

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT
THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH



NGUYỄN ĐÌNH NHƯ HÀ

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

**LUẬN ÁN TIẾN SĨ
NGÀNH: GIÁO DỤC HỌC**

Tp. Hồ Chí Minh, tháng 11 năm 2025

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT
THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH**



NGUYỄN ĐÌNH NHƯ HÀ

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

NGÀNH: GIÁO DỤC HỌC - 9140101

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

Người hướng dẫn khoa học 2: TS. Trần Tuyên

TP. Hồ Chí Minh, tháng 11 năm 2025

QUYẾT ĐỊNH
Về việc đổi tên luận án tiến sĩ

HIỆU TRƯỞNG TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT TP. HỒ CHÍ MINH

Căn cứ Luật Giáo dục đại học ngày 18/6/2012 và Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học ngày 19/11/2018;

Căn cứ Nghị định 99/2019/NĐ-CP ngày 30/12/2019 của Chính phủ Quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật giáo dục đại học;

Căn cứ Quyết định số 937/QĐ-TTg ngày 30/6/2017 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt đề án thí điểm đổi mới cơ chế hoạt động của Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh;

Căn cứ Nghị quyết số 11/NQ-HĐT ngày 08/01/2021 của Hội đồng trường ban hành Quy chế tổ chức và hoạt động của Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP. HCM;

Căn cứ Nghị quyết số 99/NQ-HĐT ngày 21/10/2022 của Hội đồng trường về công tác cán bộ lãnh đạo Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh;

Căn cứ Nghị quyết số 118/NQ-HĐT ngày 27/01/2023 của Hội đồng trường sửa đổi, bổ sung Quy chế tổ chức và hoạt động của trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh;

Căn cứ Thông tư số 08/2017/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 4 năm 2017 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc Ban hành Quy chế tuyển sinh và đào tạo trình độ tiến sĩ;

Căn cứ Quyết định số 1557/QĐ-ĐHSPKT ngày 30/8/2017 của Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh về việc ban hành Quy định đào tạo tiến sĩ của trường đại học Sư phạm Kỹ thuật Tp.HCM;

Theo đề nghị của Nghiên cứu sinh, Khoa quản ngành và Trường phòng Đào tạo.

QUYẾT ĐỊNH:

Điều 1. Đổi tên luận án tiến sĩ cho:

Nghiên cứu sinh : **Nguyễn Đình Như Hà**

Ngành : Giáo dục học

Khoá: 2020 – 2023

Tên luận án mới : **Dạy học Tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường Đại học**

Người HD thứ nhất (HD chính): **GS.TS. Nguyễn Lộc**

Người HD thứ hai : **TS. Trần Tuyển**

Thời gian thực hiện : **01/6/2020 đến 31/5/2023**

Điều 2. Giao cho Phòng Đào tạo quản lý, thực hiện theo đúng Quy chế đào tạo trình độ tiến sĩ của Bộ Giáo dục & Đào tạo và Nhà trường đã ban hành.

Điều 3. Trưởng các đơn vị: phòng Đào tạo, khoa/viện quản ngành, phòng KHTC và các Ông (Bà) có tên ở Điều 1 chịu trách nhiệm thi hành quyết định này.

Nơi nhận:

- BGH (để chỉ đạo);
- Như điều 3;
- Lưu: VT, ĐT (3b).



KT. HIỆU TRƯỞNG
PHÓ HIỆU TRƯỞNG

PGS.TS. Lê Hiếu Giang

LỜI CAM ĐOAN

Tôi cam đoan đây là công trình nghiên cứu của tôi.

Các số liệu, kết quả nêu trong luận án là trung thực và chưa từng được ai công bố trong bất kỳ công trình nào khác.

TP. Hồ Chí Minh, ngày tháng năm 2025

(Ký tên và ghi rõ họ tên)

LỜI CẢM ƠN

Em xin gửi lời cảm ơn chân thành tới quý Thầy/Cô của Viện Sư phạm Kỹ thuật, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh đã hỗ trợ và tạo điều kiện cho em trong suốt thời gian học tập và làm luận án.

Em đặc biệt bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc tới Giáo sư Tiến sĩ Nguyễn Lộc và Tiến sĩ Trần Tuyền đã tận tình hướng dẫn và động viên em trong suốt thời gian học tập và làm nghiên cứu. Nhờ tiếp thu những kinh nghiệm và kiến thức uyên bác của quý Thầy mà em đã hoàn thành được luận án.

Em cũng xin gửi lời cảm ơn chân thành tới lãnh đạo Nhà trường, cùng quý Thầy/Cô của Khoa Ngoại ngữ - Sư phạm, Trường Đại học Nông Lâm TP.HCM, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP.HCM, Trường Đại học Công nghiệp TP.HCM đã hỗ trợ và giúp đỡ em trong quá trình thực hiện nghiên cứu.

Em cũng xin gửi lời cảm ơn đến gia đình, và các bạn học đã chia sẻ, hỗ trợ và động viên em những lúc khó khăn trong quá trình học tập và làm nghiên cứu.

Em xin trân trọng cảm ơn!

TP. Hồ Chí Minh, ngày tháng năm 2025

(Ký tên và ghi rõ họ tên)

TÓM TẮT LUẬN ÁN

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng, tiếng Anh giữ vai trò then chốt giúp sinh viên đại học mở rộng cơ hội học tập, giao tiếp và làm việc trong môi trường chuyên nghiệp. Đối với sinh viên không chuyên ngữ, việc hình thành và phát triển năng lực sử dụng tiếng Anh, đặc biệt là năng lực giao tiếp, trở thành yêu cầu tất yếu nhằm đáp ứng chuẩn đầu ra của các chương trình đào tạo đại học hiện nay. Tuy nhiên, thực tế dạy học tiếng Anh không chuyên ở nhiều trường đại học vẫn còn hạn chế: phương pháp giảng dạy chủ yếu dựa vào truyền đạt kiến thức, ít chú trọng đến hoạt động giao tiếp, hình thức kiểm tra – đánh giá còn nặng tính lý thuyết. Xuất phát từ thực tiễn đó, đề tài “Dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học” được thực hiện nhằm xây dựng và vận dụng cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ (TBA), qua đó góp phần nâng cao chất lượng dạy học tiếng Anh không chuyên ở bậc đại học.

Luận án tập trung giải quyết vấn đề khoa học về việc thiết kế và triển khai cấu trúc dạy học tiếng Anh theo TBA phù hợp với bối cảnh đào tạo tại Việt Nam. Mục tiêu nghiên cứu là xây dựng cơ sở lý luận cho việc dạy học tiếng Anh theo TBA, khảo sát thực trạng triển khai ở các trường đại học, đề xuất cấu trúc dạy học phù hợp và kiểm chứng hiệu quả của cấu trúc này thông qua thực nghiệm sư phạm. Để đạt được mục tiêu đó, luận án sử dụng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp kết hợp giữa định tính và định lượng. Cụ thể, nghiên cứu tiến hành tổng quan tài liệu trong và ngoài nước, khảo sát thực trạng bằng bảng hỏi và phỏng vấn giảng viên – sinh viên, quan sát hoạt động lớp học, và thực nghiệm sư phạm tại Trường Đại học Nông Lâm TP. Hồ Chí Minh. Mẫu nghiên cứu gồm 45 giảng viên và 450 sinh viên trong giai đoạn khảo sát; thực nghiệm được tiến hành trên hai lớp thực nghiệm và hai lớp đối chứng với thời gian 12 tuần, từ ngày 07/9/2023 đến 30/11/2023. Dữ liệu định lượng được xử lý bằng phần mềm SPSS 20 với các phép kiểm định độ tin cậy, thống kê mô tả, T-test và Spearman, trong khi dữ liệu định tính được phân tích theo phương pháp mã hóa nội dung nhằm đảm bảo tính khách quan và toàn diện.

Luận án đã xây dựng được cấu trúc dạy học tiếng Anh theo TBA gồm bốn giai đoạn: khởi động, giới thiệu nhiệm vụ, thực hiện nhiệm vụ và đánh giá nhiệm vụ, đồng thời chỉ ra được các đặc điểm, điều kiện và quy trình áp dụng cấu trúc này cho môn tiếng Anh tổng quát tại các trường đại học. Kết quả khảo sát cho thấy giảng viên và sinh viên đều nhận thức được lợi ích của TBA nhưng việc áp dụng còn mang tính tự phát, thiếu hệ thống và tài liệu hướng dẫn cụ thể. Thực nghiệm sư phạm chứng minh rằng sinh viên trong nhóm học theo cấu trúc TBA có kết quả học tập cải thiện rõ rệt so với nhóm đối chứng. Điều đó khẳng định hiệu quả của việc vận dụng cấu trúc dạy học theo TBA trong việc phát triển năng lực tiếng Anh cho sinh viên không chuyên, đặc biệt ở kỹ năng giao tiếp.

Về mặt lý luận, luận án góp phần bổ sung và làm rõ cơ sở khoa học cho việc dạy học tiếng Anh theo TBA, cung cấp luận cứ cho việc xây dựng chương trình và thiết kế bài học theo định hướng phát triển năng lực người học. Về mặt thực tiễn, luận án đã xây dựng được cấu trúc dạy học tiếng Anh theo TBA phù hợp với bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam, đồng thời cung cấp bộ công cụ hỗ trợ như kế hoạch bài dạy, rubric đánh giá và quy trình triển khai, giúp giảng viên có thể áp dụng trực tiếp vào thực tiễn giảng dạy.

Từ những kết quả đạt được, luận án khuyến nghị mở rộng quy mô thực nghiệm ở nhiều cơ sở đào tạo, đặc biệt trên các lớp tiếng Anh chuyên ngành và ngôn ngữ Anh để kiểm định tính ổn định của mô hình; đồng thời khuyến khích các trường xây dựng giáo trình nội bộ theo hướng nhiệm vụ nhằm đảm bảo tính thống nhất và hiệu quả lâu dài. Ngoài ra, cần đẩy mạnh công tác bồi dưỡng giảng viên về phương pháp thiết kế và tổ chức nhiệm vụ học tập. Những kết quả và khuyến nghị của nghiên cứu không chỉ có ý nghĩa đối với việc đổi mới phương pháp dạy học tiếng Anh không chuyên mà còn góp phần định hướng cho các nghiên cứu tiếp nối về vận dụng TBA trong các bối cảnh giảng dạy ngoại ngữ khác ở Việt Nam.

DISSERTATION SUMMARY

In the context of globalization and international integration, English plays a crucial role in helping university students broaden their learning opportunities, communicate effectively, and work in professional environments. For non-English-major students, developing English language competence, especially communicative ability, has become an essential requirement to meet the learning outcomes of higher education programs. However, the current situation of English teaching for non-English majors in many universities remains limited. Teaching methods still focus on knowledge transmission rather than communicative activities, and assessment practices remain largely theoretical. From this reality, the dissertation was conducted with the aim of constructing and implementing an instructional structure for teaching English based on task-based approach (TBA), thereby contributing to improving the quality of English teaching for non-English majors at the university level.

The dissertation addresses the scientific problem of designing and implementing a task-based instructional structure suitable for the Vietnamese higher education context. Its objectives are to establish a theoretical framework for English teaching through TBA, to investigate the current situation of its implementation in universities, to propose an appropriate instructional structure, and to verify its effectiveness through a pedagogical experiment. To achieve these objectives, the study employed a mixed-methods design. Specifically, it conducted a comprehensive literature review, surveyed and interviewed teachers and students, observed classroom activities, and carried out a pedagogical experiment at Nong Lam University, Ho Chi Minh City. The research sample included 45 teachers and 450 students in the survey stage; the experiment involved two experimental classes and two control classes over a 12-week period, from September 7 to November 30, 2023. Quantitative data were processed using SPSS 20 through reliability testing, descriptive statistics, T-tests, and Spearman correlations, while qualitative data were analyzed using content coding to ensure objectivity and comprehensiveness.

The dissertation developed a four-stage task-based instructional structure, including pre-task, task introduction, task performance, and task evaluation. It also identified key features, conditions, and procedures for applying this structure to general English courses in universities. The survey results indicated that both teachers and students were aware of the benefits of TBA; however, its implementation remained spontaneous and unsystematic due to a lack of specific guidelines and materials. The pedagogical experiment demonstrated that students in the experimental groups achieved significantly better learning outcomes than those in the control groups. This finding confirms the effectiveness of applying the TBA framework in enhancing English proficiency for non-English-major students, particularly in communicative skills.

Theoretically, the dissertation contributes to clarifying and reinforcing the scientific foundation for teaching English through a task-based approach, providing a solid basis for curriculum development and lesson design aligned with learner competency development. Practically, it proposes a feasible instructional model adapted to the context of Vietnamese higher education, accompanied by supporting tools such as lesson plans, assessment rubrics, and implementation procedures that teachers can directly apply in their teaching practice.

Based on the research results, the dissertation recommends expanding experimental studies across different higher education institutions, especially in English for Specific Purposes and English-major programs, to verify the consistency and stability of the proposed model. It also encourages universities to develop internal curricula based on task design to ensure coherence and sustainable effectiveness. Furthermore, teacher professional development should be strengthened through training in task design and classroom organization. These efforts will contribute to improving the quality of English teaching and learning in universities. The findings and recommendations of this study not only support innovation in English teaching for non-English majors but also provide valuable directions for subsequent research on applying TBA to other foreign language teaching contexts in Vietnam.

MỤC LỤC

Lời cam đoan	i
Lời cảm ơn	ii
Tóm tắt luận án	iii
Danh mục chữ viết tắt	xii
Danh mục hình	xiii
Danh mục bảng	xiv
MỞ ĐẦU	1
1. Lý do chọn đề tài	1
2. Mục tiêu nghiên cứu của đề tài	3
3. Khách thể và đối tượng nghiên cứu	3
4. Nhiệm vụ nghiên cứu	3
5. Phạm vi nghiên cứu	4
6. Giả thuyết nghiên cứu	4
7. Phương pháp nghiên cứu	5
8. Ý nghĩa lý luận và thực tiễn của đề tài	6
9. Cấu trúc luận án	8
Chương 1. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ DẠY HỌC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN DỰA VÀO NHIỆM VỤ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC	9
1.1. Các tiếp cận trong dạy học tiếng Anh tại trường đại học	9
1.2. Tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong dạy học tiếng Anh tại trường đại học	13
1.3. Dạy học tiếng Anh không chuyên tại trường đại học	19
1.4. Dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học	25
1.5. Khoảng trống nghiên cứu và những vấn đề luận án nghiên cứu	33
Kết luận Chương 1	35
Chương 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ DẠY HỌC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN DỰA VÀO NHIỆM VỤ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC	36
2.1. Một số khái niệm liên quan	36

2.1.1. Tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong dạy học ngôn ngữ	36
2.1.2. Dạy học tiếng Anh tại trường đại học	39
2.1.3. Dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ.....	40
2.2. Nhiệm vụ trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học	41
2.2.1. Cơ sở xác định các loại nhiệm vụ trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ	42
2.2.2. Các dạng nhiệm vụ trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ	44
2.2.3. Cấu trúc của nhiệm vụ trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ..	49
2.3. Cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học	53
2.3.1. Cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ của Prabhu.....	53
2.3.2. Cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ của Willis	54
2.3.3. Cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ của Ellis.....	56
2.3.4. Cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ của Nunan	57
2.3.5. Sơ đồ hóa cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ	59
2.4. Tổ chức dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học.....	62
2.4.1. Chuẩn đầu ra môn học tiếng Anh không chuyên tại trường đại học.....	62
2.4.2. Lý thuyết học tập trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ.....	63
2.4.3. Các thành tố dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ	67
2.5. Tầm quan trọng và lợi ích của tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong dạy học tiếng Anh tại trường đại học	78
Kết luận Chương 2	80
Chương 3. THỰC TRẠNG DẠY HỌC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN DỰA VÀO NHIỆM VỤ TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH	81
3.1. Khái quát về điều tra khảo sát thực trạng	81
3.1.1. Mục đích khảo sát	81
3.1.2. Nội dung khảo sát thực trạng	81
3.1.3. Địa bàn khảo sát	81

3.1.4. Đối tượng khảo sát.....	82
3.2. Phương pháp khảo sát và thời gian tiến hành khảo sát	84
3.2.1. Phương pháp khảo sát	84
3.2.2. Phương pháp phỏng vấn	86
3.2.3. Phương pháp quan sát.....	87
3.2.4. Thời gian tiến hành khảo sát	87
3.3. Kết quả khảo sát thực trạng	88
3.3.1. Thực trạng nhận thức của giảng viên về dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học	88
3.3.2. Thực trạng tổ chức dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học	90
3.3. Bàn luận kết quả khảo sát thực trạng dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học.....	102
Kết luận Chương 3	105
Chương 4. THIẾT KẾ DẠY HỌC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN DỰA VÀO NHIỆM VỤ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC	107
4.1. Đặc điểm môn học Tiếng Anh không chuyên tại trường đại học	107
4.1.1. Đặc điểm.....	107
4.1.2. Chuẩn đầu ra môn học	107
4.1.3. Nội dung môn học	108
4.2. Mối quan hệ giữa việc vận dụng cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ với sự phát triển năng lực tiếng Anh của sinh viên	111
4.3. Lập kế hoạch dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ.....	113
4.3.1. Nguyên tắc tổ chức dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ	113
4.3.2. Xác định nội dung môn học tiếng Anh tổng quát có thể dạy theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ	114
4.3.3. Thiết kế minh họa dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ ở học phần tiếng Anh 1 - Unit 3: Transport, Lesson 3A, giáo trình Life A2-B1	116

4.3.4. Thiết kế minh họa dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ ở học phần tiếng Anh 2 - Unit 5: The environment, Lesson 5A, giáo trình Life A2-B1	121
4.4. Tổ chức đánh giá việc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ.....	125
Kết luận Chương 4	130
Chương 5. THỰC NGHIỆM SỰ PHẠM VỀ DẠY HỌC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN DỰA VÀO NHIỆM VỤ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC	131
5.1. Khái quát về thực nghiệm	131
5.1.1. Mục đích thực nghiệm	131
5.1.2. Giả thuyết thực nghiệm	131
5.1.3. Đối tượng và quy mô thực nghiệm	131
5.1.4. Nội dung thực nghiệm	132
5.1.5. Tiến trình thực nghiệm	133
5.1.6. Công cụ và phương pháp đánh giá kết quả thực nghiệm	133
5.2. Chuẩn bị kế hoạch dạy học thực nghiệm	136
5.2.1. Thiết kế giáo án bài dạy thực nghiệm	136
5.2.2. Đánh giá cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ thông qua việc xin ý kiến của chuyên gia	137
5.3. Phân tích kết quả thực nghiệm	139
5.3.1. Đánh giá định lượng về kết quả của nhóm đối chứng và nhóm thực nghiệm trước khi có tác động sự phạm	139
5.3.2. Đánh giá định lượng về kết quả của nhóm đối chứng và nhóm thực nghiệm sau khi có tác động sự phạm	141
5.3.3. Đánh giá định tính sau thực nghiệm của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng ...	146
5.3.4. Bàn luận về kết quả thực nghiệm dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ	148
5.4. Kết luận chung về kết quả thực nghiệm	149
Kết luận Chương 5	151
KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ	152
CÁC CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ	156

TÀI LIỆU THAM KHẢO	157
PHỤ LỤC	189
Phụ lục 1: Phiếu khảo sát dành cho giảng viên	189
Phụ lục 2: Câu hỏi phỏng vấn dành cho giảng viên	194
Phụ lục 3: Phiếu khảo sát dành cho sinh viên	195
Phụ lục 4: Câu hỏi phỏng vấn dành cho sinh viên	199
Phụ lục 5: Bảng dự giờ tiến trình tổ chức dạy học	200
Phụ lục 6: Bài kiểm tra đánh giá năng lực tiếng Anh trước thực nghiệm (lần 1)	202
Phụ lục 7: Bài kiểm tra đánh giá năng lực tiếng Anh sau thực nghiệm (lần 2)	204
Phụ lục 8: Bài kiểm tra đánh giá năng lực tiếng Anh sau thực nghiệm (lần 3)	206
Phụ lục 9: Phiếu khảo sát ý kiến chuyên gia về cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ	207
Phụ lục 10: Kết quả xử lý SPSS	209
Phụ lục 11: Giáo án mẫu dành cho các lớp thực nghiệm	230
Phụ lục 12: Đề cương chi tiết môn học tiếng Anh 1, tiếng Anh 2	270
Phụ lục 13: Bảng chi tiết các nội dung môn học tiếng Anh tổng quát theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ	280

DANH MỤC CÁC CHỮ VIẾT TẮT

STT	Ký hiệu, chữ viết tắt	Viết đầy đủ
1	BGDĐT	Bộ Giáo dục và Đào tạo
2	ĐC	Đối chứng
3	GV	Giảng viên
4	NH	Người học
5	PP	Phương pháp
6	QĐ	Quyết định
7	SV	Sinh viên
8	TA	Tiếng Anh
9	TBA	Tiếp cận dựa vào nhiệm vụ
10	TN	Thực nghiệm
11	TP.HCM	Thành phố Hồ Chí Minh
12	TTg	Thủ tướng

DANH MỤC HÌNH

Hình 2.1. Xây dựng và lựa chọn các loại nhiệm vụ (Nunan, 2004)	45
Hình 2.2. Cấu trúc dạy học TA theo TBA (Prabhu, 1987)	54
Hình 2.3. Cấu trúc dạy học TA theo TBA (Willis, 1996)	55
Hình 2.4. Cấu trúc dạy học TA theo TBA (Ellis, 2003)	56
Hình 2.5. Cấu trúc dạy học TA theo TBA (Nunan, 2004)	57
Hình 2.6. Sơ đồ hóa cấu trúc dạy học TA theo TBA	60
Hình 5.1. Lũy tích điểm của nhóm ĐC và nhóm TN	140
Hình 5.2. So sánh kết quả điểm số lần hai của hai nhóm TN và ĐC	143
Hình 5.3. So sánh kết quả điểm số lần ba của hai nhóm TN và ĐC	145

DANH MỤC BẢNG

Bảng 1.1. Đặc điểm nổi bật của các tiếp cận trong dạy học TA.....	10
Bảng 1.2. Các quan điểm về dạy học theo TBA.....	16
Bảng 1.3. Thời gian học tập cho các cấp độ trong Khung tham chiếu Châu Âu.....	23
Bảng 2.1. Tính linh hoạt của nhiệm vụ với ngôn ngữ đích của SV	46
Bảng 2.2. Cấu trúc của nhiệm vụ trong dạy học TA theo TBA	50
Bảng 2.3. Kế hoạch chi tiết giải quyết nhiệm vụ.....	52
Bảng 2.4. Mô tả nội dung dạy học TA theo TBA	69
Bảng 2.5. Bảng năng lực ngôn ngữ giao tiếp trong Khung tham chiếu Châu Âu	76
Bảng 3.1. Thông tin về đội ngũ GV.....	83
Bảng 3.2. Thông tin về số lượng SV.....	84
Bảng 3.3. Kết quả khảo sát nhận thức của GV về dạy học TA theo TBA	88
Bảng 3.4. Kết quả khảo sát về nội dung dạy học TA theo TBA	90
Bảng 3.5. Kết quả khảo sát về hình thức dạy học TA theo TBA	93
Bảng 3.6. Kết quả khảo sát về phương pháp dạy học TA theo TBA	94
Bảng 3.7. Kết quả khảo sát hình thức kiểm tra, đánh giá trong dạy học TA theo TBA ..	96
Bảng 3.8. Kết quả khảo sát về tiêu chuẩn của GV	98
Bảng 3.9. Kết quả khảo sát về tính tự chủ của SV	99
Bảng 3.10. Kết quả khảo sát tiêu chuẩn của cơ sở vật chất giảng dạy	101
Bảng 4.1. Tóm tắt các nội dung môn học TA tổng quát dạy theo TBA	115
Bảng 4.2. Bảng quy đổi điểm đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ học tập theo TBA	126
Bảng 4.3. Bảng kiểm đánh giá của GV	129
Bảng 5.1. Danh sách các lớp thực nghiệm và đối chứng	132
Bảng 5.2. Điểm trung bình tương đương từng mức độ đo lường năng lực TA	134
Bảng 5.3. Phân loại đánh giá kết quả học tập của SV	135
Bảng 5.4. Kết quả xin ý kiến chuyên gia về tính cần thiết của cấu trúc dạy học TA theo TBA tại trường đại học	137

Bảng 5.5. Kết quả xin ý kiến chuyên gia về tính khả thi của cấu trúc dạy học TA theo TBA tại trường đại học	138
Bảng 5.6. Điểm số đầu vào của SV nhóm TN và nhóm ĐC	139
Bảng 5.7. Kiểm định T-test kết quả đầu vào giữa hai nhóm TN và ĐC.....	141
Bảng 5.8. Phân phối kết quả điểm kiểm tra lần một và lần hai của nhóm TN và ĐC ...	142
Bảng 5.9. Sự khác biệt về điểm trung bình trong bài kiểm tra lần hai sau khi có tác động sư phạm của nhóm TN và ĐC	142
Bảng 5.10. Phân phối kết quả điểm kiểm tra lần ba của nhóm TN và ĐC	144
Bảng 5.11. Kiểm định T-test kết quả kiểm tra lần ba của hai nhóm TN và ĐC	144
Bảng 5.12. Sự khác biệt về điểm trung bình kết quả kiểm tra lần hai và lần ba của nhóm TN và ĐC	145

MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

Trong kỷ nguyên toàn cầu hóa và chuyển đổi số hiện nay, năng lực sử dụng ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh (TA), đã trở thành một yêu cầu thiết yếu đối với nguồn nhân lực chất lượng cao tại mọi quốc gia. TA không chỉ là ngôn ngữ quốc tế trong giao tiếp, nghiên cứu khoa học và kinh doanh, mà còn là công cụ cốt lõi để cá nhân tiếp cận tri thức toàn cầu, mở rộng cơ hội học tập, làm việc và hợp tác xuyên quốc gia (Agustiana & cộng sự, 2024; Baker, 2024; Barat & Talukder, 2023; Tan, 2024; Zhang, 2024). Đối với Việt Nam, việc nâng cao năng lực sử dụng TA cho sinh viên (SV), đặc biệt là SV không chuyên ngữ, là một nhiệm vụ chiến lược trong tiến trình cải cách giáo dục và hội nhập quốc tế.

Chính phủ Việt Nam đã thể hiện cam kết mạnh mẽ trong việc nâng cao chất lượng dạy và học ngoại ngữ thông qua các chính sách và văn bản chỉ đạo trọng điểm. Một trong những cột mốc quan trọng là Quyết định số 2080/QĐ-TTg về việc điều chỉnh Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017–2025, trong đó nêu rõ mục tiêu “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” (Thủ tướng Chính phủ, 2017). Đề án này đã nhấn mạnh việc phát triển năng lực sử dụng ngoại ngữ như một trong những yêu cầu trọng tâm để đáp ứng các mục tiêu học tập, lao động và hội nhập quốc tế trong thời kỳ toàn cầu hóa. Gần đây, Kết luận số 91-KL/TW của Bộ Chính trị (2024) tiếp tục củng cố định hướng này, khẳng định tầm quan trọng của việc nâng cao năng lực ngoại ngữ cho nguồn nhân lực quốc gia trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư và sự cạnh tranh gay gắt trên thị trường lao động khu vực và toàn cầu. Từ đó, có thể thấy rằng việc phát triển năng lực TA cho SV không còn là một yêu cầu phụ trợ mà trở thành yếu tố then chốt trong tiến trình đổi mới giáo dục, phát triển nhân lực chất lượng cao và nâng cao vị thế quốc gia trên trường quốc tế.

Tuy nhiên, thực trạng dạy và học TA tại các trường đại học hiện nay, đặc biệt trong các lớp TA không chuyên, vẫn còn nhiều bất cập. Nhiều nghiên cứu trong nước cho thấy SV thường học TA với mục đích đối phó kỳ thi, thiếu động lực nội tại và ít cơ hội ứng dụng ngôn ngữ trong thực tế (Lap & cộng sự, 2025; Vũ Minh Đức & Phạm Thị Hoàng Ngân, 2019; Vũ Thị Mai Quế & Hồ Ngọc Trung, 2020). Mặc dù được trang bị kiến thức ngữ pháp tương đối đầy đủ, nhiều SV vẫn gặp khó khăn trong kỹ năng giao tiếp, đặc biệt là kỹ năng nói (Phạm Minh Trí & cộng sự, 2022). Một số nghiên cứu chỉ ra rằng chương trình TA không chuyên còn nặng tính lý thuyết, thiếu tính thực hành và chưa chú trọng phát triển năng lực ngôn ngữ toàn diện cho SV (Lê Thị Bảo Châu & Trần Mai Ly Na, 2023; Phạm Huy Cường, 2022). Thêm vào đó, đội ngũ giảng viên (GV) tuy có nền tảng chuyên môn, nhưng còn gặp khó khăn trong việc áp dụng các phương pháp (PP) dạy học tích cực, thiết kế hoạt động mang tính tương tác và trải nghiệm thực tế (Huỳnh Tấn Hợi & cộng sự, 2022; Huỳnh Văn Hữu, 2023).

Trước bối cảnh đó, tiếp cận dựa vào nhiệm vụ (TBA) nổi lên như một hướng đi hiệu quả trong giảng dạy ngôn ngữ hiện đại. Khác với các PP truyền thống vốn chú trọng vào hình thức ngôn ngữ, TBA hướng tới việc phát triển năng lực giao tiếp thông qua các nhiệm vụ thực tiễn, có mục đích rõ ràng, lấy người học (NH) làm trung tâm và tạo môi trường sử dụng ngôn ngữ một cách tự nhiên (Bhandari, 2020; Hu, 2024; Riyawi & Hasibuan, 2025). Các nghiên cứu quốc tế cho thấy TBA không chỉ giúp tăng hứng thú học tập mà còn cải thiện đáng kể khả năng giao tiếp, kỹ năng hợp tác và tư duy phản biện của SV (Baralt & Gómez, 2019; Ji, 2017; Kafipour & cộng sự, 2023; Saket & Demiralp, 2018). Tại châu Á, nhiều quốc gia như Hàn Quốc, Trung Quốc, Indonesia và Thái Lan đã tích cực tích hợp TBA vào chương trình giảng dạy TA nhằm nâng cao hiệu quả đào tạo và rút ngắn khoảng cách giữa đào tạo và thực tiễn (Jung, 2024; Li & Zhou, 2022).

Tại Việt Nam, tuy TBA đã được giới thiệu trong các tài liệu đào tạo GV và các chương trình đổi mới PP giảng dạy, song việc triển khai trên thực tế vẫn còn rời rạc, thiếu hệ thống và chưa có mô hình cụ thể phù hợp với đặc điểm SV không chuyên TA. Nhiều GV vẫn chưa có đủ cơ sở lý luận và kỹ năng thiết kế hoạt động theo định hướng nhiệm

vụ. Bên cạnh đó, môi trường lớp học truyền thống, thời lượng học hạn chế và áp lực kiểm tra đánh giá khiến việc triển khai TBA còn gặp trở ngại (Nguyễn Thị Bảo Trang, 2024; Sang & Loi, 2023; Thi & cộng sự, 2024; Trinh & cộng sự, 2025). Chính vì vậy, việc nghiên cứu, thiết kế và thực nghiệm một cấu trúc dạy học TA theo TBA phù hợp với bối cảnh dạy TA không chuyên ở các trường đại học Việt Nam là một yêu cầu cấp thiết, không chỉ góp phần nâng cao năng lực ngôn ngữ thực tiễn cho SV, mà còn hỗ trợ các GV trong việc đổi mới hoạt động giảng dạy theo hướng tích cực, lấy NH làm trung tâm.

Từ những nhận thức và quan tâm sâu sắc với việc áp dụng TBA trong việc dạy học TA và kỳ vọng sẽ mang lại những kết quả có giá trị về mặt lý thuyết và thực tiễn, đề tài **“Dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học”** được chọn làm đề tài nghiên cứu của luận án tiến sĩ.

2. Mục tiêu nghiên cứu của đề tài

Nghiên cứu xây dựng và vận dụng cấu trúc dạy học TA theo TBA gồm bốn giai đoạn là khởi động, giới thiệu nhiệm vụ, thực hiện nhiệm vụ và đánh giá nhiệm vụ nhằm góp phần nâng cao kết quả học tập TA của SV không chuyên tại trường đại học.

3. Khách thể và đối tượng nghiên cứu

Khách thể nghiên cứu: dạy học TA không chuyên tại trường đại học

Đối tượng nghiên cứu: dạy học TA không chuyên theo TBA tại trường đại học

4. Nhiệm vụ nghiên cứu

Với những mục tiêu đề ra của đề tài nghiên cứu, nghiên cứu sinh sẽ tiến hành thực hiện các nhiệm vụ chính sau:

Tổng quan các nghiên cứu trong và ngoài nước liên quan đến dạy học TA theo TBA tại trường đại học.

Nghiên cứu cơ sở lý luận về dạy học TA theo TBA trong bối cảnh giáo dục đại học.

Khảo sát và đánh giá thực trạng việc dạy học TA theo TBA tại các trường đại học trên địa bàn TP. HCM.

Xây dựng cấu trúc dạy học TA theo TBA phù hợp với đặc điểm của môn TA không chuyên tại trường đại học.

Tổ chức thực nghiệm sư phạm tại Trường Đại học Nông Lâm TP. HCM để kiểm chứng hiệu quả của cấu trúc dạy học được đề xuất.

5. Phạm vi nghiên cứu

5.1. Phạm vi nghiên cứu về nội dung

Luận án tập trung nghiên cứu về dạy học các môn học TA tổng quát thuộc chương trình TA không chuyên tại các trường đại học trên địa bàn TP. HCM bao gồm Trường Đại học Nông Lâm TP. HCM, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP. HCM, Trường Đại học Công nghiệp TP. HCM.

5.2. Thời gian nghiên cứu

Luận án đã tiến hành thu thập các dữ liệu nghiên cứu từ năm học 2020-2021 đến năm học 2022-2023.

5.3. Địa bàn nghiên cứu

Địa bàn nghiên cứu thực trạng: các trường đại học trên địa bàn TP. HCM bao gồm Trường Đại học Nông Lâm TP.HCM, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP.HCM, Trường Đại học Công nghiệp TP.HCM.

Địa bàn tổ chức thực nghiệm: Trường Đại học Nông Lâm TP.HCM.

6. Giả thuyết nghiên cứu

Dạy học TA theo TBA luôn dành được sự quan tâm của các nhà quản lý và giảng viên TA tại các trường đại học và đã đạt được một số kết quả tích cực trong việc thực hiện mục tiêu, nội dung và các điều kiện hỗ trợ; tuy nhiên vẫn còn nhiều hạn chế trong việc tổ chức các hình thức, phương pháp và kiểm tra, đánh giá kết quả việc dạy học TA theo TBA. Nếu áp dụng dạy học TA theo TBA theo bốn giai đoạn là khởi động, giới thiệu nhiệm vụ, thực hiện nhiệm vụ và đánh giá nhiệm vụ, sẽ góp phần cải thiện những hạn chế này và nâng cao kết quả học tập TA của sinh viên không chuyên.

7. Phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu

7.1. Phương pháp luận nghiên cứu

Luận án được triển khai trên cơ sở phương pháp luận duy vật biện chứng và duy vật lịch sử, xem xét quá trình dạy học TA như một hệ thống thống nhất và phát triển, trong đó các yếu tố mục tiêu, nội dung, PP, hình thức tổ chức và đánh giá có mối quan hệ tương tác lẫn nhau. Nghiên cứu được định hướng bởi các quan điểm phương pháp luận của giáo dục hiện đại như quan điểm hệ thống – cấu trúc, quan điểm hoạt động, quan điểm lấy người học làm trung tâm và quan điểm gắn kết lý luận với thực tiễn. Theo đó, dạy học TA theo TBA được tiếp cận như một chỉnh thể, trong đó SV là chủ thể tích cực của hoạt động học tập, còn GV đóng vai trò tổ chức và hỗ trợ. Phương pháp luận này định hướng toàn bộ quá trình nghiên cứu từ khảo cứu tài liệu, khảo sát thực trạng, thiết kế cấu trúc dạy học TA theo TBA đến thực nghiệm sư phạm và đánh giá kết quả, nhằm đảm bảo tính khoa học, tính logic và khả năng ứng dụng của luận án.

7.2. Nhóm phương pháp thu thập dữ liệu

Phương pháp khảo cứu tài liệu

Việc nghiên cứu lý thuyết được thực hiện nhằm hỗ trợ quá trình thu thập dữ liệu định tính thông qua việc tham khảo và khai thác các văn bản như công văn, đề án, chính sách do Bộ Giáo dục và Đào tạo (BGDDT) ban hành, cùng với các tài liệu học thuật gồm sách, báo, tạp chí trong và ngoài nước, các luận văn, luận án có liên quan đến đề tài. Những tài liệu này được tác giả lựa chọn, phân loại, hệ thống hóa và phân tích một cách khoa học nhằm phục vụ cho việc xây dựng tổng quan nghiên cứu và cơ sở lý luận. Trên nền tảng đó, các khía cạnh lý thuyết về dạy học TA theo TBA được làm rõ và củng cố.

Phương pháp khảo sát bằng phiếu hỏi

Nghiên cứu sử dụng khảo sát bằng bảng hỏi nhằm tìm hiểu nhận thức của GV về dạy học TA theo TBA, ý kiến của GV và SV về thực trạng dạy học theo TBA qua các nội dung, hình thức, PP, kiểm tra - đánh giá và điều kiện hỗ trợ. Đồng thời, khảo sát mức độ cần thiết và tính khả thi của việc áp dụng TBA trong dạy học TA tại trường đại học.

Khảo sát được thực hiện theo PP chọn mẫu phi xác suất thuận tiện với 45 GV và 450 SV tại ba trường đại học trên địa bàn TP. HCM: Trường Đại học Nông Lâm TP.HCM, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP.HCM và Trường Đại học Công nghiệp TP.HCM.

Phương pháp phỏng vấn

Phỏng vấn bán cấu trúc được sử dụng nhằm khai thác ý kiến chuyên sâu của GV và SV về việc dạy học TA theo TBA tại trường đại học, tập trung vào thực tiễn triển khai, tính cần thiết và tính khả thi của TBA. Người tham gia phỏng vấn được lựa chọn theo PP chọn mẫu mục đích, dựa trên sự tự nguyện và mức độ liên quan đến hoạt động giảng dạy hoặc học tập theo TBA. Các cuộc phỏng vấn được tiến hành trực tiếp, ghi âm và tổng hợp để phục vụ phân tích nội dung.

Phương pháp thực nghiệm

Phương pháp thực nghiệm (TN) được sử dụng nhằm kiểm chứng tính khả thi và hiệu quả của cấu trúc dạy học TA theo TBA do luận án đề xuất. Thực nghiệm được triển khai với 2 lớp đối chứng (ĐC) và 2 lớp TN trong học phần tiếng Anh tổng quát thuộc chương trình tiếng Anh không chuyên tại Trường Đại học Nông Lâm TP. HCM.

7.3. Phương pháp phân tích dữ liệu

Dữ liệu định lượng thu được từ khảo sát và TN được mã hóa, làm sạch, nhập và xử lý bằng phần mềm SPSS 20. Các phân tích bao gồm: kiểm tra độ tin cậy bằng bảng hỏi bằng chỉ số Cronbach's Alpha, phân tích giá trị trung bình, phương sai, độ lệch chuẩn, kiểm định tương quan thứ hạng Spearman và kiểm định T-test để so sánh kết quả giữa các nhóm. Dữ liệu định tính từ phỏng vấn được chọn lọc, mã hóa, phân nhóm, tạo chủ đề và tổng hợp nhằm diễn giải, bổ sung và làm rõ các kết quả định lượng.

8. Ý nghĩa lý luận và thực tiễn của đề tài

8.1. Ý nghĩa lý luận

Kết quả nghiên cứu của luận án bổ sung và phát triển cơ sở lý luận về dạy học TA theo TBA trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam. Luận án xây dựng và làm rõ các

khái niệm cơ bản như: tiếp cận, nhiệm vụ, TBA, dạy học TA tại trường đại học và dạy học TA theo TBA, qua đó hình thành hệ thống khái niệm thống nhất phục vụ cho nghiên cứu và ứng dụng.

Kết quả nghiên cứu góp phần làm rõ cơ sở lý luận về dạy học TA theo TBA. Cấu trúc dạy học TA theo TBA là đóng góp quan trọng của luận án, nhằm giúp các GV triển khai các hoạt động dạy học diễn ra trong lớp học một cách hiệu quả hơn.

Ngoài ra, luận án bổ sung cơ sở lý luận cho việc đánh giá năng lực giao tiếp TA của SV, thông qua bộ tiêu chí và quy trình đánh giá kết quả học tập theo định hướng TBA, góp phần hoàn thiện lý luận về kiểm tra – đánh giá trong dạy học ngoại ngữ hiện nay.

Bên cạnh đó, những kết quả nghiên cứu của luận án cung cấp luận cứ khoa học và dữ liệu tham khảo cho các nghiên cứu tiếp theo trong lĩnh vực giáo dục học, đặc biệt trong nghiên cứu về dạy học ngoại ngữ theo định hướng nhiệm vụ và phát triển năng lực giao tiếp.

8.2. Ý nghĩa thực tiễn

Luận án phân tích và đánh giá thực trạng chương trình TA tổng quát thuộc chương trình TA không chuyên tại các trường đại học trên địa bàn TP. HCM, từ đó xác định các nội dung và điều kiện có khả năng vận dụng TBA trong dạy học.

Trên cơ sở đó, luận án thiết kế kế hoạch bài dạy TA tổng quát theo cấu trúc TBA gồm bốn giai đoạn: khởi động, giới thiệu nhiệm vụ, thực hiện nhiệm vụ và đánh giá nhiệm vụ; đồng thời đề xuất quy trình tổ chức phù hợp với điều kiện dạy học hiện nay.

Kết quả thực nghiệm sư phạm chứng minh tác động tích cực và ý nghĩa thực tiễn rõ rệt của việc dạy học TA theo TBA đối với kết quả học tập và năng lực giao tiếp của SV không chuyên, qua đó khẳng định tính khả thi và hiệu quả của cấu trúc đề xuất trong môi trường đại học Việt Nam.

Kết quả nghiên cứu của luận án có thể được vận dụng trong đào tạo và bồi dưỡng GV TA, cũng như trong việc điều chỉnh, cải tiến chương trình TA không chuyên, qua đó

hỗ trợ các cơ sở giáo dục đại học đổi mới PP dạy học theo định hướng năng lực và nhiệm vụ.

9. Cấu trúc luận án

Ngoài phần mở đầu, kết luận và khuyến nghị, tài liệu tham khảo, phụ lục, luận án được chia thành 05 chương, bao gồm:

MỞ ĐẦU

Chương 1: Tổng quan nghiên cứu về dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học

Chương 2: Cơ sở lý luận về dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học

Chương 3: Thực trạng dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại các trường đại học trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh

Chương 4: Thiết kế dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học

Chương 5: Thực nghiệm sư phạm về dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học

Chương 1

TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ DẠY HỌC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN DỰA VÀO NHIỆM VỤ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC

1.1. Các tiếp cận trong dạy học tiếng Anh tại trường đại học

Xuất phát từ yêu cầu thực tiễn trong việc giảng dạy TA và mục tiêu nâng cao năng lực sử dụng ngôn ngữ này cho SV, nhiều nhà ngôn ngữ học và giáo dục học đã không ngừng nghiên cứu, xây dựng và hoàn thiện các tiếp cận lý luận và PP giảng dạy khác nhau (Akhametzadina & cộng sự, 2023; Macalister & Nation, 2020; Sandiarsa & Firman, 2024; Seraj & cộng sự, 2023). Các tiếp cận này được phát triển nhằm giải quyết những hạn chế của các PP truyền thống, đồng thời phản ánh sự thay đổi trong quan niệm về bản chất của ngôn ngữ, quá trình học ngôn ngữ, cũng như vai trò của NH trong lớp học ngoại ngữ hiện đại (Ismaylova & Jalgasov, 2025; Goyibova & cộng sự, 2025; Weinmann & cộng sự, 2023).

Điểm chung của các tiếp cận là nhấn mạnh vai trò trung tâm và tính chủ động của NH trong quá trình tiếp thu kiến thức, khuyến khích sự tương tác, trải nghiệm và ứng dụng thực tiễn của ngôn ngữ thay vì chỉ chú trọng đến ghi nhớ cấu trúc ngữ pháp hay dịch thuật. Trên cơ sở đó, Richards và Rodgers (2001) đã hệ thống hóa và phân loại một số tiếp cận tiêu biểu trong giảng dạy tiếng Anh như: tiếp cận Nghe – Nói, tiếp cận giao tiếp, tiếp cận ngôn ngữ tự nhiên, tiếp cận từ vựng và tiếp cận dựa vào nhiệm vụ. Mặc dù ra đời hơn hai thập kỷ, hệ thống phân loại này vẫn được xem là cơ sở lý luận quan trọng, được nhiều nghiên cứu gần đây kế thừa và phát triển (Burekovic & cộng sự, 2023; Qasserras, 2023; Selvi, 2024).

Theo Richards và Rodgers (2001), các tiếp cận giảng dạy TA đã liên tục thay đổi và phát triển nhằm đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của NH trong bối cảnh hội nhập và toàn cầu hóa, đồng thời phản ánh xu hướng chuyển dịch từ dạy ngôn ngữ như một hệ thống sang dạy ngôn ngữ như một công cụ giao tiếp. Bảng 1.1 dưới đây trình bày một số

đặc điểm nổi bật của các tiếp cận trong giảng dạy tiếng Anh, làm cơ sở cho phân phân tích chi tiết các tiếp cận ở những nội dung tiếp theo.

Bảng 1.1. Đặc điểm nổi bật của các tiếp cận trong dạy học TA

Các tiếp cận trong dạy học TA	Đặc điểm nổi bật
Tiếp cận Nghe - Nói	Ngôn ngữ đích được dạy thông qua việc cung cấp các kiến thức về âm vị, cấu trúc và cú pháp của một ngôn ngữ.
Tiếp cận giao tiếp	Ngôn ngữ đích được hình thành thông qua các tình huống giao tiếp cụ thể được giảng dạy tại lớp học.
Tiếp cận ngôn ngữ tự nhiên	Ngôn ngữ đích được dạy thông qua các tình huống quen thuộc trong môi trường học thoải mái và tự do sử dụng ngôn ngữ đích.
Tiếp cận từ vựng	Ngôn ngữ đích được hình thành thông qua việc hiểu và tạo ra các từ/cụm từ liên quan đến hoạt động giao tiếp.
Tiếp cận dựa vào nhiệm vụ	Ngôn ngữ đích được hình thành thông qua việc giải quyết các nhiệm vụ thực tế từ trải nghiệm cuộc sống của sinh viên.

Nguồn: Richards & Rodgers (2001)

Tiếp cận Nghe – Nói là PP dạy học đề cao kỹ năng nghe và nói của SV, được sử dụng từ những năm 1950. Cách thức tiếp cận này nhấn mạnh việc hướng dẫn SV các kiến thức về âm vị, cấu trúc và cú pháp của một ngôn ngữ (Shenderuk, 2018). Mục tiêu chính để giúp SV phân biệt sự khác nhau giữa tiếng mẹ đẻ và ngôn ngữ đích (Kakunta & Kamanga, 2020). Với tiếp cận Nghe – Nói, SV sẽ hình thành thói quen sử dụng ngôn ngữ qua việc ghi nhớ và lặp lại. Các nhà ngôn ngữ học cho rằng việc luyện tập các mẫu hội thoại và ghi nhớ các mẫu câu giao tiếp sẽ giúp SV phát âm tốt và giao tiếp rõ ràng trong các tình huống tương tự. Ngoài ra, trên cơ sở phân tích các điểm khác biệt giữa tiếng mẹ đẻ và ngôn ngữ đích, SV sẽ dễ dàng ghi nhớ các quy tắc về việc sử dụng ngôn ngữ trong hoạt động giao tiếp. Theo Megawaty và cộng sự (2023), PP dạy học này dễ dàng sử dụng cho lớp học có nhiều SV, dễ dàng cải thiện kỹ năng nghe và nói của SV qua các hoạt động ghi nhớ và thực hành. Tuy nhiên, Lin (2023) đã đề cập đến một vấn đề hạn chế của PP này đó là không giúp SV phát triển năng lực giao tiếp; SV trở nên thụ động trong các

bối cảnh giao tiếp mới lạ xảy ra trong cuộc sống hàng ngày; và SV dễ bị nhầm chán với việc luyện tập nhiều lần một kiến thức trong giờ học.

Tiếp cận giao tiếp trở thành PP dạy học chính thống trong nhiều quốc gia kể từ những năm 1970. Phương pháp dạy học này được xem là một giải pháp hiệu quả để cải thiện kỹ năng giao tiếp của SV (Khamisi & Sinha, 2022). Theo Qasserras (2023), mục tiêu của việc dạy học ngôn ngữ là phát triển năng lực giao tiếp của SV. 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 dạy học 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 tiếp cận giao tiếp là phát triển năng lực giao tiếp và khả năng sử dụng ngôn ngữ của SV trong mối liên hệ giữa ngôn ngữ và giao tiếp (Yahya & cộng sự, 2024). Ngoài ra, nội dung của việc áp dụng tiếp cận giao tiếp đó là việc chú trọng dạy cho SV các chủ đề quen thuộc trong đời sống hàng ngày. Tuy nhiên, vẫn có những khó khăn khi áp dụng PP dạy học này trong việc dạy học ngoại ngữ đó là việc thiếu hụt kiến thức về ngôn ngữ đích của GV và SV làm cho việc đặt các câu hỏi của SV và giải thích của GV trở nên khó khăn (Huang & Yang, 2018); thói quen sử dụng tiếng mẹ đẻ trong các hoạt động giao tiếp của SV (Lee & Lee, 2019); và thói quen của việc sử dụng PP giảng dạy truyền thống của GV (Le Thi Ngoc Hien, 2021).

Tiếp cận ngôn ngữ tự nhiên là PP dạy học khuyến khích việc học ngôn ngữ một cách tự nhiên trong bối cảnh lớp học, và nhấn mạnh tầm quan trọng trong việc sử dụng ngôn ngữ giao tiếp của SV từ những năm 1977. Phương pháp này nhằm tạo ra môi trường học tập thoải mái, và ít căng thẳng cho SV (Giri & cộng sự, 2018). 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 SV. Mục tiêu của tiếp cận tự nhiên là phát triển các năng lực giao tiếp, được trình bày dưới dạng các nguyên tắc có thể áp dụng cho nhiều SV và tình huống dạy học. Phương pháp dạy học này mang lại những hiệu quả nhất định khi mà GV chú trọng vào việc cung cấp các kiến thức đầu vào. Nội

dung bài học hướng dẫn cho SV truyền tải các thông điệp của ngôn ngữ đích và rất ít sự quan tâm đến việc sửa lỗi của SV. Nhưng tiếp cận ngôn ngữ tự nhiên vẫn có những hạn chế như việc SV thiếu tự tin khi trình bày các quan điểm bằng ngôn ngữ đích (Amiruddin & Jannah, 2020); và không có công cụ đánh giá việc trình bày ngôn ngữ đích của SV (Romero, 2019).

Tiếp cận từ vựng là một PP dạy học ngoại ngữ được giới thiệu bởi Lewis vào đầu những năm 1990. Phương pháp dạy học này dựa trên quan điểm rằng việc hiểu và tạo ra các cụm từ liên quan là cần thiết trong việc học TA. Theo Getie (2020), từ vựng đóng một vai trò trung tâm quan trọng trong việc dạy và học TA. Phương pháp này lấy GV làm gốc cho hoạt động giao tiếp. Bởi lẽ, GV là người đầu tiên giải thích cho SV cách sử dụng các cụm từ vựng vào các mục đích và chức năng khác nhau. Tiếp cận này xem SV như là người phát hiện nhằm tạo môi trường thuận lợi để giúp SV 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 (Nurmatovna, 2021). Bên cạnh đó, PP dạy học này không chú trọng việc áp dụng các quy tắc chính thống trong việc kết hợp các từ vựng mà cho phép SV dựa vào khả năng phân tích và tổng hợp của bản thân. Tuy nhiên, một số công trình nghiên cứu cho thấy rằng PP dạy học này có thể gây ra một số khó khăn khi áp dụng tại các lớp học ngôn ngữ như một số chủ đề hoặc nhiệm vụ chứa các từ vựng không phù hợp với trình độ của SV (Zhao, 2017); và PP dạy học này không phát huy tính sáng tạo trong việc sử dụng ngôn ngữ đích của SV (Abdulqader & Murad, 2017).

TBA, xuất hiện từ thập niên 1970, được xây dựng trên nền tảng của tiếp cận giao tiếp và nhấn mạnh vai trò trung tâm của SV trong quá trình lĩnh hội ngôn ngữ (Hadiansyah & cộng sự, 2025). Những hoạt động học ngoại ngữ được thiết kế dựa vào nhu cầu sống thực tế của SV. SV 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. Theo Yang và cộng sự (2025), điểm tích cực của TBA là việc cung cấp cho SV các yếu tố ngôn ngữ cần thiết để sử dụng hàng ngày như: chào hỏi, giới thiệu bản thân, giải quyết phàn nàn, phỏng vấn xin việc ...TBA tập trung vào hoạt động giao tiếp

và tương tác, sử dụng ngôn ngữ phù hợp vào từng thời điểm nhất định. SV không cần theo các quy mẫu truyền thống trong hoạt động dạy và học tại lớp học. Ngược lại, SV có thể chủ động giải quyết mọi tình huống dựa trên quan điểm và cách xử lý ngôn ngữ đích của cá nhân (Achilova, 2022).

Có thể thấy rằng, so với các tiếp cận khác trong dạy học TA, TBA mang lại nhiều hiệu quả và có những điểm ưu thế nổi bật. Các kết quả nghiên cứu gần đây cũng cho thấy rằng TBA đang được sử dụng rộng rãi tại nhiều trường đại học trên thế giới nhờ vào tính thực tiễn của nội dung học tập mà TBA mang lại (Dai & cộng sự, 2024; Phiwhlueng & cộng sự, 2022; Wang & Tananuraksakul, 2023). Trong xu hướng đề cao năng lực ngữ dụng của SV như hiện nay thì TBA trong dạy học TA sẽ là quá trình dạy học hiệu quả mà các GV có thể sử dụng để thúc đẩy năng lực TA của SV, đặc biệt năng lực giao tiếp trong bối cảnh giao thoa văn hóa giữa các nước (Ali, 2023). TBA không chỉ giúp SV thỏa mãn nhu cầu tìm hiểu về TA mà còn giúp họ phát triển các kỹ năng ngôn ngữ cần thiết (Lâm Thị Lan Hương & cộng sự, 2020). TBA giúp SV hình thành các kỹ năng cần thiết để giải quyết các nhiệm vụ học tập và trong đời sống hàng ngày. Hay nói cách khác, việc học ngôn ngữ không mang tính lý thuyết, mà bản thân SV sẽ được trải nghiệm sử dụng ngôn ngữ đích để giải quyết các vấn đề học tập một cách tự nhiên, từ đó tạo điều kiện cho SV đi vào giải quyết các nhiệm vụ trong đời sống thực tiễn, gắn học đi đôi với hành. Liu và Guo (2020) cũng nhìn nhận rằng việc áp dụng TBA mang lại một bầu không khí lớp học thoải mái và hiệu quả hơn so với các tiếp cận dạy học TA khác.

1.2. Tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong dạy học tiếng Anh tại trường đại học

Dạy học TA theo TBA được hình thành từ PP tiếp cận giao tiếp và có nguồn gốc từ các khái niệm xã hội học của những năm 1970 (Ellis, 2003; Munawaroh & cộng sự, 2023; Richards & Rodgers, 2001; Savignon, 1991, Swain, 2005). Từ sự bất đồng với cách tiếp cận dựa trên cấu trúc như dạy học ngôn ngữ tình huống và tiếp cận Nghe - Nói, các nhà ngôn ngữ học đưa ra quan điểm nhấn mạnh sự thành thạo trong việc sử dụng ngôn ngữ của SV cũng như việc dạy ngoại ngữ lấy SV làm trung tâm (Littlewood, 1991; Nunan, 1989; Widdowson, 1978). Các quan điểm triết lý về vai trò trung tâm của SV

trong hoạt động dạy học ngoại ngữ được nghiên cứu và đề cập trong nhiều PP và tiếp cận dạy học khác nhau (Oxford, 1990). Các nhà ngôn ngữ học cho rằng việc học một ngôn ngữ xuất phát từ sự tham gia tích cực của SV trong việc vận dụng các kiến thức thực tiễn để giải quyết các vấn đề học tập diễn ra tại lớp học (Nunan, 2004; Prabhu, 1987; Savignon, 1997). Dựa trên quan điểm này, Jeon và Hahn (2006) kết luận rằng TBA thể hiện tốt vai trò trung tâm của SV trong từng nội dung bài học. Hai tác giả nhấn mạnh rằng việc học tập và trải nghiệm ngôn ngữ của SV khẳng định tính cần thiết của dạy học theo TBA. Thông qua đó, SV sẽ có thêm các cơ hội để cải thiện năng lực ngoại ngữ của bản thân và hình thành thói quen sử dụng ngôn ngữ phù hợp trong bối cảnh sống hàng ngày.

Nhờ vào TBA, SV trở nên tự tin hơn trong việc sử dụng ngôn ngữ cho các hoạt động giao tiếp và giải quyết vấn đề bên ngoài lớp học (Ellis, 2003; Johari & cộng sự, 2025; Lai & Li, 2011; Wordofa & cộng sự, 2025). So với tiếp cận Nghe – Nói và tiếp cận Ngôn ngữ tự nhiên, TBA giúp SV thoát khỏi lối học tập máy móc, phụ thuộc vào ghi nhớ hình thức và cấu trúc ngôn ngữ. Tiếp cận này đặt SV vào vị trí trung tâm của quá trình học, khuyến khích họ sử dụng ngôn ngữ đích như một công cụ để đạt được mục tiêu giao tiếp cụ thể, thay vì chỉ học ngôn ngữ như một hệ thống quy tắc. Bên cạnh đó, TBA cũng vượt ra khỏi quan niệm truyền thống cho rằng SV phải tiếp thu ngôn ngữ theo một trình tự cố định, bắt đầu từ việc nắm vững ngữ pháp, từ vựng đến xử lý thông tin. Thay vào đó, việc học được diễn ra thông qua quá trình thực hiện nhiệm vụ, trong đó ngôn ngữ được sử dụng như một phương tiện hành động, phản ánh đúng bản chất của việc học thông qua sử dụng. Nói theo một cách khác, TBA tập trung vào việc giải quyết nhiệm vụ mang tính thực tiễn mà không đòi hỏi SV phải làm chủ hoàn toàn các yếu tố ngữ pháp và từ vựng trước khi giao tiếp. Bằng cách xây dựng các nhiệm vụ học tập cụ thể, có mối liên hệ chặt chẽ với các tình huống trong đời sống hàng ngày, SV được khuyến khích vận dụng vốn ngôn ngữ hiện có để xử lý các tình huống giao tiếp một cách linh hoạt và hiệu quả hơn. Theo Ellis (2003), tri thức ngôn ngữ để giải quyết nhiệm vụ không hình thành đơn thuần từ việc ghi nhớ quy tắc, mà được phát triển tự nhiên thông qua trải nghiệm thực tế của SV, trong quá trình định hướng nhiệm vụ, hợp tác và tương tác với người khác. Chính

quá trình tương tác đó không chỉ giúp SV mở rộng vốn ngôn ngữ mà còn hình thành năng lực giao tiếp, tư duy phản biện và khả năng sử dụng ngôn ngữ đích trong các bối cảnh đa dạng và chân thực hơn.

Ellis (2014) cho rằng cũng như các PP hay tiếp cận dạy học khác, TBA cũng có những vai trò và ý nghĩa của nó trong việc dạy học ngoại ngữ. Mục tiêu và kết quả học tập theo TBA là giúp cho SV tự tin hơn về việc giải quyết các nhiệm vụ thật trong cuộc sống hàng ngày. Điều đáng lưu tâm nhất của TBA là khả năng tương tác của SV trong các hoạt động sử dụng ngôn ngữ để giao tiếp một cách tự nhiên (Albino, 2017; Long, 1985; Martinez, 2018; Maulana, 2021; Milon & cộng sự, 2023; Nugrahaeni, 2022; Noviana, 2023; Reza & cộng sự, 2018; Ross, 2019; Samuda, 2015; Samuda & Bygate, 2008; Simion & Genova, 2019; Widdowson, 2003; Zahra, 2023). Ellis (2014) đã đề cập đến các nét đặc trưng cơ bản khi so sánh các quan điểm về dạy học theo TBA. Bảng 1.2 cho thấy các quan điểm khác nhau của các tác giả về dạy học theo TBA bao gồm: việc sử dụng ngôn ngữ một cách tự nhiên, các loại nhiệm vụ, sự hỗ trợ của GV trong việc dùng ngôn ngữ, trọng tâm về hình thức của ngôn ngữ và vai trò trung tâm của SV. Trong đó, các tác giả đều chú trọng đến việc sử dụng ngôn ngữ một cách tự nhiên của SV. Liên quan đến các loại nhiệm vụ, các nhà nghiên cứu như Willis (1996), Long (1985, 1991, 2004) quan tâm đến vấn đề giao nhiệm vụ gắn gũi với cuộc sống hàng ngày của SV. Các nhiệm vụ thường nhật là các nhiệm vụ gắn gũi với cuộc sống hàng ngày của SV để tạo điều kiện cho SV sử dụng ngôn ngữ thường xuyên. Các nhiệm vụ này có thể được xây dựng thông qua các tình huống cụ thể như gọi món hoặc phàn nàn trong nhà hàng, yêu cầu giảm giá hoặc sửa chữa tại cửa hàng, đặt vé máy bay tại sân bay ... Skehan (1998b) chú trọng nhiều hơn nhiệm vụ học tập. Tác giả chỉ ra rằng thông qua các nhiệm vụ học tập tại lớp học sẽ giúp SV hình thành thói quen giải quyết các vấn đề trong cuộc sống thường ngày. Ellis (2003) nhấn mạnh sự kết hợp các loại nhiệm vụ bao gồm nhiệm vụ trong quá trình học và các nhiệm vụ thường ngày của SV. Tác giả đề cao tính cần thiết của các nhiệm vụ học tập, và xem các nhiệm vụ này như là nguồn dữ liệu đầu vào cho việc giải quyết các nhiệm vụ trong đời sống hàng ngày. Liên quan đến sự hỗ trợ của GV

trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ, Willis (1996) cho rằng các loại nhiệm vụ được thiết kế theo chủ đích ban đầu của người dạy. Vì vậy, SV cần được hỗ trợ và hướng dẫn việc sử dụng ngôn ngữ đích để đạt được mục đích đề ra. Việc hỗ trợ này liên quan đến các dạng cấu trúc, từ vựng và âm vị học đặc biệt trong ngôn ngữ. Tuy nhiên, Long (1985, 1991, 2014) và Skehan (1998b) nói rằng việc dạy cho SV các cấu trúc và từ vựng là không cần thiết đối với việc giải quyết các nhiệm vụ. Ellis (2013) cho rằng việc dạy cho SV các dạng cấu trúc hay từ vựng liên quan phụ thuộc vào mức độ phức tạp của nhiệm vụ được giao.

Bảng 1.2. Các quan điểm về dạy học theo TBA

Nét đặc trưng	Các quan điểm về dạy học theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ			
	Willis (1996)	Long (1985, 1991, 2014)	Skehan (1998b)	Ellis (2003)
Việc sử dụng ngôn ngữ một cách tự nhiên	Có	Có	Có	Có
Các loại nhiệm vụ	Chú trọng các nhiệm vụ trong đời sống thường nhật.	Chú trọng các nhiệm vụ trong đời sống thường nhật.	Chú trọng các nhiệm vụ trong học tập.	Chú trọng các nhiệm vụ trong đời sống thường nhật và học tập.
Sự hỗ trợ của GV trong việc dùng ngôn ngữ	Có	Không	Không	Linh hoạt
Trọng tâm về hình thức của ngôn ngữ	Giai đoạn đầu và cuối của quá trình giải quyết nhiệm vụ.	Giai đoạn chính của việc giải quyết các nhiệm vụ.	Giai đoạn đầu của quá trình giải quyết nhiệm vụ.	Tất cả các giai đoạn trong quá trình giải quyết nhiệm vụ.
Vai trò trung tâm của SV	Có	Có	Có	Không cần thiết

Về khía cạnh lấy SV làm trung tâm, quan điểm của Willis (1996), Long (1985, 1991, 2014) và Skehan (1998b) chỉ ra rằng TBA nên tập trung vào các tương tác giữa các nhóm nhỏ SV. Nhờ vào sự tương tác này, các SV sẽ kiểm soát được quá trình giải quyết các nhiệm vụ và chủ động trong việc quản lý kết quả học tập của bản thân. Ellis (2003) cho rằng, dưới sự hỗ trợ của GV, SV sẽ dễ dàng hoàn thành các nhiệm vụ hơn; GV đồng thời là người cung cấp dữ liệu đầu vào thông qua các câu hỏi và bài tập gợi ý liên quan đến nội dung bài học. Vì vậy, đôi lúc cần thiết phải có sự hỗ trợ của GV để các nhiệm vụ giải quyết theo một cách hiệu quả nhất.

Từ sự ra đời của TBA vào những năm 1970, nhiều công trình nghiên cứu đã tiến hành để tìm hiểu và đánh giá cách thức dạy học này (Ahmadian, 2016; Bygate, 2015; East, 2012; Ellis, 2003; Jackson & Burch, 2017; Long, 2015; Mayo, 2015; Newton, 2016; Samuda & Bygate, 2008; Sato, 2016; Shehadeh & Coombe, 2012; Wen & cộng sự, 2021; Xuan & cộng sự, 2022). Theo thống kê của ERIC (Trung tâm Dữ liệu Giáo dục thuộc Viện Khoa học Giáo dục của Bộ Giáo dục Hoa Kỳ), có đến hơn 120 công trình nghiên cứu tập trung tìm hiểu và đánh giá tính thực tiễn của TBA. Các nhà nghiên cứu đã và đang dành nhiều sự quan tâm để tìm hiểu lợi ích mà TBA mang lại cho quá trình học ngoại ngữ của SV, cụ thể như: (1) tác động của những nhiệm vụ học tập đối với SV trong quá trình tiếp thu và sử dụng ngôn ngữ, (2) cách thức GV tổ chức và triển khai bài học theo TBA, (3) những lợi ích và thách thức mà TBA có thể mang lại cho cả GV và SV.

Có thể thấy, từ những nhiệm vụ học tập gắn liền với đời sống hàng ngày của SV và cơ hội thực hành trong lớp học, SV có thể phát triển các kỹ năng TA, đặc biệt là năng lực giao tiếp (Oliver & Reeves, 2003). SV ở nhiều trình độ khác nhau đều có thể tham gia vào các hoạt động giải quyết nhiệm vụ theo TBA. Qua đó, SV dần hình thành thói quen sử dụng TA một cách đa dạng trong các bối cảnh sống. Mặc dù có nhiều PP dạy học TA khác nhau, TBA vẫn được xem là một lựa chọn ưu tiên của nhiều GV TA; hay nói cách khác, sự hiện diện của TBA luôn được phản ánh trong cách giảng dạy của từng GV (Bhandari, 2020; Nunan, 2004; Wen & cộng sự, 2021).

Ngoài ra, Egele và Odion (2022) nhấn mạnh vai trò của các nhiệm vụ trong việc kích lệ SV học TA tại môi trường đại học. Thông qua phản hồi của GV đối với kết quả thực hiện nhiệm vụ, động cơ học tập của SV được cải thiện rõ rệt, giúp họ nỗ lực hơn để đạt mục tiêu đề ra. Theo Nguyễn Hà Thảo Mi và Dương Mỹ Thảo (2022), việc giải quyết nhiệm vụ theo hình thức hợp tác góp phần thúc đẩy thái độ học tập tích cực ở SV. Những góp ý từ bạn học trong quá trình thực hiện nhiệm vụ cũng trở thành động lực để SV không ngừng phấn đấu trong từng buổi học TA. Tương tự, Prianty và cộng sự (2022) cho thấy nhận thức và thái độ của SV đối với việc học TA qua TBA ngày càng được nâng cao. Đặc biệt, SV đại học dần ý thức rõ vai trò của việc học TA cho cuộc sống và nghề nghiệp tương lai. Nhờ các nhiệm vụ đa dạng, gắn liền với thực tiễn, SV không chỉ thay đổi PP học tập mà còn hình thành thái độ tích cực hơn đối với môn TA tại trường đại học.

Một điểm đáng lưu ý khác trong dạy học TA theo TBA là mức độ chia sẻ kiến thức và sự sẵn lòng hợp tác trong quá trình giải quyết vấn đề của SV bậc đại học (Chen, 2025; Hasnain & Halder, 2021; Trihastutie & Fadilah, 2019). Khi các nhiệm vụ được tổ chức theo hình thức làm việc nhóm, SV có thể chủ động tìm ra những cách thức phù hợp để cộng tác hiệu quả. Như Johnson (2025) đã chỉ ra rằng SV dễ dàng hình thành các năng lực ngôn ngữ thông qua những hoạt động nhóm được thiết kế phù hợp trong TBA. Một lợi ích khác của TBA trong bối cảnh giáo dục đại học là kích lệ tinh thần học tập của SV (Musengimana & cộng sự, 2022; Yilmaz & Granana, 2010). Do việc học ngoại ngữ đã kéo dài nhiều năm, SV ở bậc đại học cần những PP phù hợp để rèn luyện và trau dồi kỹ năng ngôn ngữ một cách thực tế. Các kết quả nghiên cứu cũng chứng minh rằng cấu trúc ngôn ngữ của SV được mở rộng hơn nhờ áp dụng TBA (Bhandari, 2020; Jin & Yan, 2024; Nunan, 2004; Wei & Zhao, 2024). Nhờ vậy, SV đạt được nhiều lợi ích như cải thiện độ chính xác, sự lưu loát và năng lực sử dụng ngoại ngữ trong giao tiếp. Ngoài ra, Asma (2018) khẳng định rằng SV trong các lớp TA áp dụng TBA trở nên tự tin hơn và thường có xu hướng bỏ qua những lỗi nhỏ khi giao tiếp. Đây là yếu tố cần thiết trong việc học TA, bởi khi không quá tập trung vào lỗi, SV có thể sử dụng ngôn ngữ đích một cách tự nhiên, dễ dàng và chủ động hơn (Chen, 2025; Chunliu & Guangsheng, 2025; Graciano, 2025; Lee, 2025; Smith, 2004; Xueping, 2020).

Nhìn chung, dạy học TA theo TBA đã và đang trở thành một vấn đề quan tâm của hầu hết các nhà nghiên cứu và chuyên gia giáo dục trên thế giới. Có thể thấy rằng, TBA mang lại nhiều giá trị tích cực trong dạy học TA, đặc biệt là giúp SV trở nên tự tin hơn trong việc sử dụng ngôn ngữ, đồng thời hình thành thói quen vận dụng TA trong hầu hết các bối cảnh đời sống.

1.3. Dạy học tiếng Anh không chuyên tại trường đại học

Theo Yafeng (2008), thuật ngữ TA không chuyên được Hutchinson và Walters giới thiệu vào năm 1987. Theo đó, TA không chuyên dùng cho các SV không theo học ngành ngôn ngữ Anh tại các trường đại học. Chương trình TA không chuyên được chia làm hai nhóm chính: TA tổng quát và TA chuyên ngành. TA không chuyên được thiết kế để cung cấp cho các SV những kiến thức cơ bản về TA và kiến thức về TA cho từng ngành nghề để sử dụng trong cuộc sống và nghề nghiệp tương lai. Rahman & Arefin (2023) cho rằng việc xác định mục đích học tập được xem là cơ sở quan trọng cho sự phân biệt giữa TA tổng quát và TA chuyên ngành. TA chuyên ngành được thiết kế để phục vụ cho mục tiêu sử dụng TA trong nghề nghiệp tương lai của SV. Mặt khác, TA tổng quát được thiết kế nhằm trang bị kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ cơ bản cho các SV.

