

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

---★---

NGUYỄN TẤN LỢI

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TIẾNG ANH  
THEO TIẾP CẬN DẠY HỌC TÍCH HỢP CHO SINH VIÊN  
ĐẠI HỌC KHỎI NGÀNH KHÔNG CHUYÊN  
TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

LUẬN ÁN TIẾN SĨ  
NGÀNH: GIÁO DỤC HỌC

TP. Hồ Chí Minh, tháng 03/2025

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

---★---

NGUYỄN TẤN LỢI

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TIẾNG ANH  
THEO TIẾP CẬN DẠY HỌC TÍCH HỢP CHO SINH VIÊN  
ĐẠI HỌC KHỐI NGÀNH KHÔNG CHUYÊN  
TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH  
NGÀNH: GIÁO DỤC HỌC

Người hướng dẫn khoa học: PGS.TS. BÙI VĂN HỒNG

TP. Hồ Chí Minh, tháng 03/2025

Số: 2697/QĐ-ĐHSPKT

Tp. Hồ Chí Minh, ngày 31 tháng 8 năm 2022

## 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 98/NQ-HĐT ngày 15 tháng 6 năm 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 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 của NCS, Khoa quản ngành và Trường phòng Đào tạo.

### QUYẾT ĐỊNH:

**Điều 1.** Đổi tên luận án tiến sĩ cho:

Nghiên cứu sinh : **Nguyễn Tân Lợi**

Ngành : Giáo dục học

Khoá: 2021 – 2024

Tên luận án mới : **Phát triển năng lực tiếng Anh theo tiếp cận dạy học tích hợp cho sinh viên đại học khối ngành không chuyên tại Tp.HCM**

Người hướng dẫn chính: **PGS.TS Bùi Văn Hồng**

Thời gian thực hiện : 01/9/2021 đến ngày 01/9/2024

**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**

Tác giả cam đoan luận án này được thực hiện dưới sự hướng dẫn của PGS. TS. Bùi Văn Hồng tại Viện Sư phạm Kỹ thuật, thuộc Trường ĐH Sư Phạm Kỹ Thuật TP.HCM một cách nghiêm túc, trung thực và chưa từng được công bố trong bất kỳ công trình nghiên cứu khoa học nào trước đây.

Tp. Hồ Chí Minh ngày tháng năm 2025

Nghiên cứu sinh

Nguyễn Tấn Lợi

ii  
**LỜI CẢM ƠN**

Quá trình thực hiện luận án đầy gian nan và thách thức, đòi hỏi sự kiên trì, nhẫn nại ở tác giả. Trong quá trình viết luận án, tác giả nhận được sự giúp đỡ từ nhiều cá nhân và tập thể.

Trước tiên, tác giả xin gửi lời cảm ơn chân thành đến thầy PGS. TS. Bùi Văn Hồng, Viện trưởng Viện Sư phạm Kỹ thuật, thuộc Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP.HCM và cũng đồng thời là GVHD của tác giả. Thầy đã dành nhiều công sức và tâm huyết để chỉ dẫn tác giả trong hành trình nghiên cứu khoa học. Nhờ sự dìu dắt của Thầy mà tác giả lĩnh hội thêm kiến thức nghiên cứu khoa học và có thêm bản lĩnh trong nghiên cứu khoa học.

Tiếp theo, tác giả xin cảm ơn Quý Thầy Cô trong Hội đồng bảo vệ chuyên đề đã dành nhiều tâm huyết để đưa ra nhận xét giúp tác giả chỉnh sửa luận án tốt hơn và động viên tác giả suốt hành trình bảo vệ các chuyên đề luận án. Những góp ý luôn mang giá trị khoa học cao giúp tác giả có thêm hướng chỉnh sửa, hoàn thiện luận án.

Đặc biệt, tác giả xin bày tỏ lòng biết ơn chân thành đến cha mẹ – những người đã không ngừng vượt qua khó khăn, hy sinh vì con, tạo mọi điều kiện để con có cơ hội học tập. Sự yêu thương vô điều kiện và sự đồng hành của cha mẹ trên mỗi chặng đường học tập chính là động lực lớn lao để con cố gắng không ngừng.

Trong suốt quá trình thực hiện, tác giả đã nỗ lực nghiên cứu và chỉnh sửa để hoàn thiện luận án. Tuy nhiên, chắc chắn vẫn còn những thiếu sót. Vì vậy, tác giả mong nhận được thêm những ý kiến đóng góp từ Quý Thầy Cô để tiếp tục cải thiện và nâng cao chất lượng nghiên cứu.

Một lần nữa, xin trân trọng cảm ơn tất cả sự hỗ trợ và giúp đỡ quý báu này!

Nguyễn Tấn Lợi

**TÓM TẮT LUẬN ÁN**

Luận án này nhằm tìm hiểu quá hình dạy học tiếng Anh không chuyên theo tiếp cận dạy học tích hợp (DHTH) hiện nay tại Thành phố Hồ Chí Minh (TP.HCM), đồng thời kiểm chứng mức độ hiệu quả của chu trình DHTH được đề xuất. Nghiên cứu áp dụng thiết kế hỗn hợp theo trình tự, sử dụng khảo sát thuận tiện với 102 GV (GV) từ ba trường đại học tại TP.HCM, sau đó tiến hành phỏng vấn bán cấu trúc có chủ đích với 12 GV. Nghiên cứu thực nghiệm được tiến hành với hai lớp ĐC (ĐC) (lần lượt gồm 45 và 47 SV) và hai lớp thực nghiệm (TN) (lần lượt gồm 45 và 49 SV) nhằm kiểm tra tính xác thực của giả thuyết khoa học được đề xuất trong luận án. Nhóm TN áp dụng tiếp cận DHTH, trong khi nhóm ĐC dạy học theo kỹ năng riêng lẻ. Dữ liệu định lượng (từ phiếu khảo sát và bài kiểm tra) được phân tích bằng phần mềm SPSS, và dữ liệu định tính (từ phỏng vấn) được xử lý bằng phần mềm Nvivo. Kết quả nghiên cứu về quá hình dạy học tiếng Anh không chuyên theo tiếp cận DHTH tại TP.HCM đã làm rõ ba vấn đề chính: (1) năng lực tiếng Anh (NLTA) của SV không chuyên còn thấp; (2) GV chưa áp dụng hiệu quả chu trình DHTH trong dạy học tiếng Anh không chuyên; (3) các yếu tố như nhận thức của SV, trình độ chuyên môn của GV và điều kiện trang thiết bị học tập có tác động đến chất lượng dạy và học tập tiếng Anh không chuyên. Trước những hạn chế đã nêu, luận án đề xuất một chu trình dạy học gồm sáu bước: (1) dẫn nhập; (2) học tập theo ngữ liệu đầu vào; (3) thực hành ngôn ngữ tập trung; (4) sản xuất ngôn ngữ đầu ra; (5) nhận xét, đánh giá; (6) hoạt động hỗ trợ. Đồng thời, nghiên cứu đã tiến hành thực nghiệm để kiểm chứng mức độ tác động của chu trình này đến chất lượng dạy học tiếng Anh không chuyên. Kết quả cho thấy SV trong nhóm TN đạt điểm trung bình (ĐTB) cao hơn so với nhóm ĐC, không chỉ ở tổng điểm mà còn ở từng kỹ năng cụ thể nghe, nói, đọc và viết. Như vậy, luận án đã góp phần lấp đầy khoảng trống nghiên cứu về hiệu quả của tiếp cận DHTH trong dạy học tiếng Anh không chuyên ở bậc đại học tại TP.HCM. Đồng thời, luận án đã xây dựng và chứng minh tính khả thi của chu trình DHTH gồm 6 bước. Tuy nhiên, vẫn còn một số hạn chế nhất định, từ đó mở ra hướng nghiên cứu trong tương lai nhằm khắc phục và hoàn thiện hơn phương pháp này.

*Từ khóa:* tiếp cận dạy học tích hợp; tiếng Anh không chuyên; quá trình dạy học tích hợp; chu trình dạy học tích hợp; năng lực tiếng Anh

**ABSTRACT**

The study investigates the lecturers' current practices of teaching integrated skills in a General English classroom in Ho Chi Minh City and proposes an experimental study with a teaching cycle of six stages. It employed a mixed sequential design with a convenient survey research method engaging 102 lecturers coming from three public universities in Ho Chi Minh City, succeeded by purposeful semi-structured interviews with 12 teachers. In addition, the study utilized a quasi-experimental research design, including two control classes with 45 and 47 students in each class, and two experimental classes with 45 and 49 students, respectively, to validate the viability and efficacy of the proposed integrated teaching cycle. While the experimental group was exposed to an integrated approach, the control group was instructed to use a method not emphasizing combined skills. Quantitative statistical data analysis employed SPSS software and qualitative research utilized Nvivo software for data analysis. The findings from the questionnaire and interview study aligned, indicating three primary issues: (1) the English proficiency of non-major students in Ho Chi Minh City remained at a low level; (2) teachers lacked mastery of the integrated teaching process for non-major English students; (3) students' attitudes and readiness, teacher capability, textbooks, and physical facilities emerged as pivotal factors impacting teaching effectiveness. Derived from the constraints identified in the findings of the current situation investigation, the thesis formulated and conducted a treatment with an integrated teaching cycle tailored for non-major university students. This proposed cycle encompasses six distinct phases, namely leading in; providing language input; focusing on linguistics practice; providing language output; facilitating feedback on learning, and conducting follow-up tasks. The findings of the research revealed the students in the experimental class demonstrated a substantial improvement in their average scores. This study contributes to providing evidence about the current integrated skills teaching in General English class in Ho Chi Minh City. Furthermore, the study further contributes to proposing the cycle of integrated skills approach, which enhances the English proficiency of non-major students. Nevertheless, the thesis exhibits certain limitations and are suggested to address these highlighted limitations.

*Keywords:* integrated skills approach; non-English majors; current teaching practices; integrated teaching cycle; English language proficiency

v  
MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN .....	i
LỜI CẢM ƠN .....	ii
TÓM TẮT LUẬN ÁN .....	iii
ABSTRACT .....	iv
MỤC LỤC .....	v
DANH MỤC CÁC CHỮ VIẾT TẮT .....	viii
DANH MỤC CÁC HÌNH .....	ix
DANH MỤC CÁC BẢNG .....	x
MỞ ĐẦU .....	1
1. LÝ DO CHỌN ĐỀ TÀI.....	1
2. MỤC TIÊU NGHIÊN CỨU .....	4
3. NHIỆM VỤ NGHIÊN CỨU .....	4
4. ĐỐI TƯỢNG NGHIÊN CỨU .....	5
5. CÂU HỎI NGHIÊN CỨU .....	5
6. PHẠM VI NGHIÊN CỨU .....	5
7. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU .....	6
8. NHỮNG ĐÓNG GÓP MỚI CỦA LUẬN ÁN.....	7
9. CẤU TRÚC LUẬN ÁN.....	8
Chương 1 .....	10
<b>CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN DẠY HỌC TÍCH HỢP CHO SINH VIÊN KHỐI NGÀNH KHÔNG CHUYÊN.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1. TỔNG QUAN VỀ VẤN ĐỀ NGHIÊN CỨU .....</b>	<b>10</b>
1.1.1. Nghiên cứu về tiếp cận dạy học tích hợp môn tiếng Anh .....	10
1.1.2. Nghiên cứu về phát triển năng lực tiếng Anh theo tiếp cận dạy học tích hợp cho sinh viên đại học.....	21

1.1.3. Nghiên cứu về phát triển năng lực tiếng Anh theo tiếp cận dạy học tích hợp cho sinh viên đại học khối ngành không chuyên .....	29
1.1.4. Kết luận tổng quan .....	33
<b>1.2. MỘT SỐ KHÁI NIỆM CƠ BẢN LIÊN QUAN ĐẾN ĐỀ TÀI .....</b>	<b>34</b>
1.2.1. Tiếp cận dạy học tích hợp môn tiếng Anh .....	34
1.2.2. Năng lực tiếng Anh .....	36
1.2.3. Phát triển năng lực tiếng Anh theo tiếp cận dạy học tích hợp cho sinh viên đại học khối ngành không chuyên.....	39
<b>1.3. NĂNG LỰC TIẾNG ANH CHO SINH VIÊN ĐẠI HỌC KHỐI NGÀNH KHÔNG CHUYÊN .....</b>	<b>40</b>
1.3.1. Khung năng lực tiếng Anh .....	40
1.3.2. Cấu trúc năng lực tiếng Anh cho sinh viên đại học khối ngành không chuyên .....	43
1.3.3. Tiêu chí đánh giá năng lực tiếng Anh .....	44
<b>1.4. PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN DẠY HỌC TÍCH HỢP CHO SINH VIÊN ĐẠI HỌC KHỐI NGÀNH KHÔNG CHUYÊN.....</b>	<b>50</b>
1.4.1. Tiếp cận dạy tích hợp môn tiếng Anh .....	50
1.4.2. Cách thức phát triển năng lực tiếng Anh cho sinh viên đại học khối ngành không chuyên theo tiếp cận dạy học tích hợp.....	55
1.4.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến phát triển NLTA theo tiếp cận dạy học tích hợp cho sinh viên đại học khối ngành không chuyên .....	66
<b>1.5. KHUNG LÝ THUYẾT VỀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN DẠY HỌC TÍCH HỢP CHO SINH VIÊN ĐẠI HỌC KHỐI NGÀNH KHÔNG CHUYÊN .....</b>	<b>68</b>
<b>KẾT LUẬN CHƯƠNG 1 .....</b>	<b>69</b>
<b>Chương 2 .....</b>	<b>72</b>
<b>PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU VỀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN DẠY HỌC TÍCH HỢP CHO SINH VIÊN KHỐI NGÀNH KHÔNG CHUYÊN .....</b>	<b>72</b>
<b>2.1. THIẾT KẾ NGHIÊN CỨU .....</b>	<b>73</b>
2.1.1. Đối tượng nghiên cứu.....	77

2.1.2. Thời gian và địa điểm nghiên cứu .....	80
2.1.3. Phương pháp xác định mẫu nghiên cứu .....	81
2.1.4. Phương pháp và công cụ nghiên cứu .....	83
<b>2.2. THU THẬP VÀ PHÂN TÍCH DỮ LIỆU .....</b>	<b>116</b>
2.2.1. Thu thập dữ liệu .....	116
2.2.2. Phân tích dữ liệu.....	121
<b>2.3. ĐẠO ĐỨC TRONG NGHIÊN CỨU .....</b>	<b>124</b>
<b>KẾT LUẬN CHƯƠNG 2 .....</b>	<b>126</b>
<b>Chương 3 .....</b>	<b>127</b>
<b>KẾT QUẢ VÀ BÀN LUẬN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VỀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN DẠY HỌC TÍCH HỢP CHO SINH VIÊN KHỐI NGÀNH KHÔNG CHUYÊN.....</b>	<b>127</b>
<b>3.1. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU .....</b>	<b>127</b>
3.1.1. Quá trình dạy học môn tiếng Anh cho sinh viên đại học khối ngành không chuyên trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh .....	127
3.1.2. Hiệu quả phát triển năng lực tiếng Anh cho sinh viên đại học khối ngành không chuyên trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh thông qua thực nghiệm áp dụng chu trình 6 bước.....	140
<b>3.2. BÀN LUẬN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU.....</b>	<b>153</b>
<b>KẾT LUẬN CHƯƠNG 3.....</b>	<b>162</b>
<b>KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ .....</b>	<b>164</b>
<b>1. KẾT LUẬN .....</b>	<b>164</b>
<b>2. KHUYẾN NGHỊ.....</b>	<b>165</b>
<b>3. HẠN CHẾ VÀ ĐỀ XUẤT NGHIÊN CỨU TƯƠNG LAI .....</b>	<b>167</b>
<b>TÀI LIỆU THAM KHẢO .....</b>	<b>168</b>
<b>DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH CÔNG BỐ .....</b>	<b>185</b>
<b>PHỤ LỤC .....</b>	<b>186</b>

**DANH MỤC CÁC CHỮ VIẾT TẮT**

<b>VIẾT TẮT</b>	<b>VIẾT ĐẦY ĐỦ</b>
ĐC	Đối chứng
ĐH	Đại học
DHTH	Dạy học tích hợp
ĐLC	Độ lệch chuẩn
ĐTB	Điểm trung bình
GTTB	Giá trị trung bình
GV	Giảng viên
NLTA	Năng lực tiếng Anh
SV	Sinh viên
TAKC	Tiếng Anh không chuyên
TN	Thực nghiệm
TP. HCM	Thành phố Hồ Chí Minh

**DANH MỤC CÁC HÌNH**

<b>Hình 1.1.</b> Năng lực tiếng Anh của sinh viên không chuyên.....	43
<b>Hình 1.2.</b> Chu trình dạy học theo tiếp cận tích hợp.....	59
<b>Hình 1.3.</b> Khung lý thuyết phát triển năng lực tiếng Anh theo tiếp cận dạy học tích hợp cho sinh viên khối ngành không chuyên.....	69
<b>Hình 2.1.</b> Quy trình nghiên cứu (McMillan & Schumacher, 2001) .....	72
<b>Hình 2.2.</b> Mô thức nghiên cứu (Saunders, Lewis & Thornhill, 2012) .....	74
<b>Hình 2.3.</b> Quy trình thiết kế giải thích tuần tự (Creswell & Creswell, 2017).....	77
<b>Hình 2.4.</b> Chu trình dạy học tích hợp môn tiếng Anh không chuyên theo hướng phát triển năng lực tiếng Anh cho sinh viên đại học .....	104

## DANH MỤC CÁC BẢNG

<b>Bảng 1.1.</b> Mô tả cấp độ năng lực tiếng Anh Châu Âu (The Common European Framework of Reference for Languages - CEFR) (Council of Europe, 2020) .....	40
<b>Bảng 1.2.</b> Mô tả cấp độ năng lực tiếng Anh cho người học tại Việt Nam (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2014) .....	42
<b>Bảng 1.3.</b> Các tiêu chí đánh giá kỹ năng Nói trong dạy học tích hợp .....	45
<b>Bảng 1.4.</b> Các tiêu chí đánh giá kỹ năng Viết trong dạy học tích hợp .....	47
<b>Bảng 2.1.</b> Mẫu thực nghiệm quy trình dạy học.....	82
<b>Bảng 2.2.</b> Quy ước xử lý số liệu .....	86
<b>Bảng 2.3.</b> Độ tin cậy Cronbach's Alpha .....	87
<b>Bảng 2.4.</b> Nội dung dạy học, mục tiêu bài dạy và thời lượng dạy học thực nghiệm.....	92
<b>Bảng 2.5.</b> Thiết kế nghiên cứu thực nghiệm.....	98
<b>Bảng 2.6.</b> Cấu trúc bài kiểm tra năng lực tiếng Anh.....	113
<b>Bảng 2.7.</b> Kết quả quá trình dạy học môn tiếng Anh cho sinh viên đại học khối ngành không chuyên trên địa bàn TP.HCM.....	116
<b>Bảng 2.8.</b> Kiểm định mẫu độc lập về giá trị trung bình điểm kiểm tra đầu vào thực nghiệm.....	118
<b>Bảng 2.9.</b> Kiểm định mẫu độc lập về giá trị trung bình điểm kiểm tra đầu ra thực nghiệm.....	119
<b>Bảng 2.10.</b> Tóm tắt các chu trình phân tích dữ liệu nghiên cứu .....	121
<b>Bảng 3.1</b> Kết quả khảo sát GV về đánh giá năng lực tiếng Anh của sinh viên Đại học khối ngành không chuyên.....	128
<b>Bảng 3.2.</b> Kết quả khảo sát GV về mức độ sử dụng các hình thức tích hợp trong dạy học môn tiếng Anh cho sinh viên Đại học khối ngành không chuyên.....	129
<b>Bảng 3.3.</b> Kết quả khảo sát GV về mức độ sử dụng các nội dung dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp cho sinh viên Đại học khối ngành không chuyên. ....	131
<b>Bảng 3.4.</b> Kết quả khảo sát GV về mức độ sử dụng các chu trình dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp cho sinh viên Đại học khối ngành không chuyên. ....	132
<b>Bảng 3.6.</b> Kết quả khảo sát GV về mức độ kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của sinh viên trong dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp .....	137
<b>Bảng 3.7.</b> Kết quả khảo sát GV về mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp cho sinh viên Đại học khối ngành không chuyên .....	139

<b>Bảng 3.8.</b> Thống kê nhóm về điểm bài thi đầu vào giữa hai nhóm .....	142
<b>Bảng 3.9.</b> Thống kê nhóm về điểm bài thi giữa hai nhóm.....	143
<b>Bảng 3.10.</b> Thống kê theo cặp về điểm bài thi đầu vào và đầu ra các nhóm thực nghiệm.....	145
<b>Bảng 3.11.</b> Thống kê theo cặp về điểm bài thi đầu vào và đầu ra nhóm thực nghiệm .....	147
<b>Bảng 3.12.</b> Thống kê theo cặp về điểm bài thi đầu vào và đầu ra nhóm đối chứng .....	148
<b>Bảng 3.13.</b> Thống kê theo cặp về điểm bài thi đầu vào và đầu ra nhóm đối chứng .....	149
<b>Bảng 3.14.</b> Thống kê nhóm về điểm bài thi đầu ra giữa hai nhóm.....	151

## MỞ ĐẦU

### 1. LÝ DO CHỌN ĐỀ TÀI

Ngôn ngữ là phương tiện hữu ích giúp con người tiếp cận thông tin trên nhiều lĩnh vực khác nhau từ kinh tế, khoa học, công nghệ cho đến y học. Khả năng lĩnh hội và sử dụng ngôn ngữ thành thạo giúp con người kết nối tư duy, mở rộng ngoại giao thương mại và thúc đẩy đổi mới, sáng tạo của một quốc gia. Trong bối cảnh hội nhập thế giới, tiếng Anh là ngôn ngữ được lựa chọn hàng đầu để giúp quá trình giao lưu, trao đổi quốc tế (Harmer, 2015; Karademir & Gorgoz, 2019). Theo Coleman (2010) và Rings và Rasinger (2020), việc thành thạo tiếng Anh đóng góp đáng kể trong công cuộc chinh phục thế giới, mang lại nhiều lợi thế cho người lao động trong kỷ nguyên mới.

Để từng bước tiến tới phát triển và hội nhập thế giới, tiếng Anh giữ vai trò chủ chốt trong công cuộc đổi mới. Do đó, đổi mới phương pháp dạy học nhằm nâng cao chất lượng dạy học tại Việt Nam ngày càng được quan tâm sâu sắc. Dạy học ngoại ngữ, cụ thể là dạy học tiếng Anh, hướng đến phát triển năng lực sử dụng ngoại ngữ bốn kỹ năng Nghe, Nói, Đọc, Viết cho SV ở các trường ĐH hiện nay là một trong những trọng trách lớn, mang tính thách thức cao, nhằm góp phần phát triển đất nước, đẩy mạnh công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước. Bên cạnh việc đào tạo chuyên sâu cho SV ngành Sư phạm Anh và Ngôn ngữ Anh, các trường ĐH đã ban hành đào tạo giảng dạy các chương trình tiếng Anh không chuyên thông qua các môn học tiếng Anh tổng quát, được áp dụng trên cả nước từ cuối thế kỷ 20. Dạy học tiếng Anh không chuyên hướng đến phát huy khả năng sử dụng tiếng Anh của SV, lĩnh hội thêm kiến thức mới nhằm phục vụ yêu cầu lao động sử dụng việc làm trong tương lai (Pham Huy Cuong, 2022).

Nhằm từng bước đưa tiếng Anh trở thành ngoại ngữ thứ hai ở quốc gia và cải thiện năng lực sử dụng tiếng Anh cho toàn bộ người dân Việt Nam, đặc biệt hơn hết là học sinh, SV, Bộ Chính trị đã ban hành Kết luận số 91-KL/TW ngày 12/8/2024, tiếp tục triển khai Nghị quyết 29 năm 2013 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng. Nghị quyết này nhấn mạnh sự thay đổi diện rộng trong giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu thị trường lao động, cải thiện chất lượng kinh tế-xã hội từng bước đưa đất nước tiến tới công nghiệp hóa và hiện đại hóa, theo kịp thời đại

hội nhập quốc tế. Theo đó, các đơn vị quản lý giáo dục cần đặc biệt quan tâm đến cải thiện và nâng cao năng lực ngoại ngữ cho học sinh, SV, thúc đẩy đất nước hội nhập, cải thiện chất lượng nguồn nhân lực. Do đó, mục tiêu phát triển năng lực tiếng Anh cho người học có thể sử dụng ngôn ngữ không phải là tiếng mẹ đẻ trong giao tiếp một cách mạnh dạn, tự tin và lưu loát.

Nhờ vào những nỗ lực của các cấp lãnh đạo trong việc đưa ra các đề án dạy học ngoại ngữ và song song đó là những nỗ lực từ chính GV giảng dạy, đào tạo dạy học tiếng Anh ở Việt Nam hiện nay, đặc biệt là bậc đại học, ngày càng được cải thiện. Mặc dù ghi nhận những nỗ lực và cải thiện này nhưng chúng vẫn còn nhiều hạn chế cần hoàn thiện hơn bởi vì năng lực sử dụng tiếng Anh của người học cũng chưa thể nói là tự tin giao tiếp trong công việc và giao tiếp xã hội. Vấn đề cốt lõi nhất nằm ở GV lựa chọn cách tiếp cận dạy học các kỹ năng còn rời rạc, phân lớn đi sâu vào từng khía cạnh riêng lẻ của ngôn ngữ mà thiếu sự liên kết với bối cảnh thực tế (Nguyen Trung Cang, 2022). Xuất phát từ thực trạng này, tiếp cận DHTH đã được áp dụng với mục tiêu giúp người học lĩnh hội và phát triển kiến thức, có thêm trải nghiệm học tập đa phương diện, phát triển khả năng giải quyết các tình huống xã hội, đồng thời vận dụng chúng vào trong thực tế và đời sống xã hội (Ahmadnattaj & Namaghi, 2020; Gautam, 2019).

Tiếp cận DHTH có nhiều điểm tương đồng với tiếp cận ngôn ngữ tổng thể do Richards và Rogers (2001) cũng như Moghadam và Adel (2011) đề xuất. Theo đó, GV cần tiến hành lớp với bốn kỹ năng ngôn ngữ, bao gồm: kỹ năng Nghe, Nói, Đọc và Viết cùng lúc và được lồng ghép vào trong cùng một bài học để mối quan hệ gắn kết cùng nhau giữa các kỹ năng dạy học này. Tiếp cận DHTH có tính giao tiếp cao, nhấn mạnh vào việc kết nối các kỹ năng ngôn ngữ giúp người học có thể trải nghiệm đa dạng các hoạt động học tập, mang đến những tình huống giao tiếp đầy ý nghĩa, thực tế và hiệu quả (Hirvela, 2013; Omelian & cs., 2022). Tại Việt Nam, với tiếp cận này, định hướng “Kết hợp, tích hợp, nâng tầm” (blend, integrate, elevate) được các đơn vị giáo dục, các cấp quản lý quan tâm nhiều hơn. Tiếp cận dạy học này được đánh giá cao trong dạy học tiếng Anh bởi vì tính ứng dụng hiệu quả với các tình huống dạy học và các trải nghiệm học tập mà chúng mang lại cho người học (Rezaei & Saghadzadeh, 2023).

Các công trình nghiên cứu bàn về tiếp cận và phương pháp dạy học tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp đã khẳng định tính đúng đắn và hiệu quả của chúng trong việc giúp cải thiện năng lực ngoại ngữ cho người học. Xem xét từ những nhược điểm của các tiếp cận dạy học đi trước, tiếp cận DHTH ra đời nhằm cải thiện những thiếu sót của các phương pháp dạy học truyền thống để cải thiện, năng lực ngoại ngữ của SV (Aljahdali & Alshakhi, 2021; Gautam, 2019; Hinkel, 2012; Kitila & cs., 2023; Mekheimer & Al-Dosari, 2013; Oxford, 2001). DHTH được lựa chọn là một tiếp cận dạy học phù hợp xu thế và bối cảnh xã hội mà ở đó GV không chỉ khơi dậy sự tò mò, khuyến khích SV tham gia phát biểu đóng góp ý kiến xây dựng bài học mà còn giúp họ nhìn thấy được bài học kết nối một cách chặt chẽ, giúp họ có được nhiều trải nghiệm học tập với đa dạng các nhiệm vụ học tập và tình huống học tập khác nhau. Tiếp cận DHTH thật sự đã giúp người học kết nối những hiểu biết và kỹ năng đã có với các chủ đề mới, đồng thời tránh sự trùng lặp nội dung, nhận diện được mức độ quan trọng và cần thiết của từng nội dung học tập. Thông qua đó, người học có thể lĩnh hội thêm nhiều kiến thức và kỹ năng mới, phát huy được những năng khiếu, tư duy trong học tập, đồng thời có thể trải nghiệm và thực hành nhiều hoạt động học tập. Ngoài ra, tiếp cận dạy học này còn cho thấy sự đa dạng, linh hoạt với nhiều phương thức học tập khác nhau của người học, nhằm giúp người học có thể lĩnh hội và phát triển ngôn ngữ một cách toàn diện hơn.

Tuy nhiên, tình dạy dạy học tiếng Anh ở Việt Nam hiện nay cho thấy GV còn gặp phải nhiều thách thức trong tích hợp kỹ năng trong lớp bởi vì yếu tố cá nhân và ngữ cảnh (Lê Văn Canh & cs., 2020). Đặc biệt, tại địa bàn TP.HCM, dựa vào các số liệu thống kê về dạy học tiếng Anh tại Việt Nam cũng như vai trò là GV đang tham gia đứng lớp giảng dạy tiếng Anh tại trường ĐH thì tiếp cận DHTH vẫn chưa được các nhà giáo dục bàn đến một cách toàn diện và tồn tại nhiều hạn chế. Tác giả nhận thấy mặc dù DHTH có đang được áp dụng thực hiện nhưng chưa cho thấy kết quả đạt được khả thi bởi vì GV chưa thực sự tích hợp được các kỹ năng lại với nhau giúp SV có trải nghiệm học tập liền mạch, có thể tổng kết, xuyên chuỗi kiến thức. Hơn thế nữa, các trường ĐH còn phân chia các kỹ năng cho nhiều GV khác nhau dạy cùng một khóa học. Điều này dẫn đến, DHTH không thể hiện đúng đặc điểm và bản chất.

