

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT TP.HCM**



HCMUTE

**DẠY HỌC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN DỰA VÀO NHIỆM VỤ TẠI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC**

Chuyên ngành: Giáo dục học

Mã số: 9140101

**CÁC BÀI BÁO KHOA HỌC ĐÃ CÔNG BỐ LIÊN QUAN KẾT QUẢ NGHIÊN
CỨU CỦA LUẬN ÁN**

Người hướng dẫn khoa học 1: GS. TS. Nguyễn Lộc

Người hướng dẫn khoa học 2: TS. Trần Tuyền

TP. Hồ Chí Minh, tháng 11 năm 2025

CÁC CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ

- Nguyễn Đình Như Hà, Nguyễn Lộc & Trần Tuyền. (2021). Áp dụng tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong việc dạy học tiếng Anh. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 17(47), 8-12.
- Nguyễn Đình Như Hà, Nguyễn Lộc & Trần Tuyền. (2021). Áp dụng mô hình tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong việc dạy kỹ năng nói tiếng Anh. *Tạp chí Khoa học Xã hội*, 17(1), 145-152. <http://dx.doi.org/10.46223/HCMCOUJS.soci.vi.17.1.2002.2022>
- Nguyen, Dinh Nhu Ha, Nguyen, Loc, & Tran, Tuyen. (2021). Implementing task-based approach: A solution for teaching English speaking skills. In *Proceedings of the 18th International Conference of the Asia Association of Computer-Assisted Language Learning (AsiaCALL-2-2021)* (pp. 8–12). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211224.002>
- Nguyễn Đình Như Hà, Nguyễn Lộc & Trần Tuyền. (2023). Lí luận về các tiếp cận trong dạy học ngoại ngữ. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 19(S1), 1-5. <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12320101>
- Nguyễn Đình Như Hà, Nguyễn Lộc, Trần Tuyền. (2024). Dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường Đại học Nông Lâm Thành phố Hồ Chí Minh: Một nghiên cứu thực nghiệm. *Tạp chí Giáo dục*, 24(S1), 69-73.
- Tran Tuyen, Nguyen Dinh Nhu Ha, Nguyen Loc & Le Thi Thuy Trang. (2024). Exploring the relationship between ChatGPT and task-based approach: Opportunities and challenges. *Proceedings of the 20th International Conference of the Asia Association of Computer-Assisted Language Learning (AsiaCall2023)* (pp. 22-36). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-396-2_3
- Nguyen Dinh Nhu Ha, Tran Tuyen, Nguyen Loc. (2025). Implementing a task-based approach to enhance speaking skills of non-English majors. *North American Journal of Psychology*, 27(2), 449-460.

Áp dụng tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong việc giảng dạy tiếng Anh

Nguyễn Đình Như Hà¹, Nguyễn Lộc²,
Trần Tuyền³

¹ Email: handn.ncs@hcmute.edu.vn

² Email: dr.nguyenloc@gmail.com

³ Email: ttuyenqp@gmail.com

Viện Sư phạm Kỹ thuật, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật
Thành phố Hồ Chí Minh
484 Lê Văn Việt, Tầng Nhỏ Phú A, thành phố Thủ Đức,
Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

TÓM TẮT: Việc giảng dạy tiếng Anh có nhiều cách tiếp cận và phương pháp dạy khác nhau. Trong đó, phương pháp tiếp cận dựa vào nhiệm vụ đã và đang thu hút rất nhiều sự quan tâm từ các nhà giáo dục. Bài viết giới thiệu khái quát về tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong việc giảng dạy tiếng Anh ở bậc Đại học, Cao đẳng. Hai phần đầu tiên của bài viết trình bày cơ sở lý luận về tiếp cận dựa vào nhiệm vụ và mô hình nghiên cứu áp dụng tiếp cận dựa vào nhiệm vụ của Gorp và Bogaert (2006). Phần tiếp theo trình bày những bước cụ thể trong mô hình để triển khai một bài dạy kỹ năng nói tiếng Anh với một nhiệm vụ học tập được lựa chọn từ phần cơ sở lý luận. Bên cạnh đó, một số đề xuất cho các nhà quản lý giáo dục, đội ngũ giáo viên giảng dạy tiếng Anh và hướng nghiên cứu tiếp theo về tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong việc giảng dạy tiếng Anh được trình bày trong phần kết luận.

TỪ KHÓA: Dạy tiếng Anh, nhiệm vụ học tập, tiếp cận dựa vào nhiệm vụ, mô hình tiếp cận dựa vào nhiệm vụ.

→ Nhận bài 13/7/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 20/8/2021 → Duyệt đăng 25/11/2021.

1. Đặt vấn đề

Quyết định số 2080/QĐ-TTg ngày 22 tháng 12 năm 2017 của Thủ tướng Chính phủ về việc Điều chỉnh Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017-2025 đã chỉ rõ: “Tạo bước đột phá về chất lượng dạy và học ngoại ngữ cho các cấp học; đẩy mạnh ứng dụng công nghệ tiên tiến trong học và dạy ngoại ngữ; tạo môi trường học tập ngoại ngữ trong nhà trường, gia đình và xã hội để mọi người cùng học ngoại ngữ, ...”. Quyết định cũng đã xác định rõ mục tiêu chung của Đề án Ngoại ngữ quốc gia 2017 - 2025, cụ thể là: “Đổi mới việc dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân; tiếp tục triển khai chương trình dạy và học ngoại ngữ ở các cấp; nâng cao năng lực sử dụng ngoại ngữ đáp ứng nhu cầu học tập và làm việc; tăng cường năng lực ngoại ngữ cho nguồn nhân lực trong thời kỳ hội nhập, góp phần vào xây dựng và phát triển đất nước, ...”.

Có thể thấy rằng, ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh đóng vai trò không thể thiếu trong sự phát triển đất nước và hội nhập kinh tế thế giới. Người học cần phải đáp ứng được những yêu cầu về năng lực sử dụng tiếng Anh để thích ứng với những phát triển vượt bậc trong mọi vấn đề của đời sống xã hội. Tuy nhiên, người học ở các cấp học vẫn còn nhiều hạn chế trong việc sử dụng tiếng Anh trong cuộc sống hàng ngày. Để cải thiện vấn đề này, đội ngũ giáo viên luôn đa dạng hóa các phương pháp giảng dạy tiếng Anh từ lối dạy

truyền thống đến hiện đại nhằm mục đích phát triển năng lực ngoại ngữ của người học. Đặc biệt là, môi trường giáo dục đại học, các giảng viên luôn nỗ lực trong việc tìm kiếm các phương pháp giảng dạy phù hợp để người học dễ dàng thích ứng với công việc và cuộc sống sau khi tốt nghiệp. Trong các phương pháp giảng dạy tích cực, phương pháp tiếp cận dựa vào nhiệm vụ (task-based approach) đóng một vai trò quan trọng để hình thành năng lực tiếng Anh của người học ở bậc Đại học. Với phương pháp tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong việc dạy tiếng Anh, người học sẽ dễ dàng thích nghi với việc học tiếng Anh và sử dụng lưu loát trong mọi vấn đề của cuộc sống. Về bản chất, tiếp cận dựa vào nhiệm vụ không chỉ giúp người học thỏa mãn nhu cầu tìm hiểu về ngôn ngữ mà còn giúp họ phát triển nhanh chóng vốn ngoại ngữ để giải quyết các nhu cầu cụ thể trong học tập và cuộc sống. Bên cạnh đó, với sự đòi hỏi của các chương trình học bậc Đại học, người học phải phát huy tốt năng lực ngoại ngữ để theo kịp các môn chuyên ngành. Chính vì thế, tiếp cận dựa vào nhiệm vụ có thể thỏa mãn nhu cầu của người học khi hầu hết các bài giảng được xây dựng theo hướng nhiệm vụ hóa vừa giúp người học nắm vững về vốn từ vựng vừa xử lý tốt mọi vấn đề bằng tiếng Anh. Vì vậy, tác giả nghiên cứu tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong việc dạy tiếng Anh để giúp người học ở bậc Đại học nâng cao năng lực ngoại ngữ của bản thân. Bên cạnh đó, tác giả cũng mong muốn

xây dựng một mô hình các nhiệm vụ cụ thể để giúp người học đạt được năng lực ngoại ngữ mong muốn.

Tiếp cận dựa vào nhiệm vụ là một phương pháp giảng dạy ngoại ngữ đã được sử dụng từ những năm 1980. Prabhu (1987) được xem như người tiên phong đầu tiên ứng dụng phương pháp giảng dạy này vào các lớp học [1]. Nó được nhiều nhà ngôn ngữ học ứng dụng và giáo viên ngoại ngữ nhìn nhận, đánh giá tích hiệu quả trong việc giảng dạy tiếng Anh. Bên cạnh đó, phương pháp này đã thu hút được sự quan tâm lớn của các nhà nghiên cứu và nhà biên soạn chương trình học ngoại ngữ bởi lẽ sự tối ưu của nó đối với việc giảng dạy tiếng Anh và đặc biệt là giao tiếp tiếng Anh [2]. Từ giữa những năm 1980, phương pháp này được sử dụng rộng rãi với hoạt động chính là tổ chức giảng dạy và học tập ngoại ngữ theo cách thức giao các nhiệm vụ học tập cho người học.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Quan niệm về tiếp cận và tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

2.1.1. Tiếp cận

Tiếp cận là một học thuyết về việc học ngôn ngữ hay đó là sự tổng hợp các triết lý về cách thức học tập. Về bản chất, tiếp cận bao quát các vấn đề về phương pháp và kỹ thuật dạy học. Tiếp cận đề cập các kỹ thuật giảng dạy cần thiết của người giáo viên trong hoạt động dạy học. Bên cạnh đó, tiếp cận còn mô tả những cách thức khác nhau mà người học sử dụng để thực hiện các nhiệm vụ học tập.

Theo Anthony (1963), tiếp cận là một tập hợp các giả định liên quan đến bản chất dạy và học ngôn ngữ [3]. Tiếp cận được xem như là tiền đề của hoạt động dạy và học. Ngoài ra, nó mô tả bản chất của vấn đề và nội dung học tập mà giáo viên sẽ giảng dạy.

Richard và Rodgers (1986) tiếp cận đề cập đến các giả định về việc ngôn ngữ là gì và như thế nào để học một ngôn ngữ [4]. Hiểu theo một cách khác, tiếp cận mô tả bản chất của ngôn ngữ, cách thức học một ngôn ngữ và các điều kiện cần thiết để khuyến khích việc học ngôn ngữ. Gill và Kusum (2017) cho rằng, tiếp cận là cách nhìn nhận các vấn đề hay nói cách khác là một loạt các ý tưởng được đưa ra để giải quyết một vấn đề cụ thể nào đó [5]. Đó là quan điểm triết lý của cá nhân về dạy học. Tiếp cận bao gồm các phương pháp dạy học khác nhau. Tiếp cận thể hiện cách chúng ta giảng dạy như thế nào.

Như vậy, tiếp cận là sự tổng hợp các quan niệm đa dạng về việc học và cách thức giảng dạy. Mỗi vấn đề trong hoạt động dạy học đều có một hướng tiếp cận khác nhau theo cách nhìn nhận của cá nhân tham gia vào quá trình này.

2.1.2. Tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Theo Branden (2006), tiếp cận dựa vào nhiệm vụ là phương pháp giảng dạy ngôn ngữ mà ở đó người học được giao các nhiệm vụ cụ thể để sử dụng tốt ngôn ngữ cho hoạt động thường ngày [6]. Theo tác giả Branen, cụm từ “tiếp cận” trong tiếp cận dựa vào nhiệm vụ là cách tiếp cận một vấn đề hay nói cách khác nó chỉ đến từng bước cụ thể trong việc giải quyết các vấn đề phát sinh ngẫu nhiên.

Tác giả Dave và Willis (2007) khẳng định rằng, tiếp cận dựa vào nhiệm vụ là một giải pháp phù hợp cho các giáo viên dạy ngôn ngữ [7]. Đối với phương pháp giảng dạy này, giáo viên không chủ động quyết định trước nội dung ngôn ngữ sẽ được giảng dạy. Các bài học được hoàn thành sau khi các nhiệm vụ học tập được giải quyết và nội dung ngôn ngữ được quyết định bởi người học trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ.

Một số nhà nghiên cứu ngôn ngữ [8], [9] đồng ý rằng, việc giảng dạy ngôn ngữ trên tiếp cận dựa vào nhiệm vụ được xem như là học thuyết kiến tạo. Theo quan điểm học thuyết kiến tạo, mỗi cá nhân người học là trung tâm chính của quá trình dạy học và chủ động xây dựng kiến thức của mình dựa trên những kinh nghiệm và trải nghiệm của bản thân. Mặc dù có nhiều cách tiếp cận và định nghĩa khác nhau về nhiệm vụ nhưng điểm chung của các khái niệm đều chú trọng việc khẳng định nhiệm vụ học tập phải là một hoạt động cụ thể nhằm giúp người học phát huy được những năng lực và sở trường ngôn ngữ của người học.

2.2. Các loại nhiệm vụ trong học tập

Trong tiếp cận dựa vào nhiệm vụ, việc xác định đúng các nhiệm vụ học tập sẽ giúp người học phát huy tốt năng lực ngôn ngữ để từ đó sử dụng vào hoạt động đời sống hiệu quả. Trong bài viết này, tác giả chỉ ra một số nhiệm vụ học tập được sử dụng trong việc giảng dạy tiếng Anh.

2.2.1. Nhiệm vụ liệt kê (listing task)

Nhiệm vụ học tập này liên quan đến quá trình động não và tìm kiếm thông tin của người học. Các kết quả việc tìm kiếm có thể biểu hiện dưới mô hình bản đồ tư duy nhằm mục đích tìm hướng giải quyết vấn đề cụ thể và rõ ràng nhất. Quá trình động não là bước đầu tiên của việc liệt kê thông tin, trong quá trình này, người học sẽ dựa vào kiến thức cá nhân và những trải nghiệm của bản thân. Quá trình tìm kiếm thông tin là bước tiếp theo, người học đi tìm kiếm các dữ liệu thông tin cụ thể và xác thực như thông tin về các từ vựng đã học, dữ liệu về nơi chốn, tính chất của các vật dụng hay những kỹ năng cụ thể nào đó.

2.2.2. Nhiệm vụ sắp xếp và phân loại (ordering and sorting task)

Nhiệm vụ này liên quan đến bốn quy trình chính: Sắp xếp theo trình tự, xếp hạng, phân nhóm và phân loại các dạng thông tin. Mỗi bước trong một quy trình đều gắn liền với nhiệm vụ học tập xác định. Bước 1: Người học sẽ được giao thực hiện việc sắp xếp các hoạt động và sự kiện theo một thứ tự logic hoặc trình tự về thời gian. Bước 2: Dựa vào các tiêu chí cụ thể để xếp hạng các dữ liệu và thông tin theo bước 1. Bước 3: Phân nhóm các dữ liệu thông tin theo trình tự nhất định. Bước 4: Phân loại thông tin dựa vào việc đánh giá tiêu chí từng thông tin cụ thể

2.2.3. Nhiệm vụ so sánh (comparing task)

Nhiệm vụ so sánh liên quan đến việc xác định các điểm tương đồng hoặc khác biệt giữa các nhóm. Điểm tích cực của nhiệm vụ so sánh là người học phải tư duy và đào sâu các thông tin để tìm ra các thông tin phân loại các sự vật và hiện tượng. Từ đó, người học sẽ biết đánh giá sâu về các vấn đề trong việc học tiếng Anh hơn. Điển hình của hoạt động này như việc người học so sánh sự khác biệt giữa thành thị và nông thôn, lao động chân tay và trí óc, sự khác biệt các loại thư tín dụng trong kinh doanh...

2.2.4. Nhiệm vụ giải quyết vấn đề (problem solving task)

Trong thực tế, người học phải thường xuyên giải quyết các vấn đề trong cuộc sống hàng ngày cũng như công việc và các vấn đề học tập. Các vấn đề luôn cần phải được giải quyết dựa trên một quy trình rõ ràng. Điều này giúp người học giải quyết vấn đề một cách nhanh chóng và hiệu quả nhất. Việc giao các nhiệm vụ học tập liên quan đến những vấn đề như cách đưa ra quyết định khi tán thành một công việc hay một quyết định, giải quyết sự xung đột trong một mối quan hệ, cách đề mở đầu một cuộc nói chuyện với người lạ, cách đề thuyết phục người khác chấp nhận một lời khuyên hay một lời đề nghị... Những nhiệm vụ này không những cung cấp cho người học vốn từ vựng sâu sắc mà còn giúp xây dựng một mô hình giải quyết mọi vấn đề phát sinh một cách dễ dàng hơn.

2.2.5. Nhiệm vụ mang tính sáng tạo (creative task)

Nhiệm vụ mang tính sáng tạo là sự kết hợp đa dạng của các nhiệm vụ liệt kê, sắp xếp và phân loại, so sánh và giải quyết vấn đề. Đối với người học, nhiệm vụ sáng tạo còn đòi hỏi đến các kỹ năng làm việc đội nhóm và tập thể. Các kết quả đạt được từ hoạt động sáng tạo luôn được xem xét bởi nhiều yếu tố như giá trị cho cộng đồng, sự kết hợp tích cực của các thành viên, tính thiết yếu cho các hoạt động học tập...

2.2.6. Nhiệm vụ đưa ra quyết định (decision-making task)

Trong loại nhiệm vụ này, người học được yêu cầu để giải quyết một vấn đề với nhiều hướng giải quyết khác nhau. Người học phải đánh giá tính khách quan của từng hướng giải quyết và lựa chọn giải pháp phù hợp nhất thông qua thảo luận nhóm. Từ việc tổ chức các loại nhiệm vụ đưa ra quyết định cho môn học, người học sẽ hình thành được khả năng nhìn nhận vấn đề và lựa chọn giải pháp phù hợp cho các vấn đề gặp phải trong cuộc sống hàng ngày.

2.2.7. Nhiệm vụ trao đổi quan điểm (opinion exchange task)

Đây là một dạng nhiệm vụ của làm việc đội nhóm. Tuy nhiên, người học sẽ có nhiều cơ hội để trao đổi và phân biện quan điểm cá nhân nhiều hơn. Từ đó, kích thích được tính độc lập của cá nhân dựa trên quy chuẩn của cộng đồng. Đối với loại nhiệm vụ này, người học không cần thiết phải đi đến quan điểm thống nhất. Những quan điểm được trao đổi nhằm phục vụ cho một vấn đề nào đó theo hướng tích cực nhất.

Nhìn chung, có đa dạng các loại nhiệm vụ học tập khác nhau. Tuy nhiên, nhiệm vụ phải là một quá trình phối hợp các kỹ năng và kỹ xảo cần thiết để giúp người học tiếp cận những kiến thức mới và hình thành các thói quen trong việc học cũng như cuộc sống hàng ngày. Hơn thế nữa, để hình thành tính tự nhiên và lưu loát trong việc sử dụng tiếng Anh, đối với việc giảng dạy theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ đòi hỏi người giáo viên phải luôn chuẩn bị tốt các khâu từ việc chuẩn bị, thực hiện và đánh giá kết quả đạt được từ các nhiệm vụ giao cho người học.

2.3. Mô hình nghiên cứu về tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Các quan điểm về phương pháp giảng dạy tiếp cận dựa vào nhiệm vụ dựa trên thuyết kiến tạo học tập và phương pháp giảng dạy ngôn ngữ giao tiếp. Nội dung cơ bản của phương pháp giảng dạy này chỉ ra rằng, việc học ngôn ngữ là một quá trình thúc đẩy giao tiếp và tương tác với xã hội, không phải là quá trình tạo ra sản phẩm bằng cách thực hành ngôn ngữ. Bên cạnh đó, người học sẽ tìm hiểu được mục tiêu ngôn ngữ hiệu quả hơn nhờ vào việc tiếp xúc một cách tự nhiên với nhiệm vụ học tập có ý nghĩa. Một số nhà ngôn ngữ học đã xây dựng các mô hình áp dụng tiếp cận dựa vào nhiệm vụ như *Gorp và Bogaert* (2006). Hai tác giả đã minh họa một mối liên kết giữa các giai đoạn trong việc thực hiện một nhiệm vụ học tập. Trong các giai đoạn của việc thực hiện nhiệm vụ, giáo viên cần phải thực hiện tốt các bước cụ thể như sau (xem Hình 1):

a. Giới thiệu nhiệm vụ

Giai đoạn này có 3 chức năng cơ bản đó là: 1/ Kích lệ người học tham gia vào việc thực hiện các nhiệm vụ học tập tại lớp học; 2/ Chuẩn bị cho người học những

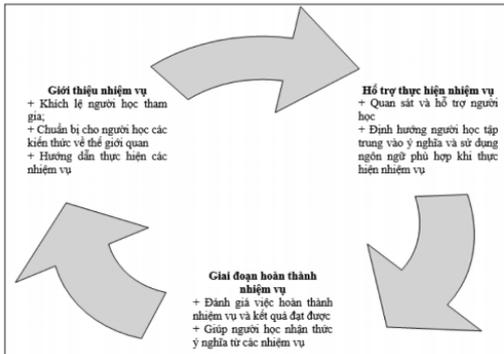
kiến thức về thể giới quan thông qua hoạt động thảo luận và giả lập các tình huống hoặc kết quả từ các nhiệm vụ; 3/ Cung cấp những hướng dẫn cần thiết về việc thực hiện nhiệm vụ cũng như cho người học hiểu được mục đích chính của nhiệm vụ được giao.

b. Hỗ trợ thực hiện nhiệm vụ

Giai đoạn này liên quan đến các công việc cụ thể sau: Chủ động quan sát việc thực hiện nhiệm vụ của người học; Hỗ trợ khi cần thiết và giúp người học hiểu được ý nghĩa của việc thực hiện nhiệm vụ cũng như ngôn ngữ sử dụng khi thực hiện nhiệm vụ.

c. Giai đoạn hoàn thành nhiệm vụ

Giai đoạn này liên quan đến các công việc: Đánh giá kết quả đạt được của nhiệm vụ được giao và quy trình thực hiện nhiệm vụ; Giúp người học nhận thức rõ ràng vai trò và ý nghĩa của việc thực hiện các nhiệm vụ học tập (xem Hình 1).