Khalil và Eke (2020) cho rằng việc dạy học TA không chuyên là một chủ đề nghiên cứu được quan tâm bởi nhiều nhà giáo dục trên thế giới vì chương trình TA không chuyên mang lại nhiều đóng góp quan trọng đối với chương trình giáo dục đại học như: (1) cung cấp các kiến thức nền tảng về ngôn ngữ Anh cho SV, (2) giúp cho SV dễ dàng đáp ứng chuẩn đầu ra của trường đại học, (3) giúp SV dễ dàng khám phá các kiến thức chuyên ngành liên quan, và (4) giúp SV đáp ứng được nhu cầu của thị trường lao động. Khalil và Eke (2020) nhấn mạnh thêm rằng việc thiết kế chương trình dạy học TA không chuyên cần rõ ràng về mục tiêu dạy học, PP dạy học, phương tiện dạy học và các bài tập liên quan sẽ giúp SV hứng thú hơn trong môi trường giáo dục đại học. Ngoài ra, Ghafar (2022) cũng cho rằng dạy học TA không chuyên phải quan tâm đến yếu tố “cuộc sống thực tế của sinh viên”. Dạy học TA không chuyên tại trường đại học không thể tách rời cuộc sống thực tế của SV. Từ việc xác định các nhu cầu thực tế của SV và yếu tố liên

quan như môi trường sống, nghề nghiệp tương lai, khả năng ngôn ngữ của từng đối tượng SV là việc cần thiết mà chương trình TA không chuyên tại trường đại học cần đạt được.

Trong thực tế, TA được biết đến như là một công cụ giao tiếp cho nhiều lĩnh vực khác nhau như chính trị, kinh tế, giáo dục, văn hóa và khoa học (Ashrafova, 2025; Maharana & Jena, 2025; Zeng & Yang, 2024). Vì thế, việc nâng cao năng lực ngoại ngữ của SV, đặc biệt SV không chuyên ngành ngôn ngữ Anh là yêu cầu tất yếu của các trường đại học trên thế giới hiện nay. Một số công trình nghiên cứu cũng đã được tiến hành để đánh giá chương trình TA không chuyên trong chương trình giáo dục đại học. Điển hình như Yafeng (2008) thực hiện đánh giá sự hiệu quả của chương trình TA không chuyên tại một số trường đại học ở Trung Quốc. Tác giả kết luận rằng học phần TA không chuyên đáp ứng được các yêu cầu về khả năng giao tiếp của SV. Thông qua các nội dung bài học trong chương trình TA không chuyên, hầu hết các SV có những thay đổi về việc dùng TA trong các hoạt động giao tiếp. Tuy nhiên, bên cạnh đó tác giả cũng đề xuất sự quan tâm đối với việc hình thành thói quen sử dụng TA thông qua việc xây dựng các nhiệm vụ học tập phù hợp với thực tế cuộc sống hàng ngày của SV. Jamilah (2015) tiến hành nghiên cứu hiệu quả của chương trình TA không chuyên tại một trường đại học ở Ấn Độ. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng việc đào tạo TA không chuyên mang lại nhiều lợi ích cho SV như khả năng sử dụng TA trở nên lưu loát hơn, SV tự tin trong các hoạt động giao tiếp và dễ dàng đọc hiểu các tài liệu TA. Tuy nhiên, tác giả cũng chỉ ra rằng chương trình đào tạo TA không chuyên cần được biên soạn cẩn thận và gắn gũi với thực tế cuộc sống để đảm bảo được chuẩn đầu ra cho các SV không chuyên. Jantassova (2018) tìm hiểu giải pháp nâng cao việc dạy và học TA không chuyên tại các trường đại học tại Kazakhstan. Tác giả kết luận rằng hầu hết các GV đã sử dụng các PP dạy học tích cực trong các giờ học TA. Ngoài ra, các SV tại các trường đại học có thái độ tích cực đối với việc học TA không chuyên. Các SV có những cải thiện rõ rệt hơn về việc phát âm, và viết các đoạn văn bằng TA. Tuy nhiên, tác giả cũng cho thấy rằng việc lựa chọn một PP dạy học phù hợp để cải thiện kỹ năng giao tiếp cần quan tâm nhiều hơn. Bên cạnh đó, SV cần có cơ hội trải nghiệm nhiệm vụ học tập gắn gũi với cuộc sống hàng ngày. Nilubol

(2021) tiến hành một nghiên cứu về việc dạy học TA không chuyên tại một trường đại học ở Bangkok, Thái Lan. Tác giả thực hiện khảo sát nhận thức của GV và các SV về việc dạy học TA không chuyên. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng cả GV và SV đánh giá cao việc dạy TA không chuyên. Các GV và SV cho rằng nhờ vào các buổi học TA, SV có nhiều cơ hội để thực hành và trải nghiệm việc sử dụng TA. Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra rằng việc xây dựng chương trình phù hợp với các ngành có SV quốc tế rất cần thiết. Ngoài ra, các SV cần có thêm nhiều cơ hội để sử dụng TA qua các tình huống thực tế từ các lớp học TA. Vì vậy, GV cần có sự chuẩn bị về PP và nội dung giảng dạy phù hợp. Ratajczak (2021) tiến hành đánh giá việc dạy học TA không chuyên tại các trường đại học ở Đức. Tác giả kết luận rằng việc dạy học TA không chuyên được quan tâm bởi các nhà làm công tác giáo dục và các GV đứng lớp. Tại nước Đức, việc xây dựng chương trình TA không chuyên được quan tâm vào đầu những năm 1800 với những đòi hỏi về PP giảng dạy phù hợp. Kết quả từ nghiên cứu cho thấy rằng việc dạy học TA không chuyên mang lại nhiều thay đổi rõ rệt với việc sử dụng TA của SV. Tuy nhiên, tác giả cũng đã chỉ ra rằng do sự giao thoa của nhiều nền văn hóa sử dụng TA, vì vậy việc xây dựng một giáo trình chuyên biệt cho các cấp độ khác nhau trong chương trình TA, và xây dựng một PP dạy học tích cực để phát huy tối đa các hoạt động giao tiếp của SV rất cần thiết.

Để đánh giá chương trình TA không chuyên tại Việt Nam, một số công trình nghiên cứu cũng đã được thực hiện. Điển hình như nghiên cứu của Huỳnh Tấn Lợi và Lê Thị Kim Oanh (2018) đánh giá thực trạng đào tạo TA không chuyên trình độ đại học tại một trường đại học ở Việt Nam. Kết luận từ việc nghiên cứu cho thấy rằng môn TA không chuyên, trong đó có TA tổng quát đáp ứng được yêu cầu về việc nâng cao năng lực TA của SV và có nhiều sự khác biệt so với chương trình TA bậc trung học phổ thông về PP và cách thức dạy học. Tuy nhiên, một đề xuất khác từ nghiên cứu cho rằng việc khảo sát nhu cầu thực tế của thị trường lao động là cần thiết để có PP dạy học phù hợp. Trần Quốc Thao và Nguyễn Đình Như Hà (2019) tiến hành nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến nhu cầu học TA của SV không chuyên. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng nhu

cầu học TA của SV không chuyên khá cao. Ngoài ra, các yếu tố như tự học, GV, tài liệu học tập và nghề nghiệp tương lai có mối liên hệ tích cực với việc học TA. Tuy nhiên, đề cập đến PP dạy học phù hợp với môn học TA không chuyên thì hai tác giả cho rằng các GV cần có sự lựa chọn phù hợp các PP dạy học để khai thác các nhiệm vụ thực tế cuộc sống của SV. Lê Thị Thanh Hải và Phạm Thị Hồng Nhung (2019) nghiên cứu nhận thức của GV với chương trình TA không chuyên tại các trường đại học ở Việt Nam. Hai tác giả cho rằng việc áp dụng Khung tham chiếu Châu Âu cho chuẩn đầu ra tại các trường đại học hiện nay đã mang lại nhiều lợi ích và những khó khăn cho việc dạy học TA tổng quát tại các trường đại học. Khung tham chiếu Châu Âu giúp các trường xây dựng một chương trình TA tổng quát phù hợp để giúp SV đáp ứng được các yêu cầu thực tế cuộc sống và nghề nghiệp tương lai. Tuy nhiên, việc áp dụng Khung tham chiếu trình độ ngôn ngữ chung Châu Âu (CEFR) đòi hỏi các GV cần nhiều sự đầu tư hơn về PP dạy học và chuẩn bị nguồn tài liệu cần thiết cho việc dạy. Trần Minh Thành và cộng sự (2020) nghiên cứu về thái độ của SV không chuyên đối với học phần TA. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng SV có thái độ tích cực đối với học phần TA không chuyên bao gồm TA tổng quát và TA chuyên ngành. Tuy nhiên, nghiên cứu cũng chỉ ra rằng có nhiều khó khăn trong việc dạy học TA không chuyên có thể làm cho các SV trở nên không yêu thích môn học TA như là do PP dạy học và kiểm tra - đánh giá môn học. Nguyễn Duy Khang (2022) đánh giá thực trạng dạy và học TA tổng quát tại một trường đại học. Theo tác giả thì việc yêu cầu chuẩn đầu ra cho SV không chuyên ngành ngôn ngữ Anh theo Đề án Ngoại ngữ quốc gia 2020 đã tạo ra nhiều cơ hội cũng như những khó khăn cho SV. Cơ hội mà tác giả đề cập về việc dạy học TA tổng quát chính là việc SV được tiếp tục củng cố các kiến thức TA cơ bản để phục vụ cho nhu cầu cuộc sống và nghề nghiệp dự định trong tương lai. Tuy nhiên, tác giả đã chỉ ra những mặt khó khăn trong việc dạy học TA tổng quát hiện nay tại các trường đại học là sĩ số lớp học và PP dạy học phù hợp cho đối tượng là SV. Ngoài ra, Trần Lê Hữu Nghĩa và cộng sự (2022) nghiên cứu phản hồi của cựu SV về chương trình dạy học TA tổng quát tại các trường đại học tại Việt Nam. Tác giả tiến hành khảo sát phản hồi của hơn 159 cựu SV tốt nghiệp từ các trường đại học tại Việt Nam. Kết quả khảo sát thu được những phản hồi tích cực về chương trình dạy học

TA tổng quát như là chương trình cung cấp đầy đủ các kiến thức về TA, các nhiệm vụ học tập được thiết kế giúp SV hình thành kỹ năng giao tiếp và đội ngũ GV thân thiện giúp các SV tự tin hơn trong giờ học TA. Tuy nhiên, nhóm tác giả cũng cho rằng các nhiệm vụ học tập cần phải gắn gũi với cuộc sống hàng ngày của SV và việc kiểm tra – đánh giá môn học cần được quan tâm nhiều hơn.

Phạm Huy Cường (2022) đã thực hiện một nghiên cứu về chương trình TA tổng quát dành cho SV không chuyên tại các trường đại học ở Việt Nam. Nghiên cứu tập trung vào việc đánh giá chuẩn đầu ra, thiết kế chương trình giảng dạy, cũng như cách thức tổ chức và đánh giá môn học trong khuôn khổ chương trình này. Theo tác giả, việc xác định chuẩn đầu ra cho SV không chuyên dựa trên CEFR đã đặt ra nhiều thách thức cho các cơ sở đào tạo. Cụ thể, chương trình TA tổng quát tại các trường đại học hiện đang được xây dựng theo hướng dẫn chung của Bộ Giáo dục và Đào tạo, trong đó quy định rõ mục tiêu môn học, khối lượng kiến thức tối thiểu mà SV không chuyên ngành ngôn ngữ Anh cần đạt được, cũng như thời lượng giảng dạy tương ứng. Tuy nhiên, Phạm Huy Cường (2022) cho rằng, để đảm bảo sinh viên đạt được chuẩn đầu ra theo CEFR, cần phải xem xét lại vấn đề thời lượng chương trình. Việc phân bổ thời gian giảng dạy hiện nay còn nhiều hạn chế, gây khó khăn cho việc triển khai chương trình một cách hiệu quả tại các trường đại học.

Bảng 1.3. Thời gian học tập cho các cấp độ trong Khung tham chiếu Châu Âu

Cấp độ trong Khung tham chiếu Châu Âu	Thời gian học tập
C2	1000 – 1200
C1	700 – 800
B2	500 – 600
B1	350 – 400
A2	180 – 200
A1	90 - 100

Nguồn: Hội đồng Khảo thí tiếng Anh Đại học Cambridge (2013)

Từ bảng 1.3 có thể thấy rằng để đạt được một trình độ tương ứng trong Khung tham chiếu Châu Âu cho chuẩn đầu ra của trình độ đại học thì SV cần nhiều thời gian để học tập. Tuy nhiên, thực tế môn học TA tổng quát chỉ được tổ chức trong thời gian từ 5-9 tín chỉ tùy vào đơn vị đào tạo (Phạm Huy Cường, 2022).

Liên quan đến việc kiểm tra – đánh giá trong chương trình học TA tổng quát hiện nay, Phạm Huy Cường (2022) nhấn mạnh rằng có nhiều sự khác biệt giữa đánh giá về năng lực ngôn ngữ của SV và thực tế giao tiếp tại công sở nơi mà các SV sẽ tham gia làm việc trong tương lai. Việc đánh giá đang thực hiện chủ yếu tại các trường đại học là việc kiểm tra về từ vựng, ngữ pháp và đọc hiểu các văn bản ngắn. Từ việc đánh giá chương trình TA tổng quát tại các trường đại học Việt Nam, tác giả cho rằng việc xác định chuẩn đầu ra, thiết kế chương trình môn học và kiểm tra đánh giá cần phải có sự điều chỉnh phù hợp hơn. Cần có những đánh giá rõ ràng về nhu cầu ngôn ngữ của SV và thị trường lao động để xây dựng một chương trình dạy học phù hợp. Ngoài ra, các yếu tố như trách nhiệm của người quản lý cơ sở đào tạo và PP giảng dạy của GV cần lưu tâm và nghiên cứu nhiều hơn để việc thực hiện chương trình dạy TA tổng quát tại các trường đại học Việt Nam đạt được những kết quả tích cực.

Các nghiên cứu về dạy học TA không chuyên tại trường đại học đã khái quát được những đánh giá khách quan về chương trình TA không chuyên tại các trường đại học. Theo đó, các công trình nghiên cứu đã đánh giá được tầm quan trọng của việc dạy học TA đối với các SV không chuyên ngành ngôn ngữ Anh. Việc dạy học TA không chuyên để bổ sung các kiến thức cơ bản về TA và giúp SV dễ dàng thích nghi với các bối cảnh sống hàng ngày có yêu cầu về việc sử dụng TA. Mặc dù vậy, các nghiên cứu về chương trình TA không chuyên tại trường đại học vẫn còn hạn chế về số lượng các công trình. Ngoài ra, các nhà nghiên cứu và các nhà giáo dục học vẫn đang tiếp tục tìm hiểu sự tác động của các yếu tố như chuẩn đầu ra, chương trình dạy học, PP dạy học và kiểm tra – đánh giá trong chương trình TA không chuyên tại các trường đại học. Do đó, việc nghiên cứu về dạy học TA không chuyên tại trường đại học trong bối cảnh hiện nay vẫn là một

mối quan tâm lớn của các nhà nghiên cứu và chuyên gia giáo dục trên thế giới và Việt Nam.

1.4. Dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học

Dạy học TA theo TBA nổi lên từ những năm 1970 với các công trình nghiên cứu để đánh giá tầm quan trọng và sự ảnh hưởng của TBA đối với việc học TA tại các trường đại học. Carless (2011) đã tiến hành nghiên cứu tầm quan trọng của TBA trong việc dạy TA tại 3 lớp học của một trường đại học tại Hồng Kông. Tác giả quan sát các vấn đề như việc nhận thức các nhiệm vụ học tập, thái độ đối với việc áp dụng TBA và thời gian tổ chức các nhiệm vụ học tập của GV. Tác giả đã mời 3 GV dạy học TA ở trường tham gia nghiên cứu, và tiến hành quan sát các buổi dạy trong hơn 7 tháng. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng thái độ của GV đối với TBA ngày càng tích cực, GV càng dành nhiều thời gian quan tâm đến việc chuẩn bị các nguồn lực cần thiết cho các nhiệm vụ học tập. Bên cạnh đó, GV luôn chú trọng vào vai trò của SV trong các buổi dạy. GV luôn cho phép SV thể hiện vai trò của mình thông qua các hoạt động giải quyết vấn đề và tự do sử dụng ngôn ngữ đích để phát biểu các quan điểm trong các hoạt động thảo luận nhóm. Tuy nhiên, kết quả cũng đã chỉ ra khó khăn về việc phân bổ thời gian cho việc giải quyết các nhiệm vụ học tập.

Lopes (2004) cũng tiến hành đánh giá tầm quan trọng của TBA trong dạy học TA tại 2 lớp học ở một trường đại học tại miền Nam của Brazil. Tác giả nhận thấy rằng TBA có những ảnh hưởng rất rõ ràng đối với việc học TA của SV. Kết quả đã cho thấy rằng SV có khả năng sử dụng ngôn ngữ đích để thực hiện các nhiệm vụ học tập đa dạng như tìm kiếm thông tin, giải quyết các vấn đề và nói về các trải nghiệm của bản thân. Bên cạnh đó, tác giả đã khẳng định rằng SV được thường xuyên tiếp xúc với ngôn ngữ đích sẽ có khả năng giải quyết các vấn đề trong cuộc sống hiệu quả hơn khi họ đối mặt với các vấn đề ngoài lớp học. Ngoài ra, một kết quả khác cũng được khẳng định là các GV dạy TA nên được tập huấn trước khi sử dụng TBA. Tác giả cho rằng việc chuẩn bị các kiến thức về TBA là thực sự cần thiết để các GV dễ dàng triển khai các nhiệm vụ học tập.

Một nghiên cứu tương tự được thực hiện bởi Muller (2005), tác giả nghiên cứu tầm quan trọng của TBA đối với việc cải thiện năng lực TA thông qua các hoạt động có chủ đích. Tác giả đã kết luận rằng TBA có thể áp dụng đối với các SV có trình độ TA thấp. Hầu hết các SV tham gia vào nghiên cứu đều có những tiến bộ rõ rệt, họ có thể tham gia vào các nhiệm vụ học tập, lập kế hoạch và báo cáo được các kết quả thực hiện nhiệm vụ bằng ngôn ngữ đích đang học tập. Ngoài ra, các SV tham gia vào nghiên cứu cũng khẳng định rằng khả năng ngôn ngữ của họ cũng được gia tăng trong các nhiệm vụ học tập được giao. Tuy nhiên, tác giả đề xuất rằng để đảm bảo sự tiến bộ trong suốt quá trình học thì việc cụ thể hóa cấu trúc dạy học theo TBA là thực sự cần thiết để xác định rõ công việc của GV và SV trong quá trình thực hiện nhiệm vụ.

Aljarf (2007) cũng đã tiến hành nghiên cứu tầm quan trọng của TBA với việc học TA chuyên ngành. Tác giả nghiên cứu trên 52 SV đang theo học khóa học giao tiếp TA tham gia vào nghiên cứu. Các SV này đều được tham gia vào các bài học giao tiếp được thiết kế theo TBA. Các SV được giao các nhiệm vụ khác nhau trong 12 tuần học. Kết quả cho thấy được những ảnh hưởng quan trọng của TBA đối với việc học TA chuyên ngành như việc gia tăng các từ vựng và cách xử lý tình huống giao tiếp trở nên nhạy bén hơn nhờ vào các nhiệm vụ được thiết kế trong từng buổi học. Theo các SV, họ có thể nói TA tốt hơn, bên cạnh đó việc sử dụng ngữ pháp và phát âm tốt hơn sau một thời gian học.

Birjandi và Ahangari (2008) tiến hành nghiên cứu tầm quan trọng của việc sử dụng TBA trong việc học TA, tuy nhiên nhấn mạnh vào sự lưu loát, tính chính xác và tính phức tạp của các nhiệm vụ. Các SV tham gia vào nghiên cứu được chia làm 6 nhóm với tổng số 120 SV. Kết quả từ nghiên cứu cho thấy rằng có sự khác biệt rõ rệt giữa các nhóm SV thông qua việc đánh giá sự lưu loát khi thực hiện các nhiệm vụ, cũng như tính phức tạp của từng nhiệm vụ. Thông qua kết quả đạt được, hai tác giả đã khẳng định rằng việc áp dụng TBA thực sự cần thiết đối với môi trường đại học vì TBA giúp các SV có những trải nghiệm thực tế trong việc giải quyết các nhiệm vụ bằng ngôn ngữ TA.

Một nghiên cứu khác được thực hiện bởi Ortega (2009), tác giả tiến hành nghiên cứu tầm quan trọng của TBA trong việc dạy TA với mục tiêu chính là sử dụng ngôn ngữ

đích trong việc thực hiện các nhiệm vụ học tập. SV tiến hành thực hiện các nhiệm vụ như đến phòng khám sức khỏe, tiến hành phỏng vấn xin việc hoặc gọi điện cho bộ phận chăm sóc khách hàng. Với mong muốn nhìn nhận cách sử dụng ngôn ngữ đích trong từng nhiệm vụ, SV được hướng dẫn rõ từng việc cần thực hiện trong các nhiệm vụ được giao. Kết quả đã cho thấy hầu hết SV đều sử dụng tốt ngôn ngữ đích khi thực hiện nhiệm vụ và việc thực hiện nhiệm vụ được thực hiện rất chính xác. Đồng thời, kết quả nghiên cứu cũng đã chỉ ra rằng các nhiệm vụ học tập cần cụ thể hóa khi triển khai bài học theo TBA. Bên cạnh đó, để đánh giá chính xác việc hoàn thành các nhiệm vụ, các GV cần có các tiêu chí đánh giá cụ thể khi áp dụng TBA vào việc giảng dạy.

Amer (2019) tiến hành một nghiên cứu về sự ảnh hưởng của TBA đối với việc học các kỹ năng TA của các SV năm 2 tại Menofia. Tác giả đã tiến hành thực nghiệm trên 2 nhóm SV khác nhau. Nhóm 32 SV được dạy học bằng TBA và nhóm 30 SV tác giả tiến hành với các PP dạy học truyền thống khác. Các tiêu chí đánh giá được biên soạn dựa trên bảng phân tích năng lực ngôn ngữ tổng quát của Cambridge. Các kết quả thu thập được cho thấy rằng nhóm SV được dạy học bằng TBA thay đổi rõ rệt trong việc học và sử dụng các kỹ năng TA so với nhóm SV còn lại. Các kỹ năng TA của SV có những thay đổi nhiều hơn như: SV sử dụng được từ ngữ tự nhiên và linh hoạt hơn; SV xử lý tốt các văn bản ở mức độ trung bình trở lên; SV tự tin để thuyết trình trước lớp học; và SV đọc hiểu các văn bản dễ dàng và nhanh chóng.

Một nghiên cứu được thực hiện bởi Bhandari (2020) về việc áp dụng cấu trúc dạy học TA theo TBA. Tác giả tiến hành triển khai một bài học TA tại trường đại học tại Nepal với việc áp dụng cấu trúc dạy học theo TBA của Willis (1996) và một dạng nhiệm vụ liệt kê. Các SV tham gia được giao nhiệm vụ lên kế hoạch cho một chuyến đi dã ngoại. Kết quả cho thấy rằng các SV trở nên tự tin hơn trong hoạt động nhóm và không còn e ngại khi đưa ra quan điểm với ngôn ngữ đích của cá nhân. Đồng thời, kết quả nghiên cứu cũng đề xuất rằng cả GV và SV cần một cấu trúc cụ thể để hỗ trợ các hoạt động được thực hiện nhịp nhàng hơn khi áp dụng TBA trong hoạt động dạy học.

Nget và cộng sự (2020) tiến hành nghiên cứu ảnh hưởng của TBA trong việc nâng cao kỹ năng nói của các SV tại một trường đại học ở Thái Lan. Nhóm tác giả đã xây dựng 9 bài học TA, mỗi bài kéo dài 90 phút. Cấu trúc dạy học theo TBA của Willis (1996) được vận dụng vào việc triển khai các hoạt động giải quyết nhiệm vụ tại từng buổi học. Để đánh giá kết quả đạt được trong việc đánh giá kỹ năng nói của SV, nhóm tác giả sử dụng công cụ Rubric được phát triển bởi Cambridge English Assessment (2011). Kết quả cho thấy rằng việc áp dụng TBA giúp cho giờ học TA trở nên sống động hơn, SV tự tin trong việc giao tiếp và có động cơ học tập tốt hơn sau khi kết thúc 9 bài học. Tuy nhiên, nghiên cứu cũng đã chỉ ra rằng các GV cần nhiều thời gian hơn để triển khai các bài học nhằm đạt hiệu quả tốt nhất về việc áp dụng TBA và sắp xếp bàn ghế lớp học một cách phù hợp để SV có nhiều thời gian tham gia các hoạt động.

Baharun và cộng sự (2023) nghiên cứu về sự tương tác giữa các SV trong việc học TA khi áp dụng TBA. Nhóm tác giả đã thực hiện nghiên cứu tại một trường đại học ở Malaysia. Các SV tham gia được chia thành các nhóm nhỏ để tham gia các chủ đề thảo luận tại lớp học. Nhóm tác giả sử dụng các nhiệm vụ học tập của Willis (1996) để đánh giá thái độ tương tác và sự tham gia của SV trong các buổi thảo luận. Các kết quả từ việc quan sát tại giờ học cho thấy rằng các SV tích cực chia sẻ các ý tưởng khi thảo luận nhóm. Ngoài ra, họ đều có thái độ tích cực khi tranh luận và lắng nghe ý kiến từ các thành viên trong nhóm. Tuy nhiên, nhóm tác giả cũng kết luận rằng việc triển khai dạy học theo TBA cần có sự linh hoạt hơn về hình thức dạy học, thời gian phân bổ cho các nhiệm vụ và công cụ để đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ của SV.

Sim và cộng sự (2023) cũng tiến hành tìm hiểu việc áp dụng TBA trong dạy học TA tại một trường đại học ở Malaysia. Nghiên cứu tiến hành tìm hiểu sự tương tác của SV và năng lực sử dụng TA của SV trong các bài học áp dụng cấu trúc dạy học TBA của Willis (1996). Nghiên cứu được tiến hành với sự tham gia của 31 SV trong 7 tuần học. Nhóm tác giả đã đưa ra kết luận rằng SV sử dụng ngôn ngữ đích một cách tự nhiên khi áp dụng TBA trong quá trình dạy học. Ngoài ra, vai trò trung tâm của SV cũng được khẳng định rõ trong 7 tuần học. Bên cạnh đó, nhóm tác giả cũng đưa ra kết luận TBA dễ dàng

giúp GV triển khai bài học và phát triển các hoạt động học tập tại lớp học. Tuy nhiên, nhóm tác giả đề nghị rằng các công trình nghiên cứu cần phát triển cấu trúc dạy học theo TBA của Willis (1996) một cách chi tiết để đảm bảo thời gian tổ chức các nhiệm vụ học tập.

Kawa và Nidham (2023) nghiên cứu về mối liên hệ khi áp dụng TBA và năng lực TA của SV tại trường đại học ở Iraq. Nghiên cứu chú trọng đánh giá về năng lực giao tiếp của các SV. Kết quả cho thấy rằng có mối liên hệ tích cực khi thực hiện áp dụng cấu trúc dạy học theo TBA của Willis (1996) tại các lớp học TA, cụ thể như sự tự tin của SV gia tăng rõ rệt khi giải quyết các chủ đề giao tiếp trong cuộc sống hàng ngày, động cơ học TA cũng gia tăng nhiều hơn. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng chỉ ra rằng cần cụ thể hóa các bước trong cấu trúc dạy học theo TBA của Willis, và tổ chức các hoạt động hỗ trợ GV bổ sung thêm các kiến thức cần thiết khi dạy học theo TBA.

Một nghiên cứu của Chen (2025) tại một trường đại học ở Thượng Hải đã chỉ ra tác động tích cực của TBA trong giảng dạy TA tích hợp. Nghiên cứu sử dụng PP hỗn hợp, kết hợp khảo sát bằng bảng hỏi và phỏng vấn sâu để thu thập dữ liệu từ SV. Kết quả phân tích hồi quy cho thấy việc triển khai TBA có ảnh hưởng đến năng lực TA, chiến lược học tập, mức độ tham gia lớp học và động lực học tập của SV. Dữ liệu định tính cũng chỉ ra rằng SV cảm nhận các nhiệm vụ học tập giúp họ chủ động hơn trong quá trình lĩnh hội ngôn ngữ, đồng thời tạo cơ hội thực hành TA trong những bối cảnh gần gũi với thực tế. Ngoài việc cải thiện kỹ năng TA tổng hợp, TBA còn thúc đẩy sự phát triển tư duy phản biện, khả năng hợp tác và tính tự chủ của SV. Kết quả nghiên cứu khẳng định TBA không chỉ góp phần nâng cao năng lực giao tiếp mà còn đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành thái độ học tập tích cực, gia tăng sự tham gia và cam kết học tập của SV trong bối cảnh giáo dục đại học hiện nay.

Ở Việt Nam, mặc dù các nghiên cứu về dạy học TA theo TBA vẫn còn khá ít, đặc biệt là trong môi trường giáo dục đại học. Tuy nhiên, việc dạy học theo TBA vẫn dành khá nhiều sự quan tâm của các nhà nghiên cứu và chuyên gia giáo dục. Tiêu biểu phải kể đến những đóng góp của tác giả Lê Văn Canh (2008), tác giả cho rằng TBA là một quá

trình dạy học hiệu quả với sự nhấn mạnh vào việc học giao tiếp thông qua sự tương tác lẫn nhau và việc sử dụng ngôn ngữ đích thường xuyên tại lớp học. Ngoài ra, việc áp dụng TBA giúp khai thác tất cả các kinh nghiệm của cá nhân để giải quyết các nhiệm vụ học tập.

Tác giả Trần Thị Thanh Trúc (2011) đã tiến hành nghiên cứu việc áp dụng TBA trong việc dạy TA. Mục tiêu của nghiên cứu là thiết kế các nhiệm vụ giao tiếp theo TBA để dạy kỹ năng nói TA cho SV năm thứ nhất tại một trường đại học ở TP. HCM. Các kết quả nghiên cứu đã thể hiện được tầm quan trọng của TBA trong việc nâng cao năng lực giao tiếp TA của SV. SV cho rằng thông qua các nhiệm vụ được thiết kế trong giờ học giao tiếp, họ có thêm nhiều cơ hội để sử dụng và ghi nhớ các ngôn ngữ đích. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng đã chỉ ra rằng các GV gặp nhiều khó khăn trong việc thiết kế các nhiệm vụ giao tiếp. Tuy nhiên, việc đối mặt những khó khăn này giúp GV có nhiều kinh nghiệm hơn trong việc dạy học học phần TA giao tiếp.

Một sự quan tâm khác về tầm quan trọng của việc dạy ngoại ngữ theo TBA được tiến hành bởi Lê Văn Tuyên (2014). Tác giả thực hiện nghiên cứu tại một trường đại học tại Việt Nam với sự tham gia của các GV TA. Tác giả đã tìm thấy các yếu tố bên ngoài ảnh hưởng nhiều đến việc tiến hành TBA như năng lực TA của SV, và giáo trình môn học. Bên cạnh đó, các yếu tố bên trong xuất phát từ GV dạy học như kinh nghiệm, kiến thức về TBA, năng lực TA và khả năng sử dụng công nghệ. Nhờ vào những phát hiện này, tác giả mong muốn góp phần giúp các GV và các nhà thiết kế chương trình học nhìn nhận rõ hơn về việc triển khai và áp dụng các nhiệm vụ học tập theo TBA tại các trường đại học ở Việt Nam.

Tác giả Phương Hoàng Yến (2016) với đề tài nghiên cứu “Những thách thức trong việc chuyển sang dạy học TA bằng TBA: Một câu chuyện từ một GV người Việt”. Tác giả cho rằng so với các PP truyền thống khác trong việc dạy TA, các GV Việt Nam phải gặp nhiều thách thức hơn khi triển khai TBA. GV phải chuẩn bị các bước triển khai nhiệm vụ một cách cẩn thận và chi tiết. Chính vì vậy cần có một cấu trúc dạy học TBA và các tiêu chí để đánh giá mức độ hoàn thành các nhiệm vụ của SV. Tuy nhiên, tác giả

đồng ý rằng việc áp dụng TBA trong dạy học TA mang lại nhiều kết quả tích cực cho cả GV và SV.

Cùng với đó, Đào Thị Thanh Hảo (2017) tiến hành một nghiên cứu để tìm hiểu nhận thức của 68 GV ở khu vực đồng bằng sông Cửu Long về tầm quan trọng của TBA trong việc dạy TA. Kết quả nghiên cứu đã khẳng định rằng hầu hết các GV đã biết đến cách thức dạy học này và cũng đang trải nghiệm tại các lớp đang dạy. Các GV thường xuyên tổ chức các hoạt động dạy học theo hướng giải quyết các nhiệm vụ học tập và khuyến khích SV sử dụng ngôn ngữ đích một cách thường xuyên bằng việc khai thác cấu trúc dạy học theo TBA của Willis (1996). Tuy nhiên, trở ngại với các GV là xác định rõ các nhiệm vụ cần thiết của GV và SV trong cấu trúc dạy học TA theo TBA của Willis. Các GV cho rằng cần có một cấu trúc cụ thể để cho việc triển khai dạy học TA theo TBA mang lại hiệu quả rõ ràng hơn.

Chi Đô Na (2017) đã tiến hành nghiên cứu về những nhầm lẫn trong việc hiểu và áp dụng TBA. Tác giả cho rằng TBA không hoàn toàn mới lạ đối với các GV tại các trường đại học, tuy nhiên việc không hiểu rõ bản chất của các nhiệm vụ và quy trình giải quyết các nhiệm vụ học tập làm cho lớp học trở nên không còn thú vị. Tác giả cũng đề xuất rằng GV cần thời gian để tìm hiểu và chuẩn bị nhiệm vụ học tập phù hợp với cuộc sống hàng ngày của SV. Theo tác giả, các công trình nghiên cứu trong tương lai nên chú trọng chi tiết các dạng nhiệm vụ phù hợp khi áp dụng TBA trong dạy học và đặc biệt cần có một cấu trúc thống nhất cho việc dạy học theo TBA.

Một nghiên cứu của tác giả Trần Trung Nghĩa và Nguyễn Bửu Huân (2018) đã tiến hành khảo sát nhận thức của 55 GV ở một trường đại học công lập về TBA trong việc dạy TA. Các kết quả nghiên cứu đã chứng minh hầu hết các GV đều biết được vai trò thực tiễn của TBA. Bên cạnh đó, điều khá bất ngờ là các GV cũng thường xuyên sử dụng TBA trong các bài giảng TA. Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu đã cho thấy rằng trở ngại thi cử là vấn đề cần quan tâm khi triển khai TBA. Đồng thời, 2 tác giả cũng đề xuất rằng các công trình nghiên cứu trong tương lai cần chú trọng đến việc đề xuất xây dựng cấu trúc dạy học theo TBA.

Cao Thị Hồng Phượng (2018) nghiên cứu về những cơ hội và thách thức trong việc triển khai TBA. Tác giả đã đề cập đến những yếu tố tác động đến việc triển khai dạy học TA theo TBA tại các trường đại học tại Việt Nam, nơi mà nhiều SV thiếu cơ hội để thực hành ngôn ngữ đích sau giờ học. Tác giả cũng đã chỉ ra những khó khăn về việc triển khai dạy học TA theo TBA cụ thể như là giới hạn không gian lớp học, cách bố trí bàn ghế lớp học, sự chuẩn bị của GV, việc kiểm tra và đánh giá, chương trình học ... Tuy nhiên, tác giả cũng cho rằng việc khắc phục các vấn đề thách thức này sẽ là cơ hội cho việc triển khai dạy học TA theo TBA trở nên hiệu quả hơn so với các PP truyền thống khác.

Lâm Thị Lan Hương và cộng sự (2021) đã tiến hành một nghiên cứu để tìm hiểu niềm tin và thực tế việc triển khai TBA trong lớp học TA tại các trường đại học ở Việt Nam. Những kết quả từ việc khảo sát và phỏng vấn 136 GV cho thấy rằng các GV có thái độ tích cực đối với việc áp dụng TBA trong dạy học TA và sẵn sàng áp dụng TBA cho các lớp học của họ. Bên cạnh đó, các GV cho rằng việc áp dụng TBA cũng sẽ mang lại nhiều thách thức khác như việc quản lý thời gian và quy trình rõ ràng khi dạy học theo TBA. Vì thế, tác giả cho rằng một cấu trúc dạy học theo TBA nên được xây dựng rõ ràng hơn để phù hợp với đặc điểm của chương trình giáo dục đại học.

Một nghiên cứu gần đây được thực hiện bởi Trần Tín Nghị (2023) về việc khám phá tính hiệu quả của TBA trong việc tăng cường các kỹ năng TA và thái độ học tập của các SV Việt Nam. Tác giả đã tiến hành một thực nghiệm với 100 SV tại một trường đại học. Nhóm thực nghiệm gồm 50 SV học với TBA, và nhóm 50 SV còn lại học bằng PP dạy học thông thường. Các bài kiểm tra được thiết kế để đánh giá kỹ năng ngôn ngữ và thái độ học tập của SV. Kết quả cho thấy rằng các SV nhóm thực nghiệm có những thay đổi lớn trong các kỹ năng ngôn ngữ so với nhóm đối chứng. Riêng về thái độ học TA, các SV nhóm thực nghiệm có thái độ học tập tích cực hơn và tham gia tích cực vào các hoạt động. Đồng thời tác giả cũng đề xuất rằng để triển khai việc dạy học theo TBA cần có cấu trúc dạy học cụ thể để khai thác tối ưu các hoạt động.

Các nghiên cứu trong và ngoài nước về dạy học TA theo TBA cho thấy đây là một hướng tiếp cận nhận được nhiều sự quan tâm của giới nghiên cứu và giảng dạy ngôn ngữ

hiện nay. Nhiều công trình đã chỉ ra những hiệu quả tích cực của TBA đối với việc phát triển năng lực ngôn ngữ của người học. Kết quả cho thấy SV sử dụng ngôn ngữ đích một cách tự tin, linh hoạt và hiệu quả hơn nhờ được tham gia vào các nhiệm vụ mang tính thực tiễn, gắn với bối cảnh giao tiếp trong đời sống. Đồng thời, GV cũng dễ dàng hơn trong việc thiết kế và tổ chức nội dung bài học, khi các hoạt động học tập được định hướng bởi mục tiêu cụ thể của từng nhiệm vụ. Một số nghiên cứu còn khẳng định rằng việc áp dụng TBA giúp thúc đẩy tinh thần hợp tác, tư duy phản biện và khả năng tự chủ trong học tập của SV, qua đó tạo ra môi trường học tập tích cực, năng động và có định hướng giao tiếp rõ ràng. Ngoài ra, các kết quả nghiên cứu cũng cho thấy thái độ học tập của SV thay đổi theo hướng tích cực hơn, với mức độ tham gia và hứng thú cao hơn trong các giờ học TA so với các PP truyền thống.

Tuy nhiên, bên cạnh những ưu điểm nổi bật, các công trình cũng chỉ ra nhiều khó khăn và thách thức trong việc triển khai TBA ở môi trường đại học. Nhiều GV phản ánh rằng điều kiện cơ sở vật chất, sĩ số lớp học và thời lượng giảng dạy vẫn còn là những yếu tố cản trở việc thực hiện các nhiệm vụ một cách hiệu quả. Bên cạnh đó, kinh nghiệm và năng lực sư phạm của GV trong việc thiết kế, hướng dẫn và đánh giá nhiệm vụ học tập chưa thật sự đồng đều, dẫn đến việc triển khai TBA còn mang tính hình thức ở một số nơi. Một vấn đề được đề cập nhiều trong các công trình nghiên cứu gần đây là thiếu một cấu trúc dạy học cụ thể, có thể áp dụng thống nhất và phù hợp với điều kiện thực tiễn. Việc thiếu một khung hướng dẫn chi tiết khiến GV khó xác định rõ vai trò, trình tự và mục tiêu của từng bước trong quá trình dạy học, từ đó ảnh hưởng đến hiệu quả của dạy học TA theo TBA tại các trường đại học.

1.5. Khoảng trống nghiên cứu và những vấn đề luận án nghiên cứu

Từ tổng quan các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước có thể thấy, việc dạy học TA theo TBA đã được đề cập ở nhiều khía cạnh khác nhau như cơ sở lý luận, hiệu quả ứng dụng và thái độ của người học. Các nghiên cứu quốc tế chủ yếu tập trung vào việc xác định vai trò của nhiệm vụ trong phát triển năng lực giao tiếp, trong khi các nghiên cứu trong nước mới dừng lại ở mức độ giới thiệu, thử nghiệm hoặc đánh giá hiệu

quả cục bộ. Tuy nhiên, phần lớn các công trình này vẫn chưa đi sâu vào việc xây dựng một cấu trúc dạy học rõ ràng, thống nhất và phù hợp với điều kiện thực tiễn của giáo dục đại học Việt Nam, đặc biệt trong bối cảnh dạy học TA không chuyên.

Ngoài ra, một số công trình trong nước tuy đã giới thiệu việc vận dụng TBA vào giảng dạy, song còn thiếu sự thống nhất trong xác định cấu trúc dạy học, quy trình tổ chức nhiệm vụ và tiêu chí đánh giá, dẫn đến việc áp dụng chưa đồng bộ và hiệu quả còn hạn chế. Do đó, khoảng trống nghiên cứu hiện nay chính là thiếu một cấu trúc dạy học TA theo TBA được xây dựng có hệ thống, được kiểm chứng về mặt lý luận và thực tiễn, nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục đại học và nâng cao năng lực sử dụng ngoại ngữ cho SV không chuyên ngữ.

Trên cơ sở đó, vấn đề mà luận án tập trung nghiên cứu là xây dựng và vận dụng cấu trúc dạy học TA theo TBA, bảo đảm cơ sở lý luận vững chắc và tính khả thi thực tiễn, góp phần nâng cao chất lượng dạy học TA không chuyên tại các trường đại học Việt Nam hiện nay.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 1

Trên cơ sở tổng quan các cơ sở lý luận và kết quả nghiên cứu trong và ngoài nước liên quan đến đề tài, có thể thấy rằng dạy học TA theo TBA đã trở thành một xu hướng nổi bật trong giảng dạy ngoại ngữ từ những năm 1970 và tiếp tục được mở rộng, cải tiến đến nay. Nhiều nghiên cứu đã khẳng định rằng TBA có vai trò tích cực trong việc nâng cao năng lực sử dụng TA của SV, đặc biệt là năng lực giao tiếp trong các bối cảnh thực tiễn. Phương pháp này giúp SV chủ động sử dụng ngôn ngữ đích thông qua việc thực hiện các nhiệm vụ gắn với đời sống, từ đó phát triển kỹ năng ngôn ngữ một cách tự nhiên và hiệu quả trong môi trường học tập và nghề nghiệp.

Bên cạnh đó, các công trình nghiên cứu cũng cho thấy việc ứng dụng TBA phù hợp với xu hướng dạy học lấy SV làm trung tâm và định hướng phát triển năng lực. Trong bối cảnh giảng dạy TA không chuyên tại các trường đại học Việt Nam hiện nay, nhu cầu chuyển đổi từ các PP truyền thống sang các tiếp cận mang tính giao tiếp và thực hành như TBA là hết sức cần thiết nhằm nâng cao chất lượng đào tạo.

Tuy nhiên, chương trình TA không chuyên vẫn còn tồn tại một số hạn chế như: nội dung và PP giảng dạy chưa đáp ứng được nhu cầu và trình độ của SV; hoạt động kiểm tra, đánh giá chưa theo kịp định hướng phát triển năng lực; và vai trò chủ động của SV còn mờ nhạt. Mặc dù đã có một số nghiên cứu bước đầu đề cập đến việc áp dụng TBA trong dạy học TA không chuyên, phần lớn mới dừng lại ở mức lý thuyết hoặc thực nghiệm quy mô nhỏ, chưa xây dựng được một cấu trúc dạy học rõ ràng, khả thi và có thể triển khai rộng rãi trong thực tiễn.

Trên nền tảng kế thừa những thành tựu nghiên cứu trước, luận án tập trung vào việc xây dựng và kiểm nghiệm một cấu trúc dạy học TA theo TBA phù hợp với SV không chuyên tại các trường đại học. Đây chính là khoảng trống mà các nghiên cứu trước chưa giải quyết đầy đủ. Luận án không chỉ làm rõ các cơ sở lý luận về TBA và dạy học TA không chuyên, mà còn đề xuất một cấu trúc dạy học cụ thể, có tính thực tiễn cao, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo TA tại các trường đại học, đồng thời khẳng định vai trò định hướng và hỗ trợ của GV trong quá trình học tập của SV.

Chương 2

CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ DẠY HỌC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN DỰA VÀO NHIỆM VỤ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC

2.1. Một số khái niệm liên quan

2.1.1. Tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong dạy học ngôn ngữ

2.1.1.1. Tiếp cận

Khi bàn về dạy học ngôn ngữ, Anthony (1963) cho rằng tiếp cận là một tập hợp các giả định liên quan đến bản chất dạy và học ngôn ngữ. Tiếp cận được xem như là tiền đề của hoạt động dạy và học. Ngoài ra, tiếp cận còn mô tả cách thức giải quyết các vấn đề và nội dung học tập mà GV sẽ dạy học. Theo Hofler (1983), tiếp cận được xem như là cách thức giải quyết các vấn đề đòi hỏi cần có sự cân nhắc và xem xét có chủ đích của một cá nhân.

Richards và Rodgers (1986) quan niệm tiếp cận là cách thức học một ngôn ngữ và giải quyết các nhiệm vụ học tập bằng ngôn ngữ đích của các cá nhân. Richards và Rodgers (2001) cũng cho rằng mục đích của tiếp cận là nhấn mạnh việc tạo cơ hội cho SV được thực hành ngôn ngữ đích trong bối cảnh được xây dựng gắn gũi với thực tế cuộc sống và công việc tương lai của SV. Từ những định nghĩa và phân tích trên, khái niệm tiếp cận trong luận án được phát biểu như sau: *Tiếp cận là hệ thống những giả định mang tính nền tảng về bản chất của ngôn ngữ và quá trình dạy - học, định hướng cách giảng viên thiết kế nội dung, lựa chọn phương pháp và tổ chức các hoạt động nhằm giải quyết nhiệm vụ học tập.*

2.1.1.2. Nhiệm vụ

Nunan (1989) cho rằng nhiệm vụ trong học tập là một công việc liên quan đến hoạt động nhận biết, áp dụng và sáng tạo của SV. Trong đó, SV sử dụng chủ yếu ngôn ngữ đích đang học tập. Swales (1990) định nghĩa rằng nhiệm vụ là một chuỗi các hoạt động

có mục tiêu rõ ràng và nhấn mạnh đến vai trò của các kỹ năng trong quá trình đạt được mục tiêu đề ra.

Theo tác giả Lee (2000), nhiệm vụ là một hoạt động diễn ra trong lớp học và có mục tiêu xác định rõ ràng bởi các thành viên trong lớp. Bygate và cộng sự (2001) chỉ ra rằng nhiệm vụ là một hoạt động đòi hỏi SV sử dụng ngôn ngữ một cách có chủ đích để đạt được mục tiêu đề ra. Richards (2002) cũng nói rằng nhiệm vụ là công việc mà SV thực hiện bằng việc sử dụng ngôn ngữ đích với sự hướng dẫn của GV để đáp ứng chuẩn đầu ra của môn học.

Trong khía cạnh học tập ngôn ngữ, Edward và Willis (2005) khẳng định rằng các nhiệm vụ cần được thực hiện đều liên quan đến bốn kỹ năng ngôn ngữ: nghe, nói, đọc và viết. Ngoài ra, Branden (2006) cũng cho rằng nhiệm vụ là một hoạt động mà một cá nhân tham gia vào để đạt được một mục tiêu nào đó và phải sử dụng một ngôn ngữ nhất định để hoàn thành mục tiêu đề ra. Brusco (2007) khẳng định nhiệm vụ là một kế hoạch có tổ chức để tạo ra các cơ hội cho SV được bổ sung và trau dồi kiến thức trong một ngôn ngữ mới và sau đó vận dụng tốt vào hoạt động hàng ngày. Ellis và cộng sự (2020) cho rằng nhiệm vụ học tập mang lại cơ hội cho SV tiếp thu ngôn ngữ một cách chủ động phù hợp với khả năng nhận thức và nhu cầu phát triển ngôn ngữ của bản thân.

Có nhiều cách định nghĩa khác nhau về nhiệm vụ, tuy nhiên các khái niệm đều có một số điểm đồng nhất về cách xác định nhiệm vụ trong hoạt động dạy học, đó là:

- Việc làm rõ ý nghĩa của từng nhiệm vụ giữ vai trò quan trọng. GV và SV cần làm rõ bản chất chính của từng nhiệm vụ để phục vụ cho từng nội dung cụ thể.

- Cần xác định rõ mục tiêu của nhiệm vụ. Việc thiết kế các nhiệm vụ nên chú tâm đến tính chân thật và trải nghiệm thực tế của SV.

- Cần xem SV là trung tâm của việc thực hiện nhiệm vụ. Nhiệm vụ được xây dựng và thiết kế cần đáp ứng đòi hỏi và nhu cầu của SV.

- Nhiệm vụ phải phản ánh được năng lực kiến thức của SV. Trong từng giai đoạn cụ thể của việc thực hiện các nhiệm vụ, GV cần phải quan sát tính phù hợp của nhiệm vụ và đưa ra các góp ý giúp SV đạt được mục tiêu chính của bài học.

Trong bối cảnh nghiên cứu của đề tài, có thể định nghĩa rằng: *Nhiệm vụ là một hoạt động cụ thể trong lớp học, nhằm giúp sinh viên sử dụng ngôn ngữ đích để đạt được một mục tiêu giao tiếp rõ ràng, mang tính thực tiễn.*

2.1.1.3. Tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Theo định nghĩa của Macmillan Dictionary, TBA là một quá trình dạy học dựa trên việc thực hiện các nhiệm vụ trong quá trình học tập. Richards và Rodgers (2001) cho rằng TBA thể hiện vai trò trung tâm của các nhiệm vụ học tập trong việc thiết kế bài dạy và các hướng dẫn tại lớp học.

Villalobos và Miranda (2019) nhấn mạnh rằng TBA đề cập đến việc sử dụng các ngôn ngữ đời thực để hoàn thành các nhiệm vụ học tập mà được phát triển từ các vấn đề trong cuộc sống hàng ngày. Việc áp dụng TBA trong quá trình dạy học nhằm mục đích khích lệ các SV sử dụng ngôn ngữ đích đang học tập để giải quyết các nhiệm vụ được giao tại lớp học.

Theo Noroozi và Taheri (2021), TBA đề cập đến cách thức dạy ngôn ngữ với niềm tin rằng ngôn ngữ được học tốt nhất thông qua sự tương tác của SV trong quá trình giải quyết các nhiệm vụ gắn gũi với thực tế của cuộc sống. TBA có những đặc điểm sau đây:

- Nhấn mạnh vai trò của việc học giao tiếp thông qua giải quyết các nhiệm vụ.
- Nhiệm vụ đời thực được xây dựng thành các tình huống/ hoạt động trong học tập.
- TBA đánh giá cả quá trình học của SV.
- Trải nghiệm cá nhân của SV đóng một vai trò trong TBA.
- Việc học ngôn ngữ trong TBA được thực hiện thông qua sự kết hợp các hoạt động tại lớp và bên ngoài lớp học.

Từ những phân tích trên, khái niệm TBA trong luận án được xác định như sau: *Tiếp cận dựa vào nhiệm vụ là quá trình dạy và học ngôn ngữ trong lớp học được tổ chức xoay quanh các nhiệm vụ học tập mang tính thực tiễn, gắn gũi với đời sống của sinh viên.*

2.1.2. Dạy học tiếng Anh tại trường đại học

Theo Richards và Rodgers (2001) dạy học TA tại trường đại học có hai loại đối tượng: chuyên ngữ và không chuyên ngữ. Đào tạo chuyên ngữ hướng tới các SV có thể làm công việc giảng dạy TA, biên dịch/phiên dịch hoặc các nhà nghiên cứu về ngôn ngữ. Nunan (2004) khẳng định việc dạy học TA cho SV chuyên ngữ nhằm mục đích truyền đạt đầy đủ các kiến thức về ngôn ngữ Anh để giúp SV sử dụng TA một cách lưu loát trong mọi hoàn cảnh. Bên cạnh đó, việc đào tạo SV không chuyên được xem là một môn học bắt buộc với hai học phần: TA tổng quát và TA chuyên ngành. Yafeng (2008) cũng cho rằng TA không chuyên mang lại cho SV những kiến thức cơ bản để phục vụ cho hoạt động giao tiếp hàng ngày và các nhu cầu nghề nghiệp của SV. Omnia và Nowar (2020) khẳng định rằng TA tổng quát được thiết kế riêng theo từng yêu cầu chuẩn đầu ra của các trường đại học, tuy nhiên học phần TA tổng quát giúp trang bị cho các SV những kiến thức căn bản cho các hoạt động trong cuộc sống hàng ngày.

Liên quan đến việc dạy học TA tại trường đại học, Fitria (2019) cho rằng đây là quá trình truyền đạt kiến thức và kỹ năng về ngôn ngữ TA cho các SV. Để việc dạy học diễn ra một cách hiệu quả, GV cần có những kiến thức vững chắc về ngữ pháp, từ vựng, và phát âm. Ngoài ra, GV cần có những cách thức khác nhau để tạo động lực cho SV thông qua các PP dạy học cụ thể cũng như việc xây dựng các hoạt động học tập phải có nhiều ý nghĩa đối với SV.

Keow (2020) định nghĩa rằng dạy học TA tại trường đại học là một phần quan trọng của giáo dục đại học, vì TA được sử dụng rộng rãi trong các lĩnh vực khác nhau như kinh tế, văn hóa, khoa học, công nghệ và giải trí. Việc dạy học TA tại trường đại học có thể là các khóa học TA tổng quát, TA chuyên ngành và chuyên ngành ngôn ngữ Anh. Mục tiêu của việc dạy học TA tại trường đại học là xây dựng cho SV các kỹ năng cần thiết về ngôn

ngữ TA để sử dụng hiệu quả trong các vấn đề của đời sống, công việc và hội nhập quốc tế.

Trong nghiên cứu này, nghiên cứu sinh xác định rằng: *Dạy học tiếng Anh tại trường đại học là quá trình tổ chức các hoạt động giảng dạy nhằm giúp sinh viên phát triển năng lực sử dụng tiếng Anh phục vụ cho học tập, công việc và giao tiếp trong bối cảnh thực tiễn.*

2.1.3. Dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Dạy học TA theo TBA được định nghĩa trong nhiều nghiên cứu (Bygate, 2001; Ellis, 2003; Long, 1985; Nunan, 2004; Prabhu, 1987; Richards & Rodgers, 2001; Salaberry, 2001; Willis, 1996). Prabhu (1987) cho rằng dạy học TA theo TBA là một quá trình dạy học hiệu quả. Khi tham gia vào quá trình này, SV giữ vai trò trung tâm và có cơ hội trải nghiệm nhiều nhiệm vụ học tập đa dạng, mang tính ý nghĩa.

Một số nhà nghiên cứu ngôn ngữ như Crook (1992), Ellis (2003) và Nunan (2004) đồng ý rằng việc dạy học TA theo TBA được xem như là học thuyết kiến tạo. Theo quan điểm học thuyết kiến tạo, mỗi cá nhân SV 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, hai tác giả Leaver và Willis (2004) đã xác định rằng dạy học TA theo TBA không chỉ là một quá trình giải quyết vấn đề cụ thể, mà là một cách 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 SV làm trung tâm của việc dạy học.

Theo Branden (2006), dạy học TA theo TBA là quá trình dạy học mà ở đó SV được giao các nhiệm vụ cụ thể để sử dụng tốt ngôn ngữ đích.

Gorp và cộng sự (2006) cho rằng việc dạy học TA theo TBA giúp SV 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 TA, đặc biệt kỹ năng nói.

Dạy học TA theo TBA dựa trên niềm tin rằng SV sẽ học tập tốt hơn khi đầu óc chỉ tập trung vào các nhiệm vụ học tập thay vì ngôn ngữ mà các SV đang học. Bởi lẽ, điều quan trọng từ việc thực hiện các nhiệm vụ là sử dụng ngôn ngữ đích để hoàn thành các nhiệm vụ được giao (Willis & Willis, 2007).

Tác giả Dave và Willis (2007) cũng khẳng định rằng dạy học TA theo TBA là một quá trình dạy học phù hợp cho các GV dạy ngôn ngữ. Đối với cách thức dạy học này, GV không quyết định trước nội dung ngôn ngữ cụ thể mà để SV chủ động hình thành qua quá trình thực hiện nhiệm vụ. 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 SV 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 dạy học TA theo TBA. Điển hình là Nguyễn Việt Hùng (2014) đã nhấn mạnh rằng đây là một quá trình dạy học hiệu quả, giúp khai thác các nhiệm vụ trong đời sống thường nhật. Phương pháp này đáp ứng được đòi hỏi, nhu cầu và sở thích học ngoại ngữ của SV, đồng thời giúp GV định hướng các công việc cần thiết để phát triển năng lực học ngoại ngữ của SV. Ngoài ra, TBA cũng giúp SV đạt được kết quả đầu ra có ý nghĩa và thiết thực hơn. Cùng với đó, tác giả Võ Thị Khánh Linh (2015) cho rằng cách thức dạy học này giúp cho SV sử dụng ngôn ngữ thực thông qua việc thực hiện các nhiệm vụ được giao một cách có ý nghĩa. Trong TBA, SV được tự do sử dụng ngôn ngữ một cách sáng tạo trong việc giải quyết các nhiệm vụ học tập.

Tóm lại, trong bối cảnh của đề tài nghiên cứu: *Dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ là quá trình dạy học mà GV căn cứ vào mục tiêu môn học, lựa chọn nội dung phù hợp để thực hiện cấu trúc dạy học theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ, hỗ trợ, điều khiển sinh viên sử dụng các kiến thức thực tiễn vào việc giải quyết các nhiệm vụ học tập thông qua việc sử dụng linh hoạt các phương pháp, hình thức dạy học phù hợp với điều kiện thực tiễn.*

2.2. Nhiệm vụ trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học

2.2.1. Cơ sở xác định các loại nhiệm vụ trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Theo Willis (1996), nhiệm vụ được xem là một hoạt động học tập hiệu quả trong việc học ngôn ngữ. Các nhiệm vụ có những mục đích cụ thể trong việc học TA như: (1) kích lệ hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ đích, (2) cung cấp động lực học ngôn ngữ, (3) tạo nhu cầu giải quyết một vấn đề cụ thể để đạt được mục tiêu đề ra. Chính vì vậy, việc xác định sự khác biệt giữa nhiệm vụ, bài tập hay vấn đề là cơ sở vững chắc cho việc lựa chọn và xây dựng nhiệm vụ học tập diễn ra tại các lớp học TA. Richards và Rodgers (2001) cho rằng nhiệm vụ là một hoạt động học tập đòi hỏi SV phải sử dụng ngôn ngữ đích vốn có của bản thân để giải quyết. Nhiệm vụ liên quan đến các vấn đề trong cuộc sống thực tế của SV và khuyến khích sự tự do của SV trong việc sử dụng ngôn ngữ đích. Ngoài ra, nhiệm vụ còn được xem là một kế hoạch giải quyết công việc theo trình tự các bước có liên quan đến hoạt động học tập của SV. Trong khi đó, bài tập là một phần trong quy trình giảng dạy diễn ra tại lớp học. Bài tập là một hoạt động có kiểm soát hoặc có hướng dẫn của GV để đạt được mục tiêu ngôn ngữ đích đã đề ra. Khác với nhiệm vụ trong việc tự do sử dụng ngôn ngữ đích để giải quyết vấn đề, bài tập yêu cầu SV phải thực hiện đúng và chính xác các yêu cầu đề ra. Ellis (2024) cho rằng nhiệm vụ trong ngôn ngữ là một hoạt động học tập được xác định rõ ràng với những bước cụ thể để giải quyết bằng ngôn ngữ đích của SV. Vấn đề thường được xem là tình huống cần được giải quyết dưới sự hướng dẫn của một cá nhân do tính phức tạp.

Theo Ellis (2003), để xác định chính xác loại nhiệm vụ trong TBA thì các GV cần phải xem xét các vấn đề về trình độ của SV, nhu cầu về ngôn ngữ đích của SV, mức độ phù hợp của nhiệm vụ và nhận thức của SV, chuẩn đầu ra của chương trình học và sự kế thừa của các loại nhiệm vụ để tăng cường khả năng sử dụng ngôn ngữ đích.

Phân tích và đánh giá trình độ của SV

Việc chọn loại nhiệm vụ phải xem xét đến năng lực và trình độ của SV. Trên thực tế, SV luôn có những nhu cầu học tập khác nhau, ngoài ra trình độ TA khác nhau cũng là vấn đề mà GV cần phải xem xét đến việc cân nhắc loại nhiệm vụ phù hợp. Tuy nhiên,

việc chọn loại nhiệm vụ phải chú trọng đến tính thực tế trong hoạt động sống hàng ngày để đảm bảo SV làm quen và thích ứng được với việc giải quyết các nhiệm vụ tương tự trong cuộc sống thông qua dạy học theo TBA (Ellis, 2003).

Phân tích nhu cầu ngôn ngữ đích của SV

Một vấn đề cần quan tâm khác khi lựa chọn loại nhiệm vụ đó là xác định nhu cầu về ngôn ngữ của SV. Nhu cầu ngôn ngữ bao gồm từ vựng, ngữ pháp, sự lưu loát và sự chính xác. Nhu cầu ngôn ngữ của SV đại học luôn cao hơn các đối tượng NH khác. Đối tượng SV luôn cần sự đa dạng về từ vựng, cấu trúc đa dạng để thực hiện các nhiệm vụ trong thực tế như viết đơn xin việc, tham gia phỏng vấn, đàm phán, giải quyết phàn nàn ... (Ellis, 2003).

Lựa chọn loại nhiệm vụ phù hợp với nhận thức của SV

Skehan (1998) cho rằng loại nhiệm vụ đòi hỏi nhiều nhận thức của SV thì mức độ phức tạp của nhiệm vụ sẽ khó hơn. Vì vậy, các loại nhiệm vụ phải thay đổi phù hợp với từng nội dung bài học, cũng như chủ đích mong muốn của GV và SV. Ellis (2003) cho rằng nếu SV cần phát triển tư duy phản biện, giải quyết vấn đề phức tạp hoặc giải quyết mâu thuẫn, thì GV cần chọn lựa nhiệm vụ phù hợp để SV hiểu hơn về cuộc sống thực tế của họ.

Đánh giá chuẩn đầu ra của chương trình học

Khi xem xét loại nhiệm vụ để tiến hành tại lớp học, GV cũng cần xem xét chuẩn đầu ra của học phần và chương trình đào tạo của SV. Mục đích của việc này nhằm đảm bảo việc lựa chọn loại nhiệm vụ là phù hợp nhất và mang lại những giá trị thiết thực cho SV (Ellis, 2003).

Đảm bảo sự kế thừa của các loại nhiệm vụ để phát huy việc sử dụng ngôn ngữ đích

Theo Ellis (2003), việc lựa chọn các loại nhiệm vụ phải đảm bảo được tính liên tiếp và kế thừa để phát huy tối đa năng lực giải quyết nhiệm vụ của SV, đặc biệt là khả năng sử dụng ngôn ngữ đích linh hoạt trong mọi nhiệm vụ. Sự phức tạp của các nhiệm vụ cũng cần tăng dần theo đơn vị bài học tương ứng. GV phải căn cứ vào trình độ và kiến thức

tích lũy của SV để đề ra nhiệm vụ phù hợp. Ngoài ra, các bước trong việc giải quyết từng nhiệm vụ cũng phải phù hợp để đảm bảo SV có thể tham gia và phát triển tốt nhất năng lực giải quyết nhiệm vụ và cải thiện TA của bản thân.

Bên cạnh đó, Ellis (2009) cho rằng nhiệm vụ trong TBA phải thỏa mãn các yêu cầu sau:

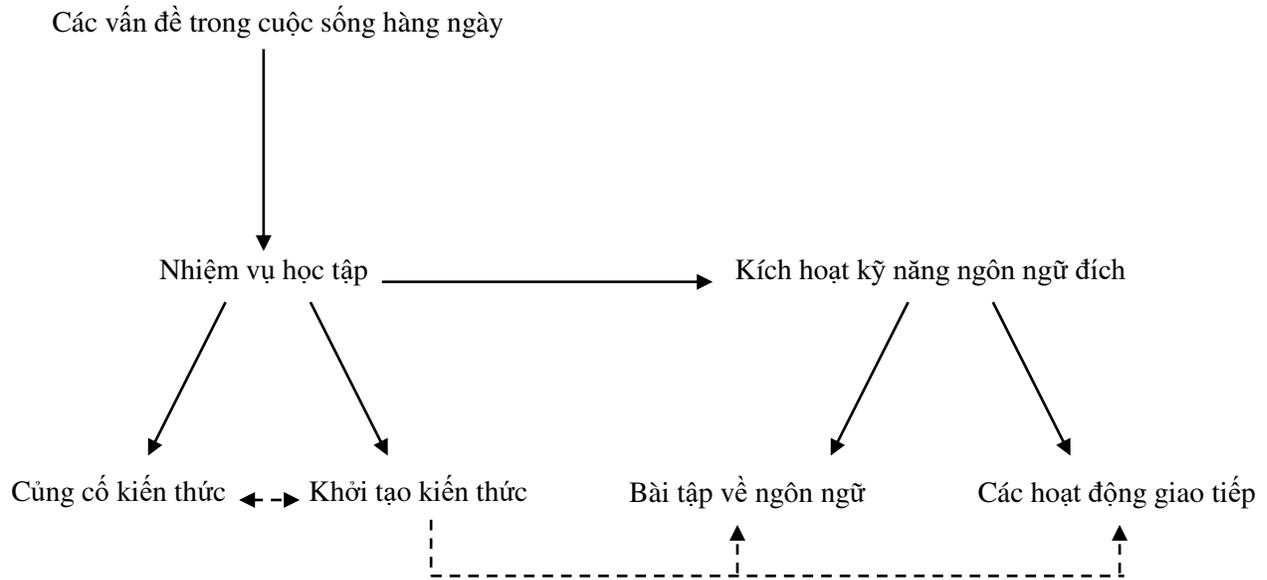
- Nhiệm vụ phải có ý nghĩa đối với việc học ngôn ngữ đích của SV. Các nhiệm vụ được xây dựng từ cuộc sống thực tế hàng ngày và phải mang lại các kiến thức về ngôn ngữ mà SV đang được học.
- Nhiệm vụ phải có những “khoảng trống” để giúp các SV vừa giải quyết và vừa đưa ra quan điểm cá nhân bằng ngôn ngữ đích.
- Nhiệm vụ phải giúp cho SV sử dụng nguồn lực sẵn có (kiến thức về ngôn ngữ học, kiến thức về cuộc sống) để giải quyết một cách hiệu quả.
- Nhiệm vụ phải có kết quả được xác định rõ ràng, và là một công cụ để đánh giá khả năng sử dụng ngôn ngữ đích của SV.

2.2.2. Các dạng nhiệm vụ trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Ellis (2003) cho rằng việc thiết kế và lựa chọn các loại nhiệm vụ phù hợp sẽ giúp cho GV triển khai bài học trở nên dễ dàng hơn. Cùng với đó, nhiệm vụ còn đóng một vai trò quan trọng trong cấu trúc dạy học TA theo TBA. Nhiệm vụ đề ra các công việc cụ thể để GV và SV tiến hành thực hiện theo một quy trình rõ ràng và thống nhất. Vì vậy, nhiệm vụ phải phù hợp với nội dung của từng bài học cụ thể trong chương trình học. Douglas (2014) và Somawati (2018) cũng khẳng định rằng GV có thể sử dụng một hoặc nhiều dạng nhiệm vụ cho một nội dung bài học. Bởi lẽ, mục đích cuối cùng của TBA là tạo cơ hội SV trải nghiệm và thực hiện các nhiệm vụ để phát triển năng lực sử dụng ngôn ngữ đích được học tập.

Nunan (2004) đề cao các nhiệm vụ học tập được xây dựng từ trải nghiệm thực tế của SV. Vì vậy, sự linh hoạt trong việc dùng loại nhiệm vụ sẽ phụ thuộc vào nội dung của bài học và sự chủ động của GV trong việc chuẩn bị các nội dung. Ngoài ra, các

nhiệm vụ học tập sẽ là cơ sở để các SV gắn kết kiến thức đã học và khởi tạo kiến thức mới trong việc sử dụng ngôn ngữ đích. Bên cạnh đó, Nunan (2004) cho rằng các nhiệm vụ học tập phải kích hoạt được các kỹ năng ngôn ngữ. Việc kích hoạt các kỹ năng ngôn ngữ đích có thể thực hiện qua các bài tập do GV biên soạn tại lớp hoặc giao SV thực hiện tại nhà. Đặc biệt, GV cần xây dựng các hoạt động giao tiếp để SV có thêm nhiều cơ hội được trải nghiệm ngôn ngữ đích của bản thân (Hình 2.1).



Hình 2.1. Xây dựng và lựa chọn các loại nhiệm vụ (Nunan, 2004)

Theo Branden (2006), sự khác biệt của nhiệm vụ học tập trong TBA so với các hoạt động học tập thông thường được thể hiện qua tính linh hoạt của nhiệm vụ với việc phát triển ngôn ngữ đích của SV. Từ một nhiệm vụ được lựa chọn, SV sẽ có nhiều cơ hội để phát triển khả năng ngôn ngữ đích về nhiều vấn đề có liên quan. Vì vậy, khi xác định chính xác nội dung của nhiệm vụ, GV sẽ giúp SV có thêm cơ hội để tương tác với ngôn ngữ đích trong quá trình giải quyết nhiệm vụ cụ thể. Minh họa về tính linh hoạt của nhiệm vụ, Branden (2006) lấy một ví dụ về tình huống đặt phòng khách sạn qua điện thoại để cho thấy sự cần thiết của việc xác định chính xác loại nhiệm vụ diễn ra tại lớp học TA (Bảng 2.1). Từ ví dụ minh họa của Branden (2006), có thể thấy rằng việc chọn một nhiệm vụ học tập phù hợp có thể giúp SV mở rộng thêm các kiến thức về ngôn ngữ

đích. SV có thêm nhiều cơ hội để dùng ngôn ngữ đích cho các vấn đề liên quan đến nhiệm vụ được lựa chọn.

Bảng 2.1. Tính linh hoạt của nhiệm vụ với ngôn ngữ đích của SV

Nội dung của nhiệm vụ	Tính linh hoạt của nhiệm vụ với ngôn ngữ đích
Đặt phòng khách sạn qua điện thoại	<ul style="list-style-type: none"> - Hiểu và đặt các câu hỏi liên quan về phòng khách sạn - Hỏi và trả lời các câu hỏi về tiện nghi tại khách sạn - Trình bày các yêu cầu và mong muốn của bản thân về phòng khách sạn - Hiểu các yêu cầu cơ bản về chi trả phòng khách sạn

Nguồn: Branden (2006)

Việc sử dụng đa dạng ngôn ngữ đích sẽ giúp SV củng cố và mở rộng kiến thức về từ vựng, ngữ pháp, cấu trúc câu ...Branden (2006) cho rằng điều quan trọng khi học một ngôn ngữ là việc SV sử dụng được ngôn ngữ đó cho tất cả các bối cảnh liên quan. Vì vậy, nhiệm vụ là công cụ cần thiết để giúp SV mở rộng kiến thức về ngôn ngữ đích dễ dàng hơn.