Nhiều vấn đề trong DHTH chưa được làm rõ, nhất là những khó khăn và thách thức mà GV đang gặp phải trong quá trình DHTH. Các khía cạnh của DHTH như: bố cục của bài dạy, chu trình biên soạn bài dạy cũng như quá trình thiết kế kiểm tra và đánh giá kết quả học tập của SV thông qua DHTH vẫn chưa được nghiên cứu một cách rõ ràng và thấu đáo. Hơn thế nữa, mặc dù chương trình tiếng Anh ở các trường ĐH Việt Nam đã được triển khai trong một thời gian khá dài nhưng phần lớn các nghiên cứu trước đây chỉ khai thác sâu vào dạy học tiếng Anh chuyên ngữ trong khi đó thì mảng nghiên cứu dành cho dạy học tiếng Anh không chuyên vẫn còn khá ít. Quá trình triển khai dạy học tiếng Anh không chuyên theo tiếp cận DHTH chưa đạt được kết quả nhưng mong đợi bởi vì nhiều nguyên nhân khác qua, bao gồm lí do chủ quan và lí do khách quan. GV thể hiện sự lúng túng trong quá trình DHTH, chưa thể hiện được chu trình dạy học chính chu, khoa học cho DHTH. Do đó, với các lí do nêu trên, tác giả nhận thấy đề xuất xây dựng chu trình dạy học tiếng Anh theo tiếp cận DHTH là vô cùng cần thiết và có giá trị cao trong bối cảnh dạy học hiện tại. Tuy nhiên, các công trình nghiên cứu đi sâu khai thác kĩ càng và tỉ mỉ về vấn đề này đến nay vẫn là một vấn đề còn bỏ ngỏ.

Kế thừa kết quả nghiên cứu từ nhiều nhà khoa học đi trước kể cả trong và ngoài nước, tác giả thấy rằng dạy học tiếng Anh theo tiếp cận DHTH đã có tác động mạnh mẽ đến năng lực tiếng Anh của người học. Do đó, việc lựa chọn tiếp cận DHTH áp dụng với SV tiếng Anh không chuyên là phù hợp, khả thi và hiệu quả. Với những đóng góp về giá trị lý luận và thực tiễn nêu trên, nghiên cứu sinh mạnh dạn lựa chọn đề tài: “***Phát triển năng lực tiếng Anh theo tiếp cận dạy học tích hợp cho sinh viên đại học khối ngành không chuyên tại TP.HCM***” làm luận án tiến sĩ.

## 2. MỤC TIÊU NGHIÊN CỨU

Đề xuất cách thức phát triển NLTA theo tiếp cận DHTH cho SV ĐH khối ngành không chuyên thông qua chu trình 6 bước, gồm: dẫn nhập; học tập thông qua ngữ liệu đầu vào; thực hành ngôn ngữ tập trung; thực hành sản xuất ngữ liệu đầu ra; nhận xét, đánh giá; hoạt động hỗ trợ.

## 3. NHIỆM VỤ NGHIÊN CỨU

Luận án tập trung giải quyết các nhiệm vụ sau:

- Nghiên cứu cơ sở lý luận về phát triển NLTA theo tiếp cận DHTH cho SV ĐH khối ngành không chuyên.

- Đánh giá quá trình DHTH môn tiếng Anh cho SV ĐH khối ngành không chuyên trên địa bàn TP.HCM.

- Đề xuất và thực nghiệm cách thức phát triển NLTA theo tiếp cận DHTH cho SV ĐH khối ngành không chuyên.

#### 4. ĐỐI TƯỢNG NGHIÊN CỨU

Cách thức phát triển NLTA theo tiếp cận DHTH cho SV ĐH khối ngành không chuyên thông qua chu trình gồm 6 bước.

#### 5. CÂU HỎI NGHIÊN CỨU

Câu hỏi 1: Quá trình DHTH môn tiếng Anh cho SV ĐH khối ngành không chuyên trên địa bàn TP.HCM hiện nay như thế nào?

Câu hỏi 2: Áp dụng cách thức DHTH thông qua chu trình gồm 6 bước: dẫn nhập; học tập thông qua ngữ liệu đầu vào; thực hành ngôn ngữ tập trung; thực hành sản xuất ngữ liệu đầu ra; nhận xét, đánh giá; hoạt động hỗ trợ, có mang lại hiệu quả cao trong việc phát triển NLTA cho SV khối ngành tiếng Anh không chuyên hay không?

#### 6. PHẠM VI NGHIÊN CỨU

**6.1. Giới hạn về nội dung nghiên cứu:** đề tài tập trung vào nghiên cứu xây dựng chu trình dạy học môn TAKC tại TP.HCM, môn học tiếng Anh B1 tại trường ĐH HTG03.

##### **6.2. Giới hạn về không gian**

Luận án tiến hành khảo sát quá trình DHTH môn TAKC trên địa bàn TP.HCM ở 3 trường ĐH: ĐH HVK01, ĐH HTC02, ĐH HTG03 trong tháng 4-7 năm học 2022-2023 với 102 GV ĐH dạy học TAKC và thực nghiệm tại trường ĐH HTG03. Ba trường ĐH ĐH HVK01, ĐH HTC02, ĐH HTG03 có đặc điểm chung đều là trường công lập, đều nằm trên địa bàn TP.HCM. Đề tài chỉ áp dụng với SV ĐH khối ngành không chuyên tại TP.HCM, ĐH chính quy, môn học Tiếng Anh B1 tại trường ĐH HTG03.

##### **6.3. Giới hạn về thời gian**

Khảo sát thực trạng: 3 tháng (tháng 4 - 7/2023)

Thực nghiệm: một học kỳ (19 tuần) của học kỳ 1 năm học 2023-2024.

#### **6.4. Giới hạn về khách thể khảo sát**

Khảo sát thực trạng: 102 GV tại 3 trường ĐH tại ĐH HVK01, ĐH HTC02, ĐH HTG03.

Thực nghiệm: 186 SV tại trường ĐH HTG03.

### **7. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU**

Tác giả lựa chọn phương pháp nghiên cứu hỗn hợp, kết hợp định lượng và định tính nhằm giải quyết nhiệm vụ nghiên cứu: (1) tìm hiểu quá trình DHTH môn tiếng Anh cho SV ĐH khối ngành không chuyên trên địa bàn TP.HCM hiện nay và tác giả lựa chọn phương pháp nghiên cứu định lượng nhằm giải quyết mục tiêu nghiên cứu: (2) kiểm chứng chu trình DHTH 6 bước mà luận án đề xuất qua thực nghiệm. Tác giả lựa chọn thiết kế nghiên cứu giải thích tuần tự theo phương pháp hỗn hợp (a mixed-methods sequential explanatory design) để tiến hành thu thập dữ liệu định lượng trước, làm cơ sở diễn giải cho dữ liệu định tính đi sau. Nhằm kiểm chứng mức độ hiệu quả của tiếp cận DHTH thông qua đo lường kết quả học tập thể hiện qua các con số, tác giả lựa chọn nghiên cứu định lượng qua bài kiểm tra đánh giá kết quả học tập nhằm so sánh sự chênh lệch trước và sau tác động của hai lớp ĐC và TN.

#### **7.1. Nhóm phương pháp thu thập dữ liệu**

##### **Phương pháp nghiên cứu khảo cứu tài liệu**

Nghiên cứu lý thuyết được sử dụng nhằm phục vụ thu thập dữ liệu định tính thông qua các công văn, đề án, chính sách của Bộ Giáo dục và Đào tạo (BGD & ĐT) có liên quan đến đề tài, các sách báo, tạp chí trong và ngoài nước, các luận văn và luận án có liên quan để hỗ trợ tác giả trong quá trình viết tổng quan nghiên cứu và cơ sở lý luận của đề tài nghiên cứu. Tác giả tải, chọn lọc, phân loại và hệ thống hóa và phân tích các tài liệu; trên cơ sở đó làm sáng tỏ những vấn đề về lý luận về tiếp cận DHTH.

##### **Phương pháp nghiên cứu khảo sát phiếu hỏi**

Nghiên cứu khảo sát phiếu hỏi tìm hiểu quá trình DHTH tiếng Anh không chuyên bậc ĐH tại TP.HCM, hỗ trợ cung cấp dữ liệu thực tế cho việc đề xuất biện pháp nâng cao chất lượng DHTH nhằm phát triển NLTA cho SV không chuyên. Khảo sát thuận tiện với 102 GV TAKC tại 3 trường ĐH tại TP.HCM: ĐH HVK01, ĐH HTC02, ĐH HTG03.

### **Phương pháp nghiên cứu phỏng vấn**

Nghiên cứu phỏng vấn nhằm cung cấp thêm dữ liệu định tính, khai thác sâu quá trình DHTH tiếng Anh không chuyên nhằm diễn giải cho dữ liệu số liệu khảo sát phiếu hỏi. Đối tượng phỏng vấn bao gồm 12 GV đứng lớp các trường ĐH được mời phỏng vấn có chủ đích (purposive sampling): ĐH HVK01, ĐH HTC02, ĐH HTG03.

### **Phương pháp nghiên cứu thực nghiệm**

Nghiên cứu thực nghiệm được sử dụng nhằm kiểm tra độ tin cậy và tính đúng đắn của chu trình dạy học mà luận án đề xuất và xác minh giả thuyết nghiên cứu về mức độ tác động của tiếp cận DHTH đến NLTA của SV. Thực nghiệm với 2 lớp ĐC và 2 lớp TN môn tiếng Anh không chuyên B1 chính quy tại trường ĐH HTG03.

### **7.2. Nhóm phương pháp phân tích dữ liệu**

Kết quả nghiên cứu được xử lý dưới dạng dữ liệu định lượng và định tính.

- Dữ liệu định lượng qua phiếu hỏi khảo sát và thực nghiệm được mã hóa số liệu, làm sạch và nhập dữ liệu, xử lý thống kê mô tả, được phân tích, so sánh, kết luận với phần mềm hỗ trợ xử lý SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

- Dữ liệu định tính qua kết quả từ phỏng vấn được sắp xếp, mã hóa, phân nhóm, tạo chủ đề nhằm diễn giải, làm tường minh dữ liệu định lượng với phần mềm hỗ trợ xử lý Nvivo.

## **8. NHỮNG ĐÓNG GÓP MỚI CỦA LUẬN ÁN**

Thứ nhất, luận án đã góp phần hoàn thiện cơ sở khoa học về nền tảng lý luận DHTH, cụ thể như phân tích và diễn giải các khái niệm chủ chốt của luận án như: tích hợp, DHTH, NLTA, cũng như quá trình phát triển NLTA theo tiếp cận DHTH dành cho SV ĐH không chuyên.

Thứ hai, khoảng trống nghiên cứu về việc áp dụng DHTH trong bối cảnh dạy học tiếng Anh không chuyên ở bậc ĐH tại TP.HCM đã tìm được câu trả lời, nhằm góp phần lấp đầy khoảng trống nghiên cứu mà mục tiêu nghiên cứu đã nêu ra. Bên cạnh những ưu điểm GV đã thực hiện được thì luận án đã phân tích và dẫn chứng được những nguyên nhân về hiện trạng DHTH, đặc biệt nhất là những khó khăn của GV về các bước tiến hành một bài dạy học DHTH. Qua thu thập và phân tích

dữ liệu từ phiếu hỏi và bảng phỏng vấn cho thấy rằng việc thực hiện dạy học TAKC theo tiếp cận DHTH tại các trường ĐH ở TP.HCM vẫn chưa đạt được kết quả như mong đợi. Thách thức lớn nhất nằm ở vận dụng chu trình dạy học theo tiếp cận DHTH. GV thể hiện sự lúng túng, thiếu nhất quán và rõ ràng trong quá trình thực hiện bài dạy. Vì vậy, điều quan trọng và cần thiết nhất ngay lúc này là cần đề xuất xây dựng một chu trình dạy học theo tiếp cận DHTH một cách bài bản, có khoa học nhằm hỗ trợ GV vượt qua khó khăn và dần thích ứng với tiếp cận này.

Thứ ba, luận án đã thành công trong khâu xây dựng và đề xuất chu trình dạy học theo tiếp cận DHTH, bao gồm 6 bước: (1) dẫn nhập; (2) học tập với ngữ liệu đầu vào thông qua kỹ năng nghe và đọc; (3) thực hành ngôn ngữ tập trung thông qua học tập và lĩnh hội văn phạm, từ vựng và phát âm; (4) sản sinh ngôn ngữ đầu ra thông qua kỹ năng nói và viết; (5) nhận xét, đánh giá; (6) hoạt động bổ trợ. Chu trình này làm cơ sở khoa học để tiến hành thực nghiệm của luận án. Nghiên cứu thực nghiệm được triển khai nhằm kiểm chứng tính đúng đắn và khả thi của chu trình dạy học mà luận án đề xuất, đồng thời đo lường mức độ hiệu quả của tiếp cận DHTH đối với việc phát triển NLTA của SV không chuyên. Kết quả nghiên cứu thực nghiệm trong luận án này có ý nghĩa rất quan trọng bởi vì chúng hỗ trợ bằng chứng để cung cấp dữ liệu thực tiễn để GV có thể nắm vững chu trình dạy học luận án đề xuất và từ đó tự tin áp dụng chu trình dạy học 6 bước này vào dạy học TAKC. Kết quả thu thập và phân tích thực nghiệm sẽ giúp GV hiểu rõ hơn về các bước cần thực hiện trong một bài dạy DHTH. Nghiên cứu thực nghiệm của luận án đóng góp vào hoàn thiện cơ sở lý luận khoa học về DHTH, cung cấp kiến thức chuyên môn sư phạm cho các GV tương lai để lên kế hoạch và thực hiện bài dạy DHTH theo hướng tiếp cận này.

## 9. CẤU TRÚC LUẬN ÁN

Ngoài phần mở đầu; kết luận, khuyến nghị; công trình liên quan đến luận án đã được công bố; tài liệu tham khảo; phụ lục, luận án được chia thành 3 chương bao gồm:

**Chương 1:** Cơ sở lý luận về phát triển NLTA theo tiếp cận DHTH cho SV ĐH khối ngành không chuyên

**Chương 2:** Phương pháp nghiên cứu về phát triển NLTA theo tiếp cận DHTH cho SV ĐH khối ngành không chuyên

**Chương 3:** Kết quả nghiên cứu và thảo luận kết quả nghiên cứu về phát triển NLTA theo tiếp cận DHTH cho SV ĐH khối ngành không chuyên trên địa bàn TP.HCM

## Chương 1

# CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN DẠY HỌC TÍCH HỢP CHO SINH VIÊN KHỎI NGÀNH KHÔNG CHUYÊN

### 1.1. TỔNG QUAN VỀ VẤN ĐỀ NGHIÊN CỨU

#### 1.1.1. Nghiên cứu về tiếp cận dạy học tích hợp môn tiếng Anh

Chủ đề về tiếng Anh và dạy học tiếng Anh đã được bàn luận trong hàng chục năm qua và nhiều nhà nghiên cứu và lý luận ngoại ngữ cũng đã có những quan điểm khác nhau để tìm cách nâng cao hiệu quả về dạy học tiếng Anh, được nhóm nhà khoa học Driscoll & cs. (2014) đề cập trong quyển sách “Tranh luận trong giáo dục ngôn ngữ hiện đại”. Lịch sử đã đi qua một thời gian khá dài để thảo luận về các chủ đề phương pháp dạy học tiếng Anh với nhiều biến động mà trong đó các phương pháp dạy học đều thể hiện những mặt đạt được và chưa đạt được. Các lý thuyết về tiếp cận và mô hình dạy học đã và đang được thảo luận nhằm cố gắng tìm hiểu những hạn chế của từng phương pháp dạy học đi trước (Holliday, 2013). Từng phương pháp dạy học ra đời sau đều được xem là một nỗ lực lớn để khắc phục những khuyết điểm của những tiếp cận và phương pháp dạy học trước đó. Thật vậy, phương pháp dạy học tiếng Anh là chủ đề luôn mang tính thời sự cao từ trước cho đến nay giữa các nhà giáo dục. Để cùng nhìn nhận lại lịch sử dạy học của nhiều thập kỷ qua, hai tác giả Howatt và Widdowson (2004) đã cho ra đời quyển sách “Lịch sử dạy học tiếng Anh”, Haley và Austin (2014) trong chương sách “Bàn luận các phương pháp và các cách tiếp cận dạy học ngôn ngữ” đã đúc kết được một số nhận định, cụ thể như sau:

Thế kỷ 19 và 20 việc dạy học ngoại ngữ bị chi phối bởi các phương pháp được cho là truyền thống bởi vì chúng tuân theo dạy học có cấu trúc (traditional structure-based methods) gồm có: Phương pháp Ngữ pháp – Dịch (Grammar – Translation Method), Phương pháp tiếng Anh Trực tiếp (Direct Method); Phương pháp Nghe -Nói (Audiolingual Method); Phương pháp học tập gợi mở (Suggestopedia); Phản xạ cơ thể toàn phần (Total Physical Response). Quan điểm dạy học theo cấu trúc ngôn ngữ là tuân theo các quy tắc học ngôn ngữ để kết hợp các yếu tố này thành một đơn vị lớn hơn một cách tách biệt (Jing, 2006). Từ đó,

người học từng bước rèn luyện từng khía cạnh của ngôn ngữ, bao gồm từ các kỹ năng nghe, nói, đọc và viết đến văn phạm và từ vựng nhưng không thể tự tin sử dụng chúng để giao tiếp. Điều này là bởi vì các phương pháp dạy học này nhấn mạnh quá mức vào dạy học từng kỹ năng ngôn ngữ riêng biệt hơn là tích hợp (Pardede, 2015).

Với sự nổi lên của tiếp cận dạy học tiếng Anh giao tiếp (Communicative Approach) vào những năm 1970, việc sử dụng các kỹ năng riêng biệt đã bị phê phán (Widdowson, 1978). Widdowson (1978) nhấn mạnh việc dạy học tiếng Anh cần chú trọng vào các yếu tố văn hóa, xã hội cụ thể và bối cảnh lớp học mà ở đó người học được tạo nhiều cơ hội để thực hành và trao đổi các kỹ năng ngôn ngữ. Mặt khác, quan điểm dạy học đề cao vai trò của quá trình (process) thì cần phải quan tâm đến hành trình học tập của người học chứ không phải sản phẩm cuối cùng (product) và tập trung vào thực hiện học tập giao tiếp có mục đích cụ thể chứ không chỉ đơn giản là học thuộc lòng và nắm vững các khía cạnh về cú pháp học (Khosiyono, 2021). Do đó, các phương pháp dạy học tiếng Anh ra đời sau như dạy học dựa theo các nhiệm vụ học tập (Task-based language teaching), dạy học dựa theo các nội dung học tập (Content-based instruction), và dạy học theo tiếp cận tích hợp (Integrated skills approach) thì trọng tâm chính là dạy học mang đường hướng giao tiếp, mang đến nhiều trải nghiệm và cơ hội học tập cho người học tham gia vào các tình huống học tập gần gũi với đời sống thực tế. Tương tự, dạy học tiếng Anh theo tiếp cận DHTH (Integrated skills approach) thể hiện nhiều điểm tương đồng về mặt lý thuyết với đường hướng dạy học tiếng Anh giao tiếp (Communicative Approach), dạy học dựa theo các nhiệm vụ học tập (Task-based language teaching) và dạy học dựa theo các nội dung dạy học (Content-based instruction) cũng tuân theo việc dạy ngôn ngữ theo định hướng quá trình (Khosiyono, 2021). Sự xuất hiện của tiếp cận DHTH (integrated skills approach) trong dạy học ngoại ngữ đã phản ánh sự thay đổi từ hướng dẫn các kỹ năng tách biệt sang hướng tiếp cận tích hợp toàn diện và liên kết với nhau hơn (Oxford, 2001).

Tuy nhiên, dạy học tiếng Anh theo đường hướng giao tiếp (Communicative Language Teaching), dạy học dựa theo các nhiệm vụ học tập (Task-based language teaching) và dạy học dựa theo các nội dung dạy học (Content-based

instruction) nhấn mạnh việc học bằng cách thực hành và người học học một ngôn ngữ bằng cách áp dụng các kiến thức và trải nghiệm học trò sẵn có vào trong các tình huống giao tiếp trong đời sống cá nhân hằng ngày (Richards, 2006). Phần lớn các lớp học điển hình dựa trên các phương pháp này chủ yếu tập trung vào kết quả sử dụng ngôn ngữ đầu ra, sự tương tác và hoàn thành nhiệm vụ (Swann, 2006) mà chưa thật sự chú trọng nhiều vào ngôn ngữ đầu vào. Cùng với những nhận định trên, nhóm tác giả đưa ra thông điệp của dạy học theo đường hướng giao tiếp xem việc dạy học tiếng Anh như một sự chuẩn bị cho giao tiếp mà hoàn toàn coi thường tính chính xác của ngôn ngữ. Sự lưu loát về độ chính xác trong thực tế đã dẫn đến NLTA kém của người học. Do đó, các vấn đề mà phương pháp giao tiếp khắc phục những thiếu sót của các phương pháp dạy học tiếng Anh đi trước đã có ảnh hưởng tiêu cực đến việc học ngôn ngữ vì nó dẫn đến việc ít đề cao vai trò của các kỹ năng đầu vào, cụ thể là kỹ năng nghe và kỹ năng đọc, do đó đánh mất quan điểm xem xét các kỹ năng ngôn ngữ học tập có vai trò ngang bằng nhau và từ đó dẫn đến những sai lầm nghiêm trọng về tính khái quát của tất cả các lĩnh vực tiếng Anh.

Tiếp cận tích hợp dạy và học ngôn ngữ ngày càng chứng minh được tính hữu ích với nhiều nhà giáo dục ngôn ngữ hiện nay. Lý do là bởi vì trong bối cảnh dạy và học hiện nay, khoảng cách giữa lớp học và cuộc sống đời thường thể hiện sự chênh lệch và phức tạp. Do đó, dạy học tiếng Anh nhằm giúp người học có thể lĩnh hội và sử dụng ngôn ngữ phục vụ công việc và giao tiếp trong đời sống ngày càng trở nên khó khăn và cho thấy nhiều mối lo ngại ngày về mức độ phù hợp của lớp học và sự kết nối với đời sống thực tiễn. Hai nhà giáo dục Fotos (2002) và Snow (2005) tin rằng DHTH có thể tạo điều kiện thuận lợi cho người học thực hành ngôn ngữ có tính tương tác, giao tiếp và vận dụng tốt vào nhiều tình huống và bối cảnh xã hội khác nhau, nhằm từng bước giúp người học phát triển năng lực ngôn ngữ. Từ đây, các nghiên cứu bắt đầu tìm hiểu dạy học tiếng Anh với sự kết hợp các kỹ năng ngôn ngữ nghe, nói, đọc, viết thay vì tách biệt chúng như trước. Kết quả đạt được với tiếp cận dạy học này là người học có cơ hội trải nghiệm đa dạng các hoạt động học tập, do đó người học cải thiện năng lực ngôn ngữ tốt hơn so với lớp học truyền thống. Điều này củng cố niềm tin rằng để phát triển năng lực ngôn ngữ của người học thì dạy học các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết cần được

lồng ghép, đan xen vào các hoạt động dạy học khác nhau trong lớp học (Akram & Malik, 2010; Harmer, 2015).

Tiếp cận DHTH ra đời từ nhận thức rằng các tình huống xã hội trong giao tiếp đời sống không thể dùng một kỹ năng riêng lẻ để giao tiếp mà đòi hỏi sự kết hợp nhiều kỹ năng diễn ra đồng thời. Tiếp cận này, mà các nhà giáo dục ngôn ngữ Richards và Rodgers (2014) và Thornbury (2017) gọi là tiếp cận dạy học tổng thể (whole language approach). Tên gọi tiếp cận dạy học tổng thể cũng được Richards và Schmidt (2013) định nghĩa và nêu rõ cụ thể tương đương trong khái niệm tiếp cận DHTH. Với Richards và Rodgers (2014) thì tiếp cận DHTH là một trong chín tiếp cận dạy học có xu hướng hiện đại, phù hợp với nhiều bối cảnh dạy học ở hiện tại. Tương tự, Thornbury (2017) cũng coi đây là một trong bảy tiếp cận dạy học theo hướng giao tiếp.

Theo Wu và Hung (2010), tích hợp kỹ năng đã được khẳng định rộng rãi trong nghề dạy ngôn ngữ như một tiếp cận dạy học quan trọng. Trong bối cảnh hiện tại, tiếp cận dạy học giao tiếp cũng xuất hiện cùng lúc với tiếp cận DHTH trong quyển sách “Tiếp cận và phương pháp dạy học tiếng Anh” (Richards & Rodgers, 2014) và trong quyển sách “30 phương pháp dạy học ngôn ngữ của Scott Thornbury: Cẩm nang Cambridge dành cho GV ngôn ngữ” (Thornbury, 2017) như là những tiếp cận dạy học của thời đại. Tiếp cận DHTH cùng chia sẻ một cơ sở khoa học về triết học và lý luận dạy học với đường hướng dạy học giao tiếp vì chúng đề cao vai trò của tạo dựng ý nghĩa trong dạy học ngoại ngữ cũng như nhấn mạnh vào yếu tố giao tiếp và các trải nghiệm học tập của người học. Mặc dù cùng đóng góp nhiều giá trị vào chất lượng của dạy học tiếng Anh ở hiện tại nhưng tiếp cận dạy học này chưa được tác giả trong lĩnh vực chuyên môn đề cập đến tính trật tự của các kỹ năng dạy học (Kim, 2000; Vivanco, 2009). Theo đó, thể hiện tính trật tự trong dạy học các kỹ năng tiếng Anh đóng vai trò là yếu tố quyết định tâm quyết định mức độ thành công về hiệu quả của dạy học tiếng Anh (Ellis, 2005; Krashen, 1981; Nation, 2007). Tính trật tự này được thể hiện rõ qua lý thuyết đắc thụ ngôn ngữ thứ hai, thể hiện trật tự DHTH với các kỹ năng ngôn ngữ nghe, nói, đọc, viết được lồng ghép và sắp xếp trong bài học. Kỹ năng thu nhận (bao gồm kỹ năng nghe và đọc) hay còn được gọi là ngữ liệu đầu vào là chất xúc tác hỗ trợ người học sản sinh ngôn ngữ (nói và viết) và còn được gọi là sản phẩm đầu ra của

quá trình học ngoại ngữ. Bên cạnh đó, các chuyên gia giáo dục khi bàn về lý thuyết thụ đắc ngôn ngữ thứ hai đều đồng ý quan điểm rằng người học cần tiếp xúc với ngữ liệu đầu vào cũng như cơ hội tương tác và từ đó sản sinh đầu ra trong các hoạt động học tập để đạt được tiến bộ (Ellis, 2005; Krashen, 1981; Nation, 2007). Như vậy, ngữ liệu đầu vào, tương tác, thực hành đầu ra là ba yếu tố then chốt dẫn đến thành công cho người học tiếng Anh và cụ thể theo tác giả Kim (2000), Didenko và Pichugova (2016), Vivanco (2009) thì tiếp cận dạy học giao tiếp nhấn mạnh việc học bằng thực hành và phần lớn đi sâu vào sản sinh kết quả đầu ra qua kỹ năng nói và viết và đi sâu vào tính tương tác để đạt được các nhiệm vụ học tập cụ thể mà thiếu sự tập trung vào ngữ liệu đầu vào.

Do vậy, từ những hạn chế trên, DHTH ra đời như một lựa chọn đổi mới nhằm từng bước xóa bỏ dạy học ghi nhớ kiến thức, dạy học các thành phần ngôn ngữ rời rạc. Từ những năm 1990-2000 thì lý thuyết DHTH là một mô hình giáo dục lớn vào đã được các nhà giáo dục về dạy học ngoại ngữ đề cập rõ trong các quyển sách về dạy và học tiếng Anh như: “Dạy học Tiếng Anh như Ngoại ngữ thứ hai” (Carrasquillo, 1994), “Tiếp cận và Phương pháp dạy học Ngoại ngữ” (Richards & Rogers, 2001) và quay trở lại thịnh hành trong thời gian gần đây (Hidayati & Sofyan, 2018) như một trong số tiếp cận dạy học hiện đại (Hidayati & Sofyan, 2018; Richards & Rodgers, 2014). Widdowson (1978) là nhà ngôn ngữ học đầu tiên đề xuất DHTH bốn kỹ năng ngôn ngữ vào trong một bài học. Goodman (1989) là nhà giáo dục đầu tiên sáng lập lý thuyết DHTH mà trước đây còn được gọi là tiếp cận ngôn ngữ tổng thể hay toàn diện (Alaye & Tegegne, 2019; Brown, 2001; Richards & Schmidt, 2013). Quan điểm DHTH nhấn mạnh ba khía cạnh quan trọng, đó là ngôn ngữ, thụ đắc ngôn ngữ và tương tác xã hội. Quan điểm ngôn ngữ nhấn mạnh tính toàn vẹn và sự tích hợp của các hệ thống ngôn ngữ. Quan điểm thụ đắc ngôn ngữ nhấn mạnh đến quá trình học kỹ năng ngôn ngữ nghe, nói, đọc và viết một cách tự nhiên, đi từ toàn bộ đến từng phần. Quan điểm tương tác xã hội nhấn mạnh học tập có hợp tác giữa học với nhau.

Các nhà nghiên cứu trên thế giới đã bàn luận nhiều về khái niệm tích hợp trong những công trình nghiên cứu về chủ đề tích hợp. Thời gian đầu, tích hợp được biểu hiện thông qua những thuật ngữ quốc tế như: “*combination*” (kết hợp), “*connection*” (kết nối), “*coordination*” (phối hợp). Chúng được luân phiên sử

dụng trong các tài liệu khoa học giáo dục và đều có ý nghĩa chung là quá trình gắn kết các đối tượng nhỏ riêng lẻ thành một khối tổng thể. Thuật ngữ tích hợp ở thời điểm này chưa được các nhà giáo dục diễn giải một cách bao quát mà tích hợp được ra đời xuất phát từ quan niệm sự vật, hiện tượng đã và đang tồn tại trong xã hội là một thực thể hoàn chỉnh, vì vậy tích hợp là cần thiết để chúng không còn phân chia nữa. Bản chất tích hợp ở giai đoạn này chỉ đơn giản là được xếp cùng nhau, kết nối nội dung các đối tượng riêng lẻ lại cùng nhau mà còn nhắc đến mối quan hệ và sự giao thoa với nhau giữa các thành tố trong tích hợp chưa được nghiên cứu cụ thể.

Có thể thấy, trong các lĩnh vực về khoa học tự nhiên và sau này là lĩnh vực xã hội, đặc biệt là dạy học tiếng Anh thì DHTH đã được đề cập khá nhiều. Bàn về dạy học tiếng Anh, tiếp cận dạy học ngôn ngữ tổng thể (a whole language approach) đã được các nhà giáo dục đưa vào sử dụng trong hơn ba thập kỷ qua, đề cao dạy học bốn kỹ năng ngôn ngữ. Tiếp cận dạy học này ra đời từ những năm 1980 và được áp dụng thực tế vào những năm 1990 và 2000, đặc biệt là các nhà giáo dục Hoa Kỳ (Hinkel, 2006; Selma & Selen, 2010). Nhắc đến tiếp cận DHTH hay tiếp cận dạy học tổng thể, thì không thể nhắc đến các tác giả nổi tiếng như: Krashen, Halliday, Nation, Richards.