Hình 1: Mô hình tiếp cận dựa vào nhiệm vụ (Gorp và Bogaert, 2006)

2.4. Áp dụng tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong hoạt động dạy “Nói” tại lớp học

Từ việc tận dụng mô hình áp dụng tiếp cận dựa vào nhiệm vụ của 2 tác giả Gorp và Bogaert, giáo viên và người học có thể giải quyết các nhiệm vụ học tập dễ dàng và hiệu quả. Trong bài viết này, tác giả sử dụng các bước trong mô hình để giải quyết một nhiệm vụ so sánh với chủ đề “Phân biệt các loại thư tín dụng trong kinh doanh” trong học phần tiếng Anh thuộc chương trình liên kết quốc tế ở bậc Đại học. Các bước tiến hành được trình bày rõ theo từng công việc cụ thể và được thực hiện trong 60 phút tại lớp học như sau:

a. Giới thiệu nhiệm vụ

- **Chiếu các hình ảnh** minh họa về các loại thư tín dụng trong kinh doanh nhằm thu hút sự chú ý và quan tâm của người học.

- Giới thiệu tổng quan về các loại thư tín dụng được trình chiếu.

- Yêu cầu sinh viên chọn nhóm hoạt động với 4 thành

viên để so sánh các loại thư tín dụng trong thời gian quy định.

- Yêu cầu sinh viên giới thiệu về chức năng, vai trò của người bán và người mua khi sử dụng các loại thư tín dụng và ưu điểm của từng loại thư tín dụng trên khổ giấy A0.

b. Hỗ trợ thực hiện nhiệm vụ

- Yêu cầu các nhóm sử dụng ngôn ngữ mục tiêu (tiếng Anh) để diễn đạt các ý tưởng.

- Hỗ trợ người học tập trung vào các loại thư tín dụng thông thường (giảng viên có thể giới hạn cho người học về các loại hình kinh doanh hoặc nhận biết đối tượng mở thư tín dụng ...).

- Giảng viên có thể hỗ trợ người học về ngôn ngữ mục tiêu khi diễn đạt ý tưởng.

c. Giai đoạn hoàn thành nhiệm vụ

- Giảng viên yêu cầu các nhóm trình bày nội dung vừa tìm hiểu lên bảng và mời một số nhóm để trình bày.

- Giảng viên mời một số thành viên của lớp học nhận xét và góp ý những nội dung của các nhóm.

- Giảng viên nhận xét nội dung và góp ý cho các nhóm (giảng viên lưu ý những lỗi về ngôn ngữ mục tiêu, cách tìm hiểu thông tin của chủ đề bài học).

- Giảng viên tổng hợp và trình bày lại những nội dung chính của chủ đề.

Từ các bước của nhiệm vụ học tập được đề cập bên trên, có thể thấy rằng, mô hình của Gorp và Bogaert có thể khai thác tốt việc sử dụng ngôn ngữ mục tiêu để giải quyết một nhiệm vụ học tập và bên cạnh đó thúc đẩy hoạt động đội nhóm trong giờ học tiếng Anh dễ dàng hơn. Với sự đa dạng của các nhiệm vụ học tập, giảng viên có thể tận dụng mô hình nghiên cứu này để xây dựng các bài học sống động hơn nhưng vẫn đảm bảo được nội dung chính của các bài học.

3. Kết luận

Việc giảng dạy tiếng Anh trong bối cảnh hiện nay thật sự rất cần thiết khi sự hội nhập kinh tế khu vực và thế giới ngày càng gia tăng. Việc đảm bảo cho người học những kỹ năng phản xạ trong giao tiếp hay giải quyết các vấn đề phát sinh trong công việc bằng tiếng Anh cần phải được quan tâm nhiều hơn. Để tạo ra những giờ học hiệu quả, các giảng viên cần tìm hiểu và mạnh dạn áp dụng các phương pháp dạy học tiên tiến; một trong số này là tiếp cận dựa vào nhiệm vụ.

Bản chất của tiếp cận dựa vào nhiệm vụ là giúp người học giải quyết tốt các nhiệm vụ học tập. Nhờ đó, người học sẽ sớm xây dựng các cách giải quyết vấn đề trong công việc một cách dễ dàng hơn. Vì vậy, việc xác định và xây dựng những nhiệm vụ học tập mang tính sư phạm sẽ giúp tạo ra một cộng đồng học tập trong lớp học, nơi mà có sự tương tác tích cực giữa các thành viên lớp học và giảng viên. Ngoài ra, những nhà quản lí

giáo dục cần phải xây dựng mô hình lớp học chuẩn hóa với số lượng người học phù hợp và điều kiện kỹ thuật tốt nhằm phục vụ cho việc triển khai tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong việc dạy tiếng Anh. Bên cạnh đó, đội ngũ giáo viên cần phải tự trang bị các kiến thức bổ ích và xây dựng đa dạng các nhiệm vụ học tập tiếng Anh

để giúp người học dễ dàng thích ứng với phương pháp giảng dạy cũng như kiện toàn năng lực tiếng Anh của bản thân. Hướng nghiên cứu tiếp theo có thể là việc biên soạn các tài liệu và nhiệm vụ học tập để hỗ trợ cho việc áp dụng tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong việc giảng dạy tiếng Anh.

Tài liệu tham khảo

- [1] Prabhu, N. S., (1987), *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press.
- [2] Breen, M. P., (1987), *Learner Contribution to Task Design*, Prentice Hall.
- [3] Anthony, E. M., (1963), *Approach, Method and Technique*, English Language Teaching, 17(2), p.63-67.
- [4] Richards, J. C., & Rodgers, T. S., (2014), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- [5] Gill, A., & Kusum, (2017), *Teaching Approaches, Methods and Strategy*, Scholar Research Journal for Interdisciplinary Studies, 4(36), p.6692-6697.
- [6] Branden, K. V. D., (2006), *Task-based Language Education*, Cambridge University Press.
- [7] Dave, W. & Willis, J., (2007), *Doing Task-based Teaching*, Oxford University Press.
- [8] Nunan, D., (2004), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press.
- [9] Ellis, R., (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press.

APPLYING TASK-BASED APPROACH TO ENGLISH TEACHING

Nguyen Dinh Nhu Ha¹, Nguyen Loc²,
Tran Tuyen³

¹ Email: handn.ncs@hcmute.edu.vn
² Email: dr.nguyenloc@gmail.com
³ Email: ttuyenp@gmail.com

Institute of Technical Education,
Ho Chi Minh City University of Technology and Education
484 Le Van Viet, Tang Nhon Phu A,
Thu Duc city, Ho Chi Minh City, Vietnam

ABSTRACT: *There are many approaches and methodologies related to teaching English in practice. In particular, task-based approach (TBA) has been paid much attention by educators. This paper is aimed to provide an overview of TBA to English language teaching at university. The first two parts present the theoretical basis of TBA and model of Gorp and Bogaert (2006). The next part of this paper introduces specific steps which are adopted from the model to implement an English speaking lesson with one selected task from the theoretical basis. Besides that, some suggestions for further research of applying TBA in teaching English are presented in the conclusion.*

KEYWORDS: Teaching English, learning tasks, task-based approach, model of task-based approach.

Áp dụng mô hình tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong việc dạy kỹ năng Nói tiếng Anh

Applying the framework of task-based approach to teach English speaking skills

Nguyễn Đình Như Hà^{1*}, Nguyễn Lộc², Trần Tuyền³

¹Trường Đại học Nông Lâm Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

²Trường Đại học Bà Rịa - Vũng Tàu, Viện Sư Phạm Kỹ Thuật, Việt Nam

³Trường Đại học Sư Phạm Kỹ Thuật Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

*Tác giả liên hệ, Email: handn.ncs@hcmute.edu.vn

THÔNG TIN

DOI:10.46223/HCMCOUJS.
soci.vi.17.1.2002.2022

Ngày nhận: 20/07/2021

Ngày nhận lại: 15/09/2021

Duyệt đăng: 27/09/2021

Từ khóa:

dạy tiếng Anh; kỹ năng nói tiếng Anh; mô hình tiếp cận dựa vào nhiệm vụ; tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Keywords:

teaching English; English speaking skills; framework of task-based approach; task-based approach

TÓM TẮT

Trong các phương pháp giảng dạy tiếng Anh, tiếp cận dựa vào nhiệm vụ được xem là một phương pháp giảng dạy tích cực nhờ vào việc đề cao vai trò của người học trong quá trình học tập. Đặc biệt đối với kỹ năng Nói tiếng Anh, tiếp cận dựa vào nhiệm vụ là một phương pháp giảng dạy hiệu quả mà nhiều giáo viên ở các cấp học dành nhiều sự quan tâm. Bài viết này nhằm giới thiệu tổng quan tiếp cận dựa vào nhiệm vụ với các nội dung chính như sau: Các cơ sở lý luận về tiếp cận dựa vào nhiệm vụ và mô hình tiếp cận dựa vào nhiệm vụ của J. Willis (1996). Bên cạnh đó, bài viết cũng trình bày các bước để áp dụng mô hình tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong một giờ dạy kỹ năng Nói tiếng Anh. Ngoài ra, một số đề xuất hướng nghiên cứu tiếp theo về tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong việc giảng dạy tiếng Anh cũng được trình bày trong phần kết luận.

ABSTRACT

In English teaching methodologies, task-based approach is considered an active teaching method by emphasizing the role of learners in the learning process. In particular, this approach is an effective methodology in teaching English speaking skills. This paper aims at introducing an overview of the task-based approach with the following main contents: The theoretical foundations of the task-based approach and J. Willis's (1996) task-based framework. Besides, the paper also presents the steps to apply the framework of task-based approach into an English-speaking class. In addition, some suggestions for further research on the task-based approach in teaching English are also presented in the conclusion.

1. Đặt vấn đề

Quyết định số 2080/QĐ-TTg ngày 22/12/2017 của Thủ tướng Chính phủ về việc điều chỉnh Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017 - 2025 (Prime Minister, 2007) đã chỉ rõ: “tạo bước đột phá về chất lượng dạy và học ngoại ngữ cho các cấp học;

đẩy mạnh ứng dụng công nghệ tiên tiến trong học và dạy ngoại ngữ; tạo môi trường học tập ngoại ngữ trong nhà trường, gia đình và xã hội để mọi người cùng học ngoại ngữ ...” (tr. 1). Quyết định cũng đã xác định rõ mục tiêu chung, cụ thể: “đổi mới việc dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân; tiếp tục triển khai chương trình dạy và học ngoại ngữ ở các cấp; nâng cao năng lực sử dụng ngoại ngữ đáp ứng nhu cầu học tập và làm việc; tăng cường năng lực ngoại ngữ cho nguồn nhân lực trong thời kì hội nhập, góp phần vào xây dựng và phát triển đất nước...” (tr. 2).

Có thể thấy tiếng Anh rất được coi trọng trong bối cảnh hội nhập hiện nay và được lưu tâm bởi các nhà làm công tác giáo dục. Trong thực tế, phương pháp giảng dạy tiếng Anh luôn có những sự thay đổi theo chiều hướng tích cực để mang lại các kết quả tốt nhất cho người học. Với sự đa dạng về phương pháp và tiếp cận trong việc dạy tiếng Anh, người giáo viên phải luôn chủ động tìm hiểu và tự trau dồi những kiến thức cần thiết cho bản thân. Trong các phương pháp dạy tiếng Anh, tiếp cận dựa vào nhiệm vụ được dành nhiều sự ưu tiên nhất, đặc biệt kỹ năng Nói tiếng Anh (Malihah, 2010). Tiếp cận dựa vào nhiệm vụ giúp người học thỏa mãn nhu cầu tìm hiểu về ngôn ngữ và đáp ứng những đòi hỏi về năng lực giao tiếp trong hoạt động sống hàng ngày. Bên cạnh đó, với sự đòi hỏi của thị trường lao động, việc áp dụng tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong hoạt động dạy Nói sẽ giúp người học dần thích nghi với các cách xử lý các nhiệm vụ hiệu quả hơn.

Nhiều nghiên cứu trong và ngoài nước đã được tiến hành để tìm hiểu thái độ của người học về việc áp dụng tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong việc dạy tiếng Anh. Tuy nhiên, nhiều giáo viên tiếng Anh vẫn còn khá xa lạ với mô hình tiếp cận dựa vào nhiệm vụ. Chính vì thế, mô hình tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong việc dạy các kỹ năng tiếng Anh, đặc biệt kỹ năng Nói tiếng Anh vẫn chưa được khai thác một cách hiệu quả trong các giờ học tiếng Anh tại các trường học. Chính vì thế, bài viết này nhằm mục đích chia sẻ các thông tin hữu ích về tiếp cận dựa vào nhiệm vụ và cách triển khai hoạt động dạy học theo mô hình tiếp cận dựa vào nhiệm vụ. Bên cạnh đó, tác giả cũng muốn chia sẻ thực tế việc áp dụng thành công tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong các buổi học Nói tiếng Anh để giúp cho các giáo viên khác hiểu rõ hơn về cách thức tiến hành hoạt động dạy Nói tại lớp học.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Quan niệm về tiếp cận

Tiếp cận là một học thuyết về việc học ngôn ngữ hoặc hiểu theo một cách khác đó là sự tổng hợp các triết lý về cách thức học tập. Tiếp cận đề cập các kỹ thuật giảng dạy cần thiết của người giáo viên trong hoạt động dạy học. Bên cạnh đó, tiếp cận còn mô tả những cách thức khác nhau mà người học sử dụng để thực hiện các nhiệm vụ học tập.

Hofler (1983) tiếp cận được xem như là một triết lý hoặc một niềm tin liên quan đến vấn đề cần được xem xét và giải quyết. Nó là một loạt các quan điểm có chủ đích của cá nhân mà liên quan đến lĩnh vực của họ.

Richards và Rogers (2001), tiếp cận được hiểu như là một động từ hành động, có nghĩa là tiến gần đến điều gì đó hoặc giải quyết một vấn đề nào đó. Khi được xem như là một danh từ, tiếp cận là cách thức để xem xét và giải quyết một vấn đề nào đó.

2.2. Quan niệm về tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Tiếp cận dựa vào nhiệm vụ dựa trên niềm tin rằng học sinh sẽ học tập tốt hơn khi đầu óc của các em chỉ tập trung vào các nhiệm vụ học tập thay vì là ngôn ngữ mà chúng đang học. Bởi lẽ việc chú trọng của thực hiện các nhiệm vụ là sử dụng ngôn ngữ đích để hoàn thành các nhiệm vụ được giao (D. Willis & Willis, 2007). Prabhu (1987) được xem như người đầu tiên triển khai hoạt động dạy theo phương pháp này. Về bản chất, tiếp cận dựa vào nhiệm vụ chỉ ra các phương pháp và

kỹ thuật giảng dạy khác nhau giúp người dạy và người học đạt được mục tiêu đề ra của môn học.

Gorp và Bogaert (2006) khẳng định rằng việc giảng dạy ngôn ngữ theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ giúp người học nhận ra những khiếm khuyết về mặt ngôn ngữ trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ học tập. Thông qua đó, họ có những cơ hội được bổ sung thêm những kiến thức cần thiết về mặt ngôn ngữ cũng như các kỹ năng cần thiết khác.

Tại Việt Nam, một số nhà nghiên cứu cũng có cách nhìn nhận và định nghĩa về phương tiếp cận dựa vào nhiệm vụ (Le, 2014; Pham & Nguyen, 2018; Phuong, 2016). Như tác giả Vo (2015) cho rằng phương pháp học tập này tập trung vào việc sử dụng ngôn ngữ thực thông qua việc thực hiện các nhiệm vụ được giao một cách có ý nghĩa. Trong phương pháp này người học tự do được sử dụng ngôn ngữ mà học có thể khuyến khích sử dụng ngôn ngữ một cách sáng tạo trong việc giải quyết các vấn đề.

2.3. Vai trò của người dạy và người học theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Các nhà ngôn ngữ học như Ellis (2003), McAllister (2012), Branden (2006) và D. Willis và Willis (2007) đã đề cập đến các vai trò của giáo viên và người học trong các nghiên cứu về tiếp cận dựa vào nhiệm vụ. Ellis (2003) đã đề cập đến các vai trò của người giáo viên trong việc tiếp cận dựa vào nhiệm vụ cụ thể như sau:

- Đảm bảo độ khó của các nhiệm vụ học tập phù hợp với đối tượng người học;
- Thiết lập mục tiêu rõ ràng cho từng bài học theo hướng tiếp cận dựa vào nhiệm vụ;
- Định hướng tiến hành các nhiệm vụ học tập cho người học;
- Đảm bảo người học thể hiện vai trò tích cực khi thực hiện các nhiệm vụ;
- Động viên người học đón nhận mạo hiểm khi tiến hành các nhiệm vụ;
- Đảm bảo người học tập trung chủ yếu vào ngôn ngữ mục tiêu và ý nghĩa của các nhiệm vụ;
- Cung cấp các cơ hội cho người học trải nghiệm việc học ngôn ngữ thông qua các nhiệm vụ;
- Yêu cầu người học đánh giá việc thực hiện và tiến trình thực hiện nhiệm vụ.

Cụ thể hơn, J. Willis (1996) đề xuất rằng giáo viên cũng nên đảm nhận các vai trò quan trọng như người giám sát, người cố vấn ngôn ngữ và người lãnh đạo trong việc thực hiện các giai đoạn của các nhiệm vụ học tập. Những nghiên cứu gần đây của Ellis (2003), Samuda (2015) và D. Willis và Willis (2007), Branden (2006) đã xác định các công việc và quyết định mà giáo viên phải thực hiện ở các giai đoạn trước khi, trong khi và sau khi thực hiện một nhiệm vụ, cụ thể là:

- Trước khi thực hiện nhiệm vụ, giáo viên nên lựa chọn và quyết định nội dung phù hợp cho các hoạt động tại lớp học. Giáo viên cũng nên xem xét đến các vấn đề khác như thời gian thực hiện các nhiệm vụ, ý nghĩa của các nhiệm vụ và hình thức tiến hành các nhiệm vụ;

- Trong quá trình thực hiện nhiệm vụ, ngoài công việc chính là một người tổ chức và kiểm soát các nhiệm vụ, giáo viên cũng nên đóng vai trò của người đồng hành trong việc thực hiện các nhiệm vụ. Giáo viên có thể đưa ra các góp ý, nguồn thông tin cần thiết và mô hình thực hiện phù hợp cho từng nhiệm vụ. Bên cạnh đó, vai trò động viên của giáo viên cũng đóng một phần quan trọng trong quá trình thực hiện nhiệm vụ. Điều này nhằm tạo ra một không khí học tập thoải mái và tạo tâm lý tích cực cho người học tiến hành các nhiệm vụ một cách hiệu quả;

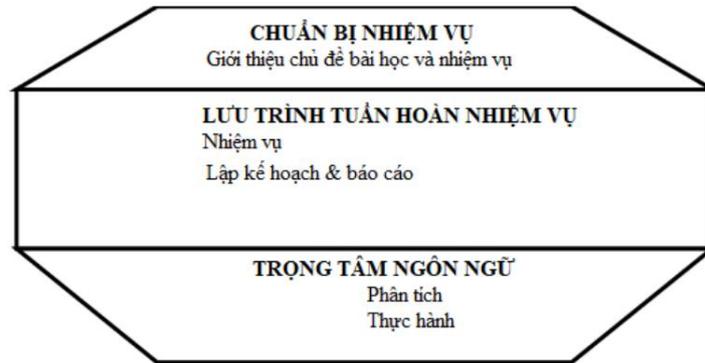
- Cuối cùng là giai đoạn sau khi thực hiện nhiệm vụ, giáo viên có thể tạo cơ hội cho người học củng cố lại việc tiếp nhận ngôn ngữ trong quá trình thực hiện nhờ vào việc đánh giá đánh giá hiệu suất thực hiện công việc (D. Willis & Willis, 2007). Giáo viên có thể thảo luận cùng người

học về những chiến thuật đã được sử dụng khi thực hiện nhiệm vụ. Đồng thời, trong giai đoạn này, giáo viên cần đánh giá lại hiệu quả các nhiệm vụ và khả năng thành thạo ngôn ngữ của người học. Việc đánh giá thực hiện các nhiệm vụ có thể được tiến hành bởi những bài kiểm tra được thiết kế theo ý đồ của giáo viên (Ellis, 2003).

Vị trí của người học trong tiếp cận dựa vào nhiệm vụ được thể hiện qua vai trò năng động và tích cực trong suốt quá trình thực hiện các nhiệm vụ. Người học cần phải tự tin để trải nghiệm những các hướng giải quyết nhiệm vụ khác nhau nhằm mục đích sử dụng đa dạng vốn ngoại ngữ cần thiết. Bên cạnh đó, sự tương tác giữa các thành viên với nhau cũng rất quan trọng. Philp, Adams, và Iwashita (2014) khẳng định rằng vai trò của bạn học trong việc giải quyết nhiệm vụ có thể được xem như là người giáo viên. Richards và Rogers (2001) đã minh họa các vai trò cần có của người học trong tiếp cận dựa vào nhiệm vụ, đó là: (1) người tham gia hoạt động nhóm, (2) người giám sát hoạt động nhóm, (3) người tạo ý tưởng và chấp nhận rủi ro.