Trên cơ sở kế thừa các quan điểm của nhiều nhà ngôn ngữ học, Willis (2007) cho rằng vấn đề cần quan tâm trước tiên trong việc lựa chọn các dạng nhiệm vụ cho từng bài học là phải căn cứ vào mục tiêu của bài học. Các mục tiêu kiến thức được xác định đóng vai trò nền tảng cho việc lựa chọn và sử dụng những nhiệm vụ phù hợp. Tác giả nhấn mạnh rằng trong TBA, nhiệm vụ định hướng cho toàn bộ hoạt động mà GV và SV cần thực hiện trong một khoảng thời gian nhất định. Bên cạnh đó, việc xác định chính xác kỹ năng ngôn ngữ liên quan, chủ đề của bài học và chủ điểm ngôn ngữ cần triển khai sẽ giúp GV lựa chọn loại nhiệm vụ dễ dàng và hiệu quả hơn. Trên cơ sở đó, Willis (2007) đã đề xuất một số dạng nhiệm vụ cụ thể như sau:

Nhiệm vụ liệt kê

Nhiệm vụ học tập này liên quan đến quá trình động não và tìm kiếm thông tin của SV. 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 SV sẽ dựa vào kiến thức cá nhân và những trải nghiệm của bản thân. Quá trình tìm kiếm thông tin là bước tiếp theo, SV 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, và tính chất của các vật dụng hay những kỹ năng cụ thể nào đó.

Nhiệm vụ sắp xếp và phân loại

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: SV sẽ được giao các nhiệm vụ thực hiện việc sắp xếp các mục, 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.

Nhiệm vụ so sánh

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 SV 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, SV sẽ biết đánh giá sâu về các vấn đề trong việc học TA hơn. Điển hình của hoạt động này như việc SV 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...

Nhiệm vụ giải quyết vấn đề

Trong thực tế, SV 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 chu trình rõ ràng. Điều này giúp SV giải quyết những vấn đề một cách nhanh chóng và hiệu quả. Việc giao các nhiệm vụ học tập liên quan đến những vấn đề

thực tế 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 để mở đầu một cuộc trò chuyện với người lạ, cách để thuyết phục người khác chấp nhận một lời khuyên hay một lời đề nghị, cách đề hỏi đường khi đi lạc ... Những nhiệm vụ này không những cung cấp cho SV 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.

Nhiệm vụ mang tính sáng tạo

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 SV, nhiệm vụ mang tính 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 đánh giá dựa trên 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 ...

Nhiệm vụ chia-hợp công việc theo nhóm

Nhiệm vụ này đòi hỏi SV độc lập giải quyết công việc trước khi kết hợp với nhóm để tạo ra kết quả đồng nhất cho việc giải quyết một vấn đề nào đó. Tính tối ưu của nhiệm vụ này đó là SV phải có trách nhiệm đánh giá với kết quả đạt được của cá nhân và kết quả sau cùng của nhóm. Chẳng hạn như mỗi người trong một nhóm được yêu cầu xây dựng một câu chuyện từ ba phần riêng biệt của các cá nhân trong nhóm.

Nhiệm vụ đưa ra quyết định

Trong loại nhiệm vụ này, SV được yêu cầu để giải quyết một vấn đề với nhiều hướng giải quyết khác nhau. SV 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, SV 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.

Nhiệm vụ trao đổi quan điểm

Đây là một dạng nhiệm vụ của làm việc đội nhóm, tuy nhiên SV sẽ có nhiều cơ hội để trao đổi và phản 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, SV 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.

Tất cả các loại nhiệm vụ đều có vai trò quan trọng trong việc triển khai cấu trúc dạy học theo TBA. Việc khai thác cấu trúc dạy học theo TBA, nhiệm vụ phải được thể hiện rõ nét nhất bằng việc giúp SV phát triển ngôn ngữ đích đang học tập tại lớp học. Ngoài ra, SV có thể gắn kết các kinh nghiệm thực tế của bản thân để giải quyết các nhiệm vụ theo một quy trình nhất định. Rõ ràng, trong cấu trúc dạy học TA theo TBA, việc lựa chọn một loại nhiệm vụ cụ thể giúp cho việc dạy của GV và việc học của SV trở nên dễ dàng hơn. Để thực hiện cấu trúc dạy học TA theo TBA, những loại nhiệm vụ được liệt kê sẽ được chọn và lồng ghép vào các bài học trong chương trình theo chủ đích của GV. Ngoài ra, việc thay đổi các dạng nhiệm vụ trong từng đơn vị bài học sẽ căn cứ vào nội dung bài học và phù hợp với chuẩn đầu ra của môn học.

2.2.3. Cấu trúc của nhiệm vụ trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Theo Willis (2007), một trong những yếu tố then chốt trong việc triển khai dạy học TA theo TBA là xác định rõ cấu trúc của nhiệm vụ. Cấu trúc này đóng vai trò như một bản thiết kế sư phạm, giúp định hướng toàn bộ tiến trình dạy và học. Việc xác định cấu trúc nhiệm vụ không chỉ giúp GV tổ chức các hoạt động giảng dạy một cách hợp lý, mà còn hỗ trợ SV thực hiện nhiệm vụ một cách chủ động, có mục tiêu và đúng định hướng.

Willis nhấn mạnh rằng sau khi lựa chọn được nhiệm vụ phù hợp với nội dung bài học, GV cần xác định ba giai đoạn chính trong tiến trình thực hiện nhiệm vụ: trước nhiệm vụ, trong khi thực hiện nhiệm vụ, và sau nhiệm vụ. Đây là một trình tự logic nhằm đảm bảo việc dạy và học diễn ra có hệ thống, đồng thời tạo điều kiện cho SV phát triển năng lực sử dụng ngôn ngữ một cách tự nhiên và hiệu quả.

Việc phân định rõ ba giai đoạn này còn giúp GV theo dõi tiến độ, điều chỉnh PP giảng dạy phù hợp, và từ đó có cơ sở đánh giá năng lực sử dụng TA của SV một cách

toàn diện bao gồm cả kỹ năng ngôn ngữ, mức độ tham gia, cũng như khả năng hoàn thành nhiệm vụ. Ngoài ra, cấu trúc nhiệm vụ rõ ràng cũng giúp tăng tính minh bạch trong giảng dạy và tạo ra sự thống nhất giữa mục tiêu, nội dung, PP và hình thức tổ chức hoạt động trong lớp học theo định hướng TBA.

Bảng 2.2. Cấu trúc của nhiệm vụ trong dạy học TA theo TBA

Các giai đoạn	
A. Trước khi giải quyết nhiệm vụ	Xác định nhiệm vụ cần thực hiện
	Thiết lập thời gian giải quyết nhiệm vụ
	Thực hiện một nhiệm vụ tương tự
B. Quá trình giải quyết nhiệm vụ	Xác định rõ số lượng SV tham gia giải quyết nhiệm vụ
	Giám sát và đảm bảo thời gian thực hiện nhiệm vụ
C. Sau khi giải quyết nhiệm vụ	Yêu cầu SV báo cáo giải quyết nhiệm vụ
	Trao đổi lại các vấn đề về ngôn ngữ sử dụng
	Lặp lại nhiệm vụ bằng một hoạt động tương tự

Nguồn: Willis (2007)

A. Trước khi giải quyết nhiệm vụ

Mục đích của giai đoạn này là khuyến khích SV tham gia giải quyết các nhiệm vụ. Theo Willis (2007) có bốn cách khác nhau để kích lệ các SV tham gia vào giai đoạn trước khi giải quyết nhiệm vụ.

- 1) GV cần hỗ trợ SV thực hiện một nhiệm vụ tương tự mà SV sẽ tham gia thực hiện ở giai đoạn thực hiện nhiệm vụ.
- 2) GV yêu cầu SV quan sát một cấu trúc mẫu hoặc đoạn clip mẫu để tiến hành thực hiện giải quyết nhiệm vụ.

3) GV gắn kết các SV vào các hoạt động có chủ đích để làm quen với các giai đoạn giải quyết nhiệm vụ.

4) GV và SV cùng lập kế hoạch cụ thể cho nhiệm vụ chính của bài học và cách thức tiến hành giải quyết nhiệm vụ.

B. Quá trình giải quyết nhiệm vụ

Hashemi và cộng sự (2011) cho rằng quá trình giải quyết nhiệm vụ đòi hỏi nhiều công việc mà GV cần có sự chuẩn bị kỹ lưỡng và chi tiết. Theo đó, GV cần phải lưu ý các vấn đề sau:

- 1) GV cần yêu cầu các SV thực hiện nhiệm vụ trong khoảng thời gian cho phép.
- 2) GV cung cấp cho SV những kiến thức cần thiết để tiến hành thực hiện nhiệm vụ.
- 3) GV chọn SV hoặc nhóm SV làm mẫu cho việc giải quyết nhiệm vụ.
- 4) GV đánh giá khả năng giải quyết nhiệm vụ của SV qua mức độ hoàn thành.
- 5) GV cần phát huy khả năng sáng tạo của SV trong việc giải quyết các nhiệm vụ

C. Sau khi giải quyết nhiệm vụ

Mục tiêu của giai đoạn này cần được xác định lại một cách rõ ràng sau khi GV yêu cầu SV giải quyết nhiệm vụ. Theo Willis (2007) có 3 mục tiêu chính liên quan đến giai đoạn sau khi giải quyết nhiệm vụ, đó là:

- 1) GV cung cấp SV cơ hội để lặp lại nhiệm vụ
- 2) GV khuyến khích SV tham gia đánh giá lại quá trình giải quyết nhiệm vụ
- 3) GV tạo cơ hội để SV ghi nhớ cách giải quyết vấn đề theo một trình tự thống nhất

Trên cơ sở kế thừa cấu trúc nhiệm vụ của Willis (2007), Munira và Ferdousi (2020) minh họa cách trình bày chi tiết giải quyết một nhiệm vụ theo các giai đoạn cho bài đọc hiểu “Transport problem” (Bảng 2.3)

Thời gian dạy học: 01/08/2006

Đối tượng: SV trình độ đại học năm 2 khối không chuyên ngữ đang theo học ngành kế toán tại trường Siddeshwari Girls' College

Số lượng: 42 SV

Mục tiêu bài học: Sau khi kết thúc bài học, SV sẽ có thể:

- SV có thể hoàn thành nhiệm vụ đọc hiểu, thảo luận và tóm tắt một sự kiện từ một bài báo.
- SV sẽ biết như thế nào để viết một báo cáo

Bảng 2.3. Kế hoạch chi tiết giải quyết nhiệm vụ

Giai đoạn	Hoạt động GV và SV	Thời gian
Trước khi giải quyết nhiệm vụ	<p>GV yêu cầu các SV làm việc theo cặp đôi xem các đề mục chính của bài đọc và đoán xem nội dung chính của bài học.</p> <p>GV yêu cầu mỗi nhóm đọc cẩn thận từng đoạn trong bài đọc hiểu.</p> <p>GV hỏi SV về các từ vựng mới trong bài đọc hiểu.</p> <p>GV yêu cầu SV trả lời các câu hỏi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - What is the article or a paragraph about? - What are the most important claims made in the article or paragraph? - Think of one interesting question arising from the article that you would like to discuss with fellow students 	5-15 phút
Quá trình giải quyết nhiệm vụ	<p>GV yêu cầu SV trả lời các câu hỏi và tóm tắt bài báo theo cặp đôi hoặc nhóm.</p> <p>GV yêu cầu SV viết báo cáo kết quả của từng nhóm.</p>	15-25 phút
Sau khi giải quyết nhiệm vụ	<p>GV yêu cầu các nhóm báo cáo kết quả trước lớp.</p> <p>GV yêu cầu các nhóm còn lại nghe và đặt câu hỏi nếu cần thiết.</p> <p>GV yêu cầu SV sử dụng các từ hoặc cụm từ trong các báo cáo để hoàn thành một bài tập tóm tắt mẫu tin tức.</p>	15-20 phút

Từ minh họa kế hoạch chi tiết giải quyết nhiệm vụ của Munira và Ferdousi (2020) trong Bảng 2.3, có thể thấy rằng nhiệm vụ của bài học được xác định từ nhóm các nhiệm vụ của Willis (1996) là nhiệm vụ mang tính sáng tạo. Mục tiêu của việc giải quyết nhiệm vụ là yêu cầu SV đọc bài đọc và tóm tắt lại bài đọc, sau đó làm một báo cáo cho nội dung thu thập được. Munira và Ferdousi (2020) cho rằng thời gian cho mỗi hoạt động trong giai đoạn giải quyết nhiệm vụ được phân bổ tùy theo số lượng SV của từng lớp học. Vì vậy, GV có thể linh hoạt thời gian giải quyết nhiệm vụ tùy theo tình hình lớp học mà GV đang phụ trách.

2.3. Cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học

TBA đã được nhiều nhà nghiên cứu và giảng viên ngôn ngữ ứng dụng quan tâm và triển khai dưới các hình thức dạy học khác nhau. Việc áp dụng TBA trong lớp học TA không chỉ góp phần thúc đẩy hoạt động giao tiếp ngôn ngữ thực tiễn mà còn giúp SV phát triển năng lực sử dụng TA một cách chủ động và linh hoạt (Masuram & Sripada, 2020; Safitri & cộng sự, 2020). Từ nền tảng lý luận này, nhiều nhà nghiên cứu đã đề xuất các khung cấu trúc dạy học với các bước tổ chức khác nhau, nhằm phù hợp với mục tiêu và điều kiện giảng dạy cụ thể. Tuy nhiên, khi đối chiếu với thực tiễn dạy học TA không chuyên tại các trường đại học ở Việt Nam, cần thiết phải xem xét một cách kỹ lưỡng để xác định khung phù hợp nhất.

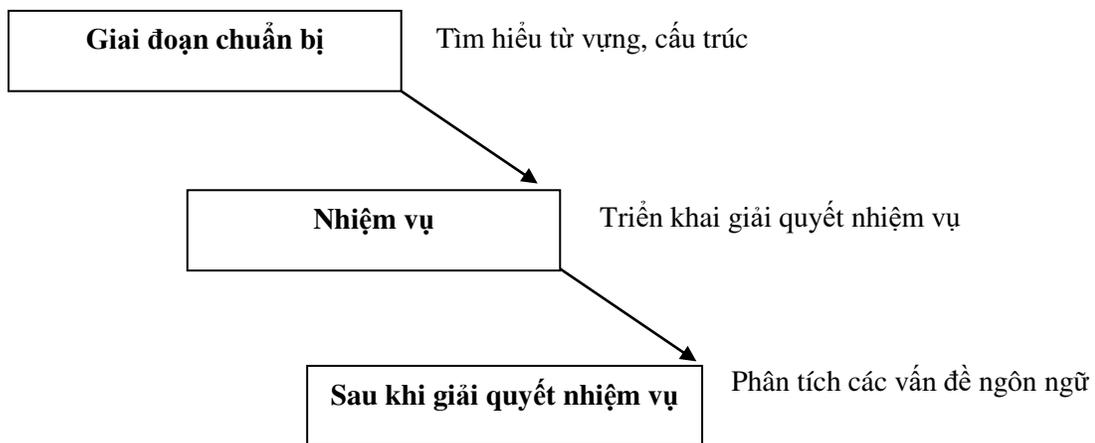
2.3.1. Cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ của Prabhu

Trong quá trình hình thành và phát triển TBA trong dạy học TA, Prabhu (1987) được xem là một trong những người tiên phong có ảnh hưởng quan trọng. Dựa trên kết quả của Dự án Bangalore tại Ấn Độ, ông đã đề xuất một cấu trúc dạy học TA theo TBA với các bước cụ thể nhằm phát triển năng lực sử dụng ngôn ngữ thông qua việc thực hiện các nhiệm vụ giao tiếp mang tính thực tiễn. Cấu trúc này bao gồm ba giai đoạn: (1) giai đoạn chuẩn bị, (2) giai đoạn thực hiện nhiệm vụ, và (3) giai đoạn sau khi giải quyết nhiệm vụ.

Mặc dù mang tính chất khai phá trong việc định hình cách tiếp cận nhiệm vụ, cấu trúc dạy học TA theo TBA do Prabhu đề xuất vẫn bộc lộ một số hạn chế nhất định trong quá trình triển khai. Cụ thể, mô hình này chưa làm rõ vai trò cụ thể của GV và SV trong từng bước tiến hành nhiệm vụ, dẫn đến khó khăn trong việc tổ chức lớp học một cách hiệu quả và linh hoạt. Đặc biệt, mô hình thiếu các chỉ dẫn rõ ràng nhằm hỗ trợ việc phát triển kỹ năng giao tiếp trong dạy học TA theo TBA.

Bên cạnh đó, Prabhu không đặt trọng tâm vào các hoạt động mang tính giao tiếp trong suốt quá trình thực hiện nhiệm vụ. Việc thiếu các tài liệu hướng dẫn cụ thể dành cho SV cũng khiến họ dễ gặp lúng túng khi tham gia vào nhiệm vụ, đặc biệt là những SV có năng lực ngôn ngữ còn hạn chế. Ngoài ra, việc yêu cầu SV tuân thủ nghiêm ngặt một chu trình học thuật cố định có thể khiến quá trình sử dụng ngôn ngữ trở nên rập khuôn, làm giảm đi tính linh hoạt và tự nhiên trong việc hình thành năng lực giao tiếp trong các bối cảnh thực tế.

Từ những hạn chế trên, có thể thấy rằng cấu trúc dạy học TA theo TBA cần được thiết kế không chỉ dựa trên trình tự sự phạm, mà còn phải đảm bảo tính tương tác, sáng tạo và phù hợp với mục tiêu phát triển năng lực giao tiếp của SV trong môi trường học tập thực tiễn.



Hình 2.2: Cấu trúc dạy học TA theo TBA (Prabhu, 1987)

2.3.2. Cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ của Willis

Cấu trúc dạy học theo TBA do Willis (1996) đề xuất cũng được đánh giá là một trong những cấu trúc có ảnh hưởng sâu rộng trong giảng dạy TA. Dựa trên nguyên tắc lấy nhiệm vụ làm trung tâm của quá trình học tập, Willis xây dựng một cấu trúc gồm ba giai đoạn chính: (1) chuẩn bị nhiệm vụ, (2) thực hiện nhiệm vụ, và (3) trọng tâm ngôn ngữ. Cấu trúc này được thiết kế nhằm tạo ra môi trường học tập nơi SV có thể sử dụng TA một cách tự nhiên, gắn liền với ngữ cảnh thực tế, qua đó thúc đẩy sự phát triển năng lực ngôn ngữ thông qua các hoạt động mang tính giao tiếp thực tiễn.



Hình 2.3: Cấu trúc dạy học TA theo TBA (Willis, 1996)

Điểm nổi bật của mô hình Willis là việc tạo ra một tiến trình học từ nhiệm vụ đến luyện tập có định hướng, giúp GV dễ dàng theo dõi sự tiến bộ và đánh giá năng lực ngôn ngữ của SV một cách thực chất, thay vì chỉ dựa vào các bài kiểm tra viết truyền thống. Điều này mang lại nhiều lợi ích trong việc phát triển kỹ năng ngôn ngữ toàn diện cho SV, đặc biệt là năng lực giao tiếp trong môi trường học thuật và đời sống hàng ngày.

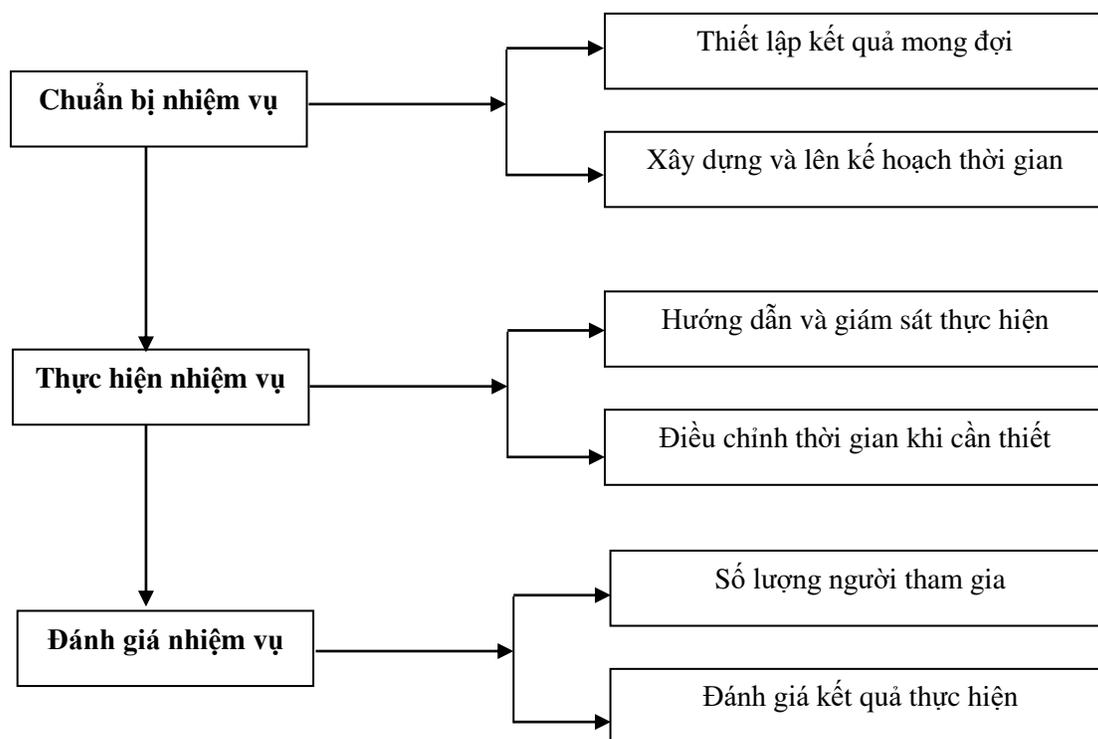
Tuy nhiên, bên cạnh những ưu điểm nổi bật, mô hình này vẫn còn tồn tại một số điểm chưa hoàn thiện. Cụ thể, cấu trúc nhiệm vụ theo Willis chưa thể hiện rõ mối liên hệ chặt chẽ giữa nhiệm vụ với nội dung bài học cụ thể, đồng thời chưa xác định rõ vai trò chi tiết của GV và SV trong từng hoạt động ở từng giai đoạn của tiến trình dạy học. Sự

thiếu rõ ràng này có thể gây khó khăn trong quá trình triển khai thực tiễn, khi GV cần hướng dẫn cụ thể hoặc khi SV cần hiểu rõ trách nhiệm và cách thức tham gia nhiệm vụ.

Xuất phát từ thực tiễn đó, luận án này sẽ kế thừa và phát triển mô hình của Willis theo hướng cụ thể hóa cấu trúc của nhiệm vụ, đặc biệt trong giai đoạn thực hiện nhiệm vụ. Ngoài ra, luận án cũng hướng đến việc thiết lập các tiêu chí rõ ràng để đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ của SV, gắn với mục tiêu phát triển năng lực giao tiếp trong từng nội dung bài học TA. Đây là bước điều chỉnh cần thiết nhằm nâng cao tính khả thi, và hiệu quả trong quá trình dạy học TA theo TBA tại các trường đại học.

2.3.3. Cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ của Ellis

Ellis (2003) cũng là một học giả tiêu biểu với nhiều đóng góp quan trọng trong việc phát triển lý thuyết và thực tiễn giảng dạy TA theo TBA. Ellis đề xuất một mô hình cấu trúc dạy học theo TBA với sự phân chia rõ ràng các giai đoạn trong quá trình tổ chức bài học, bao gồm: (1) chuẩn bị nhiệm vụ, (2) thực hiện nhiệm vụ, và (3) đánh giá nhiệm vụ.

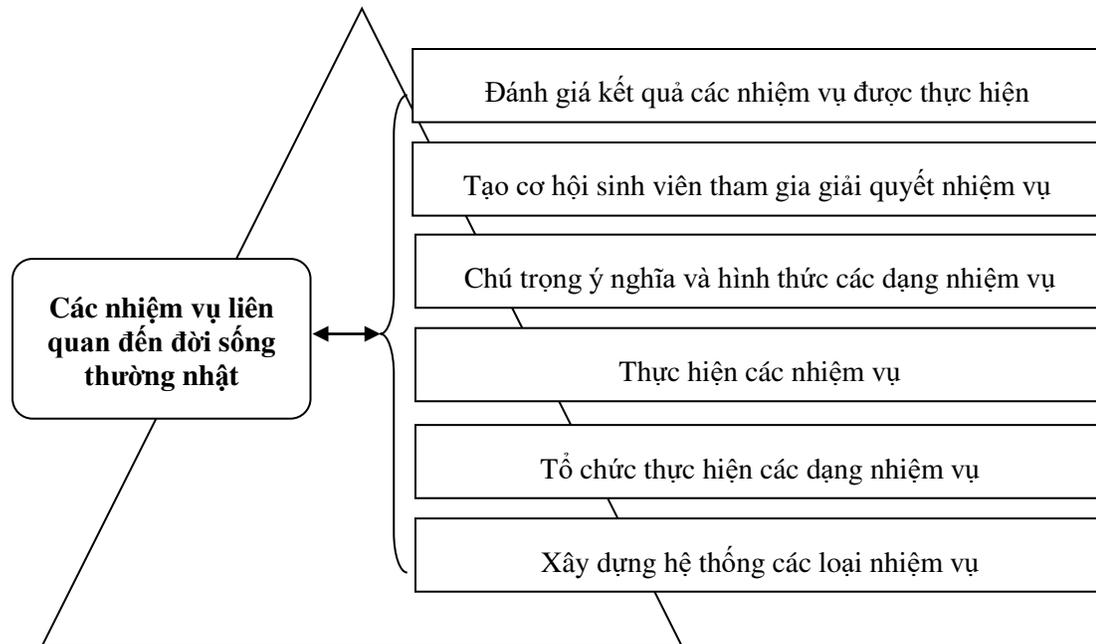


Hình 2.4: Cấu trúc dạy học TA theo TBA (Ellis, 2003)

Ellis nhấn mạnh vào vai trò của GV trong việc định hướng, kiểm soát, giám sát và điều chỉnh tiến trình thực hiện nhiệm vụ, với các bước chuẩn bị, thực hiện và đánh giá. Tuy nhiên, trọng tâm khung Ellis thiên về kiểm soát của GV hơn là sự chủ động của SV, và ít làm nổi bật tính chất giao tiếp thực tiễn của nhiệm vụ trong lớp học. Bên cạnh đó, Ellis chú trọng đến mặt kỹ thuật tổ chức lớp nhưng lại thiếu đi sự kết nối chặt chẽ với nội dung giao tiếp cụ thể và trải nghiệm ngôn ngữ cá nhân của người học.

2.3.4. Cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ của Nunan

Trong số các nhà nghiên cứu có ảnh hưởng trong lĩnh vực dạy học theo TBA, Nunan (2004) được biết đến với việc đề xuất một hệ thống cấu trúc giảng dạy mang tính hệ thống và khả thi cao trong thực tiễn. Cấu trúc này nhấn mạnh vai trò trung tâm của nhiệm vụ trong quá trình phát triển năng lực ngôn ngữ, đồng thời chú trọng đến sự tương tác giữa người học với ngữ liệu và bối cảnh sử dụng ngôn ngữ. Nunan đề xuất sáu bước cơ bản trong quá trình dạy học theo TBA: (1) xây dựng hệ thống các loại nhiệm vụ, (2) tổ chức các dạng nhiệm vụ theo hoạt động dạy học, (3) thực hiện các loại nhiệm vụ, (4) chú trọng vào ý nghĩa, hình thức của nhiệm vụ qua các hoạt động, (5) tạo cơ hội để SV giải quyết nhiệm vụ tự do, (6) đánh giá các nhiệm vụ được thực hiện.



Hình 2.5: Cấu trúc dạy học TA theo TBA (Nunan, 2004)

Cấu trúc này khá hoàn chỉnh về mặt quy trình, nhưng yêu cầu cao về thời gian, nguồn lực và tính linh hoạt của GV, khiến cho việc áp dụng trong chương trình TA không chuyên vốn có thời lượng giới hạn trở nên khó khăn. Ngoài ra, cách tiếp cận của Nunan mang tính khái quát và thiên về thiết kế chương trình hơn là hướng dẫn cụ thể từng tiết dạy học.

Việc lựa chọn một cấu trúc dạy học phù hợp đóng vai trò đặc biệt quan trọng trong dạy học TA tổng quát thuộc chương trình TA không chuyên tại các trường đại học. Ở những năm đầu của bậc đại học, mục tiêu chính của học phần TA tổng quát là giúp SV củng cố bốn kỹ năng ngôn ngữ cơ bản, đồng thời hình thành và phát triển năng lực giao tiếp TA một cách chủ động, sáng tạo và phù hợp với ngữ cảnh sử dụng thực tiễn.

Trong khuôn khổ môn TA tổng quát, SV thường được tiếp cận với các chủ điểm từ vựng, ngữ pháp và cấu trúc câu có tính ứng dụng cao, nhằm phục vụ mục tiêu cuối cùng là nâng cao năng lực giao tiếp trong môi trường học tập và đời sống hàng ngày. Tuy nhiên, thời lượng dành cho học phần này tại các trường đại học hiện nay còn tương đối hạn chế. Trong khi đó, SV lại phải tiếp thu một khối lượng kiến thức lớn trong thời gian ngắn, đồng thời chịu áp lực từ việc thi cử, đánh giá. Thực tế này khiến SV gặp nhiều khó khăn trong việc có cơ hội sử dụng ngôn ngữ đích một cách tự nhiên.

Chính vì vậy, việc thiết kế các hoạt động dạy học tạo điều kiện cho SV được tiếp xúc và sử dụng ngôn ngữ đích trong giờ học là hết sức cần thiết. Khi SV được đặt trong các tình huống có tính tương tác, họ sẽ có cơ hội trải nghiệm ngôn ngữ TA theo cách gần gũi với đời sống, từ đó phát triển năng lực giao tiếp một cách bền vững và tích cực hơn. Điều này không chỉ nâng cao hiệu quả học tập mà còn góp phần khơi gợi hứng thú học TA ở SV, đặc biệt là các SV không chuyên ngành ngôn ngữ Anh.

Từ thực tiễn nêu trên, luận án sẽ tập trung kế thừa và khai thác cấu trúc dạy học TA theo TBA do Willis (1996) đề xuất, nhằm xây dựng một mô hình dạy học phù hợp với đặc điểm và yêu cầu của học phần TA tổng quát tại các trường đại học. Mục tiêu của cấu trúc đề xuất là cụ thể hóa các hoạt động trong từng giai đoạn, tạo cơ hội để SV được sử

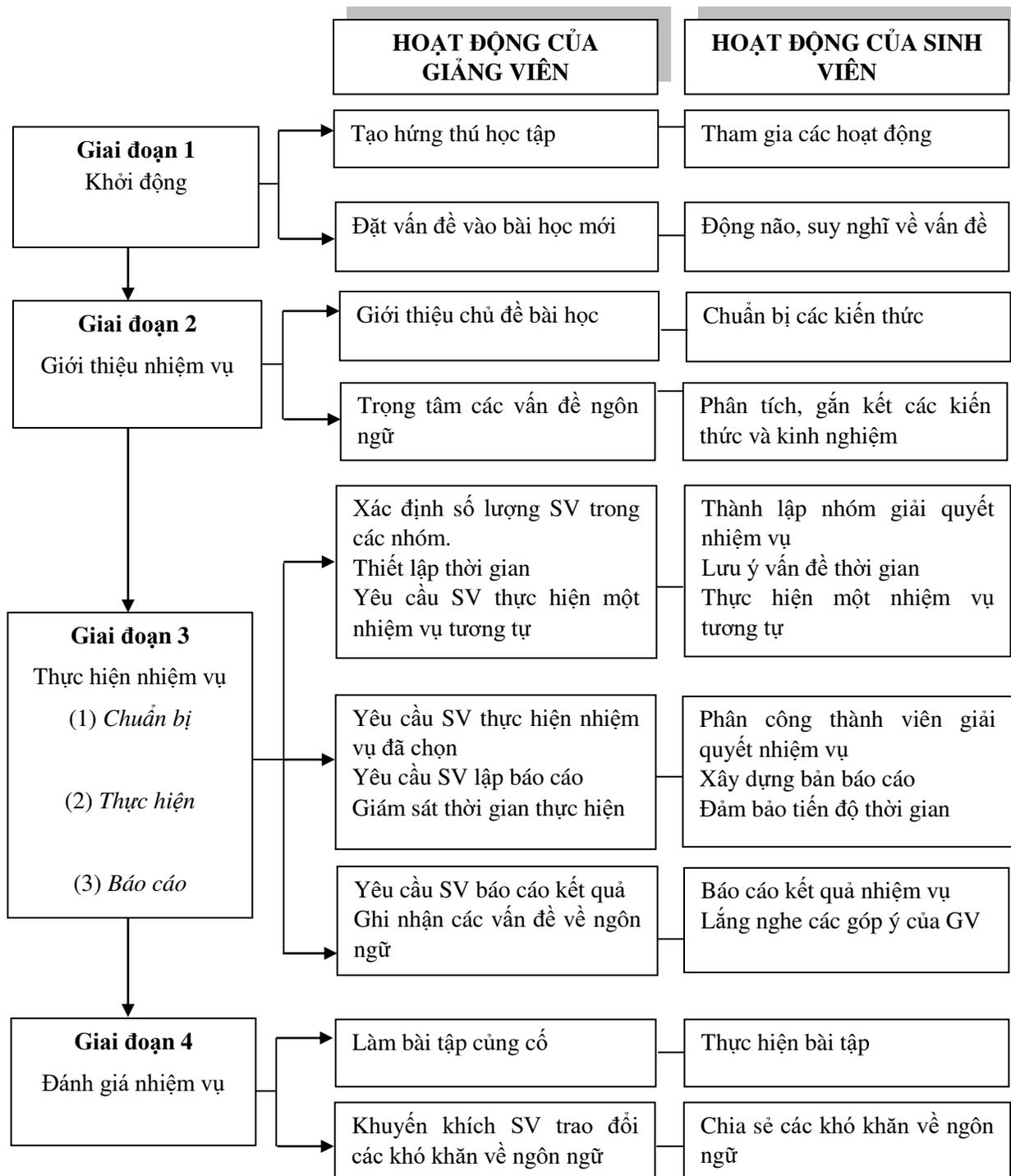
dụng ngôn ngữ đích một cách thường xuyên, có mục tiêu và gắn với các nhiệm vụ giao tiếp gần gũi với thực tiễn đời sống.

Việc khai thác cấu trúc dạy học TA theo TBA của Willis (1996) trong khuôn khổ luận án được xác định dựa trên một số lý do cụ thể sau:

- Mục tiêu giải quyết từng nhiệm vụ học tập được xác định rõ ràng.
- Việc giải quyết các nhiệm vụ có tính tương đồng với việc giải quyết các vấn đề trong cuộc sống hàng ngày.
- Chú trọng đến cách thức giải quyết và ý nghĩa của từng nhiệm vụ.
- Nhiều hoạt động được triển khai giúp SV làm quen với việc giải quyết các vấn đề phát sinh trong học tập và cuộc sống thực tế.
- Giảng viên dễ dàng triển khai bài dạy TA tại lớp học.
- Có sự ảnh hưởng tích cực đến kết quả đầu ra của việc học TA tại trường.
- Giúp GV dễ dàng đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ của SV.

2.3.5. Sơ đồ hóa cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Cấu trúc dạy học do luận án phát triển gồm bốn giai đoạn tương ứng với tiến trình tổ chức hoạt động trong lớp học TA, bao gồm: giai đoạn khởi động, giai đoạn giới thiệu nhiệm vụ, giai đoạn thực hiện nhiệm vụ và giai đoạn đánh giá nhiệm vụ. Mỗi giai đoạn được xác định với mục tiêu, nội dung và hoạt động cụ thể, đảm bảo sự liên kết chặt chẽ giữa yêu cầu học tập và mục tiêu phát triển năng lực giao tiếp của SV. Cấu trúc này không chỉ kế thừa tinh thần của mô hình TBA kinh điển mà còn được điều chỉnh một cách linh hoạt để phù hợp với đặc điểm của người học, mục tiêu học phần và điều kiện thực tiễn trong các lớp TA tổng quát thuộc chương trình TA không chuyên tại các trường đại học. Những điều chỉnh này đặc biệt chú trọng đến tính khả thi trong triển khai, sự phù hợp với thời lượng học phần, cũng như việc hỗ trợ GV trong quá trình thiết kế và đánh giá nhiệm vụ nhằm đảm bảo hiệu quả giảng dạy trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam.



Hình 2.6: Sơ đồ hóa cấu trúc dạy học TA theo TBA

Ứng với từng giai đoạn trong việc dạy học TA theo TBA, các công việc cụ thể của GV và SV được mô tả chi tiết như sau:

Giai đoạn 1 – Khởi động: Việc đầu tiên liên quan đến tiến trình dạy học là tạo hứng thú học tập để SV có tâm lý thoải mái và tích cực hơn trong suốt buổi học. Ngoài ra, cũng là giai đoạn GV đặt vấn đề vào bài mới qua các gợi ý ngắn để SV suy nghĩ.

Giai đoạn 2 - Giới thiệu nhiệm vụ: Việc tiếp theo trong cấu trúc dạy học theo TBA liên quan đến hoạt động giới thiệu chủ đề bài học của GV và chuẩn bị các nguồn học liệu của SV. Trong giai đoạn này, GV cũng sẽ cung cấp khối lượng kiến thức cần thiết liên quan đến các từ, cụm từ hoặc cấu trúc cần thiết của bài học. Ngoài ra, đây cũng sẽ là giai đoạn để SV chuẩn bị các kiến thức và kinh nghiệm đã có cho việc thực hiện nhiệm vụ ở giai đoạn tiếp theo.

Giai đoạn 3 – Thực hiện nhiệm vụ: Trong giai đoạn thực hiện nhiệm vụ, nhiệm vụ được xem là cốt lõi trong cấu trúc dạy học theo TBA. Ở giai đoạn này, SV sẽ trải qua ba bước để giải quyết một hoặc nhiều nhiệm vụ tương ứng do GV lựa chọn cho từng nội dung bài học, có ba bước liên quan đến việc giải quyết nhiệm vụ trong giai đoạn này:

(1) Chuẩn bị: Gắn liền với nội dung bài học trong chương trình TA tổng quát GV có thể yêu cầu SV đọc một bài đọc và hoàn thành các bài tập liên quan. Việc yêu cầu SV thực hiện các công việc này để giúp SV hình thành và chuẩn bị các kiến thức ban đầu liên quan đến dạng nhiệm vụ chính của bài học.

(2) Thực hiện: Trên cơ sở hình thành các kiến thức ban đầu về dạng nhiệm vụ và ý nghĩa của nhiệm vụ, GV sẽ yêu cầu SV hoạt động theo nhóm để thực hiện viết báo cáo cho nhiệm vụ đề ra. SV sẽ cùng chia sẻ các công việc và đảm bảo tiến độ thời gian để thực hiện viết báo cáo bằng ngôn ngữ đích cho việc giải quyết một nhiệm vụ mà GV yêu cầu,

(3) Báo cáo: Sau khi thực hiện nhiệm vụ SV sẽ thực hiện viết một báo cáo để trình bày. Tại bước này, SV sẽ có cơ hội dùng lại ngôn ngữ đích trong nội dung chính của bài học và ngôn ngữ sẵn có của bản thân để trình bày báo cáo trước lớp.

Giai đoạn 4 - Đánh giá nhiệm vụ: Đây là tiến trình cuối cùng của việc tổ chức bài học. Trong giai đoạn này, GV sẽ đánh giá việc sử dụng ngôn ngữ đích của SV và cũng là giai đoạn SV củng cố lại kiến thức về ngôn ngữ đích qua các dạng bài tập do GV biên soạn. Các dạng bài tập được thiết kế có thể là một dạng bài tập trắc nghiệm về các từ, cụm từ và cấu trúc câu trong nội dung chính của bài học. Trong giai đoạn này GV và SV sẽ có thêm cơ hội để trao đổi về những khó khăn trong việc dùng ngôn ngữ đích một cách rõ ràng và chính xác hơn. Nhờ vào việc chia sẻ các vấn đề liên quan đến việc dùng ngôn ngữ đích, SV sẽ cảm thấy thoải mái và tự tin với việc dùng năng lực ngôn ngữ của bản thân trong các tình huống tương tự trong đời sống hàng ngày.

Mặc dù cấu trúc đề xuất tích hợp cả bốn kỹ năng ngôn ngữ (nghe, nói, đọc, viết), trọng tâm của quá trình tổ chức dạy học là phát triển kỹ năng nói và năng lực giao tiếp của SV. Việc thiết kế nhiệm vụ, tổ chức báo cáo kết quả nhiệm vụ bằng TA và hoạt động trao đổi sau nhiệm vụ đều hướng đến việc tạo điều kiện cho sinh viên sử dụng ngôn ngữ đích một cách chủ động, lưu loát và có mục đích. Điều này xuất phát từ thực tế rằng SV không chuyên thường thiếu môi trường giao tiếp TA thực tế, nên việc tăng cường cơ hội thực hành nói trong lớp học là một yêu cầu cần thiết và phù hợp với mục tiêu của chương trình TA không chuyên.

2.4. Tổ chức dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học

2.4.1. Cơ sở lý luận về chuẩn đầu ra môn học tiếng Anh không chuyên tại trường đại học

Liên quan đến chương trình TA không chuyên ở trình độ đại học tại Việt Nam, việc xây dựng và thiết kế chương trình được thực hiện theo các văn bản pháp quy do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành, bao gồm: Thông tư số 01/2014/TT-BGDĐT, Công văn số 808/KH-BGDĐT về kế hoạch triển khai Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 trong các cơ sở giáo dục đại học giai đoạn 2012–2020, Công văn số 7274/BGDĐT-GDDH về hướng dẫn thực hiện kế hoạch triển khai Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 trong các cơ sở giáo dục đại học, và Quyết định số 729/QĐ-BGDĐT về việc ban hành định dạng đề thi đánh giá

năng lực sử dụng TA từ bậc 3 đến bậc 5 theo Khung năng lực Ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam.

Theo các văn bản trên, mức năng lực tối thiểu về TA để SV không chuyên ngữ tốt nghiệp đại học là bậc 3. Ở cấp độ này, người học được kỳ vọng có thể: hiểu được các ý chính trong các đoạn hội thoại hoặc văn bản rõ ràng, chuẩn mực về các chủ đề quen thuộc trong học tập, công việc và giải trí; xử lý hầu hết tình huống giao tiếp thường gặp trong môi trường sử dụng TA; viết được các văn bản đơn giản liên quan đến những chủ đề quen thuộc hoặc thuộc mối quan tâm cá nhân; mô tả được trải nghiệm, sự kiện, ước mơ, hy vọng, hoài bão của bản thân, và trình bày ngắn gọn các lý do, giải thích cho ý kiến hoặc kế hoạch cá nhân.

2.4.2. Lý thuyết học tập trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Theo Richards và Rodgers (2001) việc hình thành một tiếp cận dạy học đều dựa trên các cơ sở lý thuyết có liên quan đến hoạt động giáo dục. TBA được xây dựng và vận dụng vào hoạt động giáo dục thông qua các cơ sở lý thuyết hành vi, lý thuyết nhận thức, lý thuyết kiến tạo và lý thuyết nhân văn (Costa, 2016; Doghan, 2012; Han, 2014; Reimann, 2016; Richards & Rodgers, 2001). Các cơ sở lý thuyết khác nhau góp phần giúp cho TBA thể hiện rõ bản chất của hoạt động dạy và học diễn ra tại lớp.

Lý thuyết về hành vi

Theo Reimann (2016) lý thuyết hành vi trong học tập dựa quan điểm cho rằng NH phản ứng với những kích thích trong môi trường của họ. Do đó trong TBA, vai trò của người hỗ trợ trong học tập (GV) là người cung cấp những kích thích bổ ích và thích hợp để NH phản ứng và đạt được những trải nghiệm và kiến thức nhất định.

Lý thuyết hành vi cho rằng những hành vi thích hợp có thể được dạy thông qua việc lặp đi, lặp lại liên tục các nhiệm vụ, sự nhận xét và góp ý của GV. Những nhận xét và góp ý tích cực làm cho việc học trở nên hiệu quả hơn. Vào năm 1927, Ivan Pavlov đã tiến hành một thí nghiệm nổi tiếng với con chó của ông. 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 đã gọi đó là điều kiện hóa cổ điển. Nó là một dạng thức học tập có sự ảnh hưởng đến thuyết hành vi trong tâm lý 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 lập đi lập 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 lý thuyết được Skinner (1975) phát triển sau này. 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 quá trình dạy học TA theo TBA, 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 NH.

Theo Reimann (2016) mối liên hệ giữa lý thuyết hành vi và TBA được giải thích thông qua việc xây dựng các nhiệm vụ học tập từ cuộc sống đời thực của NH. Những vấn đề trong cuộc sống được cụ thể hóa thành các nhiệm vụ học tập giúp NH hình thành các kỹ năng ngôn ngữ cần thiết để giải quyết các vấn đề trở nên đơn giản hơn. Việc xây dựng lặp lại các nhiệm vụ đã xảy ra trong cuộc sống giúp NH tạo ra thói quen sử dụng ngôn ngữ đích một cách tự nhiên và chính xác. Ngoài ra, Nor và Rashid (2018) cho rằng lý thuyết hành vi góp phần củng cố thái độ học tập của NH thông qua việc đánh giá mức độ hoàn thành các nhiệm vụ học tập của SV trong các hoạt động cá nhân hoặc nhóm. Sự đánh giá tích cực và các phản hồi của GV và bạn học trong các hoạt động học tập sẽ giúp SV kịp thời điều chỉnh những thiếu sót khi sử dụng ngôn ngữ đích để giải quyết các nhiệm vụ học tập.

Lý thuyết nhận thức

Theo Morita (1998) lý thuyết nhận thức quan tâm đến vai trò hoạt động của não bộ thông qua quá trình xử lý và phát triển hoạt động học tập. Trong lý thuyết nhận thức, cả người dạy và NH đều tham vào quá trình dạy học và học tập như nhau. Tuy nhiên, người dạy là người lựa chọn PP tốt nhất để truyền đạt kiến thức. Richards và Rodgers (2001)

cho rằng đối với việc dạy học TA theo TBA, việc xác định, giải quyết và đánh giá hoàn thành các nhiệm vụ học tập đều có sự tham gia của GV và NH.

Dewey (1938) tin rằng học tập liên quan đến cách suy nghĩ. 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 NH 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 NH có cơ hội để trải nghiệm các thông tin. Bên cạnh đó, NH có khả năng rút ra những kinh nghiệm từ những trải nghiệm. Do đó, có thể nói rằng Dewey (1938) là một trong những người ủng hộ quan trọng nhất của học tập trải nghiệm. Ngoài ra, theo Dewey thì GV đóng một vai trò quan trọng đối với sự phát triển của quá trình học tập theo một cách gián tiếp như khuyến khích NH tương tác với tài liệu và phản ánh lại bài học, cũng như tạo ra bầu không khí học tập phù hợp cho NH để cấu trúc việc học của riêng họ. Có thể thấy rằng, việc sử dụng TBA trong việc dạy học TA giúp cho SV gắn kết những kiến thức và các vấn đề đã xảy ra trong cuộc sống hàng ngày bằng một lối tư duy và nhận thức rõ ràng để có thể vận dụng được ngôn ngữ đích đang được học tại lớp học.

Theo Costa và Garmston (2015), việc giải quyết các nhiệm vụ học tập trong TBA đã minh chứng cho mối liên hệ tương quan với lý thuyết nhận thức. Trong quá trình giải quyết các nhiệm vụ, NH sẽ phải động não để xử lý các thông tin và tìm kiếm các dữ liệu liên quan từ cuộc sống hàng ngày. Nhờ vào điều này, nhận thức của NH về việc sử dụng ngôn ngữ đích cũng sẽ cải thiện. Hay nói cách khác, việc tương tác và tham gia quá trình giải quyết các nhiệm vụ được xây dựng trong TBA giúp cho bộ não được phát triển theo chiều hướng tích cực.

Lý thuyết kiến tạo

Theo Zhang (2001) thì quá trình dạy và học được xem là quá trình kiến tạo nhận thức. Lý thuyết kiến tạo cho rằng con người luôn trong quá trình tìm hiểu và khám phá

thế giới, tự tạo ra các kiến thức và thế giới của họ. Chính vì vậy, TBA có nhiều ảnh hưởng bởi quan điểm của lý thuyết kiến tạo. Jeon và Hahn (2006) cho rằng bản thân NH trong quan điểm của lý thuyết kiến tạo không phải là một “thùng rỗng” để người dạy truyền đạt và rót vào những kiến thức vô tận. Vì vậy, NH trong TBA 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. Bên cạnh đó, NH 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, lý thuyết kiến tạo xem SV như là trung tâm của quá trình dạy học. SV phải tiến hành xây dựng kiến thức và tương tác với các bối cảnh xã hội và văn hóa.

Có thể thấy rằng TBA là một quá trình dạy học mang lại nhiều hiệu quả khi bản thân NH phải tự tìm tòi các kiến thức và những kinh nghiệm của bản thân để gắn kết với các loại nhiệm vụ trong giờ học (Kirkgoz, 2010). Vai trò trung tâm của NH trong TBA còn được thể hiện qua việc tự đánh giá kiến thức và quá trình giải quyết các nhiệm vụ học tập bằng ngôn ngữ đích dưới sự hỗ trợ của GV (Doghan, 2012).

Lý thuyết nhân văn

Lý thuyết nhân văn dựa trên cơ sở quan hệ nhân văn giữa người dạy và NH trước hết là quan hệ giữa con người và con người; và nhân cách của người thầy tác động lên nhân cách của NH. Han (2014) cho rằng sự liên hệ giữa lý thuyết nhân văn và TBA thể hiện qua quan điểm cho phép NH sự tự do khám phá và tìm tòi trong quá trình sử dụng ngôn ngữ đích để giải quyết các nhiệm vụ học tập dưới sự hướng dẫn của GV.

Theo Sholeh và cộng sự (2020), yếu tố tự do ngôn luận của NH trong lý thuyết nhân văn đã phần nào minh chứng cho nền tảng cơ sở lý thuyết của TBA trong dạy học. NH với vai trò là người khám phá và giải quyết mọi vấn đề trong TBA được tự do sử dụng ngôn ngữ đích trong quá trình giải quyết các nhiệm vụ học tập. Sự tự do về việc dùng ngôn ngữ đích được khẳng định trong suốt quá trình lĩnh hội kiến thức và kinh nghiệm của bản thân. Ngoài ra, lý thuyết nhân văn cho rằng NH luôn được tôn trọng trong việc thể hiện kiến thức của bản thân. Dựa trên quan điểm này, có thể thấy được rằng vai trò

của NH trong TBA luôn được đánh giá cao trong suốt quá trình học tập tại lớp học, và các kết quả của quá trình giải quyết nhiệm vụ luôn được ghi nhận.

Từ những lý luận và quan điểm của các lý thuyết hành vi, lý thuyết nhận thức, lý thuyết kiến tạo và lý thuyết nhân văn, có thể kết luận rằng vai trò trung tâm của SV trong TBA được thể hiện rõ ràng. Ngoài ra, việc dạy học theo TBA giúp tạo ra các cơ hội để SV được trải nghiệm, tiếp thu và lĩnh hội các nội dung học tập phong phú. Hơn thế nữa, trên cơ sở kế thừa các quan điểm về các lý thuyết trong hoạt động giáo dục, TBA đã minh chứng được ý nghĩa và sự cần thiết đối với việc tôn trọng các ý tưởng cá nhân và tự do sử dụng ngôn ngữ đích của SV trong quá trình học tập diễn ra tại lớp học.

2.4.3. Các thành tố dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

2.4.3.1. Mục tiêu dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Về kiến thức: Có kiến thức về từ vựng và cấu trúc ngữ pháp thuộc các chủ đề quen thuộc trong cuộc sống hàng ngày; có đủ vốn từ để diễn đạt ý tưởng khi bàn về các chủ đề hàng ngày như gia đình, sở thích, công việc, du lịch, các sự kiện văn hóa và xã hội, và các vấn đề khác trong cuộc sống hàng ngày; nắm bắt được các từ vựng và cấu trúc câu để diễn đạt các suy nghĩ cho các vấn đề đơn giản, phức tạp hoặc xử lý các tình huống không quen thuộc.

Về kỹ năng: Sử dụng một cách tự nhiên các từ vựng, cấu trúc ngữ pháp để giải quyết các vấn đề quen thuộc và không quen thuộc; trình bày quan điểm một cách trôi chảy, dễ hiểu về các vấn đề xảy ra trong cuộc sống hàng ngày; kiểm soát được diễn ngôn khi trình bày các vấn đề phát sinh hoặc không quen thuộc một cách rõ ràng và mạch lạc.

Về thái độ: Xác định rõ được tầm quan trọng của môn học TA và có ý thức cao trong việc học hỏi, rèn luyện nội dung của môn học; phát huy tinh thần tự học và tự nghiên cứu qua các tài liệu TA; phát huy khả năng sáng tạo trong các hoạt động giao tiếp TA tại lớp và tại nhà; hình thành thái độ làm việc có kỷ luật trong các hoạt động tập thể; hình thành thói quen áp dụng các kiến thức được học vào giải quyết các vấn đề trong cuộc sống.

2.4.3.2. Nội dung dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Nội dung dạy học TA theo TBA hướng đến việc nhấn mạnh vai trò trung tâm của SV và giúp SV đạt được năng lực giao tiếp cần thiết để giải quyết được các vấn đề trong học tập và cuộc sống một cách tự nhiên nhất. Ellis (2003) cho rằng nội dung cơ bản nhất của dạy học theo TBA là việc dạy cho SV hiểu được như thế nào để giao tiếp và xử lý các vấn đề bằng ngôn ngữ đích. Vì thế, việc xác định các loại nhiệm vụ trong TBA là vấn đề cốt lõi của nội dung học tập. Các loại nhiệm vụ này đại diện cho các nội dung cần thiết mà SV sẽ đạt được sau học phần TA tại trường đại học. Tuy nhiên để thực hiện được nội dung học tập đạt hiệu quả, việc triển khai các nhiệm vụ học tập tại lớp học cần có một cấu trúc dạy học cụ thể (Nunan, 2004; Salaberry, 2001; Willis, 1996). Bên cạnh đó, Gan và Leung (2020) cho rằng nội dung dạy học theo TBA phải nhấn mạnh các vấn đề trong cuộc sống hàng ngày, hay nói cách khác nội dung phải thực tế. Đây là điều quan trọng để giúp các SV cải thiện năng lực giao tiếp một cách tự nhiên và thuận thực trong mọi tình huống.

Ngoài ra, Richards và Rodgers (2014) nhấn mạnh rằng nội dung giảng dạy trong dạy học TA theo TBA cần tập trung vào các thành tố cốt lõi của quá trình học tập, hướng đến việc phát triển năng lực giao tiếp tự nhiên và chủ động của SV. Theo định hướng đó, nội dung dạy học TA theo TBA bao gồm các khía cạnh như phát huy vai trò trung tâm của SV, giảng dạy ngữ pháp và cấu trúc câu trong ngữ cảnh giao tiếp, mở rộng vốn từ vựng gắn với nhiệm vụ học tập, rèn luyện phát âm tự nhiên, và khai thác trải nghiệm thực tế của SV thông qua các chủ đề bài học gắn gũi với đời sống (Bảng 2.4). Việc tổ chức các nội dung này giúp hình thành nền tảng ngôn ngữ toàn diện, tạo điều kiện để SV vận dụng TA linh hoạt trong các tình huống giao tiếp thực tế.

Đáng chú ý, các nội dung dạy học TA theo TBA không chỉ dừng ở việc hình thành kiến thức ngôn ngữ, mà cần được củng cố và mở rộng thông qua các nhiệm vụ gắn liền với thực tiễn đời sống của SV, giúp người học vận dụng ngôn ngữ một cách linh hoạt trong các tình huống giao tiếp quen thuộc và có ý nghĩa. Theo Pan (2024), chương trình TA ở bậc đại học nên được thiết kế dựa trên các tình huống giao tiếp hàng ngày, qua đó

phát triển năng lực sử dụng ngôn ngữ phù hợp với các bối cảnh xã hội thực tế. Đồng quan điểm, Waluyo và Wangdi (2024) nhấn mạnh rằng nội dung giảng dạy TA cần định hướng rõ ràng đến mục tiêu nghề nghiệp tương lai của SV, nhằm tăng tính ứng dụng, phát huy sự chủ động và nâng cao khả năng đáp ứng yêu cầu công việc sau khi tốt nghiệp.

Bảng 2.4. Mô tả nội dung dạy học TA theo TBA

STT	Nội dung dạy học TA theo TBA	Mô tả đặc điểm
1	Các nội dung dạy học phát huy vai trò trung tâm của SV	SV là chủ thể của quá trình học tập, tham gia chủ động vào các nhiệm vụ giao tiếp; GV đóng vai trò tổ chức, hướng dẫn và hỗ trợ.
2	Các điểm ngữ pháp được giảng dạy trong từng đơn vị bài học	Ngữ pháp được dạy thông qua tình huống và nhiệm vụ thực tế, giúp SV sử dụng cấu trúc ngôn ngữ để diễn đạt ý nghĩa trong giao tiếp.
3	Các mẫu câu và cấu trúc câu được giảng dạy trong từng đơn vị bài học	Các mẫu câu và cấu trúc được chọn theo hướng thông dụng, phục vụ cho việc thực hiện nhiệm vụ và phát triển năng lực giao tiếp.
4	Các từ vựng được giới thiệu và giảng dạy trong từng đơn vị bài học	Từ vựng được lựa chọn theo chủ đề và nhiệm vụ, gắn với tình huống thực tế, giúp SV mở rộng vốn từ và sử dụng linh hoạt trong giao tiếp.
5	Việc dạy phát âm được thực hiện trong từng đơn vị bài học	Chú trọng sự tự nhiên, rõ ràng và dễ hiểu khi phát âm; phát triển khả năng nghe – nói trong môi trường giao tiếp thực tế, không đặt nặng yếu tố bản ngữ.
6	Các nội dung học tập được khai thác từ trải nghiệm thực tế của SV	Chủ đề và hoạt động học tập gắn liền với kinh nghiệm sống, nhu cầu học tập và bối cảnh thực tế của SV, tạo động lực và tăng tính ứng dụng của bài học.

Nguồn: Richards & Rodgers (2014)

Việc xác định nội dung dạy học là yếu tố quyết định tính hiệu quả khi triển khai dạy học theo TBA tại các trường đại học. Thực tế từ yêu cầu của giáo dục đại học đó là việc phải đáp ứng tốt năng lực ngoại ngữ để giải quyết các vấn đề trong thực tế hàng ngày của SV, vì vậy nội dung dạy học phải thống nhất và đảm bảo được sự kế thừa giữa các học phần trong chương trình TA tổng quát.

2.4.3.3. Hình thức dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Một số hình thức dạy học TA được thực hiện chủ yếu qua hình thức dạy học cả lớp, dạy học cá nhân, dạy học theo nhóm, dạy học qua hình ảnh và các đoạn video, dạy học trực tuyến và tham quan (Chen & Wang, 2019; East, 2021; Geng & Ferguson, 2013). Cụ thể các hình thức dạy học theo TBA có thể được triển khai như sau:

Dạy học cả lớp: là hình thức dạy học cho toàn bộ SV tại lớp học. Với hình thức dạy học này, GV sẽ triển khai các nhiệm vụ học tập: giới thiệu, đặt vấn đề, giải thích, hướng dẫn và kết luận các nội dung bài học và các nhiệm vụ học tập.

Dạy học cá nhân: là hình thức dạy học chú ý đến từng đối tượng SV. Hình thức dạy học này nhằm mục đích tạo ra sự công bằng cho mỗi NH cả về năng lực và sở thích. Ngoài ra, thông qua hoạt động dạy học cá nhân, GV có thể kịp thời điều chỉnh và hỗ trợ NH theo kịp nội dung học tập và ngôn ngữ đích được sử dụng.

Dạy học theo nhóm hoặc theo cặp đôi: là hình thức dạy học cho một nhóm SV hoặc hai SV nhằm mục đích giúp các SV chia sẻ các ý tưởng trong quá trình giải quyết các nhiệm vụ dễ dàng hơn. Thông qua hình thức dạy học theo nhóm, các SV có cơ hội khai thác trí tuệ của tập thể. Cùng với đó, các SV sẽ rèn luyện được tính cộng đồng. Việc chia theo nhóm nên tối đa là từ 3 - 6 SV để giúp các SV trở nên mạnh dạn và tự tin chia sẻ các quan điểm.

Dạy học qua hình ảnh và các đoạn video: là hình thức dạy học mà SV có cơ hội để xem các hình ảnh và các video ngắn về các vấn đề đang diễn ra trong cuộc sống hàng ngày. Từ các vấn đề được trình chiếu tại lớp học, các SV sẽ nhận thức được tính thực tiễn của môn học. Ngoài ra, các SV sẽ dễ dàng tiếp cận các nội dung bài học hơn.

Tham quan: là hình thức dạy học ngoài lớp học giúp cho SV tìm hiểu các vấn đề thực tế có liên quan đến nội dung bài học. Thông qua việc tham quan thực tế các vấn đề trong cuộc sống, SV có cơ hội mở rộng vốn hiểu biết của bản thân về môi trường xung quanh, cũng như các dự định nghề nghiệp tương lai. Từ những kiến thức thực tế của các chuyến tham quan, SV có thể vận dụng giải quyết các nhiệm vụ học tập tại lớp học.

Dạy học trực tuyến: là hình thức dạy học qua trung gian máy tính hoặc các thiết bị kết nối mạng Internet. Việc dạy học trực tuyến được tổ chức dưới các hình thức tương tác giữa GV và SV trên môi trường Internet, hoặc có thể tổ chức dưới hình thức giao nhiệm vụ và nội dung học tập được soạn sẵn trên một máy chủ để giúp SV học trực tuyến từ xa. Với sự ứng dụng của công nghệ và internet thì việc giao nhiệm vụ học tập trong TBA cũng sẽ trở nên hiệu quả.

2.4.3.4. Phương pháp dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Phương pháp dạy học TA theo TBA cần chú trọng việc khuyến khích và động viên SV trong việc học ngoại ngữ. Theo Murphy (2003), việc lựa chọn PP cần chú trọng đến nhu cầu thực tại của SV – đối tượng cần khả năng giao tiếp và xử lý tình huống nhiều trong công việc tương lai. Vì thế, cần có PP phù hợp để kết nối SV tham gia giải quyết các nhiệm vụ học tập và hợp tác làm việc cùng các SV khác để đạt được mục đích cuối cùng trong việc học ngoại ngữ.

Richards và Rodgers (2014) cho rằng việc cụ thể hóa các PP dạy học TA theo TBA cần được tích hợp ngay trong đề cương môn học, nhằm bảo đảm rằng GV có thể mang đến những hình thức giảng dạy sinh động và hiệu quả cho SV từ đầu đến cuối học phần. Việc xác định PP phù hợp còn góp phần làm cho mục tiêu của chương trình đào tạo trở nên rõ ràng và có ý nghĩa hơn. Điều này đồng thời đòi hỏi GV phải đầu tư nhiều hơn cả về thể chất lẫn tinh thần để giúp SV nhận thấy giá trị của từng nhiệm vụ trong TBA. Ngược lại, Lou và cộng sự (2016) nhấn mạnh rằng nếu PP dạy học theo TBA không được lựa chọn phù hợp, SV sẽ dễ dàng mất đi động lực học TA và hạn chế trong việc sử dụng TA trong giao tiếp hàng ngày.

Một số PP dạy học TA theo TBA được các nhà nghiên cứu và ngôn ngữ học đề cập, đó là: PP vấn đáp, PP hoạt động nhóm hoặc cặp đôi, PP đóng vai, PP kể chuyện, PP dạy học tình huống.

Phương pháp vấn đáp: là PP mà GV tổ chức cuộc hội thoại giữa GV và SV, giữa SV với nhau dựa trên một loạt các câu hỏi nhằm giúp SV giải quyết các nhiệm vụ học tập dựa trên vốn hiểu biết về ngôn ngữ đích của bản thân về các vấn đề trong học tập và cuộc sống hàng ngày để từ đó rút ra các kiến thức mới hoặc củng cố lại kiến thức của bản thân (Willis, 1996).

Phương pháp hoạt động theo nhóm hoặc theo cặp: là PP giúp SV tương tác với nhau nhằm mục đích xây dựng cơ hội làm việc cùng nhau để giải quyết nhiệm vụ bằng ngôn ngữ đích. Việc tạo ra các cơ hội hoạt động theo nhóm hoặc theo cặp giúp SV tự tin hơn trong các hoạt động giải quyết nhiệm vụ và sử dụng ngôn ngữ đích (Ulla & Perales, 2021).

Phương pháp đóng vai: GV sẽ tổ chức các hoạt động và các tình huống thực tế từ cuộc sống hàng ngày để giúp SV trải nghiệm giải quyết các vấn đề một cách lưu loát và tự nhiên. Việc đóng vai được xây dựng trên các nội dung bài học và điều này giúp các SV dễ dàng đạt được mục tiêu của môn học (Bahriyeva, 2021).

Phương pháp phát hiện và giải quyết vấn đề: GV sẽ tạo ra các vấn đề dựa trên mục tiêu của từng bài học và tạo cho SV thói quen tìm tòi giải quyết vấn đề theo cách tư duy mang tính khoa học. Phương pháp này giúp SV cảm thấy có hứng thú giải quyết các nhiệm vụ học tập và chiếm lĩnh tri thức cần thiết. Sau khi giải quyết các vấn đề, SV sẽ dễ dàng tiếp nhận các kiến thức mới, kỹ năng mới theo chiều hướng tích cực (Sholeh, 2020).

Phương pháp kể chuyện: GV sẽ truyền thụ các kiến thức và kỹ năng giải quyết nhiệm vụ cho SV qua hình thức kể chuyện. Các câu chuyện được xây dựng từ các tình huống thực tế gắn liền với các bước xử lý tình huống mà nhân vật trong câu chuyện thực hiện. Theo Yilan (2020), PP kể chuyện sẽ giúp tiết kiệm thời gian dạy của SV, và tạo ra

nhiều cơ hội để SV nghe cách xử lý một vấn đề bằng ngôn ngữ đích theo một trình tự nhất định.

Phương pháp dạy học tình huống: GV yêu cầu SV mô tả một sự kiện hoặc một tình huống có vấn đề. Tình huống này được GV xây dựng thành một nhiệm vụ cụ thể và GV yêu cầu SV trình bày bằng ngôn ngữ đích để giải quyết. Theo Ellis (2016), việc sử dụng tình huống có vấn đề trong dạy học giúp cho SV nhận biết được mối liên hệ giữa các trải nghiệm bản thân và cách giải quyết các nhiệm vụ.

2.4.3.5. Kiểm tra, đánh giá kết quả dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Việc kiểm tra và đánh giá về dạy học TA theo TBA tại trường đại học được xem như là một PP đánh giá cả quá trình học, bởi lẽ điều này đòi hỏi người GV phải quan sát và theo dõi SV thực hiện các nhiệm vụ học tập cũng như những sự tiến bộ của họ trong quá trình thực hiện nhiệm vụ (Noroozi & Taheri, 2022; Oglu, 2023). Phương pháp đánh giá của TBA khác với PP đánh giá truyền thống bằng kết quả của những bài kiểm tra giấy, bởi lẽ PP này tập trung vào việc đánh giá năng lực của SV và khả năng giải quyết vấn đề từ đơn giản đến phức tạp. Bên cạnh đó, việc đánh giá các nhiệm vụ học tập không chỉ là việc tái hiện lại các hoạt động thực tế thông qua bài giảng mà còn đánh giá năng lực phản xạ của SV trong từng vấn đề. Chính vì thế, việc xây dựng một hình thức đánh giá phù hợp được xem là điều cần thiết và quan trọng để triển khai dạy học theo TBA.

Theo Long và Norris (2000) việc đánh giá của TBA được xem như là yếu tố nền tảng để phân tích và lựa chọn công cụ đánh giá phù hợp cho việc thực hiện nhiệm vụ. Về khía cạnh giáo dục, bản chất của việc đánh giá theo TBA còn là cách để xem xét SV có khả năng kết nối những nhiệm vụ đạt được vào thực tế của cuộc sống hàng ngày. Ellis (2003) cho rằng việc đánh giá khả năng giải quyết các nhiệm vụ học tập trong lớp học là tiêu chí để đo lường khả năng xử lý mọi vấn đề phát sinh trong cuộc sống của SV.

Theo Ellis (2003), đánh giá trong dạy học theo TBA có bốn đặc trưng nổi bật:

- Đánh giá là một phần tích hợp trong quá trình đào tạo, được thực hiện với mục tiêu chính là cải thiện cả hoạt động học tập của SV lẫn hoạt động giảng dạy của GV.

- Đánh giá dựa trên năng lực giải quyết nhiệm vụ của SV, đóng vai trò là công cụ thu thập thông tin về khả năng sử dụng ngôn ngữ đích để hoàn thành các nhiệm vụ giao tiếp cụ thể.

- Đánh giá mang tính trực tiếp và khách quan, phản ánh năng lực thực sự của SV trong việc kết hợp giữa kiến thức ngôn ngữ và yêu cầu của từng nhiệm vụ, thay vì chỉ dựa vào các bài kiểm tra lý thuyết thuần túy.

- Đánh giá mang tính thực tiễn cao, vì được đặt trong bối cảnh sử dụng TA gắn với các tình huống đời sống hằng ngày của SV, qua đó phản ánh đúng khả năng vận dụng ngôn ngữ vào giao tiếp thực tế.

Ellis (2003) cho rằng việc đánh giá theo TBA có 3 thành phần chính: nhiệm vụ cần kiểm tra, quá trình giải quyết nhiệm vụ và đo lường năng lực giải quyết nhiệm vụ.

Nhiệm vụ cần kiểm tra

Thành phần đầu tiên trong quá trình đánh giá là xác định các nhiệm vụ mà SV cần xử lý. Chính vì vậy, việc thiết kế và lựa chọn nhiệm vụ cần giải quyết phải thỏa mãn các vấn đề sau: (1) Các nhiệm vụ cần kiểm tra phải được xây dựng dựa trên nội dung ngôn ngữ mà SV đã được cung cấp hoặc có sẵn. Theo Ellis (2003) đây là việc cần thiết để đánh giá khả năng ngôn ngữ của SV. (2) Các nhiệm vụ được lựa chọn phải thỏa mãn yêu cầu về tính thực tiễn. SV cần phải thể hiện năng lực giải quyết vấn đề trong cuộc sống thực tế thông qua bài đánh giá nhiệm vụ học tập. Ellis (2003) khẳng định rằng mục tiêu của việc đánh giá này là tìm hiểu xem SV sẽ giải quyết như thế nào với từng bối cảnh cụ thể, và thông qua đó sẽ đánh giá được năng lực sử dụng ngôn ngữ thực tế của SV.

Quá trình giải quyết nhiệm vụ

Có 2 bước cơ bản trong quá trình giải quyết nhiệm vụ. Đầu tiên là xác định thời gian - đây được xem như là bước quan trọng bởi vì nó có thể cải thiện hiệu suất giải quyết nhiệm vụ của SV. Ngoài ra, việc xác định thời gian là bắt buộc trong hoạt động kiểm tra để hình thành tính kỷ luật của SV. Bước tiếp theo là lựa chọn người hợp tác trong việc giải quyết nhiệm vụ. Người hợp tác đóng một vai trò thiết yếu trong việc thực

hiện nhiệm vụ trong suốt quá trình đánh giá. Theo Wigglesworth (2008) nếu muốn đánh giá hiệu suất làm việc tốt nhất của SV thì cần phải lựa chọn những người hợp tác có những tố chất tốt hoặc phù hợp. Việc lựa chọn những người hợp tác phù hợp được xem như “nguyên liệu” thiết yếu để giả lập các tình huống chân thật với cuộc sống của SV.

Đo lường năng lực giải quyết nhiệm vụ

Có hai PP thường được sử dụng để đo lường năng lực giải quyết nhiệm vụ của SV trong dạy học theo TBA. Thứ nhất là PP đánh giá trực tiếp kết quả mà SV đạt được thông qua việc thực hiện các nhiệm vụ cụ thể. Phương pháp này chủ yếu do GV thực hiện trên cơ sở quan sát tiến trình và sản phẩm học tập của SV, từ đó đưa ra quyết định đánh giá dựa vào bằng chứng thực tiễn trong giờ học. Đánh giá trực tiếp đặc biệt phù hợp với các dạng nhiệm vụ đóng – tức là những nhiệm vụ có đáp án hoặc kết quả đúng sai rõ ràng, chẳng hạn như nhiệm vụ điền từ, sắp xếp câu hoặc hoàn thành đoạn hội thoại (Robinson & Ross, 1996). Ưu điểm nổi bật của PP này là tính nhanh chóng, tiết kiệm thời gian cho GV, đồng thời hạn chế được sự can thiệp của các yếu tố chủ quan từ người quan sát trong quá trình đánh giá (Noroozi & Taheri, 2023). Ngoài ra, đánh giá trực tiếp còn giúp GV kịp thời điều chỉnh nội dung và cách thức tổ chức nhiệm vụ nhằm hỗ trợ SV phát huy năng lực ngôn ngữ trong các hoạt động tiếp theo. Tuy nhiên, hiệu quả của PP này phụ thuộc đáng kể vào khả năng quan sát, phán đoán và kinh nghiệm giảng dạy của GV, đặc biệt trong những nhiệm vụ có tính mở và đòi hỏi mức độ giao tiếp cao.