Tiếp cận DHTH ra đời từ kết quả của quá trình dạy học ngôn ngữ truyền thống mà đề cao vai trò của cú pháp học, như: dạy học văn phạm, từ vựng và các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết riêng biệt. Tiếp cận DHTH không ủng hộ tiếp cận dạy học truyền thống chỉ tập trung vào ngữ âm. Tiếp cận DHTH đề cao dạy học ngôn ngữ có sự lồng ghép các kỹ năng nghe, nói, đọc và viết theo tiếp cận giao tiếp một cách tự nhiên như ngôn ngữ được dạy một cách tổng thể (Richards & Rogers, 2001). Từ “tổng thể” được hiểu là các nhánh ngôn ngữ được liên kết chặt chẽ trong dạy và học nhằm phản chiếu được ý nghĩa giao tiếp và thể hiện được người học là nhân vật trung tâm của lớp học hợp tác kiến tạo kiến thức với bạn cùng lớp trong những ngữ cảnh cụ thể của lớp học.

Do sự khái quát hóa quá mức về DHTH toàn bộ ngôn ngữ dẫn đến việc GV thực hiện dạy học ngôn ngữ chưa thể hiện được tính tổng thể và trọn vẹn về những đặc điểm của DHTH. Vì thế, DHTH ở giai đoạn chưa cho thấy được mức độ hiệu quả tối ưu.

Trên thế giới, tiếp cận DHTH chủ yếu được áp dụng ở bậc tiểu học. Tuy nhiên, theo dòng thời gian, DHTH đã chứng minh được tính hiệu quả và vì thế tiếp cận dạy học này được mở rộng ứng dụng ở nhiều chương trình giáo dục, trong đó có bậc ĐH. DHTH cho thấy nhiều ưu điểm vượt bật như giúp người học có môi trường học tập thoải mái, nội dung học tập gần gũi hơn với thực tiễn cuộc sống và nhu cầu xã hội, từ đó giúp người học lĩnh hội kiến thức dễ dàng và hiệu quả hơn. Hiện nay, tiếp cận dạy học này được triển khai trong nhiều chương trình và cấp học khác nhau, bao gồm các môn học về giáo dục thể chất, khoa học xã hội và ngoại ngữ.

Ở Việt Nam, tiếp cận DHTH xuất hiện tuy có muộn hơn so với thế giới nhưng đã và đang bắt đầu thịnh hành hơn vừa mười năm trở lại đây trên cả phương diện nghiên cứu và dạy học. Dạy học trước đây chỉ là dạy học cho việc ôn luyện, mở rộng và khắc sâu kiến thức. Dạy học cho thấy nhiều đặc điểm nổi bật và xu hướng phát triển nhưng chưa thể gọi là tối ưu bởi vì dạy học chỉ ở mức liên hệ, lồng ghép mà chưa thể hiện hết bản chất của DHTH một cách đầy đủ và trọn vẹn. Trên cơ sở kế thừa và bổ sung nhằm làm rõ bản chất của thuật ngữ tích hợp, DHTH từng bước được các nhà nghiên cứu khoa học trong và ngoài nước tìm hiểu và nghiên cứu sâu hơn, cụ thể như:

Bàn về khái niệm DHTH, thời gian đầu, nhiều từ ngữ về DHTH được sử dụng. Cụ thể như, Richards và Schmidt (2013), Yarmi (2019) sử dụng thuật ngữ “*the whole language approach*” (tiếp cận tổng thể ngôn ngữ) để bàn về DHTH tiếng Anh. Hai nhóm tác giả này đã lựa chọn sử dụng cụm từ “*the whole*” (tổng thể) nhằm nhấn mạnh tính tổng thể của tiếp cận dạy học này. DHTH đề cập đến hầu hết các mặt của ngôn ngữ mà có mối liên hệ với nhau và đan xen lẫn nhau. Cụm từ “*the whole*” còn là một cách hiểu rộng hơn về số lượng kỹ năng ngôn ngữ cần được tích hợp, không chỉ dừng lại ở việc tích hợp chỉ duy hai kỹ năng ngôn ngữ như nghe và nói, hoặc đọc và viết mà là sự kết hợp tổng hợp bốn kỹ năng. Do vậy, từ tổng thể được hiểu theo khía cạnh như vậy. Theo Goodman (1989), ngôn ngữ chỉ thực sự là ngôn ngữ khi nó thể hiện tính tổng thể. Tương tự, Goh và Burns (2012) đã sử dụng thuật ngữ “*holistic approach*” để nói về tiếp cận tích hợp nhằm hướng đến tính tổng thể. Có thể thấy, rất khó để sử dụng một từ ngữ nhất quán cho tiếp cận DHTH. Qua thời gian nghiên cứu, các nhà giáo dục dường như đi đến

thống nhất để sử dụng thuật ngữ *integrated skills approach* (tiếp cận tích hợp kỹ năng) dành cho tiếp cận DHTH. Hiện nay, thuật ngữ này đã được sử dụng rộng rãi trong nghiên cứu đa ngành nghề và trong đó có dạy học tiếng Anh.

Hiện nay, có khá nhiều tài liệu thảo luận về cách định nghĩa tiếp cận DHTH trong dạy học tiếng Anh. Thuật ngữ DHTH trong dạy học tiếng Anh đầu tiên được định nghĩa từ môi quan tâm đến sự gắn kết các kỹ năng ngôn ngữ vào trong dạy học tiếng Anh với mong muốn tránh phân mảnh ngôn ngữ thành từng mảnh nhỏ riêng biệt. Do đó, nhiều nghiên cứu có xu hướng Tích hợp kỹ năng viết vào trong kỹ năng đọc. Nhiều kết quả phản hồi tích cực về DHTH hai kỹ năng đọc và viết. Dần dần, DHTH đã phát triển thành một triết lý không chỉ phát triển kỹ năng đọc và viết của người học mà còn cải thiện cả kỹ năng nghe và nói. Theo Honeyfield (1988) thì tích hợp trong giai đoạn đầu nhìn chung chỉ là sự gắn kết các kỹ năng lại cùng nhau (a series of activities or tasks) mà chưa thể hiện được sự liên hệ qua lại sâu sắc lẫn nhau và cũng chưa thể hiện được trình tự giữa các kỹ năng như kỹ năng nào nên được dạy trước và kỹ năng nào nên được dạy sau. Hơn mười năm sau, Brown (2001) đã bổ sung và đưa rõ định nghĩa về DHTH tương đối rõ ràng hơn. Tiếp cận DHTH là tiếp cận ngôn ngữ toàn diện mà khóa học giải quyết với kỹ năng đọc đầu tiên và tiếp đến là kỹ năng nghe, nói, viết. Trong định nghĩa này Brown dùng phạm vi một khóa học để định nghĩa về DHTH. Richards và Schmidt (2013) định nghĩa tiếp cận DHTH là dạy học mà trong đó các kỹ năng ngôn ngữ nghe, nói, đọc, viết và các thành tố có từ vựng, ngữ pháp, phát âm được kết nối với nhau thông qua các hoạt động dạy học. Trong đó, hai kỹ năng thu nhận (kỹ năng nghe và đọc) là nền tảng cho hai kỹ năng sản sinh (kỹ năng nói và viết). Như vậy, khác với Brown (2001), nhóm tác giả Richards và Schmidt (2013) đã giới hạn định nghĩa DHTH trong phạm vi bài học. Điều này có thể giúp GV dễ dàng chuẩn bị bài giảng được cụ thể hơn. Hơn nữa, trong định nghĩa này, Richards và Schmidt (2013) đã nêu rõ mối liên hệ và tính trật tự của dạy học các kỹ năng ngôn ngữ. Một phiên bản hoàn chỉnh của Brown sau khi đúc kết và rút kinh nghiệm từ nghiên cứu trước, tác giả định nghĩa tiếp cận DHTH không đơn thuần là kết hợp các kỹ năng nghe, nói, đọc và viết lại cùng nhau mà còn các thành phần về cấu trúc bao gồm cú pháp học, từ vựng, ngữ pháp, phát âm. Ở đây, các thành phần ngôn ngữ nhỏ này được lồng ghép vào trong cái tổng thể lớn hơn của bài học.

Giống với các nước trên thế giới, tại Việt Nam, đã có nhiều nghiên cứu đi sâu vào khai thác các hình thức và cách triển khai của DHTH. Đây vẫn là một chủ đề tiềm năng để tiếp tục nghiên cứu phát triển trong tương lai. DHTH hướng đến mục tiêu loại bỏ các kiến thức bị trùng lặp và tạo điều kiện khám phá các nội dung cần thiết và có giá trị hơn, nhằm kích thích người học say mê tham gia lớp học. Tuy nhiên, so với lớp học truyền thống thì những đặc điểm này chưa làm nổi bật bản chất, những ưu thế của DHTH. Nhóm tác giả Phan Thi Minh Tuyen & cs. (2019) qua bài viết “DHTH các kỹ năng tiếng Anh: Sử dụng giáo trình và phương pháp dạy học”, đã đề xuất xem xét áp dụng DHTH trong lớp học tiếng Anh. Kết quả nghiên cứu đã đóng góp vào khoảng trống nghiên cứu về các tiêu chí lựa chọn tài liệu giảng dạy, các phương pháp dạy học theo sau, cũng như thiết kế và đánh giá chương trình dạy học cho phù hợp. Từ đó, GV cũng phải ý thức đến dạy học và đánh giá kết quả học tập của người học phải thể hiện sự tương thích mục tiêu của bài học. Mặc dù đặt trong phạm vi nhỏ về lý thuyết dạy học nhưng quan điểm này đã nhận được nhiều sự đồng tình về việc xem trọng vai trò của dạy học tiếng Anh. Nghiên cứu của Nguyen Trung Cang (2022) tìm hiểu niềm tin của người học về mức độ hiệu quả của DHTH kỹ năng đọc và viết vào năng lực viết. Thiết kế nghiên cứu hỗn hợp bao gồm định lượng và định tính, sử dụng phiếu hỏi phỏng vấn và khảo sát được sử dụng trong nghiên cứu. Nghiên cứu tiết lộ người học ghi nhận về tính khả thi của tích hợp kỹ năng đọc và viết vào chất lượng bài viết ở các khía cạnh ngôn ngữ, việc lựa chọn chủ đề và yêu cầu của bài viết, cũng như cách thức tổ chức và triển khai bài viết. Mặc dù ghi nhận đóng góp của DHTH kỹ năng đọc và viết vào hiệu quả dạy học nhưng nghiên cứu cũng chưa cho thấy được hiệu quả tích hợp nhiều kỹ năng vào bài giảng và minh chứng được hiệu quả tổng thể của tiếp cận dạy học này.

Cho đến nay, các công trình nghiên cứu khoa học đi sâu khai thác về DHTH tại Việt Nam vẫn còn khá hạn chế. Lịch sử nghiên cứu về DHTH môn tiếng Anh tại Việt Nam chỉ đề cập đến và giải quyết được một phần các vấn đề của tiếp cận DHTH trên thế giới. Các khía cạnh khác của tiếp cận DHTH chưa được nhiều nghiên cứu đi sâu khai thác.

Tóm lại, DHTH các kỹ năng ngôn ngữ là tiếp cận dạy học với nhiều lợi ích mang đến cho người học và chứng minh được tính hiệu quả, giúp người học tham

gia đa dạng các hoạt động trải nghiệm tương tác với bạn cùng lớp qua các hoạt động nhóm, hệ thống lại kiến thức và giúp người học liên hệ bản thân với các kiến thức có liên quan. Tuy nhiên, nhiều thách thức đặt ra cho GV trong quá trình vận dụng vào bài dạy DHTH thực tế, cụ thể như sau:

Busaidi (2013) phân tích sự tích hợp hai kỹ năng dạy học bao gồm đọc và viết. Bài báo đề xuất và kiểm chứng chu trình dạy học DHTH mà nghiên cứu đề xuất với các hoạt động dạy học gồm có 6 bước: (1) thảo luận và học tập thông qua từ vựng; (2) học tập với ngữ liệu bài đọc; (3) hoàn thành các bài tập đọc hiểu; (4) sản sinh khả năng viết. Nghiên cứu cho biết GV đã thực hiện các nhiệm vụ dạy học với các kỹ năng đọc và viết đúng trật tự. Nghiên cứu đã đóng phần một phần giá trị về đặc điểm của DHTH nhưng kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng GV thực hiện bài dạy tích hợp hai kỹ năng đọc và viết không hiệu quả cao vì thiếu hướng dẫn tích hợp và các tiêu chí định hướng DHTH. Do đó, điều này chưa cho thấy tính gắn kết giữa chúng.

Hajar (2022) nghiên cứu các đặc điểm của DHTH và đồng thời đo lường tính hiệu quả của tiếp cận DHTH trong lớp học kỹ năng viết. 20 SV tham gia vào nghiên cứu này và nghiên cứu sử dụng bài kiểm tra để đo lường năng lực viết của SV. Nhóm TN học tập với định hướng tích hợp bao gồm chu trình dạy học bốn kỹ năng với 4 bước dạy: (1) SV theo nhóm đọc và phân tích ngữ liệu bài đọc hiểu; (2) mỗi nhóm SV cùng thảo luận chủ đề của bài học, trả lời ba câu hỏi về chủ đề, viết kết luận cho chủ đề này theo nhóm; (3) SV trình bày sản phẩm của nhóm mình và lắng nghe phần trình bày sản phẩm của nhóm bạn; (4) SV cùng nhau thảo luận để đưa ra nhận xét cho nhóm bạn và đặt câu hỏi với phần trình bày của nhóm bạn. Kết quả nghiên cứu cho thấy (1) SV phần khởi tham gia lớp học ở lớp học tích hợp kỹ năng; (2) sự gắn kết các kỹ năng giúp SV chia sẻ được nhiều ý tưởng hơn về đề tài trong lớp học viết; (3) tiếp cận DHTH giúp SV cải thiện kỹ năng viết. Có thể thấy, nghiên cứu đã thực hiện thành công thực nghiệm với với chu trình DHTH bốn bước. Tuy nhiên, nghiên cứu chưa thể hiện được mối xích kết nối của ngôn ngữ đầu vào và ngôn ngữ đầu ra để cho thấy được kết nối các kỹ năng thu nhận và sản sinh. Cùng lúc, nghiên cứu chỉ đo lường một kỹ năng viết trong khi các kỹ năng còn lại chưa được đo lường và kiểm chứng về mức độ hiệu quả.

Bàn về kiểm tra và đánh giá kỹ năng dạy học thì kiểm tra tích hợp các kỹ năng hiện là một phương pháp hiệu quả nhằm đo lường năng lực ngoại ngữ của người học. Bài kiểm tra trình độ ngoại ngữ phải phù hợp với tiếp cận DHTH (Koda & Yamashita, 2018). Rukthong và Brunfaut (2020) đã đề xuất rằng tích hợp ít nhất hai kỹ năng ngôn ngữ có thể giúp GV dễ dàng đánh giá năng lực ngoại ngữ của người học. Nó phải là một bài kiểm tra tích hợp bao gồm văn phạm, từ vựng và đọc hiểu, và viết thành một hoặc nó có thể được tích hợp nghe và nói cùng nhau.

Khi thảo luận về DHTH, điều quan trọng là GV phải nắm rõ các mức độ và hình thức tích hợp. Với nhiều quan điểm nêu ra để GV lựa chọn tích hợp thì Okello (2009) có cách phân chia mức độ tích hợp, cụ thể như sau:

- Tích hợp chương trình học (curriculum level): sử dụng kiến thức, ý tưởng, khái niệm cơ bản về các môn học như văn học...mà có sự gắn kết với ngôn ngữ và các môn học khác để dạy tiếng Anh.

- Tích hợp kỹ năng (skills level): nhấn mạnh điều kiện dạy học và tính chất lồng ghép các kỹ năng ngôn ngữ, bao gồm kỹ năng nghe, nói, đọc, viết trong bài học.

- Tích hợp nguồn tài nguyên (resources level): sự kết hợp có nguồn ngữ liệu học tập khác nhau như hình ảnh, biểu đồ.

- Tích hợp phương pháp (methodology level): sự kết hợp các phương pháp dạy học ngôn ngữ khác nhau như Phương pháp trực tiếp (Direct Method), Phương pháp Ngữ pháp-dịch (Grammar Translation Method), Phương pháp Nghe-nói (Audio-Lingual method), Tiếp cận chức năng (Functional approach), Tiếp cận cấu trúc (Structural Approach), Tiếp cận tình huống (Situational approach).

- Tích hợp các kỹ thuật (Techniques level): sự kết hợp các kỹ thuật dạy học khác nhau như diễn giải bằng từ ngữ, sử dụng các ví dụ minh họa, đặt câu hỏi, củng cố bài học, linh hoạt kỹ thuật kích hoạt sự suy nghĩ.

- Tích hợp hợp sức (effort level): sự phối hợp của GV các môn học khác không phải tiếng Anh nhằm giúp GV có thêm cơ hội sử dụng tiếng Anh và đồng thời duy trì thói quen sử dụng ngôn ngữ một cách liên tục.

Dựa trên các mức độ tích hợp vừa trình bày thì cho dù tích hợp diễn ra cấp độ nào thì chung quy lại vẫn là sự gắn kết các đối tượng lại cùng nhau trên

phương diện các hình thức, phương pháp, hay nội dung giữa các môn học với nhau.

Trên cơ sở phân tích các mức độ tích hợp có thể rút ra kết luận: luận án lựa chọn tiếp cận DHTH với hình thức tích hợp kỹ năng (skills level) nhấn mạnh tính chất lồng ghép các kỹ năng ngôn ngữ, bao gồm kỹ năng nghe, nói, đọc, viết trong bài học một cách có hệ thống từ các nội dung dạy vào cùng một bài học, với sự lồng ghép của nhiều hoạt động dạy học. Trong đó, GV là người tiến hành tổ chức các hoạt động dạy học, dẫn dắt người học tham gia vào các hoạt động học tập nhằm trải nghiệm, khám phá kiến thức mới, để từ đó người học phát triển năng lực tổng hợp, chọn lọc, phân tích kiến thức hướng đến đích phát triển năng lực ngoại ngữ. Bên cạnh đó, DHTH đạt được hiệu quả cao yêu cầu GV cần đảm bảo sự hài hòa các thành tố: hình thức dạy học, nội dung và phương pháp dạy học, các phương pháp kiểm tra và đánh giá môn học.

Nhìn chung, mặc dù một số GV sẵn sàng bắt đầu áp dụng tiếp cận DHTH trên lớp nhưng quá trình thực hiện vẫn chưa được sắp xếp hợp lý ở các khía cạnh cụ thể như lựa chọn và thiết kế các tài liệu dạy học kê cả trong giáo trình và các tài liệu bổ trợ trong quá trình DHTH, quá trình đánh giá mức độ rõ ràng các tiêu chí của tiếp cận DHTH. Kết quả là, quá trình triển khai DHTH còn khá mơ hồ vì nhiều GV dường như chưa đủ kiến thức chuyên môn và năng lực sư phạm về triển khai dạy học theo tiếp cận này.

Tổng quan các nghiên cứu về tiếp cận DHTH môn tiếng Anh cho phép đưa ra các kết luận sau:

- DHTH là tiếp cận dạy học đổi mới, hiện đại, phù hợp với bối cảnh dạy học tiếng Anh hiện nay, mang đến nhiều trải nghiệm học tập cho người học. Tiếp cận dạy học này tạo điều kiện cho người học tích lũy kiến thức ngôn ngữ, tham gia đa dạng các hoạt động học tập, được tạo cơ hội sử dụng các kỹ năng ngôn ngữ lặp lại, nhiều lần và từ đó cải thiện năng lực ngôn ngữ. Bối cảnh lớp học bao gồm GV và SV mà trong đó SV giữ vai trò là nhân vật trung tâm của lớp học và GV sẽ điều phối, hỗ trợ, định hướng để SV tham gia vào các hoạt động học tập của lớp học.

- Phần lớn các công trình nghiên cứu trình bày trên chưa có sự phân biệt rạch ròi giữa SV chuyên ngành và không chuyên. Chính vì thế, kết quả nghiên cứu của nhiều công trình trước đây chưa thể hiện tính hiệu quả trọn vẹn của tiếp cận

DHTH bởi vì năng lực học tập của SV chuyên ngành và SV không chuyên có sự chênh lệch. Kể đến, các nghiên cứu về tiếp cận DHTH phần lớn được nghiên cứu ở các nước trên thế giới trong khi đó các nghiên cứu về tiếp cận DHTH tại Việt Nam vẫn còn rất hạn chế.

### **1.1.2. Nghiên cứu về phát triển năng lực tiếng Anh theo tiếp cận dạy học tích hợp cho sinh viên đại học**

Sau những năm 1960, nhiều nghiên cứu được thực hiện đã liên tục chỉ ra rằng kết hợp đọc và viết hỗ trợ lợi ích lẫn nhau. Tương tác dạy học các kỹ năng này phù hợp với ý tưởng phát triển năng lực ngôn ngữ của người học. Kết quả các nghiên cứu đã thúc đẩy dạy học gắn kết kỹ năng đọc và viết nhiều hơn trong lớp học và kích thích sự tìm tòi, khám phá nghiên cứu từ nhiều nhà khoa học khác về tiếp cận dạy học này.

Stotsky (1983) xuất bản một bài nghiên cứu tóm tắt về các nghiên cứu thực nghiệm kéo dài 50 năm từ 1931 đến 1981. Stotsky đã tìm thấy những mối tương quan sau: nhà văn giỏi có xu hướng trở thành độc giả giỏi; người đọc tốt hơn có xu hướng tạo ra văn bản chính chu hơn về mặt cú pháp hơn những người đọc kém hơn; những người viết giỏi hơn có xu hướng đọc nhiều hơn những người viết kém hơn. Bằng cách học cấu trúc câu qua đoạn văn, xử lý kỹ thuật viết và tổ chức văn bản, SV đạt được một quan điểm tốt hơn về những gì họ đọc. Bằng cách học sáng tác ý nghĩa thông qua viết, người học trở nên giỏi hơn trong việc xây dựng ý nghĩa thông qua việc đọc. Nghiên cứu đồng ý rằng đọc hiểu cải thiện khi viết được tăng lên cho SV.

Tóm lại, các nghiên cứu trên đều xác nhận rằng đọc và viết tạo ra lợi ích chung, chúng cần được “đi đôi với nhau”. Những nghiên cứu trên đã truyền cảm hứng cho vô số bài viết để khám phá và phân tích cách đọc và viết tương tác và cùng nhau phát triển. Kết quả của những nghiên cứu này đã có một phạm vi rộng tác động và thúc đẩy hầu hết các trường áp dụng các chương trình tích hợp. Tích hợp đọc và viết hiện được liệt kê nổi bật trong số các tiêu chuẩn cốt lõi của chương trình dạy học tiếng Anh. Những thay đổi này gợi ý mạnh mẽ rằng chúng ta cuối cùng đã phát triển dạy học kỹ năng tiếng Anh ở một bậc cao hơn. Đó là, bằng cách nhận ra và tạo điều kiện thuận lợi cho mối liên hệ giữa đọc và viết.

Đầu những năm 1980, với các nghiên cứu trước đây về dạy học kỹ năng đọc, các nghiên cứu sau này đã định nghĩa lại khái niệm viết nhằm phục vụ giao tiếp (a communicative act). Vì vậy, kỹ năng đọc là nền tảng cho kỹ năng viết. Kỹ năng đọc được xác định là nguồn dữ liệu khó mà đứng một mình và thiếu đi kỹ năng viết trong lớp học. Mối quan hệ hai chiều của hai kỹ năng này được nhấn mạnh nhiều hơn trong dạy học. Theo Flower (1990) thì việc gắn kết kỹ năng đọc vào viết là một quá trình mà người học đọc sách, báo, thư... có mối liên hệ với nhau để từ đó người học sử dụng nguồn dữ liệu này phục vụ cho kỹ năng viết của họ. Các nhiệm vụ gắn kết kỹ năng đọc vào kỹ năng viết bao gồm nhiệm vụ tóm tắt (summary tasks), bài luận phản hồi từ nguồn dữ liệu bài đọc, bài viết báo cáo từ nguồn dữ liệu bài đọc... Với Pearson (1985), đóng góp lớn của các trường học trên thế giới về dạy học theo tiếp cận tổng thể, đó là việc tập trung vào việc gắn kết chặt chẽ kỹ năng đọc và viết. Với Noyce và Christie (1989), trong các lớp học, đọc và viết được liên kết chặt chẽ với nhau tốt hơn so với dạy học đơn lẻ. Từ đó, nhiều nghiên cứu ra đời nghiên cứu sâu vào dạy học tích hợp hai kỹ năng ngôn ngữ đọc và viết và nghiên cứu mối quan hệ giữa hai kỹ năng này nhằm nhấn mạnh tầm quan trọng của tích hợp hai kỹ năng đọc và viết vào trong dạy học (Berninger & cs., 2002; Deane & Traga, 2024; Kim & Zagata, 2024; Park, 2016; Shanahan, 2006).

Nhiều thuật ngữ được sử dụng cho việc gắn kết kỹ năng đọc vào viết (reading-to-write) như “*reading for writing*” (đọc để viết), “*reading while writing*” (đọc trong lúc viết), “*reading-based writing*” (viết dựa trên viết), “*writing using sources*” (viết sử dụng các nguồn) (Hirvela, 2004; Kirkpatrick & Klein, 2009; Plakans, 2009). Những thuật ngữ này cũng đã định hình sự ra đời của kỹ năng đọc là đầu tiên và là kỹ năng nền tảng để giúp học lĩnh hội kiến thức đầu vào từng bước phát triển kỹ năng viết. Cho nên, hai kỹ năng này nên được lồng ghép với nhau nhằm cải thiện tư duy và sau đó là phát triển chất lượng bài viết của người học. Bài viết giúp người học hiểu sâu sắc về câu chuyện, sáng tạo ý tưởng, tái cấu trúc như thu gọn hay mở rộng bài viết. Cụ thể, người học đọc các nguồn dữ liệu bài đọc khác nhau, kết nối ý tưởng, hình thành câu, hệ thống lại nội dung bài viết như xem xét tính tổ chức và mạch lạc của bài viết. Mặc dù có nhiều thuật ngữ được sử dụng cho việc gắn kết kỹ năng đọc và viết nhưng chung quy lại thì việc

gắn kết kỹ năng đọc vào viết nhằm tận dụng ngữ liệu từ bài đọc để hỗ trợ người học trong quá trình học kỹ năng viết. Như vậy kỹ năng đọc có sự ảnh hưởng nhất định đến kỹ năng viết. Không chỉ tác động một chiều, kỹ năng viết cũng góp phần giúp người học cải thiện kỹ năng đọc, được các nhà khoa học sử dụng các thuật ngữ như “*writing-to-read*” (viết để đọc), “*writing for reading*” (viết để đọc), “*writing while reading*” (viết trong khi đọc). Tóm lại, dạy học tích hợp kỹ năng đọc và viết với nhau vào cùng một bài dạy thể hiện mối quan hệ hai chiều cùng tương trợ nhau giúp người học phát triển hai kỹ năng cùng lúc (Alhujaylan, 2020; Kim & Zagata, 2024; Mohr & cs., 2024).

Nhiều mô hình lý thuyết về việc đề xuất kết nối kỹ năng đọc và viết cho việc dạy học. Mô hình chỉ ra tích hợp hai kỹ năng đọc và viết giúp người học phát triển năng lực đọc và viết cùng lúc (Fitzgerald & Shanahan, 2000). Cụ thể, dạy học kỹ năng viết làm công cụ bàn đạp hỗ trợ người học phát triển năng lực đọc hiểu tốt hơn (Graham & Hebert, 2010). Ngược lại, sử dụng kỹ năng đọc như là một công cụ cho việc học diễn giải ý tưởng cải thiện kết quả kỹ năng viết (Tierney, 1991). Trải nghiệm kỹ năng đọc giúp người đọc phát triển kỹ năng siêu nhận thức (metacognitive skills) cần thiết để hiểu những ý định của người viết. Người học tham gia các hoạt động học tập với kỹ năng viết để ghi nhớ thông tin, lập kế hoạch cho ý tưởng bài viết để có sản phẩm bài viết tốt, đạt hiệu quả cao (Graham, 2006).

Mặc dù có những bàn luận thuyết phục về tích hợp kỹ năng nói và viết vào trong các bài dạy tiếng Anh nhưng nghiên cứu về thiết kế, biên soạn tài liệu giảng dạy, các hướng dẫn thực hành dành cho GV và người học vẫn còn thiếu.

Trên cơ sở nhìn nhận hạn chế của những nghiên cứu trước, Lagan (2013) đã cho ra đời quyển sách “kết nối kỹ năng đọc-viết” dành riêng cho GV nhằm giúp GV có định hướng dạy học. Tác giả của quyển sách cung cấp những giải thích rõ ràng cho việc gắn kết kỹ năng đọc và viết. Ngoài ra, tác giả này còn đưa ra gợi ý lựa chọn các chủ đề mà SV cần đọc và viết.

Có thể thấy rằng dạy học tích hợp kỹ năng đọc và viết là bước đệm quan trọng cho người học ngoại ngữ và quan trọng hơn nữa đó là dạy học tích hợp hai kỹ năng nghe và nói là giai đoạn quan trọng làm bệ phóng cho dạy học kỹ năng nói và viết. Renukadevi (2014) trong bài báo “Vai trò của kỹ năng Nghe trong đặc thù ngôn ngữ: những thách thức và chiến lược trong dạy học kỹ năng Nghe” chứng

minh vai trò thiết yếu của dạy học kỹ năng nghe làm nền tảng và bước đệm cho người học học ngoại ngữ với những kỹ năng còn lại và nhà nghiên cứu tuyên bố rằng “Không nghe, không học ngôn ngữ” bởi vì người học không có ngữ liệu và thông tin để liên lạc và trao đổi với bạn cùng lớp (Renukadevi, 2014, tr.62). Kỹ năng Nói rất quan trọng với người học và là một kỹ năng gắn kết không thể tách rời với kỹ năng nghe bởi vì kỹ năng Nói liên quan đến phản hồi thông tin người học nghe được. Trong giao tiếp thường ngày, hai kỹ năng nghe và nói được tích hợp cùng nhau. Trong các cuộc hội thoại, người học lắng nghe rõ ràng hơn trong các tình huống cụ thể khi được tích hợp với kỹ năng Nói bởi vì kỹ năng Nghe là một quá trình có tương tác hai chiều. Người học cần phải hiểu rõ những gì họ nghe để đưa ra câu trả lời thích hợp nhất bằng lời nói. Mục tiêu này đưa chúng ta đến việc tích hợp nghe và nói trong khi dạy học bởi vì sự quan tâm chính yếu của chúng ta không chỉ là học ngôn ngữ về mặt ngữ pháp mà còn là sử dụng ngôn ngữ đó để giao tiếp trong cuộc sống. GV nên đặt hai kỹ năng nghe và nói cạnh nhau trong dạy học nhằm giúp người học phát triển năng lực giao tiếp.