2.4. Mô hình nghiên cứu về tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Tác giả J. Willis (1996) đã mô tả quy trình thực hiện nhiệm vụ một cách chi tiết bao gồm 03 bước: chuẩn bị nhiệm vụ, lưu trình tuần hoàn nhiệm vụ và trọng tâm ngôn ngữ. Trong mỗi quy trình đều mô tả rõ nhiệm vụ của giáo viên và người học.



Hình 1. Mô hình tiếp cận dựa vào nhiệm vụ (J. Willis, 1996)

2.4.1. Chuẩn bị nhiệm vụ

Giới thiệu chủ đề bài học và nhiệm vụ

1) Giáo viên giúp người học hiểu được chủ đề và mục tiêu của nhiệm vụ thông qua các hoạt động như “động não” các ý tưởng thông qua các hình ảnh, điệu bộ hoặc trải nghiệm của cá nhân người học;

2) Người học có thể thực hiện bước chuẩn bị trước khi thực hiện nhiệm vụ;

3) Giáo viên có thể liệt kê những từ, cụm từ cần thiết cho nhiệm vụ; tuy nhiên không dạy trước các cấu trúc câu;

4) Người học có khoảng thời gian để chuẩn bị trước cho nhiệm vụ được giao.

2.4.2. Lưu trình tuần hoàn nhiệm vụ

Nhiệm vụ

1) Các nhiệm vụ làm việc theo cặp hoặc nhóm. Người học được tự do sử dụng ngôn ngữ họ đang có để thực hiện nhiệm vụ được giao;

- 2) Giáo viên quan sát và động viên người học nỗ lực thực hiện nhiệm vụ;
- 3) Giáo viên không can thiệp vào việc sử dụng ngôn ngữ của người học khi họ đang thực hiện nhiệm vụ;
- 4) Giáo viên nên khuyến khích người học chú trọng vào tính liên tục của nhiệm vụ và sự tự tin của cá nhân trong việc tham gia nhiệm vụ.

Lập kế hoạch & báo cáo

- 1) Việc lập kế hoạch chuẩn bị cho bước tiếp theo. Trong việc lập kế hoạch, người học phải viết một báo cáo ngắn gọn họ đã thực hiện nhiệm vụ như thế nào và kết quả đạt được ra sao;
- 2) Người học sẽ phát thảo và tập luyện nội dung nhiều lần trước khi trình bày với lớp;
- 3) Giáo viên sẽ hỗ trợ người học sử dụng ngôn ngữ, gợi ý các cụm từ và giúp người học chỉnh sửa ngôn ngữ họ đang chuẩn bị;
- 4) Giáo viên có thể khuyến khích người học làm việc theo cặp để nhận xét các báo cáo;
- 5) Giáo viên nên khuyến khích người học đặt các câu hỏi về cách sử dụng ngôn ngữ cũng như cách trình bày báo cáo.

2.4.3. Trọng tâm ngôn ngữ

Phân tích

- 1) Giáo viên thiết lập một số điểm trọng tâm về ngôn ngữ dựa vào các từ, cụm từ liên quan đến tiêu đề của bài học;
- 2) Giáo viên có thể hỗ trợ từng người học dựa vào các câu hỏi phát sinh trong quá trình làm nhiệm vụ;
- 3) Giáo viên có thể lưu ý những vấn đề nổi bật từ các nhiệm vụ được giao cho người học.

Thực hành

- 1) Giáo viên tiến hành thực hiện một số hoạt động nếu cần thiết để làm mẫu cho người học thực hiện;
- 2) Giáo viên gợi ý một số trò chơi, hoạt động để giúp người học làm quen cách thực hiện nhiệm vụ.

Mô hình của tác giả J. Willis (1996) đã cho thấy được những nội dung và bước cụ thể hóa hơn khi việc thực hiện nhiệm vụ. Có thể thấy từng bước được mô tả một cách chi tiết và các công việc được minh họa rõ ràng. Ngoài ra mô hình này còn điểm vượt trội đó là việc trọng tâm vào ngôn ngữ mục tiêu. Người học có nhiều cơ hội để hoạt động nhóm, cá nhân và sử dụng các ngôn ngữ mục tiêu để giải quyết các nhiệm vụ học tập. Bên cạnh đó, mô hình đều cho thấy rõ vai trò của người dạy. Giáo viên là người sẽ hướng dẫn các người học hướng dẫn, đồng thời giúp người học nhận biết và khắc phục các lỗi về ngôn ngữ mục tiêu.

3. Vận dụng tiếp cận dựa vào nhiệm vụ cho tiết học dạy Nói tiếng Anh

Từ việc vận dụng mô hình áp dụng tiếp cận dựa vào nhiệm vụ của J. Willis (1996), tác giả tiến hành mô phỏng một buổi học Nói trong thời gian 60 phút tại lớp học với chủ đề “So sánh nông thôn và thành thị.”

3.1. Xác định đối tượng người học

Người học đang học trình độ B1 theo khung tham chiếu Châu Âu.

3.2. Tư liệu chuẩn bị

Máy tính, máy chiếu, giấy A0, bảng đen, phấn và bút dạ quang.

3.3. Các bước tiến hành tiết dạy Nói theo mô hình của J. Willis (1996)

A: Chuẩn bị nhiệm vụ

- Giới thiệu một clip nói về điểm đặc trưng của thành thị và nông thôn;
- Ôn tập lại các cấu trúc, từ vựng cần chuẩn bị để mô tả về những nét riêng biệt của thành thị và nông thôn;
- Yêu cầu sinh viên ghi chú các từ vựng, cấu trúc được sử dụng trong đoạn clip khi mô tả các điểm đặc trưng;
- Yêu cầu sinh viên chia nhóm để thảo luận các bước trong việc thực hiện chủ đề.

B: Lưu trình tuần hoàn nhiệm vụ

- Sinh viên làm việc theo nhóm từ 03 đến 04 người (viết các nội dung tìm hiểu được lên khổ giấy A0);
- Giáo viên giám sát hoạt động nhóm và trả lời các thắc mắc của mỗi nhóm. Đồng thời giáo viên lưu ý những vấn đề gặp phải của mỗi nhóm khi sử dụng cấu trúc hoặc từ vựng để giải quyết nhiệm vụ;
- Yêu cầu một thành viên trong các nhóm trình bày bản thảo. Giáo viên động viên các nhóm khác đặt câu hỏi về chủ đề một cách chi tiết như: khí hậu cụ thể của từng vùng, đặc trưng về lối sống và giao tiếp, các địa điểm thư giãn, các hoạt động giải trí, giá cả của các dịch vụ, ...;
- Người đại diện nhóm sau khi trình bày sẽ quay trở về thảo luận cùng nhóm để trả lời câu hỏi của các nhóm khác đưa ra;
- Giáo viên cho ý kiến nhận xét về nội dung vừa trình bày và nêu ra những lỗi mắc phải về ngôn ngữ mà các thành viên trong lớp gặp phải như: lỗi về từ vựng, cấu trúc, cách diễn đạt, phát âm từ vựng, ...

C: Trọng tâm ngôn ngữ

- Giáo viên viết lên bảng các lỗi mà sinh viên gặp phải và đồng thời yêu cầu cả lớp suy nghĩ về cách khắc phục;
- Giáo viên chia sẻ các kiến thức cần thiết để giúp sinh viên củng cố và ghi nhận cách khắc phục các lỗi;
- Giáo viên trình bày lại các kiến thức về cấu trúc, từ vựng và nội dung liên quan đến việc so sánh thành thị và nông thôn;
- Giáo viên cho làm một bài tập ngữ pháp hoặc từ vựng để củng cố lại kiến thức như viết lại câu sử dụng so sánh hơn, điền khuyết vào đoạn văn, ...;
- Giáo viên kiểm tra lại đáp án vừa thực hiện được của sinh viên.

4. Kết luận và đề xuất

Việc giảng dạy tiếng Anh trong bối cảnh hiện nay thật sự rất cần thiết khi sự hội nhập kinh tế khu vực và thế giới ngày càng gia tăng. Việc đảm bảo cho người học những kỹ năng phản xạ trong giao tiếp hay giải quyết các vấn đề phát sinh trong công việc bằng tiếng Anh cần phải được

quan tâm nhiều hơn. Để tạo ra những giờ học hiệu quả, các giáo viên cần tìm hiểu và mạnh dạn áp dụng các phương pháp dạy học tiên tiến; một trong số này là tiếp cận dựa vào nhiệm vụ.

Từ thực tế giảng dạy, chúng tôi thấy rằng tiếp cận dựa vào nhiệm vụ hoàn toàn phù hợp với xu hướng của dạy học chú trọng vào giao tiếp và bản thân người học. Điều này mang lại nhiều hiệu quả tối ưu cho các sinh viên không chuyên ngành tiếng Anh, bởi lẽ tiếp cận dựa vào nhiệm vụ đã mang lại nhiều cơ hội cho các sinh viên thực hành giao tiếp. Ngoài ra, việc áp dụng hình thức tiếp cận này còn giúp sinh viên có thái độ học tập tốt hơn và cảm thấy tự tin hơn.

Trên cơ sở những nội dung đã tìm hiểu và trải nghiệm về tiếp cận dựa vào nhiệm vụ, chúng tôi nhận thấy rằng việc xây dựng những nhiệm vụ học tập mang tính sư phạm và lựa chọn hình thức triển khai hoạt động giảng dạy hợp lý sẽ giúp tạo ra một cộng đồng học tập trong lớp học, nơi mà có sự tương tác tích cực giữa các thành viên lớp học và giáo viên. Từ đó người học sẽ thay đổi cách học theo tư duy phân biệt tốt hơn và dễ dàng thích ứng với cuộc sống thực tại. Ngoài ra, tác giả cũng đề xuất hướng nghiên cứu tiếp theo có thể là việc biên soạn các tài liệu và nhiệm vụ học tập phù hợp để hỗ trợ cho việc áp dụng tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong việc giảng dạy tiếng Anh.

Tài liệu tham khảo

- Branden, K. (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gorp, V. K., & Bogaert, N. (2006). *Developing language tasks for primary and secondary education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hofler, D. B. (1983). Approach, method, technique a clarification. *Reading World*, 23(1), 71-72.
- Le, T. V. (2014). Factors affecting task-based language teaching from teachers' perspective. *Study in English Language Teaching*, 2(1), 108-122.
- Malihah, N. (2010). The effectiveness of speaking instruction through task-based language teaching. *Register Journal*, 3(1), 85-101.
- McAllister, J. (2012). Language teachers' perceptions of a task-based learning program in a French University. In A. Shehadeh & C. A. Coombe (Eds.), *Task-based language teaching in foreign language contexts: Research and implementation* (pp. 314-342). Amsterdam, Netherlands: Benjamins.
- Pham, N. T., & Nguyen, H. B. (2018). Teachers' perceptions about task-based language teaching and its implementation. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2), 68-86.
- Philp, J., Adams, R., & Iwashita, N. (2014). *Peer interaction and second language learning*. New York, NY: Routledge.
- Phuong, Y. H. (2016). Challenges of shifting to task-based language teaching: A story from a Vietnamese teacher. *Can Tho University Journal of Science*, 2(1), 37-45.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Prime Minister. (2007). *Decision No. 2080/QĐ-TTg dated 22 December 2017 of the Prime Minister on: Approving amendments and supplements to the Scheme of teaching and learning foreign languages in the national education system for the period of 2017-2025*.

Implementing Task-based Approach: A Solution for Teaching English Speaking Skills

Nguyen Dinh Nhu Ha^{1*}, Nguyen Loc², Tran Tuyen³

¹ Institute of Technical Education, Mien Dong University of Technology, Vietnam

² Institute of Technical Education, Ba Ria – Vung Tau University, Vietnam

³ Institute of Technical Education, HCMC University of Education and Technology, Vietnam

*Corresponding author. Email: handn.ncs@hcmute.edu.vn

ABSTRACT

Teaching English speaking skills is a challenge for teachers in non-native English speaking countries. In reality, language learners often neglect to join English-speaking activities. Moreover, they tend to focus on grammar, not meaning. To deal with this problem, English teachers can take advantage of the task-based approach (TBA) for their speaking classes. In fact, TBA is considered a useful approach to help learners improve speaking skills effectively. It is also called the learner-centered approach, which emphasizes the roles of learners' roles during the learning process. Therefore, this paper aims to introduce the theoretical basis of TBA, the roles of teachers and learners in TBA and Willis's (1996) TBA framework. Furthermore, the example of implementing task-based speaking lessons is illustrated in this paper. Besides that, some recommendations for further research of implementing TBA are presented in conclusion.

Keywords: English speaking skills, task-based approach, teaching English, task-based framework.

1. INTRODUCTION

Decision No. 2080/QĐ-TTĐ dated December 22, 2017 of the Prime Minister of Vietnam approving the adjustment of the project on teaching and learning foreign languages in the national education system in the period of 2017-2025 clearly states "creating a breakthrough on the quality of foreign language teaching and learning for school levels; encouraging the application of advanced technologies in foreign language teaching and learning; creating a foreign language learning environment in schools, families and the society so that everyone can learn foreign languages together". Besides the decision also clearly defined "renovating the teaching and learning of foreign languages in the national educational system; continuing to implement foreign language teaching and learning programs at school levels; improving foreign language proficiency to meet learning and working needs; strengthening foreign language capacity for human resources in the integration period in order to contribute to national construction and development." It can be seen that English is a very important language in the integration and considered by

many interested people. In fact, English teaching methodologies always have positive changes to bring the best results to English learners. With a variety of teaching methodologies and approaches, English teachers must actively learn and cultivate the necessary knowledge for themselves.

Among English teaching methods and approaches, the task-based approach (TBA) is paid much attention by educators and teachers [1]. This approach helps learners satisfy the needs of discovering the foreign language and meet the requirements of communication ability in their lives. In terms of English speaking skill, TBA helps learners to be familiar with task-based problem solving effectively. Therefore, this paper aims at sharing the background knowledge and teaching procedures of English speaking skill with the application of TBA. Furthermore, based on the experience in applying TBA for teaching English speaking skills, the researcher hopes to help other English teachers master the teaching procedures of English speaking lessons in detail.

2. RESEARCH METHODOLOGY

2.1. *The concepts of approach*

The approach is a theory of language learning or a synthesis of philosophies about how to learn. Approach refers to the necessary teaching techniques of teachers in teaching activities. In addition, the approach describes the different ways that learners use to perform learning tasks.

[2] defined that the approach is viewed as a philosophy or belief related to the problems to be considered and solved. It is a series of views of individuals that are relevant to their interests.

According to the Cambridge dictionary, the approach is understood as an action verb, which means to get close to something or to solve a certain problem. When defined as a noun, the approach is considered a way to consider and solve a problem.

2.2. *The concepts of the task-based approach*

English teachers believe that TBA helps learners to learn better by encouraging them to concentrate on learning tasks instead of paying much attention to the language they are learning. [3] admitted that the nature of TBA helps learners to use the target language to solve learning tasks. [4] is a pioneer of implementing TBA in English classes. He succeeded in the project of Communication Language Teaching in India.

[5] confirmed that learners find it easy to recognize problems during the process of solving task-based activities by the application of TBA in teaching. Thanks to realizing problems, learners have more chances to improve their language as well as necessary skills.

In Vietnam, there are some concepts related to the TBA. [6] said that this approach gives learners opportunities to solve meaningful learning tasks. Besides, those learners are free of using the target language creatively. [7] admitted that learners can improve their English language by taking part in solving task-based activities which teachers design.

2.3. *The roles of English teachers and learners in the task-based approach*

The roles of English teachers have been highlighted in studies of [7]; [8]; [9] and [10]. These studies indicated that teachers have important roles in the implementation of TBA. [7] defined the roles of English teachers as follows:

1. Make sure suitable levels of learning tasks
2. Establish clear objectives of task-based lessons
3. Make sure that learners show active roles in solving task-based activities
4. Encourage learners to join learning tasks and take risks
5. Make sure that learners understand the meaning of learning tasks
6. Create chances for learners to enhance their language learning
7. Encourage learners to evaluate their progress during solving learning tasks

More specially, [12] suggested that teachers should have the roles of language adviser, leader and controller during the process of solving task-based activities. Furthermore, [7] and [13] pointed out necessary duties which teachers need to manage during the process of solving tasks. English teachers need to be alert during the pre-task, task-cycle and post-tasks.

- For the pre-task, English teachers should consider the content of tasks that will be done by learners suitably. They also should consider other issues such as time allotted for each activity, the meaning of tasks and the forms of solving tasks.

- During the task cycle, apart from the roles of organizer and controller of tasks, the teachers should be partners of learners in solving tasks. The teachers give comments, sources and suitable models of solving tasks. Besides, the teachers should be motivational supporters during the task cycle in order that learners feel secure and comfortable to solve tasks effectively.

- Finally, in the post-task, the teachers will create opportunities for learners to consolidate and accumulate more necessary knowledge by evaluating learners' performance of solving tasks [3]. For example, the teachers can discuss chosen strategies to solve tasks with learners. In this phase, the teachers need to evaluate learners' use and proficiency of the target language. The evaluation form can be done by mini-tests which are designed according to the teachers' purposes.

[12] also demonstrated the active roles of learners during the solving-task process. Learners need to be confident to try on various ways of solving tasks in order to practice the target language. In addition, cooperation between learners is very important. [14] affirmed that the role of the partner in solving tasks is considered a teacher.

2.4. The framework of the task-based approach

Various frameworks for designing task-based lessons have been proposed (e.g. [4]; [12]; [15]). [8] noted that these frameworks have common sequences consisting of pre-task phase, task-cycle phrase and post-task phase. In particular, [12] suggested a standard framework that can be adapted to teaching English speaking skills.



Figure 1: The framework of a task-based approach

- a) The pre-task phase includes common activities for both the teacher and learners as follows:
 - The teacher helps learners understand the topic and purposes of tasks by brainstorming activities
 - Learners can take part in the preparation process of tasks
 - The teacher lists necessary words and phrases for the process of solving tasks
 - Learners are informed the timeline of solving tasks.
- b) The task-cycle phase has three important stages which describe the specific duties for both the teacher and learners. These stages are described as follows:

Task stage

- Learners are divided into groups to solve tasks. They are free of using the target language.
- The teacher observes and motivates learners to solve tasks
- The teacher does not interfere with learners' use of the target language when they are solving tasks
- The teacher encourages learners to focus on the sequences of tasks and self-confidence to solve tasks

Planning and report stages

- In the planning stage, learners need to write a short report of their task performance
- Learners can rehearse their reports several times before they present in front of class
- The teacher helps learners use words and phrases when they are preparing their reports
- The teacher can encourage learners to work in pairs to share comments on reports
- The teacher should encourage learners to raise questions regarding the use of language in their reports
- c) The language focus is the post-task phase in which the target words and structures are described by the teacher as follows:

Analysis

- The teacher presents the language focus based on words or phrases relating to the topic
- The teacher can base on learners' questions to explain the use of the target language

Practice

The teacher can design games and exercises to help learners master the target language and structures.

3. THE APPLICATION OF TASK-BASED APPROACH INTO ENGLISH SPEAKING LESSON

For this part, the researcher adapts Willis's framework to implement an English-speaking lesson in 45 minutes. Learners are expected to be more fluent at sharing the differences between the city and countryside in Vietnam and using the comparative form.

- a) The pre-task phase (10 minutes)
 - The teacher shows some images of some areas in Vietnam on slides (Figure 2) and then asks learners to join the activity "Look, answer and describe"
 - The teacher asks learners to work in pairs to brainstorm adjectives to describe these places
 - The teacher asks learners to change adjectives into the comparative form with the given explanation on board (Figure 3)
 - The teacher asks learners to guess the topic of the lesson and then ask them to join the next activities



Figure 2: The activity "Look, answer and describe"

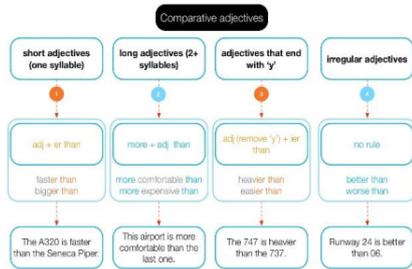


Figure 3: The comparative form of adjectives

b) The task-cycle phase (25 minutes)

- Learners work in groups of three or four people to share ideas about differences between the city and countryside.
- They are instructed to use the target language to discuss.
- Learners are given A0 papers to write down their answers during the discussion
- The teacher walks around and gives learners support if they need it.
- The teacher notes down difficulties about the target language and structures when they discuss.
- Each group has some minutes to rehearse presenting their findings.
- The teacher asks learners to present their findings and listen to other groups' presentations.
- The teacher gives feedback to each group on the findings

c) The language focus (10 minutes)

- The teacher writes on board good ideas presented by each group and common mistakes in terms of words, phrases and structures.
- The teacher asks learners to correct mistakes of words, phrases and structures of each group.

- The teacher hands out the exercise "Transformation of sentences using the comparative and given words."
- The teacher asks learners to work in pairs to do this exercise and then asks them to correct on board.
- The teacher summarizes the content of the topic, the target language and comparative structures.
- Learners write down notes they wish to remember.

In a word, a task-based speaking lesson with the adoption of Willis's framework will become easier for the teacher and learners. The teacher can instruct their learners to use the target language effectively. Learners will have chances to master the target language when they discuss with their friends. Furthermore, the learning environment is interesting and relaxing for learners to join.

4. CONCLUSION

In Vietnam, teaching English is really necessary when the world economic integration is increasing. It is no doubt that English teachers need to pay much attention to instructing necessary skills for learners in communication as well as solving problems. With the application of a task-based approach into English lessons, teachers can bring many benefits to their learners to improve their English skills.

From the teaching practice, we find that the task-based approach is completely consistent with the trend of teaching that focuses on communication and learners' roles. Moreover, this approach will be useful for most learners who are interested in the English language. It helps learners have positive attitudes to English learning. More specially, Vietnamese learners are more confident to communicate with other people in English.