Bên cạnh đó, năng lực giải quyết nhiệm vụ của SV còn có thể được đánh giá dựa trên các tiêu chuẩn tham chiếu bên ngoài, tiêu biểu là các thang đo năng lực ngôn ngữ quốc tế như Khung tham chiếu trình độ ngôn ngữ chung châu Âu (CEFR). Theo Tardie và Dolitsky (2012), mỗi cấp độ trong CEFR mô tả chi tiết năng lực giao tiếp mà người học cần đạt được ở các phương diện như hiểu, nói, viết và tương tác. Trong bối cảnh dạy học TA theo TBA, GV có thể căn cứ vào mức độ hoàn thành nhiệm vụ, sự chính xác, tính lưu loát và khả năng sử dụng ngôn ngữ đích trong từng tình huống giao tiếp để đối chiếu với mô tả năng lực tương ứng trong CEFR. Khung này chia năng lực ngôn ngữ thành sáu cấp độ: A1 (căn bản), A2 (sơ cấp), B1 (trung cấp), B2 (trung cao cấp), C1 (cao cấp) và

C2 (thành thạo). Mỗi cấp độ đều kèm theo mô tả cụ thể về năng lực sử dụng ngôn ngữ trong thực tiễn, qua đó giúp GV theo dõi tiến trình phát triển của SV, xác định khoảng cách giữa năng lực hiện tại và mục tiêu đầu ra, đồng thời đưa ra phản hồi phù hợp để nâng cao hiệu quả học tập. Việc vận dụng CEFR như một công cụ đánh giá không chỉ đảm bảo tính khách quan, chuẩn hóa mà còn góp phần kết nối việc dạy học TA tại các trường đại học Việt Nam với tiêu chuẩn quốc tế về năng lực ngôn ngữ.

Bảng 2.5. Bảng năng lực ngôn ngữ giao tiếp trong Khung tham chiếu Châu Âu

Cấp độ	Năng lực sử dụng ngôn ngữ trong hoạt động giao tiếp
C2 (Thành thạo)	Có thể đưa ra lời khuyên hoặc thảo luận về những vấn đề nhạy cảm, phức tạp, hiểu được và giải quyết tự tin những câu hỏi hóc búa.
C1 (Cao cấp)	Có thể đóng góp một cách hiệu quả vào các cuộc họp hoặc hội thảo trong phạm vi công việc hoặc thực hiện những cuộc hội thảo trong giao tiếp hàng ngày một cách tương đối lưu loát, hiểu được những thành ngữ trừu tượng.
B2 (Trung cao cấp)	Có thể hiểu hoặc trình bày về một chủ đề quen thuộc hoặc giao tiếp ở nhiều lĩnh vực khác nhau.
B1 (Trung cấp)	Có thể diễn đạt một cách hạn chế quan điểm trong những vấn đề văn hóa, trừu tượng hoặc đưa ra lời khuyên trong những lĩnh vực quen thuộc, hiểu được những thông báo, chỉ dẫn cộng đồng.
A2 (Sơ cấp)	Có thể diễn đạt một cách đơn giản các quan điểm hoặc những yêu cầu trong tình huống quen thuộc.
A1 (Cơ bản)	Có thể hiểu những chỉ dẫn đơn giản hoặc tham gia vào những trao đổi ngắn về các chủ đề có thể đoán được.

Nguồn: Hội đồng Khảo thí tiếng Anh Đại học Cambridge (2020)

Để đánh giá kết quả học tập theo TBA, cần có công cụ chuyên biệt để đảm bảo tính khách quan và chính xác của các SV trong quá trình giải quyết các nhiệm vụ. Theo

Norris (2016) một công cụ đánh giá hiệu quả việc giải quyết nhiệm vụ hay quá trình học của SV theo TBA phải đảm bảo được tính toàn diện về năng lực ngôn ngữ trong bối cảnh khác nhau với mức độ sử dụng từ ngữ đa dạng và thực tế. Cho ví dụ, nếu SV thực hiện một nhiệm vụ giao dịch tại một ngân hàng, SV phải sử dụng tốt các vốn từ vựng chuyên ngành để trao đổi với giao dịch viên tại quầy và xử lý được tình huống khi có sự cố như sai thông tin tài khoản, hay việc giao dịch viên không nhận dạng được chữ ký của chủ tài khoản. Như vậy có thể thấy rằng, việc kiểm tra và đánh giá SV không chỉ đơn thuần là việc học thuộc các chủ đề giao tiếp hay thuộc các mẫu hành văn của các chủ đề viết, mà SV phải thích ứng được các bối cảnh khác nhau một cách linh hoạt nhất.

Jackson (2022) cho rằng việc đánh giá năng lực TA của SV khi giải quyết các nhiệm vụ theo TBA nên chú trọng các tiêu chí sau: ý tưởng, từ vựng, tổ chức các ý tưởng, ngữ pháp, phát âm và sự lưu loát. Theo Jackson, việc phát triển công cụ đánh giá này có thể linh hoạt giữa các nội dung khác nhau, tuy nhiên điểm chung vẫn hướng vào việc khẳng định vai trò trung tâm của SV trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ được giao. Ngoài ra, Jackson (2022) cho rằng việc kiểm tra đánh giá cần có sự thực hiện linh hoạt giữa các hình thức khác nhau trong lớp học như việc kiểm tra và đánh giá cần thực hiện trong suốt quá trình học của SV; việc kiểm tra và đánh giá có thể thực hiện qua các hình thức như: bài tập lớn, các hoạt động giao tiếp, và các bài kiểm tra tự luận trên giấy. Tuy nhiên, GV phải đảm bảo được sự linh hoạt giữa các hình thức kiểm tra để đảm bảo đánh giá toàn diện và kịp thời nhằm đưa ra các biện pháp giúp SV cải thiện việc học sau khi công bố các kết quả kiểm tra và đánh giá.

2.4.3.6. Các điều kiện hỗ trợ dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Tiêu chuẩn về GV giảng dạy: Theo Ahmadian và Long (2021) việc dạy học TA theo TBA đòi hỏi các GV phải có những năng lực và phẩm chất cần thiết. Đối với các GV ngoài việc có kiến thức về ngôn ngữ Anh phù hợp, thì khả năng tổ chức cho SV giải quyết các nhiệm vụ học tập cũng rất quan trọng. GV sẽ là người lựa chọn loại nhiệm vụ phù hợp cho các nội dung học tập, và sẽ là người định hướng giải quyết các nhiệm vụ theo quy trình dạy học đề ra. Vì vậy, Ahmadian và Long (2021) đề xuất một số phẩm

chất cần thiết của người GV tham gia dạy học TA theo TBA như là khả năng quản lý lớp học, năng lực xác định và xây dựng nhiệm vụ học tập phù hợp, phán đoán được những khó khăn của SV, kịp thời đưa ra các góp ý cho SV cải thiện việc học.

Tính tự chủ của SV: Theo Cullen & Oppenheimer (2024), tính tự chủ là yếu tố quyết định sự thành công trong việc học của SV, vì nó giúp phát triển tư duy phản biện và trách nhiệm trong học tập. Đối với việc học TA theo TBA thì tính tự chủ giúp hình thành khả năng giao tiếp tự nhiên của SV (Lambert & cộng sự, 2023). Tính tự chủ liên quan đến các vấn đề sau: quyết định mục tiêu học tập, giám sát quá trình học tập và đánh giá kết quả học tập. Aldosari và Alsager (2023) đã chỉ ra 5 đặc điểm của SV tự chủ, đó là: (1) SV có các quan niệm về học tập một cách rõ ràng, (2) SV có nhiều cách thức và kỹ năng tiếp cận việc học tập của bản thân, (3) SV có thể tự tổ chức việc học, (4) SV có các kỹ năng xử lý thông tin, (5) SV có động cơ học tập rõ ràng.

Tiêu chuẩn về cơ sở vật chất giảng dạy: Các yêu cầu về việc thiết kế và xây dựng các lớp học TA là một đòi hỏi quan trọng của các cơ sở giáo dục đại học (Papaioannou & cộng sự, 2023). Ngoài ra, việc dạy học TA theo TBA được thực hiện tại các phòng học đạt tiêu chuẩn có hỗ trợ các thiết bị: máy chiếu, máy tính kết nối Internet, hệ thống âm thanh, không gian phòng học phù hợp. Bởi lẽ, việc triển khai cấu trúc dạy học theo TBA phần lớn là tổ chức các hoạt động để SV được trải nghiệm việc sử dụng ngôn ngữ đích. Vì vậy, một phòng học đạt quy chuẩn sẽ giúp khai thác tối đa các hoạt động sử dụng ngôn ngữ đích của SV. Bên cạnh đó, thư viện được trang bị các đầu sách ngoại ngữ và các phòng chức năng ngôn ngữ đạt chuẩn để GV và SV tìm kiếm các tài liệu phù hợp cho việc dạy và học TA.

2.5. Tầm quan trọng và lợi ích của tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong dạy học tiếng Anh tại trường đại học

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế, TA ngày càng trở thành một công cụ thiết yếu giúp SV đại học nâng cao cơ hội nghề nghiệp và tiếp cận tri thức. Chính vì vậy, việc lựa chọn PP giảng dạy phù hợp đóng vai trò then chốt trong việc phát triển năng lực sử dụng TA cho SV. Trong số các PP hiện đại, TBA nổi bật nhờ khả năng

tạo môi trường học tập lấy SV làm trung tâm và khuyến khích sử dụng ngôn ngữ một cách tự nhiên, hiệu quả.

TBA được xem là PP giảng dạy ngôn ngữ hiện đại, nhấn mạnh vào việc sử dụng ngôn ngữ như một công cụ để thực hiện các nhiệm vụ có ý nghĩa (Chen, 2025; Zhou & Shi, 2024). Việc dạy học không chỉ xoay quanh kiến thức ngôn ngữ (ngữ pháp, từ vựng), mà còn tạo điều kiện cho SV rèn luyện các kỹ năng giao tiếp thông qua các nhiệm vụ mô phỏng thực tế, từ đó giúp ngôn ngữ trở nên sống động và có tính ứng dụng cao (Willis & Willis, 2007; Yu & cộng sự, 2024). Theo Ismail và cộng sự (2023), các hoạt động trong TBA thường mang tính giao tiếp thực sự, nơi SV buộc phải tương tác và diễn đạt ý kiến cá nhân, từ đó phát triển khả năng sử dụng ngôn ngữ trong các tình huống đời thực.

Điều quan trọng trong cách thức dạy học của TBA là khả năng phát triển toàn diện các kỹ năng ngôn ngữ, đặc biệt là kỹ năng nói – kỹ năng vốn khó phát triển trong các PP truyền thống. Nghiên cứu của Chua và Lin (2024) chỉ ra rằng khi SV được tham gia vào các nhiệm vụ có mục tiêu rõ ràng và gắn liền với nhu cầu thực tiễn, họ sẽ sử dụng ngôn ngữ một cách chủ động và linh hoạt hơn. TBA cũng giúp tăng mức độ hứng thú và động lực học tập của SV thông qua các hoạt động mang tính khám phá, hợp tác và giao tiếp.

Hơn nữa, TBA giúp SV hình thành kỹ năng làm việc nhóm, tư duy phản biện và giải quyết vấn đề thông qua việc thực hiện các nhiệm vụ yêu cầu sự phối hợp, phân tích và ra quyết định (Ilamanova, 2025; Vireak & cộng sự, 2024). Một ưu điểm nổi bật khác là TBA tạo điều kiện cho GV đánh giá năng lực ngôn ngữ của SV một cách thực chất hơn, thay vì chỉ dựa vào kiểm tra lý thuyết (Alasal, 2025). Việc đánh giá dựa trên quá trình thực hiện nhiệm vụ cho phép phản ánh đúng khả năng sử dụng ngôn ngữ của SV trong ngữ cảnh, bao gồm mức độ lưu loát, sự chính xác và khả năng tương tác hiệu quả.

Trong bối cảnh các chương trình đào tạo đại học ngày càng chú trọng đến chuẩn đầu ra và khả năng ứng dụng thực tế, việc tích hợp TBA vào giảng dạy TA không chỉ nâng cao kỹ năng giao tiếp mà còn góp phần phát triển các năng lực học tập tự chủ, kỹ năng mềm và khả năng hội nhập quốc tế cho SV.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 2

Dựa trên việc phân tích, tổng hợp và hệ thống hóa các tài liệu lý luận và các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước, luận án đã xây dựng cơ sở lý luận toàn diện cho dạy học TA theo TBA tại các trường đại học Việt Nam. Nội dung chương không chỉ trình bày các khái niệm cốt lõi và lý thuyết nền tảng, mà còn làm rõ các thành tố, đặc điểm và cấu trúc dạy học TA theo TBA, góp phần định hướng cho khung nghiên cứu thực trạng và thiết kế thực nghiệm của luận án.

Luận án đã xây dựng khái niệm vận dụng về dạy học TA theo TBA phù hợp với bối cảnh thực tiễn: *“Dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ là quá trình dạy học mà giảng viên căn cứ vào mục tiêu môn học, lựa chọn nội dung phù hợp để thực hiện cấu trúc dạy học theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ, hỗ trợ, điều khiển sinh viên sử dụng các kiến thức thực tiễn vào việc giải quyết các nhiệm vụ học tập thông qua việc sử dụng linh hoạt các phương pháp, hình thức dạy học phù hợp với điều kiện thực tiễn.”* Khái niệm này góp phần thống nhất cách hiểu về TBA trong phạm vi nghiên cứu, đồng thời xác định rõ vai trò của GV trong tổ chức nhiệm vụ và vai trò chủ động của SV trong thực hành ngôn ngữ.

Luận án cũng đã phân tích đặc điểm và cấu trúc nhiệm vụ trong giảng dạy TA, xác định các loại nhiệm vụ đặc trưng và làm rõ vai trò của chúng trong việc phát triển năng lực ngôn ngữ cho SV. Đồng thời, trình bày các thành tố cơ bản của quá trình dạy học TA theo TBA, gồm mục tiêu, nội dung, PP, hình thức tổ chức, kiểm tra – đánh giá và điều kiện hỗ trợ, làm cơ sở cho khảo sát thực trạng và thiết kế mô hình thực nghiệm.

Bên cạnh đó, luận án phân tích, so sánh các cấu trúc dạy học TA theo TBA của các học giả tiêu biểu như Prabhu, Willis, Ellis và Nunan; kế thừa cấu trúc của Willis để đề xuất mô hình dạy học TA theo TBA phù hợp với đặc điểm lớp học TA tổng quát thuộc chương trình TA không chuyên. Việc vận dụng tổng hợp các lý thuyết học tập hành vi, nhận thức, kiến tạo và nhân văn đã củng cố cơ sở khoa học cho việc áp dụng TBA, đồng thời định hướng cho khảo sát thực trạng và thiết kế hoạt động dạy học TA tại các trường đại học.

Chương 3

THỰC TRẠNG DẠY HỌC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN DỰA VÀO NHIỆM VỤ TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

3.1. Khái quát về điều tra khảo sát thực trạng

3.1.1. Mục đích khảo sát

Tìm hiểu thực trạng dạy học TA theo TBA tại các trường đại học công lập trên địa bàn TP. HCM để làm rõ cơ sở thực tiễn, và làm căn cứ cho việc đề xuất cách thiết kế dạy học TA theo TBA.

3.1.2. Nội dung khảo sát thực trạng

Tập trung vào các nội dung chính sau đây:

- Nhận thức của GV về dạy học TA theo TBA tại trường đại học.
- Đánh giá của GV và SV về thực trạng dạy học TA theo TBA tại các trường đại học thông qua các thành tố về: nội dung dạy học, PP dạy học, hình thức, kiểm tra - đánh giá và điều kiện hỗ trợ dạy học.

3.1.3. Địa bàn khảo sát

Nghiên cứu thực trạng dạy học TA theo TBA tại ba trường đại học: Trường Đại học Nông Lâm TP.HCM, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP.HCM, Trường Đại học Công nghiệp TP.HCM.

Trường Đại học Nông Lâm TP. HCM là một trường đại học đa ngành, đa lĩnh vực, trực thuộc Bộ Giáo dục và Đào tạo. Trải qua hơn 65 năm hoạt động, nhà trường đã đạt được nhiều thành tích xuất sắc về đào tạo, nghiên cứu và ứng dụng khoa học kỹ thuật nông lâm ngư nghiệp, chuyển giao công nghệ và quan hệ quốc tế. Sứ mạng của nhà trường được xác định là một trường đại học đa ngành, đào tạo nguồn nhân lực có chuyên môn tốt và tư duy sáng tạo; thực hiện nhiệm vụ nghiên cứu, phát triển, phổ biến, chuyển giao tri thức - công nghệ, đáp ứng nhu cầu phát triển bền vững kinh tế - xã hội của Việt Nam và khu vực. Giá trị cốt lõi của nhà trường: Nhân văn – Nhân bản – Phục vụ - Đổi mới – Hội nhập (Nghị quyết số 18/NQ-ĐHNL-HĐT ngày 28 tháng 06 năm 2021).

Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP. HCM là trường đại học tự chủ toàn phần, là trung tâm đào tạo, nghiên cứu khoa học, đổi mới sáng tạo và khởi nghiệp hàng đầu Việt Nam, ngang tầm với các trường đại học uy tín trong khu vực và thế giới. Trường là cơ sở đào tạo, nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng theo định hướng ứng dụng, liên tục đổi mới sáng tạo, cung cấp nguồn nhân lực và các sản phẩm khoa học chất lượng cao trong các lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp, khoa học, công nghệ, đáp ứng các yêu cầu phát triển kinh tế xã hội của đất nước. Triết lý giáo dục: Nhân bản – Sáng tạo – Hội nhập (Quyết định số 1420/QĐ-ĐHSPKT ngày 11 tháng 05 năm 2020).

Trường Đại học Công nghiệp TP. HCM là một trường đại học định hướng ứng dụng và thực hành, trực thuộc Bộ Công Thương, chuyên đào tạo nhóm ngành kinh tế công nghiệp và kỹ thuật công nghiệp. Với tầm nhìn trở thành trường đại học tiên phong trong lĩnh vực giáo dục và nghiên cứu ứng dụng, chuyển giao công nghệ và đổi mới sáng tạo. Sứ mạng của nhà trường được xác định là cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao, có năng lực, phẩm chất và hội nhập quốc tế nhằm đóng góp cho sự phát triển kinh tế xã hội của đất nước. Triết lý giáo dục: Nhà lãnh đạo nhạy bén – Một người không ngừng học tập tích cực – Một người có suy nghĩ thấu đáo, hợp lý – Một nhà cải cách trong hoạt động kinh doanh (Quyết định số 996/QĐ-ĐHCN ngày 20 tháng 07 năm 2021).

Ba trường đại học được chọn làm địa bàn khảo sát vì có những điểm tương đồng trong cách tổ chức chương trình TA cho SV không chuyên, đặc biệt là về mục tiêu đào tạo, định hướng giao tiếp trong nội dung giảng dạy và thời lượng học phần. Đây là cơ sở quan trọng giúp bảo đảm tính đồng nhất trong phân tích, so sánh và đối chiếu các kết quả khảo sát, từ đó rút ra những kết luận có giá trị thực tiễn và khả năng ứng dụng cao.

3.1.4. Đối tượng khảo sát

Để phù hợp với đặc điểm nghiên cứu, trong luận án này nghiên cứu sinh sử dụng PP chọn mẫu phi xác suất thuận tiện.

Đối tượng khảo sát đầu tiên trong nghiên cứu là đội ngũ GV đang trực tiếp giảng dạy môn TA tổng quát (học phần TA 1 và TA 2) tại ba trường đại học. Đối tượng khảo sát được mô tả chi tiết ở Bảng 3.1.

Bảng 3.1. Thông tin về đội ngũ GV

Thông tin đội ngũ GV	Số lượng	Tỷ lệ %
<i>Trình độ chuyên môn</i>		
Tiến sĩ	0	0%
Thạc sĩ	45	100%
Cử nhân	0	0
Tổng	45	100%
<i>Chuyên ngành</i>		
Lý luận và phương pháp giảng dạy bộ môn TA	22	49%
Ngôn ngữ Anh	23	51%
Tổng	45	100%
<i>Nơi công tác</i>		
Trường Đại học Công nghiệp TP.HCM	12	26.7%
Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP.HCM	16	35.6%
Trường Đại học Nông Lâm TP.HCM	17	37.7%
Tổng	45	100%

Trong nghiên cứu này, cỡ mẫu gồm 45 GV chính là toàn bộ đội ngũ đang trực tiếp giảng dạy các học phần TA tổng quát (học phần TA 1 và TA 2) thuộc chương trình TA không chuyên tại ba trường đại học được lựa chọn khảo sát trong học kỳ nghiên cứu. Việc lựa chọn toàn bộ số GV này làm mẫu khảo sát không chỉ bảo đảm tính đại diện đầy đủ và sát thực đối với lực lượng giảng dạy TA tổng quát tại các cơ sở đào tạo, mà còn góp phần nâng cao độ tin cậy của dữ liệu thu thập được. Đây là những GV đang trực tiếp triển khai chương trình, thực hiện nội dung bài dạy, lựa chọn PP, hình thức tổ chức dạy học cũng như thực hiện công tác đánh giá kết quả học tập của SV. Do đó, ý kiến và phản hồi từ nhóm đối tượng này phản ánh chính xác thực trạng dạy học TA theo TBA tại các trường đại học.

Đối tượng khảo sát thứ hai trong nghiên cứu là SV đang theo học các học phần TA tổng quát (học phần TA 1 và TA 2) thuộc chương trình TA không chuyên. Các SV được lựa chọn khảo sát đến từ nhiều khoa, ngành khác nhau, tuy nhiên đều học chung một

chương trình TA tổng quát được thiết kế nhằm củng cố kiến thức cơ bản và phát triển năng lực giao tiếp tiếng Anh trong môi trường học thuật và đời sống. Đối tượng khảo sát được mô tả chi tiết ở Bảng 3.2.

Bảng 3.2. Thông tin về số lượng SV

Đơn vị	Số lượng	Tỷ lệ %
Trường Đại học Công nghiệp TP.HCM	132	29.3%
Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP.HCM	138	30.7%
Trường Đại học Nông Lâm TP.HCM	180	40%
Tổng	450	100%

Việc lựa chọn cỡ mẫu gồm 450 SV được xác định dựa trên quy mô thực tế của số lượng SV đang theo học các học phần TA 1 và TA 2 tại ba trường đại học thuộc địa bàn khảo sát, theo số liệu thống kê từ Phòng Đào tạo. Mẫu khảo sát được phân bổ theo số lượng SV tương ứng tại từng trường, bảo đảm sự đại diện phù hợp cho tổng thể người học trong bối cảnh nghiên cứu.

Việc chọn cỡ mẫu 450 không chỉ đáp ứng yêu cầu về mặt định lượng trong nghiên cứu xã hội học giáo dục, mà còn đảm bảo sự đa dạng về đối tượng khảo sát, tạo điều kiện thuận lợi cho việc triển khai khảo sát tập trung theo lớp học phần. Đồng thời, quy mô mẫu này đủ lớn để phản ánh một cách khách quan và toàn diện nhận thức, trải nghiệm và mức độ tiếp nhận của SV đối với hình thức dạy học TA theo TBA. Đây cũng là cơ sở quan trọng giúp nâng cao độ tin cậy và tính khái quát của các kết luận nghiên cứu.

3.2. Phương pháp khảo sát và thời gian tiến hành khảo sát

3.2.1. Phương pháp khảo sát

3.2.1.1. Phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi

Nội dung khảo sát

Nội dung bảng hỏi khảo sát dành cho GV và SV (Phụ lục 1, Phụ lục 3) được chia làm 2 phần: (1) thông tin của người được khảo sát, (2) nội dung chính của bảng hỏi sử dụng thang đo Likert 5 mức độ. Theo Ary và cộng sự (2002), việc sử dụng thang đo 5 mức độ sẽ cung cấp những kết quả đáng tin cậy cho việc nghiên cứu về các thực trạng.

Nội dung chính của bảng hỏi khảo sát dành cho GV được chia làm hai phần:

- Nhận thức của GV về dạy học TA theo TBA
- Thực trạng dạy học TA theo TBA thông qua các nội dung dạy học, hình thức dạy học, PP dạy học, kiểm tra và đánh giá, và điều kiện hỗ trợ dạy học.

Nội dung chính của bảng hỏi khảo sát dành cho SV liên quan đến:

- Thực trạng dạy học TA theo TBA thông qua các nội dung dạy học, hình thức dạy học, PP dạy học, kiểm tra và đánh giá, và điều kiện hỗ trợ dạy học.

Xử lý thống kê từ bảng khảo sát

Bảng hỏi khảo sát sử dụng thang đo Likert 5 mức độ:

+ Đối với thang đo mức độ đồng ý: (1) hoàn toàn không đồng ý; (2) không đồng ý; (3) không ý kiến; (4) đồng ý; (5) hoàn toàn đồng ý.

+ Đối với thang đo mức độ thường xuyên: (1) không bao giờ; (2) hiếm khi; (3) thỉnh thoảng; (4) thường xuyên; (5) luôn luôn

Ý nghĩa giá trị trung bình trong thang đo khoảng được trình bày như sau:

+ 1.00 – 1.80: Hoàn toàn không đồng ý / Không bao giờ

+ 1.81 – 2.60: Không đồng ý / Hiếm khi

+ 2.61 – 3.40: Không ý kiến / Thỉnh thoảng

+ 3.41 – 4.20: Đồng ý / Thường xuyên

+ 4.21 – 5.00: Hoàn toàn đồng ý / Luôn luôn

3.2.1.2. Kết quả độ tin cậy của bảng hỏi khảo sát

Kết quả kiểm định độ tin cậy của bảng hỏi khảo sát thông qua hệ số Cronbach's alpha cho thấy mức độ nhất quán nội tại cao đối với cả hai nhóm đối tượng khảo sát. Cụ thể, hệ số Cronbach's alpha của bảng hỏi dành cho GV đạt .934, trong khi bảng hỏi dành cho SV có hệ số là .856. Cả hai giá trị này đều vượt xa ngưỡng tối thiểu .60 như được đề

xuất bởi Creswell (2012), cho thấy các thang đo sử dụng trong bảng hỏi có độ tin cậy cao và nhất quán giữa các mục khảo sát.

Với kết quả này, có thể khẳng định rằng bảng hỏi khảo sát được sử dụng trong nghiên cứu đảm bảo độ tin cậy cần thiết để thu thập dữ liệu chính xác, phản ánh đúng các nội dung cần đo. Đồng thời, thang đo cũng được xem là phù hợp để đo lường các yếu tố liên quan đến thực trạng và mức độ áp dụng TBA trong dạy và học TA tổng quát tại các trường đại học.

3.2.2. Phương pháp phỏng vấn

Nhằm bổ sung thông tin chuyên sâu và đối chiếu với các kết quả thu thập được từ khảo sát bằng bảng hỏi, nghiên cứu tiến hành phỏng vấn bán cấu trúc đối với một số GV và SV đã tham gia khảo sát. Các đối tượng được mời phỏng vấn sẽ trả lời các câu hỏi mở liên quan đến thực trạng TA theo TBA tại các trường đại học (Phụ lục 2, Phụ lục 4). Mục đích của phỏng vấn để bổ sung thêm các thông tin về vấn đề nghiên cứu và đối chiếu với các nội dung được khảo sát, làm rõ thêm các nội dung quan tâm hoặc chưa rõ.

Nội dung phỏng vấn tập trung vào các khía cạnh chính như: nhận thức của GV và SV về dạy học TA theo TBA; vai trò của SV trong quá trình học; các hoạt động giúp củng cố nội dung đã học; PP giảng dạy và hình thức kiểm tra - đánh giá đang được sử dụng.

Cỡ mẫu phỏng vấn gồm 10 GV và 15 SV, được chọn ngẫu nhiên từ tổng số 45 GV và 450 SV đã tham gia khảo sát bằng bảng hỏi. Việc chọn mẫu ngẫu nhiên nhằm bảo đảm tính khách quan, đại diện và giảm thiểu thiên lệch. Theo quan điểm của Cohen và cộng sự (2000), phỏng vấn với cỡ mẫu hợp lý và có trọng tâm sẽ giúp khai thác thông tin chuyên sâu một cách hiệu quả mà vẫn tiết kiệm thời gian.

Quy trình chọn mẫu được tiến hành bằng cách lập danh sách toàn bộ GV và SV đã hoàn thành phiếu khảo sát. Từ danh sách này, nghiên cứu sử dụng PP bốc thăm ngẫu nhiên đơn giản để lựa chọn các cá nhân tham gia phỏng vấn. Những người được chọn sẽ được liên hệ trực tiếp và mời tham gia, trên cơ sở tự nguyện và bảo mật danh tính.

Phương pháp phỏng vấn được thực hiện trực tiếp, trong khoảng thời gian từ 20-30 phút mỗi lượt. Các câu hỏi phỏng vấn được thiết kế linh hoạt để người trả lời có thể chia

sẽ quan điểm và trải nghiệm cá nhân, đồng thời người phỏng vấn có thể khai thác sâu các vấn đề nổi bật nếu cần.

Xử lý dữ liệu phỏng vấn được tiến hành theo quy trình mã hóa thủ công. Toàn bộ câu trả lời được ghi chép, chọn lọc và phân tích bằng cách nhóm chủ đề, trích xuất thông tin điển hình và đối chiếu với các kết quả khảo sát định lượng. Các đối tượng tham gia được mã hóa để đảm bảo ẩn danh và thuận tiện trong xử lý: SV được ký hiệu từ SV1 đến SV15; GV được ký hiệu từ GV1 đến GV10.

3.2.3. Phương pháp quan sát

Phương pháp quan sát được sử dụng nhằm thu thập dữ liệu thực tiễn về quá trình dạy học TA của GV trong các lớp TA tổng quát (học phần TA 1 và TA 2). Nghiên cứu sinh đã tiến hành dự giờ tổng cộng 15 tiết dạy tại ba trường đại học được khảo sát. Mỗi tiết dạy do một GV phụ trách, qua đó đảm bảo tính đa dạng về phong cách giảng dạy, PP tổ chức lớp học và mức độ triển khai các hoạt động học tập. Việc phân bổ số tiết quan sát giữa các trường giúp phản ánh khách quan tình hình giảng dạy TA không chuyên trong các bối cảnh đào tạo khác nhau.

Công cụ sử dụng trong quá trình quan sát là phiếu quan sát (Phụ lục 5), được thiết kế dưới dạng bảng với các mục tiêu quan sát cụ thể như: giới thiệu bài học, kiểm tra việc chuẩn bị bài của SV, tổ chức thực hiện nhiệm vụ học tập, đánh giá hoạt động trên lớp và hướng dẫn SV tự học. Mỗi hoạt động được đánh dấu “Có” hoặc “Không” tùy theo mức độ GV thực hiện trong tiết học, đi kèm với phần ghi chú để làm rõ bối cảnh hoặc phương thức triển khai.

Dữ liệu quan sát được tổng hợp và xử lý nhằm đánh giá mức độ triển khai thực tế các hoạt động dạy học theo TBA, từ đó góp phần đối chiếu và kiểm chứng độ tin cậy của các nguồn dữ liệu khác trong nghiên cứu, như bảng hỏi và phỏng vấn. Phương pháp này không chỉ cung cấp cái nhìn sâu sắc về hành vi giảng dạy thực tiễn của GV, mà còn hỗ trợ nghiên cứu sinh trong việc xác định mức độ phù hợp và tính khả thi của việc áp dụng TBA vào giảng dạy TA không chuyên tại các trường đại học.

3.2.4. Thời gian tiến hành khảo sát

Việc phát phiếu khảo sát, phỏng vấn và dự giờ các tiết học được thực hiện trong học kỳ hè năm học 2022 – 2023.

3.3. Kết quả khảo sát thực trạng

3.3.1. Thực trạng nhận thức của giảng viên về dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học

Bảng 3.3 cho thấy kết quả khảo sát thực trạng nhận thức của GV về dạy học TA theo TBA tại trường đại học.

Bảng 3.3. Kết quả khảo sát nhận thức của GV về dạy học TA theo TBA

STT	Nội dung khảo sát	GV	
		TB	Thứ bậc
1	Lý thuyết hành vi có mối liên hệ với dạy học TA theo TBA.	2.62	10
2	Lý thuyết kiến tạo có mối liên hệ với dạy học TA theo TBA.	2.64	9
3	Lý thuyết nhận thức có mối liên hệ với dạy học TA theo TBA.	2.73	8
4	Lý thuyết nhân văn có mối liên hệ với dạy học TA theo TBA.	2.84	5
5	Nội dung dạy học theo TBA đề cao vai trò trung tâm của SV.	3.44	3
6	Các nhiệm vụ được sử dụng linh hoạt theo từng nội dung bài học.	3.52	2
7	Các nhiệm vụ trong dạy học theo TBA được giải quyết theo một quy trình.	3.26	4
8	Các nhiệm vụ học tập phản ánh kiến thức thực tế của SV.	2.81	6
9	SV có cơ hội sử dụng ngôn ngữ đích để giải quyết các nhiệm vụ học tập.	3.65	1
10	Có các tiêu chí đánh giá mức độ giải quyết các nhiệm vụ học tập theo TBA.	2.79	7

Nguồn: Khảo sát

Kết quả thống kê mô tả cho thấy có sự khác biệt giữa điểm trung bình của 10 nội dung khảo sát nhận thức của GV về dạy học TA theo TBA. Kiểm định Spearman được sử

dụng để kiểm chứng các thứ hạng có ý nghĩa thống kê hay không, kết quả kiểm định (Phụ lục 10) cho thấy thứ tự xếp hạng của các nội dung về nhận thức của GV là có ý nghĩa thống kê vì tất cả các giá trị Sig. (2-tailed) < 0,05.

Theo đó, kết quả khảo sát mức độ đồng ý của GV về dạy học TA theo TBA với điểm trung bình (TB) từ 2.62 – 3.65. Trong đó, đa số các GV đều thể hiện quan điểm đồng ý với các nội dung “*SV có cơ hội sử dụng ngôn ngữ đích để giải quyết các nhiệm vụ học tập.*” (TB=3.65); “*Các nhiệm vụ được sử dụng linh hoạt theo từng nội dung bài học.*” (TB=3.52); “*Nội dung dạy học theo TBA đề cao vai trò trung tâm của SV.*” (TB=3.44). Đối với các nội dung còn lại hầu hết các GV đều thể hiện các quan điểm không có ý kiến.

Kết quả thu được từ bảng khảo sát cho thấy rằng các GV đã có những nhận thức về vai trò trung tâm của SV trong dạy học TA theo TBA, việc sử dụng linh hoạt các nhiệm vụ trong nội dung bài học và cơ hội sử dụng ngôn ngữ đích của SV trong việc giải quyết các nhiệm vụ. Tuy nhiên, các GV vẫn chưa có nhận thức rõ ràng về mối liên hệ của các lý thuyết học tập và dạy học TA theo TBA, cấu trúc giải quyết nhiệm vụ, kiến thức thực tế của SV qua việc giải quyết các nhiệm vụ học tập và tiêu chí cần thiết để đánh giá mức độ giải quyết nhiệm vụ của SV.

Qua điều tra phỏng vấn đối với các GV về tầm quan trọng của dạy học TA theo TBA, nghiên cứu sinh đã thu thập một số ý kiến như sau:

“Việc dạy học TA theo TBA sẽ giúp SV hình thành các kỹ năng giải quyết những vấn đề trong học tập và cuộc sống.” (GV1)

“Việc dạy học TA theo TBA sẽ giúp SV có thêm cơ hội dùng ngôn ngữ đích.” (GV3)

“Việc dạy học TA theo TBA giúp cho việc chuẩn bị nội dung dạy học gặp khó khăn vì GV phải chuẩn bị các nguồn lực cần thiết.” (GV5)

“Dạy học TA theo TBA chỉ hiệu quả đối với các SV có nhiều từ vựng.” (GV8)

Qua các phân tích trên, có thể thấy rằng nhận thức của GV về dạy học TA theo TBA vẫn còn hạn chế. Nhiều GV chưa nắm rõ mối liên hệ giữa TBA với các lý thuyết học tập, chưa hiểu rõ cấu trúc nhiệm vụ, cũng như tiêu chí đánh giá phù hợp. Một số ý kiến phỏng vấn còn thể hiện sự hoài nghi về tính hiệu quả và khó khăn trong triển khai PP này. Rõ ràng để góp phần nâng cao nhận thức của GV về dạy học TA theo TBA, các kết quả thu thập được sẽ là một trong những cơ sở để làm rõ các nội dung dạy học và cấu trúc dạy học TA theo TBA.

3.3.2. Thực trạng tổ chức dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học

3.3.2.1. Nội dung dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học

Bảng 3.4 cho thấy kết quả khảo sát thực trạng nội dung dạy học TA theo TBA tại trường đại học.

Bảng 3.4. Kết quả khảo sát về nội dung dạy học TA theo TBA

STT	Nội dung khảo sát	GV	SV	Thứ bậc
		TB	TB	
1	Các nội dung dạy học phát huy vai trò trung tâm của SV.	2.49	2.50	4
2	Các điểm ngữ pháp được giảng dạy trong từng đơn vị bài học.	3.42	3.60	1
3	Các mẫu câu và cấu trúc câu được giảng dạy trong từng đơn vị bài học.	2.44	2.44	5
4	Các từ vựng được giới thiệu và giảng dạy trong từng đơn vị bài học.	2.22	2.12	6
5	Việc dạy phát âm được thực hiện trong từng đơn vị bài học.	2.51	2.52	3
6	Các nội dung học tập được khai thác từ trải nghiệm thực tế của SV.	2.56	2.59	2

Nguồn: Khảo sát

Kết quả thống kê mô tả cho thấy rằng có sự khác biệt giữa giá trị trung bình của 6 nội dung được khảo sát. Kiểm định Spearman được sử dụng để kiểm tra thứ hạng của các

giá trị có ý nghĩa thống kê hay không, kết quả kiểm định (Phụ lục 10) cho thấy thứ tự xếp hạng giữa các nội dung khảo sát của GV và SV là có ý nghĩa thống kê vì tất cả các giá trị Sig. (2-tailed) < 0,05.

Theo đó, điểm trung bình kết quả khảo sát của GV và SV về nội dung dạy học không có nhiều sự khác biệt, với điểm trung bình (TB) từ 2.12 – 3.60. Trong đó, hầu hết các GV và SV đều cho rằng “*Các điểm ngữ pháp được giảng dạy trong từng bài học*” (TB=3.42 & 3.60). Ngoài ra, kết quả khảo sát cũng cho thấy rằng các nội dung học tập hiếm khi phát huy vai trò trung tâm của SV (TB=2.49 & 2.50). GV và SV cũng đánh giá rằng việc giới thiệu và giảng dạy các mẫu câu/cấu trúc câu đơn giản để SV áp dụng vào việc giao tiếp cũng hiếm khi được thực hiện trong mỗi bài học (TB=2.44). Bên cạnh đó, theo các GV và SV thì các từ vựng cũng hiếm khi được dạy đầy đủ (TB=2.22 & 2.12). Khi được hỏi về việc dạy phát âm, cả GV và SV cũng cho rằng việc dạy phát âm hiếm khi được thực hiện trong mỗi buổi học (TB=2.51 & 2.52). Điều cuối cùng, theo các GV và SV thì nội dung học tập hiếm khi được khai thác từ trải nghiệm thực tế của SV (TB=2.56 & 2.59).

Có thể thấy rằng việc tổ chức các nội dung dạy học của học phần TA theo TBA còn nhiều vấn đề bất cập. Các GV vẫn còn chú trọng nhiều đến việc giảng dạy ngữ pháp trong từng bài học. Việc thiết kế các nhiệm vụ học tập, đề cao vai trò trung tâm của SV trong việc xây dựng nội dung dạy học, việc giảng dạy các mẫu câu giao tiếp, việc giới thiệu các từ vựng và hướng dẫn cách phát âm thì các GV đều hiếm khi thực hiện trong giờ dạy. Đây là các vấn đề cần được khắc phục để thúc đẩy động cơ học tập và rèn luyện việc sử dụng ngôn ngữ đích của SV.

Khi được phỏng vấn về việc tạo ra các cơ hội cho SV được củng cố nội dung học tập và các hoạt động thực tế để giúp SV trải nghiệm ngôn ngữ đích, cả GV và SV đều không đưa quan điểm rõ ràng cho vấn đề này. Tuy nhiên, các GV và SV cũng nhìn nhận rằng các nội dung học tập mang tính rời rạc và không liên kết với thực tế cuộc sống của SV. Chính vì vậy, SV không gắn kết được trải nghiệm bản thân cho việc giải quyết các nhiệm vụ học tập diễn ra tại lớp học. Ngoài ra, SV cũng không có các cơ hội để trải nghiệm ngôn ngữ đích vào các hoạt động giao tiếp và trình bày quan điểm cá nhân.

Qua việc dự giờ 15 tiết dạy cũng cho thấy hầu hết các GV cũng chủ yếu khai thác các nội dung có sẵn trong giáo trình. Vì thế, việc giảng dạy được GV thực hiện theo đúng tiến trình lên lớp. Tuy nhiên, các GV chủ yếu hướng dẫn SV làm các bài tập ngữ pháp và đọc hiểu trong mỗi bài học. Sau đó, GV kiểm tra bài tập cùng với SV. Việc giảng dạy các tình huống thực tế hoặc khai thác từ trải nghiệm SV cho các nhiệm vụ học tập chỉ có 8/15 tiết dạy được thực hiện. Cụ thể như bài học với chủ đề “Tái chế”, một số GV đã yêu cầu SV đặt chai nước lên bàn và hỏi “Chai nước này có thể được sử dụng để chứa nước uống được bao nhiêu lần”, hay tình huống 1 chậu hoa được làm từ giấy báo cũ, GV đã đặt câu hỏi “Bạn có bao giờ tạo ra các vật dụng nào từ các đồ cũ hay không?” Sau đó, các GV này đã chỉ ra một số lợi ích của việc tái chế đối với việc bảo vệ môi trường. Tuy nhiên, các GV còn lại thì quá chú trọng vào việc giải thích các điểm ngữ pháp nhiều lần trong giờ học.

Có thể kết luận rằng nội dung dạy học TA theo TBA tại các trường đại học vẫn còn mang tính hình thức, chưa thật sự phát huy được vai trò trung tâm của SV hay khuyến khích việc sử dụng ngôn ngữ đích trong bối cảnh thực tiễn. Có thể thấy rằng, việc xác định rõ các nội dung dạy học phù hợp, gắn với năng lực sử dụng ngôn ngữ thực tế và bối cảnh giao tiếp cụ thể là yêu cầu cấp thiết để nâng cao hiệu quả giảng dạy. Đây sẽ là cơ sở quan trọng để nghiên cứu tiếp tục xác định các nội dung dạy học thiết yếu nhằm tổ chức hiệu quả hoạt động dạy học TA theo TBA tại các trường đại học.

3.3.2.2. Hình thức tổ chức dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học

Kết quả thu được từ việc đánh giá của GV và SV đối với hình thức dạy học TA theo TBA được trình bày ở Bảng 3.5.

Kết quả nghiên cứu cho thấy có sự khác biệt giữa giá trị trung bình của 6 nội dung được khảo sát. Kiểm định Spearman được dùng để kiểm tra các thứ hạng của các giá trị có ý nghĩa thống kê hay không, kết quả kiểm định (Phụ lục 10) cho thấy rằng thứ tự xếp hạng giữa các nội dung khảo sát của GV và SV là có ý nghĩa thống kê vì tất cả các giá trị Sig. (2-tailed) < 0,05.

Theo đó, điểm trung bình kết quả khảo sát của GV và SV về hình thức dạy học không có nhiều sự khác biệt, với điểm trung bình (TB) từ 1.72 – 3.46. Trong đó, cả GV và SV đều cho thấy rằng việc dạy học TA theo TBA hiện nay thường xuyên được dạy học cả lớp (TB=3.43 & 3.42), dạy học qua hình ảnh & các đoạn video (TB=3.45 & 3.46) và dạy học theo nhóm (TB=3.44). Hình thức dạy học hiếm khi được thực hiện đó là dạy học cá nhân (TB=2.52 & 2.42). Việc dạy học bằng hình thức tham quan (TB=1.74) và trực tuyến (TB=1.73 & 1.72) không bao giờ được thực hiện trong các lớp học.

Bảng 3.5. Kết quả khảo sát về hình thức dạy học TA theo TBA

STT	Nội dung khảo sát	GV	SV	Thứ bậc
		TB	TB	
1	Dạy học cả lớp	3.43	3.42	3
2	Dạy học cá nhân	2.52	2.42	4
3	Dạy học theo nhóm	3.44	3.44	2
4	Tham quan	1.74	1.74	5
5	Dạy học qua hình ảnh và các đoạn video	3.45	3.46	1
6	Dạy học trực tuyến	1.73	1.72	6

Nguồn: Khảo sát

Thực tế qua việc dự giờ 15 tiết dạy của GV cho thấy rằng GV thường xuyên thực hiện việc dạy học cả lớp, dạy học theo nhóm và dạy học qua các hình ảnh & đoạn video. Cụ thể như sau: GV đặt các câu hỏi để toàn bộ lớp học suy nghĩ các câu trả lời; GV yêu cầu các nhóm giải quyết các nội dung đề ra; GV cũng sử dụng các hình ảnh và đoạn video minh họa cho các nội dung dạy học. Tuy nhiên, việc thường xuyên sử dụng các hình thức dạy học cả lớp và dạy học theo nhóm là chưa hợp lý. Các hình thức dạy học này chưa phát huy được tính tích cực, chủ động của SV và nặng về truyền đạt kiến thức. Mặc dù, một tín hiệu khá lạc quan về hình thức dạy học qua hình ảnh và các đoạn video,

có 12/15 tiết dạy các GV đã sử dụng các hình ảnh và đoạn video ngắn khá sinh động để minh họa nội dung chính của bài học.

Tóm lại, từ kết quả khảo sát và việc dự giờ các lớp học cho thấy rằng hình thức dạy học TA theo TBA hiện nay vẫn còn đơn điệu, thiếu chiều sâu và chưa đáp ứng được yêu cầu của một PP lấy người học làm trung tâm. Điều này đặt ra yêu cầu cần thiết phải đa dạng hóa hình thức dạy học theo hướng linh hoạt, tăng cường yếu tố cá nhân hóa, trải nghiệm thực tế và ứng dụng công nghệ.

3.3.2.3. Phương pháp dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học

Kết quả thu được từ việc đánh giá của GV và SV đối với PP dạy học TA theo TBA được trình bày ở Bảng 3.6. Kết quả thống kê mô tả cho thấy rằng có sự khác biệt về giá trị trung bình của 6 nội dung được khảo sát. Kiểm định Spearman được sử dụng để kiểm tra thứ hạng của các giá trị có ý nghĩa thống kê hay không, kết quả kiểm định (Phụ lục 10) cho thấy thứ tự xếp hạng giữa các nội dung khảo sát của GV và SV là có ý nghĩa thống kê vì tất cả các giá trị Sig. (2-tailed) < 0,05.

Bảng 3.6. Kết quả khảo sát về phương pháp dạy học TA theo TBA

STT	Nội dung khảo sát	GV	SV	Thứ bậc
		TB	TB	
1	Phương pháp vấn đáp	3.50	3.47	2
2	Phương pháp hoạt động theo nhóm và theo cặp	3.52	3.50	1
3	Phương pháp phát hiện và giải quyết vấn đề	2.58	2.55	3
4	Phương pháp đóng vai	2.48	2.44	5
5	Phương pháp kể chuyện	2.55	2.53	4
6	Phương pháp dạy học tình huống	2.36	2.40	6

Nguồn: Khảo sát

Theo đó, điểm trung bình kết quả khảo sát của GV và SV về PP dạy học không có nhiều sự khác biệt, với điểm trung bình (TB) từ 2.36 – 3.50. Trong đó, cả GV và SV đều cho rằng GV thường xuyên sử dụng PP vấn đáp trong giờ dạy (TB=3.50 & 3.47), và PP hoạt động theo nhóm và theo cặp (TB=3.52 & 3.50). Tuy nhiên các PP dạy học khác thì GV hiếm khi thực hiện trong các buổi dạy.

Để làm rõ hơn về PP dạy học mà GV sử dụng để hướng dẫn SV đạt mục tiêu môn học và phát huy vai trò trung tâm của SV, nghiên cứu sinh đã thu thập được một số kết quả từ việc phỏng vấn như sau:

“GV yêu cầu SV làm việc theo nhóm để thực hiện các nhiệm vụ trong giờ học bằng ngôn ngữ đích được học.” (GV4)

“Thỉnh thoảng tạo các cơ hội cho SV giải quyết nhiệm vụ học tập bằng kinh nghiệm của bản thân. GV cũng nên yêu cầu SV xung phong trình bày kết quả của nhiệm vụ trước lớp.” (GV6)

“GV đề ra các mục tiêu của từng buổi học và yêu cầu SV thực hiện giải quyết các nhiệm vụ học tập dưới sự giám sát của GV.” (SV7)

“GV chủ yếu đặt các câu hỏi với lớp và yêu cầu SV trả lời.” (SV10)

“GV thỉnh thoảng tổ chức hoạt động nhóm và chỉ định người trưởng nhóm giám sát việc hoàn thành nhiệm vụ của từng thành viên” (SV15)

Thực tế qua việc dự giờ 15 tiết dạy của GV cũng cho thấy rằng GV thường xuyên sử dụng PP vấn đáp trong giờ học. Các GV chủ yếu đặt các câu hỏi và yêu cầu các SV trả lời. Tuy nhiên, điều khá bất cập hầu hết các GV không dành nhiều thời gian cho SV suy nghĩ các câu hỏi được nêu, điều này làm cho các SV cảm thấy căng thẳng và không trả lời chính xác nội dung. Điển hình như khi GV hỏi SV về vấn nạn giao thông và cách giải quyết. GV yêu cầu SV đứng dậy và trả lời ngay sau khi kết thúc câu hỏi. Khi SV không trả lời được, GV đã không kịp thời gợi ý mà chỉ yêu cầu SV ngồi xuống. Ngoài ra, các GV cũng đã sử dụng PP hoạt động theo nhóm và theo cặp. Tuy nhiên, việc cung cấp thời

gian cho các hoạt động nhóm và cặp đôi cũng chưa hoàn toàn hợp lý. Có đến 10/15 tiết dạy, các SV đều yêu cầu GV cho thêm thời gian để hoàn thành các nhiệm vụ được giao. Các SV đều cảm thấy áp lực với thời gian đưa ra cho các hoạt động. Vì vậy, khi GV yêu cầu SV trình bày kết quả các nhiệm vụ được giao thì các SV đều yêu cầu GV cho thêm thời gian để hoàn thành.

Kết quả khảo sát và quan sát lớp học cho thấy PP dạy học TA theo TBA hiện nay tại các trường đại học chủ yếu dừng lại ở hai hình thức quen thuộc là PP vấn đáp và PP hoạt động theo nhóm và theo cặp. Đây là những PP mang tính truyền thống, dễ triển khai nhưng lại chưa đủ để thúc đẩy các đặc trưng cốt lõi của TBA, đặc biệt là khả năng sử dụng ngôn ngữ đích trong các tình huống thực tiễn.

3.3.2.4. Hình thức kiểm tra, đánh giá trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học

Kết quả thu được từ việc đánh giá của GV và SV đối với hình thức kiểm tra, đánh giá trong dạy học TA theo TBA được trình bày ở Bảng 3.7.

Bảng 3.7. Kết quả khảo sát hình thức kiểm tra, đánh giá trong dạy học TA theo TBA

STT	Nội dung khảo sát	GV	SV	Thứ bậc
		TB	TB	
1	Thực hiện trong cả quá trình học	2.55	2.57	3
2	Thực hiện trên giấy	3.65	3.65	1
3	Thực hiện qua bài tập lớn	2.57	2.58	2
4	Thực hiện qua các hoạt động giao tiếp	2.49	2.44	4

Nguồn: Khảo sát

Kết quả thống kê mô tả cho thấy rằng có sự khác biệt giữa giá trị trung bình của 4 nội dung được khảo sát. Kiểm định Spearman được sử dụng để kiểm tra thứ hạng của các giá trị có ý nghĩa thống kê hay không, kết quả kiểm định (Phụ lục 10) cho thấy thứ tự xếp

hạng giữa các nội dung khảo sát GV và SV là có ý nghĩa thống kê vì tất cả các giá trị Sig. (2-tailed) < 0,05.

Theo đó, điểm trung bình kết quả khảo sát của GV và SV về hình thức kiểm tra, đánh giá không có nhiều sự khác biệt, với điểm trung bình (TB) từ 2.44 – 3.65. Trong đó, cả GV và SV đều cho rằng GV thường xuyên sử dụng hình thức kiểm tra trên giấy (TB=3.65). Các hình thức kiểm tra khác thì GV hiếm khi thực hiện, cụ thể như kiểm tra trong suốt quá trình học (TB=2.55 & 2.57), kiểm tra qua các bài tập lớn (TB=2.57 & 2.58) và kiểm tra qua các hoạt động giao tiếp (TB=2.49 & 2.44).

Để làm rõ hơn về hình thức kiểm tra – đánh giá mà GV sử dụng, nghiên cứu sinh đã thu thập được một số kết quả từ việc phỏng vấn như sau:

“Việc kiểm tra được thực hiện 2 lần trong 1 học phần qua các hình thức trắc nghiệm.” (GV1)

“Việc kiểm tra đánh giá kỹ năng nói rất hiếm khi được thực hiện trong suốt quá trình học. GV chỉ yêu cầu SV trả lời câu hỏi để lấy điểm cộng trong quá trình làm nhiệm vụ học tập.” (GV6)

“Việc kiểm tra chú trọng nhiều vào các điểm ngữ pháp, đọc hiểu và viết câu với hình thức trắc nghiệm hoặc tự luận.” (SV2)

“GV hầu như không giải thích các lỗi sai cho SV khi phát bài kiểm tra và công bố điểm.” (SV8)

Kết quả từ việc nghiên cứu cho thấy rằng việc kiểm tra và đánh giá trong dạy học TA theo TBA tại các trường đại học hiện nay vẫn chủ yếu tập trung vào các bài kiểm tra giấy với các nội dung về ngữ pháp, từ vựng, đọc hiểu và viết câu. Điều này chưa đánh giá khách quan các kỹ năng TA của SV, đặc biệt là năng lực giao tiếp. Ngoài ra, GV cũng chưa chú trọng đến việc đánh giá được những điểm yếu của SV để đưa ra các góp ý một cách hiệu quả.

3.3.2.5. Các điều kiện hỗ trợ cho việc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học

Các điều kiện hỗ trợ cho việc dạy học TA theo TBA bao gồm tiêu chuẩn của GV giảng dạy, tính tự chủ của SV và tiêu chuẩn về cơ sở vật chất giảng dạy.

Bảng 3.8 thống kê kết quả đánh giá của GV và SV về tiêu chuẩn của GV giảng dạy. Kết quả thống kê mô tả cho thấy rằng có sự khác biệt giữa giá trị trung bình của 5 nội dung được khảo sát. Kiểm định Spearman được sử dụng để kiểm tra thứ hạng của các giá trị có ý nghĩa thống kê hay không, kết quả kiểm định (Phụ lục 10) cho thấy thứ tự xếp hạng giữa các nội dung khảo sát GV và SV là có ý nghĩa thống kê vì tất cả các giá trị Sig. (2-tailed) < 0,05.

Bảng 3.8. Kết quả khảo sát về tiêu chuẩn của GV

STT	Nội dung khảo sát	GV	SV	Thứ bậc
		TB	TB	
1	GV có kiến thức chuyên môn vững vàng	3.52	3.53	3
2	GV kết nối được các hoạt động trong lớp học	3.60	3.60	1
3	GV có thái độ gần gũi và chia sẻ với SV	3.58	3.55	2
4	GV có khả năng phán đoán những khó khăn của SV khi giải quyết các nhiệm vụ	3.41	3.46	4
5	GV kịp thời đưa ra các góp ý tích cực giúp SV cải thiện việc học	2.67	2.68	5

Nguồn: Khảo sát

Hầu hết các GV và SV đều thể hiện quan điểm đồng ý về kiến thức chuyên môn của GV (TB=3.52 & 3.53). Ngoài ra, các GV và SV cũng đồng ý rằng GV kết nối được các hoạt động diễn ra tại lớp học (TB=3.60). Khi được hỏi về thái độ quan tâm của GV với SV, cả GV và SV cũng thể hiện quan điểm đồng ý về vấn đề này (TB=3.58 & 3.55). Vấn đề tiếp theo liên quan đến khả năng phán đoán của các GV đối với các khó khăn của SV, cả GV và SV cũng thể hiện quan điểm đồng ý (TB=3.41 & 3.46). Nội dung cuối cùng,

các GV và SV đều không đưa ra quan điểm khi được hỏi về việc GV kịp thời đưa ra các góp ý giúp SV cải thiện việc học TA (TB=2.67 & 2.68).

Thông qua 15 tiết dự giờ kết quả cho thấy rằng GV đảm bảo được tiến trình dạy học và làm chủ được các nội dung giảng dạy. Các GV đều trả lời đầy đủ và chính xác các thắc mắc của SV. Ngoài ra, GV cũng kiểm soát được những khó khăn SV gặp phải khi giải quyết các nhiệm vụ học tập. GV đã kịp thời gợi ý cho SV các từ ngữ liên quan đến nhiệm vụ học tập như cơ sở tái chế, phân hủy sinh học, phân loại, phân hủy ... Tuy nhiên, vấn đề liên quan đến góp ý cho SV để kịp thời điều chỉnh việc học thì chỉ có 4/15 tiết dạy các GV có đưa ra các góp ý. Nhưng những góp ý còn mang tính chất chung và không cụ thể như “*Em cần xem lại bài giảng.*”, “*Em nên xem lại cách phân loại danh từ đếm được hoặc không đếm được.*”

Bảng 3.9 thống kê kết quả đánh giá về tính tự chủ của SV trong việc học TA theo TBA.

Bảng 3.9. Kết quả khảo sát về tính tự chủ của SV

STT	Nội dung khảo sát	GV	SV	Thứ bậc
		TB	TB	
1	SV có hứng thú đối với môn học TA	3.58	3.57	1
2	SV có kiến thức và kinh nghiệm phong phú	3.55	3.54	2
3	SV tích cực tham gia các hoạt động của lớp học	2.58	2.57	3
4	SV mạnh dạn chia sẻ các quan điểm	2.49	2.48	5
5	SV vận dụng kiến thức đã học một cách linh hoạt và theo trình tự	2.55	2.53	4
6	SV được tự do sử dụng ngôn ngữ đích của bản thân	2.45	2.44	6

Nguồn: Khảo sát

Kết quả thống kê mô tả cho thấy rằng có sự khác biệt giữa giá trị trung bình của 6 nội dung được khảo sát. Kiểm định Spearman được sử dụng để kiểm tra thứ hạng của các giá trị có ý nghĩa thống kê hay, kết quả kiểm định (Phụ lục 10) cho thấy rằng thứ tự xếp hạng giữa các nội dung khảo sát của GV và SV là có ý nghĩa thống kê vì tất cả các giá trị Sig. (2-tailed) < 0,05.

Kết quả khảo sát mô tả cho thấy GV và SV đều đồng tình rằng SV có hứng thú với môn học TA (TB = 3.58 và 3.57) và có kiến thức, kinh nghiệm nhất định để giải quyết các nhiệm vụ học tập (TB = 3.55 và 3.54). Tuy nhiên, các nội dung còn lại đều có điểm trung bình dưới mức trung bình (TB < 3), đặc biệt là các biểu hiện cụ thể của tính tự chủ như: sự tham gia tích cực vào hoạt động lớp học, khả năng phát biểu ý kiến, vận dụng kiến thức một cách linh hoạt và sử dụng ngôn ngữ đích một cách tự nhiên. Điều này cho thấy rằng mặc dù SV có thái độ tích cực và vốn kiến thức nền tảng nhất định, nhưng tính tự chủ trong hoạt động học tập thực tế vẫn còn hạn chế.

Kết quả này phù hợp với những quan sát thực tế từ các tiết dự giờ. Cụ thể, dù đa số SV thể hiện sự chuẩn bị bài trước khi đến lớp và có thể chia sẻ một số kiến thức thực tế liên quan đến nội dung học, nhưng họ vẫn còn thụ động trong việc tham gia các hoạt động học tập. Nhiều SV chỉ phát biểu khi được GV gọi tên, chưa chủ động chia sẻ hoặc trình bày kết quả thực hiện nhiệm vụ. Bên cạnh đó, việc sử dụng ngôn ngữ đích của SV cũng còn dè dặt, phụ thuộc nhiều vào sự gợi ý của GV. Do đó, kết quả khảo sát không mâu thuẫn với thực tế quan sát, mà phản ánh rõ sự phân tầng trong mức độ tự chủ: SV có động cơ và nhận thức tương đối tốt, nhưng chưa thể hiện được sự chủ động và linh hoạt trong thực hành ngôn ngữ và tham gia hoạt động học tập thực tế trên lớp.

Bảng 3.10 thống kê kết quả đánh giá của các GV và SV về tiêu chuẩn của cơ sở vật chất giảng dạy. Kết quả thống kê mô tả cho thấy rằng có sự khác biệt giữa giá trị trung bình của 6 nội dung được khảo sát. Kiểm định Spearman được sử dụng để kiểm tra thứ hạng của các giá trị có ý nghĩa thống kê hay, kết quả kiểm định (Phụ lục 10) cho thấy rằng thứ tự xếp hạng giữa các nội dung khảo sát của GV và SV là có ý nghĩa thống kê vì tất cả các giá trị Sig. (2-tailed) < 0,05.

Kết quả khảo sát đều cho thấy rằng sự chênh lệch về mức độ đánh giá của GV và SV đều không quá khác biệt. Vấn đề đầu tiên về sự bố trí lớp học và số lượng SV thì cả GV và SV đều thể hiện mức độ đồng ý (TB=3.58 & 3.56). Ngoài ra, cả GV và SV cũng đồng ý khi được hỏi về cơ sở vật chất trong lớp học TA (TB=3.77). Các GV và SV cũng đồng ý với việc trang trí trong các lớp học (TB=3.59 & 3.58). Bên cạnh đó, các GV và SV cũng đồng ý khi được hỏi về nguồn tài liệu phong phú cho môn học tại thư viện (TB=3.62 & 3.61). Các GV và SV cũng đồng ý về trang bị hệ thống Internet cho các máy tính trong lớp học và thư viện cho việc tìm kiếm các tài liệu học tập (TB=3.64 & 3.65). Cuối cùng, các GV và SV cũng đồng ý rằng phòng chức năng ngôn ngữ phục vụ tốt cho việc tự học của SV (TB=3.63 & 3.64).

Bảng 3.10. Kết quả khảo sát tiêu chuẩn của cơ sở vật chất giảng dạy

STT	Nội dung khảo sát	GV	SV	Thứ bậc
		TB	TB	
1	Lớp học được bố trí hợp lý về không gian và số lượng SV	3.58	3.56	6
2	Lớp học có đầy đủ các hệ thống máy tính, máy chiếu, âm thanh	3.77	3.77	1
3	Lớp học được thiết kế đẹp mắt bằng những tranh ảnh TA	3.59	3.58	5
4	Nguồn sách tại thư viện phong phú và đa dạng	3.62	3.61	4
5	Các máy tính tại lớp học và thư viện được kết nối mạng Internet để tìm kiếm các tài liệu học tập	3.64	3.65	2
6	Các phòng chức năng ngôn ngữ hỗ trợ tối đa việc tự học của SV	3.63	3.64	3

Nguồn: Khảo sát

Từ kết quả khảo sát mức độ đồng thuận của GV và SV về các điều kiện hỗ trợ việc dạy học TA theo TBA, có thể nhận định rằng các điều kiện về đội ngũ giảng viên và cơ sở vật chất đã ở mức tương đối tốt, tính tự chủ của người học vẫn còn là điểm yếu đáng lưu ý. Điều này cho thấy việc lựa chọn và triển khai một PP dạy học phù hợp là yếu tố quyết định để phát huy hiệu quả các điều kiện hiện có. Cấu trúc dạy học TA theo TBA có thể đóng vai trò như một khung hướng dẫn sự phạm hiệu quả, hỗ trợ giảng viên trong việc tổ chức các hoạt động học tập nhằm tăng cường tương tác, đảm bảo phản hồi kịp thời, khai thác trải nghiệm thực tiễn và tạo điều kiện để sinh viên phát triển tính tự chủ trong việc sử dụng ngôn ngữ đích một cách linh hoạt và sáng tạo.

3.4. Bàn luận kết quả khảo sát thực trạng dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học

Kết quả khảo sát và quan sát thực tiễn tại ba trường đại học ở TP.HCM đã cung cấp một cái nhìn toàn diện về thực trạng dạy học TA theo TBA, từ đó góp phần kiểm chứng và làm sáng tỏ các luận điểm đã được trình bày trong phần tổng quan nghiên cứu và cơ sở lý luận. Qua ba nhóm yếu tố chính là GV, SV và điều kiện dạy học, có thể thấy được mức độ phù hợp cũng như những bất cập trong việc triển khai TBA tại bối cảnh đại học Việt Nam.

Về phía GV, đa số thể hiện nhận thức tích cực về vai trò của dạy học TA theo TBA, chú trọng tạo cơ hội thực hành ngôn ngữ và quan tâm đến người học. Tuy nhiên, kết quả khảo sát và quan sát lại cho thấy phần lớn GV vẫn chưa làm chủ được các yêu cầu cốt lõi của TBA như thiết kế nhiệm vụ thực tiễn, đánh giá tiến trình học tập và phản hồi mang tính phát triển. Thực trạng này hoàn toàn phù hợp với nhận định của Shehadeh và Coombe (2012) rằng GV ở các bối cảnh không sử dụng TA như ngôn ngữ thứ nhất thường gặp nhiều trở ngại trong triển khai TBA do thiếu kiến thức chuyên sâu và kinh nghiệm thực tiễn phù hợp. Điều này cũng đã được các nghiên cứu thực nghiệm trước đây chứng minh. Chẳng hạn, Carless (2011) ghi nhận rằng mặc dù GV có thái độ tích cực với TBA, nhưng vẫn gặp khó khăn trong phân bổ thời gian và triển khai nhiệm vụ. Lopes

(2004) và Muller (2005) cũng đều khuyến nghị cần tập huấn GV để nâng cao năng lực thiết kế và triển khai nhiệm vụ phù hợp với năng lực của SV.

Ở góc độ SV, mặc dù kết quả khảo sát cho thấy phần lớn SV có thái độ tích cực với môn học TA và có vốn kinh nghiệm nhất định trong việc tiếp cận nhiệm vụ học tập, tuy nhiên khả năng tham gia tích cực, phát biểu quan điểm, vận dụng kiến thức và sử dụng ngôn ngữ đích trong giờ học vẫn còn hạn chế. Thực tế này không chỉ phản ánh ảnh hưởng của lối học truyền thống chú trọng ghi nhớ và tiếp thu thụ động, mà còn trùng khớp với nhận định của Littlewood (2007) và Carless (2011) về việc SV châu Á thường gặp khó khăn trong thích nghi với PP dạy học mới do ảnh hưởng của văn hóa học tập đề cao tính tuân thủ. Các nghiên cứu của Amer (2019), Sim và cộng sự (2023) và Trần Tín Nghị (2023) cũng đã chỉ ra rằng yếu tố then chốt của TBA là khuyến khích tính tự chủ trong học tập của SV, điều mà kết quả thực tiễn cho thấy vẫn còn yếu. Tương tự, các nghiên cứu của Birjandi và Ahangari (2008), và Ortega (2009) đều khẳng định vai trò trung tâm của SV trong TBA, đồng thời cho thấy rằng việc thiết kế các nhiệm vụ phù hợp và có cấu trúc rõ ràng sẽ giúp SV sử dụng ngôn ngữ đích hiệu quả hơn, từ đó nâng cao năng lực ngôn ngữ và động lực học tập.

Xét về điều kiện tổ chức dạy học, kết quả khảo sát cho thấy cơ sở vật chất tại các trường đại học được đánh giá là tương đối đầy đủ, với hệ thống phòng học, tài liệu, và thiết bị hỗ trợ học tập ở mức đáp ứng yêu cầu. Đây là một lợi thế đáng kể so với nhiều bối cảnh ở các quốc gia đang phát triển khác, và là yếu tố góp phần nâng cao tính khả thi khi triển khai TBA. Tuy nhiên, tương tự các kết luận trong nghiên cứu của Cao Thị Hồng Phượng (2018), Lâm Thị Lan Hương và cộng sự (2021), hay Nget và cộng sự (2020), để tận dụng hiệu quả các điều kiện sẵn có, cần có sự phối hợp đồng bộ giữa GV, SV và nhà trường trong việc tổ chức lớp học linh hoạt, xây dựng quy trình đánh giá rõ ràng, và tăng cường kỹ năng tự học, tự đánh giá cho người học.

Nhìn chung, các kết quả khảo sát và quan sát đã phản ánh rõ ràng khoảng cách giữa lý thuyết và thực tiễn trong triển khai TBA tại các trường đại học. Những định hướng lý luận và các công trình nghiên cứu quốc tế và trong nước được tổng hợp đều cho

thấy rằng dù TBA mang lại nhiều lợi ích trong phát triển kỹ năng ngôn ngữ và nâng cao động lực học tập, nhưng vẫn tồn tại những rào cản thực tiễn như năng lực GV, đặc điểm văn hóa học tập, thời gian tổ chức nhiệm vụ và thiếu cấu trúc triển khai rõ ràng. Chính vì vậy, để TBA có thể được áp dụng hiệu quả và bền vững tại các trường đại học, cần có những giải pháp thiết thực nhằm đồng bộ hóa cả ba yếu tố: nâng cao năng lực thực hành và thiết kế nhiệm vụ cho GV; phát triển tính tự chủ, linh hoạt và phản hồi của SV; đồng thời tổ chức lại điều kiện dạy học theo hướng mở, linh hoạt và tăng cường tương tác thực tiễn. Đây cũng là tiền đề quan trọng cho việc xây dựng kế hoạch và thực nghiệm dạy học TA theo TBA để đánh giá tính hiệu quả và khả thi khi áp dụng vào dạy học TA tổng quát thuộc chương trình TA không chuyên tại các trường đại học.

Kết luận Chương 3

Trên cơ sở phân tích dữ liệu thu được từ khảo sát, phỏng vấn và dự giờ tại ba trường đại học, chương này đã phác họa một bức tranh toàn diện về thực trạng dạy học TA theo TBA. Các kết quả nghiên cứu cho phép rút ra một số kết luận chính như sau:

Đội ngũ GV đã bước đầu hình thành nhận thức về một số nguyên lý cốt lõi của TBA, đặc biệt là vai trò trung tâm của SV, việc sử dụng ngôn ngữ đích trong quá trình thực hiện nhiệm vụ và sự linh hoạt trong tổ chức hoạt động học. Tuy nhiên, các yếu tố quan trọng khác như thiết kế nhiệm vụ, tổ chức giao tiếp thực tiễn, phản hồi quá trình và đánh giá kết quả học tập vẫn chưa được vận dụng đầy đủ và hiệu quả.

Nội dung giảng dạy trong các học phần TA tổng quát hiện vẫn thiên về ngữ pháp và từ vựng, trong khi các yếu tố mang tính trải nghiệm, ứng dụng ngôn ngữ trong ngữ cảnh thực tế và phát triển năng lực giao tiếp lại chưa được chú trọng đúng mức. Việc giảng dạy phát âm, mẫu câu giao tiếp và thiết kế nhiệm vụ thực hành ngôn ngữ còn hạn chế về tính thực tiễn.