Tavil (2010) trong bài báo “Tích hợp kỹ năng nghe nói để nâng cao năng lực giao tiếp cho người học tiếng Anh” chứng minh rằng tích hợp kỹ năng nghe và nói trong dạy học giúp SV phát triển năng lực tiếng Anh giao tiếp. 180 SV của ĐH Hacettepe, Thổ Nhĩ Kỳ tham gia bài kiểm tra trước và sau thực nghiệm cho quá trình thu thập dữ liệu và thống kê t-test được sử dụng cho quá trình phân tích dữ liệu. Nghiên cứu chỉ ra rằng việc DHTH kỹ năng nghe và nói có tác động tích cực đến quá trình phát triển năng lực giao tiếp của SV. Nghiên cứu kết luận rằng việc học tập với bất kì kỹ năng nào cũng dẫn đến hỗ trợ phát triển các kỹ năng còn lại. Vì vậy, càng nhiều kỹ năng được dạy cho SV thì càng nhiều giao tiếp diễn ra trong lớp học.

Komila (2019) trong bài báo “Quan điểm tích hợp kỹ năng nghe nói trong dạy học tiếng Anh như một ngoại ngữ” tìm hiểu về mức độ hiệu quả của DHTH hai kỹ năng nghe và nói. 150 SV ở ĐH Bang Samarkand tham gia vào nghiên cứu và hai công cụ thu thập dữ liệu với bài kiểm tra và các nhiệm vụ học tập được sử dụng để phân tích số liệu. Kết quả thực nghiệm cho thấy năng lực giao tiếp tiếng Anh của SV có nhiều cải thiện khi hai kỹ năng nghe-nói được dạy tích hợp. Hơn nữa, thực hành các kỹ năng thông qua các nhiệm vụ (information-gap tasks) giúp

SV hăng say tham gia học tập và có thêm động lực học tập bởi vì các nhiệm vụ này gắn liền với cuộc sống của SV và do đó phát triển năng lực giao tiếp tiếng Anh của SV. Nghiên cứu kết luận là kỹ năng nghe và nói giữ vai trò quan trọng ngang nhau như năng đọc và viết.

Zhang (2009) trong bài báo “Đọc để nói: Tích hợp kỹ năng giao tiếp” đề cao vai trò của kỹ năng Đọc là bộ phận giúp người học phát triển kỹ năng Nói. Kỹ năng nói được thêm vào các bài học đọc và viết để đảm bảo rằng SV được thực hành giao tiếp trong lớp học. Sự tích hợp này có nhiều lợi thế bởi vì nó bổ sung thêm sự đa dạng, bao gồm các điểm mạnh khác nhau của SV và tạo ra sự tương tác bằng cách tập trung vào cả kỹ năng sản xuất và tiếp thu. Qua giải thích, tác giả đề xuất ba hoạt động dạy học cho hướng tích hợp này: 1/ Đọc để hành động: SV thực hành đóng vai kể mẫu chuyện mà các em học từ bài đọc; 2/ Đọc để tranh luận: SV tham gia tranh luận từ một bài báo mà các em đã đọc; 3/ Đọc để phỏng vấn: được tổ chức xung quanh các văn bản với đa dạng các thể loại, trong đó gồm có các văn bản thuyết phục, lập luận hoặc tường thuật.

Cùng hướng nghiên cứu về tích hợp kỹ năng đọc và nói, Mart (2012) trong bài báo “Phát triển kỹ năng nói thông qua đọc” đã một lần nữa khẳng định vai trò quan trọng của yếu tố ngữ pháp và từ vựng từ ngữ liệu bài đọc hiểu giúp SV cải thiện kỹ năng Nói. Kiến thức từ vựng và ngữ pháp giữ vai trò then chốt trong việc dạy và học ngoại ngữ và cả hai đều ảnh hưởng đến hiệu suất nói của SV. Đọc cho phép SV phát triển số lượng từ vựng, cùng lúc lĩnh hội kiến thức ngữ pháp, vì thế góp phần vào hiệu quả dạy học kỹ năng nói của SV. Thông qua việc đọc nhiều, SV nâng cao khả năng dự đoán ý nghĩa các từ và cụm từ với các gợi ý trong ngữ cảnh bài đọc. Cùng lúc, SV nhận thấy các từ ăn khớp với nhau như thế nào. Khi họ liên tục tham gia vào ngôn ngữ mục tiêu, họ bắt đầu chú ý và nắm vững các mẫu câu trong ngôn ngữ. Chính vì thế, việc tích hợp các kỹ năng nói và đọc giúp SV hiểu sâu hơn về tài liệu đọc, chia sẻ nhiều khó khăn mà họ đang gặp phải và đặc biệt là làm cách nào để SV áp dụng thông tin họ đã đọc vào thực tế nói để cải thiện sự lưu loát của họ.

Ở Việt Nam, việc thực hiện DHTH trong lớp học tiếng Anh được cho là tích hợp đơn giản, chỉ tiến hành dạy học bắt đầu từ đơn giản (simple practice). Các GV chủ yếu sử dụng các văn bản đọc đơn giản để dạy nội dung cũng như các thực

hành ngôn ngữ. Thông qua việc đọc một văn bản như là bước đầu tiên, SV thực hành kỹ năng nói bằng cách xây dựng các cuộc hội thoại giữa các nhóm nhỏ để chia sẻ và học hỏi và cuối cùng là tham gia vào hoạt động viết.

Nhắc đến định hướng DHTH tại Việt Nam, một số luận văn và bài báo đã có những đóng góp nhất định. Đầu tiên, nghiên cứu của Nguyễn Nam Phương (2010) về “Tiếp cận DHTH kỹ năng nghe và ghi chép cho SV năm nhất chuyên ngành tiếng Anh tại trường Cao đẳng Sư phạm Bình Dương” đã đi tìm hiểu hiện trạng và đề xuất dạy học kỹ năng nghe và khả năng ghi chú của SV năm nhất chuyên ngành Ngôn Ngữ Anh. Nghiên cứu cho thấy hạn chế cơ hội cho SV thực hành ngôn ngữ trong lớp học và SV chưa có những kỹ năng học tập về ghi chép đúng đắn. Nghiên cứu đã gợi mở các chiến thuật và hoạt động giúp SV cải thiện kỹ năng nghe khi được tích hợp cùng với kỹ năng ghi chú trong quá trình học tập.

Như vậy, trên cơ sở tiếp thu các kết quả nghiên cứu đi trước trên thế giới, các nghiên cứu về DHTH ở bậc ĐH của Việt Nam cũng đã có tác động tích cực ở một mức độ nhất định đến hiệu quả cải thiện NLTA của SV để từ đó thay đổi suy nghĩ của GV về hướng tiếp cận dạy học này.

Kết quả nghiên cứu từ nhiều công trình nghiên cứu trình bày trên đã chứng minh tích hợp hai kỹ năng ngôn ngữ như kỹ năng nghe và nói, kỹ năng đọc và viết, hoặc kỹ năng đọc và nói đã phát huy được tác dụng. Lồng ghép hai kỹ năng ngôn ngữ tạo điều kiện cho người học tăng trải nghiệm học tập, khám phá năng lực bản thân ở nhiều khía cạnh ngôn ngữ khác nhau. Sự tích hợp này được xem là hiệu quả nhưng chưa đủ tiềm lực để giúp học phát huy tối đa năng lực học tập. Có thể thấy rằng càng nhiều kỹ năng ngôn ngữ được tích hợp thì bài giảng sẽ đạt được hiệu quả tốt hơn, giúp người học có trải nghiệm đa chiều hơn, khám phá chính họ ở nhiều góc độ hơn, giúp người học soi rọi lại quá trình học tập để biết được ưu điểm và nhược điểm của bản thân. Mặc dù áp dụng tích hợp bốn kỹ năng ngôn ngữ vào trong lớp học nhưng các nghiên cứu phần lớn chỉ đi sâu đo lường mức độ cải thiện của một kỹ năng, cụ thể là kỹ năng Nói. Đây là khoảng trống nghiên cứu mang tính giá trị cao mà nghiên cứu sinh mà đi sâu khai thác. Nghiên cứu này sẽ áp dụng tiếp cận DHTH với bốn kỹ năng ngôn ngữ, bao gồm nghe, nói, đọc và viết vào trong bài dạy để đo lường kết quả học tập của người học ở bốn kỹ năng này.

Yếu tố quyết định DHTH thành công là nằm ở chỗ ý tưởng tích hợp. Cụ thể là các kỹ năng nào nên được tích hợp cùng nhau để giúp dạy học đạt hiệu quả tốt nhất. Có 2 ý tưởng tích hợp phổ biến. Theo cách phân chia thứ nhất thì hai kỹ năng nghe và đọc được kết hợp lại cùng nhau được mô tả là kỹ năng thu nhận (những kỹ năng liên quan đến việc tiếp nhận thông tin liên lạc) và hai kỹ năng còn lại, bao gồm kỹ năng nói và viết, được giải thích là kỹ năng sản sinh (những kỹ năng liên quan đến việc tạo ra giao tiếp) (Scrivener, 2012). Mô hình tốt nhất để có một bài học đạt hiệu quả cao là tích hợp kỹ năng tiếp thu nghe và đọc làm cơ sở nền tảng hỗ trợ phát triển kỹ năng sản sinh nói và viết. Cách thức tích hợp này giúp người học thu nhận ngữ liệu từ các văn bản, video, âm nhạc, tạp chí đích thực thú vị mà họ đọc, xem hoặc nghe và sau đó yêu cầu họ tái tạo ít nhất một số nội dung của nó bằng ngôn ngữ nói hoặc viết. Mô hình này được hỗ trợ bởi lý thuyết nêu rõ “đầu vào-tương tác-đầu ra” là ba yếu tố tổng hợp thiết yếu trong việc học hoặc tiếp thu ngôn ngữ. Việc học ngôn ngữ diễn ra khi người học nhận được đầu vào - dữ liệu ngôn ngữ tiếp xúc với người học-thông qua nghe hoặc đọc. Sau khi nhận được thông tin đầu vào, người học sẽ thực hiện tương tác - trao đổi ý kiến diễn ra do người học chưa hoàn toàn hiểu thông tin đầu vào (văn bản, cách nói và cách diễn đạt) nên họ ngắt lời, đặt câu hỏi hoặc thảo luận. Trong hoặc sau quá trình tương tác, đầu ra - ngôn ngữ mà người học tạo ra - sẽ xuất hiện. Đầu ra (nói hoặc viết) có thể xảy ra trong quá trình thực hành thảo luận với bạn cùng lớp vì trong quá trình đặt câu hỏi cho bạn thì người học có thể tạo ra ngôn ngữ. Đầu ra cũng có thể xuất hiện sau khi tương tác, ví dụ, nếu người học được giao một bài tập.

Theo cách phân chia khác, nhóm các kỹ năng nghe-nói vào trong kỹ năng đọc-viết là quá trình “tương trợ” nhau (Nation, 2009) trong giao tiếp thực tế. Do đó các kỹ năng này nên được coi là bổ sung và gắn kết với nhau trong quá trình dạy học ngôn ngữ thứ hai (Grabe & Zhang, 2013). Quá trình giao tiếp qua học tập với kỹ năng nói có thể giúp người học nhận được thông điệp bằng cách lắng nghe và phản hồi bằng cách nói. Bằng ngôn ngữ viết, người học nhận được tin nhắn bằng cách đọc và trả lời bằng cách viết. Trong khi trước đây nghe và đọc đôi khi được mô tả là “kỹ năng thụ động” và nói và viết là “kỹ năng chủ động”, thì quan này đã thay đổi bởi các quan niệm tiến bộ hơn là các nhà giáo dục đã công nhận

rộng rãi cách nhìn mới với các kỹ năng ngôn ngữ đều là “chủ động”, theo nghĩa là chúng yêu cầu quá trình học tập và nhận thức về yếu tố xã hội với đa dạng các hình thức và được áp dụng với nhiều cách thức khác nhau (Richards & Burns, 2012).

Chọn cách phân chia nào trong hai mẫu này để thiết kế bài học còn phụ thuộc vào quan điểm về thứ tự tốt nhất của các kỹ năng, mức độ ưu tiên của các kỹ năng ngôn ngữ cũng như trình độ của người học (Pearse, 2000). Việc lựa chọn cách phân chia loại tích hợp một cách hợp lý là đóng góp quan trọng cho GV triển khai bài giảng hiệu quả và tổ chức các hoạt động dạy học phù hợp, nhằm tạo điều kiện phát huy được thế mạnh và hiệu quả của từng loại nhóm.

### **1.1.3. Nghiên cứu về phát triển năng lực tiếng Anh theo tiếp cận dạy học tích hợp cho sinh viên đại học khối ngành không chuyên**

Phát triển NLTA cho SV ĐH luôn là chủ đề mang tính thời sự và thật sự cấp thiết trong bối cảnh dạy học hiện nay của nhiều nước trên thế giới, bao gồm Việt Nam. Bên cạnh SV theo học các chuyên ngành Sư phạm tiếng Anh hoặc Ngôn ngữ Anh thì SV còn lại phải theo học các học phần tiếng Anh không chuyên thông qua các môn học để trau dồi năng lực tiếng Anh phục vụ cho học tập các môn chuyên ngành tốt hơn và cùng lúc đáp ứng được nhu cầu việc làm của xã hội sau khi tốt nghiệp. Các chương trình giáo dục ĐH ở Châu Á dường như không xem tiếng Anh là một môn học được đào tạo chính thức tại nhà trường mà SV phải tự trau dồi NLTA tốt để đáp ứng được năng lực học tập các môn học chuyên ngành. Trên thế giới, nhóm tác giả Zhang và Jiang (2023) xuất bản quyển sách “Tiếng Anh ở Đông Nam Á: Chính sách, Đặc điểm và Ngôn ngữ sử dụng” và nhóm tác giả Hashim và Leitner (2020) xuất bản quyển sách “Tiếng Anh ở Đông Nam Á và ASEAN: Sự chuyển đổi môi trường ngôn ngữ” trình bày lịch sử dạy học tiếng Anh ở các nước Châu Á và tại Việt Nam, Đỗ Thị Ngọc Hiền (2012) cũng đã trình bày xu thế phát triển chương trình ngoại ngữ của các nước trên thế giới qua bài báo “Xu thế phát triển chương trình ngoại ngữ/tiếng Anh của một số nước trên thế giới”.

Ở Malaysia, không có chương trình đào tạo chính thống về tiếng Anh cho SV ĐH mà tiếng Anh được sử dụng là công cụ phục vụ dạy học cho nhiều chuyên ngành khác trong chương trình đào tạo như kinh tế, khoa học, xã hội và công

nghe. Do đó, SV cần nắm vững kiến thức, có năng lực tiếng Anh sẵn có ở một mức độ nhất định để theo học các chương trình của nhà trường.

Ở Hàn Quốc, các trường ĐH đã thiết kế lồng ghép môn tiếng Anh tổng quát vào trong các mô học chuyên ngành, do đó không có môn học chính thức về tiếng Anh tổng quát dành riêng cho SV (Piller & Cho, 2013). Bàn về chương trình đào tạo, NLTA của SV còn thấp, do đó đã gây nhiều trở ngại cho GV truyền tải kiến thức của bài giảng. Thiết kế chương trình đào tạo của quốc gia đặt GV trong tình huống thách thức với thời gian và khối lượng công việc để chuẩn bị bài giảng. SV cũng cho thấy sự khó khăn để theo kịp bài giảng của GV. Cho đến nay, đưa ra quyết định đưa chương trình tiếng Anh tổng quát cho SV ĐH ở những năm học đầu vẫn là một thách thức đối với quốc gia này.

Ở Hồng Kông, tiếng Anh được dùng làm phương tiện dạy học ở bậc ĐH. Ở Hồng Kông, không có môn học về tiếng Anh tổng quát dạy cho SV. SV ngay từ khi trúng tuyển vào các trường ĐH ở Hồng Kông cần phải đạt được NLTA ở mức độ nghe, đọc hiểu ở mức cơ bản, tham gia các cuộc thảo luận học tập cũng như thực hiện các báo cáo môn học. Vì vậy, Hồng Kông là quốc gia mà SV học tập trong môi trường song ngữ và SV sử dụng tiếng Anh trong giao tiếp học thuật, đặc biệt nhất là ở bậc đào tạo ĐH. Chương trình dạy học đi sâu vào các môn học chuyên ngành trong đó tiếng Anh được xem là phương tiện phục vụ cho học tập. Tuy vậy, các nhà tuyển dụng vẫn bày tỏ sự không hài lòng với NLTA của SV đặc biệt là các trường ĐH ở khu vực nông thôn.

Ở Đài Loan, tiếng Anh cũng là phương tiện dạy học rộng rãi ở hầu hết nhóm ngành kinh tế, khoa học, công nghệ ở bậc ĐH. Giống như các quốc gia trên, ở Đài Loan không có môn học tiếng Anh tổng quát dạy riêng cho SV. SV cũng vẫn phải trang bị tiếng Anh làm hành trang phục vụ học tập cho bản thân. Tuy nhiên, trình độ thông thạo tiếng Anh của SV ĐH ở Đài Loan vẫn còn ở mức rất khiêm tốn, nhất là khi nó được đưa vào giao tiếp thực thụ. Hiện tại nhiều câu hỏi được đặt ra xoay quanh vấn đề quyết định đưa môn học tiếng Anh tổng quát vào chương trình dạy học cho SV làm nền tảng phục vụ học tập chuyên ngành hay không.

Ở Singapore, do đặc thù xã hội, tiếng Anh được lựa chọn là ngôn ngữ thứ nhất của quốc gia. Tuy vậy, không thể phủ nhận những khó khăn nhất định mà người dân của quốc gia này đang gặp phải trong công việc và đời sống. Hiện nay,

câu hỏi về biến thể được lựa chọn làm tiếng Anh tiêu chuẩn ở Singapore vẫn chưa tìm được lời giải đáp. Lí do là vì Singapore không chỉ là nơi trú ngụ của bốn chủng tộc lớn: Hoa, Ấn, Malay và Anh mà còn là nơi sinh sống và làm việc của nhiều người từ các quốc gia khác. Trình độ sử dụng tiếng Anh của những người này chỉ ở mức cơ bản để giao tiếp, thậm chí một vài trong số người dân chỉ có trình độ chuyên môn mà rất khó khăn để diễn đạt ý trong giao tiếp và công việc. Trong trường ĐH một số GV vẫn gặp khó khăn trong dạy học và SV gặp nhiều trở ngại khi tham gia lớp học với quá trình nghe giảng và tương tác với GV bằng tiếng Anh.

Ở Nhật Bản, tiếng Anh không được đưa vào chương trình đào tạo dạy học như môn học chính thức trong khi đó tiếng Nhật vẫn là phương tiện dạy học chủ yếu ở bậc ĐH. Ngày càng nhận thấy năng lực tiếng Anh của SV ĐH và sau ĐH chưa đạt được như kì vọng đặt ra, do đó môn học tiếng Anh đang được xem xét để đưa vào kế hoạch dạy học của các trường ĐH ở Nhật Bản. Tinh thần học hỏi của Nhật Bản ở các nước phương Tây đã bắt đầu yêu cầu SV ĐH sẽ phải học tiếng Anh cho ít nhất 2 năm đầu của chương trình học bất kể ngành học nào.

Khác với các quốc gia bạn, ở Trung Quốc, SV không phải người bản địa phải tham gia học tiếng Anh không chuyên ở hai năm đầu ĐH. Tuy vậy, số lượng tín chỉ dành cho môn học này đã giảm hơn phân nửa do nhận thấy năng lực tiếng Anh của học sinh các trường trung học ngày càng được cải thiện.

Ở Thái Lan, SV tiếp tục học tiếng Anh ở hai năm đầu ở bậc ĐH với thời lượng khoảng 200 tiết/ năm. Trong các trường ĐH có uy tín, dạy tiếng Anh được chia làm hai trình độ. Ở trình độ 1, trường ĐH yêu cầu SV được lựa chọn học tiếng Anh theo hệ thống tín chỉ của nhà trường hoặc đăng kí một số môn học khác thay thế được dạy bằng tiếng Anh trong khi vẫn đảm bảo chương trình học của nhà trường. Ở trình độ 2, tiếng Anh là môn học tín chỉ yêu cầu SV hoàn thành để tốt nghiệp và cùng lúc SV đăng kí các môn học khác trong chương trình quốc mà các môn học sử dụng tiếng Anh để giảng dạy. Việc xem tiếng Anh là một môn học thì họ có thể đăng kí theo học tại bất kì thời điểm nào trong thời gian theo học tại nhà trường và chuẩn đầu ra của môn học do từng trường ĐH quy định.

Tại Việt Nam, vào những năm 1950, tiếng Anh chuyên ngành hay tiếng Anh tổng quát trong dạy học ở bậc ĐH vẫn còn chung chung mà chưa có sự phân biệt

rách rời. Sự thiếu phân loại này dễ cản trở và ảnh hưởng đến hiệu quả dạy học do chưa đo lường đúng năng lực tiếng Anh của từng đối tượng SV. Sau năm 1975, dạy học tiếng Anh bắt đầu xác định hai nhóm, bao gồm tiếng Anh không chuyên và tiếng Anh chuyên ngành và nhà trường bắt đầu đưa tiếng Anh không chuyên trở thành nhóm môn học bắt buộc trong chương trình đào tạo. Nhờ đó, định hướng học tập của SV cũng trở nên cụ thể hơn. Mặc dù dạy học tiếng Anh được đưa vào chương trình đào tạo để nâng cao năng lực tiếng Anh của SV. Tuy vậy, kết quả cho thấy chưa có nhiều sự cải thiện đáng kể. Vì vậy, dạy học tiếng Anh không chuyên dần trở nên được quan tâm nhiều hơn từ các trường ĐH. Nhà trường và GV đã rất nỗ lực trong đổi mới dạy học từ chương trình, phương pháp dạy học đến đầu tư các điều kiện dạy học nhưng năng lực tiếng Anh của SV vẫn còn thấp. Do đó, chủ đề đổi mới và sáng tạo các phương pháp dạy học tiếng Anh luôn mang tính thời sự, nhận được nhiều sự quan tâm từ các cấp lãnh đạo quản lý, nhà trường và GV.

Ở Indonesia, tiếng Anh không chuyên được đưa vào trong chương trình đào tạo cho tất cả các chuyên ngành ở các trường ĐH. Amri (2021) đã nghiên cứu về chủ đề DHTH trong bài báo “Phát triển năng lực tiếng Anh và động lực học tập thông qua tiếp cận DHTH cho SV TAKC”. SV thể hiện nhiều khó khăn và hạn chế về NLTA như động lực học tập thấp, thời gian học tập ngắn và thiếu vốn từ vựng. Kết quả nghiên cứu của tác giả Amri do đó được xem là giải pháp về tiếp cận dạy học cho SV TAKC. Nghiên cứu nhằm tìm hiểu mức độ hiệu quả của tiếp cận DHTH đến NLTA của SV và động lực học tập. Đồng thời, nghiên cứu cũng khám phá quá trình học tập của người học dẫn đến kết quả cải thiện năng lực tiếng Anh, đồng thời tìm hiểu những yếu tố đóng góp cải thiện năng lực tiếng Anh của SV. Nghiên cứu với thiết kế hành động với 37 SV ngành Kế toán tại trường ĐH Hồi giáo Indragiri. Bài kiểm tra và bảng câu hỏi được sử dụng cho quá trình thu thập và phân tích số liệu. Nghiên cứu chỉ ra rằng SV có nhiều động lực học tập hơn và phát triển năng lực tiếng Anh sau khi tham gia lớp thực nghiệm DHTH. SV học tập qua giao lưu, làm việc nhóm với bạn bè để phân tích, trao đổi, thực hành các hoạt động học tập và từng bước cải thiện NLTA. Trong đó, kết quả nghiên cứu nêu rõ lựa chọn phương pháp dạy học và năng lực giảng dạy của GV đóng vai trò chính quyết định hiệu quả dạy học. Nhìn chung, dạy học tiếng Anh

với tiếp cận DHTH cho SV không chuyên đã tác động mạnh mẽ đến năng lực tiếng Anh cũng như động lực học tập của SV. Tuy nhiên, vẫn tồn tại nhiều hạn chế trong nghiên cứu này như số lượng người tham gia ít, do đó không thể khái quát mẫu nghiên cứu. Bên cạnh đó, tiến trình dạy học như lựa chọn chủ đề dạy học và tổ chức hoạt động dạy học chưa được trình bày cụ thể. Tuy có vài hạn chế nhất định nhưng kết quả nghiên cứu đã góp phần khẳng định tính khả thi và hiệu quả tiếp cận DHTH mang lại cho SV. Nghiên cứu có ý nghĩa và giá trị cao, góp phần truyền cảm hứng cho các nhà nghiên cứu tương lai khám phá thêm về chủ đề này.

Những khó khăn của trường ĐH và GV giảng dạy khi tiến hành DHTH, tiêu biểu nhất là lựa chọn giáo trình giảng dạy, được Ali & cs. (2021) nêu rõ trong bài báo “Tầm quan trọng của tích hợp bốn kỹ năng ngôn ngữ với SV Ngoại ngữ ở lớp học tiếng Anh tổng quát tại trường ĐH khoa học và kỹ thuật”. Mục tiêu môn học, phương pháp dạy học theo tương thích và được phản ánh trong khâu lựa chọn giáo trình dạy học, nhằm đảm bảo các chủ đề dạy học cùng các kỹ năng dạy học phải thật sự lôi cuốn người học là việc không dễ dàng. Hiện nay, DHTH môn tiếng Anh đang gặp phải khó khăn này.

Có thể thấy, DHTH môn tiếng Anh chưa thật sự phổ biến và khai thác sâu ở bậc ĐH áp dụng với SV khối ngành không chuyên. Đây được xem là một hướng nghiên cứu mới, đáng quan tâm trong thời gian tới.

#### **1.1.4. Kết luận tổng quan**

Đúc kết từ quá trình tổng quan nghiên cứu về chủ đề DHTH và đường hướng phát triển NLTA theo tiếp cận DHTH cho SV ĐH khối ngành không chuyên, tác giả rút ra được những nhận định như sau: Tiếp cận DHTH được nghiên cứu từ khá lâu trong lịch sử phương pháp dạy học ở nhiều quốc gia trên thế giới, trong đó có Việt Nam và chứng minh được mức độ đóng góp phát triển năng lực tiếng Anh của người học. Tiếp cận DHTH giúp SV củng cố kiến thức đầu vào, tích lũy các ngôn ngữ qua lĩnh hội quá trình học từ vựng, ngữ pháp, phát âm và từ đó từng bước phát huy tự tin sử dụng tiếng Anh trong giao tiếp. Nhờ vậy, SV có thể dễ dàng diễn đạt ý kiến, trình bày quan điểm, tương cường hợp tác, giao lưu với bạn bè cả môi trường trong và ngoài lớp học. Tuy nhiên, tiếp cận DHTH vẫn còn

hiều hạn chế nhất định trong hành trình nghiên cứu và cho thấy các khoảng trống nghiên cứu sau đây cần được khám phá, đi tìm câu trả lời, bao gồm:

- Lý luận dạy học về phát triển NLTA theo tiếp cận DHTH cho SV ĐH khối ngành không chuyên vẫn chưa được trình bày một cách tường minh, đi từ các hình thức, phương pháp dạy học đến lựa chọn chủ đề dạy học, các hoạt động dạy học cho đến tiến trình thực hiện, quá trình kiểm tra, đánh giá và các yếu tố tác động đến quá trình DHTH.

- Tìm hiểu, phân tích và làm rõ những mặt đạt được của GV và những khó khăn, thách thức trong thực tiễn mà GV gặp phải trong quá trình thực hiện dạy học tiếng Anh không chuyên theo tiếp cận DHTH.

- Đề xuất biện pháp từ những khó khăn của GV, cụ thể như đề xuất chu trình dạy học theo tiếp cận DHTH cho SV khối ngành không chuyên nhằm phát triển NLTA cho SV, đồng thời kiểm chứng và xác minh tính khả thi của chu trình dạy học theo tiếp cận DHTH đã đề xuất.

Ba luận điểm trên là những khoảng trống nghiên cứu qua quá trình tổng quan nghiên cứu mà tác giả luận án mong muốn giải quyết để đi tìm câu trả lời nhằm tìm hiểu những thách thức, khó khăn của GV trong DHTH và chứng minh tính đúng đắn của đề xuất biện pháp nhằm góp phần cải thiện chất lượng DHTH, nâng cao NLTA cho SV ĐH khối ngành không chuyên.

## 1.2. MỘT SỐ KHÁI NIỆM CƠ BẢN LIÊN QUAN ĐẾN ĐỀ TÀI

### 1.2.1. Tiếp cận dạy học tích hợp tiếng Anh

#### **Tích hợp và dạy học tích hợp**

Thuật ngữ “**tích hợp**” (integration) có nghĩa là (a) kết hợp từng thành phần nhỏ tách rời thành một bộ phận nhiều thành phần mang tính tổng thể; (b) hoàn thành các thứ chưa hoàn tất bằng cách bổ sung thêm các bộ phận và đặt chúng cùng nhau để thống nhất với nhau.

Stevenson và Lindberg (2001) định nghĩa tích hợp là “sự tham gia của nhiều thành phần để tạo thành một thực thể lớn hơn, toàn diện hơn” và “sự tổng hợp, sắp xếp, kết hợp, thống nhất”. Trong giáo dục, tích hợp hướng đến làm cho việc học hiệu quả hơn qua quá trình xây dựng thông tin và kiến thức bởi vì thông tin hiếm khi được trả lời một cách riêng lẻ các vấn đề. Theo cách hiểu này thì tích hợp xem mỗi đối tượng dạy học là một thực thể trọn vẹn, thể hiện những đặc điểm và bản

chất trên các đối tượng, chứ không đơn thuần là phép gộp cộng dồn những đối tượng ấy.

Theo Dressel (1958), tích hợp là gắn kết các bộ phận rời rạc có mối liên hệ với nhau thành một tổng thể thống nhất. Tích hợp tìm kiếm mối quan hệ của từng thành phần và kết nối chúng lại thành tổng thể phức hợp.

Trong luận án này, tích hợp là kết hợp các kỹ năng ngôn ngữ nghe, nói, đọc và viết vào trong cùng một bài dạy đảm bảo sự cân bằng, nhất quán, chặt chẽ giữa các chủ đề dạy học, hoạt động dạy học, chu trình dạy học, cùng với quá trình kiểm tra, đánh giá kết quả dạy học nhằm đạt được kết quả tốt.

Theo Phạm Đức Quang và Nguyễn Thế Sơn (2016), DHTH là dạy học mà ở đó nội dung học tập (gồm có 3 yếu tố: kiến thức, kỹ năng và thái độ) cùng với các hoạt động dạy học được kết hợp chặt chẽ trong một chủ đề dạy học để đạt được mục tiêu của bài học, qua đó giúp người học hiểu sâu sắc nội dung bài học, biết tổng hợp, liên hệ các nội dung học tập.