Based on what we have learned and experienced about the task-based approach, we find that constructing pedagogical learning tasks and choosing a reasonable teaching methodology will create a learning community in the classroom, where there is positive interaction between learners and teachers. As a result, learners will have better learning methods and easily adapt to real life. The author also proposes that the next research should be the compilation of appropriate learning materials and tasks to support the application of the task-based approach in teaching English speaking skills.

ACKNOWLEDGMENTS

The researchers would like to send deep thanks to the lecturers at the Institute of Technical Education (ITE), Vietnam for their guide and support to finish this research.

REFERENCES

- [1] M. Malihah, The effectiveness of speaking instruction through task-based language teaching, *Register Journal*. 3(1) (2010), pp. 85-101. DOI <https://doi.org/10.18326/rjt.v3i1.1152>
- [2] D. N. Hoffer, *Approach, method, technique: A clarification*, Routledge, UK, 1983.
- [3] D. Willis, J. Willis, Task-based language learning. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, Cambridge University Press, UK, 2001.
- [4] N. S. Prabhu, *Second language pedagogy*, Oxford University Press, UK, 1987.
- [5] V. K. Gorp, N. Bogaert, *Developing language tasks for primary and secondary education*, Cambridge University Press, UK, 2006. .
- [6] H. Y. Phuong, (2016), Challenges of shifting to task-based language teaching: A story from a Vietnamese teacher, *Can Tho University Journal of Science*. 2(1) (2006), pp. 37-45. DOI <https://doi.org/10.22144/ctu.2016.jen.002>
- [7] V. H. Nguyen, Review of notion and framework of task-based language teaching, *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 2(1) (2014), 39-48.
- [8] R. Ellis, *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, UK, 2003.
- [9] J. McAllister, M. F. Narcy-Combes, R. D. Starkey-Perry, Language teachers' perceptions of a task-based learning program in a French University. In A. Shehadeh & C. A. Coombe (Eds.), *Task-based language teaching in foreign language contexts: Research and implementation*, John Benjamins, Netherlands, 2012, pp. 314-342.
- [10] K. Van den Branden, *Task-based language education: From theory to practice*, Cambridge University Press, UK, 2006.
- [11] D. Willis, J. Willis, *Doing task-based teaching*, Oxford University Press, UK, 2007.
- [12] J. Willis, *A framework for task-based learning*, Addison-Wesley, Boston, 1996.
- [13] V. Samuda, M. Bygate, *Tasks in second language learning*, Palgrave Macmillan, London, 2008.
- [14] J. Philp, R. Adams, N. Iwashita, *Peer interaction and second language learning*, Routledge, London, 2014.
- [15] D. Nunan, *An Introduction to task-based teaching*, Cambridge University Press, UK, 2004.

Lí luận về các tiếp cận trong dạy học ngoại ngữ

Nguyễn Đình Như Hà^{*1}, Nguyễn Lộc²,
Trần Tuyền³

* Tác giả liên hệ

¹ Email: handn.ncs@hcmute.edu.vn

² Email: dr.nguyenloc@gmail.com

³ Email: ttuyenqp@gmail.com

Viện Sư phạm Kỹ thuật, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật
Thành phố Hồ Chí Minh
484 Lê Văn Việt, Tầng Nhon Phú A, thành phố Thủ Đức,
Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

TÓM TẮT: Việc dạy học ngoại ngữ ở bậc Đại học, Cao đẳng đòi hỏi giảng viên phải chú trọng nhiều về việc nắm vững các lí thuyết và phương pháp dạy học. Điều quan trọng là cần nắm rõ bản chất của các tiếp cận trong hoạt động dạy và học ngoại ngữ. Từ đó, các giảng viên sẽ triển khai hoạt động học tập và hỗ trợ người học dễ dàng hơn. Trong bài viết này, nhóm tác giả trình bày các khái niệm về tiếp cận trong hoạt động dạy học ngoại ngữ. Phần tiếp theo sẽ trình bày các lí thuyết về tiếp cận nhằm mục đích chỉ rõ ý nghĩa và tầm quan trọng của tiếp cận trong việc dạy và học ngoại ngữ. Bên cạnh đó, một số đề xuất cho đội ngũ giảng viên dạy học ngoại ngữ và các hướng nghiên cứu về tiếp cận trong dạy học ngoại ngữ cũng được trình bày trong bài viết.

TỪ KHÓA: Tiếp cận, dạy học ngoại ngữ, lí thuyết học tập, giáo dục đại học.

→ Nhận bài 20/5/2023 → Nhận bài đã chỉnh sửa 09/6/2023 → Duyệt đăng 20/8/2023.

DOI: <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12320101>

1. Đặt vấn đề

Ngoại ngữ có vai trò và vị trí quan trọng trong sự nghiệp giáo dục đào tạo và sự phát triển của đất nước. Nói chung, việc biết ngoại ngữ là yêu cầu tất yếu của lao động có kĩ thuật cao nhằm đáp ứng các quy trình công nghệ thường xuyên được đổi mới. Trong thời gian tới, những tri thức của nhân loại sẽ đa dạng và phong phú hơn nữa. Song song với đó, việc am hiểu một ngoại ngữ sẽ là nền tảng giúp mỗi cá nhân tiếp cận kiến thức đa dạng một cách dễ dàng hơn.

Trong hệ thống kiến thức, ngoại ngữ có một vị trí hết sức quan trọng. Ngoại ngữ không chỉ là công cụ hữu hiệu trong tay người lao động trong việc khai thác thông tin, tiếp thu thành tựu khoa học kĩ thuật cao và học hỏi kinh nghiệm của các nước trên thế giới về lĩnh vực chuyên ngành của mình mà còn là một phương tiện hữu ích trong việc nâng cao chất lượng cuộc sống vật chất và tinh thần của con người.

Khoản 2, Điều 7 Luật Giáo dục 2019 quy định: “Phương pháp giáo dục phải khoa học, phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, tư duy sáng tạo của người học; bồi dưỡng cho người học năng lực tự học và hợp tác, khả năng thực hành, lòng say mê học tập và ý chí vươn lên”. Mục tiêu của giáo dục đại học là đào tạo và phát triển nguồn nhân lực trình độ cao đáp ứng với mọi yêu cầu của phát triển kinh tế - xã hội. Bên cạnh đó, phải đào tạo được đội ngũ nguồn nhân lực có kĩ năng và kĩ xảo nghề nghiệp vững chắc đủ thích nghi với những thay đổi của khoa học và công nghệ. Điều này được đề cập và nhấn mạnh trong chiến lược giáo dục theo hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa, dân chủ hóa, hội nhập quốc tế, thích ứng với nền kinh tế thị trường

định hướng xã hội chủ nghĩa, phát triển giáo dục gắn liền với phát triển khoa học và công nghệ, tập trung vào nâng cao chất lượng, đặc biệt là chất lượng giáo dục đạo đức, lối sống, năng lực sáng tạo, kĩ năng thực hành để một mặt đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội, đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, đảm bảo an ninh quốc phòng; mặt khác, phải chú trọng thỏa mãn nhu cầu phát triển của mỗi người học, những người có năng khiếu được phát triển tài năng”. Trong xu thế hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng như hiện nay, mỗi người làm công tác giáo dục cần chú trọng đến việc giúp người học phát triển năng lực làm chủ cá nhân và thích ứng với mọi biến đổi không ngừng của các vấn đề trong xã hội. Đặc biệt, với tầm quan trọng của ngoại ngữ trong thời kì hội nhập quốc tế, những người làm công tác giáo dục cần phải luôn cập nhật, thay đổi và đa dạng hóa những phương pháp dạy học để giúp người học nâng cao năng lực sử dụng ngoại ngữ trong cuộc sống thường nhật.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Để thực hiện nghiên cứu này, nhóm tác giả đã sử dụng một số phương pháp nghiên cứu lí luận như: phân tích và tổng hợp các lí thuyết về phương pháp dạy học ngoại ngữ, hệ thống hóa các lí luận từ các công trình nghiên cứu có liên quan đến các tiếp cận trong dạy học ngoại ngữ. Việc lựa chọn và trình bày các tài liệu liên quan được dựa trên các tiêu chí như sau: 1) Là các nghiên cứu về lí luận và thực tiễn của việc áp dụng các tiếp cận trong dạy học ngoại ngữ; 2) Là các công trình khoa học về các tiếp cận trong dạy học ngoại ngữ đã được công bố từ các tạp chí uy tín; 3) Là các công trình và bài viết

đã được công bố trong các hội thảo có uy tín về dạy và học ngoại ngữ.

2.2. Một số khái niệm cơ bản

a. Tiếp cận

Theo Từ điển tiếng Việt (2003): “*Tiếp cận là từng bước hiểu một vấn đề nào đó trong một lĩnh vực cụ thể trong hoạt động sống hàng ngày* [1, tr.987]. Đề cập đến hoạt động dạy học ngôn ngữ, Anthony, E. M. (1963) cho rằng, tiếp cận là một tập hợp các giả định liên quan đến bản chất dạy và học ngôn ngữ [2]. Tiếp cận được xem như là tiền đề của hoạt động dạy và học. Ngoài ra, nó mô tả bản chất của vấn đề và nội dung học tập mà giáo viên sẽ giảng dạy. Tiếp cận được xem như là một triết lý hoặc một niềm tin liên quan đến vấn đề cần được xem xét và giải quyết. Nó là một loạt các quan điểm có chủ đích của cá nhân mà liên quan đến lĩnh vực của họ [3].

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986) quan niệm rằng, tiếp cận đề cập đến các giả định về việc ngôn ngữ là gì và như thế nào để học một ngôn ngữ [4]. Hiểu theo một cách khác, tiếp cận mô tả bản chất của ngôn ngữ, cách thức học một ngôn ngữ và các điều kiện cần thiết để khuyến khích việc học ngôn ngữ. Theo định nghĩa của Cambridge, tiếp cận được hiểu là tiền gần đến điều gì đó hoặc giải quyết một vấn đề nào đó. Khi được xem như là một danh từ, tiếp cận là cách thức để xem xét và giải quyết một vấn đề. Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001) cũng cho rằng, mục đích của tiếp cận là nhấn mạnh việc tạo cơ hội cho người học được thực hành ngôn ngữ đích trong bối cảnh thực tế của bản thân [5]. Vai trò của giảng viên là đảm bảo được sự đa dạng các hoạt động học tập phù hợp để thúc đẩy việc học ngôn ngữ đích của sinh viên.

b. Ngoại ngữ

Ngoại ngữ được hiểu là ngôn từ nước ngoài được sử dụng như là một ngôn ngữ thứ hai tại một quốc gia bất kỳ. Ở Việt Nam, các ngoại ngữ phổ biến và được sử dụng nhiều nhất đó là: tiếng Anh, tiếng Nhật, tiếng Trung, tiếng Hàn... Ngoại ngữ được giảng dạy tại hầu hết các cấp học trong hệ thống giáo dục quốc dân. Ngoài ra, ngoại ngữ cũng là phương tiện giao tiếp tại các tổ chức doanh nghiệp có vốn đầu tư nước ngoài.

c. Dạy học ngoại ngữ

Hoạt động dạy học ngoại ngữ được hiểu là một quá trình tổ chức cho người học nắm vững ngoại ngữ để sử dụng trong hoạt động giao tiếp xã hội và nhận thức của mỗi cá nhân. Trong hệ thống giáo dục quốc dân, việc dạy học ngoại ngữ được các giáo viên thực hiện bằng nhiều phương pháp khác nhau, nhằm giúp người học hình thành các kĩ năng và kĩ xảo cần thiết để sử dụng ngoại ngữ một cách thành thạo nhất.

d. Tiếp cận trong dạy học ngoại ngữ

Tiếp cận trong dạy học ngoại ngữ được hiểu là các phương pháp dạy học ngoại ngữ mà giáo viên sử dụng

trong hoạt động dạy nhằm giúp người học lĩnh hội các kiến thức ngoại ngữ cần thiết. Mỗi giáo viên ngoại ngữ sẽ có những phương pháp dạy học ngoại ngữ riêng biệt phù hợp với đặc trưng của bài giảng, cấp học và trình độ của người học.

2.3. Các lí thuyết về tiếp cận dạy học

2.3.1. Tiếp cận hành vi

Tiếp cận hành vi trong học tập dựa vào quan điểm cho rằng, người học phản ứng với những kích thích trong môi trường của họ. Do đó, vai trò của người hỗ trợ trong học tập (giáo viên) là cung cấp những kích thích bổ ích và thích hợp để người học phản ứng và đạt được những trải nghiệm và kiến thức nhất định.

Tiếp cận hành vi cho rằng, những hành vi thích hợp có thể được giảng dạy qua việc lặp đi, lặp lại liên tục các nhiệm vụ thông qua sự nhận xét và góp ý của giáo viên. Những nhận xét và góp ý tích cực làm cho việc học trở nên hiệu quả hơn. Năm 1927, Ivan Pavlov đã tiến hành một thí nghiệm nổi tiếng. Qua thí nghiệm của Pavlov, chúng ta thấy rằng, hành vi là kết quả của chuỗi các sự kiện được trải nghiệm, chứ không hẳn là quá trình suy nghĩ có ý thức. Pavlov gọi đó là điều kiện hóa cổ điển. Nó là một dạng thức học tập có sự ảnh hưởng lên thuyết hành vi trong tâm lí học. Điều kiện hóa cổ điển là một quá trình học tập xuất hiện qua hình thức liên tưởng giữa các tác nhân kích thích từ môi trường và một tác nhân xuất hiện tự nhiên. Loại điều kiện này có thể được dùng để phát triển các hành động lặp đi lặp lại trong quá trình huấn luyện.

Mối liên hệ giữa phản ứng - kích thích có thể được thực hiện hiệu quả hơn thông qua sự củng cố. Ý tưởng này là cơ sở cho lí thuyết được Skinner, B. F. (1975) phát triển sau này [6]. Sự củng cố có thể hoạt động theo chiều hướng tích cực và tiêu cực. Củng cố tích cực là bất cứ điều gì mà củng cố phản ứng mong muốn. Ví dụ, trong việc đào tạo, củng cố có thể thực hiện bằng việc khen ngợi bằng những lời nói, một điểm số tốt... Ngược lại, nếu hạn chế những lời khen ngợi hoặc không sử dụng, điều này có thể ảnh hưởng xấu đến việc học tập và làm giảm động lực học tập của người học. Cách tiếp cận này dựa trên quan điểm rằng, tất cả người học đều có nhu cầu học tập và kiến thức là như nhau. Vì vậy, giáo viên cần khai thác những củng cố bên ngoài để động viên và khuyến khích người học đạt được mục tiêu học tập mong đợi.

2.3.2. Tiếp cận nhận thức

Tiếp cận nhận thức quan tâm đến vai trò hoạt động của não bộ thông qua quá trình xử lí và phát triển hoạt động học tập. Đối với tiếp cận nhận thức, cả người dạy và người học đều tham vào quá trình giảng dạy và học tập như nhau. Tuy nhiên, người dạy là người lựa chọn phương pháp tốt nhất để truyền đạt kiến thức.

Dewey và Bloom là hai nhà lí thuyết nhận thức cổ điển nổi tiếng với những công trình nghiên cứu của mình. Dewey, J. (1938) tin rằng, học tập liên quan đến cách suy nghĩ [7]. Ông cho rằng, quá trình học không chỉ thực hiện nhiệm vụ mà đòi hỏi sự suy ngẫm và học hỏi từ các nhiệm vụ học tập. Đối với Dewey, mục đích của suy nghĩ là đạt được trạng thái cân bằng, cho phép một cá nhân giải quyết các vấn đề và chuẩn bị để tìm hiểu sâu hơn. Dewey bác bỏ các hình thức giáo dục truyền thống dựa trên việc củng cố thông tin mà học sinh có vai trò thụ động, cho rằng kiểu học này là hời hợt. Ông cho rằng, người học có vai trò tích cực trong quá trình học. Để việc học có thể diễn ra, nó phải có ý nghĩa đối với mỗi cá nhân và người học có cơ hội để trải nghiệm các thông tin. Bên cạnh đó, người học có khả năng rút ra những kinh nghiệm từ những trải nghiệm. Do đó, Dewey là một trong những người ủng hộ quan trọng nhất của học tập trải nghiệm. Ngoài ra, theo Dewey, giáo viên đóng vai trò quan trọng đối với sự phát triển của quá trình học tập theo một cách gián tiếp như khuyến khích người học tương tác với tài liệu và phản ánh lại bài học cũng như tạo ra bầu không khí học tập phù hợp cho người học để cấu trúc việc học của riêng họ.

Bloom, B.S. (1956) coi việc học xảy ra trong cả hai mặt: “Lĩnh vực nhận thức” và “Lĩnh vực cảm xúc” [8]. Bloom cho rằng, việc học song song giữa lĩnh vực nhận thức và tình cảm diễn ra theo cách tích lũy tùy thuộc vào các mức độ khác nhau. Ngoài ra, mức độ mà người học sử dụng các lĩnh vực nhận thức và tình cảm sẽ phù thuộc từng cá nhân riêng biệt (xem Bảng 1).

Bảng 1: Các cấp “Lĩnh vực nhận thức” và “Lĩnh vực cảm xúc” của Bloom

Các lĩnh vực nhận thức	Các lĩnh vực cảm xúc
Biết	Tiếp nhận
Hiểu	Phản hồi
Vận dụng	Hình thành giá trị
Phân tích - tổng hợp	Khái niệm hóa
Đánh giá	Tổ chức và sắp xếp

2.3.3. Tiếp cận kiến tạo

Tiếp cận kiến tạo dựa cơ sở lí thuyết của Piaget về kiến tạo nhận thức. Theo Piaget, con người trong quá trình hiểu và khám phá thế giới, tự tạo ra các kiến thức và thế giới của họ. Chính vì vậy, giáo dục trong tiếp cận kiến tạo là tạo cho con người tự học và tự khai sáng.

Bản thân người học trong tư tưởng của Piaget không phải là một “thùng rỗng” để người dạy truyền đạt và rót vào những kiến thức vô tận. Người học vận dụng những kinh nghiệm hoặc những kiến thức vốn có của bản thân để giải quyết các tình huống và các nhiệm vụ học tập

nhảy sinh. Bên cạnh đó, người học đồng thời phải biết sắp xếp những hệ thống kiến thức mới trong mối liên hệ với kiến thức cũ thì kiến thức mới sẽ có những giá trị bền vững. Với quan điểm nhấn mạnh vai trò của chủ thể trong quá trình nhận thức, tiếp cận kiến tạo xem người học như là trung tâm của quá trình dạy - học. Người học phải tiến hành xây dựng kiến thức và tương tác với các bối cảnh xã hội và văn hóa. Bởi lẽ, người học sẽ có khả năng mở rộng và nâng cao sự hiểu biết của mình thông qua những việc đã quan sát, phản ánh và thử nghiệm với môi trường xung quanh.

2.3.4. Tiếp cận nhân văn

Cách tiếp cận này dựa trên cơ sở quan hệ nhân văn giữa người dạy và người học, trước hết là quan hệ giữa con người và con người; nhân cách của người thầy tác động lên nhân cách của người học. Sự nhấn mạnh vào học tập tích cực là cốt lõi của các phương pháp học mang tính nhân văn. Trong Hiến chương của Liên Hợp quốc đã nhấn mạnh xây dựng một tương lai trên cơ sở của nhân tính chung của toàn nhân loại. Tại Hội nghị Thượng đỉnh Thiên Niên kỉ năm 2000, Tổng Thư kí Liên Hợp quốc đã nhấn mạnh: “Chúng ta phải đặt con người vào trung tâm của mọi việc chúng ta làm”. Quan điểm này có mối liên hệ mật thiết với tư tưởng xây dựng một môi trường học tập hướng vào người học. Người học được coi trọng sự sáng tạo và những phẩm giá của mình.

2.4. Các lí thuyết về tiếp cận trong dạy học ngoại ngữ

2.4.1. Đặc thù của dạy học ngoại ngữ

Hoạt động dạy học ngoại ngữ có những nét đặc trưng riêng biệt, cụ thể như sau:

- Dạy học ngoại ngữ là một quá trình phức tạp bao gồm hoạt động dạy của giáo viên và hoạt động học của người học. Hai hoạt động này luôn có mối quan hệ mật thiết với nhau.

- Dạy học ngoại ngữ là một hoạt động mang tính chất xã hội. Tính xã hội được thể hiện thông qua hoạt động học tập dưới hình thức nhà trường, có tổ chức chặt chẽ và được thực hiện có ý thức rõ ràng và tự giác.

- Dạy học ngoại ngữ là hoạt động dạy ngôn ngữ sẵn có của một dân tộc nào đó đang sử dụng.

- Dạy học ngoại ngữ được tổ chức một cách chuyên biệt với các phương pháp và tiếp cận khác nhau do giáo viên sử dụng nhằm giúp người học lĩnh hội ngoại ngữ đích một cách nhanh chóng và hiệu quả.

- Mục đích của dạy học ngoại ngữ là làm cho người học hiểu và sử dụng ngoại ngữ như một phương tiện giao tiếp và nhận thức.

