viên năm thứ nhất lớp tiếng Pháp hệ cử nhân thực hành tại trường Đại học Thương mại 598
ThS. Nguyễn Thị Thanh Tuyên
67. Đôi nét khái quát về phương pháp chiết tự chữ Hán và vận dụng vào giảng dạy chữ Hán tại Việt Nam 609
ThS. Nguyễn Thùy Vân
68. Ứng dụng một số phần mềm học tiếng trung cơ bản cho sinh viên chuyên ngành tiếng Trung thương mại trường Đại học Thương mại 617
ThS. Nguyễn Thị Xuân
69. Améliorer les Compétences Orales Grâce a L'utilisation des Vidéos dans L'enseignement du Français Aux Etudiants du Programme de Coopération Internationale - Université Thuongmai 629
ThS. Hoàng Thị Hải Yến
70. Vận dụng dạy học theo chủ đề trong lớp học tiếng Anh cho sinh viên khối ngành khoa học xã hội 635
TS. Phan Thị Ngọc Lệ

BAN BIÊN TẬP KỶ YẾU

STT	Họ và tên
1	GS.TS. Đinh Văn Sơn
2	PGS.TS. Nguyễn Hoàng
3	PGS.TS. Nguyễn Thị Bích Loan
4	PGS.TS. Nguyễn Hoàng Việt
5	PGS.TS. Trần Kiều Trang
6	PGS.TS. Phạm Thị Thanh Thùy
7	TS. Nguyễn Thị Thanh Phương
8	TS. Nguyễn Thị Thanh Huyền (1)
9	TS. Đinh Ngọc Lâm
10	TS. Nguyễn Thị Lan Phương
11	TS. Đồng Xuân Đảm
12	ThS. Nguyễn Diệu Thái
13	ThS. Nguyễn Thị Thủy Chung
14	ThS. Trần Thị Bích Lan
15	ThS. Phạm Thùy Giang
16	ThS. Phùng Thị Thu Trang
17	ThS Nguyễn Thị Nguyệt Nga
18	ThS. Ngô Thanh Hà
19	ThS. Đỗ Mai Quyên
20	ThS. Đinh Thị Phương Anh
21	ThS. Phạm Thị Tố Loan
22	ThS. Nguyễn Thị Xuân Phương
23	ThS. Bùi Quỳnh Trang
24	ThS. Nguyễn Châu Giang

HỘI LUẬT GIA VIỆT NAM
NHÀ XUẤT BẢN HỒNG ĐỨC
Địa chỉ: 65 Tràng Thi - Quận Hoàn Kiếm - Hà Nội
Email: nhaxuatbanhongduc@yahoo.com
Điện thoại: 04.3 9260024 Fax: 04.3 9260031

**TỔ CHỨC GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ
TRONG CÁC CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT ĐÀO TẠO QUỐC TẾ**

Chịu trách nhiệm xuất bản
Giám đốc
BÙI VIỆT BẮC

Biên tập: Nguyễn Khắc Oánh

Mã số ISBN: 978-604-318-437-2

In 500 cuốn, khổ 19 x 27 cm,
tại Công ty TNHH In và Thương mại Hải Nam.
Địa chỉ: Số 18 ngách 68/53/8 P. Quan Hoa, Q. Cầu Giấy, Hà Nội.
Số xác nhận đăng ký xuất bản: 5118 - 2020/CXBIPH/02 - 110/HĐ
Quyết định xuất bản số: 882/QĐ - NXBHĐ ngày 03/12/2020.
In xong và nộp lưu chiểu quý IV năm 2020.

KỶ YẾU HỘI THẢO KHOA HỌC QUỐC GIA

TỔ CHỨC GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ
TRONG CÁC CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT ĐÀO TẠO QUỐC TẾ



ISBN: 978-604-318-437-2



9 786043 184372