Theo Phạm Thị Kim Giang & cs. (2016), DHTH là một chiến lược kết hợp các thành tố dạy học như nội dung, hoạt động dạy học... bên cạnh quá trình tổ chức, hướng dẫn người học tổng hợp, liên kết các kiến thức có liên quan với nhau nhằm giải quyết từng nhiệm vụ học tập đặt ra để từ đó từng bước phát triển năng lực học tập của người học.

Trong luận án này, DHTH là GV thực hiện dạy học với sự tích hợp các kỹ năng ngôn ngữ nghe, nói, đọc, viết riêng biệt thành một bài dạy thống nhất trong cùng một chủ đề dạy học, các hoạt động dạy học...nhằm hoàn thành mục tiêu bài học đề ra.

### **Tiếp cận dạy học tích hợp tiếng Anh**

Theo Brumfit (1984) và Oxford & cs. (1994), tiếp cận DHTH tiếng Anh là đường hướng dạy học với sự kết nối các kỹ năng ngôn ngữ nghe, nói, đọc, viết vào trong các hoạt động dạy học trong cùng một bài học. Tác giả nhấn mạnh đến sự lồng ghép linh hoạt các kỹ năng ngôn ngữ dạy học nghe, nói, đọc, viết vào trong cùng những hoạt động dạy học. Còn với Harmer (2015), Oxford (2018), Richards và Schmidt (2013), tiếp cận DHTH tiếng Anh là chiến lược lồng ghép các kỹ năng ngôn ngữ dạy học nghe, nói, đọc, viết khéo léo vào trong cùng bài học nhằm đáp ứng mục tiêu dạy học phát triển năng lực giao tiếp của người học.

Tiếp cận DHTH đòi hỏi GV thể hiện được khả năng liên hệ, lồng ghép bốn kỹ năng ngôn ngữ vào trong một bài dạy. Như vậy, có thể thấy, tính toàn vẹn với dạy học đầy đủ bốn kỹ năng nghe, nói, đọc, viết được khuyến khích cần phải được tích hợp cho một bài dạy.

Theo Okello (2009), tiếp cận DHTH tiếng Anh là đường hướng kết hợp bốn kỹ năng ngôn ngữ dạy học nghe, nói, đọc, viết cùng các yếu tố về ngữ pháp, từ vựng, phát âm cùng sự kết hợp của các tài nguyên dạy học vào trong bài dạy nhằm làm nổi bật các bước triển khai bài dạy cùng các ngữ liệu, tài nguyên dạy học.

Theo MacDonald & cs. (2011), tiếp cận DHTH tiếng Anh là tiếp cận dạy học mà trong đó dạy học theo chủ đề và GV tiến hành lớp học bắt đầu các kỹ năng tiếp nhận nhằm giúp người học lĩnh hội, củng cố kiến thức có hệ thống, nhằm đưa ra những phản hồi thông qua kỹ năng sản sinh. Người học tham gia lớp học đi từ trật tự kỹ năng tiếp nhận đến kỹ năng sản sinh để có thể tổng hợp, so sánh, đối chiếu các kiến thức học tập, tìm hiểu mối quan hệ giữa chúng. Trong khái niệm này, nhóm tác giả nhấn mạnh đến trật tự kỹ năng được thiết kế trong bài dạy đi từ kỹ năng tiếp nhận làm cơ sở ngữ liệu đầu vào để giúp người học phát triển kỹ năng sản sinh.

Từ các định nghĩa trên, tiếp cận DHTH tiếng Anh trong luận án được xác định là *“đường hướng dạy học mà trong đó các kỹ năng tiếng Anh: nghe, nói, đọc, viết được lồng ghép kiến thức và kỹ năng về từ vựng, ngữ pháp và phát âm, theo một chu trình dạy học có mối quan hệ chặt chẽ, tuân theo trật tự được sắp xếp hợp lý đi từ kỹ năng đầu vào (nghe, đọc) đến kỹ năng đầu ra (viết, nói), phục vụ một chủ đề chung nhất định, nhằm giúp người học thành thạo sử dụng tiếng Anh trong giao tiếp.”*

### **1.2.2. Năng lực tiếng Anh**

#### **Năng lực**

Thuật ngữ “năng lực” (competence) được sử dụng từ rất lâu và phổ biến với nhiều ngành nghề, từ kinh tế, xã hội cho đến y khoa và giáo dục. Thuật ngữ này được nghiên cứu về mặt lý luận nhưng mỗi lĩnh vực có những cách hiểu và định nghĩa khác nhau mà chưa có một thống nhất cụ thể. Tùy vào từng hoàn cảnh cụ thể mà thuật ngữ năng lực mang những tầng ý nghĩa khác nhau. Tuy vậy, các nghiên cứu cũng tìm thấy có những quan điểm khá tương đồng khi tìm hiểu về

khái niệm này. Cụ thể, năng lực được hình thành từ ba yếu tố chính: kiến thức, kỹ năng và các điều kiện tâm lý, sinh lý cần thiết.

Hai nhóm tác giả tiêu biểu trên thế giới, cụ thể là định nghĩa của Richards và Rogers (2001) cho rằng năng lực là sự mô tả các kỹ năng, kiến thức và thái độ cần thiết cho một sự thể hiện (performance) hiệu quả với các hoạt động cụ thể. Tiếp đến là nhóm tác giả Mulder & cs. (2009) cho rằng năng lực là một loạt các khả năng tích hợp bao gồm kiến thức, kỹ năng, thái độ phải đủ điều kiện để thực hiện một nhiệm vụ và giải quyết một vấn đề nào đó. Các định nghĩa về năng lực của 2 nhóm tác giả này đã nhấn mạnh tính tích hợp và lượng hóa được năng lực bao gồm ba thành tố cơ bản bao gồm: kiến thức, kỹ năng, thái độ của con người thực hiện một nhiệm vụ nào đó. Tác giả ở Việt Nam trên cơ sở kế thừa từ định nghĩa của tác giả nước ngoài thì cũng đã định nghĩa được năng lực cụ thể. Tiêu biểu như: Hoàng Hòa Bình (2015) cho rằng năng lực là tổng hợp kiến thức, kỹ năng và những đặc điểm cho phép một cá nhân thực hiện các hành động có hiệu quả.

Trong lĩnh vực dạy và học ngoại ngữ, các tác giả đều nhấn mạnh quan điểm chung về khái niệm “năng lực”. Theo Khung tham chiếu chung châu Âu (CEFR), năng lực ngôn ngữ là sự kết hợp của nhiều yếu tố, bao gồm kiến thức, kỹ năng và kinh nghiệm nền tảng, giúp cá nhân sử dụng ngôn ngữ một cách hiệu quả. Định nghĩa này đề cao cả quá trình rèn luyện kỹ năng và việc tích lũy kiến thức thông qua học tập và thực hành.

Trong dạy học ngoại ngữ, khái niệm “năng lực” có mối liên hệ chặt chẽ với “khả năng” và “kỹ năng”. Theo Weinert (2002), năng lực bao gồm tổng hợp những khả năng và kỹ năng sẵn có hoặc được rèn luyện, cùng với sự sẵn sàng của người học trong việc giải quyết các vấn đề nảy sinh. Ông cho rằng kỹ năng là một dạng biểu hiện của năng lực con người. Cụ thể, kỹ năng phản ánh khía cạnh kỹ thuật của hành động, thể hiện khả năng thực hiện một nhiệm vụ cụ thể hoặc cách thức thực hiện một hành động trong bối cảnh nhất định. Vì vậy, theo quan điểm của tác giả, kỹ năng chỉ là một phần của năng lực, hay còn gọi là “năng lực thực hành”. Do đó, việc coi kỹ năng và năng lực là hoàn toàn đồng nhất trong mọi trường hợp có thể chưa thực sự phù hợp.

Từ những phân tích và lập luận của các tác giả trên, có thể thấy rằng giữa kỹ năng và năng lực có một sự khác biệt đáng kể. Cụ thể, trong quá trình dạy và học

ngoại ngữ, năng lực không chỉ dừng lại ở việc hiểu văn bản, nắm bắt nội dung qua từ ngữ và hình ảnh, mà còn yêu cầu người học biết vận dụng, phân tích và phản hồi thông tin một cách hiệu quả. Điều này cho thấy năng lực không chỉ liên quan đến việc tiếp thu kiến thức mà còn bao gồm khả năng áp dụng linh hoạt vào thực tế. Việc đọc hiểu không đơn thuần là tiếp nhận thông tin từ văn bản mà còn đòi hỏi người học phải vận dụng kiến thức, kết hợp kỹ năng đọc với một thái độ chủ động và tích cực. Đọc hiểu không chỉ đơn thuần là quá trình tiếp nhận thông tin mà còn bao gồm việc khám phá nội dung, xác định ý nghĩa quan trọng và vận dụng những thông tin đó để hoàn thành nhiệm vụ học tập. Quá trình này diễn ra qua nhiều giai đoạn khác nhau, từ thu thập và trích xuất thông tin, phân tích và diễn giải nội dung, đến đánh giá, phản hồi và áp dụng những kiến thức đã đọc vào thực tế. Mặc dù đọc hiểu thường được xem là một kỹ năng, nhưng nó cũng phát triển theo cấu trúc và yếu tố tương tự như một năng lực. Trên thực tế, trong hệ thống giáo dục của một số quốc gia và theo quan điểm của nhiều nhà nghiên cứu, đọc hiểu thường được xem như một năng lực (Gutierrez de Blume & cs., 2021; Madkour, 2016). Xuất phát từ cách tiếp cận này, tác giả lựa chọn quan điểm coi Nghe, Nói, Đọc, Viết không chỉ là những kỹ năng mà còn là những năng lực cần phát triển.

Trên cơ sở phân tích các quan điểm trên, khái niệm trong luận án được hiểu như sau: *“Năng lực được xác định là việc tích hợp các kiến thức, kỹ năng và thái độ theo một tổng thể có liên hệ tác động qua lại nhằm huy động, tổng hợp và vận dụng để hoàn thành có hiệu quả một nhiệm vụ, công việc hay tình huống và đạt kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể”*.

### **Năng lực tiếng Anh**

Theo Chaudhary (2020), NLTA là kiến thức và kỹ năng về hình thức và chức năng của ngôn ngữ tiếng Anh mà người học sử dụng để trình bày các sản phẩm. Trình độ của NLTA được mô tả thông qua một hệ thống mức độ (a scaled range of levels) từ thấp đến cao, bao gồm các năng lực Nghe, Nói, Đọc, Viết, được xác định qua thang đo mô tả cấp độ thành thạo và các bài thi đánh giá năng lực được chuẩn hóa.

Như vậy, NLTA trong luận án được xác định là *“kiến thức, kỹ năng và khả năng vận dụng của người học qua NLTA: Nghe, Nói, Đọc, Viết và được xác định thông qua hệ thống đánh giá mức độ năng lực.”*

### **1.2.3. Phát triển năng lực tiếng Anh theo tiếp cận dạy học tích hợp cho sinh viên đại học khối ngành không chuyên**

#### **Phát triển**

Theo từ điển Tiếng Việt, phát triển là *“biến đổi hoặc làm cho biến đổi từ ít đến nhiều, từ hẹp đến rộng, từ thấp đến cao, từ đơn giản đến phức tạp”* (Hoàng Phê, 2003, tr.769). Theo quan điểm duy vật biện chứng thì *“phát triển là một phạm trù triết học dùng để chỉ quá trình vận động tiến lên từ thấp đến cao, từ đơn giản đến phức tạp, từ kém hoàn thiện đến hoàn thiện hơn của sự vật.”* (Nguyễn Ngọc Long & Nguyễn Hữu Vui, 2006, tr.97).

Theo Đặng Thị Loan (2009), phát triển là *“một trường hợp đặc biệt của sự vận động biểu hiện chiều hướng đi lên của các đối tượng trong hiện thực khách quan, là quá trình chuyển hóa đến vùng phát triển gần nhất, đồng thời hình thành vùng phát triển gần kề tiếp làm cho đối tượng ngày càng hoàn thiện hơn.”*

Như vậy, bản chất của sự phát triển có một số đặc tính cơ bản như: khuynh hướng đi lên, thể hiện tính chất kế thừa có sự lặp lại những yếu tố cũ để từng bước cải thiện tốt hơn. *“Phát triển”* trong luận án được xác định là quá trình thay đổi tích cực, đi từ mức độ thấp đến đạt được mức độ cao hơn nhằm từng bước cải thiện những gì chưa tốt trở nên tốt hơn.

#### **Phát triển năng lực tiếng Anh**

Trên cơ sở kế thừa phần trình bày về khái niệm NLTA và năng lực về phát triển năng lực của luận án, khái niệm về NLTA trong luận án được hiểu là *“rèn luyện năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng và thái độ thể hiện qua năng lực nghe, nói, đọc, viết tiếng Anh của người học theo hướng ngày càng hoàn thiện hơn và hiệu quả hơn; đồng thời phát huy được NLTA trong cuộc sống thực tiễn.”*

#### **Sinh viên khối ngành không chuyên**

SV khối ngành không chuyên là những SV tham gia học tập chương trình ĐH hoặc CĐ của nhà trường, áp dụng với hầu hết các chuyên ngành từ Quản trị kinh doanh, công nghệ sinh học, cơ khí....đến y học, dược....mà không thuộc chuyên ngành Ngôn Ngữ Anh hay Sư phạm tiếng Anh. Tiếng Anh không chuyên

là các môn học bắt buộc áp dụng với hầu hết SV của nhà trường ngoại trừ hai chuyên ngành về tiếng Anh đã nêu. Môn học về tiếng Anh không chuyên nhằm hỗ trợ năng lực tiếng Anh cho SV có thể sử dụng tiếng Anh phục vụ cho công việc khi tốt nghiệp và bước đệm cho các bậc học cao hơn.

### **Phát triển năng lực tiếng Anh theo tiếp cận dạy học tích hợp cho sinh viên đại học khối ngành không chuyên**

Trong luận án, phát triển NLTA theo tiếp cận dạy DHTH cho SV ĐH được hiểu là “*sự hình thành và nâng cao NLTA, bao gồm năng lực Nghe, Nói, Đọc, Viết tiếng Anh của SV không chuyên, việc tăng lên này bao hàm cả yếu tố về số lượng và chất lượng.*”

## **1.3. NĂNG LỰC TIẾNG ANH CHO SINH VIÊN ĐẠI HỌC KHỐI NGÀNH KHÔNG CHUYÊN**

### **1.3.1. Khung năng lực tiếng Anh**

#### **1.3.1.1. Khung năng lực tiếng Anh Châu Âu**

Bốn NLTA nghe, nói, đọc, viết được thể hiện qua hai nhóm kỹ năng chính bao gồm: nhóm kỹ năng thu nhận (receptive skills), trong đó có kỹ năng nghe và đọc và nhóm kỹ năng sản sinh (productive skills) trong đó có kỹ năng nói và viết.

Bảng 1.1. mô tả khung NLTA theo khung NLTA Châu Âu 6 cấp bậc (từ A1-C2)

**Bảng 1.1.** Mô tả cấp độ năng lực tiếng Anh Châu Âu (The Common European Framework of Reference for Languages - CEFR) (Council of Europe, 2020)

<b>Năng lực</b>	<b>Cấp độ</b>	<b>Mô tả năng lực</b>
Sử dụng thành thạo	C2	Có khả năng nắm bắt toàn diện nội dung của hầu hết các văn bản. Có thể tóm lược thông tin từ các tài liệu nói và viết, đồng thời sắp xếp lại các ý kiến và nội dung một cách logic, chặt chẽ. Ngoài ra, có thể diễn đạt quan điểm một cách rõ ràng, mạch lạc, cũng như phân biệt và thể hiện tốt các sắc thái ý nghĩa, ngay cả trong những tình huống phức tạp.
	C1	Có khả năng hiểu được nhiều loại văn bản dài và có độ khó cao, đồng thời nhận diện được các ý nghĩa ẩn chứa trong nội dung. Có thể diễn đạt quan điểm một cách mạch lạc và tự nhiên mà không cần tốn nhiều thời gian để tìm kiếm từ ngữ phù hợp. Bên cạnh đó, có thể sử dụng ngôn ngữ linh hoạt để giao tiếp hiệu quả trong các tình huống xã hội, học thuật và công việc. Ngoài ra, có thể viết các văn bản rõ ràng, mạch lạc với cấu trúc chặt chẽ,

		nội dung chi tiết, thể hiện sự liên kết logic giữa các ý tưởng, câu văn và đoạn văn.
Sử dụng độc lập	B2	Có khả năng nắm bắt ý chính của các văn bản phức tạp, bao gồm cả những chủ đề chuyên môn và trừu tượng, cũng như các cuộc thảo luận chuyên sâu trong lĩnh vực cụ thể. Có thể diễn đạt ý kiến một cách trôi chảy và tự nhiên, giúp duy trì cuộc trò chuyện với người bản ngữ mà không gây cảm giác gượng ép hay căng thẳng. Ngoài ra, có thể sử dụng ngôn ngữ linh hoạt để soạn thảo những văn bản mạch lạc, chi tiết về các chủ đề phức tạp, đồng thời trình bày rõ ràng các quan điểm, phân tích ưu và nhược điểm của nhiều lựa chọn khác nhau.
	B1	Có khả năng nắm bắt những ý chính trong các tiêu chuẩn đầu vào liên quan đến nhiều lĩnh vực như học tập, công việc hay các hoạt động giải trí. Có thể ứng phó linh hoạt trong hầu hết các tình huống giao tiếp khi đi du lịch hoặc sinh hoạt tại môi trường sử dụng ngôn ngữ đích. Ngoài ra, có thể tóm tắt thông tin và viết các văn bản có tính mạch lạc, rõ ràng. Đồng thời, có thể diễn đạt về kinh nghiệm, sự kiện đã trải qua, chia sẻ ước mơ, hy vọng, hoài bão và đưa ra những lý do cũng như lời giải thích ngắn gọn cho quan điểm và kế hoạch của bản thân.
Sử dụng cơ bản	A2	Có khả năng hiểu các câu và cách diễn đạt phổ biến liên quan đến những lĩnh vực quen thuộc trong cuộc sống, chẳng hạn như các chủ đề về công việc, địa điểm địa phương hoặc nhu cầu hàng ngày. Có thể tham gia vào các tình huống giao tiếp thông thường, xử lý những nhiệm vụ đơn giản trong đó cần trao đổi thông tin một cách hiệu quả. Bên cạnh đó, có thể diễn đạt rõ ràng về bản thân, môi trường sống cũng như những vấn đề liên quan đến nhu cầu cá nhân một cách dễ hiểu và ngắn gọn.
	A1	Có thể hiểu và sử dụng những cách diễn đạt thông dụng hàng ngày cùng với các cụm từ cơ bản để đáp ứng những nhu cầu thiết yếu. Có khả năng giới thiệu bản thân, trả lời các câu hỏi liên quan đến thông tin cá nhân như tên, nơi ở, hoặc những người quen biết và các đồ vật mà mình sở hữu. Đồng thời, có thể tham gia vào các cuộc trò chuyện đơn giản, với điều kiện đối phương nói chậm, rõ ràng và sẵn sàng hỗ trợ trong giao tiếp.

### 1.3.1.2. Khung năng lực tiếng Anh Việt Nam

Tại Việt Nam, trên cơ sở kế thừa và tham khảo khung NLTA Châu Âu và một số khung trình độ NLTA của các quốc gia khác trên thế giới và dựa vào bối

cảnh, điều kiện thực tế của dạy và học tiếng Anh, Việt Nam đã phát triển khung NLTA dành cho quốc gia mình. Khung NLTA dành cho Việt Nam được chia làm 3 cấp độ, gồm có: trình độ sơ cấp, trung cấp và cao cấp và 6 bậc từ Bậc 1 đến Bậc 6 (tương ứng với trình độ A1 đến C2) trong khung NLTA Châu Âu. Cụ thể như bảng 1.2.

**Bảng 1.2.** Mô tả cấp độ năng lực tiếng Anh cho người học tại Việt Nam (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2014)

Các bậc		Mô tả tổng quát
Sơ cấp	Bậc 1	Có thể hiểu và sử dụng các cấu trúc câu thông dụng hàng ngày cùng với những từ vựng cơ bản để đáp ứng nhu cầu giao tiếp đơn giản. Có khả năng giới thiệu bản thân và người khác, cũng như trả lời các câu hỏi về thông tin cá nhân như nơi sinh sống, người quen biết. Đồng thời, có thể tham gia vào cuộc hội thoại cơ bản khi người đối thoại nói chậm, rõ ràng và sẵn sàng hỗ trợ trong quá trình giao tiếp.
	Bậc 2	Có khả năng nắm bắt các câu và cấu trúc phổ biến được sử dụng trong cuộc sống hàng ngày, liên quan đến các chủ đề quen thuộc như gia đình, thông tin cá nhân, mua sắm và công việc. Có thể giao tiếp và trao đổi thông tin về những tình huống thường gặp trong cuộc sống. Đồng thời, có thể giới thiệu ngắn gọn về bản thân, người xung quanh và môi trường sống một cách đơn giản, dễ hiểu.
Trung cấp	Bậc 3	Có thể nắm bắt được các ý chính trong một bài viết hoặc bài nói về những chủ đề quen thuộc như công việc, học tập, giải trí,... Có khả năng xử lý phần lớn các tình huống có thể xảy ra khi giao tiếp trong môi trường sử dụng ngôn ngữ đó. Có thể viết những đoạn văn đơn giản về các chủ đề quen thuộc, cũng như chia sẻ trải nghiệm, sự kiện, ước mơ, sở thích và nguyện vọng của bản thân. Ngoài ra, có thể diễn đạt ngắn gọn lý do, quan điểm và kế hoạch cá nhân một cách rõ ràng, dễ hiểu.
	Bậc 4	Có thể nắm bắt ý chính của các văn bản phức tạp hoặc các chủ đề chuyên môn, bao gồm cả những nội dung kỹ thuật trong lĩnh vực chuyên môn. Có khả năng giao tiếp một cách trôi chảy và tự nhiên, giúp tương tác với người bản ngữ mà không gây khó khăn cho cả hai bên. Đồng thời, có thể viết các đoạn văn rõ ràng, chi tiết về nhiều chủ đề khác nhau, trình bày quan điểm cá nhân một cách mạch lạc, cũng như phân tích ưu và nhược điểm của các lựa chọn khác nhau.
Cao cấp	Bậc 5	Có thể nắm bắt và nhận diện được những hàm ý ẩn trong các văn bản đa dạng. Có khả năng giao tiếp một cách trôi chảy, tự nhiên mà không gặp khó khăn trong việc tìm từ ngữ diễn đạt. Có thể sử dụng ngôn ngữ một cách linh hoạt, hiệu quả để đáp ứng các mục đích giao tiếp xã hội, học thuật và chuyên môn. Đồng thời, có thể viết rõ ràng, mạch lạc về những chủ đề phức tạp, sử dụng linh hoạt các phương tiện liên

---

kết và tổ chức ý tưởng một cách logic.

---

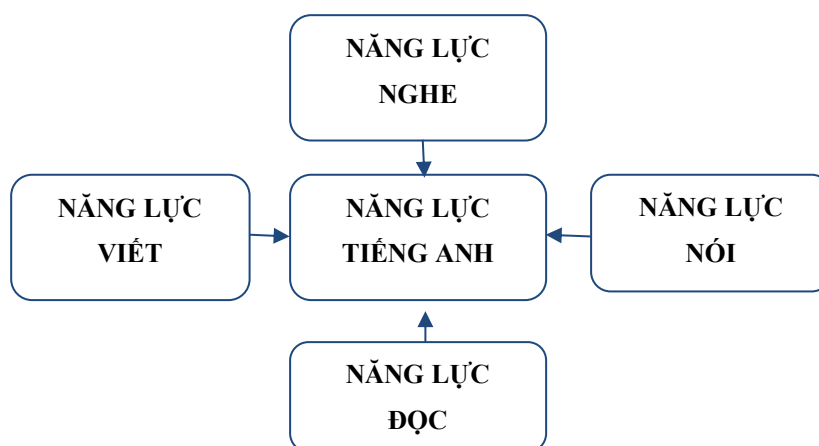
Có khả năng nắm bắt hầu hết nội dung của cả văn nói và văn viết một cách dễ dàng.

Bậc 6 Có thể tổng hợp thông tin từ nhiều nguồn khác nhau, bao gồm cả ngôn ngữ nói và viết. Có thể diễn đạt một cách mạch lạc, trôi chảy và chính xác, đồng thời phân biệt được những sắc thái ý nghĩa tinh tế trong các tình huống phức tạp.

---

### 1.3.2. Cấu trúc năng lực tiếng Anh cho sinh viên đại học khối ngành không chuyên

Khung NLTA Châu Âu được chia thành 6 bậc đi từ thấp đến cao ( bao gồm A1-A2-B1-B2-C1-C2) với bốn năng lực ngôn ngữ chính: Nghe, Nói, Đọc và Viết, áp dụng với cả người dạy và học Tiếng Anh nói chung. Từ đó, các quốc gia trên thế giới dựa vào khung năng lực này làm khung quy đổi. Để có thể phù hợp với bối cảnh dạy và học tại Việt Nam, cũng như năng lực và nhu cầu sử dụng tiếng Anh của người học, BGD & ĐT Việt Nam trên tinh thần kế thừa, học hỏi, thiết kế khung NLTA 6 bậc Châu Âu dành cho Việt Nam, cũng với 6 bậc và 4 năng lực ngôn ngữ (hình 1.1.). Tuy vậy, sự khác nhau giữa hai khung năng lực trình bày trên là không đáng kể.



Hình 1.1. Năng lực tiếng Anh của sinh viên (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2014; Council of Europe, 2020)

Dựa trên các văn bản pháp quy, bao gồm Công văn số 5957/BGDĐT-GDDH (ban hành ngày 20/10/2014) về hướng dẫn dạy học và tăng cường ngoại ngữ trong các trường ĐH, cao đẳng, cùng với Thông tư số 01/2014/TT-BGDĐT (ban hành ngày 24/02/2014) về khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dành cho Việt Nam, trình độ tiếng Anh của SV không chuyên tại các trường ĐH được phân thành 6 bậc. Theo đó, để đáp ứng điều kiện tốt nghiệp, SV không chuyên cần đạt bậc 3 (tương đương

B1), với các yêu cầu cụ thể như: có thể thông hiểu các nội dung chính của các đoạn hội thoại với chủ đề thân quen về việc làm, công việc và giải trí; có khả năng giải quyết các tình huống giao tiếp trong môi trường sử dụng ngôn ngữ đó; có thể viết được đoạn văn ngắn hoặc bài văn ở mức độ đơn giản về các đề tài gần gũi hoặc chủ đề yêu thích của bản thân, và có thể diễn đạt các kế hoạch, dự định cũng như ước mơ của bản thân.

- Năng lực Nghe: Có khả năng nắm bắt thông tin thực tế đơn giản khi được diễn đạt rõ ràng bằng giọng chuẩn, liên quan đến các chủ đề trong đời sống và công việc hàng ngày. Đồng thời, có thể nhận diện được ý chính trong các bài nói rõ ràng về những chủ đề quen thuộc trong cuộc sống, môi trường làm việc hoặc học tập.

- Năng lực Nói: Có thể sử dụng tiếng Anh để giao tiếp ở mức độ tương đối với bạn bè, thầy cô và người thân về các chủ đề như sở thích cá nhân, nhiệm vụ học tập hoặc định hướng nghề nghiệp trong tương lai. Bên cạnh đó, có thể tương tác bằng cách trao đổi, thu thập thông tin và xử lý những tình huống bất ngờ. Ngoài ra, có khả năng bày tỏ quan điểm về các chủ đề văn hóa như phim ảnh, sách báo, âm nhạc; tham gia vào các cuộc thảo luận, đàm phán về những vấn đề quen thuộc mà không cần chuẩn bị trước, cũng như đưa ra ý kiến cá nhân và thương lượng về các chủ đề liên quan đến sở thích, học tập, công việc hoặc đời sống hàng ngày.

- Năng lực Đọc: Có thể nắm bắt nội dung của các văn bản chứa thông tin rõ ràng về những chủ đề liên quan đến chuyên ngành hoặc lĩnh vực mà bản thân quan tâm và yêu thích.

- Năng lực Viết: Có thể viết các đoạn văn đơn giản, mạch lạc về những chủ đề quen thuộc hoặc sở thích cá nhân, biết cách liên kết các ý tưởng rời rạc để tạo thành một bài viết có cấu trúc rõ ràng.

### **1.3.3. Tiêu chí đánh giá năng lực tiếng Anh**

Có nhiều kì thi đánh giá NLTA theo khung năng lực Châu Âu 6 bậc khác nhau. Mỗi kì thi có các tiêu chí đánh giá khác nhau để phù hợp với mục tiêu đánh giá của từng hình thức thi. Tuy nhiên, tựu chung lại vẫn là đánh giá người học ở bốn năng lực ngôn ngữ ở sự thông hiểu ngôn ngữ sâu, sử dụng ngôn ngữ chính xác và lưu loát. Cũng với tinh thần đó, DHTH có đặc điểm riêng về yêu cầu người

học ở khả năng kết nối các thông tin, vấn đề cùng nhau, trình bày vấn đề trong mối quan hệ chặt chẽ. Qua phân tích về các thành tố và đặc điểm của NLTA với DHTH, tác giả kế thừa từ nhóm tác giả: Trinity College London (2017) và Chan & cs. (2015) về xác định các tiêu chí đánh giá cho bốn kỹ năng nghe, nói, đọc, viết như sau:

**Kiểm tra năng lực Nghe:** Các dạng bài được lựa chọn trong bài thi kỹ năng Nghe xoay quanh: lựa chọn đáp án đúng nhất, điền vào khoảng trống, hoàn thành câu, quyết định câu trả lời đúng sai, nghe và tóm tắt ý chính. Do đó, điểm số sẽ được đo lường qua số lượng câu trả lời đúng.