2.4.2. Các tiếp cận trong dạy học ngoại ngữ

a. *Tiếp cận giao tiếp (Communicative language teaching)*

Mục tiêu của việc dạy học ngôn ngữ là phát triển năng lực giao tiếp của người học [9], [10]. Tiếp cận giao tiếp nhấn mạnh việc dạy học như thế nào và dạy nội dung gì? Việc nhấn mạnh dạy điều gì, tiếp cận giao tiếp đề cao các chức năng ngôn ngữ hơn là giảng dạy các từ vựng và ngữ pháp. Bên cạnh đó, đối với việc dạy như thế nào, tiếp cận giao tiếp coi trọng việc tạo ra các cơ hội học tập, tiếp xúc và sử dụng các ngôn ngữ trong các bối cảnh khác nhau. Mục tiêu chính của việc tiếp cận giao tiếp là phát triển năng lực giao tiếp và khả năng sử dụng ngôn ngữ của người học trong mối liên hệ giữa ngôn ngữ và giao tiếp.

b. Tiếp cận từ vựng (Lexical approach)

Tiếp cận từ vựng là một phương pháp giảng dạy học ngoại ngữ được mô tả bởi Lewis vào đầu những năm 1990. Phương pháp tiếp cận này dựa trên quan điểm rằng việc hiểu và tạo ra các cụm từ liên quan là cần thiết trong việc học ngoại ngữ. Từ vựng đóng vai trò trung tâm quan trọng trong việc dạy và học ngoại ngữ [11]. Phương pháp này lấy giáo viên làm gốc cho hoạt động giao tiếp. Bởi lẽ, giáo viên là người đầu tiên giải thích cho người học cách sử dụng các cụm từ vựng vào những mục đích và chức năng khác nhau.

Cách tiếp cận này xem người học như là người phát hiện nhằm tạo môi trường thuận lợi để giúp người học phát huy năng lực bản thân thông qua việc hình thành và sử dụng thành thạo các từ vựng, các cụm từ vựng trong bối cảnh giao tiếp. Bên cạnh đó, cách tiếp cận này không chú trọng việc áp dụng các quy tắc chính thống

trong việc kết hợp các từ vựng mà cho phép người học dựa vào khả năng phân tích và tổng hợp của bản thân.

c. Tiếp cận ngôn ngữ tự nhiên (Natural approach)

Tiếp cận ngôn ngữ tự nhiên trong việc học ngôn ngữ khuyến khích việc học ngôn ngữ một cách tự nhiên trong bối cảnh lớp học, và nhấn mạnh tầm quan trọng của giao tiếp ngôn ngữ của người học. Phương pháp học tập này nhằm tạo ra môi trường học tập thoải mái, và ít căng thẳng cho người học. Với tiếp cận tự nhiên, kết quả đầu ra của việc học ngôn ngữ không bắt buộc thông qua kiểm tra và đánh giá nhưng thể hiện qua khả năng tiếp nhận ngôn ngữ của người học.

Cách tiếp cận này sẽ mang lại những hiệu quả nhất định khi mà giáo viên chú trọng vào chủ đề các kiến thức đầu vào. Nội dung bài học chú trọng việc sử dụng các thông điệp của ngôn ngữ đích và rất ít quan tâm đến việc sửa lỗi của người học.

d. Tiếp cận dựa vào nhiệm vụ (Task-based approach)

Tiếp cận dựa vào nhiệm vụ là phương pháp dạy học lấy người học làm trung tâm, bắt nguồn từ phương pháp giao tiếp (Communicative approach). Những hoạt động học ngoại ngữ được thiết kế dựa vào nhu cầu sống thực tế của người học. Người học thông qua các bài giảng được thiết kế sẽ tăng khả năng sử dụng ngôn ngữ thực và chiến lược ngôn ngữ để hoàn thành các nhiệm vụ có ý nghĩa trong cuộc sống.

Tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tập trung vào hoạt động giao tiếp và tương tác, sử dụng ngôn ngữ phù hợp vào từng thời điểm nhất định [12]. Người học không cần

Bảng 2: So sánh những điểm tích cực và hạn chế của các tiếp cận trong việc dạy học ngoại ngữ

Các tiếp cận trong việc dạy học ngoại ngữ	Tích cực	Hạn chế
Tiếp cận giao tiếp	Người học có nhiều cơ hội thực hiện các đàm thoại giao tiếp trong giờ học. Người học có cơ hội trải nghiệm các tình huống xảy ra trong cuộc sống hàng ngày thông qua các đơn vị bài học. Giáo viên chỉ là người định hướng cho người học thực hiện các đàm thoại và giao tiếp.	Người học gặp khó khăn khi kiểm soát và thực hiện các đàm thoại giao tiếp khi không có nhiều kinh nghiệm. Quá chú trọng hình thức giao tiếp gây cho người học khó khăn trong việc chuẩn bị các dữ liệu đầu vào như từ vựng và các điểm ngữ pháp.
Tiếp cận từ vựng	Người học cảm thấy có động lực tìm hiểu các tài liệu học. Người học được trang bị những kiến thức hữu ích để học tập theo từng giai đoạn trong việc học ngôn ngữ. Giáo viên không bị áp lực vì mục tiêu của khóa học được xác định rõ ràng.	Tiếp cận ngôn ngữ gặp khó khăn vì sự đa dạng các chủ đề trong cuộc sống. Sự phân biệt trình độ của người học gây ra khó khăn về nội dung giảng dạy.
Tiếp cận ngôn ngữ tự nhiên	Người học hình thành thói quen tích cực với việc tiếp nhận ngôn ngữ mới. Người học cảm thấy không áp lực khi bị đánh giá kết quả học tập. Giáo viên không áp lực về điểm số của người học.	Người học cần có những kiến thức nhất định để theo kịp nội dung bài học. Người học gặp khó khăn khi xây dựng các bài hội thoại vì thiếu những từ vựng hoặc kiến thức cần thiết.
Tiếp cận dựa vào nhiệm vụ	Người học có cơ hội trải nghiệm các nhiệm vụ xảy ra trong cuộc sống hằng ngày bằng ngôn ngữ đích. Người học hình thành các kĩ năng và kĩ xảo cần thiết để giải quyết các nhiệm vụ. Người học được tự do sử dụng năng lực ngôn ngữ của bản thân để giải quyết các nhiệm vụ học tập.	Giáo viên mất nhiều thời gian để chuẩn bị các nhiệm vụ học tập. Người học sẽ cảm thấy "chán" nếu các nhiệm vụ không sống động và khác với sở thích.

theo các quy mẫu truyền thống trong hoạt động dạy và học tại lớp học. Từ những cơ sở lý thuyết của các tiếp cận, nhóm tác giả tiến hành so sánh những điểm tích cực và hạn chế để chỉ ra những lưu ý cho các giáo viên trong việc dạy học ngoại ngữ. Việc so sánh này mang nhiều ý nghĩa trong việc triển khai các hoạt động dạy học cũng như thể hiện rõ vai trò của giáo viên và người học trong các lớp học ngoại ngữ (xem Bảng 2).

3. Kết luận

Các cơ sở lý luận về tiếp cận là tiền đề vững chắc cho hoạt động dạy và học ngoại ngữ ở bậc Đại học, Cao đẳng. Việc nắm vững bản chất và ý nghĩa của các tiếp cận sẽ giúp cho quá trình dạy và học của giảng viên và

sinh viên diễn ra một cách hiệu quả nhất. Giảng viên ngoại ngữ cần có sự linh hoạt trong việc vận dụng đa dạng các tiếp cận khác nhau để hỗ trợ cho người học tiếp thu ngoại ngữ theo một cách chủ động và sáng tạo. Trong các động dạy và học ngoại ngữ, giảng viên cần phải phát huy được vai trò của người học để quá trình lĩnh hội kiến thức diễn ra một cách có ý nghĩa. Bên cạnh đó, giảng viên cần chuẩn bị các nội dung và các hoạt động học tập chú trọng đến việc phát huy tinh thần học tập trong mỗi giờ học tại lớp. Vì vậy, các hướng tiếp theo của nghiên cứu có thể là việc vận dụng từng tiếp cận khác nhau trong việc dạy học các kỹ năng ngoại ngữ và biên soạn các hoạt động học ngoại ngữ phù hợp với từng tiếp cận đã được trình bày trong bài nghiên cứu.

Tài liệu tham khảo

- [1] Viện Ngôn ngữ học, (2003), *Từ điển tiếng Việt*.
- [2] Anthony, E. M. (1963), *Approach, method, and technique*, ELT Journal, 2(1), 63-67.
- [3] Hofler, D. B. (1983), *Approach, method, technique a clarification*, Reading World, 23(1), 71-72.
- [4] Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- [5] Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching (p. 204)*, New York: Cambridge University Press.
- [6] Skinner, B. F. (1975). *The steep and thorny way to a science of behaviors*, American Psychologist, 30(1), 42-49.
- [7] Dewey, J. (1938), *Experience and Education*, New York: Macmillan Compan
- [8] Bloom, B.S. (1956), *Taxonomy of educational objectives, handbook the cognitive domain*, David McKay, New York.
- [9] Zhao, Y. (2022), *An analysis of communicative language teaching approach based on the international researches*, Proceedings of the 2022 3rd International on Language, Art and Culture Exchange (ICLACA 2022), 673, 40-43.
- [10] Nguyen Thi Minh Hieu, Nguyen Truong Giang, Tran Tuyen, Nguyen Loc & Nguyen Dinh Nhu Ha, (2022), *The implementation of communicative language teaching in the context of online learning: A literature review*, European Journal of English Language Teaching, 7(3), 47-58.
- [11] Willis, D. (1990), *The lexical syllabus*, London: Collins.
- [12] Nguyen Dinh Nhu Ha, Nguyen Loc & Tran Tuyen, (2021), *Implementing task-based approach: A solution for teaching English speaking skills*, Proceedings of the 18th International Conference of the Asia Association of Computer-Assisted Language Learning (AsiaCall-2-2021), 621, 8-12. Amsterdam: Atlantis Press: ISBN: 978-94-6239-496-4; ISSN: 2352 – 5398 (CPCI/ISI-index to-be). DOI: <https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.211224.002>.

THEORETICAL BASIS OF APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Nguyễn Đình Như Hà^{*1}, Nguyễn Lộc²,
Trần Tuyền³

* Corresponding author

¹ Email: handn.ncs@hcmute.edu.vn

² Email: dr.nguyenloc@gmail.com

³ Email: ttuyenqp@gmail.com

Institute of Technical Education,
Ho Chi Minh City University of Technology and Education
484 Le Van Viet, Tang Nhon Phu A, Thu Duc city,
Hochiminh City, Vietnam

ABSTRACT: *Teaching foreign languages at the university and college level requires lecturers to pay much attention to mastering theories and teaching methods. It is important for lecturers to understand the nature of approaches to foreign language teaching and learning activities so as to more easily implement learning activities and support learners. This paper presents the concepts and theories of approaches in foreign language teaching activities with the aim to clarify their meaning and importance. In addition, some suggestions for English lecturers and future research on approaches to English teaching are also presented.*

KEYWORDS: Approach, teaching foreign languages, learning theory, higher education.

ĐẠY HỌC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN DỰA VÀO NHIỆM VỤ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NÔNG LÂM THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH: MỘT NGHIÊN CỨU THỰC NGHIỆM

Nguyễn Đình Như Hà*,
Nguyễn Lộc,
Trần Tuyên

Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh
+ Tác giả liên hệ • Email: handn.ncs@hcmute.edu.vn

Article history

Received: 02/11/2023

Accepted: 14/12/2023

Published: 25/01/2024

Keywords

Task-based approach,
teaching English, tertiary
education, experiment

ABSTRACT

Organizing English teaching for university students is a concern for many educators. It can be seen that there are many research projects conducted with the aim of finding effective teaching methods to help students improve their English skills, especially speaking skills. In Vietnam, there have also been many research projects and specific solutions aimed at supporting universities in adjusting and building general English learning programs. However, there are still many shortcomings in evaluating the effectiveness of teaching methods. Therefore, this study aims to evaluate the effectiveness of the method of organizing teaching according to the task-based approach. Through conducting experimental evaluation, the research results have confirmed that students' English proficiency improved significantly during the 12-week experiment when lecturers applied the task-based approach to teaching.

1. Mở đầu

Tiếp cận dựa vào nhiệm vụ (task-based approach - TBA) được hình thành từ phương pháp tiếp cận giao tiếp và có nguồn gốc từ các khái niệm xã hội học của những năm 70 trong thế kỉ XX (Savigo, 1991). Từ sự bất đồng với cách tiếp cận dựa trên cấu trúc như dạy học ngôn ngữ tình huống và phương pháp Nghe - Nói, các nhà ngôn ngữ học đặt ra một quan điểm đó là việc nhấn mạnh sự thành thạo trong việc sử dụng ngôn ngữ của sinh viên cũng như việc dạy ngoại ngữ "lấy sinh viên làm trung tâm" (Widdowson, 1978; Littlewood, 1981). Cũng từ quan điểm này, TBA được hình thành và được xem như là một hình thức dạy học ngoại ngữ chính thống. TBA giúp giải quyết những hạn chế của các phương pháp giảng dạy truyền thống vì nó giúp người học hướng đến việc sử dụng ngôn ngữ đích để giải quyết các vấn đề trong học tập và cuộc sống hàng ngày.

Theo Hişmanoğlu và Hişmanoğlu (2011), có nhiều lí thuyết học tập khác nhau giúp hình thành TBA. Đó là lí thuyết về xử lí thông tin để giải quyết vấn đề (Levelt, 1989), lí thuyết về xử lí đầu vào cho các nội dung chọn lọc (VanPatten, 1996), lí thuyết văn hóa xã hội của Vygotsky (Lantolf, 2000) và phương pháp tiếp cận tương tác (Mackey et al., 2006). Do đó, có thể thấy rằng TBA mang một số đặc điểm với lí thuyết học tập theo chủ nghĩa kiến tạo và tiếp cận giao tiếp. Với đặc điểm của chủ nghĩa kiến tạo, TBA hướng đến việc xây dựng vai trò chủ động trong việc xây dựng kiến thức học tập của bản thân người học. Người học kết nối những kinh nghiệm của bản thân và kiến thức mới để giải quyết các nhiệm vụ học tập bằng ngôn ngữ đích được giảng dạy trong giờ học. Đối với đặc điểm của tiếp cận giao tiếp, TBA giúp cho người học sử dụng ngôn ngữ đích một cách tự nhiên trong mọi hoàn cảnh.

Một số công trình nghiên cứu đã chỉ ra nhiều điểm tích cực của việc dạy học tiếng Anh theo TBA, điển hình như mức độ tự tin trong việc sử dụng tiếng Anh của sinh viên được tăng cường (Carless, 2001; Aljarf, 2007; Amer, 2019), sinh viên có cơ hội tích lũy thêm nhiều từ vựng (Birjandi & Ahangari, 2008; Bhandari, 2020), việc phát âm tiếng Anh trở nên tốt hơn (Nget et al., 2020), vai trò trung tâm của sinh viên trong quá trình học được khẳng định (Kawa & Nidham, 2023).

Trên cơ sở kế thừa các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước, bài viết này nhằm mục đích đánh giá việc áp dụng dạy học tiếng Anh theo TBA cho các sinh viên đang học tại Trường Đại học Nông Lâm TP. Hồ Chí Minh. Với mục tiêu chính để đánh giá mức độ cải thiện tiếng Anh của sinh viên, câu hỏi nghiên cứu của đề tài được xây dựng như sau: Năng lực tiếng Anh của sinh viên nhóm thực nghiệm (TN) và nhóm đối chứng (ĐC) có sự khác biệt như thế nào khi áp dụng quy trình tổ chức dạy học tiếng Anh theo TBA?

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Khái niệm liên quan đến đề tài nghiên cứu

- *Tiếp cận*: Theo định nghĩa trong Từ điển tiếng Việt, “*tiếp cận là từng bước hiểu một vấn đề nào đó trong một lĩnh vực cụ thể trong hoạt động sống hàng ngày*” (Hoàng Phê, 2003, tr 987). Theo Hofler (1983), tiếp cận được xem như là một triết lý hoặc một niềm tin liên quan đến vấn đề cần được xem xét và giải quyết. Tiếp cận là một loạt các quan điểm có chủ đích của cá nhân mà liên quan đến lĩnh vực của họ.

Richard và Rodgers (1986) quan niệm rằng, tiếp cận đề cập đến các giả định về việc ngôn ngữ là gì và như thế nào để học một ngôn ngữ. Hiểu theo một cách khác, tiếp cận mô tả bản chất của ngôn ngữ, cách thức học một ngôn ngữ và các điều kiện cần thiết để khuyến khích việc học ngôn ngữ. Theo định nghĩa của Cambridge, tiếp cận được hiểu như là một động từ hành động, có nghĩa là tiến gần đến điều gì đó hoặc giải quyết một vấn đề nào đó. Khi được xem như là một danh từ, tiếp cận là cách thức để xem xét và giải quyết một vấn đề. Richards và Rodgers (2001) cũng cho rằng mục đích của tiếp cận là nhấn mạnh việc tạo cơ hội cho người học được thực hành ngôn ngữ đích trong bối cảnh thực tế của bản thân. Vai trò của giảng viên là phải đảm bảo được sự đa dạng các hoạt động học tập phù hợp để thúc đẩy việc học ngôn ngữ đích của sinh viên.

- *Tiếp cận dựa vào nhiệm vụ*: Dạy học tiếng Anh theo TBA được định nghĩa trong nhiều nghiên cứu khác nhau (Prabhu, 1987; Ellis, 2003; Nunan, 2004; Richards & Rodgers, 2001). Prabhu (1987) cho rằng, dạy học tiếng Anh theo TBA được xem là hình thức dạy học hiệu quả trong việc dạy học tiếng Anh và sinh viên khi được tham gia phương pháp tiếp cận này luôn đóng vai trò trung tâm trong quá trình dạy học, và họ có nhiều cơ hội trải nghiệm nhiệm vụ học tập đa dạng và nhiều ý nghĩa. Một số nhà nghiên cứu ngôn ngữ như Crook (1992), Ellis (2003) và Nunan (2004) đồng ý rằng, việc dạy học tiếng Anh theo TBA được xem như là học thuyết kiến tạo. Theo quan điểm học thuyết kiến tạo, mỗi cá nhân sinh viên là trung tâm chính của quá trình dạy học và chủ động xây dựng kiến thức của mình dựa trên những kinh nghiệm và trải nghiệm của bản thân (Piaget, 2001). Bên cạnh đó, Leaver và Willis (2004) đã xác định rằng, dạy học tiếng Anh theo TBA không chỉ là một phương pháp giải quyết vấn đề cụ thể, mà là một hình thức dạy học có nhiều mặt khác nhau và được sử dụng linh hoạt cho từng đơn vị bài học, chương trình và các mục đích khác nhau. Chính vì thế, TBA “*lấy người học làm trung tâm*” của việc dạy học.

Gorp và Bogaert (2006) cho rằng, việc dạy học tiếng Anh theo TBA giúp sinh viên nhận ra những khiếm khuyết về mặt ngôn ngữ trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ học tập. Thông qua đó, họ có những cơ hội được bổ sung thêm những kiến thức cần thiết về mặt ngôn ngữ để cải thiện các kỹ năng tiếng Anh, đặc biệt kỹ năng Nói.

Tác giả Dave và Willis (2007) cũng khẳng định rằng, dạy học tiếng Anh theo TBA là một giải pháp phù hợp cho các giảng viên dạy ngôn ngữ. Đối với hình thức dạy học này, giảng viên không chủ động quyết định trước nội dung ngôn ngữ sẽ được dạy học. Các bài học được hoàn thành sau khi các nhiệm vụ học tập được giải quyết và nội dung ngôn ngữ được quyết định bởi sinh viên trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ.

Tại Việt Nam, một số nhà nghiên cứu cũng có cách nhìn nhận và định nghĩa về hình thức dạy học tiếng Anh theo TBA. Điển hình là Nguyen Viet Hung (2014) đã nhấn mạnh rằng, TBA là một hình thức dạy học hiệu quả vì nó giúp khai thác các nhiệm vụ trong đời sống thường nhật. TBA đáp ứng được đòi hỏi, nhu cầu và sở thích học ngoại ngữ của sinh viên, giúp giảng viên định hướng được các công việc cần thiết để phát triển năng lực học ngoại ngữ của sinh viên. Ngoài ra, TBA cũng giúp sinh viên đạt được kết quả đầu ra có ý nghĩa hơn và thiết thực hơn. Cùng với đó, tác giả Võ Thị Khánh Linh (2016) cho rằng, hình thức dạy học này tập trung giúp cho sinh viên sử dụng ngôn ngữ thực thông qua việc thực hiện các nhiệm vụ được giao tiếp một cách có ý nghĩa. Trong hình thức dạy học này, sinh viên được tự do sử dụng ngôn ngữ một cách sáng tạo trong việc giải quyết các nhiệm vụ học tập.

2.2. Sơ đồ hóa quy trình tổ chức dạy học theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Một số đặc điểm của môn Tiếng Anh tổng quát tại Trường Đại học Nông Lâm TP. Hồ Chí Minh:

- *Tính cụ thể*: Môn Tiếng Anh tổng quát có các nội dung cụ thể liên quan với cuộc sống hàng ngày của sinh viên với các chủ đề như: lối sống, công nghệ, môi trường, y tế, phương tiện giao thông vận tải, kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng làm việc đội nhóm. Song song với các chủ đề môn học, sinh viên được trang bị các vốn từ vựng, ngữ pháp và cấu trúc câu cần thiết để đáp ứng được từng nội dung bài học cụ thể trong chương trình.

- *Tính ứng dụng và thích nghi*: Các nội dung của môn Tiếng Anh tổng quát mang lại những kiến thức và kỹ năng cần có cho việc giao tiếp và xử lý các tình huống trong cuộc sống hàng ngày, và công việc tương lai của người học. Các chủ đề bài học giúp cho người học sử dụng các kinh nghiệm vốn có của bản thân để luyện tập và thực hành ngôn ngữ đích một cách chủ động, ví dụ: trình bày các vấn đề về sức khỏe, các giải pháp giải quyết vấn đề giao thông.