Hình thức dạy học nhìn chung vẫn mang tính truyền thống, chủ yếu theo mô hình lớp học đại trà. Mặc dù một số GV đã sử dụng hình ảnh, video và hoạt động nhóm để tăng tính tương tác, các hình thức như học cá nhân hóa, học qua trải nghiệm thực tế hoặc học trực tuyến vẫn chưa được triển khai một cách hệ thống nhằm phát huy tính tích cực và chủ động của người học.

Về phương pháp giảng dạy, GV chủ yếu sử dụng các PP vấn đáp và thảo luận nhóm, trong khi các PP đặc trưng của TBA như đóng vai, kể chuyện hay xử lý tình huống thực tế ít được áp dụng. Điều này dẫn đến hạn chế trong việc hình thành năng lực sử dụng ngôn ngữ của SV trong các bối cảnh giao tiếp đa dạng.

Công tác kiểm tra – đánh giá vẫn chủ yếu dựa vào hình thức thi viết truyền thống, tập trung vào ngữ pháp và từ vựng, chưa phản ánh toàn diện quá trình học tập cũng như năng lực vận dụng ngôn ngữ của SV. Việc thiếu các hình thức đánh giá quá trình và đánh

giá năng lực giao tiếp khiến GV khó có cơ sở để điều chỉnh kịp thời hoạt động dạy học theo năng lực người học.

Các điều kiện hỗ trợ về GV, SV và cơ sở vật chất nhìn chung đã đáp ứng yêu cầu triển khai TBA trong giảng dạy TA. GV kiểm soát tốt lớp học và hỗ trợ SV trong quá trình thực hiện nhiệm vụ. Tuy nhiên, SV vẫn còn thụ động, thiếu tự tin và chưa linh hoạt trong việc sử dụng ngôn ngữ đích. Mặc dù hệ thống phòng học, trang thiết bị và tài liệu học tập đã được cải thiện, việc khai thác các điều kiện này để thúc đẩy tính tự chủ và phát huy năng lực thực hành của SV vẫn chưa đạt hiệu quả tối ưu.

Kết quả dự giờ cho thấy sự cần thiết của một quy trình dạy học chặt chẽ, đồng bộ và có định hướng rõ ràng nhằm phát huy vai trò chủ thể học tập của SV. Việc hình thành năng lực giao tiếp bằng ngôn ngữ đích cần được đặt trong những tình huống có tính thực tiễn, nơi người học được tham gia chủ động, tích cực và có định hướng.

Nhìn chung, các kết quả thu được từ khảo sát, phỏng vấn và quan sát thực tiễn đã cung cấp cơ sở dữ liệu quan trọng cho việc thiết kế hoạt động dạy học TA theo TBA phù hợp với điều kiện thực tế tại các trường đại học. Đồng thời, những kết quả này cũng góp phần xác định các giải pháp khả thi nhằm khắc phục những hạn chế của các PP giảng dạy truyền thống, qua đó nâng cao hiệu quả giảng dạy và chất lượng học tập của SV không chuyên ngành ngôn ngữ Anh.

Chương 4

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

4.1. Đặc điểm môn học tiếng Anh không chuyên tại trường đại học

4.1.1. Đặc điểm

Chương trình TA không chuyên được tổ chức tại các trường đại học trong cả nước với thời lượng trung bình theo quy định khung của BGDĐT là 14 tín chỉ ở trình độ đại học (Hoang Van Van, 2020). Tuy nhiên, tùy theo điều kiện cụ thể của cơ sở đào tạo, khung thời gian đào tạo của các trường có thể khác nhau.

Ở trình độ đại học, chương trình dạy TA gồm hai hệ: hệ dạy ngành ngôn ngữ Anh và hệ dạy TA không chuyên. Trong hệ dạy ngành ngôn ngữ Anh, TA được xem như là một ngành học. Hệ dạy TA không chuyên, TA được xem như là một môn học trong hệ thống các môn học của chương trình học. Hệ dạy TA không chuyên gồm 2 học phần: TA tổng quát và TA chuyên ngành. Môn học TA tổng quát là môn học bắt buộc trong chương trình đào tạo đối với các SV chính quy tập trung. Môn TA chuyên ngành được thiết kế để bổ sung các kiến thức về TA cho chuyên ngành mà SV đang theo học.

Hiện nay, việc tổ chức môn học TA tổng quát do các trường đại học tự quyết định về nội dung đào tạo và số tín chỉ giảng dạy. Tại ba trường đại học: Trường Đại học Nông Lâm TP.HCM, Trường Đại học Công nghiệp TP.HCM, và Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP.HCM việc tổ chức chương trình TA tổng quát cho SV có nhiều điểm tương đồng. Đặc điểm của môn TA tổng quát chú trọng vào cải thiện các kỹ năng TA của SV, đặc biệt năng lực giao tiếp và cung cấp các kiến thức cần thiết về TA để SV có thể đáp ứng yêu cầu chuẩn đầu ra của môn học, và thích nghi với các bối cảnh trong đời sống và công việc trong tương lai.

4.1.2. Chuẩn đầu ra môn học

Việc dạy học môn TA tổng quát thuộc chương trình TA không chuyên giúp SV đạt chuẩn đầu ra tối thiểu trình độ B1 (bậc 3) theo Khung năng lực ngoại ngữ Việt Nam. Chuẩn đầu ra môn học tại các trường thuộc phạm vi nghiên cứu đã công bố bao gồm:

Kiến thức: Nắm vững các cấu trúc ngữ pháp và vốn từ vựng cơ bản phục vụ giao tiếp học thuật và nghề nghiệp.

Kỹ năng: Phát triển đồng đều bốn kỹ năng nghe, nói, đọc, viết, có khả năng sử dụng TA để giao tiếp hiệu quả trong các tình huống quen thuộc.

Thái độ và năng lực ứng dụng: Có khả năng vận dụng TA trong học tập, làm việc và đời sống, hình thành thái độ tích cực, tự tin trong sử dụng ngoại ngữ.

Việc giảng dạy TA tổng quát thuộc chương trình TA không chuyên được triển khai theo nguyên tắc lấy SV làm trung tâm, phát huy tính chủ động trong học tập, đồng thời bảo đảm sự gắn kết giữa nội dung bài học với đời sống thực tiễn và môi trường nghề nghiệp tương lai.

4.1.3. Nội dung môn học

Việc tổ chức môn học TA tổng quát (TA 1 và TA 2) tại Trường Đại học Nông Lâm TP.HCM, Trường Đại học Công nghiệp TP.HCM và Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP.HCM có nhiều điểm tương đồng về khối lượng giảng dạy, mục tiêu môn học, nội dung và giáo trình. Các học phần này đều hướng đến việc phát triển năng lực giao tiếp TA cho SV thông qua các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết, đặc biệt nhấn mạnh vào khả năng sử dụng ngôn ngữ trong ngữ cảnh thực tiễn.

Giáo trình sử dụng cho TA 1 và TA 2 là bộ sách Life (trình độ A2–B1), do Nhà xuất bản National Geographic Learning phát hành năm 2019, gồm: Life Student Book A2–B1: sách bài học chính; Life Workbook A2–B1: sách bài tập đi kèm.

Bộ giáo trình này được thiết kế theo định hướng giao tiếp, tích hợp nội dung ngôn ngữ với kiến thức thực tiễn và tình huống đời sống thực tế. Các chủ đề trong sách có tính cập nhật, đa văn hóa và giúp SV phát triển năng lực ngôn ngữ thông qua các hoạt động mang tính tương tác, giải quyết vấn đề và hợp tác nhóm. Việc sử dụng giáo trình theo hướng tiếp cận giao tiếp này là nền tảng phù hợp để triển khai các tiết dạy và đánh giá năng lực sử dụng TA trong thực tiễn giao tiếp, đúng như định hướng của nghiên cứu.

Mục tiêu chuẩn đầu ra của môn học TA 1 và TA 2: Sau khi kết thúc môn học, các SV có thể:

- Hiểu được các văn bản hoặc bài đọc hiểu đơn giản liên quan đến các lĩnh vực cuộc sống hàng ngày như thông tin gia đình và cá nhân, sức khỏe, thể thao, vận tải, du lịch, mua sắm, môi trường, công nghệ ...

- Hiểu được diễn ngôn của các bài hội thoại và thông qua các bài hội thoại có thể cải thiện vốn từ vựng cần thiết cho hoạt động giao tiếp hàng ngày.

- Viết được các đoạn văn bản ngắn và các câu chuyện giản đơn.

- Tóm tắt được các nội dung chính của các bộ phim, sách, và các trang web.

- Giao tiếp được các tình huống thông thường thông qua các nhiệm vụ học tập được tổ chức tại lớp học một cách rõ ràng.

- Cải thiện thái độ học TA theo chiều hướng tích cực trong suốt khóa học.

Nội dung cụ thể của môn học TA tổng quát được trình bày trong Phụ lục 12, cụ thể:

- Môn học TA 1 gồm 4 bài học từ bài 1 đến bài 4, và TA 2 gồm 4 bài học từ bài 5 đến bài 8.

Từ các nội dung của môn học TA tổng quát, có thể nhận xét đặc điểm như sau:

Tính cụ thể: Môn TA tổng quát được thiết kế với các nội dung gần gũi, gắn liền với cuộc sống hàng ngày của SV. Các chủ đề bài học như lối sống, công nghệ, môi trường, y tế, giao thông, kỹ năng giải quyết vấn đề và kỹ năng làm việc nhóm được triển khai một cách cụ thể và có hệ thống. Song song với từng chủ đề, SV được cung cấp vốn từ vựng, ngữ pháp và cấu trúc câu phù hợp nhằm đáp ứng yêu cầu giao tiếp thực tế trong từng ngữ cảnh cụ thể.

Tính ứng dụng và thích nghi: Nội dung môn học không chỉ trang bị kiến thức ngôn ngữ, mà còn phát triển kỹ năng giao tiếp và xử lý tình huống trong các bối cảnh thường gặp trong đời sống và công việc tương lai của SV. Thông qua các chủ đề mang tính thực tiễn, SV có thể vận dụng kinh nghiệm cá nhân để luyện tập và sử dụng ngôn ngữ đích một cách chủ động và linh hoạt. Ví dụ như trình bày quan điểm về sức khỏe, đề xuất giải pháp cho vấn đề giao thông, thuyết trình về tái chế rác thải hay thực hành viết blog mang tính sáng tạo.

Tính kế thừa và sáng tạo: Chương trình TA tổng quát có sự kế thừa rõ ràng từ các nội dung đã học ở bậc phổ thông, đặc biệt là các kiến thức cơ bản về từ vựng và ngữ pháp. Tuy nhiên, nội dung học không dừng lại ở mức tái hiện, mà được mở rộng và nâng cao theo từng chủ đề bài học. Điều này tạo điều kiện cho SV vừa ôn tập, vừa phát triển kỹ năng giao tiếp ở mức độ cao hơn. Đồng thời, SV cũng được khuyến khích vận dụng kiến thức một cách sáng tạo trong quá trình thực hành ngôn ngữ đích, đặc biệt là trong các hoạt động mang tính giao tiếp và hợp tác.

Tính giao tiếp: Giáo trình môn học được xây dựng theo định hướng giao tiếp, do đó các hoạt động học tập đều tập trung vào việc phát triển năng lực sử dụng ngôn ngữ đích trong các tình huống thực tế. Các bài học trong giáo trình không chỉ chú trọng đến việc tiếp nhận kiến thức ngôn ngữ mà còn đặt SV vào các ngữ cảnh giao tiếp cụ thể để thực hành bốn kỹ năng nghe, nói, đọc, viết một cách tích hợp. Thông qua các nhiệm vụ như thảo luận nhóm, đóng vai, trình bày quan điểm cá nhân, viết thư điện tử, viết blog hoặc phản biện vấn đề xã hội, SV có cơ hội vận dụng ngôn ngữ trong môi trường mang tính tương tác cao. Đây là yếu tố cốt lõi giúp SV hình thành năng lực giao tiếp toàn diện, từ đó tăng tính chủ động, sự tự tin và khả năng phản hồi linh hoạt trong quá trình sử dụng TA.

Từ việc phân tích các đặc điểm của môn học TA tổng quát, có thể khẳng định rằng chương trình học hiện nay tại các trường đại học hoàn toàn có thể áp dụng TBA một cách hiệu quả. Cụ thể:

Về tính cụ thể: Các nội dung bài học được thiết kế xoay quanh các chủ đề quen thuộc, gắn với đời sống thực tiễn của SV, từ đó tạo điều kiện thuận lợi để SV phát huy vốn hiểu biết và kinh nghiệm cá nhân trong quá trình giải quyết nhiệm vụ học tập. Việc triển khai nhiệm vụ theo một cấu trúc rõ ràng sẽ giúp SV dễ dàng xác định hướng tiếp cận và thực hiện từng bước một cách chủ động và logic hơn.

Về tính ứng dụng và thích nghi: Các chủ đề mang tính thực tiễn cao cho phép GV thiết kế nhiều loại nhiệm vụ khác nhau, từ đơn giản đến phức tạp, qua đó rèn luyện cho SV thói quen tiếp cận và giải quyết vấn đề theo quy trình. Từ các tình huống trong học tập, SV dần hình thành kỹ năng áp dụng kiến thức vào cuộc sống và công việc tương lai.

Đồng thời, đây cũng là nền tảng quan trọng để phát triển năng lực tự chủ trong việc xử lý các nhiệm vụ mang tính tương đồng với thực tế.

Về tính kế thừa và sáng tạo: Do nội dung môn học có sự nối tiếp hợp lý từ kiến thức phổ thông, GV không cần dành quá nhiều thời gian để ôn lại các kiến thức ngữ pháp cơ bản. Thay vào đó, lớp học có thể tập trung vào các hoạt động mang tính giao tiếp và ứng dụng. Điều này không chỉ giúp SV nâng cao năng lực sử dụng ngôn ngữ đích một cách linh hoạt mà còn tạo điều kiện để họ phát huy sự sáng tạo trong việc giải quyết nhiệm vụ học tập gắn với từng chủ đề bài học.

Về tính giao tiếp: Giáo trình được xây dựng theo định hướng giao tiếp nên đặc biệt phù hợp với các giai đoạn dạy học theo TBA. Các hoạt động học tập chú trọng đến việc sử dụng ngôn ngữ đích trong các tình huống cụ thể, thực tế và mang tính tương tác cao. Điều này tạo nền tảng thuận lợi để dạy học thông qua nhiệm vụ, giúp SV phát triển toàn diện các kỹ năng ngôn ngữ, đặc biệt là kỹ năng giao tiếp.

4.2. Môi quan hệ giữa việc vận dụng cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ với sự phát triển năng lực tiếng Anh của sinh viên

Năng lực TA của SV được hiểu là khả năng sử dụng ngôn ngữ đích để trình bày quan điểm, suy nghĩ và cảm nhận về một vấn đề cụ thể (Malihah, 2018). Bên cạnh đó, năng lực này còn thể hiện ở khả năng giao tiếp trong các tình huống quen thuộc lẫn mới mẻ. Theo Genon & Torres (2020), sự thành thạo trong kỹ năng nói có thể được xem là thước đo phản ánh mức độ thành công khi SV được học tập thông qua một PP, cách thức hoặc cấu trúc dạy học cụ thể. Vì vậy, mục tiêu quan trọng của việc tổ chức hoạt động dạy học TA là giúp SV sử dụng ngôn ngữ đích một cách chủ động, linh hoạt và tự nhiên.

Trong luận án này, cấu trúc dạy học TA theo TBA đã được đề xuất tại mục 2.3.5, gồm các giai đoạn được thiết kế rõ ràng, có định hướng cụ thể. Việc vận dụng cấu trúc này không chỉ giúp tổ chức bài giảng một cách hệ thống, mà còn tạo điều kiện để phát triển các năng lực ngôn ngữ quan trọng cho SV thông qua từng nhiệm vụ cụ thể. Cụ thể:

1) *Giai đoạn khởi động*: GV tổ chức các hoạt động ngắn, vui nhộn nhằm tạo không khí tích cực đầu giờ, giúp SV cảm thấy thoải mái và có động lực học tập. Đồng thời, thông qua các câu hỏi gợi mở, SV bắt đầu suy nghĩ, kết nối với nội dung bài học mới. Đây là bước quan trọng để tạo sự hứng thú và kích hoạt nền tảng kiến thức đã có của SV.

2) *Giai đoạn giới thiệu nhiệm vụ*: GV giới thiệu chủ đề bài học thông qua hình ảnh, tình huống thực tế hoặc câu hỏi định hướng. SV sẽ chủ động tìm hiểu, động não và xác định các nội dung liên quan như từ vựng, cụm từ hoặc cấu trúc ngữ pháp. Việc tiếp cận chủ đề theo hướng khám phá này giúp hình thành năng lực tự chủ và chuẩn bị cho việc thực hiện nhiệm vụ ở giai đoạn sau.

3) *Giai đoạn thực hiện nhiệm vụ* được chia thành các công việc khác nhau, trong giai đoạn này GV sẽ xác định một loại nhiệm vụ mà SV sẽ tiến hành thực hiện. Việc thực hiện nhiệm vụ trải qua 3 bước cụ thể:

- Chuẩn bị: GV có thể yêu cầu SV xem cách giải quyết một nhiệm vụ hoặc thực hiện một nhiệm vụ tương tự để đảm bảo được kết quả của nhiệm vụ chính được giao. Thông qua việc chuẩn bị này, năng lực tự chủ và tự học của SV sẽ sớm hình thành.

- Thực hiện: GV sẽ yêu cầu SV thực hiện một hoặc nhiều nhiệm vụ chính được lựa chọn. Ngoài ra, GV sẽ yêu cầu SV chuẩn bị một bảng báo cáo để trình bày chi tiết giải quyết nhiệm vụ của nhóm. Trong quá trình giải quyết nhiệm vụ, GV sẽ đảm bảo tiến độ và thời gian thực hiện nhiệm vụ của các nhóm. Thông qua các công việc cụ thể trong quá trình giải quyết nhiệm vụ, năng lực hợp tác và giải quyết vấn đề của SV sẽ được cải thiện.

- Báo cáo: GV sẽ yêu cầu SV báo cáo giải quyết nhiệm vụ trước lớp học. Mục đích của công việc báo cáo là tạo cho SV thêm cơ hội để trình bày các cách thức giải quyết các nhiệm vụ học tập bằng ngôn ngữ đích. Ngoài công việc trao đổi và hoạt động đội nhóm, SV học được cách tổ chức ý tưởng và trình bày quan điểm trước đám đông bằng ngôn ngữ đích của lớp học. Việc trình bày các báo cáo giúp cho SV trở nên tự tin hơn trong từng buổi học khác nhau. Bên cạnh đó, GV và SV sẽ trao đổi về ngôn ngữ đích trong quá trình giải quyết nhiệm vụ. Nhờ vào hoạt động báo cáo nhiệm vụ, các năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực tự chủ và tự học của SV được phát triển.

4) *Giai đoạn đánh giá nhiệm vụ*: SV được tham gia việc củng cố nội dung trọng tâm của từng bài học qua các hoạt động hoặc bài tập nhỏ do GV tổ chức. Việc tham gia thực hành để củng cố nội dung quan trọng của từng buổi học và ngôn ngữ đích được sử dụng trong giai đoạn thực hiện nhiệm vụ. Ngoài ra, GV sẽ yêu cầu SV chủ động chia sẻ về các khó khăn trong quá trình dùng ngôn ngữ đích để cùng tìm các giải pháp hoặc cách thức để cải thiện. Nhờ đó, SV có cơ hội để củng cố các kiến thức và kỹ năng đã được học, và năng lực sử dụng ngôn ngữ đích trong việc giải quyết các vấn đề trở nên rõ ràng hơn.

4.3. Lập kế hoạch dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

4.3.1. Nguyên tắc tổ chức dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Nguyên tắc đảm bảo mục tiêu môn học: Mục tiêu của môn học TA tổng quát là trang bị cho SV những kiến thức cơ bản về từ vựng, ngữ pháp, các mẫu câu; và những kỹ năng cần thiết để giải quyết các vấn đề sử dụng TA trong học tập và cuộc sống. Vì vậy, việc dạy học TA theo TBA giúp SV chủ động trong việc sử dụng ngôn ngữ đích để giải quyết các vấn đề một cách tự nhiên và theo trình tự. Đồng thời, việc áp dụng TBA cũng góp phần giúp SV chủ động, sáng tạo trong việc hình thành các tri thức mới thông qua các kiến thức trong môn học (East, 2021; Norris, 2016).

Nguyên tắc đảm bảo tính thống nhất giữa lý thuyết và thực hành: Việc dạy học TA tổng quát theo TBA nhằm phát huy năng lực giao tiếp của SV và đảm bảo sự thống nhất chặt chẽ giữa lý thuyết và thực hành. Việc trang bị các lý thuyết cần thiết để SV tham gia vào quá trình giải quyết các nhiệm vụ học tập theo TBA phải được thực hiện theo hướng đảm bảo hình thành tri thức và kỹ năng cần thiết. Ngoài ra, cần tận dụng cơ hội để tổ chức cho SV phát triển năng lực giao tiếp trong các hoạt động học tập theo TBA (Beccia, 2021; Yongping, 2022).

Nguyên tắc phát huy tính chủ động, tích cực học tập của SV: Việc dạy học TA trong giai đoạn hiện nay cần đảm bảo phát huy tính chủ động, tích cực của SV, để giúp cho SV sử dụng tốt TA trong cuộc sống thực tại và hòa nhập vào môi trường làm việc trong tương lai. Chính vì thế, việc áp dụng dạy học theo TBA phù hợp với đặc điểm và những đòi hỏi về việc hình thành tính tự giác, tự chủ và sáng tạo trong học tập của SV.

TBA giúp SV rèn luyện các kỹ năng cần thiết, đặc biệt là kỹ năng nói, để giải quyết các vấn đề trong thực tiễn và đồng thời mang lại cảm giác vui thích và hứng thú học TA cho SV (Bygate, 2016; Ellis & cộng sự, 2019).

Nguyên tắc đảm bảo tính vừa sức trong dạy học: Môn học TA tổng quát giúp trau dồi các kỹ năng cần có trong việc sử dụng TA của SV. Việc dạy học theo TBA là trực tiếp tác động, kích thích đến tư duy của SV, giúp cho SV tiếp thu từng kiến thức theo trình tự nhất định. Cách thức dạy học này còn giúp SV chủ động sử dụng ngôn ngữ đích một cách tự tin và linh hoạt (Hastuti & cộng sự, 2023; Nhem, 2020).

Nguyên tắc đảm bảo tính thực tiễn: Việc áp dụng cách thức dạy học TA tổng quát theo TBA đảm bảo quy tắc về tính thực tiễn của bài học với từng giai đoạn trong cấu trúc dạy học. SV dễ dàng thích nghi được cách xử lý các nhiệm vụ học tập mà được thiết kế và lựa chọn từ thực tiễn sống hàng ngày. Ngoài ra, trong quá trình dạy học theo TBA, GV là người đồng hành giúp SV thấy rõ sự liên hệ giữa việc giải quyết các nhiệm vụ học tập và các vấn đề trong cuộc sống hàng ngày (Lambert, 2020; Lopes, 2022)

4.3.2. Xác định nội dung môn học tiếng Anh tổng quát dạy theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Để phù hợp với mục tiêu nghiên cứu, luận án tiến hành phân tích các học phần TA tổng quát (TA 1, TA 2) nhằm lựa chọn các nội dung thích hợp cho việc áp dụng dạy học TA theo TBA. Bảng 4.1 chỉ trình bày phần tóm tắt các nội dung bài học, bao gồm kiến thức và kỹ năng cần đạt của SV cùng các dạng nhiệm vụ tương ứng với từng bài. Các nội dung chi tiết đầy đủ về từng bài học, hoạt động và nhiệm vụ cụ thể được trình bày trong Phụ lục 13.

Trên cơ sở phân tích nội dung các bài học trong hai học phần TA tổng quát, có thể nhận thấy rằng phần lớn các chủ đề đều mang tính thực tiễn, gắn gũi với đời sống học tập và nghề nghiệp của SV, đồng thời có tiềm năng cao để vận dụng các nhiệm vụ giao tiếp theo định hướng TBA. Mỗi chủ đề đều kết hợp đồng thời các thành phần ngôn ngữ (từ vựng, ngữ pháp) với kỹ năng giao tiếp (nghe, nói, đọc, viết), qua đó tạo điều kiện cho người học sử dụng ngôn ngữ đích trong bối cảnh có ý nghĩa.

Bảng 4.1. Tóm tắt các nội dung môn học TA tổng quát dạy theo TBA

Bài học	Trọng tâm kiến thức – kỹ năng	Loại nhiệm vụ theo TBA
Bài 1: Lifestyle – How well do you sleep	Từ vựng hoạt động hàng ngày; thì hiện tại đơn, trạng từ chỉ tần suất; nói – viết về thói quen và lợi ích giấc ngủ.	Trao đổi quan điểm
Bài 2: Competitions – Crazy competitions!	Từ vựng về cuộc thi; động từ khiếm khuyết; trình bày luật chơi và mô tả các cuộc thi “kỳ lạ”.	Nhiệm vụ chia – hợp công việc
Bài 3: Transports – Transport solutions	Phương tiện giao thông; so sánh hơn – so sánh nhất; thảo luận vấn đề kẹt xe và giải pháp.	Nhiệm vụ giải quyết vấn đề
Bài 4: Challenges – Adventures of the year	Từ vựng thể thao mạo hiểm; thì quá khứ đơn; kể về nhân vật, thành tựu và trải nghiệm quá khứ.	Nhiệm vụ chia – hợp công việc
Bài 5: The environment – Recycling	Lượng từ; danh từ về rác thải; mô tả tác hại rác thải và đề xuất giải pháp xử lý.	Nhiệm vụ sáng tạo
Bài 6: Stages in life – Changing your life	Động từ “to-infinitive”; danh từ chỉ độ tuổi; mô tả các giai đoạn cuộc đời và mục đích hoạt động.	Nhiệm vụ sắp xếp – phân loại
Unit 7: Work – Changes in Pennsylvania	Danh từ nghề nghiệp, hậu tố; thì hiện tại hoàn thành – quá khứ đơn; mô tả và so sánh nghề nghiệp.	Nhiệm vụ so sánh
Unit 8: Technology – Mobile technology	Thuật ngữ Internet; câu điều kiện (loại 0, 1); viết blog trình bày thông tin trực tuyến.	Nhiệm vụ sáng tạo

Từ kết quả phân tích, luận án lựa chọn một số bài học tiêu biểu trong chương trình TA tổng quát để thiết kế mô hình minh họa dạy học theo tiếp cận TBA, nhằm kiểm nghiệm tính khả thi của cấu trúc dạy học được đề xuất. Trong đó, Unit 3 – “Transports”, Lesson 3A: Transport solutions và Unit 5 – “The environment”, Lesson 5A: Recycling (thuộc học phần Life A2–B1) được chọn làm bài học minh họa vì có nội dung gần gũi,

mang tính xã hội cao, để triển khai các nhiệm vụ mang tính giải quyết vấn đề, phù hợp với định hướng phát triển năng lực giao tiếp và tư duy phản biện cho SV không chuyên.

4.3.3. Thiết kế minh họa dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ ở học phần tiếng Anh 1 – Unit 3: Transports, Lesson 3A, giáo trình Life A2-B1

Để tổ chức hoạt động học của **Unit 3: Transports, Lesson 3A**, GV thực hiện theo cấu trúc dạy học TA theo TBA, cụ thể như sau:

A. Đối tượng người học: SV không chuyên ngành ngôn ngữ Anh tại trường đại học

B. Hình thức dạy học: Dạy học cả lớp, dạy học cá nhân, dạy học theo nhóm hoặc theo cặp, dạy học qua hình ảnh và các đoạn video.

C. Phân tích nhu cầu của sinh viên: SV có nhu cầu được giao tiếp lưu loát và chính xác bằng ngôn ngữ đích trong và ngoài lớp học. SV cũng có nhu cầu cải thiện các kỹ năng ngôn ngữ khác thông qua các hoạt động triển khai tại lớp học.

D. Mục tiêu cần đạt được

+ Về kiến thức: Gọi tên được một số loại phương tiện giao thông; nhận biết được các vấn đề gây ra tình trạng kẹt xe; hiểu cách dùng so sánh hơn và so sánh nhất để nói về các vấn đề giao thông.

+ Về kỹ năng: Trình bày được các vấn đề gây ra tình trạng ùn tắc giao thông và giải pháp khắc phục; sử dụng so sánh hơn và so sánh nhất để trình bày vấn đề quan tâm trong việc giải quyết các vấn đề giao thông.

+ Về thái độ: Hình thành thói quen sử dụng TA để nói về các vấn đề giao thông, và dùng các lời so sánh để trình bày các quan điểm trong cuộc sống thực tại.

E. Phương pháp và phương tiện dạy học

1. Phương pháp/cách thức: vấn đáp, hoạt động theo nhóm và theo cặp, phát hiện và giải quyết vấn đề, dạy học tình huống
2. Phương tiện: Giáo án, giáo trình dạy học Life A2-B1, máy chiếu, khổ giấy A0, bút lông bảng ...

F. Dạng nhiệm vụ: Nhiệm vụ giải quyết vấn đề: *Giải pháp về vấn nạn giao thông*

G. Tiến trình thực hiện bài giảng (50 phút)

1. Ổn định lớp học và kiểm tra bài cũ (5 phút)

- GV nêu câu hỏi và SV trả lời về nội dung:
- + Kể tên một số lễ hội phổ biến tại Việt Nam
- + Các hoạt động thường tổ chức vào các ngày lễ hội này
- + Các cuộc lễ hội ở Việt Nam: Tết Nguyên Đán, Lễ hội Đền Hùng, Tết Nguyên Tiêu, Hội Gióng, Ngày Nhà giáo Việt Nam ...
- + Các hoạt động yêu thích vào các ngày lễ hội: tổ chức tiệc, đốt pháo hoa, nhảy múa, nấu bánh chưng, ca hát ...
- GV hỏi SV về việc chuẩn bị bài mới: tra cứu từ vựng trong bài đọc hiểu, xem trước các điểm ngữ pháp liên quan.

2. Bài mới (43 phút)

Cấu trúc dạy học theo TBA		Hoạt động của GV	Hoạt động của SV
Giai đoạn 1 Khởi động		Tổ chức trò chơi ô chữ bí mật Đặt câu hỏi về phương tiện đến trường của SV	SV tham gia trò chơi SV trả lời câu hỏi của GV
Giai đoạn 2 Giới thiệu nhiệm vụ	<i>Khám phá, tìm hiểu chủ đề</i>	Tổ chức cho SV xem các hình ảnh về các phương tiện giao thông, các clip ngắn về ùn tắc và tai nạn giao thông. + Hình ảnh các phương tiện giao thông: xe buýt, xe hơi, xe lửa, xe máy điện, xe tải nhỏ, tàu điện, xe khách + Clip ngắn về tai nạn giao thông giữa các phương tiện đang lưu thông trên đường	SV làm việc theo cặp đôi và xem các hình ảnh được trình chiếu và ghi chú.
	<i>Trọng tâm các kiến thức liên quan</i>	Yêu cầu SV trình bày lại các phương tiện giao thông xuất hiện trong các hình vừa trình chiếu.	SV làm việc cặp đôi để liệt kê các phương tiện giao thông bằng TA.

		<p>Yêu cầu SV cho biết nguyên nhân gây ra tai nạn giao thông trong clip</p> <p>+ <i>đáp án gợi ý: tài xế xe gắn máy chạy quá nhanh và không thể kiểm soát được tốc độ.</i></p> <p>Mời các SV chia sẻ đáp án.</p>	<p>SV trình bày nguyên nhân chính từ clip ngắn vừa được trình chiếu.</p> <p>Thực hiện theo yêu cầu của GV.</p>
<p>Giai đoạn 3</p> <p>Thực hiện nhiệm vụ</p> <p>(Nhiệm vụ giải quyết vấn đề: Giải pháp về vấn nạn giao thông)</p>	<p><i>Chuẩn bị</i></p>	<p>Yêu cầu SV làm việc theo nhóm để đọc bài đọc hiểu và phân loại các phương tiện giao thông đường bộ, hàng không và đường thủy.</p> <p>+ <i>Bài đọc hiểu Transport solutions trang 34</i></p> <p>+ <i>Tên gọi các phương tiện giao thông đề cập trong bài đọc hiểu: BMW, Volvo, General Motors</i></p> <p>+ <i>Các phương tiện giao thông hàng không: Monorail pod</i></p> <p>+ <i>Phương tiện giao thông đường thủy: Container ships</i></p> <p>Yêu cầu SV liệt kê các giải pháp giao thông được đề cập trong bài đọc.</p> <p>+ <i>BMW, Volvo and General Motors are controlled by the computers to limit the speed and ensure the safety.</i></p>	<p>Trao đổi theo nhóm về các phương tiện giao thông đường bộ, đường hàng không và đường thủy trong bài đọc hiểu.</p> <p>Làm việc theo nhóm và liệt kê các giải pháp giao thông được đề cập trong bài.</p>

		<p>+ <i>Monorail pod can fly over people's heads during the rush hour.</i></p> <p>+ <i>Container ships use huge kites to move the ships instead of using fuel.</i></p> <p>Mời SV trình bày đáp án.</p> <p>Yêu cầu SV làm việc theo nhóm để liệt kê cách tính từ so sánh hơn và nhất trong bài đọc hiểu.</p> <p>+ <i>Các tính từ so sánh hơn: faster, lower, safer</i></p> <p>+ <i>Các tính từ so sánh nhất: first, most convenient</i></p> <p>Yêu cầu SV trình bày các đáp án.</p>	<p>Thực hiện theo yêu cầu của GV.</p> <p>Làm việc theo nhóm và tiếp tục liệt kê các tính từ so sánh hơn và so sánh nhất.</p> <p>Thực hiện theo yêu cầu của GV.</p>
	<i>Thực hiện</i>	<p>Yêu cầu SV thảo luận nhóm (3-5 SV), vận dụng so sánh hơn và so sánh nhất để trình bày về giải pháp giao thông quan tâm trong cuộc sống hiện tại.</p> <p>Yêu cầu các nhóm thực hiện viết báo cáo về nhiệm vụ được giao.</p>	<p>Thảo luận nhóm và nói về giải pháp giao thông quan tâm, kết hợp việc sử dụng so sánh hơn và so sánh nhất.</p> <p>Thực hiện theo yêu cầu của GV.</p>
	<i>Báo cáo</i>	<p>Mời các nhóm trình bày nội dung vừa thảo luận.</p> <p>Chia sẻ các vấn đề về ngôn ngữ đích về so sánh hơn, và so</p>	<p>Thực hiện theo yêu cầu của GV.</p> <p>Lắng nghe GV trao đổi các vấn đề về ngôn ngữ</p>

		sánh nhất trong bài báo cáo của SV.	đích.
Giai đoạn 4 Đánh giá nhiệm vụ	<i>Củng cố và thực hành</i>	<p>Yêu cầu SV thực hiện 1 bài tập sửa lỗi sai về so sánh nhất/hơn.</p> <p>+ <i>Nam is a first-year student at Nong Lam university. He always gets up early to catch the bus to school. The bus always goes on time. He feels more comfortable than with it. However, it sometimes runs more slow because of the crowd on the street. Motorbike drivers who are waiting for the traffic jams are more angry with the horns. Nam says that they cannot move more fast on one-way road and have to wait more long than public transports. Therefore, Nam is rarely late for school. Of course, he is first person coming to class every day. Therefore, his teacher always gives me the gooddest compliments.</i></p> <p>+ <i>đáp án gợi ý: more comfortable than, more slow, more angry, more fast, more long, first person, the gooddest</i></p> <p>Yêu cầu SV trình bày đáp án</p>	<p>Thực hiện sửa lỗi sai về cách dùng so sánh nhất/hơn.</p> <p>Trình bày đáp án và ghi</p>

		và nhận xét.	chú các nhận xét (nếu có).
--	--	--------------	----------------------------

3. Bài tập về nhà (2 phút)

- Ôn tập lại các từ vựng nói về phương tiện giao thông bằng TA
- Ôn tập lại cách dùng cấu trúc so sánh nhất và so sánh hơn
- Tập trình bày một bài nói về vấn đề và giải pháp giao thông quan tâm
- Xem trước nội dung bài học 3B: tra cứu các từ mới trong bài Đọc hiểu Battle of taxis trang 37, và xem lại cách dùng cấu trúc so sánh bằng “as ...as”

4.3.4. Thiết kế minh họa dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ ở học phần tiếng Anh 2 – Unit 5: The environment, Lesson 5A, giáo trình Life A2-B1

Để tổ chức hoạt động học của **Unit 5: The environment, Lesson 5A**, GV thực hiện theo cấu trúc dạy học theo TBA, cụ thể như sau:

A. Đối tượng người học: SV không chuyên ngành ngôn ngữ Anh tại trường đại học

B. Hình thức dạy học: Dạy học cả lớp, dạy học cá nhân, dạy học theo nhóm hoặc theo cặp, dạy học qua hình ảnh và các đoạn video.

C. Phân tích nhu cầu của sinh viên: SV có nhu cầu được giao tiếp lưu loát và chính xác bằng ngôn ngữ đích trong và ngoài lớp học. SV cũng có nhu cầu cải thiện các kỹ năng ngôn ngữ khác thông qua các hoạt động triển khai tại lớp học.

D. Mục tiêu cần đạt được

+ Về kiến thức: Gọi tên được một số loại rác thải hàng ngày; nhận biết một số mối nguy hại của rác thải đối với sức khỏe và môi trường; hiểu được cách dùng các “lượng từ” trong TA

+ Về kỹ năng: Trình bày được các vấn đề ảnh hưởng của rác thải với môi trường và sức khỏe của con người; sử dụng các loại “lượng từ” để kể về các rác thải trong cuộc sống hàng ngày.

+ Về thái độ: Hình thành thói quen sử dụng TA trong việc trình bày các vấn đề liên quan đến rác thải, đồng thời vận dụng chính xác các “lượng từ” khi nói về danh từ trong TA.

E. Phương pháp/cách thức và phương tiện dạy học

1. Phương pháp/cách thức: vấn đáp, hoạt động theo nhóm và theo cặp, phát hiện và giải quyết vấn đề, dạy học tình huống
2. Phương tiện: Giáo án, giáo trình dạy học Life A2-B1, máy chiếu, khổ giấy A0, bút lông bảng ...

F. Dạng nhiệm vụ: Nhiệm vụ mang tính sáng tạo: *Giải pháp xử lý rác thải*

G. Tiến trình thực hiện bài giảng (50 phút)

1. Ôn định lớp học và kiểm tra bài cũ (5 phút)

- GV nêu câu hỏi và SV trả lời về nội dung:
- + Những khó khăn mà SV có thể gặp phải
- + *Gợi ý đáp án: thiếu tiền, bài tập quá nhiều, nhớ nhà, hết đồ ăn, trễ học vì hư xe ...*
- GV hỏi SV về việc chuẩn bị bài mới: tra cứu từ vựng trong bài đọc hiểu, xem trước các điểm ngữ pháp liên quan.

2. Bài mới (43 phút)

Cấu trúc dạy học theo TBA		Hoạt động của GV	Hoạt động của SV
Giai đoạn 1 Khởi động		Tổ chức trò chơi sắp xếp từ vựng Đặt câu hỏi về cách thức SV mang nước đi học	SV tham gia trò chơi SV trả lời câu hỏi của GV
Giai đoạn 2 Giới thiệu nhiệm vụ	<i>Khám phá, tìm hiểu chủ đề</i>	Yêu cầu SV liệt kê các vật dụng hàng ngày có thể tái chế được. + <i>chai nhựa, túi vải, bao nilon, hộp đựng đồ ăn, giấy (giấy báo, giấy từ sách & vở cũ) ...</i>	SV làm theo cặp đôi liệt kê các vật dụng có thể tái chế trong cuộc sống hàng ngày.
	<i>Trọng tâm các kiến thức liên quan</i>	Yêu cầu SV xem đoạn clip nói về sự ô nhiễm môi trường. + <i>Nội dung clip về việc các động vật ở biển bị chết vì các rác thải nhựa chưa phân hủy và mắc kẹt</i>	Xem clip và ghi chú.

		<p><i>trong các chai thủy tinh do khách du lịch vứt bỏ xuống sông.</i></p> <p>Yêu cầu SV trình bày lại nội dung chính của clip được xem.</p> <p>Nhận xét các đáp án của SV.</p>	<p>SV trình bày nội dung chính từ các clip được trình chiếu.</p> <p>Lắng nghe và ghi chú (nếu có).</p>
<p>Giai đoạn 3</p> <p>Thực hiện nhiệm vụ</p> <p>(Nhiệm vụ mang tính sáng tạo: Giải pháp xử lý rác thải)</p>	<p><i>Chuẩn bị</i></p>	<p>Yêu cầu SV đọc bài đọc hiểu và cho biết nghĩa của từ e-rubbish</p> <p>+ <i>Bài đọc hiểu E-rubbish trang 58</i></p> <p>+ <i>E-rubbish là các rác thải điện tử, thường chỉ về các loại công nghệ lạc hậu hoặc không còn sử dụng bị vứt bỏ.</i></p> <p>Yêu cầu SV trình bày lại việc tái chế được thực hiện trong bài đọc.</p> <p>+ <i>The sellers melt some parts of the computers to recycle the metal.</i></p> <p>Yêu cầu SV làm việc theo nhóm để liệt kê các loại “lượng từ” và ví dụ kèm theo được sử dụng trong bài đọc.</p> <p>+ <i>throw away any electronic rubbish, have some old technology, found a lot of e-rubbish, resell a few computers to people, sell many computers at the market, have much metal, a little gold inside, should not send</i></p>	<p>Thực hiện theo yêu cầu của GV.</p> <p>Trình bày việc tái chế được đề cập trong bài đọc.</p> <p>Làm việc theo nhóm và liệt kê các lượng từ và ví dụ kèm theo được sử dụng trong bài đọc</p>

		<p><i>any e-rubbish to other countries.</i></p> <p>Mời các SV trình bày các đáp án.</p>	Thực hiện theo yêu cầu của GV.
	<i>Thực hiện</i>	<p>Yêu cầu SV làm việc theo nhóm (3-5 người) trình bày sự nguy hiểm của rác thải trong cuộc sống hàng ngày, và kết hợp các loại “lượng từ” để trình bày giải pháp xử lý rác thải.</p> <p>Yêu cầu các nhóm thực hiện viết báo cáo về nhiệm vụ được giao.</p>	<p>Thảo luận nhóm để nói về mối nguy hiểm của rác thải và kết hợp các loại “lượng từ” để trình bày giải pháp xử lý rác thải.</p> <p>Thực hiện theo yêu cầu của GV.</p>
	<i>Báo cáo</i>	<p>Mời các nhóm trình bày nội dung vừa thảo luận.</p> <p>Chia sẻ các vấn đề về ngôn ngữ đích được sử dụng trong bài báo cáo.</p>	<p>Thực hiện theo yêu cầu của GV.</p> <p>Lắng nghe GV trao đổi các vấn đề về ngôn ngữ đích.</p>
<p>Giai đoạn 4 Đánh giá nhiệm vụ</p>	<i>Củng cố và thực hành</i>	<p>Yêu cầu SV thực hiện 1 bài tập điền khuyết về việc sử dụng các loại “lượng từ”.</p> <p><i>Read the following paragraph about recycling with the following quantifiers.</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>any some a little many much</p> </div> <p><i>The next time you don't have ____ (1) paper towels for cleaning, don't go to the store. Make your own from ____ (2) old cotton shirts and old socks you don't use. You can clean your car with them, and dust the furniture. In</i></p>	Hoàn thành bài tập với các “lượng từ” phù hợp.

		<p><i>the kitchen, you can keep ___ (3) stuff cleaner by using these old things. You can also put ___ (4) dishwashing liquid when you clean. Thanks to this habit of using old things for cleaning, you can save ___ (5) money every month.</i></p> <p>Yêu cầu SV trình bày các đáp án và nhận xét.</p>	<p>Trình bày đáp án và ghi chú các nhận xét (nếu có).</p>
--	--	---	---

3. Bài tập về nhà (2 phút)

- Ôn tập lại các từ vựng nói về các loại rác thải hàng ngày
- Ôn tập lại cách dùng các loại “lượng từ”
- Tập trình bày một bài nói về phương pháp tái chế với một loại rác thải hàng ngày
- Xem trước nội dung bài học 5B: đọc bài đọc hiểu “Report about Portugal” trang 60, và xem lại cách dùng các mạo từ “a, an, the”

4.4. Tổ chức đánh giá dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Mục tiêu của việc dạy học môn TA tổng quát theo TBA đã được trình bày trong Mục 4.1.3 của luận án. Để đảm bảo mục tiêu này được hiện thực hóa một cách hiệu quả và có thể đo lường được, việc xác định rõ các tiêu chí đánh giá năng lực ngôn ngữ của SV trong quá trình thực hiện nhiệm vụ là điều cần thiết.

Theo Ellis (2003), việc đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ không chỉ phản ánh năng lực sử dụng ngôn ngữ đích của SV, mà còn là cơ sở để đo lường sự tiến bộ trong giao tiếp. Ngoài ra, việc đánh giá này sẽ góp phần chỉ ra những vấn đề trong việc sử dụng ngôn ngữ đích và đề ra các giải pháp để SV có thể cải thiện các kỹ năng TA (Branden, 2006; Giraldo, 2020; Sudharshana & Mukhopadhyay, 2021).

Trên cơ sở tiếp cận của Jackson (2022) về đánh giá năng lực giao tiếp tiếng Anh, luận án đề xuất bộ tiêu chí đánh giá năng lực thực hiện nhiệm vụ của SV theo TBA, bao gồm các yếu tố then chốt:

- Ý tưởng (nội dung được trình bày có rõ ràng, phù hợp với chủ đề và tình huống giao tiếp không)
- Từ vựng (mức độ sử dụng từ vựng chính xác và phù hợp với ngữ cảnh)
- Tổ chức ý tưởng (khả năng sắp xếp, liên kết các ý theo trình tự logic)
- Ngữ pháp (độ chính xác và sự đa dạng của cấu trúc ngữ pháp được sử dụng)
- Phát âm (mức độ chính xác, dễ hiểu và phù hợp với chuẩn âm của ngôn ngữ đích)
- Sự lưu loát (tốc độ nói và sự liên mạch trong diễn đạt)

a) Bảng tiêu chí đánh giá năng lực thực hiện các nhiệm vụ học tập của SV

Xuất phát từ đặc điểm của học phần TA tổng quát, nghiên cứu đã xây dựng bảng tiêu chí đánh giá kết quả học tập theo TBA, trên cơ sở kế thừa và điều chỉnh từ hệ thống tiêu chí của Jackson (2022), kết hợp với khung đánh giá năng lực ngôn ngữ giao tiếp trong Khung tham chiếu ngôn ngữ chung Châu Âu do Hội đồng Khảo thí tiếng Anh Đại học Cambridge (2020) ban hành.

Bảng 4.2. Bảng quy đổi điểm đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ học tập theo TBA

Các tiêu chí	MỨC ĐỘ				
	Thành thạo (9-10)	Cao cấp (7-8)	Trung cấp (5-6)	Sơ cấp (3-4)	Căn bản (1-2)
1. Ý tưởng	Các ý tưởng đa dạng, phong phú và thu hút người nghe.	Các ý tưởng tốt và liên quan đến một số chi tiết của nhiệm vụ được giao.	Các ý tưởng có thể chấp nhận và có thể hiểu được.	Ý tưởng không phong phú mặc dù đáp ứng được một số yêu cầu của nhiệm vụ.	Ý tưởng không phong phú và dễ gây nhầm lẫn, chưa đáp ứng được yêu cầu của nhiệm vụ được giao.
2. Từ vựng	Từ vựng đa dạng đáp ứng tốt nhiệm vụ	Từ vựng hợp lý và đáp ứng được từng loại nhiệm vụ.	Từ vựng cơ bản và có thể đáp ứng vài	Từ vựng không nhiều và có tính lặp đi lặp	Từ vựng không phù hợp với nhiệm vụ được

	được giao.		thông tin của nhiệm vụ.	lại trong suốt quá trình giải quyết nhiệm vụ.	giao và dễ gây nhầm lẫn.
3. Tổ chức ý tưởng	Việc sắp xếp, tổ chức ý tưởng hợp lý, rõ ràng và logic.	Việc tổ chức ý tưởng tốt và có thể liên mạch các vấn đề.	Việc tổ chức ý tưởng ở mức trung bình và có thể cho thấy tính kết nối giữa các vấn đề.	Việc tổ chức ý tưởng kém và lộn xộn giữa các ý chính và ý phụ.	Không tổ chức tốt các ý tưởng, gây nhầm lẫn.
4. Ngữ pháp	Chính xác và phù hợp theo từng dạng nhiệm vụ.	Chỉ xuất hiện vài lỗi nhỏ và không ảnh hưởng đến nội dung trình bày.	Xuất hiện một vài lỗi trong nội dung trình bày, có thể gây nhầm lẫn nhưng vẫn có thể hiểu được.	Không rõ ràng, và có sự lộn giữa các điểm ngữ pháp liên quan.	Ngữ pháp kém, nhiều lỗi làm ảnh hưởng đến việc hiểu nội dung trình bày.
5. Phát âm	Phát âm tốt và sử dụng các quy tắc phát âm rõ ràng.	Việc phát âm dễ nghe và không gây nhầm lẫn.	Vài lỗi phát âm xuất hiện nhưng vẫn hiểu được nội dung.	Các lỗi phát âm nhiều và gây nhầm lẫn.	Phát âm kém, nhầm lẫn giữa nhiều từ.
6. Sự lưu	Việc trình bày lưu loát,	Việc trình bày chậm nhưng rõ, có	Việc trình bày chậm,	Lúng túng khi trình bày,	Nhìn vào tài liệu để trình

loát	luôn tương tác với người nghe, trình tự trình bày các nội dung rõ ràng.	sự tương tác với người nghe.	nhưng có thể chấp nhận và hiểu được bởi người nghe, có ít tương tác với người nghe.	không tương tác với người nghe.	bày, nói ngập ngừng, không có sự tương tác với người nghe.
------	---	------------------------------	---	---------------------------------	--

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

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

b) Thiết kế bảng kiểm đánh giá của GV

Trên cơ sở bảng đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ học tập theo TBA đã được thiết kế, luận án tiếp tục xây dựng bảng kiểm tương ứng nhằm hỗ trợ GV dễ dàng theo

dõi, quan sát và ghi nhận quá trình thực hiện nhiệm vụ của SV. Bảng kiểm này được xem như công cụ thực hành cụ thể hóa các tiêu chí đánh giá, giúp GV thuận tiện hơn trong việc đánh giá năng lực sử dụng ngôn ngữ đích của SV trong việc giải quyết các nhiệm vụ học tập.

Bảng 4.3. Bảng kiểm đánh giá của GV

STT	Tiêu chí thực hiện các nhiệm vụ của SV	Thang điểm đánh giá
1	Ý tưởng	
2	Từ vựng	
3	Tổ chức các ý tưởng	
4	Ngữ pháp	
5	Phát âm	
6	Sự lưu loát	
Tổng điểm trung bình		/10

KẾT LUẬN CHƯƠNG 4

Luận án đã trình bày chi tiết quá trình thiết kế dạy học TA theo TBA dành cho SV không chuyên ngành ngôn ngữ Anh tại các trường đại học. Trên cơ sở phân tích đặc điểm của môn học TA tổng quát, chương trình giảng dạy, giáo trình, chuẩn đầu ra, cũng như nhu cầu thực tiễn của SV, luận án đã xác lập được tính khả thi và phù hợp của việc vận dụng TBA vào tổ chức dạy học TA không chuyên.

Cấu trúc dạy học theo TBA được xây dựng với bốn giai đoạn rõ ràng (khởi động, giới thiệu nhiệm vụ, thực hiện nhiệm vụ và đánh giá nhiệm vụ), có sự gắn kết chặt chẽ với các chủ đề trong giáo trình Life A2–B1. Các bài học minh họa ở học phần TA 1 (Unit 3: Transports) và TA 2 (Unit 5: The Environment) cho thấy cách thức triển khai TBA một cách cụ thể, sinh động và phù hợp với trình độ cũng như nhu cầu của SV. Thông qua sự đa dạng các nhiệm vụ học tập, SV được tạo điều kiện rèn luyện và phát triển năng lực sử dụng ngôn ngữ đích trong bối cảnh thực tiễn.

Bên cạnh việc thiết kế bài giảng, luận án cũng đề xuất hệ thống tiêu chí và bảng kiểm đánh giá năng lực thực hiện nhiệm vụ của SV. Các tiêu chí được xây dựng dựa trên quan điểm của Jackson (2022), và Khung tham chiếu ngôn ngữ chung Châu Âu, bao gồm các yếu tố then chốt như ý tưởng, từ vựng, tổ chức ý tưởng, ngữ pháp, phát âm và sự lưu loát. Việc áp dụng bảng tiêu chí và bảng kiểm không chỉ giúp GV theo dõi và ghi nhận quá trình thực hiện nhiệm vụ của SV một cách khách quan và toàn diện, mà còn góp phần nâng cao hiệu quả dạy học theo TBA.

Từ những cơ sở lý luận và thực tiễn được trình bày trong chương này, có thể khẳng định rằng việc thiết kế dạy học TA theo TBA tại các trường đại học là hoàn toàn khả thi, có tính hệ thống và đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục theo hướng lấy người học làm trung tâm. Những thiết kế này là tiền đề quan trọng cho quá trình thử nghiệm, kiểm chứng tính hiệu quả và khả thi của mô hình dạy học TA theo TBA được trình bày ở chương tiếp theo.

Chương 5

THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM VỀ DẠY HỌC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN DỰA VÀO NHIỆM VỤ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC

5.1. Khái quát về thực nghiệm

5.1.1. Mục đích thực nghiệm

Tiến hành TN sư phạm về dạy học TA theo TBA nhằm mục đích chứng minh tính hiệu quả, và khả thi của dạy học TA theo TBA theo bốn giai đoạn (khởi động, giới thiệu nhiệm vụ, thực hiện nhiệm vụ, đánh giá nhiệm vụ).

5.1.2. Giả thuyết thực nghiệm

Nếu việc dạy học TA tổng quát cho SV không chuyên được tổ chức theo cấu trúc bốn giai đoạn của TBA gồm khởi động, giới thiệu nhiệm vụ, thực hiện nhiệm vụ và đánh giá nhiệm vụ, thì kết quả học tập TA của SV trong nhóm thực nghiệm sẽ cao hơn đáng kể so với nhóm đối chứng. Giả thuyết này được kiểm chứng thông qua quá trình thực nghiệm sư phạm nhằm xác định mức độ tác động của cấu trúc dạy học theo TBA đối với sự cải thiện kết quả học tập và năng lực sử dụng TA của SV không chuyên.

5.1.3. Đối tượng và quy mô thực nghiệm

Đối tượng thực nghiệm là 120 SV đang theo học các lớp TA tổng quát tại Trường Đại học Nông Lâm TP.HCM. Việc lựa chọn SV từ cả hai học phần TA 1 và TA 2 giúp đánh giá mức độ phù hợp và hiệu quả của cấu trúc dạy học theo TBA trong cả giai đoạn khởi đầu và tiếp nối của chương trình TA không chuyên. SV học TA 1 chủ yếu bắt đầu làm quen với ngôn ngữ, trong khi SV học TA 2 đã có nền tảng nhất định, từ đó có thể so sánh hiệu quả áp dụng TBA trong từng bối cảnh cụ thể.

Các lớp TN và ĐC được lựa chọn ngẫu nhiên từ danh sách học phần do Phòng Đào tạo cung cấp, đảm bảo số lượng, độ tuổi và trình độ đầu vào tương đương. Việc tổ chức TN trong điều kiện học tập bình thường tại trường, không có can thiệp ngoại lệ về giáo trình, môi trường hoặc thời lượng, góp phần đảm bảo tính khách quan và độ tin cậy của kết quả.

GV phụ trách các lớp TN và ĐC đều có trình độ chuyên môn từ thạc sĩ trở lên và có kinh nghiệm giảng dạy học phần TA không chuyên tại trường.

Thời gian thực nghiệm: TN được tổ chức trong suốt học kỳ I (12 tuần), từ ngày 07/09/2023 - 30/11/2023 của năm học 2023 – 2024.

Bảng 5.1. Danh sách các lớp thực nghiệm và đối chứng

Mã lớp	Đối tượng	Ký hiệu	Số SV
DH22MT, DH22LD	Thực nghiệm	TN	60
DH22KT, DH22TY	Đối chứng	ĐC	60

5.1.4. Nội dung thực nghiệm

Tại thời điểm tiến hành thực nghiệm tại Trường Đại học Nông Lâm TP.HCM, luận án triển khai thiết kế dạy học TA theo TBA trong 8 bài học (4 bài thuộc học phần TA 1 và 4 bài thuộc học phần TA 2), tương ứng với 8 unit trong đề cương chi tiết.

Trên cùng nội dung bài học đã được quy định trong chương trình chính khóa, hai nhóm lớp được giảng dạy theo hai PP khác nhau:

Nhóm TN: được giảng dạy theo cấu trúc dạy học theo TBA do nghiên cứu đề xuất tại mục 2.3.5. Các giáo án cụ thể sử dụng trong quá trình này được trình bày tại Phụ lục 11. Tất cả các bài học đều được tổ chức theo định hướng TBA. Mặc dù tích hợp đủ bốn kỹ năng nhưng hoạt động nhiệm vụ chủ yếu hướng đến phát triển kỹ năng nói, phù hợp với mục tiêu giao tiếp trong học phần TA tổng quát cho SV không chuyên.

Nhóm ĐC: được giảng dạy theo PP truyền thống đang áp dụng phổ biến tại trường, với trọng tâm là giảng giải kiến thức ngôn ngữ (từ vựng, ngữ pháp) và thực hành thông qua các bài tập có sẵn trong giáo trình. Cách tổ chức lớp học thường theo hình thức GV trình bày - SV làm bài tập - GV chữa bài, và ít tổ chức các nhiệm vụ giao tiếp mang tính tương tác.

5.1.5. Tiến trình thực nghiệm

Thực nghiệm sư phạm được tiến hành theo quy trình gồm các giai đoạn sau:

Giai đoạn 1: Chuẩn bị thực nghiệm

Đối tượng thực nghiệm là 120 SV đang học các lớp TA tổng quát tại Trường Đại học Nông Lâm TP.HCM, được phân bố đều giữa hai học phần TA 1 và TA 2. Việc lựa chọn cả hai học phần giúp kiểm tra hiệu quả áp dụng TBA ở cả giai đoạn đầu (TA 1) và giai đoạn tiếp nối (TA 2) của chương trình TA không chuyên. NCS xây dựng giáo án TBA cho nhóm TN, thiết kế ba bài kiểm tra đánh giá kỹ năng nói (Phụ lục 6, 7, 8) và bảng tiêu chí đánh giá theo 5 mức độ. Các GV tham gia giảng dạy được tập huấn trước về TBA và cách sử dụng bảng tiêu chí.

Giai đoạn 2: Triển khai thực nghiệm

Việc dạy học được tổ chức trong điều kiện học tập bình thường, không thay đổi giáo trình, môi trường hay thời lượng. Nhóm TN được giảng dạy theo cấu trúc TBA, với trọng tâm thực hiện các nhiệm vụ giao tiếp như thảo luận, trình bày, và đóng vai theo từng giai đoạn. Nhóm ĐC học theo PP truyền thống: GV giảng ngữ pháp, từ vựng, cho làm bài tập điền từ, viết câu và vấn đáp. Ba lần kiểm tra kỹ năng nói được tổ chức trước, giữa và sau TN. Bài nói của SV được chấm độc lập bởi hai GV không tham gia giảng dạy các lớp. Các GV chấm điểm đều có trình độ thạc sĩ trở lên, được hướng dẫn sử dụng bảng tiêu chí.

Giai đoạn 3: Xử lý kết quả thực nghiệm

Dữ liệu từ ba bài kiểm tra của cả hai nhóm được xử lý bằng phần mềm SPSS và Excel. Các chỉ số như điểm trung bình, độ lệch chuẩn và kiểm định thống kê được sử dụng để so sánh kết quả và rút ra kết luận về tính hiệu quả và khả thi của việc áp dụng TBA trong dạy học TA không chuyên ở cả hai học phần.

5.1.6. Công cụ và phương pháp đánh giá kết quả thực nghiệm

5.1.6.1. Công cụ đánh giá

- Bài kiểm tra năng lực trước khi TN (Phụ lục 6)

- Bài đánh giá năng lực sau khi TN (Phụ lục 7, Phụ lục 8)

Các bài kiểm tra trước và sau TN được thiết kế nhằm đánh giá kỹ năng nói TA của SV thông qua các nhiệm vụ giao tiếp thực tiễn, bao gồm thảo luận tình huống và đóng vai giải quyết vấn đề. Nội dung kiểm tra bám sát mục tiêu của học phần TA tổng quát và định hướng của tiếp cận TBA, sử dụng thang đánh giá 5 bậc theo các tiêu chí đã nêu (ý tưởng, từ vựng, tổ chức, ngữ pháp, phát âm, lưu loát). Mặc dù không tiến hành thử nghiệm công cụ trên nhóm ngoài mẫu, các bài kiểm tra được xây dựng dựa trên tài liệu học thuật đáng tin cậy và có sự tham khảo ý kiến chuyên môn. Toàn bộ quy trình đánh giá tuân thủ các nguyên tắc đạo đức nghiên cứu: Các bài kiểm tra là một phần tích hợp trong hoạt động đánh giá chính thức của học phần, được thông báo trước và đảm bảo tính minh bạch.

5.1.6.2. Phương pháp đánh giá

Việc đánh giá năng lực TA của SV được thực hiện theo hai hướng: định tính và định lượng.

Đối với đánh giá định tính, luận án sử dụng thang đo gồm năm mức độ nhằm phân loại và mô tả rõ ràng năng lực sử dụng ngôn ngữ của SV trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ theo TBA. Các mức độ bao gồm: Thành thạo, Cao cấp, Trung cấp, Sơ cấp và Căn bản. Bảng quy đổi điểm tương ứng với từng mức độ như sau:

Bảng 5.2. Điểm trung bình tương đương từng mức độ đo lường năng lực tiếng Anh

STT	Mức độ đo lường	Điểm
1	Thành thạo	9-10
2	Cao cấp	7-8
3	Trung cấp	5-6
4	Sơ cấp	3-4
5	Căn bản	1-2

Phần đánh giá định lượng trong nghiên cứu được thực hiện thông qua việc quy đổi các mức độ đánh giá định tính thành thang điểm cụ thể, từ đó làm cơ sở cho việc phân

tích thống kê và so sánh kết quả giữa các nhóm TN và ĐC. Cách quy đổi này nhằm đảm bảo tính khách quan và thuận tiện trong việc xử lý dữ liệu bằng các phần mềm phân tích như SPSS và Excel.

Bảng 5.3. Phân loại đánh giá kết quả học tập của sinh viên

Xếp loại	Mô tả
Thành thạo (9-10 điểm)	Giải quyết được xuất sắc và sáng tạo các nhiệm vụ đề ra trong bài kiểm tra <ul style="list-style-type: none"> - Nhận thức đúng và đầy đủ các nhiệm vụ cần giải quyết, trình bày đầy đủ các nội dung đưa ra. - Vận dụng đa dạng vốn kinh nghiệm của bản thân cho các vấn đề liên quan đến nhiệm vụ kiểm tra - Lập luận các ý tưởng logic và tự tin giải quyết từng nhiệm vụ từ giản đơn đến phức tạp
Cao cấp (7-8 điểm)	Giải quyết tốt được yêu cầu của bài kiểm tra <ul style="list-style-type: none"> - Hiểu được nội dung, trình bày tương đối đầy đủ và chính xác các yêu cầu của bài kiểm tra - Vận dụng linh hoạt các kiến thức đã có cho từng vấn đề liên quan nhưng chưa đầy đủ. - Lập luận tương đối rõ ràng.
Trung bình (5-6 điểm)	Nắm được nội dung của bài kiểm tra nhưng trình bày còn thiếu sự chắc chắn <ul style="list-style-type: none"> - Hiểu vấn đề, yêu cầu của các nhiệm vụ cần kiểm tra; tuy nhiên trình bày chưa đầy đủ các yêu cầu của bài kiểm tra - Có vận dụng kiến thức và kinh nghiệm để giải quyết nhưng chưa đầy đủ - Có khả năng lập luận nhưng thiếu chặt chẽ
Sơ cấp (3-4 điểm)	Trình bày thiếu các ý tưởng cơ bản cho các nhiệm vụ trong bài kiểm tra <ul style="list-style-type: none"> - Lập luận không chặt chẽ và ý tưởng chưa rõ ràng - Mắc nhiều lỗi khi diễn đạt
Căn bản (1-2 điểm)	Không hiểu được nội dung bài kiểm tra một cách rõ ràng, trình bày lộn xộn, rời rạc và không có lập luận.

Kết quả định lượng được biểu diễn dưới dạng bảng phân phối điểm, và đường tích lũy điểm, cụ thể như sau:

- Bảng phân phối điểm: Số lượng SV đạt được ở mỗi mức điểm từ đó lập bảng lũy tích điểm đạt được của SV.

- Đường lũy tích điểm: Với hai đường tích lũy điểm thì nhóm SV nào có đường lũy tích dịch sang phải nhiều hơn thì có kết quả tốt hơn và khoảng cách giữa 2 đường lũy tích chính là sự chênh lệch về điểm của hai nhóm.

Kiểm nghiệm giả thuyết: Sử dụng kiểm định T-test để so sánh giá trị trung bình của hai mẫu độc lập, với hai giả thuyết như sau:

- Giả thuyết H₀: Sự khác nhau giữa điểm trung bình của nhóm TN và nhóm ĐC là không có ý nghĩa thống kê.

- Giả thuyết H₁: Sự khác nhau giữa điểm trung bình của nhóm TN và nhóm ĐC là có ý nghĩa thống kê.

Để kiểm định các giả thiết này, Paired - Sample T-test được sử dụng với mục đích chứng minh sự khác biệt giữa điểm trung bình trước và sau thực nghiệm; và Independent - Sample T-test với mục đích chứng minh sự khác biệt về giá trị trung bình tổng thể giữa nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng.

- Nếu mức ý nghĩa Sig. < 0,05 thì bác bỏ giả thiết H₀, chấp nhận giả thuyết H₁.

- Nếu mức ý nghĩa Sig. ≥ 0,05 thì chấp nhận giả thiết H₀, bác bỏ giả thuyết H₁.

5.2. Chuẩn bị kế hoạch dạy học thực nghiệm

5.2.1. Thiết kế giáo án bài dạy thực nghiệm

Sau khi xác định nội dung giảng dạy của học phần TA tổng quát gồm (TA 1 và TA 2) với tổng cộng 8 bài học, luận án đã xây dựng 8 giáo án bài dạy theo cấu trúc TBA (Phụ lục 11) nhằm hỗ trợ GV triển khai dạy học tại các lớp TN. Việc thiết kế các giáo án này được thực hiện dựa trên khung chương trình hiện hành của học phần TA không chuyên tại trường đại học nơi tiến hành thực nghiệm, đồng thời có sự điều chỉnh phù hợp với định hướng phát triển năng lực giao tiếp.

Quá trình thiết kế giáo án được thực hiện theo nguyên tắc đảm bảo tính khoa học, tính thực tiễn và tính khả thi. Cụ thể, mỗi bài học được xây dựng trên cơ sở phân tích mục tiêu học tập, nội dung kiến thức, kỹ năng giao tiếp cần hình thành và thời lượng tiết học thực tế.

5.2.2. Đánh giá cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ thông qua việc xin ý kiến của chuyên gia

Để đảm bảo tính khách quan và thực tiễn trước khi triển khai TN, luận án đã tiến hành khảo sát ý kiến của 12 chuyên gia được lựa chọn ngẫu nhiên. Các chuyên gia này hiện đang là GV khoa Ngoại ngữ – Sư phạm của Trường Đại học Nông Lâm TP. HCM và GV khoa Ngoại ngữ của Trường Đại học Công nghiệp TP. HCM. Tất cả GV tham gia đều có trên 15 năm kinh nghiệm giảng dạy các học phần TA tổng quát cho SV không chuyên. Phiếu trưng cầu ý kiến của các chuyên gia về tính cần thiết của cấu trúc dạy học TA theo TBA qua 3 mức độ: Cần thiết, Ít cần thiết, Không cần thiết với 2 nội dung chính là cấu trúc dạy học TA theo TBA, và vận dụng cấu trúc dạy học theo TBA vào dạy học TA tổng quát. Kết quả đánh giá về tính cần thiết của các chuyên gia được trình bày ở Bảng 5.4.

Bảng 5.4. Kết quả xin ý kiến chuyên gia về tính cần thiết của cấu trúc dạy học TA theo TBA tại trường đại học

STT	Nội dung	Cần thiết		Ít cần thiết		Không cần thiết	
		SL	Tỉ lệ	Số lượng	Tỉ lệ	Số lượng	Tỉ lệ
1	Cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ	12	100%	0	0	0	0
2	Vận dụng cấu trúc dạy học theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ vào dạy học tiếng Anh tổng quát	12	100%	0	0	0	0

Kết quả từ Bảng 5.4 cho thấy rằng hầu hết các chuyên gia đều đánh giá cấu trúc dạy học TA theo TBA và việc vận dụng cấu trúc dạy học theo TBA vào dạy học TA tổng quát tại trường đại học là cần thiết.

Phiếu trưng cầu ý kiến của chuyên gia về tính khả thi của cấu trúc dạy học TA theo TBA qua 3 mức độ: Khả thi, Ít khả thi, Không khả thi với 2 nội dung chính là cấu trúc dạy học TA theo TBA, và vận dụng cấu trúc dạy học theo TBA vào dạy học TA tổng quát.

Kết quả từ Bảng 5.5 cho thấy rằng khi được hỏi về tính khả thi để thực hiện việc dạy học TA theo TBA thì có đến 2 chuyên gia nhận định rằng việc thực hiện ít khả thi.

Bảng 5.5. Kết quả xin ý kiến chuyên gia về tính khả thi của cấu trúc dạy học TA theo TBA tại trường đại học

STT	Nội dung	Khả thi		Ít khả thi		Không khả thi	
		Số lượng	Tỉ lệ	Số lượng	Tỉ lệ	Số lượng	Tỉ lệ
1	Cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ	10	83.3%	2	16.7%	0	0
2	Vận dụng cấu trúc dạy học theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ vào dạy học tiếng Anh tổng quát	10	83.3%	2	16.7%	0	0

Để làm rõ hơn về vấn đề này, nghiên cứu sinh đã xin một số ý kiến từ các chuyên gia qua việc phỏng vấn. Các chuyên gia cho rằng:

(1) Việc dạy học theo TBA đòi hỏi sĩ số SV trong các lớp TA tổng quát cần được điều chỉnh ở mức hợp lý để đảm bảo hiệu quả triển khai nhiệm vụ

(2) Mặc dù việc dạy học theo TBA này mang lại nhiều lợi ích cho SV, tuy nhiên một số GV sẽ có quan ngại về việc thay đổi trong cách thức dạy do cần phải điều chỉnh nhiều về cách thức và PP triển khai bài học, và việc kiểm tra đánh giá. Ngoài ra, để thực hiện hiệu quả việc dạy học TA tổng quát theo TBA cũng cần có thái độ học tập tích cực từ phía các SV.