**Kiểm tra năng lực Đọc:** Tương tự, các dạng bài được lựa chọn trong bài thi kỹ năng Đọc xoay quanh: lựa chọn đáp án đúng nhất, điền vào khoảng trống, hoàn thành câu, quyết định câu trả lời đúng/ sai. điểm số sẽ được đo lường qua số lượng câu trả lời đúng. Kiểm tra kỹ năng Nói và Viết được tác giả kế thừa để sử dụng qua nhóm tác giả được đề cập sau đây:

**Kiểm tra năng lực Nói:**

**Bảng 1.3.** Các tiêu chí đánh giá kỹ năng Nói trong dạy học tích hợp

Điểm	Các tiêu chí đánh giá				
	(1) Từ vựng (20%)	(2) Độ chuẩn xác (20%)	(3) Độ lưu loát (20%)	(4) Sự tương tác (20%)	(5) Độ mạch lạc (20%)
9-10	Lượng từ vựng và cụm từ ngữ <b>rất tốt</b> để đặt và trả lời câu hỏi	- Sử dụng cấu trúc ngữ pháp và các yếu tố ngữ pháp có liên quan để đặt và trả lời câu hỏi. - <b>Sử dụng phù hợp</b> cấu trúc ngữ pháp và các yếu tố ngữ pháp có liên quan, <b>hỗ trợ hiệu quả</b> giao tiếp.	Có lượng ngôn ngữ rất tốt để trả lời và duy trì cuộc hội thoại tốt mặc dù <b>thỉnh thoảng có ngập ngừng</b> để chuẩn bị từ vựng và ngữ pháp.	- <b>Hỏi và trả lời thành công</b> các câu phát biểu đơn giản - Có thể <b>bắt đầu, duy trì, kết thúc</b> cuộc hội thoại giao tiếp trực tiếp. - Có thể <b>cung cấp chi tiết bổ trợ</b> nhằm giải thích câu trả lời và duy trì cuộc hội thoại cùng lúc. - Có thể <b>gợi ý được thông tin</b> và <b>dẫn dắt</b> bạn cùng trò chuyện	- Có khả năng <b>tổ chức ý tưởng tốt</b> - Thông điệp <b>rõ ràng và chính xác</b> - Ngữ liệu đầu vào của đề bài được <b>bám sát và sử dụng một cách đầy đủ</b>
7-8	Lượng từ vựng và	- Sử dụng cấu trúc ngữ pháp và	- <b>Đủ ngôn ngữ</b> để trả lời và duy	- <b>Một vài do dự để hỏi và trả lời</b> câu phát biểu	- Có thể <b>tổ chức khá đầy đủ</b> ý tưởng

	cụm từ ngữ <b>tốt</b> để đặt và trả lời câu hỏi	các yếu tố ngữ pháp có liên quan ở <b>mức độ</b> <b>cơ bản</b> để đặt và trả lời câu hỏi. - <b>Một vài nhằm</b> <b>lấn</b> về cấu trúc ngữ pháp nhưng <b>không ảnh</b> <b>hưởng đến hiệu</b> <b>quả giao tiếp</b>	trì cuộc hội thoại tốt mặc dù có <b>ngập ngừng</b> để chuẩn bị từ vựng và ngữ pháp. - <b>Thỉnh thoảng</b> <b>tự điều chỉnh lỗi</b> <b>sai</b> đặc biệt là các câu trả lời dài. Tuy nhiên, điều này <b>không ảnh</b> <b>hưởng nhiều</b> <b>đến hiệu quả</b> <b>giao tiếp.</b>	đơn giản - <b>Bắt đầu, duy trì, kết</b> <b>thúc</b> cuộc hội thoại giao tiếp trực tiếp - <b>Câu trả lời vừa đủ</b> để duy trì cuộc hội thoại	- Thông điệp <b>rõ ràng</b> mặc dù có <b>một vài câu còn</b> <b>ngập ngừng</b> - Ngữ liệu đầu vào của đề bài được sử dụng để trả lời ở <b>một mức độ nhất định</b>
<b>4-6</b>	<b>Hạn chế</b> từ vựng và cụm từ ngữ để đặt và trả lời câu hỏi. <b>Nhằm lẫn</b> từ vựng và cụm từ khá giống nhau, ảnh hưởng đến hiệu quả giao tiếp.	- Thể hiện sự <b>cố</b> <b>gắng</b> sử dụng cấu trúc ngữ pháp và các yếu tố ngữ pháp có liên quan để đặt và trả lời câu hỏi. - <b>Nhằm lẫn</b> cấu trúc câu và yếu tố ngữ pháp có liên quan khá giống nhau, <b>ảnh</b> <b>hưởng đến hiệu</b> <b>quả giao tiếp.</b>	- Câu trả lời có thể được hiểu trong những câu <b>phát biểu rất</b> <b>ngắn</b> mặc dù có <b>ngập ngừng</b> , có <b>điều chỉnh câu</b> <b>trả lời.</b> - Trả lời với <b>tốc</b> <b>độ chậm, do dự</b> và <b>cần thời gian</b> <b>để hoàn thành</b> <b>câu trả lời</b> với độ lưu loát phù hợp.	- <b>Khó bắt đầu, duy</b> <b>trì, kết thúc</b> cuộc hội thoại giao tiếp trực tiếp. - <b>Hiếm khi hiểu rõ</b> <b>vấn đề để duy trì</b> cuộc trò chuyện. - <b>Lặp từ.</b>	- Kết nối các <b>ý tưởng</b> <b>chưa phù hợp</b> đặc biệt khi hỏi và trả lời các câu hỏi cụ thể - Ngữ liệu đầu vào của đề bài <b>chưa được bám sát</b> <b>toàn diện</b> để trả lời hoặc bỏ qua một vài yêu cầu - Ý nghĩa thường được <b>truyền tải thiếu</b>
<b>1-3</b>	<b>Rất hạn</b> <b>chế</b> từ vựng và cụm từ ngữ để đặt và trả lời câu hỏi.	- <b>Thiếu kiểm</b> <b>soát</b> cấu trúc ngữ pháp và các yếu tố về ngữ pháp có liên quan để đặt và trả lời câu hỏi. - <b>Nhằm lẫn lớn</b> và sử dụng không chính xác cấu trúc câu và yếu tố ngữ pháp	- <b>Cố gắng chỉ</b> những <b>câu đơn</b> <b>lẻ, rất ngắn.</b> - <b>Câu trả lời chủ</b> <b>yếu theo khung</b> <b>sẵn có, với nhiều</b> <b>sự trì hoãn</b> để tìm cụm từ ngữ. - <b>Tốc độ trình</b> <b>bày chậm và do</b> <b>dự.</b>	- <b>Khó khăn để hỏi và</b> <b>trả lời</b> những câu phát biểu đơn giản. - <b>Khó để bắt đầu và</b> <b>duy trì</b> cuộc hội thoại giao tiếp trực tiếp (face-to-face conversation) mặc dù có lặp từ và được gợi ý bởi bạn, <b>hiểu vấn đề</b> <b>chậm, ảnh hưởng đến</b> <b>hiệu quả giao tiếp.</b>	- <b>Không tổ chức được ý</b> <b>tưởng</b> đặc biệt là khi hỏi và trả lời các câu hỏi một cách cụ thể - <b>Bỏ qua nhiều hoặc toàn</b> <b>bộ</b> các ngữ liệu đầu vào của đề bài - Ý nghĩa <b>không được</b> <b>truyền tải</b>

	có liên quan ảnh hưởng đến hiệu quả giao tiếp.	-Thể hiện sự cố gắng để hỏi và trả lời những câu phát biểu đơn giản.
0	- Không tham gia - Im lặng	

### Kiểm tra năng lực Viết:

**Bảng 1.4.** Các tiêu chí đánh giá kỹ năng Viết trong dạy học tích hợp

Các tiêu chí đánh giá				
Điểm	(1) Đọc để viết (25%)	(2) Hoàn thành bài viết (25%)	(3) Bố cục và cấu trúc (25%)	(4) Kiểm soát ngôn ngữ (25%)
	- Hiểu nguồn tài liệu - Sự lựa chọn các nội dung liên quan từ nguồn bài đọc - Khả năng nhận viết các chủ đề và các liên kết quan trọng giữa các đoạn văn khác nhau - Linh hoạt nội dung phù hợp với mục đích viết - Sử dụng diễn giải và tóm tắt	- Hoàn thành tổng quát mục đích giao tiếp - Ý thức mối quan hệ tác giả - độc giả (văn phong) - Sự phong phú phạm vi chủ đề	- Bố cục bài viết bao gồm diễn giải, bắt đầu/ kết thúc - Trình bày ý và tranh luận, bao gồm phát triển ý rõ ràng và mạch lạc - Hình thức trình bày chặt chẽ để đáp ứng bài viết - Sử dụng các từ dấu hiệu nhận biết	- Ngữ pháp có giới hạn và chính xác - Từ vựng có giới hạn và chính xác - Hiệu quả về hiểu các lỗi ngôn ngữ - Dấu câu, chính tả được kiểm soát
9-10	- Hiểu chính xác và đầy đủ ý nghĩa <b>quan trọng</b> của nguồn tài liệu - Lựa chọn phù hợp, chuẩn xác, <b>đầy đủ</b> các nội dung có liên quan đến nguồn đọc - Khả năng <b>xuất sắc</b> nhận biết các chủ đề và liên kết quan trọng trong phạm vi nguồn đọc và nhận biết quan điểm của tác giả - Linh hoạt <b>xuất sắc</b> các nội dung để phù hợp với mục đích viết - Kỹ năng diễn giải/ tóm tắt <b>xuất sắc</b> cho các ý tưởng, quan điểm, tranh luận, thảo luận	- Hoàn thành <b>xuất sắc</b> các mục đích giao tiếp - ý thức <b>xuất sắc</b> về quan hệ tác giả - độc giả ( sử dụng phù hợp văn phong chuẩn) - Đáp ứng <b>tốt tất cả</b> yêu cầu của bài viết (loại bài viết,, chủ đề, độc giả, mục đích, số lượng từ)	- Bố cục bài viết <b>hiệu quả</b> - Trình bày <b>rất rõ ràng</b> và phát triển mạch lạc hầu hết các ý và tranh luận, nhấn mạnh phù hợp các điểm quan trọng và chi tiết hỗ trợ có liên quan - Hình thức trình bày phù hợp <b>xuyên suốt</b> bài viết - Dấu hiệu nhận biết được sử dụng <b>hiệu quả</b>	- Phạm vi các chủ điểm ngữ pháp được sử dụng <b>đa dạng</b> và có liên quan đến nội dung bài viết với độ chuẩn xác <b>cao</b> - Phạm vi các chủ điểm từ vựng được sử dụng <b>đa dạng</b> và có liên quan đến nội dung bài viết với độ chuẩn xác <b>cao</b> - Lỗi không ảnh hưởng đến nội dung - Chính tả và dấu câu được sử dụng <b>rất tốt</b>

<p><b>7-8</b> - Hiểu chính xác và đầy đủ ý nghĩa <b>quan trọng</b> của nguồn tài liệu</p> <p>- Sự lựa chọn phù hợp và chuẩn xác các nội dung có liên quan đến bài đọc (<b>phần lớn các ý có liên quan được chọn lọc và phần lớn các ý chọn lọc có liên quan</b>)</p> <p>- Khả năng <b>tốt</b> nhận biết các chủ đề và liên kết quan trọng trong phạm vi nguồn đọc và nhận biết quan điểm của tác giả</p> <p>- Linh hoạt <b>tốt</b> các nội dung để phù hợp với mục đích viết (<b>vận dụng nội dung nguồn bài đọc phù hợp để đề xuất giải pháp, đề xuất đánh giá ý tưởng dựa trên mục đích viết</b>)</p> <p>- Kỹ năng diễn giải/ tóm tắt <b>tốt</b> cho các ý tưởng, quan điểm, tranh luận, thảo luận (có sự thay đổi <b>hạn chế</b> và <b>một vài</b> ý không được kết nối)</p>	<p>- Hoàn thành <b>tốt</b> các mục đích giao tiếp (<b>để theo dõi và thuyết phục độc giả</b>)</p> <p>- ý thức <b>tốt</b> về quan hệ tác giả - độc giả ( sử dụng phù hợp văn phong chuẩn)</p> <p>- Đáp ứng <b>phù hợp phần lớn</b> yêu cầu của bài viết (loại bài viết,, chủ đề, độc giả, mục đích, số lượng từ)</p>	<p>- Bố cục bài viết <b>tốt</b> (tổ chức phù hợp các đoạn văn, có kết nối và rõ ràng, mở bài và kết bài phù hợp)</p> <p>- Trình bày <b>rõ ràng</b> và phát triển mạch lạc hầu hết các ý và tranh luận, nhấn mạnh phù hợp các điểm quan trọng và chi tiết bổ trợ có liên quan</p> <p>- Hình thức trình bày <b>phần lớn</b> phù hợp trong bài viết</p> <p>- Dấu hiệu nhận biết được sử dụng <b>tốt</b> (sử dụng phù hợp các từ kết nối và các câu chủ đề)</p>	<p>- Phạm vi các chủ điểm ngữ pháp được sử dụng <b>phù hợp</b> và có liên quan đến nội dung bài viết với độ chuẩn xác <b>tốt</b> (phần lớn lỗi không hệ thống)</p> <p>- Phạm vi các chủ điểm từ vựng được sử dụng <b>phù hợp</b> và có liên quan đến nội dung bài viết với độ chuẩn xác <b>tốt</b> (không thường xuyên lặp từ vựng)</p> <p>- Lỗi <b>chỉ thỉnh thoảng</b> ảnh hưởng đến nội dung</p> <p>- Chính tả và dấu câu được sử dụng <b>tốt</b> ( có thể một vài dấu hiệu của can thiệp ngôn ngữ mẹ đẻ)</p>
<p><b>4-6</b> - Hiểu chính xác và đầy đủ ý nghĩa <b>hơn phân nửa</b> nguồn tài liệu</p> <p>- Sự lựa chọn <b>chấp nhận</b> các nội dung có liên quan đến bài đọc (<b>nội dung chọn lọc từ hơn một đoạn đọc</b>)</p> <p>- Khả năng <b>chấp nhận</b> nhận biết các chủ đề và liên kết quan trọng trong phạm vi nguồn đọc và nhận biết quan điểm của tác giả (<b>khả năng phân biệt khi nào</b></p>	<p>- Hoàn thành <b>chấp nhận</b> các mục đích giao tiếp (<b>để theo dõi và thuyết phục độc giả</b>)</p> <p>- <b>Một vài</b> ý thức về quan hệ tác giả - độc giả</p> <p>- Đáp ứng <b>chấp nhận phần lớn</b> yêu cầu của bài viết (loại bài viết,, chủ đề, độc giả, mục đích, số lượng từ)</p>	<p>- Bố cục bài viết <b>chấp nhận</b></p> <p>- Trình bày và phát triển hầu hết các ý và tranh luận <b>khá rõ ràng và nhất quán, một vài điểm nhấn mạnh</b> phù hợp các điểm quan trọng và chi tiết bổ trợ có liên quan</p> <p>- Hình thức trình bày <b>nhìn chung</b> phù hợp</p>	<p>- Phạm vi các chủ điểm ngữ pháp được sử dụng <b>chấp nhận</b> và <b>phù hợp</b> đến nội dung bài viết với độ chuẩn xác <b>mặc dù một vài hạn chế</b></p> <p>- Phạm vi các chủ điểm từ vựng được sử dụng <b>chấp nhận</b> và <b>phù hợp</b> đến nội dung bài viết với độ chuẩn xác <b>mặc dù một vài</b></p>

	<p><b>các ý giống nhau được đề cập và từ đó tránh lặp lại)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linh hoạt <b>chấp nhận</b> các nội dung để phù hợp với mục đích viết</li> <li>- Kỹ năng diễn giải/ tóm tắt <b>chấp nhận</b> cho các ý tưởng, quan điểm, tranh luận, thảo luận</li> </ul>	<p>trong bài viết</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dấu hiệu nhận biết được sử dụng <b>chấp nhận</b> (một vài không nhất quán và mắc lỗi các từ kết nối và các câu chủ đề)</li> </ul>	<p><b>hạn chế</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lỗi <b>thường xuyên</b> ảnh hưởng đến nội dung</li> <li>- Chính tả và dấu câu được sử dụng <b>chấp nhận</b></li> </ul>	
<p><b>1-3</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hiểu <b>không chính xác</b> và <b>hạn chế hầu hết</b> nguồn tài liệu</li> <li>- Sự lựa chọn <b>không đầy đủ và không chính xác</b> các nội dung có liên quan đến bài đọc (<b>ít hơn phân nửa ý liên quan được chọn lọc và phần lớn các ý được chọn lọc không liên quan</b>)</li> <li>- Khả năng <b>kém</b> nhận biết các chủ đề và liên kết quan trọng trong phạm vi nguồn đọc và nhận biết quan điểm của tác giả (<b>hiểu sai các chủ điểm và liên kết quan trọng</b>)</li> <li>- Linh hoạt <b>kém</b> các nội dung để phù hợp với mục đích viết (<b>không sử dụng nội dung nguồn bài đọc để giải quyết mục đích viết</b>)</li> <li>- Kỹ năng diễn giải/ tóm tắt <b>kém</b> cho các ý tưởng, quan điểm, tranh luận, thảo luận (sự thay đổi <b>kém</b> và <b>nhiều</b> ý không được kết nối)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoàn thành <b>kém</b> các mục đích giao tiếp (<b>khó theo dõi và không thuyết phục độc giả</b>)</li> <li>- Ý thức <b>kém</b> về quan hệ tác giả - độc giả</li> <li>- <b>Không</b> đáp ứng <b>phần lớn</b> yêu cầu của bài viết (loại bài viết, chủ đề, độc giả, mục đích, số lượng từ)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bố cục bài viết <b>kém</b></li> <li>- Hầu hết ý và tranh luận <b>thiếu mạch lạc</b> và không tuân theo một tiến trình chặt chẽ</li> <li>- Hình thức trình bày <b>không phù hợp</b> xuyên suốt bài viết</li> <li>- Dấu hiệu nhận biết được sử dụng <b>kém</b> (các từ kết nối và các câu chủ đề được sử dụng <b>kém</b> hoặc không phù hợp)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Phạm vi các chủ điểm ngữ pháp được sử dụng <b>không đầy đủ</b> và độ chuẩn xác <b>không cao</b> (có thể hạn chế về ngôn ngữ dưới trình độ)</li> <li>- Phạm vi các chủ điểm từ vựng được sử dụng <b>không đầy đủ</b> và độ chuẩn xác <b>không cao</b> (có thể hạn chế về ngôn ngữ dưới trình độ)</li> <li>- Lỗi rất <b>thường xuyên</b> ảnh hưởng đến nội dung</li> <li>- Chính tả và dấu câu được sử dụng <b>kém</b> xuyên suốt bài viết</li> </ul>
<p><b>0</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bài làm không hoàn thành</li> <li>- Giấy để trống</li> <li>- Không làm bài</li> </ul>			

Trên đây là các tiêu chí quan trọng giữ vai trò đo lường cho việc phát triển bốn kỹ năng tiếng Anh cho SV, đồng thời là căn cứ, tiền đề khoa học để tác giả đề

xuất các biện pháp tích hợp phát triển NLTA cho SV cũng như đánh giá kết quả thực nghiệm trong DHTH kỹ năng cho SV khối ngành không chuyên.

#### 1.4. PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN DẠY HỌC TÍCH HỢP CHO SINH VIÊN ĐẠI HỌC KHỐI NGÀNH KHÔNG CHUYÊN

##### 1.4.1. Tiếp cận dạy tích hợp môn tiếng Anh

###### 1.4.1.1. Cơ sở lý thuyết

Tác giả lựa chọn một lý thuyết dạy học và bốn nguyên tắc dạy học ngoại ngữ liên quan đến DHTH trong luận án bao gồm: thụ đắc ngôn ngữ thứ hai và bốn nguyên tắc dạy học ngoại ngữ (Four-Strands Principle) bởi vì các lí do. Han và Liddell (2014) chỉ ra sự kết nối giữa tiếp cận DHTH và áp dụng nghiên cứu thụ đắc ngôn ngữ thứ hai trong lớp học DHTH. Cụ thể, Han và Liddell (2014) nhấn mạnh rằng nghiên cứu thụ đắc ngôn ngữ thứ hai có thể được sử dụng để thiết kế các mô hình dạy học một cách hiệu quả mà các giai đoạn của việc học, phong cách và động lực học tập có liên quan với nhau. Tương tự, Bresnihan (2014) cũng chỉ ra các thành tố ngữ liệu đầu vào và đầu ra trong DHTH tương thích với ba yếu tố đầu vào, đầu ra và tương tác của lý thuyết thụ đắc ngôn ngữ thứ hai. Bresnihan (2014) cũng đề cập đến bốn nguyên tắc dạy học ngoại ngữ của Nation (1996): ngữ liệu đầu vào nghe và đọc, luyện tập ngôn ngữ, ngữ liệu đầu ra nói và viết, thực hành trao đổi sự lưu loát nhằm định hướng cho các bước cần thực hiện của DHTH. Nation và Macalister (2020) cho rằng “áp dụng bốn nguyên tắc dạy học ngoại ngữ sẽ hỗ trợ GV một cấu trúc bài dạy theo một chu trình nhất quán và giúp GV lựa chọn hoạt động dạy học tốt hơn.

##### **Lý thuyết thụ đắc ngôn ngữ thứ hai**

Thụ đắc ngôn ngữ thứ hai là quá trình mà người học học một ngôn ngữ mà không phải là tiếng mẹ đẻ và quá trình học có thể diễn ra ở trong lớp học và ngoài lớp học. Có nhiều lý thuyết khác nhau về quá trình con người thụ đắc ngôn ngữ thứ hai với những hướng tiếp cận khác nhau, trong đó, luận án quan tâm đến các nhánh giả thuyết của nhà nghiên cứu Krashen (1982), cụ thể như: thuyết thụ đắc và học (the acquisition-learning hypothesis), thuyết trật tự tự nhiên (the natural order hypothesis), thuyết giám sát (the monitor hypothesis), thuyết ngữ liệu đầu vào (the input hypothesis), thuyết bộ lọc cảm xúc (the affective filter hypothesis). Hiểu đúng về quá trình đắc thụ ngôn ngữ thứ hai là quan trọng vì giúp GV định

hướng đúng về quá trình dạy học. Trong đề mục này, luận án trình bày các thông tin chung của quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai. Kế đến, các giả thuyết về thụ đắc ngôn ngữ thứ hai của nhà nghiên cứu Krashen sẽ được trình bày.

Việc học ngôn ngữ thứ hai có thể áp dụng ở mọi đối tượng từ trẻ em, vị thành niên cho đến người trưởng thành. Việc học ngôn ngữ với trẻ em hay người trưởng thành đều trải qua một quá trình tương đối giống nhau.

Ở giai đoạn đầu của quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai, người học ngôn ngữ thứ hai, đặc biệt là trẻ em trải qua một giai đoạn im lặng (silent period). Ở giai đoạn này, người học học tập thoải mái và không cần thiết phải nói. Người học chủ yếu học ngôn ngữ thông qua kỹ năng nghe hoặc đọc. Đây được xem là nguồn ngữ liệu đầu vào của người học. Giai đoạn im lặng được xem là giai đoạn nền tảng để chuẩn bị các giai đoạn sản sinh tiếp theo. Ở giai đoạn này, trẻ em có nhiều lợi thế hơn so với người lớn về sự nhạy bén bắt chước ngôn ngữ bằng cách lặp lại thông tin của người nói. Bắt chước và lặp lại cùng cấu trúc qua nhiều thời gian dẫn đến sự hình thành chính xác của ngôn ngữ. Tuy vậy, thụ đắc ngôn ngữ thứ hai ở trẻ em chỉ dừng lại ở phần hình thái từ theo một trật tự cố định như lặp lại một từ, cụm từ hay những câu phát biểu ngắn được cố định sẵn. Trẻ em chưa có khả năng để phát biểu những câu nói dài hoàn chỉnh và phát biểu ý trọn vẹn.

Sự khác nhau lớn giữa trẻ em và người lớn về thụ đắc ngôn ngữ thứ hai còn nằm ở sự trưởng thành về nhận thức và ý thức về ngôn ngữ. Sự trưởng thành về nhận thức và ý thức về ngôn ngữ giúp người trưởng thành có thể giải quyết vấn đề và tham gia vào các cuộc thảo luận về ngôn ngữ. Điều này rất quan trọng cho người học mà hạn chế về thời gian tiếp xúc với ngôn ngữ và điều kiện tiếp xúc với ngôn ngữ chỉ diễn ra trong bối cảnh lớp học. Sự phát triển về nhận thức của người học ở độ tuổi lớn và tuổi vị thành niên dường như khá ổn định và sự trải nghiệm về ngôn ngữ cũng dường như khác nhau chứ không giống với trải nghiệm của trẻ nhỏ.

Bàn về thuyết thụ đắc ngôn ngữ thứ hai của Krashen, gồm có các nhánh giả thuyết như sau:

- Thuyết thụ đắc và học: Thụ đắc là một quá trình thuộc về tiềm thức giống nhiều với thụ đắc ngôn ngữ thứ nhất. Học là một quá trình có ý thức và người học biết về ngôn ngữ (Krashen, 1982).

- Thuyết giám sát: Học có chức năng giám sát và chỉnh sửa những phát ngôn thông qua quá trình thụ đắc ngôn ngữ. Việc sử dụng giám sát bị chi phối và tác động bởi số lượng thời gian mà người học ngôn ngữ thứ hai có được để suy nghĩ về phát ngôn mà họ chuẩn bị phát biểu, tập trung vào hình thức và kiến thức về những quy tắc ngôn ngữ thứ hai (Krashen, 1982).

- Thuyết trật tự tự nhiên: Có một trật tự tự nhiên của thụ đắc những quy tắc ngôn ngữ thứ hai. Một vài quy tắc được thụ đắc ở giai đoạn đầu và một vài quy tắc được thụ đắc ở giai đoạn sau. Trật tự này không hoàn toàn phụ thuộc vào hình thức mà còn bị ảnh hưởng bởi hướng dẫn trong lớp học (Krashen, 1982).

- Thuyết ngữ liệu đầu vào: học ngôn ngữ sẽ không thể diễn ra nếu như không có kiến thức đầu vào. Xuyên suốt cuối những năm 1970 và đầu những năm 1980, nghiên cứu của nhà khoa học Krashen cho thấy rằng nguồn ngữ liệu đầu vào có thể hiểu là cách duy nhất có thể dẫn đến sự thụ đắc ngôn ngữ thứ hai (Krashen, 1982). Ngữ liệu đầu vào phải là nguồn dữ liệu ngôn ngữ có ý nghĩa và mang tính chất giao tiếp mà người học nhận được từ những mẫu ngôn ngữ mà họ tiếp xúc. Một cách để đạt được ngữ liệu đầu vào là cung cấp cho người học với các hoạt động nghe hiểu và đọc hiểu. Nguồn ngữ liệu đầu vào tăng cơ hội tương tác của người học với ngôn ngữ, giúp người học chú ý nhiều hơn đến các đặc điểm ngôn ngữ, cung cấp gợi ý và hướng dẫn người học trong quá trình luyện tập. Nguồn ngữ liệu đầu vào còn giúp người học cải thiện kiến thức chuyên môn và tăng cơ hội sử dụng các hình thức ngôn ngữ.

- Thuyết bộ lọc cảm xúc: Nguồn ngữ liệu đầu vào sẽ không được tận dụng hoàn toàn với người học nếu có những rào cản tâm lý trong quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai. Theo giả thuyết bộ lọc cảm xúc này thì động lực học tập, sự tự tin cá nhân, sự lo lắng ở mức độ thấp sẽ hỗ trợ người học rất nhiều trong thụ đắc ngôn ngữ thứ hai. Động lực học tập thấp, sự tự tin thấp và lo lắng nhiều sẽ dẫn đến một rào cản trí tuệ ngăn cản nguồn ngữ liệu đầu vào trong thụ đắc ngôn ngữ thứ hai (Krashen, 1982).

### **Bốn nguyên tắc dạy học ngoại ngữ**

Newton và Nation (2020) đề xuất khóa học ngôn ngữ cần phải đảm bảo bốn nguyên tắc dạy học ngoại ngữ giúp nâng cao hiệu quả dạy học và năng lực ngoại ngữ cho người học, cụ thể như sau:

1. Học tập thông qua ngữ liệu đầu vào có ý nghĩa: học thông qua nghe và đọc, trong đó giúp người học tập trung vào các ý tưởng và thông điệp được ngôn ngữ truyền tải.

2. Học tập thông qua phản hồi đầu ra: học thông qua nói và viết, trong đó người học tập trung vào truyền đạt ý tưởng và thông điệp cho người khác.

3. Học tập thông qua sự chú ý đến ngôn ngữ và đặc điểm ngôn ngữ: học thông qua nghiên cứu từ vựng, ngữ pháp, phát âm. Người học học tập và thực hành có chủ đề các chiến lược học ngôn ngữ và chiến lược sử dụng ngôn ngữ.

4. Phát triển khả năng sử dụng thành thạo ngôn ngữ: phát triển ngôn ngữ qua bốn kỹ năng nghe, nói, đọc, viết thành thạo hơn.

Mỗi khóa học nên thiết kế có sự cân bằng giữa bốn nguyên tắc dạy học ngoại ngữ này bởi vì sự đảm bảo các nguyên tắc dạy học ngoại ngữ sẽ giúp người học dễ dàng đạt mục tiêu học tập hơn bởi vì cơ hội được trải nghiệm học tập ngôn ngữ sẽ là chuỗi dài, và liên tục xuyên suốt toàn bộ khóa học ngôn ngữ, trong đó nguồn ngữ liệu đầu vào qua kỹ năng tiếp nhận làm cơ sở, tiền đề cho SV sản sinh ngữ liệu đầu ra (Sreena & Ilankumaran, 2018).

Newton và Nation (2020) còn nhấn mạnh việc phân bổ thời gian cho từng giai đoạn cần được kiểm soát tốt, cho nên GV cần phải cân bằng thời gian dạy học ngang bằng cho các nhánh ngôn ngữ, chiếm trọng số 25% cho mỗi nhánh ngôn ngữ. Newton và Nation (2020) cũng trình bày các GV ngôn ngữ thông thường dành tổng số thời gian khoảng 50% của bài dạy tập trung vào một kỹ năng đọc/nghe, cho thấy sự tập trung nhấn mạnh quá mức vào một kỹ năng, dẫn đến mất hạn chế thời gian cho những kỹ năng khác của bài học. Cùng giải thích cho vấn đề này, Waters (2012) cũng nêu rõ trong bài dạy gồm ba thành phần chính bao gồm: Ngữ pháp, phát triển ngôn ngữ, và bốn kỹ năng ngôn ngữ thì GV đã dành 40% thời lượng của bài dạy cho dạy Ngữ pháp và 20% thời lượng cho phát triển ngôn ngữ trong khi đó nội dung trọng tâm ở kỹ năng ngôn ngữ chỉ chiếm 40% tổng thể một buổi dạy. Có thể thấy rằng, việc không đảm bảo ngang bằng về sự phân bổ trọng số các thành phần dạy học cũng là yếu tố quan trọng dẫn đến việc dạy học chưa đạt hiệu quả.