- *Tinh kế thừa và sáng tạo*: Các nội dung của môn Tiếng Anh tổng quát bao gồm sự kế thừa các kiến thức trong chương trình học phổ thông mà sinh viên đã được học. Vì thế, sinh viên sẽ dễ dàng củng cố lại kiến thức và phát triển kỹ năng một cách dễ dàng. Cũng từ đó, sinh viên được tự do sáng tạo hơn trong hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ đích của bản thân.

Căn cứ vào đặc điểm trên, nhóm tác giả đã đề xuất quy trình tổ chức dạy học Tiếng Anh tổng quát theo TBA để phát triển năng lực tiếng Anh của sinh viên, đặc biệt năng lực giao tiếp như sau: (1) *Giai đoạn 1. Chuẩn bị* (Khám phá, tìm hiểu chủ đề; Trọng tâm các kiến thức liên quan); (2) *Giai đoạn 2. Thực hiện nhiệm vụ* (Thảo luận nhóm; Lập kế hoạch báo cáo, Trình bày kết quả); (3) *Giai đoạn 3. Ngôn ngữ trọng tâm* (Phân tích các vấn đề ngôn ngữ, Củng cố và thực hành).

2.3. Khái quát chung về thực nghiệm

Đối tượng được TN là 120 sinh viên đang theo học các lớp Tiếng Anh tổng quát tại Trường Đại học Nông Lâm TP. Hồ Chí Minh trong học kỳ II năm học 2022-2023. Việc TN được tiến hành trong điều kiện học tập bình thường. Nhóm TN và nhóm ĐC có sĩ số tương đương nhau, sinh viên các lớp học tương đối đồng đều. Giảng viên giảng dạy các lớp TN và lớp ĐC có trình độ và kinh nghiệm tương đương nhau.

Chúng tôi tiến hành TN quy trình tổ chức dạy học tiếng Anh theo TBA vào 8 bài dạy theo quy trình TBA cho nhóm 60 sinh viên các lớp: DH22MT, DH22LD khóa 2022-2026. Riêng nhóm ĐC có 60 sinh viên của các lớp: DH22KT, DH22TY khóa 2022-2026 dạy theo cách dạy thông thường. Nhóm TN và ĐC được tổ chức TN trên cùng một nội dung dạy học, vì vậy việc lựa chọn mẫu được thực hiện dựa trên nguyên tắc tương đương nhau về số lượng, trình độ giữa nhóm TN và ĐC.

2.4. Kết quả thực nghiệm

2.4.1. Đánh giá định lượng về kết quả nhóm đối chứng và nhóm thực nghiệm trước khi có tác động sư phạm

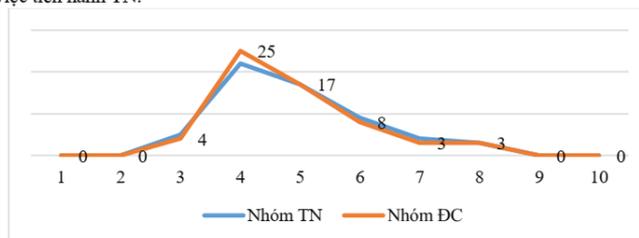
Một bài kiểm tra được thiết kế để đánh giá năng lực giao tiếp dành cho sinh viên 2 nhóm TN và ĐC. Bài kiểm tra đầu vào trước TN tại: <https://tinyurl.com/beforeTN>

Kết quả kiểm tra đầu vào của 2 nhóm sinh viên được thống kê ở bảng 1:

Bảng 1. Điểm số đầu vào của sinh viên lớp TN và lớp ĐC

Nhóm	Số sinh viên	Điểm số										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	M
TN	60	0	0	5	22	17	9	4	3	0	0	5.08
ĐC	60	0	0	4	25	17	8	3	3	0	0	5.12

Kết quả bảng 1 cho thấy rằng, điểm trung bình kết quả kiểm tra trước TN của hai nhóm TN và ĐC là tương đương nhau, với mức chênh lệch không cao. Cụ thể, điểm trung bình của nhóm TN là 5.26 và điểm trung bình của nhóm ĐC là 5.18. Điều này khẳng định rằng về năng lực và trình độ tiếng Anh của hai nhóm là tương đương nhau và phù hợp với việc tiến hành TN.



Biểu đồ 1. Điểm đầu vào nhóm ĐC và nhóm TN

Đường biểu đồ của hai nhóm TN và ĐC cùng xu hướng và gần như trùng nhau, và khoảng cách biệt không đáng kể.

Đề đo lường chính xác năng lực của hai nhóm TN và ĐC, tiếp tục phân tích hệ số tương quan với mức ý nghĩa $\alpha = 0,05$. Kết quả kiểm định sự bằng nhau của hai phương sai tổng thể Levene thì $Sig = 0,631 > \alpha = 0,05$, như vậy phương sai đồng nhất và phân phối chuẩn, do đó tiếp tục sử dụng t ở phần Equal Variances Assumed; trong kiểm định t kết quả $Sig.(2-tailed) = 0.402 > \alpha = 0,05$ điều này có ý nghĩa chấp nhận giả thuyết H_0 , khẳng định trình độ đầu vào của sinh viên hai nhóm TN và ĐC là tương đương, không có sự khác biệt ý nghĩa về giá trị trung bình của nhóm TN và ĐC. Vì vậy, việc lựa chọn hai nhóm để làm TN là hợp lý.

Bảng 2. Kiểm định T-test kết quả đầu vào giữa hai nhóm TN và ĐC

Các tham số	TN	ĐC
N	60	60
Mean	5.08	5.12
Std. Deviation	1.72	1.87
Levene's Test for Equality of Variances	F = 0,185; Sig. = 0,631	
t	0,335	
Sig. (2-tailed)	0,402	

2.4.2. Đánh giá định lượng về kết quả nhóm đối chứng và nhóm thực nghiệm sau khi có tác động sư phạm

Khi đã xác định trình độ của hai nhóm TN và ĐC là tương đương nhau, chúng tôi tiến hành tổ chức dạy học theo quy trình TBA theo mô tả mục 2.1.3 đối với lớp TN, lớp ĐC tiến hành giảng dạy theo cách dạy thông thường mà các giảng viên vẫn đang sử dụng. Sau đó, chúng tôi tiếp tục thiết kế một bài kiểm tra để đo lường năng lực của sinh viên theo các tiêu chí đã xác định (Bài kiểm tra của hai nhóm sau TN: <https://tinyurl.com/afterTNlan2>)

Bảng 3. Kết quả điểm số lần một và lần hai của hai nhóm TN và ĐC

Nhóm	Phân phối tần suất điểm số										M	So sánh giá trị trung bình		
	Điểm	1	2	3	4	5	6	7	8	9		10	Tương quan cặp	Mức ý nghĩa
TN	Lần 1	0	0	5	22	17	9	4	3	0	0	5.08	0,72	0,000
	Lần 2	0	0	1	9	15	16	12	6	1	0	5.72		
ĐC	Lần 1	0	0	4	25	17	8	3	3	0	0	5.12	0,79	0,260
	Lần 2	0	0	3	22	20	9	3	3	0	0	5.23		

Bảng 4. Sự khác biệt về điểm trung bình trong bài kiểm tra lần hai của nhóm TN và ĐC

Nhóm	N	Mean	Variance	SD	Sig. (2-tailed)
TN	60	5.72	1,57	1,253	0,005
ĐC	60	5.23	1,53	1,234	

Từ kết quả của bài kiểm tra lần hai trong bảng 3 cho thấy, điểm trung bình của bài kiểm tra lần hai của nhóm TN là 5.72 cao hơn với bài kiểm tra lần một (5.08) và cao hơn kết quả kiểm tra của nhóm ĐC ở lần hai (5.23). So sánh các cặp điểm kiểm tra trong lần một và lần hai cho thấy rằng tương quan cặp của hai nhóm là tương quan thuận (Correlation TN = 0,72 và Correlation ĐC = 0,79), điều này giải thích được việc chấm điểm của giảng viên giữa hai lần là tương quan thuận với nhau.

Kiểm định giá trị trung bình của hai mẫu phụ thuộc bảng 3 cho kết quả Sig. của lớp TN là: $0,000 < \alpha = 0,05$, điều này chứng tỏ rằng có sự khác biệt về điểm trung bình giữa hai lần kiểm tra ở nhóm TN. Đối với nhóm ĐC có kết quả Sig. là $0,260 > \alpha = 0,05$, điều này chứng tỏ rằng không có sự khác nhau về điểm trung bình giữa 2 lần kiểm tra của nhóm ĐC.

Kiểm định T-test về giá trị trung bình của hai tổng thể được trình bày trong bảng 4 cho thấy rằng Sig. = $0,005 < \alpha = 0,05$, điều này kết luận rằng có sự khác biệt có ý nghĩa về điểm trung bình giữa hai nhóm TN và ĐC.

Kết quả đo lường ở nhóm ĐC không có nhiều thay đổi khi giảng viên vẫn sử dụng phương pháp dạy thông thường. Tuy nhiên, đối với nhóm TN thì kết quả có nhiều thay đổi rõ rệt. Các sinh viên đã có nhiều trải nghiệm học chủ động và sáng tạo khi cùng tham gia vào việc chuẩn bị thực hiện các nhiệm vụ học tập cùng giảng viên. Không khí lớp học trở nên sôi nổi và tích cực hơn, phần lớn các sinh viên của nhóm TN đã có thể cải thiện được năng lực giao tiếp bằng tiếng Anh của bản thân thông qua các loại nhiệm vụ khác nhau do giảng viên tổ chức. Bên cạnh đó, việc áp dụng quy trình tổ chức dạy học tiếng Anh theo TBA đã giúp cho việc thực hiện các nhiệm vụ học tập không còn nhàm chán và phù hợp với đặc điểm tâm lý của sinh viên các trường đại học.

3. Kết luận

Việc tổ chức dạy học tiếng Anh theo TBA đáp ứng được những đòi hỏi của chương trình dạy học tiếng Anh tổng quát tại các trường đại học. Từ kết quả đánh giá năng lực tiếng Anh đầu vào cho thấy rằng, việc tổ chức dạy học tiếng Anh tại các trường là bình thường và không có nhiều khác biệt giữa các lớp học. Tuy nhiên, kết quả TN sau khi áp dụng quy trình tổ chức dạy học tiếng Anh theo TBA cho thấy rằng có sự khác biệt lớn giữa lớp TN và lớp ĐC. Sinh viên lớp TN khi được áp dụng hình thức dạy học theo TBA có điểm số thay đổi rõ hơn so với lớp ĐC. Ngoài ra, kết quả cũng cho thấy rằng mức độ tự tin trong việc sử dụng tiếng Anh, năng lực giao tiếp và xử lý các tình huống bằng ngôn ngữ tiếng Anh của lớp TN thay đổi theo chiều hướng tích cực hơn so với lớp ĐC đang sử dụng phương pháp dạy học truyền thống.

Tài liệu tham khảo

- Aljarf, R. (2007). Task-based instruction for EFL struggling college writers. *Asian EFL Journal*, 12(3), 8-21.
- Amer, A. (2019). The effect of task-based language teaching on developing EFL skills of second year school students at faculty of education (Al-Azhar). *Journal of Scientific, Educational, Psychological and Social Researches*, 28(1), 715-738.
- Bhandari, L. P. (2020). Task-based language teaching: A current EFL approach. *Advances in Language and Literary Studies*, 11(1), 1-5.
- Birjandi, P., & Ahangari, S. (2008). Effects of task repetition on the fluency, complexity and accuracy of Iranian EFL learners of oral discourse. *Social and Behavioral Sciences*, 29(2), 1950-1959.
- Carless, D. V. (2001). *Factors in the implementation of task-based teaching in primary school*. Hong Kong: English department, Hong Kong Institute for Education.
- Crook, G. (1992). Introduction. In G. Crook, G. (Eds.). *Task in a pedagogical context: Interesting theory and Practice* (pp.1-7). Philadelphia: Multilingual MattersLtd.
- Dave, W., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gorp, V. K., & Bogaert, N. (2006). *Developing language tasks for primary and secondary education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hişmanoğlu, M., & Hişmanoğlu, S. (2011). Task-based language teaching: What every EFL teacher should do. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 46-52.
- Hoàng Phê (chủ biên). *Từ điển tiếng Việt*. NXB Đà Nẵng - Trung tâm Từ điển học.
- Hofler, D. B. (1983). Approach, method, technique a clarification. *Reading World*, 23(1), 71-72.
- Kawa, S., & Nidham, L. (2023). Task-based language teaching: A pedagogical approach for improving English proficiency. *OTS Canadian Journal*, 2(10), 1-8.
- Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, 33(2), 79-96.
- Leaver, B. L., & Willis, J. R. (2004). *Task-based instruction in foreign language education: Practices and programs*. Washington: Georgetown University Press.
- Levelt, W. J. (1989). Producing spoken language: A blueprint of the speaker. In C. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The Neurocognition of Language* (pp. 83-122). Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, A., Gass, S. M., & Margolis, D. P. (2006). *Second Language Research: Methodology and Design* (p. 175). Lawrence Erlbaum Associates.
- Nget, S., Pansri, O., & Poohongthong, C. (2020). The effect of task-based instruction in improving the English speaking skills of students. *LEARN Journal*, 13(2), 208-224.
- Nguyen Viet Hung (2014). Review of notion and framework of task-based language teaching. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 2(1), 39-48.
- Nunan, D. (2004). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (2001). *Tâm lý học và giáo dục học* (Trần Nam Lương, Phùng Đệ, Lê Phi dịch). NXB Giáo dục.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Savigo, S. (1991). Communicative Language Teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-277.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Santa Barbara, CA: Greenwood Publishing Group.
- Võ Thị Khánh Linh (2016). Vận dụng mô hình CLIL và phương pháp task-based learning vào dạy học tiếng Anh chuyên ngành cho sinh viên ngành hướng dẫn du lịch ở Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương Nha Trang. *Tạp chí Giáo dục*, 372, 52-55.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.



Exploring The Relationship Between ChatGPT and Task-based Approach: Opportunities and Challenges

Tran Tuyen¹, Nguyen Dinh Nhu Ha^{1*}, Nguyen Loc¹, Le Thi Thuy Trang²

¹*Institute of Technical Education, HCMC University of Education and Technology, Vietnam*

²*Faculty of Special Training, HCMC Open University, Vietnam*

**Faculty of Foreign Languages and Technical Education, Nong Lam University, Vietnam*

**Corresponding author. Email: handn.ncs@hcmute.edu.vn, ha.nguyendinhnhu@hcmuaf.edu.vn*

ABSTRACT

The appearance of ChatGPT brings many benefits to teaching and learning English. ChatGPT is an artificial intelligence Chatbot developed by OpenAI which can operate as human-like text. In this paper, we aim to explore the relationship between ChatGPT and task-based approach (TBA) in terms of opportunities and challenges. We provide the overview of ChatGPT, task-based approach, and the importance of ChatGPT to the education system. We then address the relationship between ChatGPT and TBA, and obstacles associated with this relationship. For example, ChatGPT can help teachers exploit the framework of task-based approach in detail by specific activities in each phase. However, using ChatGPT can also have negative effects such as making up improper contents, and losing the nature of learning tasks. Finally, some recommendations are made to contribute to the future research on ChatGPT in language learning such as the pedagogical implications of ChatGPT in the language classroom.

Keywords: ChatGPT, Task-based approach, Opportunities, Challenges

1. Introduction

1.1. The overview of ChatGPT

ChatGPT which was developed by OpenAI has become an effective tool with a lot of application in different domains [1,2,3]. Therefore, the understanding of its origins and evolution is really essential to scientific research. This part provides the background of ChatGPT with the hope of proving its importance in various fields.

OpenAI is dedicated to advancing AGI for the benefit of humanity. OpenAI, which was established in 2015 by Elon Musk, Sam Altman, and others, has been at the forefront of AI research and has created multiple ground-breaking models, including GPT-2, GPT-3, and eventually ChatGPT. ChatGPT was created to get around some of the problems with earlier sequence-to-sequence models for natural language processing. The GPT-3.5 architecture, a modified version of the GPT-3 model announced by OpenAI in 2020, is the foundation of ChatGPT. With 6.7 billion

parameters as opposed to GPT-3's 175 billion parameters, GPT-3.5 is simply a scaled-down version of GPT-3 [4]. GPT-3.5 still excels in a variety of natural language processing tasks, including language comprehension, text production, and machine translation, despite having fewer parameters.

The sophisticated ChatGPT Chabot can handle a wide range of text-based requests, from straightforward question answering to trickier tasks like writing thank you cards and fixing productivity issues. By breaking down a primary topic into subtopics and having GPT write each one, it can be used to create a comprehensive article. It can also create lengthy academic writings. ChatGPT could have a big impact on a lot of different fields in addition to perhaps having an effect on the writing profession. Its ability to understand natural language makes it the perfect tool for dealing with simple customer service enquiries, such as those made using websites' "ask me" functionality. The legal profession might find use for it because of its capacity for text analysis and interpretation, which could help with duties like document preparation and research. The ability of ChatGPT to oversee the caliber of written work may also be helpful in the sphere of education, maybe assisting in planning lessons, grading and providing feedback on student tasks.

There are significant achievements in the development of ChatGPT such as (1) the creation and dissemination of the GPT series, which illustrated the use of AI language models in a range of contexts, including text production, translation, and summary [5]; (2) the introduction of ChatGPT, which expanded on the achievements of its forerunners and included advancements in precision, context awareness, and adaptability [6].

Due to its distinctive characteristics, ChatGPT is a cutting-edge and adaptable natural language processing model ideal for a wide range of applications. The followings are the key features of ChatGPT:

Large vocabulary

A total of 570 GB of text databases from the internet were used to train ChatGPT. The Chabot naturally has a broad vocabulary given its exposure to such a vast amount of data. This suggests that the bot is proficient enough to understand complex and technical terminology in addition to being able to recognize generally used words, terms, and phrases [7].

Contextual understanding

The ability of ChatGPT to comprehend context in text-based interactions is one of the most important developments. ChatGPT can produce pertinent and cogent responses by understanding the meaning of lines and phrases, which makes conversations with users feel more natural and interesting [8].

Ability to generate languages

With its remarkable language generating abilities, ChatGPT creates content that is grammatically sound, coherent, and appropriate for the occasion. Its versatility in text development makes it suitable for a range of tasks, including content creation, summary, and rewriting [9].

Task flexibility

ChatGPT is flexible across sectors and disciplines and can be used for a variety of activities. It may be tailored for particular use cases like customer support, content development, tutoring, translation, and more with a little tweaking. Due of ChatGPT's versatility, developers can use it to construct solutions that are specifically suited to their needs [10].

Multilingual proficiency

Due to ChatGPT's multilingual proficiency, it may be applied internationally and accommodate a wide range of user bases. For applications like translation, sentiment analysis, and the creation of multilingual content, its multilingual capabilities are crucial [11].

1.2. Task-based approach

Since the communicative language teaching approach first appeared in the early 1980s, task-based approach has gained substantial attention in the field of second language acquisition because they encourage process-focused curricula and provide communicative activities that improve students' real-world language use. The task-based viewpoint of language teaching has emerged in response to some limitations of the conventional PPP approach, which is represented by the process of presentation, practice, and performance [12, 13]. It is based on the constructivist theory of learning and communicative language teaching methodology. Thus, it means that learning a language is a process that improves communication and social interaction rather than something that is internalized by practicing language items, and that learners master the target language more effectively when they are exposed to meaningful task-based activities in a natural way.

[14] used the task-based approach in the teaching of second language for the first time when he published the Bangalore research report. Researchers who use the task-based approach have assimilated knowledge from studies on language, language learning, and foreign language acquisition, and the approach is maturing alongside them. Researchers in the field of language teaching highly valued and acknowledged its functions and value in building learner-centered classrooms and language learning contexts, giving students the chance to communicate and interact, and enhancing students' ability to deploy the target language and solve communicative problems.

Since the 1980s, the task-based approach has grown in popularity among those who teach foreign languages. It places an emphasis on the learner and views language as a tool for communication. The task-based approach's objective is to give students the chance to master language in speaking and writing through instructional tasks that motivate them to utilize language in meaningful, practical, and functional ways [15].

According to [16], task-based approach has some crucial characteristics in learning and teaching foreign languages: 1) It places a focus on developing communication skills through engagement in target language; 2) It incorporates real texts into the learning environment; 3) It gives students the chance to concentrate on both language learning and the learning process itself; 4) It strengthens the learner's own experiences as significant factors that contribute to classroom learning; 5) It makes an effort to connect classroom language acquisition with language activation outside of the classroom.

2. The importance of ChatGPT to education system

Today, information and communications technology (ICT) is essential to a variety of facets of our life, such as education, business, healthcare, and entertainment. It allows for the gathering, storage, and sharing of information as well as the facilitation of in-person communication [17]. ICTs are generating a swift change in society. In schools, the impacts are becoming more and more obvious. Society is putting pressure on schools to adapt to this technological change since ICTs give both students and teachers more alternatives for modifying learning and teaching to individual needs. ICT helps to keep up with the most recent advancements by utilizing a variety of technologies [18]. Teachers in particular need to be up to date on knowledge and skills in order to use new digital tools and resources to help students reach demanding academic standards. We unquestionably need a vision to equip our students with the latest trends. Only with ICT knowledge can the current high-tech and competitive civilization be maintained. ICT has the capacity to accurately and promptly store, retrieve, and process electronic content.

Therefore, the appearance of artificial intelligence in education is an inevitable trend. The use of artificial intelligence in organizations and educational materials is a relatively new development. In reality, teachers must be present in the classroom to provide the greatest possible instruction. However, the introduction of artificial intelligence has changed the significance of teachers in the educational system. To compare a person's pace to others, AI mostly uses deep learning, machine learning, and advanced analytics. As AI technologies advance, they assist in identifying teaching and learning gaps and expand educational capacity. AI can speed up, personalize, and simplify tasks, allowing teachers more time and flexibility to teach understanding and adaptation—two fundamentally human traits that machines are unable to mimic. By merging robots and instructors, it is possible to get the best results from students [19]. In the future, AI will have an impact on almost every part of our lives, and among all of those, the education sector will be significantly impacted because teaching and learning are such vital aspects of life and the current educational system leaves much to be desired.