5.3. Phân tích kết quả thực nghiệm

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

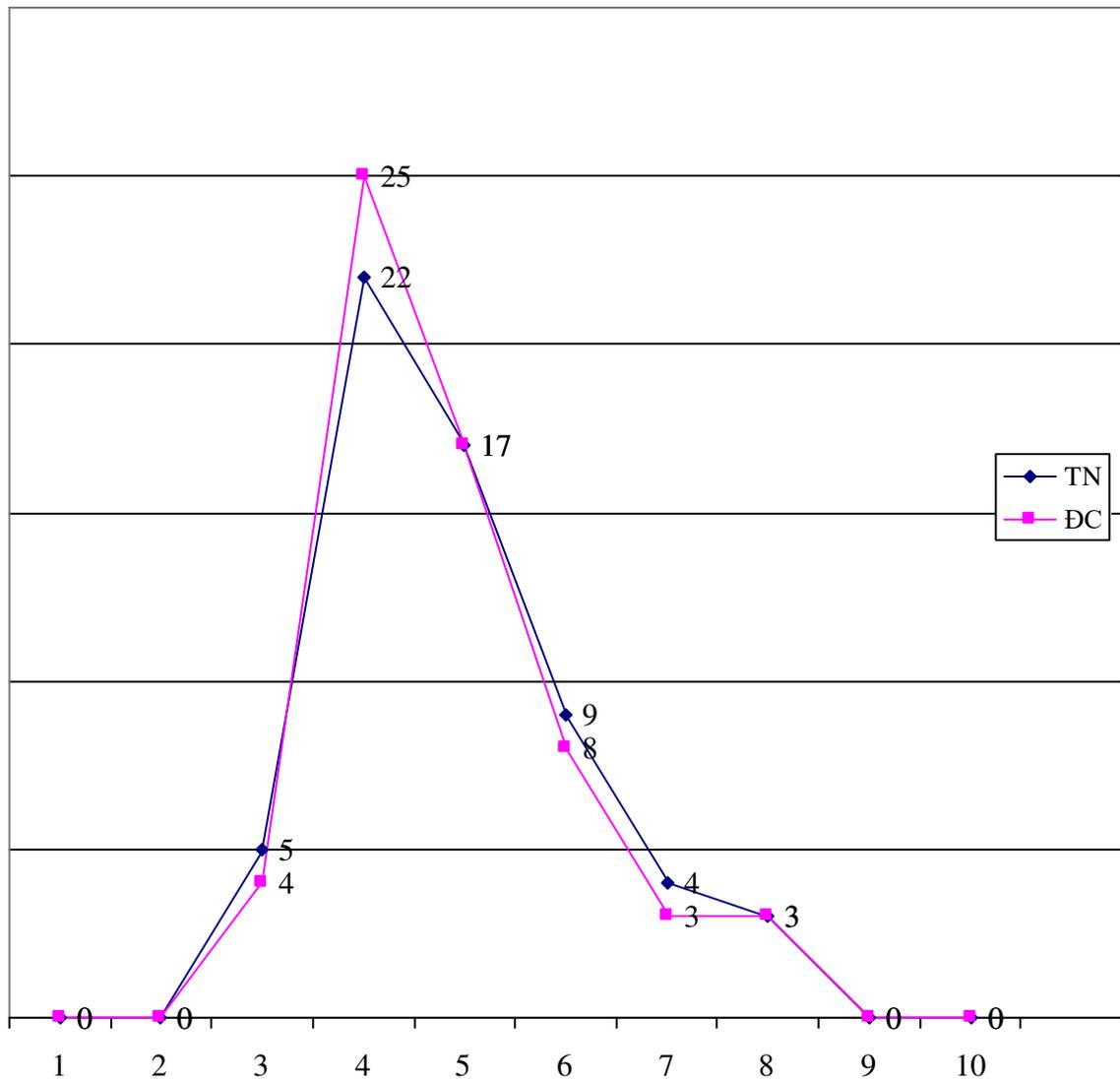
Một bài kiểm tra được thiết kế để đánh giá năng lực TA dành cho SV của hai nhóm TN và ĐC (Phụ lục 6). Kết quả kiểm tra đầu vào của hai nhóm SV được thống kê ở Bảng 5.6.

Bảng 5.6. Điểm số đầu vào của SV nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng

Nhóm	Số SV	Điểm số										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TB
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 từ Bảng 5.6 cho thấy điểm trung bình của bài kiểm tra năng lực TA trước TN giữa nhóm TN và nhóm ĐC tương đối tương đương, với mức chênh lệch rất nhỏ. Cụ thể, nhóm TN đạt điểm trung bình là 5.08, trong khi nhóm ĐC đạt 5.12. Mức độ chênh lệch không đáng kể này khẳng định rằng trình độ đầu vào và năng lực TA tổng quát của hai nhóm là tương đồng, đảm bảo độ tin cậy và tính khách quan cho việc triển khai TN.

Phân tích biểu đồ đường lũy tích điểm của hai nhóm (Hình 5.1) cũng cho kết quả tương tự. Cụ thể, đường biểu diễn của nhóm TN và nhóm ĐC gần như trùng khít nhau, thể hiện sự phân bố điểm số tương đồng giữa hai nhóm. Điều này củng cố thêm nhận định rằng hai nhóm SV xuất phát từ nền tảng trình độ gần giống nhau, do đó việc so sánh hiệu quả giảng dạy giữa hai phương pháp là hợp lý và có giá trị khoa học.



Hình 5.1. Lũy tích điểm của nhóm đối chứng và nhóm thực nghiệm

Để đo lường chính xác năng lực của hai nhóm TN và ĐC, tiếp tục phân tích hệ số tương quan với mức ý nghĩa $\alpha = 0,05$ (Bảng 5.7). Kết quả kiểm định sự bằng nhau của hai phương sai hai mẫu độc lập thì $\text{Sig.} = 0,631 > \alpha = 0,05$, như vậy phương sai đồng nhất và phân phối chuẩn.

Tiếp tục phân tích kết quả $\text{Sig. (2-tailed)} = 0,402 > \alpha = 0,05$ điều này có ý nghĩa chấp nhận giả thuyết H_0 , khẳng định trình độ đầu vào của SV hai nhóm TN và ĐC là tương đương, không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các giá trị trung bình của hai nhóm TN và ĐC. Vì vậy, việc lựa chọn hai nhóm để làm thực nghiệm là hợp lý.

Bảng 5.7. Kiểm định T-test kết quả đầu vào giữa hai nhóm thực nghiệm và đối chứng

Các tham số	TN	ĐC
Số lượng	60	60
Điểm trung bình	5.08	5.12
Độ lệch chuẩn	1.72	1.87
Kiểm định sự bằng nhau của phương sai hai mẫu độc lập	F = 0,185; Sig. = 0,631	
Giá trị t	0,335	
Điều kiện có ý nghĩa Sig. (2-tailed)	0,402	

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

*** Kết quả điểm kiểm tra lần hai sau khi có tác động sư phạm**

Khi đã xác định trình độ của hai nhóm TN và ĐC là tương đương nhau, lớp TN sẽ được giảng dạy theo TBA, riêng lớp ĐC tiến hành giảng dạy theo cách dạy thông thường mà các GV vẫn đang sử dụng. Sau đó, một bài kiểm tra được thiết kế để đo lường năng lực của SV theo các tiêu chí đã xác định (Phụ lục 7). Kết quả điểm kiểm tra lần một trước TN và lần hai sau TN được thể hiện ở Bảng 5.8.

Bảng 5.8 cho thấy rằng điểm trung bình bài kiểm tra của nhóm TN là 5.72 cao hơn với bài kiểm tra trước TN là 5.08; và cao hơn kết quả kiểm tra của nhóm ĐC ở lần hai là 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 (Hệ số tương quan của nhóm TN = 0,72 và Hệ số tương quan của nhóm ĐC = 0,79), điều này giải thích được việc chấm điểm của GV giữa hai lần là tương quan thuận với nhau.

Bảng 5.8. Phân phối kết quả điểm kiểm tra lần một và lần hai của nhóm TN và ĐC

Nhóm	Phân phối điểm số											TB	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		

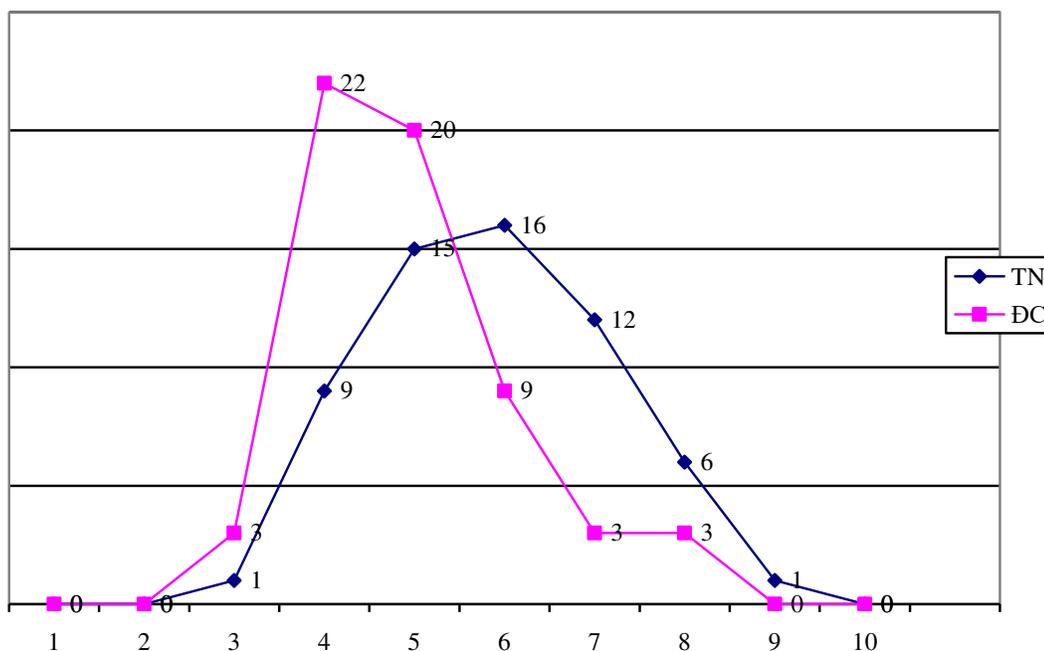
Kiểm định giá trị trung bình của hai mẫu phụ thuộc Bảng 5.8 cho kết quả Sig. của nhóm TN là: $0,000 < \alpha=0,05$, điều này chứng tỏ rằng có sự khác biệt về điểm trung bình giữa hai lần kiểm tra ở nhóm TN. Đối với nhóm ĐC có kết quả Sig. là $0,260 > \alpha=0,05$, điều này chứng tỏ rằng không có sự khác nhau về điểm trung bình giữa 2 lần kiểm tra của nhóm ĐC.

Tiếp tục phân tích sự khác biệt về điểm trung bình trong bài kiểm tra lần hai sau khi có tác động sự phạm của nhóm TN và ĐC, kết quả được trình bày trong Bảng 5.9.

Bảng 5.9. Sự khác biệt về điểm trung bình trong bài kiểm tra lần hai sau khi có tác động sự phạm của nhóm TN và ĐC

Nhóm	Số lượng	Điểm trung bình	Phương sai	Độ lệch chuẩn	Điều kiện có ý nghĩa Sig. (2-tailed)
TN	60	5.72	1,57	1,253	0,005
ĐC	60	5.23	1,53	1,234	

Kiểm định T-test về giá trị trung bình của hai tổng thể được trình bày trong Bảng 5.9 cho thấy rằng $\text{Sig. (2-tailed)} = 0,005 < \alpha = 0,05$, điều này kết luận rằng có sự khác biệt có ý nghĩa về điểm trung bình giữa hai nhóm TN và ĐC.



Hình 5.2. So sánh kết quả điểm số lần hai của hai nhóm TN và ĐC

Hình 5.2 cho thấy đường biểu đồ của hai nhóm TN và ĐC khác xu hướng và không trùng nhau. So với lần kiểm tra thứ nhất, điểm kiểm tra lần hai của nhóm TN có xu hướng đi lên với mức điểm trung bình là 5.72. Lần kiểm tra thứ hai sau khi có tác động sư phạm, các SV nhóm TN có sự thay đổi rõ rệt về điểm số đạt được. Tuy nhiên, đối với nhóm ĐC thì điểm số không có nhiều khác biệt với điểm trung bình là 5.23.

*** Kết quả điểm kiểm tra lần ba sau khi có tác động sư phạm**

Tiếp tục tiến hành đánh giá kết quả học tập của hai nhóm TN và ĐC ở lần ba, kết quả từ bài kiểm tra (Phụ lục 8) được thể hiện ở Bảng 5.10.

Kết quả điểm số ở Bảng 5.10 cho thấy rằng điểm trung bình kết quả kiểm tra lần ba của hai nhóm TN và ĐC có những sự thay đổi rõ rệt, đặc biệt điểm trung bình của nhóm TN cao hơn hẳn so với lớp ĐC (6.32 so với 5.55).

Bảng 5.10. Phân phối kết quả điểm kiểm tra lần ba của nhóm TN và ĐC

Nhóm	Phân phối tần suất điểm số										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TB
TN	0	0	1	5	8	16	20	7	3	0	6.32
ĐC	0	0	4	21	22	10	3	0	0	0	5.55

Tiến hành so sánh giá trị trung bình của hai tổng thể bằng kiểm định T-test, Bảng 5.11 cho thấy kết quả Sig. (2-tailed) = 0,000 < $\alpha=0,05$, điều này kết luận rằng kết quả kiểm tra lần ba của hai nhóm TN và ĐC khác nhau có ý nghĩa thống kê.

Bảng 5.11. Kiểm định T-test kết quả kiểm tra lần ba của hai nhóm TN và ĐC

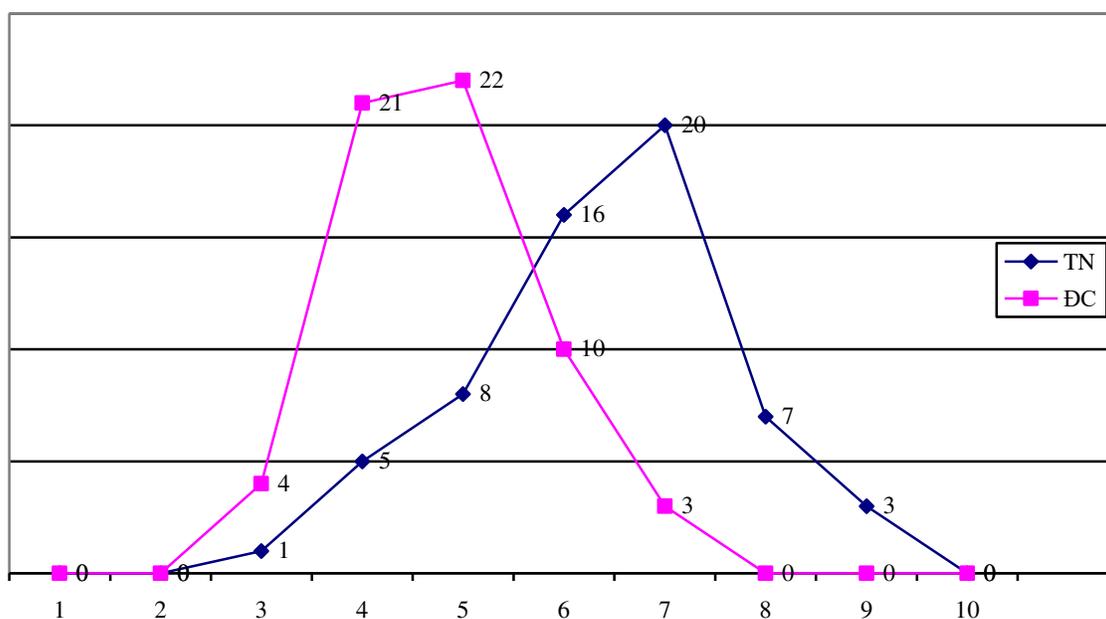
Các tham số	TN	ĐC
Số lượng	60	60
Điểm trung bình	6.32	5.55
Độ lệch chuẩn	1.82	1.93
Kiểm định sự bằng nhau của phương sai hai mẫu độc lập	F = 1,215; Sig. = 0,283	
Giá trị t	4.526	
Điều kiện có ý nghĩa (Sig. (2-tailed))	0,000	

Tiến hành so sánh điểm trung bình kết quả kiểm tra lần 2 và lần 3 của hai nhóm TN và ĐC. Kết quả so sánh trong Bảng 5.12 cho thấy rằng, tương quan cặp của cả hai nhóm đều là tương quan thuận (Hệ số tương quan của nhóm TN = 0,856 và Hệ số tương quan của nhóm ĐC = 0,802). Điều này chứng tỏ cách cho điểm của GV giữa hai lần là tương quan thuận với nhau.

Bảng 5.12. Sự khác biệt về điểm trung bình kết quả kiểm tra lần hai và lần ba của nhóm TN và ĐC

Nhóm	Lần kiểm tra	Điểm trung bình	Mức chênh lệch	Tương quan cặp	Mức ý nghĩa (T-test)
TN	Lần 2	5.72	0.6	0,856	0,000
	Lần 3	6.32			
ĐC	Lần 2	5.23	0.32	0,802	0,000
	Lần 3	5.55			

Bên cạnh đó, Bảng 5.12 cho thấy kết quả về mức ý nghĩa của hai nhóm TN và ĐC là $\text{Sig.} = 0,000 < \alpha = 0,05$, điều này kết luận rằng có sự khác biệt về điểm trung bình giữa hai lần kiểm tra của hai nhóm TN và ĐC.



Hình 5.3. So sánh kết quả điểm số lần ba của hai nhóm TN và ĐC

Hình 5.3 cho thấy đường biểu đồ của hai nhóm TN và ĐC khác xu hướng và không trùng nhau, và khoảng cách biệt đáng kể. Đường biểu đồ của nhóm TN có xu hướng dịch về bên phải và đường biểu đồ của nhóm ĐC có xu hướng dịch về bên trái. Điều này chứng tỏ sau khi có tác động sự phạm thì kết quả học tập của nhóm TN cao hơn so với lớp ĐC. Điểm số của nhóm TN có xu hướng đi lên với nhóm ĐC.

5.3.3. Đánh giá định tính sau thực nghiệm của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng

Bên cạnh kết quả định lượng về năng lực giao tiếp TA, dữ liệu thu được từ đánh giá định tính cũng phản ánh nhiều chuyển biến tích cực trong thái độ học tập, mức độ yêu thích môn học và năng lực tự chủ của SV nhóm TN sau quá trình thực nghiệm. Các nhận định của GV trực tiếp giảng dạy lớp TN cho thấy SV thể hiện sự thay đổi rõ rệt về tinh thần học tập. Cụ thể, trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ học tập theo cấu trúc TBA, SV không chỉ tham gia đầy đủ mà còn chủ động hơn trong việc tương tác và hợp tác với bạn học. GV ghi nhận rằng các buổi học trở nên sinh động hơn khi nhiều SV tích cực đóng góp ý kiến, phản hồi nhanh nhạy và thể hiện sự tập trung cao độ trong các hoạt động nhóm.

Một số minh chứng cụ thể được ghi nhận tại lớp DH22MT, các SV chủ động đề xuất các phương án mới để cải tiến phần trình bày nhóm, như bổ sung tình huống thực tiễn hoặc minh họa bằng hình ảnh để tăng sức thuyết phục. Trong một trường hợp khác tại lớp DH22LD, SV chia sẻ mong muốn “được đại diện nhóm trình bày” với lý do muốn vượt qua nỗi sợ nói trước đám đông và thử thách bản thân. Những hành vi này cho thấy sự tiến bộ về thái độ học tập cũng như mức độ tự tin trong sử dụng ngôn ngữ đích của SV nhóm thực nghiệm. Đáng chú ý, trong các hoạt động giao tiếp trên lớp, SV nhóm thực nghiệm không chỉ hoàn thành yêu cầu nhiệm vụ mà còn có xu hướng mở rộng chủ đề, phản biện qua lại và đặt câu hỏi cho bạn học. Điều này thể hiện rõ năng lực tư duy phản biện và tính linh hoạt trong sử dụng TA ở bối cảnh tương tác thực tế. Tính tự chủ học tập của SV cũng được cải thiện đáng kể, thể hiện qua việc tự tìm kiếm tài liệu tham khảo, chuẩn bị nội dung trước giờ học, và chủ động luyện tập kỹ năng ngôn ngữ ngoài giờ lên lớp. Nhiều SV cho biết họ cảm thấy có trách nhiệm hơn với tiến trình học tập của bản thân vì phải đảm nhận vai trò cụ thể trong từng nhiệm vụ nhóm hoặc cá nhân. Việc được giao nhiệm vụ cụ thể theo các giai đoạn trong cấu trúc dạy học TBA và có sản phẩm đầu ra rõ ràng đã thúc đẩy SV rèn luyện tính kỷ luật, khả năng làm việc nhóm và sử dụng ngôn ngữ trong ngữ cảnh thực tiễn. Những chuyển biến tích cực này cho thấy việc áp dụng TBA không chỉ nâng cao năng lực giao tiếp mà còn góp phần quan trọng trong việc

hình thành các kỹ năng học tập chủ động, thái độ học tập tích cực và tinh thần trách nhiệm của SV không chuyên ngành ngôn ngữ Anh.

Qua việc chấm bài của SV hai nhóm TN và ĐC ở ba lần kiểm tra, các kết quả cho thấy rằng SV của nhóm TN có sự tiến bộ rõ rệt, trong khi đó SV thuộc nhóm ĐC chưa có nhiều sự tiến bộ. Đối với kết quả của các SV nhóm TN, hầu hết điểm số đều thể hiện rằng năng lực giao tiếp TA của SV đều ở mức trung cấp và cao cấp sau khi có tác động sư phạm. Bên cạnh đó, từ việc đánh giá kết quả kiểm tra của các SV nhóm TN, nhận thấy rằng các SV đã linh hoạt trong việc sử dụng ngôn ngữ đích để giải quyết các nhiệm vụ được giao, SV giao tiếp tự nhiên hơn và SV có thái độ tích cực hơn khi giải quyết từng nhiệm vụ cần kiểm tra. Đặc biệt, SV đã có sự gắn kết các kinh nghiệm từ thực tế để giải quyết các nhiệm vụ trong từng hoạt động kiểm tra. Điển hình như SV1, lớp DH22LD khi được hỏi “*Should local people volunteer to help visitors to find their destination? Why or why not?*”, SV1 đã có một câu trả lời khá tự tin như sau: *Yeah, it is an excellent idea. In my opinion, there are some reasons to say why local people need to help visitors to reach their destination. The first and most important reason is that helping visitors can help the area become interesting. Many visitors feel happier to discover the destination during their trip. Another reason is that helping visitors at a strange place shows good behaviors of local people.*” Hay SV2 lớp DH22LD cũng trả lời dựa vào kinh nghiệm của bản thân như sau: “*I used to be at a new place and be helped by a local person. This experience persuaded me to come back this place. Therefore, I think local people should volunteer to help visitors to bring comfortable and safe feelings when they visit a new place.*”

Đối với kết quả của các SV nhóm ĐC, SV hầu như giải quyết các nhiệm vụ được giao một cách ngẫu nhiên. Vì vậy, việc sử dụng ngôn ngữ đích của SV cũng gặp nhiều khó khăn. Chẳng hạn như SV1, lớp DH22TY khi bị hỏi “*What is the best advice for people who get lost in a strange place?*”, SV đã trả lời như sau: “*Uhm... I think they no get lost because the places are easy to find.*” và cùng câu hỏi này với một SV2 lớp DH22KT trả lời rằng “*It never happens. In case of getting lost, I think they should shout loudly.*” Hầu hết các SV nhóm ĐC vẫn chưa tự tin để diễn đạt các ý tưởng của bản thân

cho các nhiệm vụ được giao. Các SV mặc dù có sử dụng được các từ vựng nhưng việc gắn kết thành câu để phản xạ các câu hỏi và trình bày quan điểm vẫn còn nhiều lỗi. Điều khá lưu tâm của nhóm đối chứng là các SV không có thói quen gắn kết tình huống thực tế để giải quyết từng loại nhiệm vụ giao tiếp.

5.3.4. Bàn luận về kết quả thực nghiệm dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Kết quả phân tích định lượng và định tính cho thấy rằng việc triển khai cấu trúc dạy học TA theo TBA đã mang lại những chuyển biến tích cực rõ rệt trong việc nâng cao năng lực giao tiếp TA của SV không chuyên. Cụ thể, kết quả kiểm tra đầu ra qua ba lần đánh giá đều cho thấy nhóm TN có sự tiến bộ rõ rệt hơn so với nhóm ĐC, với điểm trung bình tăng từ 5.08 lên 6.32. Điều này cho thấy giả thuyết nghiên cứu “Nếu vận dụng cấu trúc dạy học theo TBA vào môn học TA tổng quát thì kết quả học tập TA của SV không chuyên sẽ được nâng cao” là có cơ sở và được khẳng định thông qua kết quả thực nghiệm.

Về mặt định tính, SV nhóm TN thể hiện khả năng sử dụng ngôn ngữ linh hoạt hơn, phản xạ tốt hơn trong các nhiệm vụ giao tiếp, đồng thời thể hiện thái độ tích cực, tinh thần trách nhiệm và mức độ tự chủ học tập cao hơn. Việc các SV chủ động tham gia vào hoạt động nhóm, đề xuất ý tưởng mới, sẵn sàng trình bày thay nhóm và tự tìm tài liệu tham khảo cho thấy cấu trúc TBA không chỉ hỗ trợ phát triển kỹ năng ngôn ngữ mà còn góp phần nâng cao nhận thức, thái độ học tập và năng lực làm việc nhóm của người học. Những kết quả này hoàn toàn phù hợp với các nghiên cứu trước đây của Willis (1996), Ellis (2003), Nunan (2004), và còn được củng cố bởi các công trình nghiên cứu sau này như của Long (2015), Newton (2016), Bygate (2015), Amer (2019), Bhandari (2020). Tất cả đều nhấn mạnh rằng TBA tạo điều kiện cho người học sử dụng ngôn ngữ mục tiêu trong các tình huống thực tế, từ đó phát triển năng lực giao tiếp hiệu quả. Ngoài ra, cấu trúc TBA còn góp phần thúc đẩy sự tham gia tích cực, nâng cao động cơ, thái độ học tập tích cực và sự tự tin của SV không chuyên tại các trường đại học. Theo Samuda & Bygate (2008) và East (2012), việc tổ chức các nhiệm vụ mang tính thực tiễn giúp SV thấy rõ ý nghĩa của việc học ngôn ngữ, từ đó cải thiện đáng kể tính tự chủ trong học tập

và khả năng duy trì động lực. Nguyễn Hà Thảo Mi và Dương Mỹ Thảo (2022) cũng khẳng định rằng SV hợp tác với bạn học trong quá trình giải quyết nhiệm vụ có xu hướng chủ động hơn, từ đó hình thành những thói quen học tập tích cực. Hơn nữa, Prianty và cộng sự (2022) cho rằng thái độ và nhận thức của SV đối với việc học TA được cải thiện rõ rệt khi họ được tham gia vào các nhiệm vụ mang tính tương tác cao và gắn gũi với cuộc sống. Ngoài ra, kết quả thăm dò ý kiến của chuyên gia về tính khả thi cũng cho thấy một số yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả triển khai TBA như sĩ số lớp học và thói quen của GV trong PP dạy học cũng như hoạt động kiểm tra và đánh giá môn học. Điều này hoàn toàn phù hợp với nhận định của các nhà nghiên cứu như Lopes (2004), Lâm Thị Lan Hương và cộng sự (2021), Bahuran và cộng sự (2023), rằng việc dạy học theo TBA đòi hỏi không chỉ kiến thức chuyên môn vững chắc mà còn cần đến kỹ năng sư phạm linh hoạt, khả năng thiết kế học liệu phù hợp, và sự điều phối hiệu quả hoạt động nhóm trong môi trường lớp học thực tế.

Tóm lại, quá trình thực nghiệm cho thấy rằng cấu trúc dạy học TA theo TBA là khả thi và hiệu quả trong việc nâng cao năng lực giao tiếp TA của SV không chuyên. Cấu trúc dạy học này không những cải thiện kết quả học tập mà còn tạo điều kiện phát triển các kỹ năng mềm và thái độ học tập tích cực, góp phần định hướng người học trở thành chủ thể tích cực trong quá trình tiếp cận và sử dụng ngôn ngữ một cách thực tế và hiệu quả.

5.4. Kết luận chung về kết quả thực nghiệm

Sau 12 tuần triển khai dạy học TA theo TBA, căn cứ vào các kết quả thu thập được, có thể rút ra một số nhận định tổng quát về hiệu quả và tính khả thi của cấu trúc này trong giảng dạy TA tổng quát cho SV không chuyên. Kết quả kiểm tra trước TN cho thấy năng lực TA đầu vào của hai nhóm TN và ĐC tương đương, đồng thời việc giảng dạy trước TN vẫn chủ yếu theo PP truyền thống, tập trung vào giảng giải ngữ pháp và luyện tập theo giáo trình, chưa gắn với tình huống thực tiễn hay kinh nghiệm cá nhân của SV.

Sau khi áp dụng tác động sư phạm, kết quả định lượng cho thấy nhóm TN tiến bộ rõ rệt về điểm số và khả năng sử dụng ngôn ngữ trong giao tiếp. SV được tham gia vào môi trường học tập tích cực, linh hoạt, với các nhiệm vụ gắn liền thực tiễn đời sống. Không khí lớp học sôi nổi hơn, SV chủ động hợp tác, thảo luận và phản biện trong các hoạt động nhóm. Kết quả kiểm tra năng lực TA lần hai và lần ba đều cho thấy nhóm TN đạt điểm trung bình cao hơn đáng kể so với nhóm ĐC, trong khi nhóm ĐC không có thay đổi rõ rệt sau thời gian học theo PP truyền thống.

Dữ liệu định tính củng cố thêm các kết quả trên: SV nhóm TN thể hiện tinh thần học tập tích cực, mức độ tự chủ cao hơn và khả năng vận dụng ngôn ngữ linh hoạt hơn trong giao tiếp. Những biểu hiện như chủ động đề xuất ý tưởng, tích cực trình bày, và gắn kết kinh nghiệm cá nhân vào quá trình giải quyết nhiệm vụ cho thấy sự thay đổi tích cực về nhận thức và hành vi học tập. Các kết quả này không chỉ phản ánh sự phát triển kỹ năng giao tiếp TA mà còn minh chứng cho vai trò của TBA trong việc hình thành phẩm chất học tập tích cực như tinh thần hợp tác, tư duy phản biện và trách nhiệm cá nhân.

Kết quả từ đánh giá chuyên gia cũng cho thấy sự đồng thuận cao về tính cần thiết và khả thi của việc áp dụng cấu trúc dạy học TA theo TBA trong chương trình TA tổng quát. Các chuyên gia khẳng định TBA phù hợp với đặc điểm SV không chuyên, có khả năng ứng dụng cao và tạo động lực học tập rõ rệt, dù vẫn cần lưu ý đến yếu tố sĩ số lớp học, sự chuẩn bị của GV và thái độ học tập của SV.

Tổng hợp kết quả định lượng, định tính và ý kiến chuyên gia cho thấy cấu trúc dạy học TA theo TBA khả thi và hiệu quả trong việc nâng cao năng lực giao tiếp TA cho SV không chuyên. Cấu trúc này không chỉ cải thiện kết quả học tập mà còn góp phần phát triển kỹ năng mềm, hình thành thái độ học tập tích cực và giúp người học trở thành chủ thể chủ động, tự tin trong việc sử dụng ngôn ngữ mục tiêu một cách thực tế và bền vững.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 5

Trải qua 12 tuần thực nghiệm cấu trúc dạy học TA theo TBA tại trường đại học Nông Lâm TP. HCM, chúng tôi rút ra một số kết luận sau:

Việc áp dụng cấu trúc dạy học theo TBA vào môn học TA tổng quát đã khẳng định được giả thuyết của thực nghiệm. Hầu hết các SV thuộc nhóm thực nghiệm đã có những thay đổi rõ rệt về điểm số học tập và thái độ học trong các giờ học TA tổng quát.

Cấu trúc dạy học TA theo TBA đáp ứng được đòi hỏi tính thực tiễn và đổi mới trong PP dạy học môn TA tổng quát tại các trường đại học hiện nay. Từng giai đoạn trong cấu trúc dạy học theo TBA phù hợp với chương trình TA tổng quát, và dễ dàng triển khai tại các lớp học. Bên cạnh đó, cấu trúc dạy học TA theo TBA có thể áp dụng vào việc dạy học môn TA tổng quát để phát huy tính tích cực, sáng tạo và cải thiện năng lực TA, đặc biệt năng lực giao tiếp TA của SV.

Kết quả thực nghiệm chứng minh rằng kỹ năng giao tiếp TA của SV có những thay đổi rõ rệt sau khi áp dụng cách thức dạy học theo TBA. Kết quả phân tích điểm kiểm tra đầu vào trước thực nghiệm và kết quả điểm kiểm tra sau thực nghiệm cho phép khẳng định rằng việc dạy học TA theo TBA mang lại những kết quả tích cực cho việc dạy và học TA tại trường đại học. Việc dạy TA theo TBA trang bị cho SV những kỹ năng ngôn ngữ cần thiết để đáp ứng những đòi hỏi thực tế từ cuộc sống và công việc tương lai của SV.

Mặc dù vẫn còn hạn chế về thời gian thực nghiệm, số lượng mẫu tham gia thực nghiệm chưa nhiều nhưng cấu trúc dạy học TA theo TBA đã đảm bảo được độ tin cậy, có ý nghĩa về mặt thống kê, và đảm bảo được tính khả thi và cần thiết. Các kết quả phân tích định lượng và định tính đã chứng minh được các giả thuyết của thực nghiệm, và giả thuyết nghiên cứu của đề tài.

KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

1. Kết luận

Dạy học TA theo TBA là một xu hướng tất yếu và phù hợp với định hướng đổi mới giáo dục đại học trong bối cảnh toàn cầu hóa hiện nay. Trên cơ sở tổng quan lý luận, có thể khẳng định rằng TBA mang lại những giá trị nổi bật trong việc phát triển năng lực ngôn ngữ, năng lực giao tiếp, tư duy phản biện và khả năng tự học của SV. So với các tiếp cận truyền thống, TBA không chỉ hướng tới việc truyền đạt tri thức ngôn ngữ mà còn chú trọng hình thành năng lực hành động ngôn ngữ thông qua quá trình thực hiện các nhiệm vụ mang tính thực tiễn. Những công trình nghiên cứu trong và ngoài nước đã chứng minh rằng TBA có khả năng tạo ra sự thay đổi tích cực trong thái độ học tập, hứng thú và tính chủ động của SV, đặc biệt trong môi trường học TA không chuyên.

Trên cơ sở kế thừa và phát triển những quan điểm lý luận đó, luận án đã hệ thống hóa được nền tảng lý thuyết về dạy học TA theo TBA, làm rõ các khái niệm then chốt như “nhiệm vụ”, “cấu trúc dạy học” và các thành tố của quá trình dạy học theo TBA. Nghiên cứu đã xây dựng được cấu trúc dạy học TA tổng quát gồm bốn giai đoạn: khởi động, giới thiệu nhiệm vụ, thực hiện nhiệm vụ và đánh giá nhiệm vụ. Cấu trúc này được phát triển dựa trên khung lý thuyết của Willis (1996), đồng thời được điều chỉnh để phù hợp với đặc điểm của chương trình TA không chuyên tại các trường đại học Việt Nam. Việc hoàn thiện cấu trúc này đã góp phần xác lập cơ sở lý luận và thực tiễn cho việc tổ chức hoạt động dạy học theo định hướng năng lực, đảm bảo tính khả thi, tính mở và khả năng thích ứng với điều kiện dạy học hiện hành.

Kết quả khảo sát thực trạng cho thấy rằng mặc dù GV và SV đều nhận thức rõ lợi ích của dạy học theo TBA, song việc triển khai trên thực tế còn nhiều hạn chế, chủ yếu dừng lại ở mức thử nghiệm hoặc áp dụng cục bộ. Các hoạt động dạy học TA tổng quát vẫn thiên về giảng giải, thiếu cơ hội để SV chủ động tham gia, và công tác kiểm tra – đánh giá chưa phản ánh được mức độ phát triển năng lực sử dụng ngôn ngữ, đặc biệt là kỹ năng giao tiếp. Những phát hiện này khẳng định giả thuyết nghiên cứu của luận án về sự cần thiết của việc xây dựng một cấu trúc dạy học TA theo TBA phù hợp với thực tiễn đào tạo không chuyên ở bậc đại học.

Thực nghiệm sư phạm được tiến hành tại Trường Đại học Nông Lâm TP.HCM với hai nhóm SV thực nghiệm và đối chứng đã cho phép kiểm chứng giả thuyết thực nghiệm của luận án. Kết quả cho thấy SV trong nhóm học theo cấu trúc TBA đạt kết quả học tập cao hơn rõ rệt so với nhóm đối chứng, thể hiện qua điểm trung bình các bài kiểm tra, khả năng giao tiếp và mức độ tự tin khi sử dụng TA. Phân tích định lượng bằng phần mềm SPSS 20 và dữ liệu định tính từ quan sát, phỏng vấn đều chứng minh sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm. Điều đó cho thấy việc tổ chức dạy học TA theo cấu trúc TBA thực sự mang lại hiệu quả trong việc cải thiện năng lực sử dụng ngôn ngữ của SV không chuyên, qua đó khẳng định tính đúng đắn của cả giả thuyết nghiên cứu và giả thuyết thực nghiệm đã đặt ra.

Bên cạnh đó, kết quả thực nghiệm cũng cho thấy việc vận dụng cấu trúc dạy học theo TBA không chỉ giúp nâng cao chất lượng học tập TA tổng quát mà còn khơi gợi ở SV tinh thần hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và khả năng vận dụng ngôn ngữ vào bối cảnh giao tiếp thực tế. Những kết quả này góp phần khẳng định rằng TBA là hướng tiếp cận có tính khả thi, hiệu quả và phù hợp với xu thế đổi mới PP dạy học ngoại ngữ trong giáo dục đại học Việt Nam hiện nay. Luận án đã cung cấp cơ sở khoa học vững chắc cho việc thiết kế chương trình, nội dung và PP dạy học TA theo định hướng phát triển năng lực người học, đồng thời gợi mở hướng nghiên cứu và ứng dụng thực tiễn cho các cấp đào tạo khác nhau.

2. Khuyến nghị

Từ những kết quả nghiên cứu đã đạt được, có thể khẳng định rằng việc vận dụng cấu trúc dạy học TA theo TBA là một hướng đi đúng đắn, phù hợp với xu thế đổi mới giáo dục đại học hiện nay. Tuy nhiên, để phát huy hiệu quả của cấu trúc và mở rộng phạm vi ứng dụng trong thực tiễn, cần có những định hướng mang tính chiến lược và hệ thống cho hoạt động giảng dạy, bồi dưỡng GV, xây dựng học liệu cũng như nghiên cứu chuyên sâu về TBA trong bối cảnh Việt Nam.

Trước hết, cần có chính sách phát triển và nhân rộng cấu trúc dạy học theo TBA ở cấp cơ sở đào tạo đại học. Việc mở rộng quy mô thực nghiệm ở nhiều trường, nhiều nhóm đối tượng và các bậc đào tạo khác nhau sẽ giúp kiểm chứng tính ổn định, khả năng

thích ứng và hiệu quả sư phạm của cấu trúc đã được đề xuất trong luận án. Đây cũng là cơ sở để đánh giá mức độ phù hợp của TBA trong các học phần TA tổng quát, TA chuyên ngành và các chương trình đào tạo ngôn ngữ Anh, qua đó xác định được phạm vi và điều kiện áp dụng tối ưu nhất. Các kết quả này có thể cung cấp minh chứng khoa học cho việc ban hành các khuyến nghị hoặc hướng dẫn chính thức về đổi mới PP giảng dạy TA theo định hướng nhiệm vụ ở cấp bộ môn và cơ sở đào tạo.

Một định hướng quan trọng khác là phát triển chương trình và học liệu dạy học TA theo TBA, nhằm tạo sự đồng bộ giữa nội dung đào tạo, mục tiêu đầu ra và PP tổ chức giảng dạy. Việc xây dựng các giáo trình nội bộ, tài liệu học tập hoặc mô-đun chuyên biệt theo cấu trúc TBA sẽ giúp GV có công cụ cụ thể để triển khai bài học, đồng thời hỗ trợ SV chủ động hơn trong quá trình học. Các học liệu này cần được thiết kế trên cơ sở phân tích nhu cầu học tập và định hướng đầu ra về năng lực, trong đó mỗi bài học hoặc nhiệm vụ đều gắn với các tiêu chí đánh giá cụ thể về kỹ năng ngôn ngữ và năng lực giao tiếp. Ngoài ra, cần tăng cường ứng dụng công nghệ số để phát triển học liệu tương tác, nền tảng trực tuyến và hệ thống quản lý học tập hỗ trợ việc triển khai, theo dõi và đánh giá nhiệm vụ học tập của SV một cách linh hoạt và hiệu quả.

Về phương diện nhân tố con người, năng lực sư phạm của GV giữ vai trò then chốt trong việc triển khai thành công TBA. Các trường đại học cần có kế hoạch bồi dưỡng chuyên sâu cho GV về thiết kế, tổ chức và đánh giá nhiệm vụ học tập, đặc biệt là năng lực hướng dẫn hoạt động giao tiếp, quản lý tương tác trong lớp học và phản hồi hiệu quả theo định hướng phát triển năng lực người học. Các khóa tập huấn, hội thảo học thuật và sinh hoạt chuyên môn cần được duy trì thường xuyên để GV có cơ hội trao đổi kinh nghiệm, chia sẻ thực hành tốt, đồng thời hình thành cộng đồng học thuật cùng phát triển năng lực nghề nghiệp. Bên cạnh đó, việc khuyến khích GV ứng dụng công nghệ và các công cụ đánh giá điện tử sẽ góp phần nâng cao hiệu quả giảng dạy, đảm bảo tính khách quan và linh hoạt trong đánh giá kết quả học tập của SV.

Một khía cạnh khác cần được quan tâm là đổi mới hệ thống kiểm tra – đánh giá theo hướng đánh giá năng lực sử dụng ngôn ngữ trong bối cảnh thực tiễn. Hệ thống đánh giá cần chuyển trọng tâm từ đo lường kiến thức ngôn ngữ sang đánh giá quá trình hình

thành và phát triển năng lực giao tiếp. Việc sử dụng các công cụ như rubric, hồ sơ học tập hoặc bài tập tình huống giao tiếp sẽ giúp GV đánh giá toàn diện hơn mức độ hoàn thành nhiệm vụ của SV. Ngoài ra, cần thiết lập mối liên kết giữa các hình thức đánh giá định tính và định lượng để phản ánh chính xác mức độ tiến bộ của SV, đồng thời cung cấp dữ liệu tin cậy cho việc cải tiến chương trình và PP giảng dạy.

Về phương diện nghiên cứu, cần tiếp tục mở rộng và đào sâu các hướng nghiên cứu thực nghiệm nhằm làm rõ hơn hiệu quả của TBA đối với từng kỹ năng ngôn ngữ cụ thể (nghe, nói, đọc, viết), cũng như đối với các yếu tố tâm lý – xã hội trong quá trình học ngoại ngữ như động cơ, tự tin và hứng thú học tập. Bên cạnh đó, các nghiên cứu so sánh giữa các cấu trúc TBA khác nhau, hoặc giữa TBA với các mô hình dạy học hiện đại khác sẽ giúp làm sáng tỏ hiệu ứng cộng hưởng của các PP, qua đó đề xuất mô hình tích hợp phù hợp với điều kiện dạy học tại Việt Nam. Một hướng nghiên cứu tiềm năng khác là đánh giá tác động lâu dài của TBA đến năng lực sử dụng ngôn ngữ trong môi trường nghề nghiệp thực tế của SV sau khi tốt nghiệp.

Tổng thể, những khuyến nghị này hướng đến mục tiêu phát triển cấu trúc dạy học TA theo TBA thành một PP giảng dạy có hệ thống, có cơ sở khoa học và có tính khả thi cao trong giáo dục đại học Việt Nam. Việc hiện thực hóa các khuyến nghị không chỉ góp phần nâng cao chất lượng đào tạo và đổi mới PP dạy học TA, mà còn tạo nền tảng cho việc hình thành các năng lực chung và đặc thù của SV trong thời kỳ hội nhập và chuyển đổi số giáo dục đại học.

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.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Abdulqader, H. B., & Murad, I. (2017). The impact of the application of lexical approach on developing students' writing skills at a university level. *European Scientific Journal*, 13(32), 130-141. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2017.v13n32p130>
- Achilova, R. T. (2022). The role of task-based language teaching in EFL. *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*, 10(1), 952-957.
- Agustiana, V., Thamrin, N. R. & Oktoma, E. (2024). The role of English language proficiency in the global economy and business communication. *International Journal Administration Business and Organization*, 5(4), 82-90. <http://dx.doi.org/10.61242/ijabo.24.423>
- Ahmadian, M. J. & Long, M. H. (2021). Task-based language teaching. In M. J. Ahmadian & M. H. Long (Eds.), *The teacher in task-based language teaching* (pp. 445-504). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ahmadian, M. J. (2016). Task-based language teaching and learning. *Language Learning Journal*, 44(4), 377-380. <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2016.1236523>
- Akhametzadina, Z. R., Mukhatarullina, A. R., Starodubtseva, E. A., Kozlova, M. N. & Pluzhnikova, Y. A. (2023). Review of effect methods of teaching a foreign language to university students in the framework of online distance learning: International experience. *Frontiers in Education*, 8, 1-5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1125458>
- Alasal, M. (2025). Exploring the role of task-based language teaching on enhancing communicative competence. *International Journal of Linguistics Literature & Translation*, 8(2), 48-59. <http://dx.doi.org/10.32996/ijllt.2025.8.2.6>
- Albino, G. (2017). Improving speaking fluency in a task-based language teaching approach: The case of EFL learners at PUNIV-Cazenga. *SAGE Open*, 7(2), 1-11. <http://dx.doi.org/10.1177/2158244017691077>

- Aldosari, M. S. & Alsager, H. N. (2023). A step toward autonomy in education: probing into the effects of practicing self-assessment, resilience, and creativity in task supported language teaching. *BMC Psychology*, *11*(434), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01478-8>
- Ali, I. (2023). The effectiveness of task-based teaching in improving language proficiency among second language learners. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt*, *20*(2), 2085-2100.
- Alshakhi, A. & Albalawi, M. (2024). Task-based language assessment: A case study in effectiveness in EFL contexts. *Forum for Linguistic Studies*, *6*(6), 929-946. <https://doi.org/10.30564/fls.v6i6.7515>
- Amer, A. R. M. (2019). The effect of task-based language teaching on developing EFL skills of second year secondary school students. *Al-Azhar Journal of Education*, *28*(1), 715-738.
- Amiruddin, M., & Jannah, U. R. (2020). The effectiveness of natural approach on language learning in higher education. *Proceedings of the 2nd International Conference on Innovation in Education and Pedagogy (ICIEP 2020)* (pp. 120–129). Atlantis Press. <http://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.211219.023>
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method, and technique. *ELT Journal*, *17*, 63-67. <https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.63>
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavieh, A. (2002). *Introduction to Research in Education* (6th ed.). Belmont: Wadsworth.
- Ashrafova, I. (2025). The language that rules the world: What's behind English's global power? *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum*, *2*(2), 275-283. <http://dx.doi.org/10.69760/aghel.025002122>

- Asma, B. (2018). Examining the role of task-based language teaching in fostering EFL learners' attitudes and motivation. *Journal of Education and New Approaches*, 1(1), 53-60.
- Baharun, H., Harum, H., Abdullah, H., Zakaria, Z. & Saad, N. S. (2023). Task-based approach: Exploring EFL learners peer interaction engagement. *Sains Insana*, 8(1), 124-133.
- Bahriyeva, N. (2021). Teaching a language through role-play. *Linguistics and Culture Review*, 5(S1), 1582-1587. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS1.1745>
- Baker, W. (2024). Intercultural communication. *ELT Journal*, 78(2), 212–215. <https://doi.org/10.1093/elt/ccad040>
- Baralt, M. & Gomez, M. (2019). Task-based language teaching online: A guide for teachers. *Language Learning & Technology*, 21(3), 28-43.
- Barat, I. & Talukder, J. (2023). Exploring the impact of English language proficiency on business communication effectiveness: A comprehensive research analysis. *International Journal for Multidisciplinary research*, 5(6), 1-11. <http://dx.doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i06.8809>
- Beccia, A. (2021). The role of theory in empirical L2 research on task-based language teaching for young L2 learners. *Studies in Applied Linguistics and TESOL at Teachers College*, 21(1), 32-40.
- Bhandari, L. P. (2020). Task-based language teaching: A current EFL approach. *Advances in Language and Literary Studies*, 11(1), 1-5. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.11n.1p.1>
- Birjandi, P. & Ahangari, S. (2008). Effects of task repetition on the fluency, complexity and accuracy of Iranian EFL learners of oral discourse. *The Asian EFL Journal*, 10(3), 28-52.

- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook the cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bộ Chính trị. (2024). *Kết luận số 91-KL/TW về tiếp tục thực hiện đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo phục vụ công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045*. Văn phòng Trung ương Đảng.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2012). *Hướng dẫn thực hiện kế hoạch triển khai Đề án ngoại ngữ Quốc gia 2020 trong các cơ sở giáo dục đại học. Ban hành kèm theo Công văn số 7274/BGDĐT-GDDH ngày 31 tháng 10 năm 2012 của Bộ trưởng Bộ giáo dục và Đào tạo*. Hà Nội, Việt Nam.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2012). *Kế hoạch triển khai Đề án ngoại ngữ 2020 trong các cơ sở giáo dục đại học giai đoạn 2012-2020. Ban hành kèm theo Công văn số 808/KH-BGDĐT ngày 16 tháng 08 năm 2012 của Bộ trưởng Bộ giáo dục và Đào tạo*. Hà Nội, Việt Nam.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2014). *Thông tư ban hành khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam. Ban hành kèm theo Thông tư số 01/2014/TT-BGDĐT ngày 24 tháng 01 năm 2014 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo*. Hà Nội, Việt Nam.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2015). *Quyết định ban hành dạng đề thi đánh giá năng lực sử dụng tiếng Anh từ bậc 3 đến bậc 5 theo khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam. Ban hành kèm theo Quyết định số 729/QĐ-BGDĐT ngày 11 tháng 03 năm 2015 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo*. Hà Nội, Việt Nam.
- Branden, K. V. D. (2006). *Task-based language education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Branden, K. V. D. (2016). The role of teachers in task-based language education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 164-181. <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190515000070>

- Branden, K. V. D., Bygate, K. & Norris, J. (2009). *Task-based language teaching: A reader*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bruso, N. (2007). Influence of task based learning on EFL classroom. *Language Education*, 1(2), 32-45.
- Burekovic, M., Eminovic, E. R. & Pilav, M. (2024). Review of five methods used in English language teaching. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*, 21(2023), 447-466. <https://doi.org/10.51728/issn.2637-1480.2023.447>
- Bygate, M. (2001). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. London: Pearson Education.
- Bygate, M. (2015). TBLT through the lens of applied linguistics: Engaging with the real world of the classroom. *International Journal of Applied Linguistics*, 167(1), 3–15. <http://dx.doi.org/10.1075/itl.167.1.01byg>
- Bygate, M. (2016). Effects of task repetition on the structure and control of language. In Martin Bygate, Peter Skehan & Merrill Swain (eds.) *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*, 23-48. Harlow: Longman.
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman
- Cambridge English Assessment (2008). *Common European Framework of Reference (CEFR)*. Retrieved 12 July, 2023, from <https://edumax.edu.vn/khung-tham-chieu-chau-au-va-cac-quy-doi.html>.
- Cambridge English Assessment (2011). *Assessing speaking performance*. Retrieved 06 June, 2024, from <https://www.cambridgeenglish.org/Images/563276-b1-preliminary-assessing-speaking.pdf>
- Cambridge English Assessment (2013). *Guided learning hours*. Retrieved 06 June, 2024, from <https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/articles/202838506-Guided-learning-hours>

- Cambridge English Assessment (2020). *Cambridge English Assessment*. Retrieved 02 June, 2024, from <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/>
- Cao Thị Hồng Phượng. (2018). Task-based language teaching: Affordances and challenges in TBLT implementation at the Vietnamese tertiary level. *The Journal of Asia TEFL*, 15(2), 510-515. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.2.1.510>
- Carless, D. V. (2011). TBLT in EFL settings: Looking back and moving forward. In A. Shehadeh, & C. Commbe (Eds.), *Task-based approach and teaching in EFL contexts: Research and implementation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Chen, S. & Wang, J. (2019). Effects of task-based language teaching (TBLT) approach and language assessment on students' competences in intensive reading course. *English Language Teaching*, 12(3), 119-138. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v12n3p119>
- Chen, Y. (2025). Research on the application of task-based language teaching in integrated English classroom instruction. *Open Access Library Journal*, 12, 1-23. <https://doi.org/10.4236/oalib.1113259>
- Chi Đô Na (2017). Task-based language teaching in Vietnam: Misunderstanding and suggestions. *Social Sciences and Humanities*, 7(4), 587-600. [http://dx.doi.org/10.37569/DalatUniversity.7.4.303\(2017\)](http://dx.doi.org/10.37569/DalatUniversity.7.4.303(2017))
- Chua, H. W. & Lin, C. Y. (2024). The effect of task-based language learning in learning motivation. *International Journal on Social and Education Sciences*, 2(1), 41-48. <http://dx.doi.org/10.53935/2641-533x.v3i1.134>
- Chunliu, X. & Guangsheng, L. (2025). The effectiveness of task-based language teaching in improving communicative competence. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 12(1), 263-273.
- Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.

- Costa, A. L. & Garmston, R. J. (2015). *Cognitive coaching. Developing self-directed leaders and learners*. London: Rowman & Little field Publishing Group.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson
- Crook, G. (1992). Introduction. In G. Crook, G. (Eds.), *Task in a pedagogical context: Interesting theory and Practice* (pp.1-7). Philadelphia: Multilingual MattersLtd.
- Cullen, S. & Oppenheimer, D. (2024). Choosing to learn. The importance of student autonomy in higher education. *Science Advances*, 10(29), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1126/sciadv.ado6759>
- Dai, Z., Thipatdee, G. & Metjiranont, M. (2024). The development of a task-based Chinese speaking instructional model for Chinese as a foreign language learners in Thailand. *Journal of Education and Learning*, 13(1), 162-171. <https://doi.org/10.5539/jel.v13n1p162>
- Đào Thị Thanh Hào. (2017). Perceptions of teachers towards the implementation of task-based language teaching: A case study in a Vietnamese university. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 3(12), 48-55. <http://dx.doi.org/10.20431/2349-0381.0312006>
- Dave, W. & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan Company.
- Doghan, J. (2012). *Foreign language teaching approaches and methods*. Istanbul: Ensar Publication.
- Douglas, S. R. (2014). Task-based language teaching and English for academic purposes: An investigation into instructor perceptions and practice in the Canadian context. *TESL Canada Journal*, 31(8), 1-22. <https://doi.org/10.18806/tesl.v31i0.1184>

- East, M. (2012). *Task-based language teaching from the teachers' perspectives: Insights from New Zealand*. Philadelphia: John Benjamins.
- East, M. (2021). *Foundational principles of task-based language teaching*. New York: Routledge.
- Edward, C. & Willis, J. (2005). *Teachers exploring tasks in English language teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Egele, A. F., & Odion, A. (2022). Task-based approach in language learning: Role-play in English language teaching. *The 25th Annual National Conference & Workshops*. Delta State: Polytechnic, Ozoro, Delta State.
- Ellis, R. & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. New York: Routledge.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2007). *The study of second language acquisition* (2nd ed). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Ellis, R. (2014). *Taking the critics to task: The case for task-based teaching*. *Proceedings of CLaSIC* (pp. 103-117). National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Ellis, R. (2016). Anniversary article. Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405–428. <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>

- Ellis, R. (2019). Task preparedness. In Z. Wen & M. Ahmadian (Eds.), *Researching second language task performance and pedagogy: Essays in honor of Peter Skehan* (pp. 15–38). The Netherlands: John Benjamins.
- Ellis, R. (2020). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2021). Options in task-based language-teaching curriculum: An educational perspective. *Journal on Task-based Language Teaching and Learning*, 1(1), 11-46. <https://doi.org/10.1075/task.00002.ell>
- Ellis, R. (2024). Task-based and task-supported language teaching. *International Journal of TESOL Studies*, 6(4), 1-13. <https://doi.org/10.58304/ijts.20240401>
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. & Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fitria, T. N. (2019). Teaching English to the university students by using wall image media as a project based learning. *Journal of English Teaching Adi Buana*, 4(1), 13-23. <http://dx.doi.org/10.36456/j.v4i1.1881>
- Gan, Z. & Leung, C. (2020). Illustrating formative assessment in task-based language teaching. *ELT Journal*, 74(1), 10-19. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccz048>
- Geng, X. & Ferguson, G. (2013). Strategic planning in task-based language teaching: The effects of participatory structure and task type. *System*, 41(4), 982-993. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.09.005>
- Genon, L. J. D. & Torres, C. B. P. (2020). Constructive alignment of assessment practices in English language classrooms. *English Language Teaching Educational Journal*, 3(3), 211-228.

- Getie, A. S. (2020). The effectiveness of using the lexical approach to developing Ethiopian EFL learners' vocabulary competence. *HOW Journal*, 28(1), 69-93. <https://doi.org/10.19183/how.28.1.586>
- Ghafar, Z. (2022). English for specific purposes in English language teaching: Design, development and environment related challenges: An overview. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*, 2(6), 32-42. <https://doi.org/10.53103/cjlls.v2i6.72>
- Giraldo, F. (2020). Task-based language assessment: Implications for the language classroom. *GiST – Education and Learning Research Journal*, 21, 209-224. <https://doi.org/10.26817/16925777.828>
- Giri, I., Artini, L. P., & Padmadewi, N. (2018). Natural approach in English classes in primary school: Teachers' perceptions and implementation. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Indonesia*, 6(2), 1-7. <http://dx.doi.org/10.23887/jpbi.v6i2.2709>
- Gorp, V. K., Bogaert, N., Bultynck, K., Lanssens, A. & Depauw, V. (2006). Task-based language teaching in science education and vocational training tasks. In K. Van Den Branden (Ed.), *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Goyibova, N., Muslimov, N., Sabirova, G., Kadirova, N. & Samatova, B. (2025). Differentiation approach in education: Tailoring instruction for diverse learner needs. *MethodsX*, 14, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2025.103163>
- Graciano, J. (2025) Action research for implementing task-based language teaching and enhancing speaking skills in a class of 12th grade English students in an Angolan school. *Open Journal of Modern Linguistics*, 15, 473-496. <https://doi.org/10.4236/ojml.2025.153027>
- Hadiansyah, A. Iman, J. N. & Angraini, N. (2025). The impact of task-based language teaching on English speaking proficiency. *Jurnal Cendekia Ilmiah*, 4(2), 874-878.

- Han, T. (2014). Application of humanity idea to foreign language teaching. *In Proceedings of the 2014 International Conference on Education Technology and Information System (ICETIS 2014)*. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icetis-14.2014.24>
- Hashemi, M., Azizineszhad, M., Najafi, V. & Nesari, A. J. (2011). What is mobile learning? Challenges and capabilities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30(4), 2477-2481. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.483>
- Hasnain, S. & Halder, S. (2021). 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.
- Hastuti, H., Rahmawati, L. & Sudewi, N. (2023). Student perception of task-based language teaching in learning vocabulary at universitas Bumigora. *Jurnal Pendidikan Bahasa*, 10(1), 128-137.
- Hoang Van Van. (2020). The roles and status of English in present-day Vietnam: A socio-cultural analysis. *VNU Journal of Foreign Studies*, 36(1), 1-21. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4495>
- Hofler, D. B. (1983). Approach, method, technique a clarification. *Reading World*, 23(1), 71-72.
- Hu, Y. (2024). Unveiling perspectives: Primary school teachers' reflections on task-based language teaching in China. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 50(1), 156-166. <https://doi.org/10.9734/ajess/2024/v50i11246>
- Huang, S. H. & Yang, L. C. (2018). Teachers' needs in the advancement of communicative language teaching (CLT) in Taiwan. *TESOL International Journal*, 13(1), 100-117.
- Hutchison, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learner-centered approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Huynh Tan Hoi, Nguyen Thi Tinh, Nguyen Thi Thanh Huyen, Nguyen Tan Danh & Nguyen Thi Thoi. (2022). The importance of experiential activities for students: A case of Ho Chi Minh city, Vietnam. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 12(4), 9-15. <http://dx.doi.org/10.47750/jett.2021.12.04.002>
- Huỳnh Tấn Lợi & Lê Thị Kim Oanh. (2018). Hiện trạng đào tạo tiếng Anh không chuyên bậc đại học khối ngành kỹ thuật – trường hợp nghiên cứu: Ngành môi trường. *Journal of Transportation Science and Technology*, 29, 120-126.
- Huỳnh Văn Hữu. (2020). Một số giải pháp làm tăng hứng thú của sinh viên đối với môn học tiếng Anh. *Tạp chí Thiết bị Giáo dục*, 2(301), 40-43.
- Ilamanova, X. (2025). The impact of task-based learning on foreign language. *International Journal of Artificial Intelligence*, 1(4), 1764-1769.
- Ismail, S. M., Wang, C. & Jamalyar, R. (2023). The impact of task-based instruction on learners' reading comprehension, L2 grit, anxiety, and motivation for L2 reading. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(2), 1-26. <http://dx.doi.org/10.1186/s40862-023-00216-2>
- Ismaylova, A. & Jalgasov, N. (2025). Embracing a learner-centered approach in teaching English. *Modern Science and Research*, 4(6), 1188-1192.
- Jackson, D. O. & Burch, A. (2017). Complementary perspectives on task-based classroom realities. *TESOL Quarterly*, 51(3), 493-506. <http://dx.doi.org/10.1002/tesq.393>
- Jackson, D. O. (2022). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jamilah, J. (2015). English learning needs of non-English major students in higher education. *Prosiding ICTTE FKIP UNS*, 1(1), 683-688.
- Jantassova, D. (2018). The solution of teaching English as a foreign language integrating with Kazakh and Russian Languages to students of Kazakhstan technical

- universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177, 1-15.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.364>
- Jeon, J. & Hahn, J. (2006). Exploring EFL teachers' perceptions of task-based language teaching. A case study of Korean secondary school classroom. *Asian EFL Journal*, 8(1), 123-143.
- Ji, Y. (2017). Task-based language teaching (TBLT) in Asian EFL classes: Challenges and strategies. In *Proceedings of the 2017 World Conference on Management Science and Human Social Development (MSHSD 2017)* (pp. 152–164). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/mshsd-17.2018.28>
- Jin, C. & Yan, J. (2024). The effects of task complexity and task sequencing on L2 performance: A systematic review. *The Language Learning Journal*, 53(1), 114-141. <https://doi.org/10.1080/09571736.2024.2345911>
- Johari, N. F., Sabri, M., Zubir, Z., Adnan, S. M., Ibrahim, S. B. M. & Rahim, S. A. (2025). Enhancing willingness to communicate through task-based language teaching: The mediating role of utility value and intrinsic value. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 9(3), 890-900. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.903SEDU0063>
- Johnson, M. (2023). Task-based language teaching and L2 writing: The performance-development divide. *Language Teaching Research Quarterly*, 39, 217-230. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.39.15>
- Jung, J. (2024). Reading tasks as a pathway for embracing TBLT in Asia: A response to Ellis (2024). *International Journal of TESOL studies*, 6(4), 55-61. <http://dx.doi.org/10.58304/ijts.20240406>
- Kafipour, R., Mahmoudi, E. & Khojasteh, L. (2023). The effect of task-based language teaching on analytic writing on EFL classrooms. *Cogent Education*, 5(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496627>

- Kakunta, K. & Kamanga, W. (2020). Microteaching: Audio-lingual method. *Journal Educational Verkenning*, 1(1), 25-30. <http://dx.doi.org/10.48173/jev.v1i1.27>
- Kawa, S. & Nidham, L. (2023). Task-based language teaching: A pedagogical approach for improving English proficiency. Analysis of private schools in Erbil. *OTS Canadian Journal*, 2(10), 1-8. <http://dx.doi.org/10.58840/ots.v2i10.38>
- Keow, N. T. (2020). Challenges and importance of teaching English as a medium of instruction in Thailand international college. *English as an International Language*, 15(2), 97-118.
- Khalil, L. & Eke, B. K. (2020). Appropriate teaching methods for general English and English for specific purposes from teachers' perspectives. *Arab World English Journal*, 11(1), 253-269. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no1.19>
- Khamisi, K. M. A. & Sinha, Y. K. (2022). Communicative language teaching methodologies in Omani EFL context. *Open Journal of Modern Linguistics*, 12(4), 481-503. <https://doi.org/10.4236/ojml.2022.124035>
- Lai, C. & Li, G. (2011). Technology and task-based language teaching. A critical review. *The CALICO Journal*, 28(2), 498-521. <http://dx.doi.org/10.11139/cj.28.2.498-521>
- Lam Thi Lan Huong, Son Van Nguyen & Hong Anh Thi Nguyen. (2021). University lecturers' task-based language teaching beliefs and practices. *Education Sciences*, 11(11), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci11110748>
- Lambert, C. (2020). Frameworks for using tasks in second language instruction. In C. Lambert & R. Oliver (Eds.), *Using tasks in second language teaching: Practice in diverse contexts* (pp. 13–32). UK: Multilingual Matters.
- Lambert, C., Aubrey, S. & Bui, G. (2023). *The role of the learner in task-based language teaching research: Theory and research models*. New York: Routledge.

- Lap, T. Q., Trang, V. T. T. & Tuan, L. C. (2025). An exploratory study on Vietnamese university students' resilience in learning English as a foreign language. *Frontiers in Education, 10*, 1-13. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1537638>
- Lê Thị Bảo Châu & Trần Mai Ly Na. (2023). Khó khăn và giải pháp cải thiện kỹ năng nói tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ ở Phân hiệu Trường Đại học Nông Lâm Thành phố Hồ Chí Minh tại Ninh Thuận. *Giáo dục và Xã hội, 1*(148), 278-281.
- Le Van Canh (2008). *Understanding foreign language teaching methodology*. Hanoi: Vietnam National University Publisher.
- Le Van Tuyen (2014). Factors affecting task-based language teaching from teachers' perspective. *Study in English Language Teaching, 2*(1), 108-122. <http://dx.doi.org/10.22158/selt.v2n1p108>
- Leaver, B. L. & Willis, J. R. (2004). *Task-based instruction in foreign language education: Practices and programs*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Lee, B. L. (2000). *Task-based instruction in foreign language education*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Lee, J. S., & Lee, K. (2019). Perceptions of English as an international language by Korean English-major and non-English-major students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 40*(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2018.1480628>
- Lee, S. (2025). Investigating self-confidence through the implementation of task-based language teaching in the context of higher education. *International Journal of English Language Education, 13*(2), 81-100. <https://doi.org/10.5296/ijele.v13i2.23061>

- Li, S. & Zhou, X. (2022). A study on task-based language teaching method in China from 2011 to 2020. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 12(1), 263-273. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2025.01.025>
- Lin, Y. (2023). An analysis of audio-lingual method and communicative language teaching in Chinese EFL class. *Curriculum and Teaching Methodology*, 6(1), 72-78. <https://dx.doi.org/10.23977/curtm.2023.060114>
- Littlewood, W. (1991). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 40(3), 243-249. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004363>
- Liu, C. & Guo, R. (2020). A study of localization of task-based language teaching in China. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 43(2), 205-218.
- Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.) *Modeling and assessing second language acquisition* (pp. 77-99). Bristol: Multilingual Matters
- Long, M. H. (1991). Methodological principles for language teaching. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 413-468). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Long, M. H. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. New York: Wiley Publishing Inc.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based approach*. John Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Long, M. H. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 251-286. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100009165>

- Long, M. H., & Norris, J. M. (2000). Task-based language teaching and assessment. In M. Byram (Ed.). *Encyclopedia of language teaching* (pp. 597-603). London: Routledge.
- Lopes, J. A. (2004). Task-based learning: A complex perspective. *Revista Desempenho*, 23(1), 1-17.
- Lopes, J. A. (2022). Exploring task-based learning: Past, present and future trends. *Revista Linguagem & Ensino*, 25, 125-140.
- 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. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.74069>
- Macalister, J. & Nation, I. S. P. (2020). *Language curriculum design* (2nd edition). Routledge.
- Maharana, D. R. & Jena, P. (2025). Global Englishes and CLT: Rethinking innovation for local ESL classrooms. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 15(6), 45-58.
- Malihah, N. (2018). The effectiveness of speaking instruction through task-based language teaching. *Register Journal*, 3(1), 85-101. <http://dx.doi.org/10.18326/rgt.v3i1.1152>
- Martinez, A. H. (2018). Technology and task-based language teaching (TBLT): Exploring pragmatics. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 14(2), 38-61.
- Masuram, J. & Sripada, P. N. (2020). Developing spoken fluency through task-based teaching. *Procedia Computer Science*, 172, 623 – 630. <http://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.080>

- Maulana, M. I. (2021). Task-based language teaching: Potential benefits and possible criticisms in Indonesian contexts. *Journal of English Teaching and Learning Issues*, 4(2), 69-98. <http://dx.doi.org/10.21043/jetli.v4i2.12183>
- Mayo, G. (2015). The interface between task-based language teaching and content-based instruction. *International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 54(3), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.09.003>
- Megawaty, I., Mahmud, M. & Salija, K. (2023). The effects of audio-lingual method on children's English acquisition. *Celebes Journal of Language Studies*, 3(2), 259-274. <http://dx.doi.org/10.51629/cjls.v3i2.151>
- Milon, R. K., Ishtiaq, M., Ali, T. M. & Imam, S. (2023). Unlocking fluency: Task-based language teaching in tertiary speaking classes – insights from Bangladeshi teachers and students. *International Center for Research and Resources Development*, 4(4), 218-230. <http://dx.doi.org/10.53272/icrrd.v4i4.11>
- Morita, E. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Muller, T. (2005). *Adding tasks to textbooks for beginner learners*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Munawaroh, S. B., Raja, P. & Flora (2023). Task-based language teaching based on audiolingual method to promote students' speaking achievement. *International Journal of Current Sciences Research and Review*, 6(11), 7283-7290. <https://doi.org/10.47191/ijcsrr/V6-i11-32>
- Munira, S., & Ferdousi, S. A. (2020). A study of TBLT approach: An experiment of sample lesson and preparing lesson plan for EFL classroom. *UITS Journal*, 1(2), 98-109.
- Murphy, J. (2003). Task-based learning. The interaction between tasks and learners. *ELT Journal*, 57, 352-360. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/57.4.352>

- Newton, J. M. (2016). Researching tasks. *Language Teaching Research*, 20(3), 275-278.
<http://dx.doi.org/10.1177/1362168816644390>
- 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.
- Nguyễn Duy Khang. (2022). Thực trạng dạy và học tiếng Anh không chuyên tại trường Đại học Cần Thơ. *Tạp chí Dạy và Học ngày nay*, 3, 65-66.
- Nguyễn Hà Thảo Mi & Dương Mỹ Thắm. (2022). Vietnamese EFL students' attitudes towards a task-based reading comprehension class. *TNU Journal of Science and Technology*, 227(13), 9-16. <http://dx.doi.org/10.34238/tnu-jst.6206>
- Nguyễn Thị Bảo Trang. (2024). Việc học ngôn ngữ qua nhiệm vụ ở các lớp học tiếng Anh THPT ở Việt Nam: Vai trò và niềm tin của giáo viên trong quá trình học sinh thực hiện nhiệm vụ. *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 40(6), 152-170.
<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5271>
- Nguyễn Việt Hùng. (2014). Review of notion and framework of task-based language teaching. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 2(1), 39-48.
- Nhem, D. (2020). Using task-based language teaching in English writing classrooms: Students' perception of motivation, writing behavior and challenges. *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies*, 5(3), 45-62.
<http://dx.doi.org/10.22034/efl.2020.246165.1054>
- Nilubol, K. (2020). The impact of L1 integration towards general English classroom of Thai public university undergraduate students: An account of learning motivation perspective. *LEARN Journal*, 13(2), 426-444.
- Nor, N. M. & Rashid, R. A. (2018). A review of theoretical perspectives on language learning and acquisition. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 161-167.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.kjss.2017.12.012>

- Noroozi, M. & Taheri, S. (2021). The distinguishing characteristics of task-based language assessment. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(5), 688-695. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1205.07>
- Noroozi, M. & Taheri, S. (2023). Task-based language assessment: A compatible approach to assess the efficacy of task-based language teaching vs. present, practice, produce. *Cogent Education*, 9(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2022.2105775>
- Norris, J. M. (2009). *Task-based teaching and testing*. Honolulu: University of Hawaii.
- Norris, J. M. (2016). Current uses for task-based language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 230-244. <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190516000027>
- Noviana, N. & Najmeh, D. (2023). Developing task-based learning materials to improve students' vocabulary mastery viewed from linguistic awareness. *Journal of Language and Literature Studies*, 3(1), 37-52. <http://dx.doi.org/10.36312/jolls.v3i1.1088>
- Nugrahaeni, S. M. (2022). Task-based language teaching for enhancing students' speaking ability. *English Indonesian Journal for English Education and Culture*, 11(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.31000/globish.v11i2.6250>
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2003). *An Introduction to task-based teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2005). Important tasks of English education: Asia-wide and beyond. *Asian EFL Journal*, 7(3), 12-19.