**Vận dụng lý thuyết thụ đắc ngôn ngữ thứ hai và bốn nguyên tắc dạy học ngoại ngữ vào phát triển năng lực tiếng Anh theo tiếp cận dạy học tích hợp**

### **cho sinh viên không chuyên**

Có thể thấy rằng, lý thuyết dạy học thụ đắc ngôn ngữ thứ hai và bốn nguyên tắc dạy học ngoại ngữ chỉ ra sự tương thích trong trong DHTH (Han & Liddell, 2014). Lý thuyết nhấn mạnh các kỹ năng ngôn ngữ: nghe, nói, đọc, viết nên được trình bày theo trật tự. Trong đó nhấn mạnh đến yếu tố đầu vào. GV cần lựa chọn và thiết kế các hoạt động với nguồn ngữ liệu đầu vào kích thích hứng thú, sự quan tâm, phù hợp với năng lực hiện tại của người học, không quá thách thức người học để hoàn thành (Dehqan & cs., 2022). Ngay sau đó, GV cần có các bước kiểm tra người học để qua các kỹ thuật như: đặt câu hỏi đúng/ sai hoặc có hoặc không (Yes/No Questions); đặt câu hỏi với hai lựa chọn A hay B (Either/ or Questions); đặt câu hỏi đuôi nghi vấn (Tag Questions); câu hỏi và câu trả lời ngắn (Short Answer Questions); để đảm bảo họ đã có đủ nguồn ngữ liệu cung cấp cơ sở nền tảng quan trọng để phục vụ cho các hoạt động tiếp theo, cụ thể là đã sẵn sàng bước qua giai đoạn thực hành ngôn ngữ, và sản sinh đầu ra qua Nói và Viết.

#### *1.4.1.2. Hình thức tích hợp trong dạy học môn tiếng Anh*

Hirvela (2013) và Myskow & cs. (2019) chia DHTH thành hai loại: tích hợp bán phần và tích hợp toàn phần. Hình thức tích hợp bán phần hạn chế số lượng kỹ năng tích hợp, thường tích hợp hai kỹ năng nghe, nói hoặc đọc và viết (Aka, 2024; Cho & Brutt, 2015; Al-Dosari, 2016; Gutierrez de Blume & cs., 2021; Hubert, 2011; Miao, 2021; Namaziandost & cs., 2018; Park, 2016; Rubin, 2018; Tatsanajamsuk, 2024; Mart, 2020; Wang & cs., 2021). Mặc dù kết hợp hai kỹ năng vào một bài dạy nhưng hình thức tích hợp vẫn phải tuân theo trật tự xâu chuỗi các kỹ năng mà kỹ năng nghe là nguồn đầu vào để người học sản sinh đầu ra thông qua kỹ năng nói. Tương tự, kỹ năng đọc là nguồn đầu vào và là nền tảng cho người học sản sinh đầu ra qua kỹ năng viết. Sự liên kết, xâu chuỗi các kỹ năng phải luôn tuân thủ và nhất quán với lý thuyết đắc thụ ngôn ngữ thứ hai (Krashen, 1982). Hình thức tích hợp toàn phần là sự kết hợp nhiều hơn hai kỹ năng trong một bài dạy (Bresnihan & MacAuley, 2014; Onoda, 2013; Onoda, 2014; Yang & Plakans, 2012). Hajar (2022) đề xuất rằng GV có thể sử dụng hai, ba hoặc bốn kỹ năng trong một buổi dạy. Khi tích hợp hai kỹ năng, GV có thể kết hợp kỹ năng đọc và viết hoặc nghe và nói trong một buổi. Khi tích hợp ba kỹ năng, GV có thể sử dụng kỹ năng nghe, nói, viết trong một buổi dạy. Khi tích hợp

bốn kỹ năng, GV kết hợp kỹ năng nghe, nói, đọc, viết trong một buổi dạy. Nghiên cứu của Onoda (2013) đã so sánh hình thức tích hợp ba kỹ năng và bốn kỹ năng với sự vận dụng của bốn nhánh dạy học ngôn ngữ. Kết quả nghiên cứu cho thấy DHTH bốn kỹ năng có hiệu quả hơn dạy học theo hình thức tích hợp ba kỹ năng. Nghiên cứu đưa ra dự đoán rằng hiệu quả của hình thức tích hợp có thể khác nhau dựa vào các hoạt động dạy học được sử dụng trong chu trình DHTH.

#### **1.4.2. Cách thức phát triển năng lực tiếng Anh cho sinh viên đại học khối ngành không chuyên theo tiếp cận dạy học tích hợp**

##### *1.4.2.1. Nội dung dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận dạy học tích hợp*

Peregoy và Boyle (2001) ủng hộ tiến hành một bài dạy với sự liên kết các kỹ năng theo một chủ đề nhằm tạo cơ hội cho người học sử dụng cùng lúc đầy đủ các kỹ năng ngôn ngữ. Khi bốn kỹ năng ngôn ngữ được liên kết cùng một chủ đề sẽ tạo cơ hội cho người học sử dụng và tái sử dụng ngôn ngữ. Điều này tạo cho người học tiếp xúc với với ngữ liệu đầu vào nhiều lần, tăng khả năng ghi nhớ, củng cố kiến thức, hiểu sâu ý nghĩa và cách sử dụng ngôn ngữ cũng như phát triển ý thức của người học về cách thức mà ngôn ngữ được sử dụng trong giao tiếp đời thường. Cụ thể, người học được tạo cơ hội để nghe thông tin về chủ đề, đọc bài văn cùng chủ đề, tái sử dụng thông tin từ bài nghe và bài đọc để chuẩn bị nói và viết với cùng chủ đề. Nói cách khác, khi sử dụng ngữ liệu bài nghe có tính tương tác, người học sẽ chú ý hơn vào ngữ liệu các đoạn hội thoại, các cụm từ biểu đạt hay các cụm từ ngắn mà có tính chất lặp lại và đa dạng. Qua bắt chước với các ngữ liệu từ bài nghe và đọc, người học từng bước bắt đầu sản sinh khả năng nói và viết. Tóm lại, luyện tập kỹ năng nghe là bước đệm vững chắc cho các hoạt động nói sau đó. Sự nhấn mạnh vào dạy học kỹ năng tích hợp còn bao gồm cả mở rộng từ vựng, ngữ pháp để giúp người học phát triển năng lực nói và viết. Tất cả bốn kỹ năng ngôn ngữ nghe, nói, đọc, viết và các thành tố ngôn ngữ từ vựng, ngữ pháp, phát âm giúp người học có thể giao tiếp ngôn ngữ đạt hiệu quả cao.

Bên cạnh đó, theo MacDonald & cs. (2011) thì lựa chọn chủ đề cho bài dạy rất quan trọng. Các chủ đề phải có sự kết nối với người học nhằm tạo động lực cho họ thích thú tham gia học tập. Tuy nhiên, MacDonald & cs. (2011) nhấn mạnh rằng mặc dù giáo trình dạy học bám sát vào chủ đề nhưng GV vẫn chưa thật sự kết nối và liên hệ các kỹ năng với nhau một cách chặt chẽ trong một bài dạy.

Bresnihan và MacAuley (2014) nghiên cứu mức độ người học công nhận các thành tố: ngữ liệu đầu vào, tương tác, ngữ liệu đầu ra có thể giúp họ cải thiện năng lực ngôn ngữ. Kết quả nghiên cứu cho thấy người học công nhận tầm quan trọng của ba thành tố trên đóng góp rất lớn giúp họ cải thiện năng lực ngoại ngữ. Ngoài ra, nghiên cứu đề xuất rằng lớp học ngoại ngữ cần thiết kết hợp bốn kỹ năng ngôn ngữ chứ không phải là một và chắc chắn phải dựa trên cùng một chủ đề, nhằm cung cấp nguồn ngữ liệu dồi dào và đa dạng cho người học sản sinh ngữ liệu đầu ra tốt thông qua sự tương tác với người học cùng lớp và GV.

Valcea và Pavel (2022) nêu rõ kết nối các kỹ năng ngôn ngữ vào cùng một nội dung là một giải pháp nhằm cải thiện quá trình DHTH nhằm cùng lúc cải thiện năng lực ngôn ngữ và đóng góp vào kiến thức của người học về các vấn đề xã hội. Nhóm tác giả đề xuất các nội dung liên quan đến tuổi tác, trình độ hay sở thích nên được điều chỉnh sao cho phù hợp và có liên quan với người học. Các chủ đề dạy học liên quan đến mùa (seasons), công việc (jobs), các môn học (school subjects), môi trường sống (living environment), các mô tả về tích cách con người (people personality), sở thích của người học như nấu ăn hay chơi nhạc cụ (hobbies such as cooking or playing musical instruments)... mà người học có thể tiếp cận với kiến thức và thông tin văn hóa đều hỗ trợ sự phát triển năng lực người học một cách tự nhiên nhất. Ở trình độ cao hơn, các chủ đề về tình bạn (friendship), nghề nghiệp (career),... sẽ tạo ra được ngữ cảnh thuận lợi cho thực hành ngôn ngữ và kết hợp nhiều hoạt động dạy học với nhau.

#### *1.4.2.2. Chu trình dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận dạy học tích hợp*

Quá trình dạy học nói chung và DHTH nói riêng, các bước dạy học đóng vai trò quan trọng, chiếm vị thế cao trong dạy học, cụ thể thông qua thứ tự các hoạt động kỹ năng được bố trí như thế nào trong một bài giảng: trước, trong và sau quá trình dạy học. Các hoạt động dạy học trong quá trình dạy học phải được cụ thể hóa, trong đó GV là người tổ chức, hướng dẫn, giao nhiệm vụ cho SV theo một chu trình được thiết kế, còn SV là người tiếp nhận, tham gia thực hiện các nhiệm vụ học tập.

Bàn về các bước DHTH thì lí thuyết đặc thụ ngôn ngữ thứ hai của Krashen (1982) đưa ra quan điểm ngôn ngữ nên được tích hợp ở bốn khía cạnh nghe, nói, đọc, viết theo đúng trật tự và quá trình học ngôn ngữ của người lớn cũng giống

như trẻ em. Lý thuyết đặc thù ngôn ngữ thứ hai của Krashen đã giúp GV hình dung được trật tự các kỹ năng nên được dạy học. Hai chuyên gia giáo dục nổi tiếng bao gồm Newton và Nation (2020) về lĩnh vực ngôn ngữ ứng dụng đã đề xuất 4 nhánh (4 strands) của quá trình dạy học ngôn ngữ, bao gồm: nghe và đọc tập trung vào ý nghĩa (meaning-focused listening and reading), dạy học tập trung vào ngôn ngữ (language-focused instruction), nói và viết tập trung vào ý nghĩa (meaning-focused speaking and writing), phát triển sự trôi chảy (fluency development). Chuyên gia nghiên cứu dạy học tiếng Anh Richards và Rodgers (2014) cũng đã đề xuất tiếp cận dạy học tổng thể mà còn được ông định nghĩa cụ thể tích hợp là tiếp cận dạy học hiện đại, mang lại nhiều lợi ích cho người học. GV nên liên kết các kỹ năng cùng nhau theo một chu trình dạy học. Mỗi hoạt động dạy học trong bài dạy phải tương thích với các nhánh ngôn ngữ này. Một bài dạy với sự đầu tư về các hoạt động được hệ thống sẽ tạo ra một bài dạy hiệu quả.

Theo Celik và Yavuz (2015) thì quan trọng cho GV nắm rõ trật tự các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết và mối quan hệ giữa chúng khi dạy học. Tác giả cho rằng quá trình dạy học ngôn ngữ hiệu quả là các kỹ năng ngôn ngữ bao gồm nghe, nói, đọc, viết, được dạy theo trật tự và tích hợp với nhau trong chu trình dạy học mà kỹ năng này sẽ cùng hỗ trợ kỹ năng khác. Kỹ năng nghe là nền tảng cho kỹ năng nói và kỹ năng đọc là nguồn dữ liệu cho kỹ năng nghe, kỹ năng nghe và nói hỗ trợ kỹ năng đọc và viết và ngược lại. Vì thế, nguyên tắc cơ bản của lý thuyết hệ thống ngôn ngữ nên được tuân thủ trong dạy học tiếng Anh nhằm tối ưu hóa hiệu quả của dạy và học ngôn ngữ. Bốn kỹ năng ngôn ngữ nghe, nói, đọc, viết nên được tích hợp chặt chẽ, có hệ thống, tương trợ lẫn nhau nhằm đảm bảo rằng dạy học tiếng Anh luôn tích hợp và toàn diện. Đây là cơ sở lý luận quan trọng cho tổ chức DHTH.

Burgess (1994) trong bài viết “Mô hình lý tưởng trong việc học ngôn ngữ tích hợp” đã sơ khai đề xuất mô hình DHTH qua bốn giai đoạn: (1) khởi động bài học bằng kỹ năng nghe và/hoặc đọc; (2) sử dụng minh họa qua thiết bị nhìn (visual); (3) dạy học kỹ năng nói; (4) dạy học kỹ năng viết. Mô hình của Burgess (1994) đã bước đầu gợi ý trình tự thiết kế DHTH, cung cấp cho GV có cái nhìn tổng quát về trật tự các kỹ năng nên được áp dụng vào trong bài dạy học. Tuy nhiên, Burgess vẫn chưa chỉ ra các hoạt động, nhiệm vụ cụ thể cho từng giai đoạn

dạy học cũng như chưa trình bày rõ ràng sự kết nối, xuyên chuỗi giữa các kỹ năng dạy học.

Brown (2001) bàn luận về chu trình dạy học và khuyến khích GV phải tuân theo các bước soạn giáo án, bao gồm các thành phần quan trọng: (1) giới thiệu bài học, hay còn được gọi là khởi động; (2) các hoạt động trên lớp như bài tập trên lớp, bài tập theo cặp đôi hoặc nhóm, quá trình giảng bài của GV và SV; và cuối cùng là (3) hoạt động kết thúc bài học. Chu trình dạy học này thiếu đi các chi dẫn cụ thể ở bước 2.

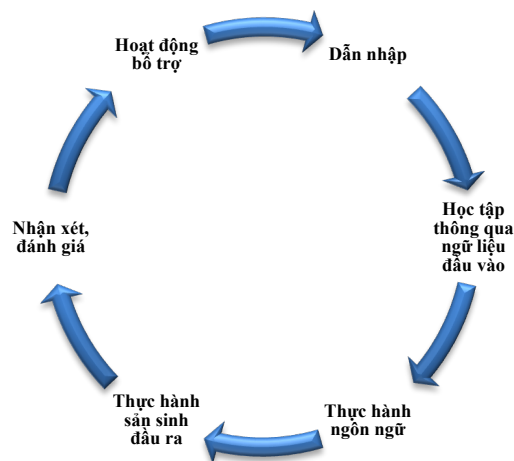
Sau đó, Su (2007) đã thiết kế 4 giai đoạn DHTH: (1) dẫn nhập; (2) hoạt động hỗ trợ; (3) hoạt động mở rộng; (4) bài tập về nhà. Dựa theo lý thuyết thụ đắc ngôn ngữ thứ hai và phỏng theo tính chất của DHTH thì thiết kế của Su (2007) cũng tương tự như các chu trình dạy học truyền thống, chưa thể hiện được sự cung cấp ngữ liệu đầu vào, sự tương tác, sản sinh đầu ra cho nên sẽ rất khó cho người học có ý tưởng và lượng ngôn ngữ nhất định để có thể trình bày sản phẩm đầu ra. Những gợi ý, chỉ dẫn về hoạt động dạy học cũng rất chung chung, chưa giúp GV định hình được quá trình tiến hành một bài dạy tích hợp. Tuy nhiên, điểm khác biệt đáng ghi nhận ở chu trình dạy học của Su (2007) đó là chỉ ra quá trình dạy học cần trải qua: dẫn nhập, tiến hành hoạt động và hoạt động hỗ trợ.

Tiếp nối những thành quả của các tác giả đi trước, gần đây nhất, Parrish (2019) cũng đã đề xuất chu trình DHTH, bao gồm 5 bước: (1) dẫn dắt người học tham gia vào ngữ cảnh; (2) thu hút sự chú ý của người học và kiểm tra việc học; (3) tổ chức luyện tập; (4) đánh giá; (5) hoạt động hỗ trợ. Parrish (2019) đã đề xuất thành công chu trình của DHTH ở một khía cạnh nhất định. Tuy nhiên, dựa theo đặc điểm và bản chất của DHTH thì bước 3: tổ chức luyện tập vẫn còn mang tính chất trừu tượng, chưa làm rõ được yếu tố thực hành ngữ liệu đầu vào, quá trình luyện tập đầu ra.

Như vậy, có thể thấy tiếp cận DHTH đã được các nhà giáo dục về ngôn ngữ và dạy học tiếng Anh đã ủng hộ từ lâu và vẫn đang được đề xuất là tiếp cận dạy học hiện đại. Tuy nhiên, các mô tả về tiếp cận DHTH của các chuyên gia giáo dục ngôn ngữ và dạy học tiếng Anh nói trên chưa chi tiết hóa được các chu trình dạy học dựa theo lý thuyết thụ đắc ngôn ngữ thứ hai và bản chất, đặc điểm của tiếp cận

DHTH, rất khó để GV có thể áp dụng trong thiết kế bài giảng vào trong dạy học ở lớp học, cụ thể qua các hoạt động dạy học của GV và SV.

Luận án kế thừa những ưu điểm nổi bật của các chu trình DHTH cũng như xem xét những hạn chế của các chu trình DHTH của các nhà nghiên cứu trước của các tác giả Burgess (1994); Brown (2001); Su (2007); Parrish (2019). Các chu trình dạy học trình bày trên là một cơ sở tham khảo quan trọng để tác giả xây dựng chu trình DHTH. Bên cạnh đó, tác giả dựa vào cơ sở lý luận về lý thuyết thụ đắc ngôn ngữ thứ hai thể hiện trật tự các kỹ năng dạy học của Krashen (1982) và quan điểm bốn nhánh ngôn ngữ dạy học của Newton và Nation (2020), với sự tham khảo của các tiêu chí DHTH bao gồm: Trật tự kỹ năng dạy học; Số lượng kỹ năng tích hợp; Thời gian phân bổ kỹ năng; Hoạt động giảng và tài liệu dạy học; Tính kết nối mạch lạc giữa các kỹ năng với nhau. Tác giả có một vài điều chỉnh sát nhập các bước cho phù hợp với bối cảnh dạy học. Tác giả phát triển các bước trong chu trình DHTH, gồm 6 bước: Bước 1: Dẫn nhập; Bước 2: Học tập thông qua ngữ liệu đầu vào; Bước 3: Thực hành ngôn ngữ; Bước 4: Thực hành sản sinh đầu ra; Bước 5: Nhận xét, đánh giá; Bước 6: Hoạt động hỗ trợ, được minh họa như hình 1.2.



**Hình 1.2. Chu trình dạy học theo tiếp cận tích hợp**

(1) **Dẫn nhập**: GV cùng với SV chuẩn bị hoạt động để làm quen với chủ đề của bài đọc hoặc bài nghe, cùng lúc kích thích SV về sự lôi cuốn và hấp dẫn của đề tài. GV có nhiệm vụ giúp SV kích hoạt các kiến thức có sẵn về đề tài. GV giúp SV dự đoán nội dung của bài nghe hoặc đọc thông qua gợi ý như hình ảnh, tiêu đề hoặc đoạn mô tả ngắn. Từ đó, SV nắm bắt bức tranh chung về chủ đề và đặt ra các câu hỏi cho bản thân.

(2) **Học tập thông qua ngữ liệu đầu vào:** GV hướng dẫn các hoạt động thông hiểu: GV hướng dẫn SV yêu cầu của hoạt động như trả lời câu hỏi, điền thông tin vào biểu đồ, hoàn thành đoạn văn hay tường thuật nội dung vừa đọc hoặc nghe. Đây là giai đoạn GV cần giải thích và hướng SV từ bức tranh chung đến cụ thể bằng xác định mục tiêu của bài đọc hoặc nghe. GV tổ chức hoạt động dạy học để SV nghe hoặc đọc để hoàn thành bài học. GV tổ chức cho SV làm việc cặp đôi hoặc theo nhóm nhỏ nhằm giúp SV có cơ hội thảo luận và tương tác với nhau.

(3) **Thực hành ngôn ngữ tập trung:**

- GV thiết kế các hoạt động dạy học có chứa từ vựng xuất hiện trong bài đọc nhằm giúp người học chú ý nhiều hơn đến các từ mới. Hơn thế, chọn lựa các bài đọc có audio để giúp người học phát triển hơn về học từ mới. Với thiết kế các hoạt động dạy học kỹ năng thu nhận và sản sinh (receptive and productive skills), theo Kim (2011) thì hoạt động dạy học phải gợi ý được các nhu cầu cao hơn về sự hiểu biết, định vị, đánh giá ý nghĩa của từ mới. Trong quá trình thực hành, GV có thể tận dụng các kỹ thuật dạy học như: dừng quá trình đọc hoặc nghe ngay sau khi gặp từ vựng khó và sử dụng cấu trúc câu hoặc đoạn văn suy đoán nghĩa của từ dựa vào ngữ cảnh. GV cần tạo cơ hội cho người học thường xuyên luyện tập các từ vựng đã học thông qua việc củng cố và ôn tập. Linh hoạt các dạng bài tập như lựa chọn nhiều đáp án, điền từ vào khoảng trống, lập danh sách các từ vựng đồng nghĩa, trái nghĩa. GV cũng có thể tổ chức các trò chơi qua làm việc theo cặp, nhóm như giải mã ô chữ... (Haycraft, 1978).

- Tiếp đến, GV giúp SV xây dựng kiến thức về những quy tắc ngữ pháp. GV sử dụng tranh ảnh để trình bày ngữ pháp, đặt câu hỏi dựa trên tranh ảnh liên quan đến các yếu tố ngữ pháp. Người học trả lời câu hỏi trực tiếp bằng lời nói. Câu trả lời của người học được khuyến khích sử dụng các mẫu câu hay cấu trúc câu vừa được trình bày hay được GV nhấn mạnh.

- GV cung cấp bài tập để kiểm tra sự thông hiểu của người học thông qua thực hành kỹ năng và các thành phần từ vựng, ngữ pháp vừa học.

- GV kiểm tra sự thông hiểu của người học với các từ vựng, điểm ngữ pháp vừa học. Hình thức kiểm tra tập trung vào khả năng sản sinh của người học chứ không phải khả năng tiếp thu.

(4) **Thực hành sản xuất ngữ liệu đầu ra:** GV giải thích các nhiệm vụ SV chuẩn bị phải thực hiện và đảm bảo SV hiểu được nhiệm vụ phải thực hiện. GV làm mẫu đại diện trực tiếp với SV như các hoạt động nhắc lại hướng dẫn. GV có thể tiến hành hoạt động theo cặp hoặc theo nhóm. Trong quá trình SV tham gia các hoạt động học tập thì GV quan sát lớp học, hỗ trợ SV qua lắng nghe sản phẩm của SV trình bày và đưa ra gợi ý hỗ trợ khi SV gặp khó khăn.

(5) **Nhận xét, đánh giá:** Sau khi SV trình bày sản phẩm, GV nhận xét, kiểm tra mức độ hoàn thành bài tập và làm sáng tỏ các ưu điểm và hạn chế của SV để giúp họ chỉnh sửa và hoàn thiện sản phẩm hơn. GV tiến hành hoạt động này theo nhóm nhỏ để kiểm soát được từng cá nhân thay vì tiến hành đồng bộ với toàn lớp học. SV trao đổi bài làm và kiểm tra đáp án cùng nhau.

(6) **Hoạt động bổ trợ:** GV tổ chức một vài hoạt động có liên quan đến bài học có thể là câu trả lời về nội dung của bài học hoặc tập trung và một vài khía cạnh ngôn ngữ của bài học. SV có cơ hội lĩnh hội nội dung bài học tỉ mỉ hơn.

Như vậy, để thực hiện DHTH GV cần thiết kế đủ 6 bước theo một trật tự như đã nêu ở trên để dẫn dắt người học trải nghiệm trọn vẹn một bài học.

#### *1.4.2.3. Phương pháp dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận dạy học tích hợp*

Phương pháp dạy học được tiến hành bởi GV đóng vai trò quan trọng trong quá trình tham gia học tập và tương tác của người học. Parrish (2019) đề xuất rằng GV nên sử dụng đa dạng các phương pháp ở tất cả các bài dạy bởi vì những hoạt động đa dạng có thể giúp người học lôi cuốn hơn và tập trung nhiều hơn trong lớp học. Nói cách khác, các phương pháp dạy học đa dạng giúp bài dạy sống động, thú vị hơn. Nghiên cứu của Sevy-Biloon (2018) kết luận rằng GV tiến hành lớp học với đa dạng các phương pháp dạy học sẽ giúp người học mở rộng thêm kiến thức, cải thiện kỹ năng ngôn ngữ nghe, nói, đọc, viết. Quan trọng hơn hết, GV phải liên kết các kỹ năng lại với nhau theo một chu trình dạy học (Broady, 2005). Dựa vào nghiên cứu tổng quan về các phương pháp DHTH từ các tác giả Parrish (2019), Sevy-Biloon (2018), Wu và Alrabah (2014), các phương pháp dạy học sau đây được đề xuất cho DHTH:

- Video và đọc văn bản (Video and reading text): GV kích hoạt kiến thức sẵn có của SV về chủ đề video hoặc bài đọc. SV xem video hoặc đọc, trả lời câu hỏi. SV xem video một hoặc hai lần không có âm thanh và suy luận câu trả lời dựa trên

hình ảnh video, sau đó xem bằng âm thanh và điền vào chỗ trống, cuối cùng xem lại để kiểm tra câu trả lời.

- Đọc ghép hình (Jigsaw reading): Đọc ghép hình là bài tập hoạt động nhóm, trong đó mỗi thành viên được phụ thuộc vào nhau về một phần thông tin. GV chuẩn bị các câu hỏi đọc hiểu cho mỗi câu chuyện và sau đó đưa ra một nửa câu hỏi. Ví dụ như nhóm A phần đầu câu chuyện và nhóm B phần còn lại của câu chuyện. SV đọc bài, trả lời câu hỏi và kiểm tra mức độ hiểu bài. SV sẽ ghép đôi với một bạn trong nhóm khác và kể cho họ nghe về câu chuyện, đồng thời lắng nghe câu chuyện của bạn. Để giúp SV nhớ lại câu chuyện, GV có thể yêu cầu SV ghi chép.

- Đọc hiểu cặp đôi (paired reading): 2 SV đọc một trong hai đoạn văn cùng một chủ đề và sau đó làm việc với bạn bên cạnh để kết hợp các khái niệm chính từ bài văn. Sau đó SV chia sẻ kiến thức để hoàn thành bài tập nhóm. Làm việc với hai hoặc nhiều hơn hai đoạn văn trong cùng một chủ đề giúp người học khám phá nhiều khía cạnh và quan điểm về chủ đề.

- Chuyển giao thông tin (Information Transfer): SV tái tạo thông điệp mà SV nghe được dưới một hình thức mới, chẳng hạn như khi SV nghe và phản hồi bằng cách sắp xếp một bộ tranh, hoàn thành bản đồ, vẽ một bức tranh hoặc hoàn thành một bảng. Đặc điểm chính của các hoạt động này là chúng liên quan đến sự thay đổi về hình thức của thông điệp nhưng thông điệp vẫn giữ nguyên. Do đó, kỹ thuật nghe và vẽ có thể được phân loại là kỹ thuật truyền thông tin. Ví dụ, người học nghe cuộc trò chuyện giữa bà chủ nhà và người mới đến trọ và nêu sơ đồ các phòng trong ngôi nhà bằng cách sử dụng thông tin được truyền tải trong cuộc trò chuyện. Tương tự, GV nói về gia đình của mình hoặc một gia đình tưởng tượng và học sinh hoàn thành sơ đồ cây gia phả.

- Đối thoại (Dialogues): GV xếp SV thành từng cặp để thực hiện cuộc đối thoại. GV trình bày đoạn hội thoại mẫu. Đoạn hội thoại này có liên quan đến một số hành động. GV có thể thực hiện cách khác bằng cách thiết lập một tình huống nhập vai. GV phân công vai cho SV. SV được phép nhìn kịch bản hoặc học thuộc hội thoại đơn giản và sau đó diễn xuất theo cặp đôi. SV được khuyến khích thêm thông tin mình muốn nói sao cho tự nhiên nhất.

- Nhập vai (Role Play): SV sử dụng đoạn hội thoại trong giáo trình làm hướng dẫn để đóng vai. SV làm việc theo cặp để viết một đoạn hội thoại, đọc và thực hành đoạn hội thoại đó, sau đó diễn lại đoạn hội thoại đó trước nhóm của mình. Sau đó, mỗi nhóm chọn vai diễn hay nhất trong nhóm của mình và hai SV đó diễn lại cuộc trò chuyện của mình trước cả lớp. GV thu thập các đoạn hội thoại để đánh giá kỹ năng viết của SV và quan sát các đoạn hội thoại của các cặp SV khi họ đóng vai để đánh giá kỹ năng nói của họ trong lớp.

- Thảo luận và tranh luận (Discussion and Debates): GV chia SV thành các nhóm tùy theo quy mô lớp học mà sau đó mỗi nhóm được phân công một tiểu chủ đề để thảo luận. SV có nhiệm vụ đưa ra ý kiến và bảo vệ ý kiến bằng cách lập luận. Sau khi hết thời gian hoàn tất phần chuẩn bị, các nhóm lần lượt trình bày trước lớp để giới thiệu về chủ đề của mình và lần lượt trình bày quan điểm của mình. Nhóm còn lại được mời thực hiện lần lượt trình bày quan điểm của mình.

- Hoạt động hoàn thành khoảng trống thông tin (Information-gap activities): SV theo cặp nhìn vào bức tranh rất giống nhau (SV không nhận ra điểm giống nhau ngay từ đầu) với bức tranh mà bạn cùng lớp của mình có. SV tìm ra điểm khác biệt giữa bức tranh của họ mà không cho xem tranh của họ. SV sẽ phải mô tả và đặt câu hỏi nhiều để tìm ra sự khác biệt.

- Kể chuyện (telling stories): GV yêu cầu SV kể những câu chuyện đã xảy ra với các em trong quá khứ. GV có thể khuyến khích SV sáng tạo ra câu chuyện dựa trên thông tin hoặc hình ảnh gợi ý. Ngoài ra, GV có thể yêu cầu SV kể lại những câu chuyện nổi tiếng theo cách của riêng mình.

- Kể chuyện với tranh (picture stories): SV diễn giải câu chuyện dựa vào sự gợi ý của tranh ảnh theo gợi ý trật tự. Mỗi SV được cung cấp một bức tranh. SV hợp tác làm việc để sắp xếp tranh theo một trật tự đúng. Khi hoàn thành xong, SV tạo thành vòng tròn và kể câu chuyện. GV cùng lúc sử dụng hỗ trợ từ hình ảnh để giúp SV kể chuyện.

- Đồ vật yêu thích (favourite objects): GV khuyến khích SV suy nghĩ về các đồ vật các em yêu thích và thời điểm các em có được chúng. Câu hỏi gợi ý: tại sao em có chúng, em làm gì với chúng, tại sao chúng quan trọng... Trong nhóm, SV luân phiên chia sẻ về đồ vật yêu thích của mình và các nhóm kể cho cả lớp nghe về đồ vật yêu thích.