In terms of ChatGPT, it brings many benefits to both learners and teachers in learning English. ChatGPT can be used by students to decipher and resolve challenging issues.

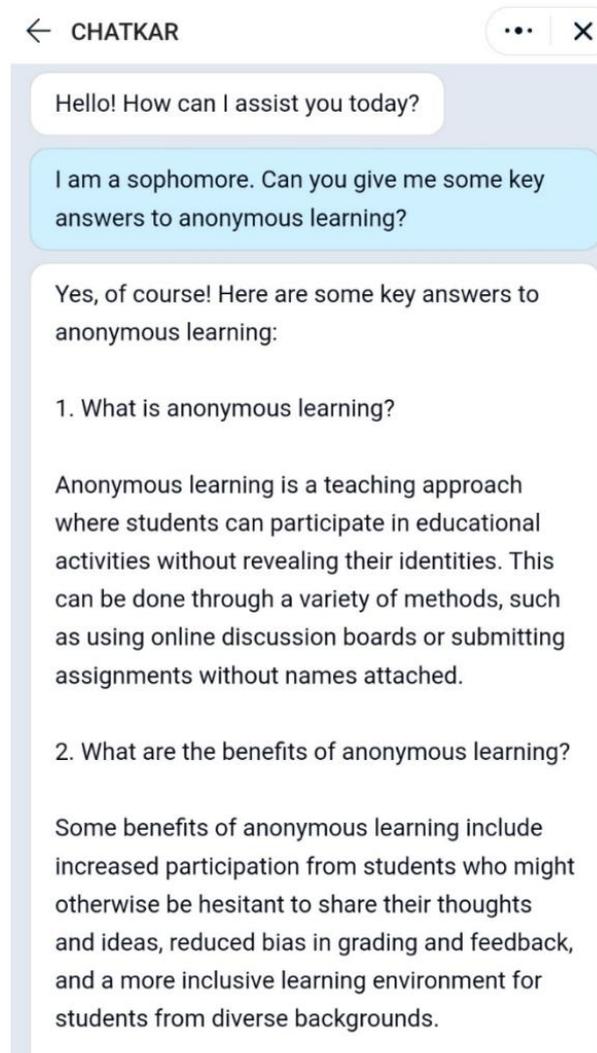


Figure 1: ChatGPT helps students with all kinds of questions

It is a great platform for learners who prefer experiential and hands-on learning [20]. This enables students to ask a question of ChatGPT in the same manner as they would of their teachers. As a result, ChatGPT is easier to use and more suited for beginners. It can be applied to all academic levels, including professional development and higher education. Additionally, the ChatGPT model can generate explanations and detailed answers to a specific problem; it can help with the development of analytical and creative problem-solving skills. Even more intriguingly, students can debate with ChatGPT about the provided justifications, solutions, and other ideas. As a result, ChatGPT offers interactive support to students everywhere and at any time.

Furthermore, teachers can take advantages of ChatGPT for their teaching job. First of all, ChatGPT is considered an effective tool for planning lessons. Teachers can

Additionally, ChatGPT can be used to create topic-specific quiz questions that are based on the topic and degree of difficulty. Secondly, teachers can use ChatGPT to offer their students individualized learning support. ChatGPT can recommend specialized resources and educational activities based on a student's requirements and learning preferences. Thirdly, ChatGPT can assist teachers in responding to inquiries from students. Furthermore, the efficacy of instruction will undoubtedly rise if teachers may ask ChatGPT for clarifications and examples on a particular subject. Last but not least, teachers can use ChatGPT for designing tests with different levels. With large and well-organized databases, selecting or composing items for tests will become convenient for teachers. It is a fact that teachers do not need to spend time considering the levels of a test. Teachers can rely on ChatGPT to do it in a short time.

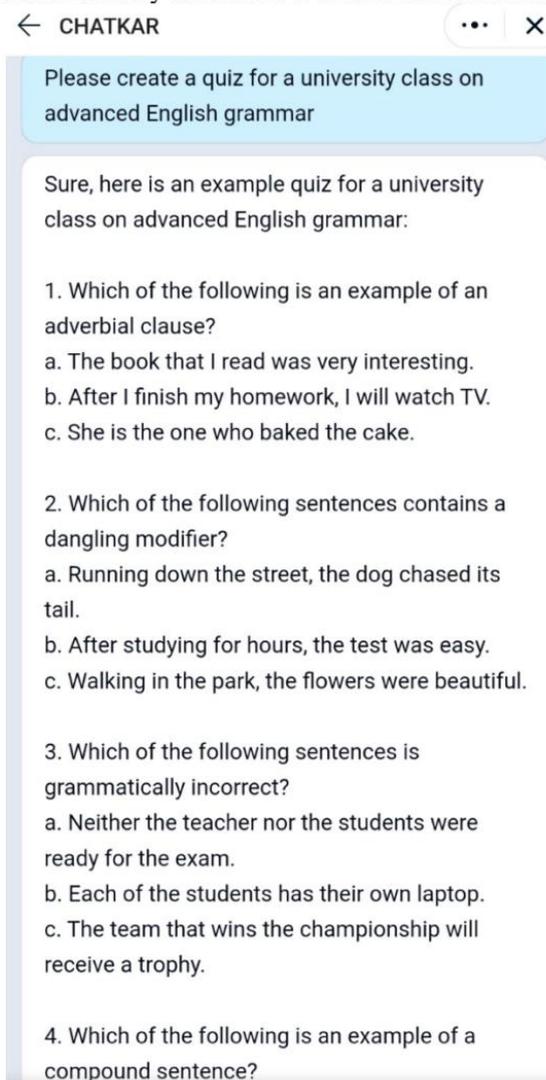


Figure 3: ChatGPT helps teachers to design tests

3. The relationship between ChatGPT and task-based approach

ChatGPT can be a useful tool for teachers in many ways. It is now popular for English teachers in Vietnam to use ChatGPT on Zalo application. It becomes easier for teachers to access ChatGPT on their smartphones without signing up on the Openai website. By turning ChatKar platform on Zalo application, the teacher can raise all kinds of questions on ChatGPT for their concerns. Therefore, it is noticeable that the teaching profession will become more convenient for teachers.

In terms of task-based approach, the researcher would like to illustrate how teachers develop lessons by exploiting Willis' (1996) framework with the support of ChatGPT. In the framework, there are three important phases that teachers have to follow to conduct the lessons.

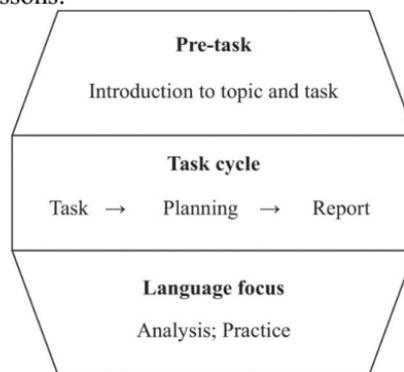


Figure 4: The framework of task-based approach [21]

For each phase, ChatGPT can be used to meet teachers' purposes. Moreover, it also provides specific illustrations and activities which help teachers better their teaching activities. For example, in the pre-task phase, we asked ChatGPT to give an example for a writing task, as depicted in Figure 2. It created a specific task of writing an email to a friend with the specific steps that teachers need to follow. It could be seen that ChatGPT assisted teachers to develop the writing lesson in an effective way. Therefore, teachers can save lots of time in the first phases of preparing a writing lesson with the adoption of TBA framework.

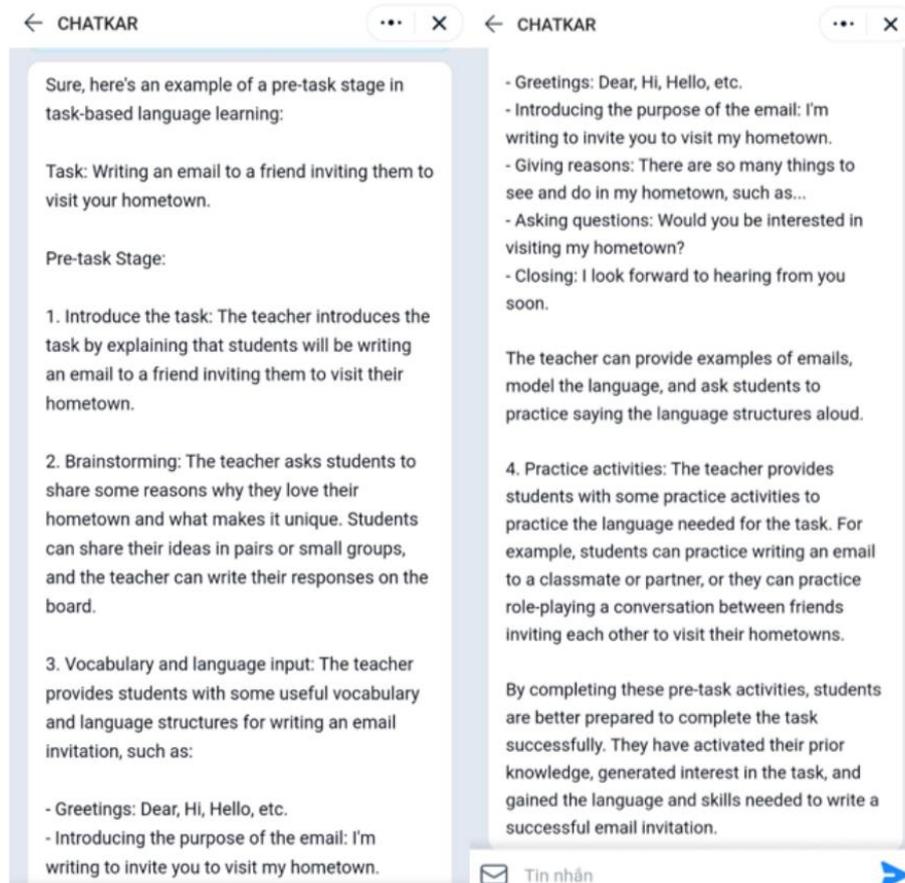


Figure 5: The pre-task phase of task - based approach on ChatGPT

We continued taking advantage of ChatGPT to plan the writing lesson in the second phase. For the task cycle, ChatGPT illustrated activities which were useful to develop task-based lessons. More specifically, it suggested activities for both teachers and students to perform in the task cycle phase. ChatGPT suggested three main activities including task planning, task execution and task evaluation, as depicted in Figure 3.

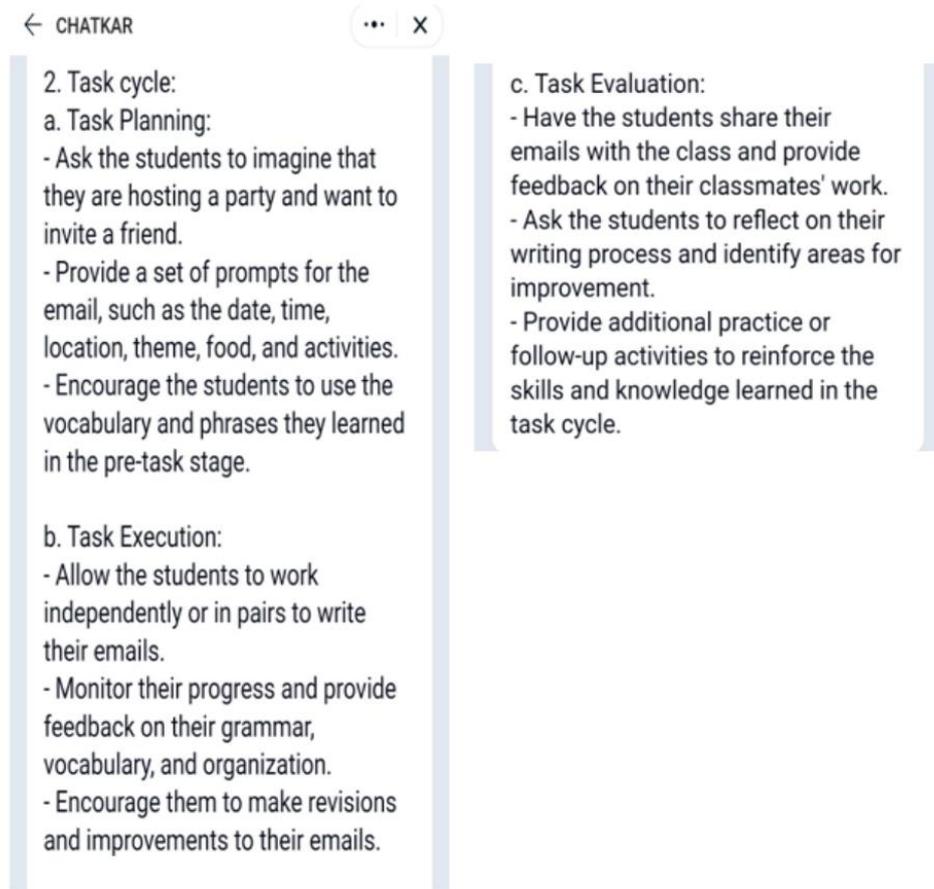


Figure 6: The task cycle phase of task - based approach on ChatGPT

In the language focus phase, we asked ChatGPT for further information relating to a writing lesson. How interesting ChatGPT is to illustrate important recommendations, as depicted in Figure 4. ChatGPT suggested some possible language focuses such as vocabulary, grammar, writing conventions, discourse markers, and register and tone. It is notable that how ChatGPT was able to recognize a lesson plan's structure and build one that followed the conventional lesson plan stages. Obviously, ChatGPT will be useful for other English skills and teachers will not spend so much time and money on planning lessons.

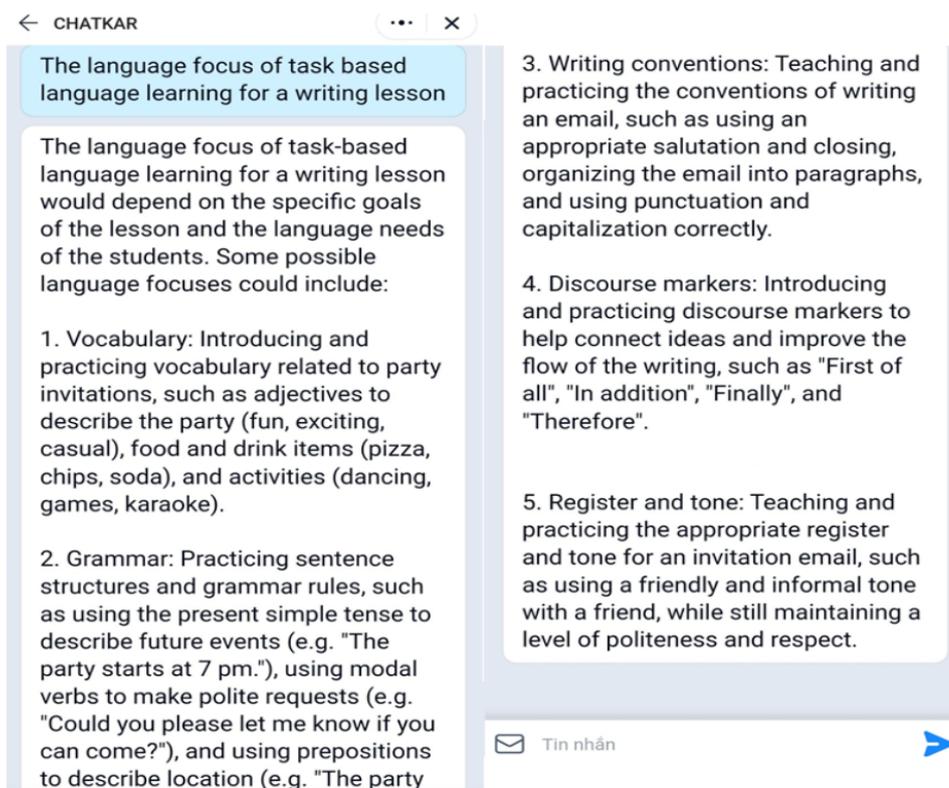


Figure 7: The language focus phase of task - based approach on ChatGPT

4. The challenges of ChatGPT to task-based approach

There are numerous challenges for language learning with the implementation of ChatGPT, a novel language model. Examining potential difficulties and worries that can emerge during implementation is essential, though.

In terms of task-based approach, one issue is the possibility for ChatGPT to produce improper content because it is trained on a sizable corpus of conversational text that may reflect the biases and stereotypes in the data. Furthermore, ChatGPT also faces difficulties understanding more abstract or complex concepts, which causes errors in generated text and reduces its usefulness for language acquisition in particular situations. What is more, the deployment of task-based framework requires teachers to master the implications of each phase so that the teachers can use ChatGPT effectively. In the case of misunderstanding of Willis' (1996) framework, the lessons cannot be well-organized and successful. Last but not least, the nature of tasks can be a major problem when teachers use ChatGPT. As it is known, learning tasks play important roles and help students become more fluent in learning a foreign language [22]. Therefore, teachers must consider choosing the appropriate tasks that can support students effectively. As a fact, ChatGPT cannot operate as a human being and make up real tasks according to teachers' teaching purposes.

The keys to reducing these obstacles are addressed as follows:

- Schools need to integrate with existing internal systems to share essential resources on the internet.
- It is required to invest in the infrastructure to have a stable connection in order to maximize the use of online resources. Moreover, it will be meaningful to provide teachers and students access to technologies and internet connectivity.
- Schools make sure that ChatGPT is implemented with regular checks to minimize bias.
- Schools also provide training and guidelines for teachers and students to help them effectively use ChatGPT and TBA in the classroom.
- Schools encourage teachers to take active roles in selecting recommended tasks from ChatGPT.
- Schools ensure that the lessons with the combination of ChatGPT and TBA are interestingly planned with games and simulations to motivate students to learn.
- Teachers provide students with chances to interact so that they can maintain their positive learning attitudes.
- Schools ensure that the use of ChatGPT to deploy TBA lessons does not replace the role of lecturers.

5. Conclusion

ChatGPT provides a wide range of opportunities for education. Numerous studies focusing on various aspects of using ChatGPT in language acquisition could be included in research projects. In order to fully realize the potential of this technology, empirical studies evaluating ChatGPT's efficacy for language learning are essential. Comparing language learners who use ChatGPT to those who do not could provide crucial insights into the benefits of this technology. Numerous language competency indicators, including vocabulary, grammar, and reading comprehension, may be measured in these investigations.

To task-based approach, English teachers need to master the phases of task-based lessons so that they can successfully exploit ChatGPT. It is no doubt that English teachers must understand the main objectives of lessons so that they can raise their concerns on ChatGPT successfully.

It goes without saying that developing new techniques and tools for assessing ChatGPT's effectiveness is crucial if we are to ensure the security and efficacy of its use in language acquisition. These instruments might include techniques for identifying and minimizing potential biases or prejudices in the text produced by this technology, as well as automated or manual evaluations of the precision and coherence of ChatGPT's generated text.

In conclusion, there are numerous chances for teaching and learning English when utilizing ChatGPT. Future studies could realize the full potential of this technology by concentrating on the challenges, as well as the chances for development in education.

Acknowledgements

References

1. King, M.R.: ChatGPT: A conversation on artificial intelligence, chatbots, and plagiarism in higher education. *Cellular and Molecular Bioengineering* 16, 1–2 (2023).
2. McGee, R. W.: Ethics committees can be unethical: The ChatGPT response. *SSRN* 1, 1-8 (2023)
3. Wu, C., Yin, S., Qi, W., Wang, X., Tang, Z., Duan, N.: Visual ChatGPT: Talking, drawing and editing with visual foundation models. *arXiv* 1, 1-5 (2023)
4. Frieder, S., Pinchetti, L., Griffiths, R. R., Salvatori, T., Lukasiewicz, T., Petersen, P. C., Chevalier, A., Berne, J.: Mathematical Capabilities of ChaGPT, *arXiv* 1, 1-37 (2023).
5. Beerbaum, D. O.: Generative artificial intelligence (GAI) ethics taxonomy-applying ChatGPT for robotic process automation (GAI-RPA) as business case. *SSRN* 1,1-20 (2023).
6. Sallam, M., Salim N. A., Ala'a, B., Barakat, M., Fayyad, D., Hallit, S., Harapan, H., Hallit, R., Mahafzah, A., Ala'a, B.: ChatGPT output regarding compulsory vaccination and COVID-19 vaccine conspiracy: A descriptive study at the outset of a paradigm shift in online search for information, *Cureus* 15(2), 1-16 (2023).
7. Hassani, H., Silva, E. S.: The role of ChatGPT in data science: How AI-assisted conversational interfaces are revolutionizing the field, *MDPI*, 7(2), 1-16 (2023).
8. Kung, T.H., Cheatham, M., Medenilla, A., Sillos, C., DeLeon, L., Elepaño, C., Madriaga, M., Aggabao, R., Diaz-Candido, G., Maningo, J., Tseng, V.: Performance of ChatGPT on USMLE: Potential for AI-assisted medical education using large language models, *PLOS Dig. Health* 2 (2), 1-12 (2023).
9. Sallam, M.: ChatGPT utility in health care education, research, and practice: systematic review on the promising perspectives and valid concerns. *MDPI* 11(6), 1-20 (2023).
10. Mijwil, M., Aljanabi, M., Ali, A.H.: ChatGPT: Exploring the role of cybersecurity in the protection of medical information, *Mesopotamian J. Cybersecur* 1, 18-21 (2023)
11. Curtis, N.: To ChatGPT or not to ChatGPT? The impact of artificial intelligence on academic publishing, *Pediatr. Infect. Dis. J.* 42(4), 275 (2023).
12. Ellis, R.: *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, UK, (2003).
13. Long, M. H., Crookes G.: Three approaches to task-based syllabus design, *TESOL Quarterly* 26(1), 27-56 (1992).
14. Prabhu, N. S.: *Second language pedagogy*, Oxford University Press, UK (1987).
15. Hasnain, S.: Trend analysis of task-based language teaching approach on second language learners for improve English language proficiency: A review, *International Journal of Education & Management* 11(3), 158-175 (2021).
16. Nunan, D.: *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press, Cambridge (2002).