- Nurmatovna, Y. N. (2021). *Lexical based approach in foreign language teaching*. Pennsylvania: Buck Hill Falls.
- Oglu, H. A. H. (2023). Task-based teaching, learning, and assessment in ELT: A case study of innovative practices. *International Journal of Philosophical Studies and Social Sciences*, 3(5), 25-33. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10075961>
- Oliver, R. & Reeves, J. (2003). *Teaching and learning online: A beginner's guide to e-learning and e-teaching in higher education*. Perth, WA: Centre for Research in Information Technology and Communication.
- Omnia, I. & Nowar, N. (2020). English for specific purposes: An overview, definitions, characteristics and development. *English Language Teaching*, 15(12), 28-36. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v15n12p28>
- Ortega, L. (2009). Tasks and technology in language learning: Elective affinities and disencounters. *The 3rd International Task-based Language Teaching Conference*. UK: Lancaster.
- Pan, Y. C. (2024). A work-based approach for improving students' performance in the college general English class. *English Language Teaching Educational Journal*, 7(2), 65-78. <https://doi.org/10.12928/eltej.v7i2.11017>
- Papaioannou, G., Volakaki, M., Kokolakis, S. & Vouyioukas, D. (2023). Learning spaces in higher education: A state-of-the-art review. *Trends in Higher Education*, 2(3), 526-545. <https://doi.org/10.3390/higheredu2030032>
- Pham Huy Cuong. (2022). General English programs in tertiary education in Vietnam. *Language Related Research*, 13(5), 169-196. <http://dx.doi.org/10.52547/LRR.13.5.7>
- Pham Minh Tri, Nguyen Duong Nhu Quynh, Nguyen Thi Kim Chi, Nguyen Hoang Ngoc Mai, Pham Vu Phi Ho (2022). The reality of English presentation skills of English-majored students in Vietnam: A case study at Van Lang University. *International Journal of TESOL & Education*, 2(2), 27-46. <https://doi.org/10.54855/ijte.22222>

- Phiwhlueng, A., Pawaradmmo, P. B., Thammabut, B., & Athan, M. (2022). Task-based learning: An approach for Thai reading and writing teaching development. *Journal of Graduate MCU Khonkaen Campus*, 9(1), 23-36.
- Phường Hoàng Yên. (2016). Challenges of shifting to task-based language teaching: A story from a Vietnamese teacher. *Can Tho University Journal of Science*, 2, 37-45. <https://doi.org/10.22144/ctu.jen.2016.002>
- Piaget, J. (2001). *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prianty, T., Ngadiso D., & Wijayanto, A. (2022). Task-based language teaching: Perceptions and implementation in teaching speaking. *Jurnal Pendidikan*, 14(1), 99-108. <http://dx.doi.org/10.35445/alishlah.v14i1.1203>
- Qasserras, L. (2023). Systematic review of communicative language teaching (CLT) in language education: A balanced perspective. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(6), 17-23. <http://dx.doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.6.763>
- Quốc hội. (2019). *Luật Giáo dục* (Luật số 43/2019/QH14). Nhà xuất bản Chính trị quốc gia Sự thật.
- Rahman, M. & Arefin, S. (2023). Distinctive characteristics of English for specific purposes and general English. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 10(4), 63-70.
- Ratajczak, M. (2021). Testing young foreign language learners' reading comprehension: Exploring the effects of working memory, grade level, and reading task. *Language Testing*, 38(3), 365-377.
- Reimann, A. (2016). Behaviorist theory and task-based language learning. *Journal of the Faculty of International Studies*, 42, 37-42.

- Reza, K., Mahmoudi, E. & Lalah, K. (2018). The effect of task-based language teaching on analytic writing in EFL classrooms. *Cogent Education*, 5(1), 1- 16. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496627>
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001a). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (2010). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2012). Classroom observation in teaching practice. In J. C. Richards & T. S. C. Farrell (Eds.), *Practice teaching: A reflective approach* (pp. 90-106). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Lockhart, C. (1994). *Reflexive teaching in second language classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2014b). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J.C., Platt, J. & Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. London: Longman.
- Riyawi, M. R. & Hasibuan, K. (2025). Learning English through real-life scenarios: How task-based learning makes a difference. *Jurnal Cendekia Ilmiah*, 4(4), 172-181.
- Robinson, P., & Ross, S. (1996). The development of task-based assessment in English for academic purposes programs. *Applied Linguistics*, 17(4), 523-549. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/17.4.455>
- Romero, E. C. S. (2019). Natural approach or cognitive approach. Learning or acquiring a foreign language? Research study at Centro de Lenguas de la Universiad

- Autonoma de Ciudad Juarez. *The International Human Sciences Review*, 1, 49-58.
<http://dx.doi.org/10.37467/gka-humanrev.v1.2003>
- Ross, J. (2019). Task-based learning: A research-based approach. *Dokkyo Journal of Language Learning and Teaching*, 8, 1-12.
- Ruso, N. (2007). The influence of task-based learning in EFL classrooms. *Asian EFL Journal*, 3(1), 147-172.
- Safitri, H., Rafli, Z. & Dewanti, R. (2020). Developing students' speaking skills through task-based learning. *ICELS*, 1, 210 - 217.
- Saket, B., Endert, A. & Demiralp, C. (2018). Task-based effectiveness of basic visualization. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 25(1), 2505-2512.
- Salaberry, R. (2001). Task-sequencing in L2 acquisition. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6(1), 101-112.
- Samuda, V. (2015). Tasks, design, and the architecture of pedagogical spaces. In M. Bygate (Ed.), *Domains and directions in the development of TBLT* (pp. 271-301). Amsterdam: John Benjamins.
- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sandiarsa, K. D. & Firman, E. (2024). Enhancing English language teaching: Strategies, challenges, and opportunities. *Jurnal Ilmiah Mandala Education*, 10(2), 454-457.
<http://dx.doi.org/10.58258/jime.v10i2.6834>
- Sang, H. T. & Loi, N. V. (2023). Task-based language teaching in Vietnam: research trends, findings, and implications. *European Journal of English Language Teaching*, 8(2), 63-90. <http://dx.doi.org/10.46827/ejel.v8i2.4758>

- Sato, M. (2016). *Peer interaction and second language learning*. Amsterdam: John Benjamins
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-277. <http://dx.doi.org/10.2307/3587463>
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative competence. Theory and classroom practice*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Selvi, A. F. & Galloway, N. (2024). *The Routledge handbook of teaching English as an international language*. Routledge.
- Seraj, P. M. I., Klimova, B. & Khan, R. (2024). Visualizing research trends in English language teaching (ELT) from 2013 to 2022: A bibliometric analysis. *SAGE Open*, 14(2), 1-12. <https://doi.org/10.1177/21582440241251998>
- Shehadeh, A., & Coombe, C. A. (Eds.). (2012). *Task-based language teaching in foreign language contexts: Research and implementation*. John Benjamins Publishing Company.
- Sheladeh, A. & Coombe, C. (2012b). *Task-based language teaching in foreign language contexts: Research and implementation*. Philadelphia: John Benjamins.
- Shenderuk, O. B. (2018). The audio-lingual method as a second language teaching approach. *Scientific Herald of Sivershchyna. Series: Education. Social and Behavioural Sciences*, 1(1), 169-177.
- Sholeh, M., Salija, K. & Nur, S. (2020). Task-based learning in EFL classroom: from theory to practice. *International Journal of Humanities and Innovation*, 3(4), 1-12. <http://dx.doi.org/10.33750/ijhi.v3i4.97>
- Sim, M. S., Rahmat, N. H., & Khin, L. S. (2023). Exploring task-based approach in learning Mandarin as a foreign language. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, 13(5), 1817-1931. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v13-i5/16959>

- Simion, M. O. & Genova, T. (2019). *The effectiveness of task-based language teaching to ESP bachelor students at two universities in Bulgaria and Romania*. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38–62. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/17.1.38>
- Skehan, P. (1998b). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2003). *Second language task-based performance: Theory, research, assessment*. New York: Routledge.
- Skinner, B. F. (1975). The steep and thorny way to a science of behavior. *American Psychologist*, 30(1), 42–49. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.30.1.42>
- Smith, B. (2004). Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model. *Modern language Journal*, 87(1), 38-57. <http://dx.doi.org/10.1111/1540-4781.00177>
- Somawati, N. P., Wahyuddin, W., Kanca, I. N. & Widanta, I. M. R. J. (2018). Task-based language teaching: How it is implemented effectively? *Journal of Phys.*, 2(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/953/1/012075>
- Sudharshana, N. P. & Mukhopadhyay, L. (2021). *Task-based language teaching and assessment: Contemporary reflections from across the world*. Singapore: Springer Singapore.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Eds.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Tan, J. (2024). English as a lingua franca in global business: Balancing efficiency and cultural sensitivity. *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, 2(2), 96-105. <http://dx.doi.org/10.62583/rseltl.v2i2.42>
- Thi, N. A., Loan, N. T. T. & Huong, N. T. M. (2024). Task-based language teaching training program: Vietnamese private language teachers' beliefs. *MEXTESOL Journal*, 48(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.61871/mj.v48n2-5>
- Thủ Tướng Chính Phủ. (2010). *Quyết định số 58/2010/QĐ-TTg ngày 22 tháng 09 năm 2010 về việc: Ban hành Điều lệ trường đại học*. Hà Nội, Việt Nam.
- Thủ Tướng Chính Phủ. (2017). *Quyết định số 2080/QĐ-TTg ngày 22 tháng 12 năm 2017 về việc phê duyệt điều chỉnh, bổ sung Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017–2025*. Hà Nội, Việt Nam.
- Thủ Tướng Chính Phủ. (2017). Quyết định về việc phê duyệt điều chỉnh, bổ sung Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017-2025. *Ban hành kèm theo Quyết định số 2080/QĐ-TTg ngày 22 tháng 12 năm 2017 của Thủ tướng Chính Phủ*.
- Tran Le Huu Nghia, Nguyen Phuong Anh, Anh Thi Nguyen & Nguyen Thi My Duyen. (2023). *Graduates' feedback on the contribution of general English courses to their English skills for work purposes*. Singapore: Springer Singapore.
- Trần Minh Thành, Nguyễn Trần Ánh & Nguyễn Thị Bích Ngọc. (2020). Thái độ đối với việc học tiếng Anh của sinh năm thứ hai: Một nghiên cứu tại trường đại học công nghệ thông tin và truyền thông – Đại học Thái Nguyên. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Đại học Thái Nguyên*, 225(S12), 32-38. <https://doi.org/10.34238/tnu-jst.3132>
- Trần Quốc Thao & Nguyễn Đình Như Hà. (2019). Các yếu tố ảnh hưởng đến nhu cầu học tiếng Anh của sinh viên không chuyên. *Tạp chí Khoa học Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh*, 15(1), 216-229. <https://doi.org/10.46223/HCMCOUJS.soci.vi.15.1.426.2020>

- Trần Thị Thanh Trúc. (2011). *Designing communicative tasks to teach speaking skills for first-year students of associate program in English at USSH*. [Unpublished MA Thesis]. University of Social Sciences and Humanities, Vietnam.
- Trần Tín Nghị. (2023). Exploring the effectiveness of authentic materials and task-based learning approaches in enhancing English language skills and motivation of Vietnamese EFL learners: A quasi-experimental study. *Proceedings of the 5th Conference on Language Teaching and eLearning 2023* (pp. 1-9). New Delhi: AIJR Publisher.
- Trần Trung Nghĩa & Nguyễn Bửu Huân. (2018). Teacher's perceptions about task-based language teaching and its implementation. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2), 68-86. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1241474>
- Trihastutie, N. & Fadilah, E. (2019). Task based language teaching to improve students' willingness to communicate in English class. *Berumpun International Journal of Social Politics and Humanities*, 2(2), 59-75. <http://dx.doi.org/10.33019/berumpun.v2i2.20>
- Trinh, Q. L., Le, C. T., Duong, T. Y, Vo, T. D. M. & Ngo, H. H. N. (2025). Teaching with tasks: Exploring Vietnamese pre-service teachers' perceptions and readiness for TBLT implementation. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(1), 563-583. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.1.28>
- Ulla, M. & Perales, W. (202). Employing group work for task performances in a task-based learning classroom: Evidence from a university in Thailand. *Cognitive Psychology*, 27(2), 89-100. <http://dx.doi.org/10.17576/3L-2021-2702-07>
- Villalobos, O. B. & Miranda, C. M. (2019). Task-based language learning: Definition, characteristics, purpose and scope. *International Journal of English, Literature and Social Sciences*, 4(6), 1869-1878. <https://dx.doi.org/10.22161/ijels.46.39>

- Vireak, K., Bunrosy, L. & Rouet, W. (2024). Optimizing English teaching strategies: A comprehensive review of task-based language teaching, content and language integrated learning, and problem-based learning for modern classrooms. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(5), 407-432. <http://dx.doi.org/10.59890/x6cpxs15>
- 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. *Tạp chí Giáo dục*, 2(12), 52-55.
- Vũ Minh Đức & Phạm Thị Hoàng Ngân. (2019). Thực trạng tự học tiếng Anh của sinh viên đại học Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định. *Tạp chí Giáo dục*, 2(5), 310-312.
- Vũ Thị Mai Quế & Hồ Ngọc Trung. (2020). Các yếu tố làm giảm động lực học tiếng Anh. *Tạp chí Khoa học – Trường Đại học Mở Hà Nội*, 73(11), 19-26.
- Walter, E. L. (2023). Teaching English in Vietnam: Voices of non-native English speakers. *4th International Academic Conference on Teaching, Learning and Education* (pp. 1-9). Berlin, Germany.
- Waluyo, B. & Wangdi, T. (2024). Task-based language teaching in academic English higher education: A case of low-proficiency learners in Thailand. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 30(3), 246-264. <http://dx.doi.org/10.17576/3L-2024-3003-17>
- Wang, H. & Tananuraksakul, N. (2023). Effect of task-based language teaching on Thai kindergarten 3 students' Chinese speaking skills and confidence: A case study of trilingual school in Bangkok. *Journal of Buddhist Education and Research*, 9(2), 1-15.

- Wei, R. & Zhao, X. (2024). Effects of task-based language teaching on functional adequacy in L2 writing. *Assessing Writing*, 60, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2024.100838>
- Weinmann, M., Neilsen, R., & Benalcazar, C. C. (2023). Language and language awareness in the global age 2020-2023: Digital engagement and practice in language teaching and learning in (post-) pandemic times. *Language Awareness*, 33(2), 347-364. <https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2236025>
- Wen, C. H., Ying, L. C., Huat, A. T., Azlan, M. A., Shy, F. P. & Baoshun, S. (2021). The effects of task-based language teaching and audio-lingual teaching approach in Mandarin learning motivation. *International Journal of Language Education*, 5(4), 396-408. <https://doi.org/10.26858/ijole.v5i4.19898>
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wigglesworth, G. (2008). Task and performance-based assessment. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., pp. 2251–2262). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_171
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus*. London: Collins.
- Willis, D., & Willis, J. (1996). *Challenges and change in language teaching*. Oxford: Heinemann ELT.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.

- Wordofa, Y. J., Gencha, M. G. & Hadgu, A. M. (2025). Transforming reading self-efficacy in EFL classrooms: The role of task-based instruction. *Ampersand*, 15, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2025.100236>
- Xuan, Q., Cheung, A. & Liu, J. (2022). How effective is task-based language teaching to enhance second language learning? A technical comment on Bryfonski and McKay (2019). *SAGE Journals*, 1(2), 1-17. <https://doi.org/10.1177/13621688221131127>
- Xueping, L. (2020). The applications and reflection of TBLT in college English reading courses. *International Journal of Arts and Commerce*, 9(3), 57-66.
- Yafeng, L. (2008). Discussion of general English and academic English in college English teaching. *Advances in Social Sciences, Education and Humanities*, 1(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.2991/etmhs-18.2018.30>
- Yahya, A. I. B., Sumaryoto, S. & Prasetyono, H. (2024). The implementation of communicative language teaching (CLT) method in English courses at new concept English education centre. *Eduvest – Journal of Universal Studies*, 4(11), 10752-10772. <http://dx.doi.org/10.59188/eduvest.v4i11.49918>
- Yang, C., Wei, X. & Xue, L. (2025). Application and effectiveness of task-based language teaching in teaching Chinese as a second language. *Advances in Humanities Research*, 11, 36-40. <https://doi.org/10.54254/2753-7080/2025.20563>
- Yilan, S. (2020). Task-based language learning through digital storytelling in a blended learning environment. In K. Borthwick & A. Plutino (Eds), *Education 4.0 revolution: transformative approaches to language teaching and learning, assessment and campus design* (pp. 37-43). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.42.1085>
- Yongping, D. (2022). Exploration and practice on task-based language teaching theory in English teaching. *Sino-US English Teaching*, 19(3), 88-93. <http://dx.doi.org/10.17265/1539-8072/2022.03.002>

- Yu, Y., Mofreh, S. A. M. & Salem, S. (2024). Speak beyond borders: A systematic review of task-based language teaching for EFL speaking proficiency. *English Language Teaching*, 17(7), 15-37. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v17n7p15>
- Zahra, F. (2023). Teachers and students' perceptions towards the effectiveness of task-based learning in ESP education. *Journal of Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*, 7(39), 1-12. <https://doi.org/10.54850/jrspelt.7.39.007>
- Zeng, J. & Yang, J. (2024). English language hegemony: Retrospect and prospect. *Humanities and Social Sciences Communication*, 11, 1-9. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02821-z>
- Zhang, H. (2024). The impact of English language development on internationalization of education. *Lecture Notes in English Psychology and Public Media*, 34(1), 243-249. <http://dx.doi.org/10.54254/2753-7048/34/20231933>
- Zhao, Y. (2017). *An empirical study on the application of lexical chunks approach to reading instruction of college English teaching* [Unpublished Master's thesis]. China National Knowledge Infrastructure.
- Zhou, L. & Shi, L. (2024). Application of task-based teaching in TESOL: Cultivating language skills and practical application abilities. *Advances in Educational Technology and Psychology*, 8(2), 135-140. <https://dx.doi.org/10.23977/aetp.2024.080220>

PHỤ LỤC 1

PHIẾU KHẢO SÁT DÀNH CHO GIẢNG VIÊN

Kính thưa quý Thầy/Cô!

Nhằm tìm hiểu một số vấn đề liên quan đến việc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại các trường đại học, chúng tôi kính mong quý Thầy/Cô dành chút thời gian quý báu để cung cấp một số thông tin qua phiếu khảo sát. Những ý kiến của quý Thầy/Cô có ý nghĩa rất quan trọng trong công trình nghiên cứu của chúng tôi. Bên cạnh đó, các thông tin được thu thập từ phiếu điều tra này được bảo mật về nội dung, cũng như thông tin cá nhân của người trả lời.

Trân trọng cảm ơn quý Thầy/Cô!

A. PHẦN THÔNG TIN CÁ NHÂN

Chuyên ngành:

- Ngôn ngữ Anh
- Lý luận và phương pháp dạy học bộ môn tiếng Anh

Bằng cấp cao nhất:

- Tiến sĩ
- Thạc sĩ
- Cử nhân

Đơn vị đang công tác:

- Trường Đại học Nông Lâm Thành phố Hồ Chí Minh
- Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh
- Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh

B. NỘI DUNG KHẢO SÁT

Mỗi nội dung chỉ chọn 1 mức độ và đánh dấu X vào ô tương ứng:

Nội dung 1: Nhận thức của Thầy/Cô về thực trạng dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ						
STT	Nội dung	Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Không ý kiến	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1	Lý thuyết hành vi có mối liên hệ với dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ.					
2	Lý thuyết kiến tạo có mối liên hệ với dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ.					
3	Lý thuyết nhận thức có mối liên hệ với dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ.					
4	Lý thuyết nhân văn có mối liên hệ với dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ.					
5	Nội dung dạy học theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ đề cao vai trò trung tâm của sinh viên.					
6	Các nhiệm vụ được sử dụng linh hoạt theo từng nội dung bài học.					
7	Các nhiệm vụ trong dạy học theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ được giải quyết theo một quy trình.					
8	Các nhiệm vụ học tập phản ánh kiến thức thực tế của sinh viên.					
9	Sinh viên có nhiều cơ hội sử dụng ngôn ngữ đích để giải quyết các nhiệm vụ học tập.					
10	Có các tiêu chí đánh giá mức độ giải quyết các nhiệm vụ học tập theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ.					
Nội dung 2: Thực trạng tổ chức dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học						

<i>Nội dung dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học</i>						
STT	Nội dung	Không bao giờ	Hiếm khi	Thỉnh thoảng	Thường xuyên	Luôn luôn
1	Các nội dung dạy học phát huy vai trò trung tâm của sinh viên.					
2	Các điểm ngữ pháp được giảng dạy trong từng đơn vị bài học.					
3	Các mẫu câu và cấu trúc câu được giảng dạy trong từng đơn vị bài học.					
4	Các từ vựng được giới thiệu và giảng dạy trong từng đơn vị bài học.					
5	Việc dạy phát âm được thực hiện trong từng đơn vị bài học.					
6	Các nội dung học tập được khai thác từ trải nghiệm thực tế của sinh viên.					
<i>Hình thức dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học</i>						
1	Dạy học cả lớp					
2	Dạy học cá nhân					
3	Dạy học theo nhóm					
4	Tham quan					
5	Dạy học qua hình ảnh và các đoạn video					
6	Dạy học trực tuyến					
<i>Phương pháp dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học</i>						
1	Phương pháp vấn đáp					
2	Phương pháp hoạt động theo nhóm và theo cặp					
3	Phương pháp phát hiện và giải quyết vấn đề					

4	Phương pháp đóng vai					
5	Phương pháp kể chuyện					
6	Phương pháp dạy học tình huống					
Hình thức kiểm tra, đánh giá dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học						
1	Thực hiện trong cả quá trình học					
2	Thực hiện trên giấy					
3	Thực hiện qua bài tập lớn					
4	Thực hiện qua các hoạt động giao tiếp					
Các điều kiện hỗ trợ việc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học						
<i>1) Tiêu chuẩn của giảng viên</i>						
Nội dung		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Không ý kiến	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1	Giảng viên có kiến thức chuyên môn vững vàng					
2	Giảng viên kết nối được các hoạt động trong lớp học					
3	Giảng viên có thái độ gần gũi và chia sẻ với sinh viên					
4	Giảng viên có khả năng phán đoán những khó khăn của sinh viên khi giải quyết các nhiệm vụ					
5	Giảng viên kịp thời đưa ra các góp ý tích cực giúp sinh viên cải thiện việc học					
<i>2) Tính tự chủ của sinh viên</i>						
1	Sinh viên có hứng thú đối với môn học tiếng Anh					

2	Sinh viên có kiến thức và kinh nghiệm phong phú					
3	Sinh viên tích cực tham gia các hoạt động của lớp học					
4	Sinh viên mạnh dạn chia sẻ các quan điểm					
5	Sinh viên vận dụng kiến thức đã học một cách linh hoạt và theo trình tự					
6	Sinh viên được tự do sử dụng ngôn ngữ đích của bản thân					
<i>3) Tiêu chuẩn cơ sở vật chất giảng dạy</i>						
1	Lớp học được bố trí hợp lý về không gian và số lượng sinh viên					
2	Lớp học có đầy đủ các hệ thống máy tính, máy chiếu, âm thanh					
3	Lớp học được thiết kế đẹp mắt bằng những tranh ảnh tiếng Anh					
4	Nguồn sách tại thư viện phong phú và đa dạng					
5	Các máy tính tại lớp học và thư viện được kết nối mạng Internet để tìm kiếm các tài liệu học tập					
6	Các phòng chức năng ngôn ngữ hỗ trợ tối đa việc tự học của sinh viên					

CHÂN THÀNH CẢM ƠN QUÝ THẦY/CÔ!

Phụ lục 2

CÂU HỎI PHỎNG VẤN DÀNH CHO GIÁNG VIÊN

Phần 1. Giới thiệu về nghiên cứu

Chúng tôi đang thực hiện một nghiên cứu giáo dục học có tên “Dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học”. Phỏng vấn này giúp chúng tôi đánh giá thêm về thực trạng dạy học tiếng Anh hiện nay và bổ sung thêm các thông tin hữu ích cho việc triển khai thực hiện dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học.

Phần 2. Câu hỏi phỏng vấn

1. Thầy/Cô có nhận thức như thế nào về tầm quan trọng của dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ?
2. Thầy/Cô làm gì để giúp sinh viên có thêm các cơ hội củng cố nội dung học tập và trải nghiệm ngôn ngữ đích?
3. Thầy/Cô làm gì để giúp sinh viên đạt được mục tiêu đề ra của môn học và phát huy vai trò trung tâm của sinh viên trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ?
4. Thầy/Cô thực hiện việc kiểm tra và đánh giá dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ như thế nào?
5. Thầy/Cô có đưa ra các góp ý để giúp sinh viên kịp thời điều chỉnh việc sử dụng ngôn ngữ đích sau các lần kiểm tra không?

CHÂN THÀNH CẢM ƠN QUÝ THẦY/CÔ!

PHỤ LỤC 3

PHIẾU KHẢO SÁT DÀNH CHO SINH VIÊN

Xin chào các bạn sinh viên!

Nhằm tìm hiểu một số vấn đề liên quan đến việc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại các trường đại học, chúng tôi kính mong các bạn sinh viên dành chút thời gian hoàn thành phiếu khảo sát theo hướng dẫn ở từng câu. Những ý kiến của các bạn có ý nghĩa rất quan trọng trong công trình nghiên cứu của chúng tôi. Vì vậy, chúng tôi rất mong nhận được câu trả lời chân thành và đầy đủ từ các bạn.

Các thông tin được thu thập từ phiếu điều tra này được bảo mật về nội dung, cũng như thông tin cá nhân của người trả lời.

Trân trọng cảm ơn các bạn sinh viên!

A. PHẦN THÔNG TIN CÁ NHÂN

Đang học tại:

- Trường Đại học Nông Lâm Thành phố Hồ Chí Minh
- Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh
- Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh

B. NỘI DUNG KHẢO SÁT

Mỗi nội dung chỉ chọn 1 mức độ và đánh dấu X vào ô tương ứng:

Thực trạng tổ chức dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học						
Nội dung dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học						
STT	Nội dung	Không bao giờ	Hiếm khi	Thỉnh thoảng	Thường xuyên	Luôn luôn
1	Các nội dung dạy học phát huy vai trò trung tâm của sinh viên.					

2	Các điểm ngữ pháp được giảng dạy trong từng đơn vị bài học.					
3	Các mẫu câu và cấu trúc câu được giảng dạy trong từng đơn vị bài học.					
4	Các từ vựng được giới thiệu và giảng dạy trong từng đơn vị bài học.					
5	Việc dạy phát âm được thực hiện trong từng đơn vị bài học.					
6	Các nội dung học tập được khai thác từ trải nghiệm thực tế của sinh viên.					
Hình thức dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học						
1	Dạy học cả lớp					
2	Dạy học cá nhân					
3	Dạy học theo nhóm					
4	Tham quan					
5	Dạy học qua hình ảnh và các đoạn video					
6	Dạy học trực tuyến					
Phương pháp dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học						
1	Phương pháp vấn đáp					
2	Phương pháp hoạt động theo nhóm và theo cặp					
3	Phương pháp phát hiện và giải quyết vấn đề					
4	Phương pháp đóng vai					
5	Phương pháp kể chuyện					
6	Phương pháp dạy học tình huống					
Hình thức kiểm tra, đánh giá dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học						

1	Thực hiện trong cả quá trình học					
2	Thực hiện trên giấy					
3	Thực hiện qua bài tập lớn					
4	Thực hiện qua các hoạt động giao tiếp					
Các điều kiện hỗ trợ việc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học						
<i>1) Tiêu chuẩn của giảng viên</i>						
Nội dung		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Không ý kiến	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1	Giảng viên có kiến thức chuyên môn vững vàng					
2	Giảng viên kết nối được các hoạt động trong lớp học					
3	Giảng viên có thái độ gần gũi và chia sẻ với sinh viên					
4	Giảng viên có khả năng phán đoán những khó khăn của sinh viên khi giải quyết các nhiệm vụ					
5	Giảng viên kịp thời đưa ra các góp ý tích cực giúp sinh viên cải thiện việc học					
<i>2) Tính tự chủ của sinh viên</i>						
1	Sinh viên có hứng thú đối với môn học tiếng Anh					
2	Sinh viên có kiến thức và kinh nghiệm phong phú					
3	Sinh viên tích cực tham gia các hoạt động của lớp học					
4	Sinh viên mạnh dạn chia sẻ các quan điểm					

5	Sinh viên vận dụng kiến thức đã học một cách linh hoạt và theo trình tự					
6	Sinh viên được tự do sử dụng ngôn ngữ đích của bản thân					
3) <i>Tiêu chuẩn cơ sở vật chất giảng dạy</i>						
1	Lớp học được bố trí hợp lý về không gian và số lượng sinh viên					
2	Lớp học có đầy đủ các hệ thống máy tính, máy chiếu, âm thanh					
3	Lớp học được thiết kế đẹp mắt bằng những tranh ảnh tiếng Anh					
4	Nguồn sách tại thư viện phong phú và đa dạng					
5	Các máy tính tại lớp học và thư viện được kết nối mạng Internet để tìm kiếm các tài liệu học tập					
6	Các phòng chức năng ngôn ngữ hỗ trợ tối đa việc tự học của sinh viên					

CHÂN THÀNH CẢM ƠN CÁC BẠN SINH VIÊN!

Phụ lục 4

CÂU HỎI PHÒNG VẤN DÀNH CHO SINH VIÊN

Phần 1. Giới thiệu về nghiên cứu

Chúng tôi đang thực hiện một nghiên cứu giáo dục học có tên “Dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học”. Phỏng vấn này giúp chúng tôi đánh giá thêm về thực trạng dạy học tiếng Anh hiện nay và bổ sung thêm các thông tin hữu ích cho việc triển khai thực hiện dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học.

Phần 2. Câu hỏi phỏng vấn

1. Theo các bạn, Thầy/Cô làm gì để giúp sinh viên có thêm các cơ hội củng cố nội dung học tập và trải nghiệm ngôn ngữ đích?
2. Thầy/Cô của bạn làm gì để giúp sinh viên đạt được mục tiêu đề ra của môn học và phát huy vai trò trung tâm của sinh viên trong dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ?
3. Thầy/Cô của các bạn thường thực hiện việc kiểm tra và đánh giá dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ như thế nào?
4. Thầy/Cô của bạn có đưa ra các góp ý để giúp sinh viên kịp thời điều chỉnh việc sử dụng ngôn ngữ đích sau các lần kiểm tra không?

CHÂN THÀNH CẢM ƠN CÁC BẠN SINH VIÊN!

PHỤ LỤC 5

Bảng dự giờ tiến trình tổ chức dạy học

Thông tin giảng viên:.....

Lớp dự giờ:

Nội dung:

Ngày dự giờ:

Tiến trình tổ chức dạy học	Triển khai thực hiện		Thời gian
	Có	Không	
Giới thiệu bài học			
Giảng viên tổ chức hoạt động ôn lại bài cũ			
Giảng viên sử dụng các tình huống thực tiễn để gắn kết kiến thức và kinh nghiệm đã có cho nội dung mới			
Giảng viên kiểm tra sinh viên về việc chuẩn bị nội dung bài học mới			
Tổ chức dạy bài mới			
Giảng viên giới thiệu rõ mục tiêu, kiến thức cần đạt			
Giảng viên tổ chức các nhiệm vụ cần thực hiện			
Giảng viên tổ chức và hướng dẫn sinh viên tham gia giải quyết các nhiệm vụ học tập			
Giảng viên quan sát và theo dõi tiến trình giải quyết nhiệm vụ			

Luyện tập củng cố & đánh giá			
Giảng viên trình bày lại nội dung trọng tâm của bài học			
Giảng viên đánh giá kết quả giờ học			
Hướng dẫn sinh viên tự học tại nhà			
Giảng viên hướng dẫn sinh viên ôn tập lại nội dung bài học			
Giảng viên hướng dẫn sinh viên chuẩn bị bài mới			

PHỤ LỤC 6

Bài kiểm tra đánh giá năng lực tiếng Anh trước thực nghiệm (lần 1)

MINI TEST ON GENERAL ENGLISH

1. Discussion

Look at the picture and title of the following passage and guess what is happening on Hung's way to school.



Accident on my way to school

I saw an accident this morning while on my way to school. I was standing at the corner of Nguyen Hue and Nguyen Trai streets. A man in a yellow sports car was driving down Nguyen Hue street very fast. He seemed to be speaking on the phone and he did not stop at the traffic light. He crashed into another car badly. Both drivers got out of their cars and started yelling at each other. They also had some fights. Luckily, a man arrived quickly and asked some local people. Then two men were taken to the police station to make a statement.

Discuss three following questions

- Where did the accident take place?
- Did both drivers have talks after the serious accident?
- Where did the policeman take them to?

2. Role play activity

You rode a motorcycle to school but a driver drove so fast and crashed into you.
Complain to him about it.



Notes:

Use past tenses in your talk

- Further discussion
- Why should we drive carefully on the street?
- What should we do when we have accidents on the street?
- Can you tell me some steps to help other people in accidents?

PHỤ LỤC 7

Bài kiểm tra đánh giá năng lực tiếng Anh sau thực nghiệm (lần 2)

MINI TEST ON GENERAL ENGLISH

1. Discussion

A. Choose the following phrases or sentences to give directions to other people

Turn left/right

Go across the roundabout

The road is spacious.

Don't take the first road

Go on for about some minutes

B. Look at the picture and title of the following passage and guess what happened to Mary's summer vacation



When I was twelve years old, my family decided to visit Disneyland in the summer vacation. I was very happy that I would travel to a place I heard a lot about. On the fourth day of our trip we visited the Epcot Center. Thereafter we finished playing in the Mexican city, I went with my dad to buy an ice cream before we got to meet the rest of

the family at the main street. While we were walking, the lights started to go down gradually and a sound of music began to become loud with a small firework. I was watching everything around me forgetting everything about my dad. Suddenly, I got my tension back and I called my dad but he didn't answer.

Discuss three following questions:

- At what age did Mary go to DisneyLand with her family?
- What attracted Mary on the street?
- What happened to Mary when she was watching everything on the street?
- Have you ever got lost?

2. Role play activity

Many visitors get lost in your hometown. Make a talk to introduce your solution to this problem.



Further discussions:

- What is the best advice to people who get lost in a strange place?
- Should local people volunteer to help visitors to find out their destination? Why or why not?

PHỤ LỤC 8

Bài kiểm tra đánh giá năng lực tiếng Anh sau thực nghiệm (lần 3)

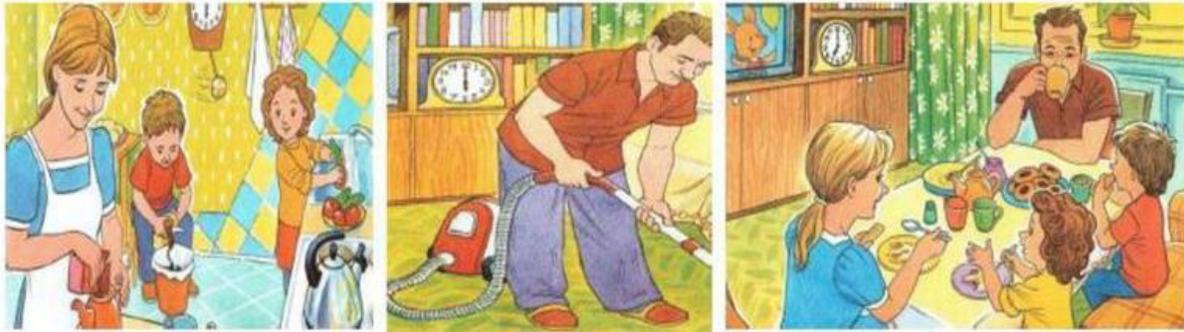
MINI TEST ON GENERAL ENGLISH

1. Discussion

A. Which of the following adjectives describe personality and appearance?

young	polite	patient	tall	bald
pretty	skinny	slim	shy	friendly
short	hard-working	blond	neat	

B. Make a story based on the following picture



2. Negotiation role plays

Instruction: Both of you have 5 minutes to look at the instructions for each role. You can take notes during the discussion. Then you have 5 minutes to make the conversation.

Person A: You are a buyer for a company. You ordered 200 pairs of shoes. This order was sent to the company yesterday. However, the manager informed that the incorrect size was sent. Call the salesperson and tell him.

Person B: You are a salesperson for a shoe company. You shipped the order on time and have been enjoying the congratulations. Your phone rings.

PHỤ LỤC 9

Phiếu khảo sát ý kiến chuyên gia về cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

Quý Thầy/Cô vui lòng cho biết ý kiến về tính cần thiết và tính khả thi của việc áp dụng cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học.

I. Thông tin về giảng viên:

Họ và tên người trả lời phỏng vấn:

Đơn vị công tác:

II. Nội dung đánh giá

1. Tính cần thiết của cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ tại trường đại học

STT	Nội dung	Cần thiết	Ít cần thiết	Không cần thiết
1	Cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ			
2	Vận dụng cấu trúc dạy học theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ vào dạy học tiếng Anh tổng quát			

2. Tính khả thi của cấu trúc dạy học TA theo TBA tại trường đại học

STT	Nội dung	Khả thi	Ít khả thi	Không khả thi
1	Cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ			
2	Vận dụng cấu trúc dạy học theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ vào dạy học tiếng Anh tổng quát			

III. Ý kiến khác

Thầy/Cô có những ý kiến khác về cấu trúc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CHÂN THÀNH CẢM ƠN QUÝ THẦY/CÔ!

PHỤ LỤC 10

Kết quả xử lý thô SPSS

1. Độ tin cậy (Cronbach's Alpha của bảng hỏi khảo sát)

A. Bảng hỏi khảo sát giảng viên

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	45	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	45	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.934	49

B. Bảng hỏi khảo sát sinh viên

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	450	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	450	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
------------------	------------

2. Phân tích thống kê (Descriptive Statistics)

A. Nội dung khảo sát dành cho giảng viên

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ND1	45	1	5	2.62	.567
ND2	45	1	5	2.64	.681
ND3	45	1	5	2.73	.732
ND4	45	1	5	2.84	.802
ND5	45	1	5	3.44	.755
ND6	45	1	5	3.52	.716
ND7	45	1	5	3.26	.586
ND8	45	1	5	2.81	.652
ND9	45	1	5	3.65	.687
ND10	45	1	5	2.79	.788
ND11	45	1	5	2.49	.702
ND12	45	1	5	3.42	.683
ND13	45	1	5	2.44	.723
ND14	45	1	5	2.22	.700
ND15	45	1	5	2.51	.655
ND16	45	1	5	2.56	.721
ND17	45	1	5	3.43	.633
ND18	45	1	5	2.52	.687
ND19	45	1	5	3.44	.721
ND20	45	1	5	1.74	.626
ND21	45	1	5	3.45	.682

ND22	45	1	5	1.73	.558
ND23	45	1	5	3.50	.739
ND24	45	1	5	3.52	.643
ND25	45	1	5	2.58	.766
ND26	45	1	5	2.48	.724
ND27	45	1	5	2.55	.587
ND28	45	1	5	2.36	.713
ND29	45	1	5	2.55	.656
ND30	45	1	5	3.65	.721
ND31	45	1	5	2.57	.688
ND32	45	1	5	2.49	.714
ND33	45	1	5	3.52	.633
ND34	45	1	5	3.60	.768
ND35	45	1	5	3.58	.669
ND36	45	1	5	3.41	.702
ND37	45	1	5	2.67	.588
ND38	45	1	5	3.58	.721
ND39	45	1	5	3.55	.785
ND40	45	1	5	2.58	.701
ND41	45	1	5	2.49	.733
ND42	45	1	5	2.55	.725
ND43	45	1	5	2.45	.781
ND44	45	1	5	3.58	.721
ND45	45	1	5	3.77	.733
ND46	45	1	5	3.59	.715
ND47	45	1	5	3.62	.722
ND48	45	1	5	3.64	.656

ND49	45	1	5	3.63	.668
Valid N (listwise)	45				

B. Nội dung khảo sát dành cho sinh viên

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ND1	450	1	5	2.50	.605
ND2	450	1	5	3.60	.663
ND3	450	1	5	2.44	.702
ND4	450	1	5	2.12	.758
ND5	450	1	5	2.52	.658
ND6	450	1	5	2.59	.653
ND7	450	1	5	3.42	.731
ND8	450	1	5	2.42	.708
ND9	450	1	5	3.44	.775
ND10	450	1	5	1.74	.611
ND11	450	1	5	3.46	.669
ND12	450	1	5	1.72	.586
ND13	450	1	5	3.47	.567
ND14	450	1	5	3.50	.539
ND15	450	1	5	2.55	.668
ND16	450	1	5	2.44	.595
ND17	450	1	5	2.53	.479
ND18	450	1	5	2.40	.536
ND19	450	1	5	2.57	.552
ND20	450	1	5	3.65	.613
ND21	450	1	5	2.58	.586

ND22	450	1	5	2.44	.701
ND23	450	1	5	3.53	.755
ND24	450	1	5	3.60	.682
ND25	450	1	5	3.55	.700
ND26	450	1	5	3.46	.656
ND27	450	1	5	2.68	.705
ND28	450	1	5	3.57	.766
ND29	450	1	5	3.54	.687
ND30	450	1	5	2.57	.705
ND31	450	1	5	2.48	.663
ND32	450	1	5	2.53	.596
ND33	450	1	5	2.44	.588
ND34	450	1	5	3.56	.632
ND35	450	1	5	3.77	.685
ND36	450	1	5	3.58	.703
ND37	450	1	5	3.61	.711
ND38	450	1	5	3.65	.696
ND39	450	1	5	3.64	.733
Valid N (listwise)	450				

3. Kiểm định T-test kết quả giữa hai nhóm thực nghiệm và đối chứng

T-TEST GROUPS=Nhom (1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=TNlan1 TNlan2 TNlan3
 /CRITERIA=CI(.95).

Group Statistics

	Nhom	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
diem lan1	TN	60	5.081	1,721	.1602
	DC	60	5.122	1,868	.1638

diem lan2	TN	60	5.724	1,253	.1362
	DC	60	5.230	1,234	.1358
diem lan3	TN	60	6.321	1,823	.1702
	DC	60	5.548	1,930	.1764

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
diem lan1	Equal variances assumed	.185	.631	-.335	168	.631	-.0552	.1362	-.4258	.3017
	Equal variances not assumed			-.335	178.523	.631	-.0552	.1362	-.4258	.3017
diem lan2	Equal variances assumed	.132	.701	2.186	168	.003	.5214	.1952	.1785	.9062
	Equal variances not assumed			2.186	178.502	.003	.5214	.1952	.1785	.9062
diem lan3	Equal variances assumed	1,1215	.283	4.526	168	.000	.8320	.2015	.5203	1.3637
	Equal variances not assumed			4.526	178.518	.000	.8320	.2015	.5203	1.3637

T-TEST PAIRS=DClan1 WITH DCIan2 (PAIRED)

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	diem	5.12	60	1.868	.1638
	diem	5.23	60	1.234	.1358

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	diem & diem	60	.786	.000

Paired Samples Test

		Paired differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	diem-diem	-.1000	.7255	.0733	-.2514	.0715	-1.132	60	.264

T-TEST PAIRS=Dclan2 WITH Dclan3 (PAIRED)

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	diem	5.23	60	1.234	.1358
	diem	5.55	60	1.930	.1764

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	diem & diem	60	.802	.000

Paired Samples Test

		Paired differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	diem-diem	-.3106	.7255	.0859	-.4339	.1416	-3.137	60	.000

T-TEST PAIRS=TNlan1 WITH TNlan2 (PAIRED)

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS.

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 diem	5.08	60	1.721	.1602
Pair 1 diem	5.72	60	1.253	.1362

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 diem & diem	60	.719	.000

Paired Samples Test

		Paired differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper				
Pair 1	diem-diem	-.6068	.8525	.0843	-.9514	-.0652	-5.138	58	.000

T-TEST PAIRS=TNlan2 WITH TNlan3 (PAIRED)

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS.

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 diem	5.72	60	1.253	.1362
Pair 1 diem	6.32	60	1.823	.1702

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 diem & diem	60	.856	.000

Paired Samples Test

		Paired differences				t	df	Sig. (2-
--	--	--------------------	--	--	--	---	----	----------

										tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
					Lower	Upper				
Pair 1	diem-diem	-.7286	.6837	.0751	-.8590	-.5826	-10.124	58	.000	

4. Kiểm định tương quan thứ hạng Spearman

Nhận thức của giảng viên về dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

			NT1	NT2	NT3	NT4	NT5	NT6	NT7	NT8	NT9	NT10	
Spearman's rho	NT1	r	1.000	.826**	.801**	.782**	.751**	.702**	.652**	.630**	.586**	.578**	
		Sig.(2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
		N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
	NT2	r	.755**	1.000	.823**	.804**	.759**	.746**	.742**	.733**	.605**	.600**	
		Sig.(2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
		N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	
	NT3	r	.659**	.632**	1.000	.587**	.560**	.532**	.516**	.527**	.823**	.674**	
		Sig.(2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
		N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	
	NT4	r	.754**	.721**	.703**	1.000	.654**	.623**	.611**	.506**	.514**	.687**	
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	
		N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	
	NT5	r	.652**	.630**	.602**	.588**	1.000	.724**	.722**	.710**	.706**	.628**	
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	
		N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	
	NT6	r	.802**	.780**	.684**	.658**	.655**	1.000	.562**	.506**	.442**	.465**	
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	

		tailed)										
		N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
	NT7	r	.667**	.680**	.705**	.72**	.692**	.506**	1.000	.587**	.556**	.475**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
		N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
	NT8	r	.651**	.662**	.680**	.671**	.564**	.552**	.539**	1.000	.402**	.411**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
		N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
	NT9	r	.842**	.801**	.811**	.756**	.742**	.628**	.548**	.539**	1.000	.631**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
		N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
	NT10	r	.852**	.885**	.762**	.755**	.620**	.611**	.526**	.410**	.438**	1.000
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
		N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Kết quả khảo sát giảng viên về nội dung dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

			ND1	ND2	ND3	ND4	ND5	ND6
Spearman's rho	ND1	r	1.000	.746**	.721**	.700**	.651**	.802**
		Sig.(2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000	.000
		N	45	45	45	45	45	45
	ND2	r	.692**	1.000	.783**	.714**	.667**	.701**
		Sig.(2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000
		N	45	45	45	45	45	45
	ND3	r	.687**	.653**	1.000	.515**	.605**	.632**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000
		N	45	45	45	45	45	45

		N	45	45	45	45	45	45
	ND4	r	.714**	.821**	.643**	1.000	.724**	.717**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000
		N	45	45	45	45	45	45
	ND5	r	.642**	.568**	.767**	.588**	1.000	.651**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000
		N	45	45	45	45	45	45
	ND6	r	.712**	.680**	.704**	.662**	.705**	1.000
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
		N	45	45	45	45	45	45

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Kết quả khảo sát sinh viên về nội dung dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

			ND1	ND2	ND3	ND4	ND5	ND6
Spearman's rho	ND1	r	1.000	.88**	.792**	.700**	.783**	.812**
		Sig.(2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000	.000
		N	450	450	450	450	450	450
	ND2	r	.625**	1.000	.514**	.732**	.607**	.833**
		Sig.(2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000
		N	450	450	450	450	450	450
	ND3	r	.661**	.687**	1.000	.725**	.693**	.697**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000
		N	450	450	450	450	450	450
	ND4	r	.724**	.801**	.735**	1.000	.824**	.717**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000
		N	450	450	450	450	450	450

	ND5	r	.664**	.565**	.530**	.528**	1.000	.755**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000
		N	450	450	450	450	450	450
	ND6	r	.700**	.680**	.683**	.682**	.773**	1.000
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
		N	450	450	450	450	450	450

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Kết quả khảo sát giảng viên về hình thức dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

			HT1	HT2	HT3	HT4	HT5	HT6
Spearman's rho	HT1	r	1.000	.544**	.501**	.662**	.801**	.712**
		Sig.(2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000	.000
		N	45	45	45	45	45	45
	HT2	r	.625**	1.000	.663	.654	.509	.621
		Sig.(2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000
		N	45	45	45	45	45	45
	HT3	r	.669**	.721**	1.000	.657**	.660**	.612**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000
		N	45	45	45	45	45	45
	HT4	r	.444**	.560**	.703**	1.000	.554**	.619**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000
		N	45	45	45	45	45	45
	HT5	r	.682**	.630**	.643**	.677**	1.000	.658**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000
		N	45	45	45	45	45	45
	HT6	r	.670**	.753**	.741**	.721**	.725**	1.000

		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
		N	45	45	45	45	45	45

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Kết quả khảo sát sinh viên về hình thức dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

			HT1	HT2	HT3	HT4	HT5	HT6
Spearman's rho	HT1	r	1.000	.664**	.576**	.682**	.776**	.742**
		Sig.(2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000	.000
		N	450	450	450	450	450	450
	HT2	r	.825**	1.000	.673**	.600**	.709**	.728**
		Sig.(2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000
		N	450	450	450	450	450	450
	HT3	r	.645**	.668**	1.000	.787**	.711**	.721**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000
		N	450	450	450	450	450	450
	HT4	r	.733**	.678**	.638**	1.000	.654**	.649**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000
		N	450	450	450	450	450	450
	HT5	r	.644**	.730**	.676**	.688**	1.000	.722**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000
		N	450	450	450	450	450	450
	HT6	r	.470**	.553**	.521**	.561**	.602**	1.000
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
		N	450	450	450	450	450	450

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Kết quả khảo sát giảng viên về phương pháp dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

			PP1	PP2	PP3	PP4	PP5	PP6
Spearman's rho	PP1	r	1.000	.625**	.575**	.682**	.701**	.733**
		Sig.(2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000	.000
		N	45	45	45	45	45	45
	PP2	r	.855**	1.000	.863	.824	.829	.562
		Sig.(2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000
		N	45	45	45	45	45	45
	PP3	r	.722**	.708**	1.000	.787**	.881**	.642**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000
		N	45	45	45	45	45	45
	PP4	r	.585**	.660**	.723**	1.000	.657**	.639**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000
		N	45	45	45	45	45	45
	PP5	r	.685**	.700**	.721**	.782**	1.000	.757**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000
		N	45	45	45	45	45	45
	PP6	r	.750**	.782**	.711**	.733**	.788**	1.000
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
		N	45	45	45	45	45	45

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Kết quả khảo sát sinh viên về phương pháp dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

			PP1	PP2	PP3	PP4	PP5	PP6
Spearman's rho	PP1	r	1.000	.834**	.826**	.812**	.806**	.802**
		Sig.(2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000	.000

		N	450	450	450	450	450	450
PP2	r		.725**	1.000	.772**	.708**	.729**	.701**
	Sig.(2-tailed)		.000		.000	.000	.000	.000
	N		450	450	450	450	450	450
PP3	r		.668**	.652**	1.000	.717**	.788**	.755**
	Sig.(2-tailed)		.000	.000		.000	.000	.000
	N		450	450	450	450	450	450
PP4	r		.623**	.608**	.602**	1.000	.681**	.622**
	Sig.(2-tailed)		.000	.000	.000		.000	.000
	N		450	450	450	450	450	450
PP5	r		.614**	.700**	.625**	.652**	1.000	.702**
	Sig.(2-tailed)		.000	.000	.000	.000		.000
	N		450	450	450	450	450	450
PP6	r		.621**	.556**	.576**	.522**	.633**	1.000
	Sig.(2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	
	N		450	450	450	450	450	450

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Kết quả khảo sát giảng viên về kiểm tra – đánh giá dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

			KT-DG1	KT-DG2	KT-DG3	KT-DG4
Spearman's rho	KT-DG1	r	1.000	.675**	.666**	.604**
		Sig.(2-tailed)	.	.000	.000	.000
		N	45	45	45	45
	KT-DG2	r	.723**	1.000	.763	.784
		Sig.(2-tailed)	.000		.000	.000
		N	45	45	45	45
	KT-DG3	r	.714**	.725**	1.000	.733**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000		.000

		N	45	45	45	45
	KT-DG4	r	.725**	.670**	.766**	1.000
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	
		N	45	45	45	45

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Kết quả khảo sát sinh viên về kiểm tra – đánh giá dạy học tiếng Anh theo tiếp cận dựa vào nhiệm vụ

			KT- DG1	KT- DG2	KT- DG3	KT- DG4
Spearman's rho	KT-DG1	r	1.000	.811**	.836**	.811**
		Sig.(2-tailed)	.	.000	.000	.000
		N	450	450	450	450
	KT-DG2	r	.733**	1.000	.725	.698
		Sig.(2-tailed)	.000		.000	.000
		N	450	450	450	450
	KT-DG3	r	.700**	.733**	1.000	.683**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000		.000
		N	450	450	450	450
	KT-DG4	r	.665**	.641**	.816**	1.000
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	
		N	450	450	450	450

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Kết quả khảo sát giảng viên về tiêu chuẩn của giảng viên

			GV1	GV2	GV3	GV4	GV5
Spearman's rho	GV1	r	1.000	.723**	.714**	.722**	.680**
		Sig.(2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000
		N	45	45	45	45	45
	GV2	r	.722**	1.000	.721**	.756**	.771**
		Sig.(2-tailed)	.000		.000	.000	.000
		N	45	45	45	45	45

	GV3	r	.722**	.554**	1.000	.557**	.588**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000		.000	.000
		N	45	45	45	45	45
	GV4	r	.565**	.418**	.512**	1.000	.557**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000		.000
		N	45	45	45	45	45
	GV5	r	.625**	.711**	.679**	.622**	1.000
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
		N	45	45	45	45	45

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Kết quả khảo sát sinh viên về tiêu chuẩn của giảng viên

			GV1	GV2	GV3	GV4	GV5
Spearman's rho	GV1	r	1.000	.714**	.767**	.688**	.676**
		Sig.(2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000
		N	450	450	450	450	450
	GV2	r	.712**	1.000	.734**	.742**	.751**
		Sig.(2-tailed)	.000		.000	.000	.000
		N	450	450	450	450	450
	GV3	r	.755**	.665**	1.000	.567**	.683**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000		.000	.000
		N	450	450	450	450	450
	GV4	r	.546**	.467**	.556**	1.000	.577**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000		.000
		N	450	450	450	450	450
	GV5	r	.644**	.709**	.676**	.654**	1.000

		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000
		N	450	450	450	450	450

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Kết quả khảo sát giảng viên về tính tự chủ của sinh viên

			TC-SV1	TC-SV2	TC-SV3	TC-SV4	TC-SV5	TC-SV6
Spearman's rho	TC-SV1	r	1.000	.525**	.502**	.587**	.522**	.551**
		Sig.(2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000	.000
		N	45	45	45	45	45	45
	TC-SV2	r	.752**	1.000	.725**	.702**	.721**	.725**
		Sig.(2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000
		N	45	45	45	45	45	45
	TC-SV3	r	.672**	.728**	1.000	.688**	.628**	.647**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000
		N	45	45	45	45	45	45
	TC-SV4	r	.568**	.608**	.662**	1.000	.638**	.641**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000
		N	45	45	45	45	45	45
	TC-SV5	r	.685**	.667**	.652**	.741**	1.000	.628**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000
		N	45	45	45	45	45	45
	TC-SV6	r	.700**	.720**	.720**	.833**	.708**	1.000
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
		N	45	45	45	45	45	45

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Kết quả khảo sát sinh viên về tính tự chủ của sinh viên

			TC-SV1	TC-SV2	TC-SV3	TC-SV4	TC-SV5	TC-SV6
Spearman's rho	TC-SV1	r	1.000	.834**	.826**	.812**	.806**	.802**
		Sig.(2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000	.000
		N	450	450	450	450	450	450
	TC-SV2	r	.685**	1.000	.758**	.688**	.683**	.722**
		Sig.(2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000
		N	450	450	450	450	450	450
	TC-SV3	r	.648**	.666**	1.000	.62**	.775**	.763**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000
		N	450	450	450	450	450	450
	TC-SV4	r	.700**	.628**	.712**	1.000	.677**	.652**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000
		N	450	450	450	450	450	450
	TC-SV5	r	.624**	.663**	.695**	.625**	1.000	.622**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000
		N	450	450	450	450	450	450
	TC-SV6	r	.622**	.552**	.585**	.533**	.574**	1.000
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
		N	450	450	450	450	450	450

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Kết quả khảo sát giảng viên về tiêu chuẩn cơ sở vật chất giảng dạy

			CSVC 1	CSVC 2	CSVC 3	CSVC 4	CSVC 5	CSVC 6
Spearman's rho	CSVC1	r	1.000	.455**	.522**	.568**	.511**	.568**
		Sig.(2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000	.000

		N	45	45	45	45	45	45
	CSVC2	r	.652**	1.000	.645**	.632**	.611**	.695**
		Sig.(2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000
		N	45	45	45	45	45	45
	CSVC3	r	.658**	.668**	1.000	.608**	.638**	.655**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000
		N	45	45	45	45	45	45
	CSVC4	r	.572**	.657**	.627**	1.000	.682**	.668**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000
		N	45	45	45	45	45	45
	CSVC5	r	.684**	.677**	.663**	.658**	1.000	.68228**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000
		N	45	45	45	45	45	45
	CSVC6	r	.700**	.733**	.718**	.703**	.608**	1.000
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
		N	45	45	45	45	45	45

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Kết quả khảo sát sinh viên về tiêu chuẩn cơ sở vật chất giảng dạy

			CSVC ₁	CSVC ₂	CSVC ₃	CSVC ₄	CSVC ₅	CSVC ₆
Spearman's rho	CSVC1	r	1.000	.741**	.826**	.823**	.852**	.863**
		Sig.(2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000	.000
		N	450	450	450	450	450	450
	CSVC2	r	.645**	1.000	.715**	.616**	.618**	.722**
		Sig.(2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000
		N	450	450	450	450	450	450

	CSVC3	r	.634**	.635**	1.000	.636**	.687**	.752**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000
		N	450	450	450	450	450	450
	CSVC4	r	.700**	.7258**	.722**	1.000	.678**	.662**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000
		N	450	450	450	450	450	450
	CSVC5	r	.681**	.683**	.685**	.689**	1.000	.614**
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000
		N	450	450	450	450	450	450
	CSVC6	r	.714**	.752**	.755**	.733**	.684**	1.000
		Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
		N	450	450	450	450	450	450

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

PHỤ LỤC 11

GIÁO ÁN MẪU DÀNH CHO CÁC LỚP THỰC NGHIỆM

Unit 1: Lifestyle

Lesson 1A: How well do you sleep?

A. Đối tượng người học: Sinh viên không chuyên ngành ngôn ngữ Anh tại trường đại học

B. Hình thức dạy học: Dạy học cả lớp, dạy học cá nhân, dạy học theo nhóm hoặc theo cặp, dạy học qua hình ảnh và các đoạn video.

C. Phân tích nhu cầu của sinh viên: Sinh viên có nhu cầu được giao tiếp lưu loát và chính xác bằng ngôn ngữ đích trong và ngoài lớp học. Sinh viên cũng có nhu cầu cải thiện các kỹ năng ngôn ngữ khác thông qua các hoạt động triển khai tại lớp học.

D. Mục tiêu cần đạt được

+ Về kiến thức: Gọi tên được một số các hoạt động hàng ngày bằng tiếng Anh; củng cố lại cách dùng thì hiện tại đơn và các trạng từ chỉ tần suất; nhận biết một số lợi ích của giấc ngủ với sức khỏe.

+ Về kỹ năng: Trình bày được các hoạt động thường nhật của bản thân bằng tiếng Anh; sử dụng thì hiện tại đơn và trạng từ chỉ tần suất để nói về hoạt động hàng ngày; và trình bày lợi ích của giấc ngủ đối với sức khỏe

+ Về thái độ: Hình thành thói quen sử dụng thì hiện tại đơn và các trạng từ chỉ tần suất khi trình bày các vấn đề về các hoạt động hàng ngày trong cuộc sống.

E. Phương pháp và phương tiện dạy học

1. Phương pháp: vấn đáp, hoạt động theo nhóm và theo cặp, kể chuyện, dạy học tình huống

2. Phương tiện: Giáo án, giáo trình dạy học Life A2-B1, máy chiếu, khổ giấy A0, bút lông bảng ...

F. Dạng nhiệm vụ: Nhiệm vụ trao đổi quan điểm: *Lợi ích và tầm quan trọng của giấc ngủ*

G. Tiến trình thực hiện bài giảng (50 phút)

1. Ôn định lớp học và kiểm tra bài cũ (5 phút)

- Giảng viên hỏi sinh viên về cách dùng thì hiện tại đơn và yêu cầu sinh viên cho một số ví dụ liên quan
+ *Việc sử dụng thì hiện tại đơn: để nói về các chân lý hiển nhiên, các hoạt động mang tính chất lặp đi lặp lại mỗi ngày ...*
- Giảng viên hỏi sinh viên về việc chuẩn bị bài mới: tra cứu từ vựng trong bài đọc hiểu, xem trước các điểm ngữ pháp liên quan.

2. Bài mới (43 phút)

Cấu trúc dạy học theo TBA		Hoạt động của GV	Hoạt động của SV					
Giai đoạn 1 Khởi động		Tổ chức trò chơi con số may mắn Đặt câu hỏi về thời gian SV thức dậy và đến trường học mỗi ngày Đặt câu hỏi liên quan về tầm quan trọng của giấc ngủ	SV tham gia trò chơi SV trả lời câu hỏi của GV					
Giai đoạn 2 Giới thiệu nhiệm vụ	<i>Khám phá, tìm hiểu chủ đề</i>	Yêu cầu SV xem các hình ảnh về hoạt động hàng ngày và sắp xếp theo trình tự. + <i>hình ảnh: thức dậy, đi đến trường, đánh răng, ăn sáng, mang đồng phục, tập thể dục, làm bài tập về nhà, xem TV, nấu ăn, đi ngủ</i>	SV xem các hình ảnh được trình chiếu và ghi chú theo trình tự					
	<i>Trọng tâm các kiến thức liên quan</i>	Yêu cầu SV nối các cụm từ chỉ các hoạt động mỗi ngày. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="padding: 5px;">1. get</td> <td style="padding: 5px;">a. asleep</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">2. do</td> <td style="padding: 5px;">b. early</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">3. feel</td> <td style="padding: 5px;">c. hours</td> </tr> </table>	1. get	a. asleep	2. do	b. early	3. feel	c. hours
1. get	a. asleep							
2. do	b. early							
3. feel	c. hours							

		4. <i>fall</i>	<i>d. break</i>	
		5. <i>take a</i>	<i>e. TV</i>	
		6. <i>watch</i>	<i>f. exercise</i>	
		7. <i>work long</i>	<i>g. home late</i>	
		8. <i>wake up</i>	<i>h. tired</i>	
		9. <i>get up</i> <i>about</i>	<i>i. until</i> <i>midnight</i>	
		10. <i>stay up</i> <i>j. eight</i>		
<p>Giai đoạn 3</p> <p>Thực hiện nhiệm vụ</p> <p>(Nhiệm vụ trao đổi quan điểm: Lợi ích và tầm quan trọng của giấc ngủ)</p>	<p><i>Chuẩn bị</i></p>	<p>Yêu cầu SV đọc bài đọc hiểu</p> <p><i>How well do you sleep?</i></p> <p>+ <i>Bài đọc hiểu trang 58</i></p> <p>Yêu cầu SV làm việc theo cặp đôi đặt các câu hỏi để tìm hiểu về thói quen của giấc ngủ.</p> <p>+ <i>Do you often feel tired?</i></p> <p>+ <i>How many hours do you usually sleep at night?</i></p> <p>+ <i>What do you often do before you</i></p>		<p>Trình bày các đáp án theo yêu cầu của GV</p> <p>Thực hiện yêu cầu của GV.</p> <p>Trao đổi theo cặp để đặt các câu hỏi về thói quen của giấc ngủ.</p>

	<p><i>go to bed?</i></p> <p>+ <i>What time do you usually get up at the weekend?</i></p> <p>+ <i>How often do you wake up in the middle of the night?</i></p> <p>+ <i>Are you often tired during the day?</i></p> <p>Yêu cầu SV liệt kê các câu/ cụm từ có sử dụng trạng từ chỉ tần suất trong bài đọc hiểu.</p> <p>+ <i>I never feel tired during the day; I sometimes feel tired; I'm always ready for bed; I usually sleep the same amount; I sometimes sleep for an extra hour; I never wake up before morning; I rarely wake up more than once; I'm never tired at work; sometimes, I take a nap after lunch.</i></p> <p>Yêu cầu SV trình bày các đáp án.</p>	<p>Liệt kê các trạng từ chỉ tần suất trong bài đọc hiểu trên giấy A0.</p> <p>Tham gia trình bày đáp án theo yêu cầu của GV.</p>
<i>Thực hiện</i>	<p>Yêu cầu SV thảo luận nhóm (3-5 SV), vận dụng thì hiện tại đơn và trạng từ chỉ tần suất để nói về thói quen sinh hoạt, và lợi ích của giấc ngủ.</p> <p>Yêu cầu các nhóm thực hiện viết báo cáo về nhiệm vụ được giao.</p>	<p>Thảo luận nhóm và nói về thói quen sinh hoạt, và lợi ích của giấc ngủ kết hợp thì hiện tại đơn và trạng từ chỉ tần suất.</p> <p>Thực hiện theo yêu cầu của GV.</p>
<i>Báo cáo</i>	<p>Mời các nhóm trình bày nội dung</p>	<p>Thực hiện theo yêu cầu</p>

		<p>vừa thảo luận.</p> <p>Chia sẻ các vấn đề về ngôn ngữ đích về thì hiện tại đơn và trạng từ chỉ tần suất trong bài báo cáo của SV.</p>	<p>của GV.</p> <p>Lắng nghe GV trao đổi các vấn đề về ngôn ngữ đích.</p>
<p>Giai đoạn 4</p> <p>Đánh giá nhiệm vụ</p>	<p><i>Củng cố và thực hành</i></p>	<p>Yêu cầu SV thực hiện hai bài tập chia thì hiện tại đơn và sử dụng trạng từ chỉ tần suất.</p> <p><i>1. Complete the article about sleep with the simple present form of the verbs</i></p> <p>From birth, we ¹__ (spend) a third of our lives asleep, but scientists still ²__ (not/know) exactly why. In modern society, many adults ³__ (not/get) the same or eight hours asleep they need every night. We ⁴__ (work) long hours and we rarely ⁵__ (go) to bed at sunset. It ⁶__ (depend) on the time of year and our age. Teenagers ⁷__ (need) more sleep than adults.</p> <p>+ <i>đáp án gợi ý: (1) spend; (2) don't know; (3) don't get; (4) work; (5) go; (6) depends; (7) need</i></p> <p><i>2. Put the adverb in brackets in the correct place in the sentence.</i></p> <p>a. My brother plays tennis on Saturday morning. (always)</p> <p>b. We take a bus to school.</p>	<p>Thực hiện bài tập chia thì hiện tại đơn và trạng từ chỉ tần suất.</p>

		<p>(often)</p> <p>c. She is at home in the middle of the day. (rarely)</p> <p>d. Are you late for work? (often)</p> <p>+ <i>đáp án gợi ý: (a) My brother always plays tennis on Saturday morning; (b) We often take a bus to school; (c) She is rarely at home in the middle of the day; (d) Are you often late for work?</i></p> <p>Yêu cầu SV trình bày các đáp án và nhận xét.</p>	<p>Trình bày đáp án và ghi chú các nhận xét (nếu có).</p>
--	--	---	---

3. Bài tập về nhà (2 phút)

- Ôn tập lại các cụm từ nói về hoạt động hàng ngày
- Ôn tập lại cách dùng thì hiện tại đơn và trạng từ chỉ tần suất
- Tập trình bày một bài nói về hoạt động hàng ngày bằng việc kết hợp thì hiện tại đơn và trạng từ chỉ tần suất
- Xem trước nội dung bài học 1B: đọc bài Đọc hiểu The secrets of a long life trang 12, và xem lại cách dùng thì hiện tại tiếp diễn.

Unit 2: Competitions

Lesson 2A: Crazy competitions!

A. Đối tượng người học: Sinh viên không chuyên ngành ngôn ngữ Anh tại trường đại học

B. Hình thức dạy học: Dạy học cả lớp, dạy học cá nhân, dạy học theo nhóm hoặc theo cặp, dạy học qua hình ảnh và các đoạn video.

C. Phân tích nhu cầu của sinh viên: Sinh viên có nhu cầu được giao tiếp lưu loát và chính xác bằng ngôn ngữ đích trong và ngoài lớp học. Sinh viên cũng có nhu cầu cải thiện các kỹ năng ngôn ngữ khác thông qua các hoạt động triển khai tại lớp học.

D. Mục tiêu cần đạt được

+ Về kiến thức: Gọi tên được một số các cuộc tranh tài “kỳ lạ” trên thế giới; củng cố lại cách sử dụng các động từ khiêm khuyết; nhận biết được một số luật lệ trong thể thao

+ Về kỹ năng: Trình bày tóm tắt được một số cuộc tranh tài “kỳ lạ” trên thế giới; sử dụng các động từ khiêm khuyết để trình bày một số luật chơi cơ bản của một số cuộc tranh tài “kỳ lạ” trên thế giới

+ Về thái độ: Hình thành thói quen sử dụng động từ khiêm khuyết để nói về các luật chơi trong các môn thể thao hoặc các cuộc tranh tài.

E. Phương pháp và phương tiện dạy học

1. Phương pháp: vấn đáp, hoạt động theo nhóm và theo cặp, dạy học tình huống, đóng vai

2. Phương tiện: Giáo án, giáo trình dạy học Life A2-B1, máy chiếu, khổ giấy A0, bút lông bảng ...

F. Dạng nhiệm vụ: Nhiệm vụ chia-hợp công việc theo nhóm: Mô tả một cuộc tranh tài “kỳ lạ” và luật chơi

G. Tiến trình thực hiện bài giảng (50 phút)

1. Ổn định lớp học và kiểm tra bài cũ (5 phút)

- Giảng viên yêu cầu sinh viên trình bày lại một số bệnh và giải pháp thông thường để chữa lành các căn bệnh đã được học trong bài học trước

+ Các căn bệnh: *headache* (đau đầu); *backache* (đau lưng); *sore throat* (đau họng); *cold* (cảm lạnh); *flu* (cảm cúm) ...

+ Cách chữa trị: *take medicine* (uống thuốc); *drink hot lemon* (uống chanh nóng); *see the doctor* (gặp bác sĩ); *go to hospital* (đi bệnh viện) ...

- Giảng viên hỏi sinh viên về việc chuẩn bị bài mới: tra cứu từ vựng trong bài đọc hiểu, xem trước các điểm ngữ pháp liên quan.

2. Bài mới (43 phút)

Cấu trúc dạy học theo TBA		Hoạt động của GV	Hoạt động của SV
Giai đoạn 1 Khởi động		Tổ chức trò chơi Bingo Đặt câu hỏi về trò chơi mỗi ngày của SV	SV tham gia trò chơi SV trả lời câu hỏi của GV
Giai đoạn 2 Giới thiệu nhiệm vụ	<i>Khám phá, tìm hiểu chủ đề</i>	Yêu cầu SV xem các hình ảnh về các cuộc tranh tài “kỳ lạ” trên thế giới. + hình ảnh: <i>cuộc thi chạy trên giày cao gót; cuộc thi râu và ria; cuộc thi tắm trong bồn nước chứa ớt; cuộc thi khoác áo ong; cuộc thi lội bùn ném bóng; và cuộc thi chạy bộ cùng giỏ hàng mua sắm</i> Yêu cầu SV xem 2 clip ngắn về cuộc thi chạy trên giày cao gót và lội bùn ném bóng.	Xem các hình ảnh về các cuộc tranh tài “kỳ lạ” trên thế giới. Xem 2 đoạn clip ngắn theo yêu cầu của GV.
	<i>Trọng tâm các kiến thức liên quan</i>	Yêu cầu SV mô tả lại các điểm đặc trưng của các hình ảnh và clip ngắn về các cuộc tranh tài “kỳ lạ”. Ghi nhận và góp ý các ý kiến của SV.	Thực hiện yêu cầu của GV. Lắng nghe và ghi chú (nếu có)

<p>Giai đoạn 3</p> <p>Thực hiện nhiệm vụ</p> <p>(Nhiệm vụ chia – hợp công việc theo nhóm: Mô tả cuộc tranh tài kỳ lạ và luật chơi)</p>	<p><i>Chuẩn bị</i></p>	<p>Yêu cầu SV đọc bài đọc hiểu <i>Crazy competitions!</i></p> <p>+ <i>Bài đọc hiểu trang 22</i></p> <p>Yêu cầu SV làm việc theo cặp đôi và xác định các câu sau mô tả cho từng cuộc tranh tài được đề cập trong bài đọc hiểu.</p> <p><i>a. Competitions start and end at the same place.</i></p> <p><i>b. The rules are the same as another real sport.</i></p> <p><i>c. The competition is once a year.</i></p> <p><i>d. You use a type of transport.</i></p> <p><i>e. It's for teams.</i></p> <p><i>f. There is a time limit.</i></p> <p>+ <i>đáp án gợi ý: a: the Iditarod; b: the Mud Bowl Championship; c: the Iditarod; d: the Idiotarod; e: the Iditarod and the Mud Bowl Championship; f: the Mud Bowl Championship</i></p> <p>Yêu cầu SV làm việc theo nhóm liệt kê các động từ khiếm khuyết trong bài đọc hiểu, và nói rõ cách sử dụng các động từ khiếm khuyết</p> <p>+ <i>đáp án gợi ý: must, can, can't, have to, mustn't</i></p> <p>Yêu cầu SV trình bày các đáp án.</p>	<p>Thực hiện yêu cầu của GV.</p> <p>Trao đổi theo cặp đôi để xác định các câu tương ứng mô tả cho 2 cuộc tranh tài được đề cập trong bài đọc hiểu.</p> <p>Trình bày các động từ khiếm khuyết trong bài đọc hiểu, và nói rõ cách dùng.</p> <p>Thực hiện yêu cầu của GV.</p>
	<p><i>Thực hiện</i></p>	<p>Yêu cầu SV làm việc theo nhóm</p>	<p>Làm việc theo nhóm và</p>

		(3-5 SV) để kể về 1 cuộc tranh tài “kỳ lạ” ở Việt Nam, kết hợp với việc sử dụng động từ khiếm khuyết để nói về luật chơi. Yêu cầu các nhóm thực hiện viết báo cáo về nhiệm vụ được giao.	chuẩn bị nội dung tóm tắt trên khổ giấy A0. Thực hiện theo yêu cầu của GV.
	<i>Báo cáo</i>	Yêu cầu đại diện SV của nhóm để trình bày kết quả làm việc của nhóm. Nhận xét về bài trình bày và cách dùng các động từ khiếm khuyết của từng nhóm.	Trình bày về một cuộc tranh tài, kết hợp động từ khiếm khuyết để nói về luật chơi. Lắng nghe và ghi chú (nếu có).
Giai đoạn 4 Đánh giá nhiệm vụ	<i>Củng cố và thực hành</i>	Yêu cầu SV thực hiện một bài tập về động từ khiếm khuyết. <i>1. In golf, you have to / don't have to hit the ball into nine or eighteen holes.</i> <i>2. Competitors can / mustn't argue with the referee.</i> <i>3. In football, a goalkeeper is the only player who can / has to pick up the ball.</i> <i>4. Players can't / must throw the ball backwards in rugby.</i> <i>5. A referee can / mustn't send a player off the pitch when he breaks the rules of the game.</i> <i>6. In table tennis, the ball has to / can't hit the table.</i> <i>7. In tennis, the players must / don't have to win every point to win a match.</i>	Thực hiện bài tập về động từ khiếm khuyết.

		<p>+ <i>Đáp án gợi ý: (1) have to; (2) mustn't; (3) can; (4) must; (5) can; (6) has to; (7) don't have to</i></p> <p>Yêu cầu SV trình bày các đáp án và nhận xét.</p>	<p>Trình bày đáp án và ghi chú các nhận xét (nếu có).</p>
--	--	---	---

3. Bài tập về nhà (2 phút)

- Ôn tập lại cách dùng các động từ khiếm khuyết
- Tập trình bày một bài mô tả về luật chơi của một môn thể thao yêu thích hoặc cuộc tranh tài “kỳ lạ” quan tâm
- Xem trước nội dung bài học 2B: nghe trước bài Nghe trang 24, và xem lại cách dùng danh động từ (Gerund)

Unit 3: Transports

Lesson 3A: Transport solutions

A. Đối tượng người học: Sinh viên không chuyên ngành ngôn ngữ Anh tại trường đại học

B. Hình thức dạy học: Dạy học cả lớp, dạy học cá nhân, dạy học theo nhóm hoặc theo cặp, dạy học qua hình ảnh và các đoạn video.

C. Phân tích nhu cầu của sinh viên: Sinh viên có nhu cầu được giao tiếp lưu loát và chính xác bằng ngôn ngữ đích trong và ngoài lớp học. Sinh viên cũng có nhu cầu cải thiện các kỹ năng ngôn ngữ khác thông qua các hoạt động triển khai tại lớp học.

D. Mục tiêu cần đạt được

+ Về kiến thức: Gọi tên được một số loại phương tiện giao thông; nhận biết được các vấn đề gây ra tình trạng kẹt xe; hiểu cách dùng so sánh hơn và so sánh nhất để nói về các vấn đề giao thông.

+ Về kỹ năng: Trình bày được các vấn đề gây ra tình trạng ùn tắc giao thông và giải pháp khắc phục; sử dụng so sánh hơn và so sánh nhất để trình bày vấn đề quan tâm trong việc giải quyết các vấn đề giao thông.

+ Về thái độ: Hình thành thói quen sử dụng tiếng Anh để nói về các vấn đề giao thông, và dùng các lối so sánh để trình bày các quan điểm trong cuộc sống thực tại.

E. Phương pháp và phương tiện dạy học

3. Phương pháp: vấn đáp, hoạt động theo nhóm và theo cặp, phát hiện và giải quyết vấn đề, dạy học tình huống

4. Phương tiện: Giáo án, giáo trình dạy học Life A2-B1, máy chiếu, khổ giấy A0, bút lông bảng ...

F. Dạng nhiệm vụ: Nhiệm vụ giải quyết vấn đề: *Giải pháp về vấn nạn giao thông*

G. Tiến trình thực hiện bài giảng (50 phút)

3. Ổn định lớp học và kiểm tra bài cũ (5 phút)

- Giảng viên nêu câu hỏi và sinh viên trả lời về nội dung:

+ Name some national festivals in Vietnam

+ What activities do you have for these festivals?

+ Các cuộc lễ hội ở Việt Nam: Tết Nguyên Đán (Vietnamese Lunar New Year), Lễ hội Đền Hùng (Hung King's Temple Festival), Tết Nguyên Tiêu (Lantern Festival), Hội Gióng (Giong Festival), Ngày Nhà giáo Việt Nam (Vietnamese Teacher's Day)

+ Các hoạt động yêu thích vào các ngày lễ hội: have parties (tổ chức tiệc), đốt pháo hoa (set off fireworks), nhảy múa (dance), nấu bánh chưng (cook Chung cake), ca hát (sing)

- Giảng viên hỏi sinh viên về việc chuẩn bị bài mới: tra cứu từ vựng trong bài đọc hiểu, xem trước các điểm ngữ pháp liên quan.

4. Bài mới (43 phút)

Cấu trúc dạy học theo TBA		Hoạt động của GV	Hoạt động của SV
Giai đoạn 1 Khởi động		Tổ chức trò chơi ô chữ bí mật Đặt câu hỏi về phương tiện đến trường của SV	SV tham gia trò chơi SV trả lời câu hỏi của GV
Giai đoạn 2 Giới thiệu nhiệm vụ	<i>Khám phá, tìm hiểu chủ đề</i>	Tổ chức cho SV xem các hình ảnh về các phương tiện giao thông, các clip ngắn về ùn tắc và tai nạn giao thông. + Hình ảnh các phương tiện giao thông: xe buýt, xe hơi, xe lửa, xe máy điện, xe tải nhỏ, tàu điện, xe khách + Clip ngắn về tai nạn giao thông giữa các phương tiện đang lưu thông trên đường	SV làm việc theo cặp đôi và xem các hình ảnh được trình chiếu và ghi chú.
	<i>Trọng tâm các kiến thức liên quan</i>	Yêu cầu SV trình bày lại các phương tiện giao thông xuất hiện trong các hình vừa trình chiếu. Yêu cầu SV cho biết nguyên nhân gây ra tai nạn giao thông trong clip + <i>đáp án gợi ý: motorcyclist</i>	SV làm việc cặp đôi để liệt kê các phương tiện giao thông bằng TA. SV trình bày nguyên nhân chính từ clip ngắn vừa được trình chiếu.

		<p><i>drove so fast and could not control the speed.</i></p> <p>Mời các SV chia sẻ đáp án.</p>	Thực hiện theo yêu cầu của GV.
<p>Giai đoạn 3</p> <p>Thực hiện nhiệm vụ</p> <p>(Nhiệm vụ giải quyết vấn đề: Giải pháp về vấn nạn giao thông)</p>	Chuẩn bị	<p>Yêu cầu SV làm việc theo nhóm để đọc bài đọc hiểu và phân loại các phương tiện giao thông đường bộ, hàng không và đường thủy.</p> <p>+ <i>Bài đọc hiểu Transport solutions trang 34</i></p> <p>+ <i>Tên gọi các phương tiện giao thông đề cập trong bài đọc hiểu: BMW, Volvo, General Motors</i></p> <p>+ <i>Các phương tiện giao thông hàng không: Monorail pod</i></p> <p>+ <i>Phương tiện giao thông đường thủy: Container ships</i></p> <p>Yêu cầu SV liệt kê về các giải pháp giao thông được liệt kê trong bài đọc.</p> <p>+ <i>BMW, Volvo and General Motors are controlled by the computers to limit the speed and ensure the safety.</i></p> <p>+ <i>Monorail pod can fly over people's heads during the rush hour.</i></p> <p>+ <i>Container ships use huge kites to move the ship instead of using fuel.</i></p> <p>Mời SV trình bày đáp án.</p> <p>Yêu cầu SV làm việc theo nhóm để liệt kê cách tính từ so sánh hơn</p>	<p>Trao đổi theo nhóm về các phương tiện giao thông đường bộ, đường hàng không và đường thủy trong bài đọc hiểu.</p> <p>Làm việc theo nhóm và liệt kê các giải pháp giao thông được đề cập trong bài.</p> <p>Thực hiện theo yêu cầu của GV.</p> <p>Làm việc theo nhóm và tiếp tục liệt kê các tính từ</p>

		<p>và nhất trong bài đọc hiểu.</p> <p>+ Các tính từ so sánh hơn: <i>faster, lower, safer</i></p> <p>+ Các tính từ so sánh nhất: <i>first, most convenient</i></p> <p>Yêu cầu SV trình bày các đáp án.</p>	<p>so sánh hơn và so sánh nhất.</p> <p>Thực hiện theo yêu cầu của GV.</p>
	<i>Thực hiện</i>	<p>Yêu cầu SV thảo luận nhóm (3-5 SV), vận dụng so sánh hơn và so sánh nhất để trình bày về giải pháp giao thông quan tâm trong cuộc sống hiện tại.</p> <p>Yêu cầu các nhóm thực hiện viết báo cáo về nhiệm vụ được giao.</p>	<p>Thảo luận nhóm và nói về giải pháp giao thông quan tâm, kết hợp việc sử dụng so sánh hơn và so sánh nhất.</p> <p>Thực hiện theo yêu cầu của GV.</p>
	<i>Báo cáo</i>	<p>Mời các nhóm trình bày nội dung vừa thảo luận.</p> <p>Chia sẻ các vấn đề về ngôn ngữ đích về so sánh hơn, và so sánh nhất trong bài báo cáo của SV.</p>	<p>Thực hiện theo yêu cầu của GV.</p> <p>Lắng nghe GV trao đổi các vấn đề về ngôn ngữ đích.</p>
<p>Giai đoạn 4 Đánh giá nhiệm vụ</p>	<i>Củng cố và thực hành</i>	<p>Yêu cầu SV thực hiện 1 bài tập sửa lỗi sai về so sánh nhất/hơn.</p> <p>+ <i>Nam is a first-year student at Nong Lam university. He always gets up early to catch the bus to school. The bus always goes on time. He feels more comfortable than with it. However, it sometimes runs more slow because of the crowd on the street. Motorbike drivers who are waiting for the traffic jams are more angry with the horns. Nam says that they cannot move more fast on one-way road and have to</i></p>	<p>Thực hiện sửa lỗi sai về cách dùng so sánh nhất/hơn.</p>

		<p><i>wait more long than public transports. Therefore, Nam is rarely late for school. Of course, he is first person coming to class every day. Therefore, his teacher always gives me the gooddest compliments.</i></p> <p>+ <i>đáp án gợi ý: more comfortable than, more slow, more angry, more fast, more long, first person, the gooddest</i></p> <p>Yêu cầu SV trình bày đáp án và nhận xét.</p>	<p>Trình bày đáp án và ghi chú các nhận xét (nếu có).</p>
--	--	---	---

3. Bài tập về nhà (2 phút)

- Ôn tập lại các từ vựng nói về phương tiện giao thông bằng tiếng Anh
- Ôn tập lại cách dùng cấu trúc so sánh nhất và so sánh hơn
- Tập trình bày một bài nói về vấn đề và giải pháp giao thông quan tâm
- Xem trước nội dung bài học 3B: tra cứu các từ mới trong bài Đọc hiểu Battle of taxis trang 37, và xem lại cách dùng cấu trúc so sánh bằng “as ...as”

Unit 4: Challenges

Lesson 4A: Adventurers of the year!

A. Đối tượng người học: Sinh viên không chuyên ngành ngôn ngữ Anh tại trường đại học

B. Hình thức dạy học: Dạy học cả lớp, dạy học cá nhân, dạy học theo nhóm hoặc theo cặp, dạy học qua hình ảnh và các đoạn video.

C. Phân tích nhu cầu của sinh viên: Sinh viên có nhu cầu được giao tiếp lưu loát và chính xác bằng ngôn ngữ đích trong và ngoài lớp học. Sinh viên cũng có nhu cầu cải thiện các kỹ năng ngôn ngữ khác thông qua các hoạt động triển khai tại lớp học.

D. Mục tiêu cần đạt được

+ Về kiến thức: Biết được cuộc sống của hai nhân vật thích mạo hiểm trên tạp chí National Geographic; hiểu được cách dùng thì quá khứ đơn để mô tả các trải nghiệm đã trải qua trong quá khứ.

+ Về kỹ năng: Trình bày được những thử thách và thành tựu trong cuộc sống của hai nhân vật thích mạo hiểm trên tạp chí National Geographic; dùng được thì quá khứ để trình bày các trải nghiệm của bản thân trong quá khứ.

+ Về thái độ: Hình thành thói quen sử dụng thì quá khứ đơn để nói về các hoạt động và trải nghiệm trong quá khứ

E. Phương pháp và phương tiện dạy học

1. Phương pháp: vấn đáp, hoạt động theo nhóm và theo cặp, dạy học tình huống, đóng vai
2. Phương tiện: Giáo án, giáo trình dạy học Life A2-B1, máy chiếu, khổ giấy A0, bút lông bảng ...

F. Dạng nhiệm vụ: Nhiệm vụ chia – hợp công việc theo nhóm: Mô tả về nhân vật nổi tiếng và sự thành công của họ

G. Tiến trình thực hiện bài giảng (50 phút)

1. Ổn định lớp học và kiểm tra bài cũ (5 phút)

- Giảng viên yêu cầu sinh viên trình bày lại cách hỏi giá cả khi mua vé xe, và cách đọc giá cả trong tiếng Anh.

+ Cách hỏi giá cả: *How much is it? / How much does it cost? / What is the price of N?*

+ Cách trả lời giá cả: *It's/They're + giá tiền; It costs/ They cost + giá tiền*

- Giảng viên hỏi sinh viên về việc chuẩn bị bài mới: tra cứu từ vựng trong bài đọc hiểu, xem trước các điểm ngữ pháp liên quan.

2. Bài mới (43 phút)

Cấu trúc dạy học theo TBA		Hoạt động của GV	Hoạt động của SV
Giai đoạn 1 Khởi động		Tổ chức trò chơi đoán hình Đặt câu hỏi về những cột mốc/bước ngoặt trong cuộc đời của SV	SV tham gia trò chơi SV trả lời câu hỏi của GV
Giai đoạn 2 Giới thiệu nhiệm vụ	<i>Khám phá, tìm hiểu chủ đề</i>	Yêu cầu SV xem 2 clip ngắn nói về cuộc đời của 2 nhân vật Pasang Lhamu Sharpa Akita và Marjan Sadequi.	Thực hiện theo yêu cầu của GV
	<i>Trọng tâm các kiến thức liên quan</i>	Yêu cầu SV liệt kê một số động từ chia ở thì quá khứ đơn trong 2 clip được trình chiếu. + <i>đáp án gợi ý: started, learnt, worked, climbed, cycled, moved, won, had, could, wanted</i> Mời các SV chia sẻ các đáp án.	Liệt kê các động từ được chia ở thì quá khứ đơn trên khổ giấy A0. Thực hiện theo yêu cầu của GV.
Giai đoạn 3 Thực hiện nhiệm vụ	<i>Chuẩn bị</i>	Yêu cầu SV đọc bài đọc hiểu Adventurers of the year. + <i>Bài đọc hiểu trang 46</i> Yêu cầu SV làm việc theo cặp đôi và xác định câu trả lời cho các câu hỏi.	Thực hiện yêu cầu của GV. Trao đổi theo cặp đôi để trả lời các câu hỏi từ nội dung của bài đọc hiểu.

<p>(Nhiệm vụ chia – hợp công việc theo nhóm: Mô tả về nhân vật nổi tiếng và sự thành công của họ)</p>		<p>1. <i>What do you think was Pasang’s biggest challenge?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>growing up without parents</i> <p>2. <i>Why is she famous?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>her voluntary work and mountaineering</i> <p>3. <i>What was Marjan’s ambition?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>to be a cyclist</i> <p>4. <i>What were her team’s achievements?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>competed in competitions</i> <p>Yêu cầu SV so sánh các điểm giống nhau và khác nhau giữa 2 nhân vật Pasang và Marjan được đề cập trong bài đọc hiểu.</p> <p>+ <i>Điểm giống nhau: they started their favorites when they were teenagers; they trained for their jobs; they changed other people’s lives</i></p> <p>+ <i>Điểm khác nhau: Pasang was born in Nepal; Marjan had her father help her cycle and competed in other countries.</i></p> <p>Yêu cầu các SV trình bày đáp án.</p>	<p>Làm việc theo nhóm để trình bày một số điểm giống và khác nhau giữa nhân vật Pasang và Marjan trên khổ giấy A0.</p> <p>Tham gia trình bày đáp án theo yêu cầu của GV.</p>
	<p><i>Thực hiện</i></p>	<p>Yêu cầu SV làm việc theo nhóm (3-5 SV) và chọn 1 nhân vật nổi tiếng để nói về cuộc đời và sự</p>	<p>Làm việc theo nhóm và chuẩn bị nội dung tóm tắt trên khổ giấy A0.</p>

		<p>thành công của họ, kết hợp thì quá khứ đơn để mô tả về các hoạt động trong quá khứ.</p> <p>Yêu cầu các nhóm thực hiện viết báo cáo về nhiệm vụ được giao.</p>	Thực hiện theo yêu cầu của GV.
	<i>Báo cáo</i>	<p>Yêu cầu đại diện SV của nhóm để trình bày kết quả làm việc của nhóm.</p> <p>Nhận xét về bài trình bày của từng nhóm.</p>	<p>Thực hiện theo yêu cầu của GV.</p> <p>Lắng nghe và ghi chú các nhận xét (nếu có).</p>
<p>Giai đoạn 4</p> <p>Đánh giá nhiệm vụ</p>	<i>Củng cố và thực hành</i>	<p>Yêu cầu SV thực hiện bài tập sửa lỗi sai về các động từ trong quá khứ (động từ hợp quy tắc và bất quy tắc).</p> <p>1. <i>sleped</i></p> <p>2. <i>goed</i></p> <p>3. <i>beginned</i></p> <p>4. <i>was want</i></p> <p>5. <i>run</i></p> <p>6. <i>drinked</i></p> <p>7. <i>studyed</i></p> <p>8. <i>hited</i></p> <p>+ <i>Đáp án gợi ý: (1) slept; (2) went; (3) began; (4) wanted; (5) ran; (6) drank; (7) studied</i></p> <p>Yêu cầu SV trình bày các đáp án và nhận xét.</p>	<p>Thực hiện bài tập sửa lỗi sai.</p> <p>Tham gia trình bày các đáp án và ghi chú các nhận xét của GV.</p>

3. Bài tập về nhà (2 phút)

- Ôn tập lại cách dùng thì quá khứ đơn
- Tập trình bày một bài nói về những thành tựu đã đạt được trong quá khứ của bản thân
- Xem trước nội dung bài học 4B: nghe trước bài Nghe trang 48, và xem lại cách dùng thì quá khứ tiếp diễn

Unit 5: The environment

Lesson 5A: Recycling

A. Đối tượng người học: Sinh viên không chuyên ngành ngôn ngữ Anh tại trường đại học

B. Hình thức dạy học: Dạy học cả lớp, dạy học cá nhân, dạy học theo nhóm hoặc theo cặp, dạy học qua hình ảnh và các đoạn video.

C. Phân tích nhu cầu của sinh viên: Sinh viên có nhu cầu được giao tiếp lưu loát và chính xác bằng ngôn ngữ đích trong và ngoài lớp học. Sinh viên cũng có nhu cầu cải thiện các kỹ năng ngôn ngữ khác thông qua các hoạt động triển khai tại lớp học.

D. Mục tiêu cần đạt được

+ Về kiến thức: Gọi tên được một số loại rác thải hàng ngày; nhận biết một số mối nguy hại của rác thải đối với sức khỏe và môi trường; hiểu được cách dùng các “lượng từ” trong tiếng Anh

+ Về kỹ năng: Trình bày được các vấn đề ảnh hưởng của rác thải với môi trường và sức khỏe của con người; sử dụng các loại “lượng từ” để kể về các rác thải trong cuộc sống hàng ngày.

+ Về thái độ: Hình thành thói quen sử dụng tiếng Anh khi trình bày các vấn đề về rác thải và các loại “lượng từ” để nói danh từ trong tiếng Anh.

E. Phương pháp và phương tiện dạy học

1. Phương pháp: vấn đáp, hoạt động theo nhóm và theo cặp, phát hiện và giải quyết vấn đề, dạy học tình huống

2. Phương tiện: Giáo án, giáo trình dạy học Life A2-B1, máy chiếu, khổ giấy A0, bút lông bảng ...

F. Dạng nhiệm vụ: Nhiệm vụ mang tính sáng tạo: *Giải pháp xử lý rác thải*

G. Tiến trình thực hiện bài giảng (50 phút)

1. Ổn định lớp học và kiểm tra bài cũ (5 phút)

- Giảng viên nêu câu hỏi và sinh viên trả lời về nội dung:

+ What are common difficulties students have in school life?

+ Những khó khăn trong đời sống của SV: *short of money (thiếu tiền), being overloaded by exercises (bài tập quá tải), miss family (nhớ nhà), thiếu ăn (short of food), trễ học vì hư xe hoặc trễ xe (late for class because of broken motorbikes or missing buses)*

- Giảng viên hỏi sinh viên về việc chuẩn bị bài mới: tra cứu từ vựng trong bài đọc hiểu, xem trước các điểm ngữ pháp liên quan.

2. Bài mới (43 phút)

Cấu trúc dạy học theo TBA		Hoạt động của GV	Hoạt động của SV
Giai đoạn 1 Khởi động		Tổ chức trò chơi sắp xếp từ vựng Đặt câu hỏi về cách thức SV mang nước đi học	SV tham gia trò chơi SV trả lời câu hỏi của GV
Giai đoạn 2 Giới thiệu nhiệm vụ	<i>Khám phá, tìm hiểu chủ đề</i>	Yêu cầu SV liệt kê các vật dụng hàng ngày có thể tái chế được. + <i>chai nhựa, túi vải, bao nilon, hộp đựng đồ ăn, giấy (giấy báo, giấy từ sách & vở cũ) ...</i>	SV làm theo cặp đôi liệt kê các vật dụng có thể tái chế trong cuộc sống hàng ngày.
	<i>Trọng tâm các kiến thức liên quan</i>	Yêu cầu SV xem đoạn clip nói về sự ô nhiễm môi trường. + <i>Nội dung clip về việc các động vật ở biển bị chết vì các rác thải nhựa chưa phân hủy và mắc kẹt bởi các chai thủy tinh do khách du lịch vứt bỏ xuống sông.</i> Yêu cầu SV trình bày lại nội dung chính của clip được xem. Nhận xét các đáp án của SV.	Xem clip được trình chiếu và ghi chú. SV trình bày nội dung chính từ các clip được trình chiếu. Lắng nghe và ghi chú (nếu có).
	<i>Chuẩn bị</i>	Yêu cầu SV đọc bài đọc hiểu và cho biết nghĩa của từ e-rubbish + <i>Bài đọc hiểu E-rubbish trang 58</i> + <i>E-rubbish là các rác thải điện tử, thường chỉ về các loại công</i>	Thực hiện theo yêu cầu của GV.

<p>Giai đoạn 3</p> <p>Thực hiện nhiệm vụ (Nhiệm vụ mang tính sáng tạo: Giải pháp xử lý rác thải)</p>		<p><i>nghệ lạc hậu hoặc không còn sử dụng bị vứt bỏ.</i></p> <p>Yêu cầu SV trình bày lại việc tái chế được thực hiện trong bài đọc.</p> <p>+ <i>The sellers melt some parts of the computers to recycle the metal.</i></p> <p>Yêu cầu SV làm việc theo nhóm để liệt kê các loại “lượng từ” và ví dụ kèm theo được sử dụng trong bài đọc.</p> <p>+ <i>throw away any electronic rubbish, have some old technology, found a lot of e-rubbish, resell a few computers to people, sell many computers in the market, have much metal, a little gold inside, should not send any e-rubbish to other countries.</i></p> <p>Mời các SV trình bày các đáp án.</p>	<p>Trình bày việc tái chế được đề cập trong bài đọc.</p> <p>Làm việc theo nhóm và liệt kê các lượng từ và ví dụ kèm theo được sử dụng trong bài đọc</p> <p>Thực hiện theo yêu cầu của GV.</p>
	<p><i>Thực hiện</i></p>	<p>Yêu cầu SV làm việc theo nhóm (3-5 người) trình bày sự nguy hiểm của rác thải trong cuộc sống hàng ngày, và kết hợp các loại “lượng từ” để trình bày giải pháp xử lý rác thải.</p> <p>Yêu cầu các nhóm thực hiện viết báo cáo về nhiệm vụ được giao.</p>	<p>Thảo luận nhóm để nói về mối nguy hiểm của rác thải và kết hợp các loại “lượng từ” để trình bày giải pháp xử lý rác thải.</p> <p>Thực hiện theo yêu cầu của GV.</p>
	<p><i>Báo cáo</i></p>	<p>Mời các nhóm trình bày nội dung vừa thảo luận.</p> <p>Chia sẻ các vấn đề về ngôn ngữ đích được sử dụng trong bài báo cáo.</p>	<p>Thực hiện theo yêu cầu của GV.</p> <p>Lắng nghe GV trao đổi các vấn đề về ngôn ngữ đích.</p>

Unit 6: Stages in life

Lesson 6A: Changing your life

A. Đối tượng người học: Sinh viên không chuyên ngành ngôn ngữ Anh tại trường đại học

B. Hình thức dạy học: Dạy học cả lớp, dạy học cá nhân, dạy học theo nhóm hoặc theo cặp, dạy học qua hình ảnh và các đoạn video.

C. Phân tích nhu cầu của sinh viên: Sinh viên có nhu cầu được giao tiếp lưu loát và chính xác bằng ngôn ngữ đích trong và ngoài lớp học. Sinh viên cũng có nhu cầu cải thiện các kỹ năng ngôn ngữ khác thông qua các hoạt động triển khai tại lớp học.

D. Mục tiêu cần đạt được

+ Về kiến thức: Biết được cách nói về độ tuổi một cách lịch sự; hiểu được cách dùng động từ “to infinitive” để mô tả các hành động.

+ Về kỹ năng: Trình bày được cách nói về độ tuổi một cách lịch sự; dùng được động từ “to infinitive” để trình bày các hành động trong cuộc sống hàng ngày.

+ Về thái độ: Hình thành thói quen sử dụng văn phong lịch sự khi nói về tuổi tác của một người và sử dụng các linh hoạt các động từ “to infinitive” chỉ các hành động trong cuộc sống hàng ngày.

E. Phương pháp và phương tiện dạy học

1. Phương pháp: vấn đáp, hoạt động theo nhóm và theo cặp, phát hiện và giải quyết vấn đề, dạy học tình huống

2. Phương tiện: Giáo án, giáo trình dạy học Life A2-B1, máy chiếu, khổ giấy A0, bút lông bảng ...

F. Dạng nhiệm vụ: Nhiệm vụ chia – hợp công việc theo nhóm

G. Tiến trình thực hiện bài giảng (50 phút)

1. Ổn định lớp học và kiểm tra bài cũ (5 phút)

- Giảng viên đặt các câu hỏi về thói quen mua sắm của sinh viên; và yêu cầu sinh viên đưa ra cách đặt mua hàng và trả giá hàng hóa cho các sản phẩm

+Thói quen mua sắm của sinh viên: *How often do you go shopping? / How many times a week do you shop online? / Do you often go shopping? ...*

+ Cách đặt mua hàng: *I want to place an order. / I would like to buy + N. / Could you sell me + N? / I intend to buy ... from you ...*

+ Cách trả giá hàng hóa: *How about + price? / Can you make it lower? / Could you lower the price a bit? ...*

- Giảng viên hỏi sinh viên về việc chuẩn bị bài mới: tra cứu từ vựng trong bài đọc hiểu, xem trước các điểm ngữ pháp liên quan.

2. Bài mới (43 phút)

Cấu trúc dạy học theo TBA		Hoạt động của GV	Hoạt động của SV
Giai đoạn 1 Khởi động		Tổ chức trò chơi “Brainstorming” Yêu cầu SV trả lời cách chào hỏi khi gặp một người lạ	SV tham gia trò chơi SV trả lời câu hỏi của GV
Giai đoạn 2 Giới thiệu nhiệm vụ	<i>Khám phá, tìm hiểu chủ đề</i>	Yêu cầu SV xem một clip ngắn nói về cách hỏi tuổi và trả lời tuổi một cách lịch sự.	Thực hiện theo yêu cầu của GV.
	<i>Trọng tâm các kiến thức liên quan</i>	Yêu cầu SV làm việc theo cặp đôi để liệt kê cách hỏi tuổi và nói tuổi được trình bày trong clip. + <i>What is your age?</i> + <i>What age are you?</i> + <i>How old are you?</i> Yêu cầu SV đọc cách trả lời về độ tuổi theo lối nói lịch sự. + <i>early teens, mid-twenties, fifties, late thirties, early eighties</i> Yêu cầu SV đóng vai để hỏi và trả lời tuổi theo lối nói lịch sự.	Thảo luận nhóm và viết các câu hỏi trên giấy A0. Đọc theo GV. Thực hiện đóng vai theo yêu cầu.

		Nhận xét các câu hỏi và trả lời của SV.	Lắng nghe và ghi chú (nếu có).
<p>Giai đoạn 3</p> <p>Thực hiện nhiệm vụ</p> <p>(Nhiệm vụ sắp xếp và phân loại)</p>	Chuẩn bị	<p>Yêu cầu SV đọc bài đọc hiểu <i>Changing your life</i></p> <p>+ <i>Bài đọc hiểu trang 71</i></p> <p>Yêu cầu SV làm việc theo cặp đôi và xác định câu trả lời cho các câu hỏi</p> <p>1. <i>Did Rich and Amanda do anything fun at the weekends?</i></p> <p>➤ <i>No, they didn't.</i></p> <p>2. <i>What did they realize they wanted to do?</i></p> <p>➤ <i>They wanted to stop working and to go travelling.</i></p> <p>3. <i>Why did they buy a camera?</i></p> <p>➤ <i>to travel from the bottom of South America to Brazil.</i></p> <p>4. <i>Where did they plan to travel by a container ship?</i></p> <p>➤ <i>Africa.</i></p> <p>Yêu cầu SV liệt kê các cụm động từ “to infinitive” trong bài đọc hiểu.</p> <p>+ <i>intended to do something, wanted to stop working, wanted to go travelling, needed to save some money, bought a campervan to travel to Brazil, hope to get to</i></p>	<p>Thực hiện yêu cầu của GV.</p> <p>Trao đổi theo cặp đôi để xác định các câu trả lời từ nội dung của bài đọc hiểu.</p> <p>Làm việc theo nhóm và liệt kê các cụm động từ “to infinitives” trong bài đọc trên khổ giấy A0.</p>

		<p><i>Africa, started to live their dream</i></p> <p>Yêu cầu các SV trình bày đáp án.</p>	Đại diện trình bày các đáp án.
	<i>Thực hiện</i>	<p>Yêu cầu SV làm việc theo nhóm để sắp xếp những sự kiện xảy ra trong suốt cuộc đời của một con người; sau đó sẽ phân loại các sự kiện theo từng nhóm phù hợp như: học tập, công việc, gia đình</p> <p>Yêu cầu SV viết báo cáo về kết quả làm việc của nhóm.</p>	Làm việc theo cặp đôi chuẩn bị nội dung tóm tắt trên khổ giấy A0.
	<i>Báo cáo</i>	<p>Yêu cầu các cặp đôi báo cáo nhiệm vụ được giao.</p> <p>Ghi nhận các đáp án và góp ý bài làm của SV.</p>	<p>Thực hiện theo yêu cầu của GV.</p> <p>Lắng nghe và ghi chú các nhận xét (nếu có).</p>
<p>Giai đoạn 4</p> <p>Đánh giá nhiệm vụ</p>	<i>Củng cố và thực hành</i>	<p>Yêu cầu SV làm việc theo nhóm để nói về kế hoạch cho một chuyến đi du lịch, với yêu cầu sử dụng cụm động từ “to infinitive” khi diễn tả các hành động. Các câu hỏi gợi ý:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>How many days will you have for the trip?</i> 2. <i>Which places do you plan to visit?</i> 3. <i>Why do you want to come to these places?</i> 4. <i>What do you hope to do during the trip?</i> 	Thực hiện xây dựng một kế hoạch trong nhóm để nói về kế hoạch cho một chuyến đi du lịch với các yêu cầu và gợi ý của GV.

		Yêu cầu đại diện SV trình bày kế hoạch của nhóm. Lắng nghe và nhận xét bài trình bày các nhóm.	Thực hiện theo yêu cầu của GV. Lắng nghe nhận xét của GV và ghi chú (nếu có).
--	--	---	--

5. Bài tập về nhà (2 phút)

- Ôn tập lại cách hỏi và trình bày độ tuổi theo lối nói lịch sự; và cách dùng động từ “to infinitive”
- Tập trình bày một bài nói về kế hoạch của bản thân khi tốt nghiệp đại học, với việc kết hợp dùng động từ “to infinitive”
- Xem trước nội dung bài học 6B: đọc bài Đọc hiểu World party trang 72.

Unit 7: Work

Lesson 7A: Changes in Pennsylvania

A. Đối tượng người học: Sinh viên không chuyên ngành ngôn ngữ Anh tại trường đại học

B. Hình thức dạy học: Dạy học cả lớp, dạy học cá nhân, dạy học theo nhóm hoặc theo cặp, dạy học qua hình ảnh và các đoạn video.

C. Phân tích nhu cầu của sinh viên: Sinh viên có nhu cầu được giao tiếp lưu loát và chính xác bằng ngôn ngữ đích trong và ngoài lớp học. Sinh viên cũng có nhu cầu cải thiện các kỹ năng ngôn ngữ khác thông qua các hoạt động triển khai tại lớp học.

D. Mục tiêu cần đạt được

+ Về kiến thức: Biết được cách sử dụng các hậu tố trong các danh từ chỉ nghề nghiệp; phân biệt được sự khác biệt giữa thì hiện tại hoàn thành và quá khứ đơn.

+ Về kỹ năng: Gọi tên của các danh từ chỉ nghề nghiệp khi thêm các hậu tố vào các danh từ gốc; dùng được thì hiện tại hoàn thành và quá khứ đơn để mô tả các hoạt động xảy ra trong cuộc sống hàng ngày.

+ Về thái độ: Hình thành thói quen kết hợp sử dụng các hậu tố để chỉ các nghề nghiệp trong cuộc sống; và sử dụng rõ ràng thì hiện tại hoàn thành và quá khứ đơn.

E. Phương pháp và phương tiện dạy học

1. Phương pháp: vấn đáp, hoạt động theo nhóm và theo cặp, dạy học tình huống, kể chuyện

2. Phương tiện: Giáo án, giáo trình dạy học Life A2-B1, máy chiếu, khổ giấy A0, bút lông bảng ...

F. Dạng nhiệm vụ: Nhiệm vụ so sánh: So sánh cuộc đời hai nhân vật

G. Tiến trình thực hiện bài giảng (50 phút)

1. Ổn định lớp học và kiểm tra bài cũ (5 phút)

- Giảng viên yêu cầu sinh viên kể tên một số phát minh được dùng trong đời sống hàng ngày; và yêu cầu sinh viên trả lời phát minh nào quan trọng và tại sao.

+Các phát minh trong cuộc sống hàng ngày: TV; dishwasher (máy rửa chén), radio; X-ray machines (máy chụp X-ray); washing machine (máy giặt); mobile phone (điện thoại di động) ...

- Giảng viên hỏi sinh viên về việc chuẩn bị bài mới: tra cứu từ vựng trong bài đọc hiểu, xem trước các điểm ngữ pháp liên quan.

2. Bài mới (43 phút)

Cấu trúc dạy học theo TBA		Hoạt động của GV	Hoạt động của SV
Giai đoạn 1 Khởi động		Tổ chức trò chơi sắp xếp từ vựng Đặt câu hỏi về công việc mong muốn trong tương lai của SV	SV tham gia trò chơi SV trả lời câu hỏi của GV
Giai đoạn 2 Giới thiệu nhiệm vụ	<i>Khám phá, tìm hiểu chủ đề</i>	Yêu cầu SV xem một số hình ảnh về nghề nghiệp và gọi tên bằng TA. + hình ảnh: người GV, phóng viên, đầu bếp, tài xế taxi, nông dân, bác sĩ, y tá, thợ cắt tóc, kế toán, lập trình viên máy tính, phục vụ	Thực hiện theo yêu cầu của GV.
	<i>Trọng tâm các kiến thức liên quan</i>	Yêu cầu SV làm việc theo cặp đôi và chỉ ra các hậu tố của các danh từ chỉ nghề nghiệp (nếu có). + đáp án gợi ý: -er, -ant, -ist Yêu cầu SV tìm thêm các danh từ chỉ nghề nghiệp có hậu tố -er, -ant, -ist + đáp án gợi ý: <i>economist, scientist, politician, builder, trainer</i> Mời các SV chia sẻ các đáp án.	Thảo luận theo cặp đôi và liệt kê các hậu tố được dùng trong danh từ chỉ nghề nghiệp trên giấy A0. Tiếp tục làm việc cặp đôi và tìm các danh từ chỉ nghề nghiệp theo yêu cầu của GV. Thực hiện theo yêu cầu

		Nhận xét các câu hỏi và trả lời của SV.	của GV. Lắng nghe và ghi chú (nếu có).
Giai đoạn 3 Thực hiện nhiệm vụ (Nhiệm vụ so sánh)	<i>Chuẩn bị</i>	<p>Yêu cầu SV đọc bài đọc hiểu When jobs came to Pennsylvania. + <i>Bài đọc hiểu trang 82</i></p> <p>Yêu cầu SV đọc và trả lời các câu hỏi bên dưới.</p> <p><i>1. What do each person in the passage do?</i></p> <p>➤ <i>Paul: a businessman; Lee: trainee driver; Donald: farmer</i></p> <p><i>2. What does Donald get from the energy company?</i></p> <p>➤ <i>a regular monthly income</i></p> <p><i>3. What training is Lee doing?</i></p> <p>➤ <i>a job as a driver</i></p> <p><i>4. What kind of company does Paul run?</i></p> <p>➤ <i>sell construction equipment</i></p> <p><i>5. Why is Paul's business looking good?</i></p> <p>➤ <i>his profits have increased</i></p> <p>Yêu cầu các SV trình bày đáp án.</p> <p>Yêu cầu SV liệt kê các động từ chia ở thì quá khứ đơn và hiện tại</p>	<p>Thực hiện yêu cầu của GV.</p> <p>Đọc bài đọc hiểu và trả lời các câu hỏi.</p> <p>Thực hiện theo yêu cầu của GV.</p> <p>Làm việc theo cặp đôi để liệt kê các động từ dùng ở</p>

		<p>hoàn thành trong bài đọc hiểu.</p> <p>+ <i>đáp án gợi ý: has lived, hasn't made, wanted, lost, have employed, has run, has had, discovered.</i></p>	<p>thì hiện tại hoàn thành và quá khứ đơn trong bài đọc trên khổ giấy A0.</p>
	<i>Thực hiện</i>	<p>Yêu cầu SV làm việc theo nhóm và chọn hai nhân vật được trình bày trong bài đọc hiểu để tóm tắt và so sánh những khó khăn và thành công của hai nhân vật bằng việc kết hợp thì hiện tại hoàn thành và quá khứ đơn.</p> <p>Yêu cầu SV viết báo cáo về kết quả làm việc của nhóm.</p>	<p>Làm việc theo cặp đôi chuẩn bị nội dung tóm tắt trên khổ giấy A0.</p> <p>Thực hiện theo yêu cầu GV</p>
	<i>Báo cáo</i>	<p>Yêu cầu đại diện SV của nhóm để trình bày kết quả làm việc của nhóm.</p> <p>Nhận xét về bài trình bày của từng nhóm.</p>	<p>Thực hiện theo yêu cầu của GV.</p> <p>Lắng nghe và ghi chú các nhận xét (nếu có).</p>
<p>Giai đoạn 4</p> <p>Đánh giá nhiệm vụ</p>	<i>Củng cố và thực hành</i>	<p>Yêu cầu SV thực hiện bài tập chia thì hiện tại hoàn thành và quá khứ đơn.</p> <p>1. <i>I've started / I started my new job last week.</i></p> <p>2. <i>Have you ever been / Did you ever go to the USA?</i></p> <p>3. <i>They've always loved / They always loved playing basketball – they play three times a week!</i></p>	<p>Thực hiện theo yêu cầu của GV.</p>

		<p>4. <i>Jill has spoken / Jill spoke to her boss last night.</i></p> <p>5. <i>I worked / I've worked in a café when I was a student.</i></p> <p>6. <i>I've never been / I never went to a concert in my life.</i></p> <p>+ <i>Đáp án gợi ý: (1) started; (2) Have you ever been; (3) have always loved; (4) spoke; (5) worked; (6) have never been</i></p> <p>Yêu cầu SV trình bày các đáp án và nhận xét.</p>	Lắng nghe nhận xét của GV và ghi chú (nếu có).
--	--	---	--

3. Bài tập về nhà (2 phút)

- Ôn tập lại các danh từ chỉ nghề nghiệp, và cách sử dụng thì hiện tại hoàn thành và quá khứ đơn
- Tập trình bày một bài nói về nghề nghiệp của một người thân trong gia đình, kết hợp sử dụng thì quá khứ đơn và hiện tại hoàn thành.
- Xem trước nội dung bài học 7B: đọc bài Đọc hiểu X-ray photographs trên trang 84, và xem lại cách dùng giới từ chỉ nơi chốn.

Unit 8: Technology

Lesson 8A: Mobile technology

A. Đối tượng người học: Sinh viên không chuyên ngành ngôn ngữ Anh tại trường đại học

B. Hình thức dạy học: Dạy học cả lớp, dạy học cá nhân, dạy học theo nhóm hoặc theo cặp, dạy học qua hình ảnh và các đoạn video.

C. Phân tích nhu cầu của sinh viên: Sinh viên có nhu cầu được giao tiếp lưu loát và chính xác bằng ngôn ngữ đích trong và ngoài lớp học. Sinh viên cũng có nhu cầu cải thiện các kỹ năng ngôn ngữ khác thông qua các hoạt động triển khai tại lớp học.

D. Mục tiêu cần đạt được

+ Về kiến thức: Biết được các thuật ngữ liên quan đến môi trường Internet; cách sử dụng câu điều kiện (loại 0, loại 1) để mô tả và trình bày một blog.

+ Về kỹ năng: Đọc chính xác các thuật ngữ chỉ về hoạt động trên môi trường Internet; trình bày các đoạn văn trên một blog với sự kết hợp của câu điều kiện (loại 0, loại 1)

+ Về thái độ: Hình thành thói quen sử dụng các thuật ngữ liên quan đến môi trường internet; và trình bày văn bản với câu điều kiện (loại 0, loại 1)

E. Phương pháp và phương tiện dạy học

1. Phương pháp: vấn đáp, hoạt động theo nhóm và theo cặp, phát hiện và giải quyết vấn đề, dạy học tình huống

2. Phương tiện: Giáo án, giáo trình dạy học Life A2-B1, máy chiếu, khổ giấy A0, bút lông bảng ...

F. Dạng nhiệm vụ: Nhiệm vụ mang tính sáng tạo: Viết một trang Blog

G. Tiến trình thực hiện bài giảng (50 phút)

1. Ổn định lớp học và kiểm tra bài cũ (5 phút)

- Giảng viên yêu cầu sinh viên nói về việc cần chuẩn bị trước một buổi phỏng vấn

+ Các việc cần chuẩn bị: *read the introduction of company (đọc giới thiệu công ty); get formal clothes (ăn mặc lịch sự); come to the interview on time (đến buổi*

phóng vấn đúng giờ); turn off phone (tắt điện thoại); prepare questions (chuẩn bị các câu hỏi)

- Giảng viên hỏi sinh viên về việc chuẩn bị bài mới: tra cứu từ vựng trong bài đọc hiểu, xem trước các điểm ngữ pháp liên quan

2. Bài mới (43 phút)

Cấu trúc dạy học theo TBA		Hoạt động của GV	Hoạt động của SV
Giai đoạn 1 Khởi động		Tổ chức trò chơi “Rub out and remember” Đặt câu hỏi về thói quen sử dụng mạng xã hội của SV	SV tham gia trò chơi SV trả lời câu hỏi của GV
Giai đoạn 2 Giới thiệu nhiệm vụ	<i>Khám phá, tìm hiểu chủ đề</i>	Yêu cầu SV truy cập vào trang chủ Facebook.com, và yêu cầu SV gọi tên các thao tác cơ bản được thực hiện trên Facebook bằng TA. + <i>đáp án gợi ý: set up, log in, play, search, subscribe, connect, download, upload, write, follow...</i>	Trao đổi nhóm để gọi tên các thao tác trên trang Facebook.com bằng TA.
	<i>Trọng tâm các kiến thức liên quan</i>	Yêu cầu SV làm việc theo cặp đôi để chỉ ra thao tác đăng ký một tài khoản trên một trang mạng xã hội bất kỳ bằng TA. Yêu cầu SV trình bày bản tóm tắt. Nhận xét cách trình bày của các đội.	Thảo luận theo cặp đôi và viết vắn tắt cách đăng ký một tài khoản trên mạng xã hội bằng TA. Thực hiện theo yêu cầu của GV. Lắng nghe và ghi chú (nếu có).
	<i>Chuẩn bị</i>	Yêu cầu SV đọc bài đọc hiểu Kamchatka project.	Thực hiện yêu cầu của GV.

		<p><i>anything interesting happens, explorers blog about it before breakfast; It won't kill you if you touch one.</i></p> <p>Yêu cầu SV trình bày các đáp án.</p>	Trình bày kết quả theo yêu cầu của GV.
	<i>Thực hiện</i>	<p>Yêu cầu SV làm việc theo nhóm và viết một nội dung Blog do nhóm khác đề xuất, kết hợp sử dụng câu điều kiện (loại 0, loại 1).</p> <p>Yêu cầu SV viết báo cáo về kết quả làm việc của nhóm.</p>	Thực hiện công việc theo nhóm, và các nhóm sẽ phải viết một nội dung blog do nhóm khác đề xuất, với yêu cầu sử dụng câu điều kiện (loại 0, loại 1) trên khổ giấy A0.
	<i>Báo cáo</i>	<p>Yêu cầu đại diện nhóm SV trình bày nội dung Blog đã hoàn thành</p> <p>Nhận xét về bài trình bày của từng nhóm.</p>	<p>Thực hiện theo yêu cầu của GV.</p> <p>Lắng nghe và ghi chú các nhận xét (nếu có).</p>
<p>Giai đoạn 4</p> <p>Đánh giá nhiệm vụ</p>	<i>Củng cố và thực hành</i>	<p>Yêu cầu SV thực hiện bài tập về câu điều kiện (loại 0, loại 1).</p> <p>1. <i>If I (go) on holiday, I take lots of sun cream.</i></p> <p>2. <i>We (need) a torch if we go out late tonight.</i></p> <p>3. <i>We always get lost if my brother (drive).</i></p> <p>4. <i>If we (see) a supermarket, I'll stop and buy some sandwiches for the journey.</i></p> <p>5. <i>If that old phone stops working, I (buy) a new one.</i></p> <p>6. <i>I can't buy food if the</i></p>	Thực hiện theo yêu cầu của GV.

		<i>supermarket (not / be) open.</i> + <i>Đáp án gợi ý: (1) go; (2) will need; (3) drives; (4) see; (5) will buy; (6) isn't</i> Yêu cầu SV trình bày các đáp án và nhận xét.	Lắng nghe nhận xét của GV và ghi chú (nếu có).
--	--	---	--

3. Bài tập về nhà (2 phút)

- Ôn tập lại cách sử dụng câu điều kiện (loại 0, loại 1).
- Tập trình bày một nội dung blog kết hợp sử dụng câu điều kiện (loại 0, loại 1).
- Xem trước nội dung bài học 8B: nghe trước bài Nghe trang 96, và xem lại cách dùng giới từ chỉ thời gian.

PHỤ LỤC 12

ĐỀ CƯƠNG CHI TIẾT MÔN HỌC TIẾNG ANH 1

COURSE SPECIFICATION

1. Course name: English 1

2. Number of credits

Total credits: 3 Theory: 3 Practice: 0 Self-study: 6

3. Instructors:

4. Textbooks

Course books:

1. John Hughes, Helen Stephenson, Paul Dummett *Life A2-B1 (Student's book)*, 2nd ed, Vietnam edition, National Geographic Learning, 2019.
2. John Hughes, Helen Stephenson, Paul Dummett *Life A2-B1 (Workbook)*, 2nd ed, Vietnam edition, National Geographic Learning, 2019.

Reference books:

1. Andrew Betsis, Lawrence Mamas *Simply A2 Key for Schools*, Global ELT, 2019.
2. *A2 Key for school trainer*, Cambridge University press, 2019.

5. Course information

a. Course objectives

The course is designed to help students to:

- understand sentences and frequently used expressions related to concrete topics.
- interact in a simple way related to concrete topics with prompts when needed.

b. Course description:

This course enables students to enhance and acquire English language skills in reading, writing, listening and speaking. In addition, it supports each skills-based lesson with speaking activities designed to give students the opportunity to acquire and practice vocabulary and grammar.

c. Prerequisites: No

d. Other requirements: Students must attend at least 80% of the classes

6. Course Learning Outcomes (CLOs)

Upon completing the course, learners will be able to:

No.	CLOs
1	Understand simple texts and articles in English related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, health, sports, transport, adventure, shopping, environment, changes).

2	Understand short, simple monologues or dialogues with the highest frequency vocabulary and phrases related to areas of most immediate relevance.
3	Write notes and simple short stories.
4	Interact in a simple way related to personal details provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.
5	Demonstrate continuous improvement in studying English during the course.

7. Course details

No	CONTENTS	Number of periods (Theory/ Practice)	CLOs	Teaching methods
1	<p align="center">Unit 1: LIFESTYLES</p> <p>1a. How well do you sleep? Vocabulary: Everyday routines Reading: How well do you sleep? Grammar: Present simple and adverbs of frequency (Self-study) Pronunciation: /s/, /z/, /iz/ (Self-study) Speaking: Your habits</p> <p>1b. The secret of a long life Reading: The Island of Okinawa Word building: Collocations with <i>do, play</i> and <i>go</i> Listening: In search of a long life Grammar: Simple present and present continuous. (Self-study) Speaking: Your current life</p> <p>1c. Nature is good for you Reading: Nature and health Word focus: <i>feel</i> Critical thinking: Giving examples Speaking: Making life healthier (Self-study)</p>	9	1,2,3,4	Lecture Discussion Practice Homework Assignment
2	<p align="center">Unit 2: COMPETITIONS</p> <p>2a. Crazy competitions Reading: Crazy competitions Vocabulary: Sport</p>	9	1,2,3,4	Lecture Discussion Practice Homework

	<p>Grammar: Verbs for rules Speaking: Rules for a competition (Self-study)</p> <p>2b. Winning and losing Word building: suffixes Listening: Competitive sports Grammar: <i>ing</i> form Pronunciation: /ŋ/ (Self-study) Speaking: opinion about sports</p> <p>2c. Bolivian wrestlers Reading: Women in sport Critical thinking: Reading between the lines Word focus: <i>like</i> Speaking: Olympic sports (Self-study)</p>			Assignment
3	<p style="text-align: center;">Unit 3: TRANSPORT</p> <p>3a. Transport solutions Reading: Transport solutions Vocabulary: Transport nouns Grammar: Comparatives and superlatives (Self-study) Pronunciation: <i>than</i> (Self-study) Speaking: Everyday journeys</p> <p>3b. Transport around the world Listening: using animal for transport Grammar: as ... as (Self-study) Pronunciation: sentence stress Vocabulary: Transport adjectives Grammar: Comparative modifiers Speaking: Travel advice</p> <p>3c. The end of the road Reading: Traditional transport Vocabulary: Transport verbs Critical thinking: Opinions for and against (Self-study) Speaking: Alternative transport (Self-study)</p>	9	1,2,3,4	Lecture Discussion Practice Homework Assignment
4	<p style="text-align: center;">Unit 4: CHALLENGES</p> <p>4a. Adventures of the years Reading: adventurers' stories Grammar: Past simple (Self-study)</p>	9	1,2,3,4	Lecture Discussion Practice Homework

	Pronunciation: /d/, /t/, /id/ Speaking: your past 4b. An impossible decision Vocabulary: personal qualities Listening: An impossible decision Grammar: Past continuous and past simple (Self-study) Pronunciation: was/were Speaking: Events you remember 4c. Challenge yourself Reading: challenge your brain (Self-study) Critical thinking: looking for evidence (Self-study) Word building: verbs and nouns Writing and speaking: Challenges in English			Assignment
5	REVIEW (2 periods)	6	1,2,3,4	Discussion
6	FINAL TEST: WRITING	3	3	
Total		45		

8. Assessment Methods

a. Integrated Matrix among CLOs and Assessment Methods:

Course Learning Outcomes (CLOs)	Assessment	
	Assessment methods	Types of assessment
1. Understand simple texts and articles in English related to areas of most immediate relevance	Progress Test 1	Summative

2. Understand short, simple monologues or dialogues with the highest frequency vocabulary and phrases related to areas of most immediate relevance	Progress Test 2	Summative
3. Write notes and simple personal letters	Final Test	Summative
4. Interact in a simple way related to personal details provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.	Midterm Test	Summative
5. Demonstrate continuous improvement in studying English during the course	Student participation	Summative

b. Course assessment

Assessment methods		Percentage (%)
Theory & Practice	Progress Test 1	20
	Progress Test 2	
	Student participation	
	Midterm Test	30
	Final Test	50

ĐỀ CƯƠNG CHI TIẾT MÔN HỌC TIẾNG ANH 2

COURSE SPECIFICATION

1. Course name: English 2

2. Number of credits

Total credits: 3 Theory: 3 Practice: 0 Self-study: 6

3. Instructors:

4. Textbooks

Course books:

1. John Hughes, Helen Stephenson, Paul Dummett *Life A2-B1(Student's book)*, 2nd ed, Vietnam edition, National Geographic Learning, 2019.
2. John Hughes, Helen Stephenson, Paul Dummett *Life A2-B1(Workbook)*, 2nd ed, Vietnam edition, National Geographic Learning, 2019.

Reference books:

1. Andrew Betsis, Lawrence Mamas *Simply A2 Key for Schools*, Global ELT, 2019.
2. *A2 Key for school trainer*, Cambridge University press, 2019.

5. Course information

a. Course objectives

The course is designed to help students to:

- understand sentences and frequently used expressions related to more abstract-oriented topics in professional contexts.
- interact in simple tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and professional contexts.

b. Course description:

This course enables students to enhance and acquire English language skills in reading, writing, listening and speaking. In addition, it supports each skills-based lesson with speaking activities designed to give students the opportunity to acquire and practice vocabulary and grammar.

c. Prerequisites:

Finishing the “English 1-CLC” course

d. Other requirements:

Students must attend at least 80% of the classes

6. Course Learning Outcomes (CLOs)

Upon completing the course, learners will be able to:

No.	CLOs
1	Understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in professional contexts (e.g. employment, technology, tourism, history).
2	Understand short, simple monologues or dialogues with high frequency vocabulary and phrases related to professional contexts (e.g. employment, technology, tourism, history).
3	Write CVs, formal emails requesting for information, and reviews of films, books, websites, and products.
4	Communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters.
5	Demonstrate continuous improvement in studying English during the course

7. Course details

No	CONTENTS	Number of periods (Theory/ Practice)	CLOs	Teaching methods
1	<p>UNIT 5: THE ENVIRONMENT</p> <p>5a. Recycling Vocabulary: Recycling Reading: e-rubbish Grammar: Quantifiers Speaking: Your rubbish (Self-study)</p> <p>5b. Managing the environment Vocabulary: results and figures Listening: Environmental projects Grammar: Articles Pronunciation: /ðə/ & /ði:/ Writing and speaking: knowledge of the world (Self-study)</p> <p>5c. A boat made of bottles Reading: The Plastiki Critical thinking: close reading World focus: <i>take</i> Speaking: Changing behavior (Self-study)</p>	9	1,2,3,4	Lecture Discussion Practice Homework Assignment
2	UNIT 6: STAGES IN LIFE	9	1,2,3,4	Lecture

	<p>6a. Changing your life Vocabulary: Describing age Reading: How a couple changed their life Grammar: to + infinitive + (Self-study) Pronunciation: /tə/ Speaking: The trip of a lifetime (Self-study)</p> <p>6b. World party Reading and Vocabulary: Celebrations Listening: Preparing for a festival Grammar: Future forms (Self-study) Pronunciation: contracted forms (Self-study) Speaking: Planning a celebration</p> <p>6c. Coming of age (Self-study) Reading: Celebrating change Critical thinking: analyzing the writer's view Word focus: get Speaking: events in the years</p>			Discussion Practice Homework Assignment
<p style="text-align: center;">Unit 7: LIFESTYLES</p> <p>3</p>	<p>7a. Changes in Pennsylvania Vocabulary: Jobs Reading: Changes in working life Grammar: Present perfect and past simple Grammar: Present perfect with for and since</p> <p>7b. X-ray photographer Vocabulary: Parts of a building Listening: Phone calls in an office Grammar: Prepositions of place and movement Pronunciation: Intrusive /w/ Speaking: Giving directions</p> <p>7c. Twenty-first century cowboys (self-study) Reading: A traditional job Critical thinking: Analyzing comparisons in a text Word focus: <i>make</i> or <i>do</i> Speaking: Job satisfaction</p>	<p style="text-align: center;">9</p>	<p style="text-align: center;">1,2,3,4</p>	Lecture Discussion Practice Homework Assignment

4	<p align="center">Unit 8: TECHNOLOGY</p> <p>8a. Mobile technology Vocabulary: Internet verbs Reading: An explorer's blog Grammar: Zero and first conditional Speaking: Planning a trip</p> <p>8b. Invention for the eyes Speaking: Famous inventions Listening: A science program Grammar: Defining relative clause Speaking: A new invention</p> <p>8c. Designs from nature (self-study) Reading: Biomimetics Critical thinking: The writer's sources Word building: Dependent prepositions Speaking: Technology</p>	9	1,2,3,4	Lecture Discussion Practice Homework Assignment
	REVIEW (2 periods)	6	1,2,3,4	Discussion
	FINAL TEST: WRITING	3	3	
	Total	45		

8. Assessment Methods

a. Integrated Matrix among CLOs and Assessment Methods:

Course Learning Outcomes (CLOs)	Assessment	
	Assessment methods	Types of assessment
1. Understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in professional contexts (e.g. employment, tourism, technology, history, nature).	Progress Test 1	Summative

2. Understand short, simple monologues or dialogues with high frequency vocabulary and phrases related to professional contexts.	Progress Test 2	Summative
3. Write CVs, formal emails requesting for information, and reviews of films, books, websites, and products.	Final Test	Summative
4. Communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters.	Midterm Test	Summative
5. Demonstrate continuous improvement in studying English during the course.	Student participation	Summative

b. Course assessment

Assessment methods		Percentage (%)
Theory & Practice	Progress Test 1	20
	Progress Test 2	
	Student participation	
	Midterm Test	30
	Final Test	50

PHỤ LỤC 13

**BẢNG CHI TIẾT CÁC NỘI DUNG MÔN HỌC TIẾNG ANH TỔNG QUÁT
THEO TIẾP CẬN DỰA VÀO NHIỆM VỤ**

Chủ đề	Mục tiêu	Nội dung	Dạng nhiệm vụ lựa chọn
<p>Bài 1: Lifestyle + Lesson 1A: How well do you sleep?</p>	<p><i>Kiến thức:</i> Gọi tên được các hoạt động hàng ngày bằng TA; củng cố thì hiện tại đơn và trạng từ chỉ tần suất; nhận biết lợi ích của giấc ngủ</p> <p><i>Kỹ năng:</i> Trình bày được các hoạt động thường nhật của bản thân bằng TA; sử dụng thì hiện tại đơn và trạng từ chỉ tần suất để nói về hoạt động hàng ngày; trình bày được lợi ích của giấc ngủ đối với sức khỏe</p>	<p>Từ vựng: hoạt động hàng ngày</p> <p>Ngữ pháp: thì hiện tại đơn và trạng từ tần suất</p> <p>Bài đọc hiểu: Các thói quen liên quan đến giấc ngủ</p>	<p>Nhiệm vụ trao đổi quan điểm</p> <p>* SV cùng chia sẻ quan điểm của các cá nhân về lợi ích và tầm quan trọng của giấc ngủ đối với sức khỏe</p> <p>* SV kết hợp thì hiện tại đơn và trạng từ chỉ tần suất để thực hiện viết một báo cáo hoàn chỉnh của nhóm</p>
<p>Bài 2: Competitions + Lesson 2A: Crazy competitions!</p>	<p><i>Kiến thức:</i> Gọi tên được một số các cuộc tranh tài “kỳ lạ” trên thế giới; củng cố lại cách sử dụng các động từ khiếm khuyết; nhận biết được một số luật lệ trong thể thao</p> <p><i>Kỹ năng:</i> Trình bày tóm tắt được một số cuộc tranh tài “kỳ lạ” trên thế</p>	<p>Từ vựng: các cuộc tranh tài</p> <p>Ngữ pháp: động từ khiếm khuyết</p> <p>Bài đọc hiểu: Cuộc tranh tài “kỳ lạ”</p>	<p>Nhiệm vụ chia – hợp công việc theo nhóm</p> <p>* SV chia nhóm để thực hiện 2 công việc sau khi tìm hiểu 1 cuộc tranh tài “kỳ lạ”: (1) chuẩn bị tóm tắt nội dung chính của cuộc tranh tài; (2) tìm hiểu luật chơi của cuộc tranh tài và kết hợp động</p>

	giới; sử dụng các động từ khiếm khuyết để trình bày một số luật chơi cơ bản của một số cuộc tranh tài “kỳ lạ” trên thế giới		từ khiếm khuyết để nói về luật chơi. * SV kết hợp 2 công việc thành một báo cáo hoàn chỉnh của nhóm.
Bài 3: Transports + Lesson 3A: Transport solutions	<i>Kiến thức:</i> Gọi tên một số phương tiện giao thông; nhận biết được các vấn đề gây ra tình trạng kẹt xe; hiểu cách dùng so sánh hơn và so sánh nhất để nói về vấn đề giao thông. <i>Kỹ năng:</i> Trình bày được các vấn đề gây ra tình trạng ùn tắc giao thông và giải pháp khắc phục; sử dụng so sánh hơn và so sánh nhất để trình bày vấn đề quan tâm trong việc giải quyết vấn đề giao thông.	Từ vựng: danh từ về phương tiện giao thông Ngữ pháp: so sánh hơn và so sánh nhất Bài đọc hiểu: Giải pháp giao thông	Nhiệm vụ giải quyết vấn đề: * SV làm việc theo nhóm để nhận diện vấn nạn kẹt xe và đưa ra các giải pháp của từng thành viên để giải quyết hiệu quả vấn nạn kẹt xe. * SV kết hợp so sánh hơn và so sánh nhất để thực hiện viết một báo cáo so sánh các giải pháp đề ra của các thành viên trong nhóm.

<p>Bài 4: Challenges</p> <p>+ Lesson 4A: Adventurers of the year</p>	<p><i>Kiến thức:</i> Biết được cuộc sống của hai nhân vật thích mạo hiểm trên tạp chí National Geographic; hiểu được cách dùng thì quá khứ đơn để mô tả các trải nghiệm đã trải qua trong quá khứ.</p> <p><i>Kỹ năng:</i> Trình bày được những thử thách và thành tựu trong cuộc sống của hai nhân vật thích mạo hiểm trên tạp chí National Geographic; dùng được thì quá khứ đơn để trình bày các trải nghiệm của bản thân trong quá khứ.</p>	<p>Từ vựng: danh từ chỉ môn thể thao mạo hiểm</p> <p>Ngữ pháp: Thì quá khứ đơn</p> <p>Bài đọc hiểu: Nhân vật yêu thích mạo hiểm của năm</p>	<p>Nhiệm vụ chia – hợp công việc theo nhóm</p> <p>* SV chia nhóm để thực hiện 2 công việc sau khi xác định được tên một nhân vật nổi tiếng: (1) mô tả nhân vật nổi tiếng bao gồm các thông tin cá nhân, sở thích, kỹ năng; (2) tìm hiểu những thành tựu/thành công mà nhân vật đã làm được bằng việc kết hợp thì quá khứ đơn.</p> <p>* SV kết hợp 2 công việc thành một báo cáo hoàn chỉnh của nhóm.</p>
<p>Bài 5: The environment</p> <p>+ Lesson 5A: Recycling</p>	<p><i>Kiến thức:</i> Gọi tên được một số loại rác thải hàng ngày; nhận biết một số mối nguy hại của rác thải đối với sức khỏe và môi trường; hiểu được cách dùng các “lượng từ” trong TA</p> <p><i>Kỹ năng:</i> Trình bày được các vấn đề ảnh hưởng của rác thải với môi trường và sức khỏe của con người; sử dụng các loại “lượng từ” để kể về các rác thải</p>	<p>Từ vựng: danh từ liên quan đến các loại rác thải</p> <p>Ngữ pháp: Các “lượng từ”</p> <p>Bài đọc hiểu: Rác thải điện tử</p>	<p>Nhiệm vụ mang tính sáng tạo</p> <p>* SV sẽ cùng trao đổi và đưa ra một giải pháp tối ưu cho việc xử lý ô nhiễm rác thải hàng ngày hoặc giảm thiểu lượng rác thải.</p> <p>* SV kết hợp sử dụng các “lượng từ” hoàn thành một báo cáo hoàn chỉnh của nhóm.</p>

	trong cuộc sống hàng ngày.		
<p>Bài 6: Stages in life</p> <p>+ Lesson 6A: Changing your life</p>	<p><i>Kiến thức:</i> Biết được cách nói về độ tuổi một cách lịch sự; hiểu được cách dùng động từ “to - infinitive” để mô tả các hoạt động và mục đích của hoạt động.</p> <p><i>Kỹ năng:</i> Trình bày được cách nói về độ tuổi một cách lịch sự; dùng được động từ “to infinitive” để trình bày các mục đích của các hoạt động trong cuộc sống hàng ngày.</p>	<p>Từ vựng: Các danh từ chỉ độ tuổi</p> <p>Ngữ pháp: động từ “to - infinitive”</p> <p>Bài đọc hiểu: Các hoạt động xảy ra trong cuộc đời của bạn</p>	<p>Nhiệm vụ sắp xếp và phân loại</p> <p>* SV làm việc theo nhóm để sắp xếp những sự kiện xảy ra trong suốt cuộc đời của một con người; sau đó sẽ phân loại các sự kiện theo từng nhóm phù hợp như: học tập, công việc, gia đình</p> <p>* SV sẽ làm một báo cáo hoàn chỉnh của nhóm.</p>
<p>Bài 7: Work</p> <p>+ Lesson 7A: Changes in Pennsylvania</p>	<p><i>Kiến thức:</i> Biết được cách sử dụng các hậu tố trong các danh từ chỉ nghề nghiệp; phân biệt được sự khác biệt giữa thì hiện tại hoàn thành và quá khứ đơn.</p> <p><i>Kỹ năng:</i> Gọi tên của các danh từ chỉ nghề nghiệp khi thêm các hậu tố vào các danh từ gốc; dùng được thì hiện tại hoàn thành và quá khứ đơn để mô tả các hoạt động xảy ra trong cuộc sống hàng ngày.</p>	<p>Từ vựng: Các danh từ chỉ nghề nghiệp</p> <p>Ngữ pháp: thì hiện tại hoàn thành và quá khứ đơn</p> <p>Bài đọc hiểu: Các công việc xuất hiện ở Pennsylvania</p>	<p>Nhiệm vụ so sánh</p> <p>* SV chọn 2 nhân vật đề cập trong bài đọc hiểu và làm việc theo nhóm để tóm tắt cuộc đời của hai nhân vật; và so sánh những khó khăn/thử thách, thành công mà hai nhân vật đạt được bằng việc kết hợp thì hiện tại hoàn thành và thì quá khứ đơn.</p> <p>* SV sẽ làm một báo cáo hoàn chỉnh của nhóm.</p>

<p>Bài 8: Technology + Lesson 8A: Mobile technology</p>	<p><i>Kiến thức:</i> Biết được các thuật ngữ liên quan đến môi trường Internet; cách sử dụng câu điều kiện (loại 0, loại 1) để mô tả và trình bày một blog.</p> <p><i>Kỹ năng:</i> Đọc chính xác các thuật ngữ chỉ về hoạt động trên môi trường Internet; trình bày các đoạn văn trên một blog với sự kết hợp của câu điều kiện (loại 0, loại 1)</p>	<p>Từ vựng: Các thuật ngữ trên môi trường Internet</p> <p>Ngữ pháp: câu điều kiện (loại 0, loại 1)</p> <p>Bài đọc hiểu: Blog – dự án Kamchatka</p>	<p>Nhiệm vụ mang tính sáng tạo: Viết một trang Blog</p> <p>* SV làm việc theo nhóm để viết 1 trang Blog cho một tin tức hoặc một thông tin bất kỳ do các nhóm khác chỉ định.</p> <p>* SV sẽ làm một báo cáo hoàn chỉnh của nhóm.</p>
---	--	--	--