17. Opara E., Theresa A. M., Aduke T. C.: ChatGPT for Teaching, Learning and Research: Prospects and Challenges 5(2), 33-40 (2022).
18. Ratheeswari, K.: Information communication technology in education, Journal of applied and advanced research 3(1), 45-47 (2018).
19. Kengam, J.: Artificial intelligence in education, Research Gate, 2020.
20. Rudolph, J., Tan, S.: ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? Journal of Applied Learning & Teaching 6(1), 342-363 (2023).
21. Willis, J.: A framework for task-based learning, Addison-Wesley, Boston (1996).
22. Nguyen, D. N. H.: Task-based approach: An overview, European Journal of English Language Teaching 7(1), 1-10 (2022).

Implementing a Task-Based Approach to Enhance Speaking Skills of Non-English Majors

Nguyen Dinh Nhu Ha^{*1}, Tran Tuyen², Nguyen Loc³

** Nong Lam University – Ho Chi Minh City*

^{1, 2, 3} Ho Chi Minh City University of Technology and Education

We examined the effectiveness of a task-based approach (TBA) in improving the speaking skills of non-English majors at the university level. The focus is on evaluating whether real-world tasks help learners increase their fluency, accuracy, and complexity in spoken English. A 12-week intervention was implemented, where the experimental group was taught using TBA, and a control group followed a traditional teacher-centered approach. The research employed a quantitative methodology, measuring changes in speaking proficiency through pre- and post-tests. Results showed a significant improvement in speaking fluency and accuracy for students in the task-based group compared to the control group, with implications for further implementation of TBA in language teaching. These findings suggest that integrating tasks closely linked to students' fields of study can have a positive effect on speaking proficiency.

Keywords: Task-based approach, Speaking skills, non-English majors, English language teaching

In recent years, the role of English as a global lingua franca has become increasingly important, not only for those pursuing careers in fields related to English language studies but also for students in other disciplines. Non-English majors are often required to attain a sufficient level of English proficiency to succeed in both academic and professional settings. In Vietnam, there is growing recognition of the need for students to develop communicative competence in English, with a particular emphasis on speaking skills. This is largely driven by the demands of globalization, where industries increasingly operate across borders. However, despite its importance, many non-English majors struggle to achieve the necessary level of proficiency in speaking.

Speaking is arguably the most crucial for effective communication. It involves not only the ability to construct grammatically correct sentences but also the capacity to use language fluently, accurately, and appropriately in various contexts. For non-English majors, these

challenges are compounded by the fact that their focus is often on content knowledge in their specific fields of study. Consequently, they may receive limited exposure to spoken English, both in and outside the classroom. Besides that, traditional teaching methods often emphasize grammar and vocabulary. Therefore, non-English majors often face significant challenges when required to use English for oral communication.

There has been a shift towards more communicative language teaching methods, which prioritize meaningful communication. One approach that has gained considerable attention in this context is task-based approach (TBA). Unlike traditional approaches, TBA emphasizes the importance of using language for real-world purposes with tasks that simulate authentic communicative scenarios. Tasks might include activities such as giving presentations, conducting interviews, participating in discussions, or engaging in role-plays, all of which require students to use English to achieve a specific outcome.

TBA is particularly relevant for non-English majors, who often need to use English in professional contexts related to their fields of study. By focusing on real-world tasks, TBA provides a more practical and relevant way for students to develop their speaking skills. Students are given the opportunity to use the language in meaningful, and suitable contexts. This not only helps to improve their fluency and accuracy but also builds their confidence in speaking English, as they become more comfortable using the language in situations that reflect their future professional needs.

There is growing evidence to suggest that TBA can be particularly effective in improving speaking skills. Studies by Ellis (2003) and Nunan (2020) have shown that TBA encourages spontaneous language use and promotes greater fluency and accuracy than traditional methods. By engaging students in tasks that require them to use language to achieve a specific goal, TBA helps to shift the focus from language form to language function. This shift is really important for non-English majors, as it allows them to practice the kind of communicative skills they will need in their future careers (Azmy & Nanda, 2024; Lou et al., 2016). Despite the potential benefits of TBA, it has not been widely implemented in many educational settings, particularly in countries like Vietnam where more traditional teaching methods still dominate. One reason for this is that TBA requires a more student-centered approach to teaching, which can be challenging for teachers. Furthermore, the success of TBA depends on careful task design and the ability to align tasks with students' language needs and professional goals. In contexts where teachers have large classes and limited resources, implementing TBA effectively can be difficult. However, with the growing recognition of the

importance of speaking skills for non-English majors, there is a need for more research into how TBA can be adapted and applied in different educational contexts.

Overview of task-based approach

Task-based approach has become an integral approach in communicative language teaching with the target language by focusing on tasks that simulate real-world communication. First conceptualized by Prabhu (1987), TBA challenges traditional grammar-based methodologies by emphasizing the use of language as a tool for completing meaningful tasks. These tasks provide students with opportunities to practice language in context, thereby increasing their fluency, accuracy, and communicative competence. Ellis (2003) defines tasks in TBA as activities that "involve a primary focus on meaning," where learners use language to achieve a specific goal.

In traditional language teaching methods, the emphasis has been placed on isolated language components such as grammar rules or vocabulary acquisition. However, TBA seeks to engage learners in meaningful interaction and helps them develop not only grammatical competence but also the ability to communicate in real-life situations. According to Willis (1996), TBA follows a cycle that includes task preparation, task execution, and post-task reflection, all of which foster deeper engagement with the language. This structure enables learners to plan, execute, and reflect on their language use.

A significant body of research supports the efficacy of TBA in improving various language skills, particularly speaking. Skehan (2018) argues that task-based activities encourage spontaneous language use, which is crucial for developing fluency. He distinguishes between two types of tasks: unfocused tasks, which allow for open-ended language use, and focused tasks, which are designed to target specific language forms while still prioritizing communication. Both types of tasks are essential for promoting a balanced development of speaking skills, where learners are encouraged to use language fluently and accurately in various contexts. Ha et al. (2021) further expanded on TBA, emphasizing the importance of task complexity and its relationship to second language acquisition. Their research suggests that when task complexity increases, learners are forced to produce more complex language structures, thereby enhancing their linguistic capabilities.

Speaking skills in English language learning

The development of speaking skills is one of the most challenging aspects of second language acquisition. Speaking involves the ability to produce language fluently, accurately, and appropriately in real-time.

Burns (2012) notes that speaking requires learners to manage not only grammatical correctness but also discourse, pragmatics, and sociolinguistic appropriateness. These demands are often compounded for non-English majors, who may not have as much exposure to spoken English as their counterparts in English or language-related majors.

Bygate (1987) and Richards (2008) categorized speaking into two key types: transactional and interactional speech. Transactional speech focuses on conveying specific information, such as when giving directions or explanations, while interactional speech is concerned with social interaction, such as making small talk or engaging in discussions. For non-English majors, both types of speaking are essential, as they may be required to give presentations or participate in meetings where English is the medium of communication. However, many traditional language courses do not adequately prepare students for the demands of spoken communication, as they tend to focus on written language and grammar exercises rather than interactive and spoken tasks.

Recent research by Goh and Burns (2012) highlights the cognitive processes involved in speaking, noting that learners must simultaneously plan, execute, and monitor their speech in real time. This process becomes more challenging in a second language, where learners may have limited access to the automaticity that native speakers rely on. As a result, many learners experience anxiety when speaking, which can hinder their fluency and overall communicative competence. For non-English majors, this anxiety may be exacerbated by the fact that English is not the primary focus of their studies, leading to a lack of confidence in using the language.

While numerous studies have highlighted the advantages of TBA, there is still a lack of research focused specifically on non-English majors, particularly in Vietnam. Most existing research has focused on English majors or general language learners, leaving a gap in understanding how TBA can be adapted to meet the unique needs of non-English majors, whose language learning goals are often more specialized and professional.

This study aims to address this gap by investigating the effectiveness of TBA in improving the speaking skills of non-English majors at a Vietnamese university. The focus is on assessing whether task-based activities can lead to significant improvements in students' fluency, accuracy, and complexity when speaking English. The study also aims to explore how tasks can be designed to reflect the specific needs of non-English majors. By comparing the results of students who receive task-based instruction with those who follow a more traditional approach, this study seeks to contribute to the growing body of evidence supporting the

use of TBA in language teaching. The research addresses the following questions:

1. Does the task-based approach lead to significant improvements in speaking skills compared to traditional methods?
2. What specific aspects of speaking proficiency (fluency, accuracy, complexity) show the most improvement under TBA?

METHOD

Research design

This study assesses the impact of TBA on the speaking skills of non-English majors. The research took place over 12 weeks at a university in Vietnam, where students were divided into two groups: an experimental group, which followed the TBA methodology, and a control group, which received traditional instruction. The study used a pre-test and post-test format to measure changes in speaking proficiency across three dimensions: fluency, accuracy, and complexity.

Participants

The participants were 60 non-English major students, aged 18–22, enrolled in compulsory English courses. The students were randomly assigned to either the experimental or control group. Both groups were comparable in terms of their baseline English proficiency, as measured by a standardized speaking test prior to the intervention.

Both classes were taught by instructors with similar qualifications and teaching experience. However, the instructor assigned to the control group received specific training in TBA before the study began.

Data collection and analysis

Data collection for this study was conducted over a 12-week period. Pre-tests (<https://tinyurl.com/beforeTN>) and post-tests (<https://tinyurl.com/afterTNlan2>) were administered to both groups, measuring fluency, accuracy, and complexity of spoken English using a rubric based on the Common European Framework of Reference (CEFR). The analysis employed paired-samples *t*-tests to determine if there were statistically significant differences in speaking performance between the pre-test and post-test scores within and between each group. Descriptive statistics were also calculated to quantify the magnitude of improvement in speaking proficiency.

RESULTS

The results of this study provide a detailed comparison of the speaking performance of students in the experimental group, who received task-based instruction, and the control group, who followed traditional teaching methods. The analysis of pre- and post-test data revealed significant improvements in the speaking skills of students in the experimental group across all three measured dimensions: fluency, accuracy, and complexity. In contrast, the control group showed marginal improvements, with no statistically significant changes in fluency or complexity, and only minor gains in accuracy.

In terms of fluency, the experimental group demonstrated notable improvements. The pre-test mean score for fluency was 3.12 ($SD = 0.45$), which increased to 4.21 ($SD = 0.35$) in the post-test. This represents a substantial improvement, $p < 0.001$, indicating statistical significance. Students in the experimental group were able to speak more fluidly and with fewer pauses after the 12-week intervention. In contrast, the control group showed only a slight increase in fluency, with the pre-test mean at 3.10 ($SD = 0.47$) and the post-test mean at 3.45 ($SD = 0.42$), p -value of **0.071**, which was not statistically significant. This suggests that while traditional teaching methods had some positive effect on fluency, they were not as effective as task-based instruction in promoting fluent speech.

Accuracy was also significantly improved in the experimental group. The pre-test mean accuracy score for this group was 3.18 ($SD = 0.50$), which increased to 4.15 ($SD = 0.40$) after the intervention, $p < 0.001$. This suggests that students became more adept at using correct grammatical structures and vocabulary in their spoken responses. The control group, however, only saw a modest improvement in accuracy, with the pre-test mean of 3.20 ($SD = 0.48$) increasing to 3.60 ($SD = 0.45$). The p -value of **0.085** for the control group suggests a non-significant improvement in accuracy.

The analysis of complexity revealed more modest gains in the experimental group compared to fluency and accuracy, but these gains were still statistically significant. The mean complexity score for the experimental group increased from 2.98 ($SD = 0.52$) in the pre-test to 3.85 ($SD = 0.44$) in the post-test, with a p -value of **<0.05**. This indicates that students were able to produce more complex sentence structures and use a wider range of vocabulary after participating in task-based activities. In the control group, however, complexity saw minimal improvement, with a pre-test mean of 2.95 ($SD = 0.50$) and a post-test mean of 3.15 ($SD = 0.48$), and a p -value of **0.099**, indicating no significant improvement.

The comparison between the two groups clearly shows that the task-based approach had a more profound effect on students' speaking abilities. The experimental group outperformed the control group in all three areas, with statistically significant improvements in fluency, accuracy, and complexity. The mean score differences between the pre- and post-tests for the experimental group were notably larger compared to the control group, particularly in fluency and accuracy, where TBA seemed to have the most pronounced impact. The data suggests that TBA, which focused on real-world communication tasks, created more opportunities for students to practice spoken English in meaningful contexts.

Table 1 Descriptive statistics overview

Group	Pre-test Mean (SD)	Post-test Mean (SD)	<i>p</i> -Value	Effect Size (Cohen's <i>d</i>)
Fluency				
Experimental	3.12 (0.45)	4.21 (0.35)	< 0.001	1.12
Control	3.10 (0.47)	3.45 (0.42)	0.071	0.35
Accuracy				
Experimental	3.18 (0.50)	4.15 (0.40)	< 0.001	1.05
Control	3.20 (0.48)	3.60 (0.45)	0.085	0.40
Complexity				
Experimental	2.98 (0.52)	3.85 (0.44)	< 0.05	0.90
Control	2.95 (0.50)	3.15 (0.48)	0.099	0.30

The effect sizes calculated using Cohen's *d* indicate a large effect for fluency and accuracy in the experimental group ($d = 1.12$ & 1.05 , respectively), and a moderate effect for complexity ($d = 0.90$). The control group, however, showed only small effect sizes across all dimensions, further highlighting the greater impact of task-based instruction.

DISCUSSION

Fluency development through task-based approach

One of the most striking findings of this study was the significant improvement in fluency among the experimental group. This outcome

supports the claims made by Skehan (2018) and Ellis (2003), who argue that TBA is particularly effective in promoting fluent language use. The structure of the tasks used in the TBA sessions likely contributed to this improvement. Many of the tasks required students to engage in real-time communication, such as role-playing, discussions, and presentations, which are situations where fluency is critical. Unlike traditional language exercises, TBA encourages students to focus on conveying meaning rather than worrying about grammatical errors. This focus on meaning allows students to develop more natural speech patterns, as they are pushed to keep the conversation going without unnecessary pauses or hesitations. The increase in fluency is also in line with Long's (2015) view that task complexity, when appropriately scaffolded, can stimulate learners to produce language at a faster, more fluent pace.

The significant difference in fluency improvement between the experimental and control groups suggests that traditional methods are less effective in enhancing this aspect of speaking. The control group did show slight improvement in fluency, but the lack of statistical significance indicates that traditional grammar-focused instruction may not provide sufficient opportunities for students to practice speaking in a way that mirrors real-world communication. This finding is important, as fluency is often a key requirement for non-English majors in professional contexts, where they must be able to communicate ideas quickly and effectively in meetings, presentations, and informal discussions.

Accuracy gains and the role of focused tasks

Accuracy in spoken English also saw significant gains in the experimental group, a finding that further supports the effectiveness of task-based learning. While some critics of TBA argue that its focus on fluency can come at the expense of grammatical accuracy, this study's results suggest otherwise. In line with Shehadeh (2004) and Nunan (2020), this study found that when tasks are designed to focus on specific language structures, learners can improve both fluency and accuracy simultaneously. The tasks used in this study were carefully designed to include both meaning-focused communication and opportunities for learners to pay attention to language form, such as tasks requiring students to give detailed explanations or engage in structured debates. These activities naturally prompted learners to use more accurate language, as they were tasked with conveying precise information in a clear and correct manner.

This finding also aligns with Willis (1996), who argued that the task cycle gives students the opportunity to focus on accuracy after an initial attempt at fluency. In the post-task reflection phase, learners were encouraged to consider the language they used during the task and

identify any errors. This reflects the dual focus of TBA on meaning and form, which has been shown to be highly effective for language learning.

The minimal gains in accuracy observed in the control group suggest that traditional approaches do not translate into the same level of improvement in spoken accuracy. While the control group did show some progress in grammatical accuracy, the lack of significant gains indicates that explicit grammar instruction may not effectively transfer to spoken language. This finding suggests that while grammar drills may improve learners' theoretical knowledge of language rules, they do not necessarily help students apply these rules in real-time communication.

Complexity and task design

The results for language complexity were more nuanced, with the experimental group showing moderate improvements. While the gains in complexity were not as pronounced as those in fluency and accuracy, they were still statistically significant. TBA can also promote the use of more sophisticated language structures over time. This aligns with Johnson's (2023) claim that task complexity can lead to more complex language use, as learners are pushed to use more advanced sentence structures and vocabulary when engaging in cognitively demanding tasks.

However, the more modest gains in complexity suggest that achieving significant improvements in this area may require more time and practice than what was provided during the 12-week intervention. Language complexity, which involves the ability to use varied and advanced grammatical structures, often develops more slowly than fluency and accuracy, as learners need time to internalize and experiment with new language forms. It is possible that while the tasks used in this study were effective in promoting fluency and accuracy, they may not have been sufficiently complex or varied to fully push students toward using more advanced structures. Future studies could explore the effects of increasing task complexity over a longer period or incorporating tasks that specifically target the development of complex grammatical forms and vocabulary.

Moreover, the modest gains in complexity could be attributed to the nature of the learners themselves. As non-English majors, many of the participants may have had more limited exposure to complex English language structures in their previous education, particularly if their prior instruction emphasized grammar translation methods, which focus on more basic forms. For such students, the transition to using more complex language in real-time communication may take longer, as they must first build their confidence and competence in using simpler structures.

Comparative effectiveness of TBA vs. traditional methods

The comparative analysis between the experimental and control groups highlights the greater efficacy of TBA in developing speaking skills, especially in areas of fluency and accuracy. Traditional methods do not seem to offer the same opportunities for real-world communication that TBA does. The lack of significant improvements in the control group across all three dimensions of speaking suggests that traditional instruction may not be adequately preparing non-English majors for the kind of communicative tasks they are likely to encounter in their future careers. This finding supports the growing body of literature that calls for a shift away from traditional, teacher-centered language instruction towards more communicative, learner-centered approaches like TBA (Liu & Ren, 2021).

Limitations

Our study had some limitations. Specifically, we had a rather small sample size. Furthermore, it is possible that the instructors were unconsciously biased in favor of the TBA approach. Using a larger number of instructors combined with a larger sample of students might have been useful. Finally, a Bonferroni analysis might have reduced the significance of a few of the findings.

Conclusion

The findings of this study highlight the considerable potential of the task-based approach (TBA) in improving the speaking skills of non-English major students, particularly in fluency and accuracy, with moderate gains in complexity. This research supports the growing body of evidence suggesting that traditional, teacher-centered methods of language instruction, which often focus on rote memorization of grammar and vocabulary, are insufficient for developing the practical communicative skills that students need in professional and academic environments. In contrast, task-based instruction, which emphasizes real-world communication and meaningful language use, provides a more effective way of enhancing students' ability to speak English fluently and accurately.

The significant improvements in fluency and accuracy observed in the experimental group underscore the value of tasks that require students to use language spontaneously and in authentic contexts. Such tasks, whether in the form of presentations, role-plays, or group discussions, allow learners to practice speaking without the constraints of traditional grammar exercises, fostering a more natural use of language. Moreover, the fact that accuracy also improved, despite the focus on meaning over

form, suggests that well-designed tasks can promote the development of both communicative competence and grammatical precision.

However, the more modest gains in complexity indicate that more time and additional practice may be necessary for students to develop the ability to use more advanced language structures. This suggests that while TBA is effective for improving basic communicative skills, further refinements to task design, such as incorporating more cognitively demanding tasks or extending the length of the intervention, may be required to fully address the complexity of learners' spoken language.

In light of these findings, it is recommended that educators incorporate TBA into their English language programs for non-English majors. By aligning tasks with the specific needs of students' professional fields, instructors can better equip learners with the speaking skills they will need in their future careers, thus enhancing their overall language competence and confidence in using English in real-world settings.

REFERENCES

- Azmy, K. & Nanda, D. W. (2024). Implementing task-based language teaching to enhance students' speaking, writing and reading skills: Is it possible? *Jurnal Ilmiah Didaktika*, 24(2), 176-1888.
- Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Goh, C., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.
- Ha, N. D. N., Loc, N. & Tuyen, T. (2021). Implementing task-based approach: A solution for teaching English speaking skills. *Proceedings of the 18th International Conference of the Asia Association of Computer-Assisted Language Learning (AsiaCall-2-2021)*, 621, 8-12. Amsterdam: Atlantis Press: ISBN: 978-94- 6239-496-4; ISSN: 2352 – 5398.
- Johnson, M. D. (2024). Task-based language teaching and L2 writing: The performance-development divide. *Language Teaching Research Quarterly*, 39, 217-230.
- Liu, Y. & Ren, W. (2021). Task-based language teaching in a local EFL context: Chinese university teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research*, 28(6), 2234-2250.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Lou, Y., Chen, P. & Chen, L. (2016). Effects of a task-based approach to non-English-majored graduates' oral English performance. *Creative Education*, 7(4), 660-668.
- Nunan, D. (2020). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.

- Richard, C. J. (2008). *Teaching listening and speaking*. Cambridge: Cambridge University.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- Skehan, P. (2018). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Shehadeh, A. (2004). Task-based language learning and teaching: Theories and applications. In *Teachers exploring tasks in English language teaching* (pp.13-30). Palgrave Macmillan.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.

We have no conflicts of interest to disclose.