- Hoạt động hợp tác (mingle activities): SV đi xung quanh lớp để thu thập thông tin từ SV khác trong lớp liên quan đến chủ đề đã được gợi ý. Điều này giúp SV tăng cơ hội tham gia, tương tác cùng với thành viên của lớp trong một thời lượng nhất định. Mỗi SV sẽ có điểm mạnh khác nhau có thể hỗ trợ nhau. SV thực hiện hoạt động phỏng vấn bạn cùng lớp thông qua kỹ năng nói và trình bày báo cáo kết quả thông qua kỹ năng viết.

- So sánh và đối chiếu (Compare and Contrast): GV yêu cầu SV nhìn vào bức tranh và mô tả cho bạn cùng lớp, sau đó lắng nghe phản hồi của bạn để xem câu trả lời giống hay khác nhau. Nếu khác, SV yêu cầu bạn cùng lớp giải thích bức tranh cho mình.

- Sắp xếp câu (Jumbled sentence): GV yêu cầu SV sắp xếp lại các từ hoặc cụm từ cho sẵn thành câu đúng và đặt những câu này thành một đoạn văn. Cuối cùng, GV yêu cầu SV viết bắt đầu và kết thúc bức thư bằng mẫu gợi ý phía trên.

- Nghe chép chính tả (Dictation): GV yêu cầu SV lắng nghe bạn cùng cặp đôi và viết ra nội dung SV nghe được. SV có thể yêu cầu bạn cùng cặp đôi lặp lại hoặc đánh vần các từ và luân phiên nhau nói với bạn.

- Hợp tác viết (Collaborative writing activities): GV thiết lập vòng tròn câu chuyện trong đó mỗi SV trong nhóm có một mảnh giấy để viết dòng đầu tiên của câu chuyện (theo yêu cầu của GV). Sau đó, SV viết tiếp câu tiếp theo, rồi chuyển bài của mình cho người bên cạnh. Cuối cùng, khi tờ giấy được trả lại cho chủ nhân ban đầu thì SV đó sẽ viết kết luận.

- Viết song song (parallel writing): viết từ bài mẫu. GV cung cấp cho SV bài viết mẫu tập trung vào dạng bài viết cụ thể. SV chú ý đến đặc điểm của bài viết. SV liệt kê ý tưởng, tổ chức ý tưởng, viết bài. SV sau đó chia sẻ bài viết với bạn, cùng nhau cho nhận xét, và cùng nhau chỉnh sửa bài viết.

#### *1.4.2.4. Kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của sinh viên trong dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp*

Quá trình đánh giá kết quả học tập của SV, cụ thể là năng lực tiếng Anh của SV là rất quan trọng bởi vì bước này đo lường mức độ cải thiện của SV sau một quá trình dài tham gia học tập. Bên cạnh điểm số, GV cần phải đưa ra nhận xét mặt tốt và chưa tốt về năng lực tiếng Anh của SV cần phát huy và cải thiện trong quá trình học tập. Điều này cũng đóng góp vào nhìn nhận lại quá trình dạy học của

GV từ những ưu điểm và những hạn chế nhất định đề từ đó đề xuất các biện pháp cải thiện hiệu quả dạy học.

Đánh giá năng lực ngoại ngữ của người học theo cách thức tích hợp là một thách thức với GV bởi vì tất cả kỹ năng ngôn ngữ được đánh giá cùng lúc. Các kỹ năng ngôn ngữ ở mỗi người học là khác nhau về trình độ ở từng kỹ năng. Một vài người học có thể có khả năng nói tốt hơn kỹ năng viết. Vì vậy, để đánh giá năng lực ngoại ngữ của người học một cách chuẩn xác thì đòi hỏi GV phải làm việc tập trung và cao độ để theo dõi từng tiến độ học tập của người học để thiết kế các bài kiểm tra chính xác.

Đánh giá tích hợp ngày nay là một giải pháp tiềm năng cho GV để đo lường năng lực ngoại ngữ tổng quát của người học. Năng lực ngoại ngữ là khả năng đạt được đa dạng các khía cạnh ngôn ngữ và giao tiếp. Bài kiểm tra năng lực ngoại ngữ phải thật sự nhất quán với tiếp cận DHTH. Đó là bài kiểm tra tích hợp lồng ghép các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết.

Theo Shaaban và Ghaith (1997), đánh giá kết quả môn học của SV là một phần không thể thiếu của quá trình dạy học. Quá trình đánh giá diễn ra trong suốt quá trình học tập của SV bao gồm đánh giá quá trình (formative assessment), đánh giá giữa kỳ (mid-term assessment) và đánh giá cuối kỳ (end-of-course assessment). Đánh giá được xem là một hoạt động liên tục sử dụng các công cụ đánh giá chính thức (formal assessment) và không chính thức (informal assessment) khác nhau như kiểm tra nói và viết, đánh giá chéo, tự đánh giá, hồ sơ ghi chép quá trình học tập, quan sát, phỏng vấn và hội thảo. Theo đó, bài kiểm tra được cho là công cụ phổ biến và hiệu quả nhằm phản ánh cả chương trình dạy học và các hoạt động học tập trong lớp học. Đề bài kiểm tra được đề xuất nhiều khung trả lời khác nhau về các giai đoạn đặc thù ngôn ngữ và các loại nhiệm vụ phản hồi của người học. Các phản hồi khác nhau này cho phép GV nắm bắt mức độ thành thạo của SV, cụ thể như: chỉ ra, khoanh tròn, ghép nối, đặt tên, mô tả, giải thích hoặc biện minh và tranh luận về các nhận định và quan điểm. Tương tự, SV cũng có thể nhận dạng, sao chép và sắp xếp lại thông tin để trả lời các câu hỏi.

Chương trình dạy học nhấn mạnh tầm quan trọng của việc làm rõ các điều kiện và hoạt động của bài kiểm tra thông qua việc xác định các kỹ năng và nội dung được đánh giá, và bài kiểm tra sẽ được thực hiện trong hoàn cảnh nào (Weir,

1993) và các điều kiện của các kỹ năng ngôn ngữ liên quan đến hiểu (nghe và đọc) và kỹ năng giao tiếp nói và viết. Các điều kiện xem xét để nghe và đọc bao gồm mục đích, bản chất của văn bản, tổ chức, phạm vi từ vựng, chủ đề, trạng thái của người nói/viết, sơ đồ, ngữ liệu đầu vào và độ phức tạp của văn bản (Dhakal & cs., 2024). Các điều kiện xem xét để nói và viết bao gồm mục đích, loại văn bản, tổ chức, phạm vi từ vựng, loại thông tin, nhu cầu nhận thức, bối cảnh, kênh và ngữ liệu đầu ra. Bài kiểm tra phải đảm bảo sự tương xứng và hài hòa mục tiêu dạy học và nhiệm vụ thực hiện các mục tiêu được đặt ra trong chương trình dạy học nói chung và mục tiêu trong các đơn vị bài học nói riêng.

Khi thiết kế bài kiểm tra, GV không chỉ xem xét loại bài kiểm tra mà còn cũng chọn các dạng câu hỏi cho các bài kiểm tra với nhiều mục khác nhau. Powers (2010) lập luận rằng nên sử dụng nhiều định dạng và phương pháp khi kiểm tra kiến thức, kỹ năng của người học. Đối với bài kiểm tra nghe và đọc, GV nên sử dụng các câu hỏi trắc nghiệm yêu cầu SV chọn câu trả lời từ một tập hợp sự lựa chọn. Đối với bài kiểm tra nói và viết, GV nên thiết kế một bài kiểm tra có nội dung giúp SV đưa ra câu trả lời cho nhiều câu hỏi khác nhau. Idaryani (2013) lập luận rằng các bài kiểm tra nên được thực hiện ở một số loại câu hỏi như nhiều lựa chọn và hoàn thành khoảng trống. Các kiểm tra phải được phản ánh thông qua quá trình học tập của học sinh bao gồm trình bày, đóng vai, hoặc thảo luận. Hinkel (2012) cho rằng các bài kiểm tra chính tả tích hợp nghe và viết hoặc các bài kiểm tra hoàn thành khoảng trống các kỹ năng từ vựng, ngữ pháp và diễn ngôn.

### **1.4.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến phát triển NLTA theo tiếp cận dạy học tích hợp cho sinh viên đại học khối ngành không chuyên**

Khi học và dạy ngoại ngữ, không thể tránh khỏi những yếu tố hoàn cảnh có thể ảnh hưởng đến hiệu quả dạy học, trong đó gồm có tinh thần học tập của người học, năng lực học tập và khả năng tiếp thu kiến thức của người học, cùng với trí thông minh và độ tuổi của người học. Những yếu tố hoàn cảnh này có thể tác động đến quá trình DHTH. Theo Pardede (2019), các yếu tố từ phía nhà trường, từ người học và từ GV là các nhóm yếu tố hoàn cảnh có tác động đến hiệu quả dạy và học.

#### **1.4.3.1. Điều kiện chủ quan**

##### **Giảng viên**

Shulman (1987) đồng tình rằng chuyên môn GV là một phần quan trọng của DHTH. Các chuyên gia chỉ ra đặc điểm cụ thể của dạy học là nằm ở tính tương tác của GV (Muijs & Reynolds, 2017). Hành động của GV xuyên suốt bài giảng cần phải có sự thích ứng thay đổi liên tục. Sự hiệu quả về dạy học của GV phụ thuộc vào mức độ họ điều chỉnh hành động và hòa mình vào “nhịp” bài giảng. Hơn thế, GV dạy học kỹ năng hiệu quả nên có đầy đủ kiến thức và chuyên môn sư phạm cần thiết để DHTH (Richards & Rodgers, 2014). Trên thực tế, mỗi SV đều có những thế mạnh khác nhau. Một số SV giỏi về kỹ năng Nghe nhưng nhiều em khác có thể mạnh về kỹ năng Đọc. Vì vậy, để DHTH kỹ năng hiệu quả, GV cần tìm hiểu thật chuyên sâu về sự kết nối chặt chẽ. Cụ thể, trong DHTH kỹ năng ngôn ngữ, GV cần có:

- Kiến thức sâu rộng về nội dung (chủ đề) dạy học.
- Kiến thức sâu rộng về những chiến thuật và nguyên tắc quản lý và tổ chức lớp học.
- Kiến thức về thiết kế giáo án và tiến hành bài giảng.
- Kiến thức về nắm bắt tâm lý người học như sở thích, cảm xúc người học.

Như vậy có thể thấy, GV cần phải chủ động, tận tâm, khéo léo để giải quyết những vấn đề khác nhau trong lớp học và hướng đến đạt được mục tiêu của bài học.

### **Sinh viên**

Ba yếu tố bao gồm tinh thần học tập, động lực học tập cũng như quá trình tiếp thu ngôn ngữ có ảnh hưởng đến hiệu quả DHTH (Fakeye, 2010). Theo Richards và Rogers (2001) thì nếu SV yêu thích môn học và có tinh thần sẵn sàng với môn học, tích cực tìm tòi học hỏi tích lũy kiến thức thì sẽ phát triển được các kỹ năng ngôn ngữ và thể hiện được một thái độ học tập tốt. Ngược lại, SV không có động lực học tập sẽ không hứng thú với môn học. Từ đó, SV có học để đối phó, không có phương pháp học tập phù hợp, không hình thành và phát triển được kiến thức, kỹ năng của môn học. Vì vậy, với việc xây dựng các mô hình dạy học đa dạng cùng với thiết lập quản lý lớp học chặt chẽ với sự hợp sức và nhiệt tình tham gia lớp học của SV, cùng với sự trợ giúp của các yếu tố về công nghệ dạy học sẽ góp phần vào sự thành công của quá trình DHTH và từ đó sẽ tăng thêm sự thú vị và niềm yêu thích nhiều hơn của SV với môn học.

Quá trình tham gia lớp học và tinh thần học tập của người học có liên quan với nhau. Thái độ của SV được xem là một trong những yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến việc học ngôn ngữ. Thái độ học tập có thể tích cực hoặc tiêu cực, ở những mức độ khác nhau. Nắm bắt được tinh thần và thái độ học tập của SV sẽ góp phần cải thiện quá trình dạy học của GV tốt hơn. Chambers (1999) cho rằng thái độ tích cực của SV trong học sẽ giúp tăng động lực học tập để tham gia vào lớp học một cách hào hứng với tinh thần tự tin hơn và cùng lúc giải quyết được các nhiệm vụ học tập mà GV đề ra. Vì vậy, yếu tố quan trọng cần phải được quan tâm nhiều hơn là nâng cao giải pháp phát triển tinh thần và động lực học tập của SV nhiều hơn. Thật vậy, xây dựng một lớp học với một không gian học tập tích cực, năng động sẽ đóng góp rất lớn vào phát triển động lực học tập của SV với việc học.

#### *1.4.3.2. Điều kiện khách quan*

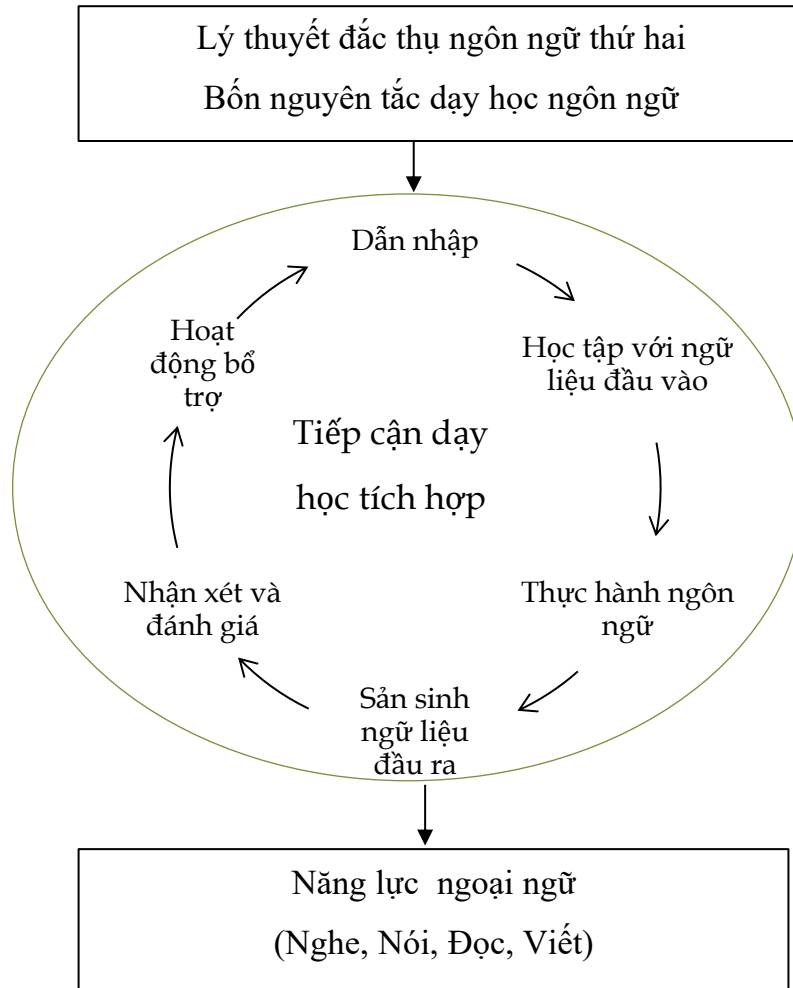
Ngoài ra, yếu tố về trường học liên quan đến chính sách và trang thiết bị phòng học cũng ảnh hưởng đến chất lượng DHTH (Pardede, 2019). Nhà trường nên trang bị đầy đủ các tài liệu dạy và học và SV cũng như các thiết bị hỗ trợ dạy và học khác như sách, báo, máy photo, máy tính, kết nối mạng Internet (Eisenberg & cs., 2010).

Tài liệu chính cũng như các nguồn ngữ liệu khác như giáo trình dạy học của GV và giáo trình học tập của SV, sách hướng dẫn dành cho GV, các lớp học thực nghiệm (language lab classes), bàn, ghế cũng ảnh hưởng đến chất lượng DHTH (Aydoğan & Akbarov, 2014; Nguyen Thi Thuy Minh & cs., 2021; Pardede, 2019). Hơn thế, sĩ số lớp học đông hoặc năng lực đầu vào không đồng đều ở người học cũng phần nào cản trở chất lượng dạy học hiệu quả.

### **1.5. KHUNG LÝ THUYẾT PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN DẠY HỌC TÍCH HỢP CHO SINH VIÊN ĐẠI HỌC KHỐI NGÀNH KHÔNG CHUYÊN**

Qua nghiên cứu tổng quan và xây dựng cơ sở lý luận về tiếp cận DHTH, luận án sử dụng lý thuyết đặc thù ngôn ngữ thứ hai và bốn nguyên tắc dạy học ngoại ngữ làm cơ sở nền tảng lý thuyết cho việc đề xuất chu trình dạy học tích hợp 6 bước, bao gồm: (1) dẫn nhập; (2) học tập với ngữ liệu đầu vào; (3) thực hành ngôn ngữ; (4) sản sinh ngôn ngữ đầu ra; (5) nhận xét và đánh giá; (6) hoạt động bổ

trợ. Luận án đề xuất vận dụng chu trình dạy học 6 bước sẽ có tác động mạnh mẽ và tích cực đến năng lực ngoại ngữ của SV tiếng Anh không ở bốn kỹ năng nghe, nói, đọc, viết (hình 1.3).



**Hình 1.3.** Khung lý thuyết phát triển năng lực tiếng Anh theo tiếp cận dạy học tích hợp cho sinh viên khối ngành không chuyên

## KẾT LUẬN CHƯƠNG 1

Quá trình tiến hành tổng quan nghiên cứu về đề tài phát triển NLTA theo tiếp cận DHTH cho SV ĐH khối ngành không chuyên giúp tác giả rút ra những kết luận sau đây:

Phát triển NLTA cho SV ĐH khối ngành không chuyên là việc làm quan trọng, cần thiết trong giai đoạn hiện nay và nhận được nhiều sự quan tâm từ nhiều đơn vị giáo dục từ lãnh đạo các trường ĐH, đến quản lý chuyên môn và đội ngũ GV. Điều này được thể hiện cụ thể qua những nỗ lực đổi mới trong việc tìm kiếm các phương pháp dạy học tiên tiến, phù hợp với nhu cầu và bối cảnh xã hội.

Nghiên cứu về tiếp cận DHTH và các tác giả nghiên cứu khoa học đồng tình rằng tiếp cận DHTH góp phần giúp SV tương tác tự nhiên với ngôn ngữ, từng bước giúp họ phát triển bốn kỹ năng ngôn ngữ trong chương trình giao tiếp thiết thực. Tiếp cận DHTH còn tạo điều kiện cho người học thể hiện tinh thần học tập chủ động, có thêm thời gian phản tỉnh quá trình học tập của bản thân, từ đó sắp xếp lại thói quen học tập cũng như các hoạt động học tập. Hơn thế, tiếp cận DHTH cũng thúc đẩy động lực học tập cho người học, giúp người học tăng thêm sự tự tin.

Tại Việt Nam, tiếp cận DHTH được lựa chọn là một tiếp cận dạy học phù hợp với xu thế và bối cảnh dạy học của quốc gia, vì thế các nghiên cứu về tiếp cận DHTH luôn là một hướng đi khả thi, có nhiều tiềm năng để phát triển NLTA cho SV.

Luận án làm sáng tỏ được các thành tố về DHTH, trong đó bao gồm có trình bày các hình thức dạy học, lựa chọn các chủ đề và nội dung dạy học, quá trình xây dựng và đề chu trình dạy học, và cuối cùng là phương pháp kiểm tra và đánh giá NLTA của SV. Tuy nhiên, để phát triển NLTA cho SV theo tiếp cận DHTH thành công, nhất thiết phải có một chu trình dạy học đúng đắn nhằm triển khai dạy học hiệu quả. Hiện tại, chu trình dạy học theo tiếp cận tích hợp thông qua các bước thực hiện đối với nhà giáo dục còn đề cập chung chung, chưa được cụ thể hóa. Việc xem xét việc thứ tự tích hợp các kỹ năng như đầu vào và đầu ra được kết nối như thế nào với nhau trong lớp học cũng là điều quan trọng. Việc tích hợp còn nằm ở chỗ thiết kế hoạt động dạy học hợp lý để hài hòa, gắn kết các kỹ năng lại

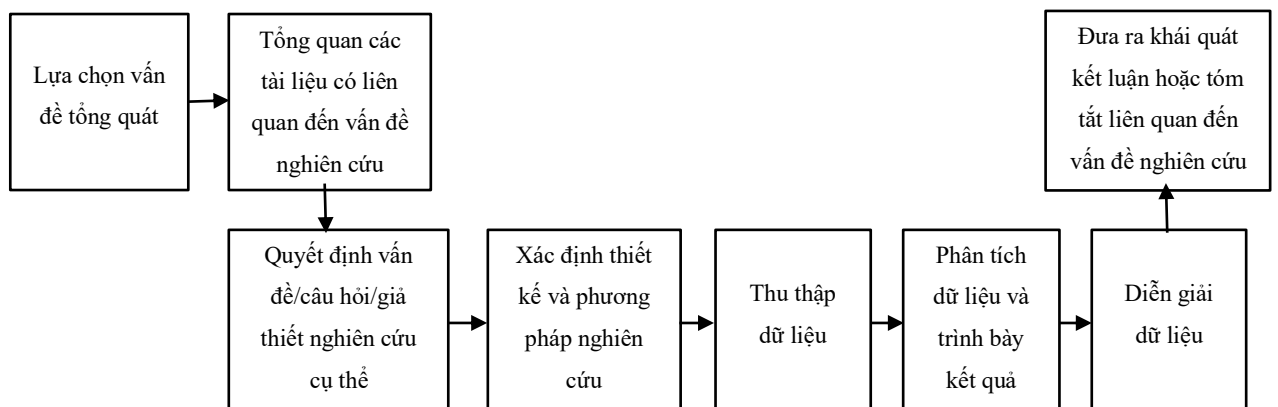
cùng nhau. Do đó, đây cũng là một khoảng trống nghiên cứu cho tác giả tiến hành luận án này.

Tiếng Anh không chuyên mang tính đặc thù riêng ở Việt Nam. Khác với các quốc gia trên thế giới, tiếng Anh không chuyên là môn học bắt buộc với hầu hết SV ĐH không phải ngành Sư phạm tiếng Anh hay Ngôn ngữ Anh. Hướng nghiên cứu áp dụng với đối tượng SV không chuyên vừa mới mẻ vừa cấp thiết trong bối cảnh dạy học hiện nay. Do đó, đây được xem là khoảng trống nghiên cứu cần được khai thác.

## Chương 2

### PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU VỀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN DẠY HỌC TÍCH HỢP CHO SINH VIÊN KHỐI NGÀNH KHÔNG CHUYÊN

Mô thức nghiên cứu đóng vai trò then chốt trong hành trình thực hiện nghiên cứu khoa học, vì thế xác định mô thức nghiên cứu giúp quá trình triển khai nghiên cứu đi đúng hướng. Theo McMillan và Schumacher (2001), người nghiên cứu cần tuân theo đủ bảy bước trong quá trình thiết kế và triển khai nghiên cứu, bao gồm: (1) nhận diện vấn đề nghiên cứu chung; (2) thực hiện tổng quan nghiên cứu; (3) đặt giả thuyết nghiên cứu cho đề tài hoặc đặt câu hỏi nghiên cứu cho đề tài; (4) xây dựng thiết kế nghiên cứu và lựa chọn phương pháp nghiên cứu phù hợp với thiết kế nghiên cứu; (5) tiến hành quá trình thu thập số liệu; (6) thực hiện phân tích dữ liệu và trình bày kết quả nghiên cứu; (7) bàn luận kết quả nghiên cứu dựa trên quá trình phân tích số liệu và từ đó kết luận tổng quát về đề tài nghiên cứu (hình 2.1).



Hình 2.1. Quy trình nghiên cứu (McMillan & Schumacher, 2001)

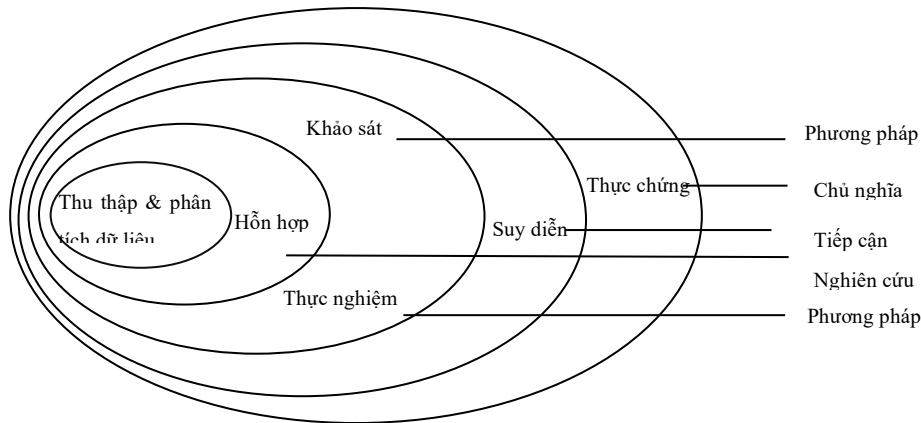
Trong chương 2 này, nghiên cứu sinh đầu tiên trình bày lí do lựa chọn thiết kế nghiên cứu. Cụ thể, nghiên cứu sinh trình bày quá trình lựa chọn đối tượng nghiên cứu, thời gian và địa điểm thu thập dữ liệu nghiên cứu, cũng như quyết định lựa chọn phương pháp chọn mẫu nghiên cứu và các phương pháp nghiên cứu với các công cụ sử dụng cho quá trình thu thập và phân tích số liệu. Tiếp đến, nghiên cứu sinh bàn luận quy trình thu thập số liệu và phân tích số liệu. Cuối

cùng, nghiên cứu sinh trình bày về các nguyên tắc cần tuân thủ về đạo đức trong nghiên cứu khoa học.

## 2.1. THIẾT KẾ NGHIÊN CỨU

Mô thức nghiên cứu (research paradigms) là bước khởi động mà người nghiên cứu nào cũng phải đi qua và đây là bước rất quan trọng cho người nghiên cứu để có chiến lược nghiên cứu đúng đắn, từ đó định hướng các bước cần thực hiện cho nghiên cứu một cách cụ thể, rõ ràng và chính xác (Saunders & cs., 2009). Mô thức nghiên cứu được hiểu là một khuôn mẫu lý thuyết, hỗ trợ việc giải thích và lập luận cho các việc xem xét, cân nhắc, từ cuối cùng là quyết định phương pháp luận, các chiến thuật thu thập số liệu, cũng như là đi tìm mối quan hệ giữa ba yếu tố về thế giới quan, thiết kế nghiên cứu và cuối cùng là phương pháp nghiên cứu của luận án. Nghiên cứu khoa học nói chung và nghiên cứu khoa học chuyên về khoa học giáo dục nói riêng thì xác định mô thức nghiên cứu là vô cùng quan trọng nhằm định hướng và chi phối các quyết định của người nghiên cứu trong suốt hành trình triển khai nghiên cứu.

McKenzie & cs. (1997) cho rằng mô thức nghiên cứu là một khuôn mẫu, đưa ra hướng đi cho nhà nghiên cứu về những gì cần làm, cách thực hiện nghiên cứu cũng như những nội dung mà người nghiên cứu cần phải thực hiện. Nghiên cứu khoa học giáo dục gồm có ba mô thức nghiên cứu phổ biến gồm: (1) chủ nghĩa thực chứng (positivism), khám phá tri thức thông qua phương pháp khoa học; (2) chủ nghĩa diễn giải (interpretivism), tiếp cận tri thức dựa trên những trải nghiệm mang tính chất chủ quan của người tham gia nghiên cứu; (3) lý thuyết phê phán (critical theory), nhằm phát hiện bất công về yếu tố hoàn cảnh xã hội và cùng lúc đẩy mạnh những thay đổi để từng bước nâng cao chất lượng cuộc sống của người tham gia nghiên cứu (Merriam, 1998). Với những phân tích về các dạng mô thức nghiên cứu mà luận án vừa trình bày thì nghiên cứu sinh lựa chọn mô thức thực chứng (positivism research paradigms). Chủ nghĩa thực chứng giúp nhà nghiên cứu kiểm định giả thuyết, xác lập mối liên hệ nhân và quả giữa các hiện tượng và xây dựng quy luật hoặc lý thuyết nhằm lý giải những hiện tượng đó (Myers, 1997). Thiết kế nghiên cứu của luận án được minh họa ở hình 2.2.



**Hình 2.2.** Thiết kế nghiên cứu (Saunders & cs., 2012)

Lựa chọn phương pháp cho hành trình phân tích số liệu là bước tiếp theo mà luận án phải thực hiện. Nghiên cứu khoa học chuyên về khoa học xã hội cũng như khoa học giáo dục tồn tại hai phương pháp phổ biến, đó là: diễn dịch (deductive approach) và quy nạp (inductive approach). Cách tiếp cận và phân tích dữ liệu với phương pháp diễn dịch giúp người nghiên cứu xây dựng hoặc trả lời câu hỏi nghiên cứu hay kiểm chứng giả thuyết khoa học dựa trên một lý thuyết có sẵn (Walliman, 2011). Mục đích chính cho cách tiếp cận dữ liệu với phương pháp diễn dịch là tìm kiếm và trả lời về mối quan hệ giữa cơ sở lý thuyết và thực tiễn mà ở đó câu hỏi nghiên cứu hay giả thuyết khoa học được xây dựng và phát triển từ những nguyên tắc tổng quát đến các trường hợp cụ thể (Crewell, 1994). Ngược lại, phương pháp quy nạp trên cơ sở xây dựng cơ sở lý thuyết với các dữ liệu đã thu thập được để từ đó xây dựng giả thuyết từ những dữ liệu quan sát được từ cuộc sống thực tế. Cách tiếp cận này giúp người nghiên cứu dự đoán vấn đề nghiên cứu chính xác hơn trên cơ sở dữ liệu thu thập được để từ đó định hình được vấn đề nghiên cứu. Trên cơ sở xây dựng cơ sở lý luận, mục tiêu của luận án này nhằm kiểm chứng giả thuyết khoa học mà luận án đã nêu và phương pháp diễn dịch được lựa chọn cho quá trình phân tích dữ liệu.

Thiết kế nghiên cứu trong nghiên cứu khoa học là tiêu điểm của hành trình thực hiện nghiên cứu khoa học bên những những yếu tố mô thức nghiên cứu và phương pháp phân tích dữ liệu nghiên cứu. Thiết kế nghiên cứu khoa học giúp tác giả luận án liên kết phương pháp luận với các phương pháp nghiên cứu phù hợp nhằm trả lời cho câu hỏi nghiên cứu của luận án hoặc kiểm chứng được giả thuyết khoa học mà luận án đặt ra. Phương pháp nghiên cứu khoa học tồn tại ba cách

triển khai, bao gồm phương pháp nghiên cứu định lượng (quantitative methods), phương pháp nghiên cứu định tính (qualitative methods) và phương pháp nghiên cứu kết hợp cả nghiên cứu định lượng và nghiên cứu định tính (mixed methods) (Creswell, 2014).

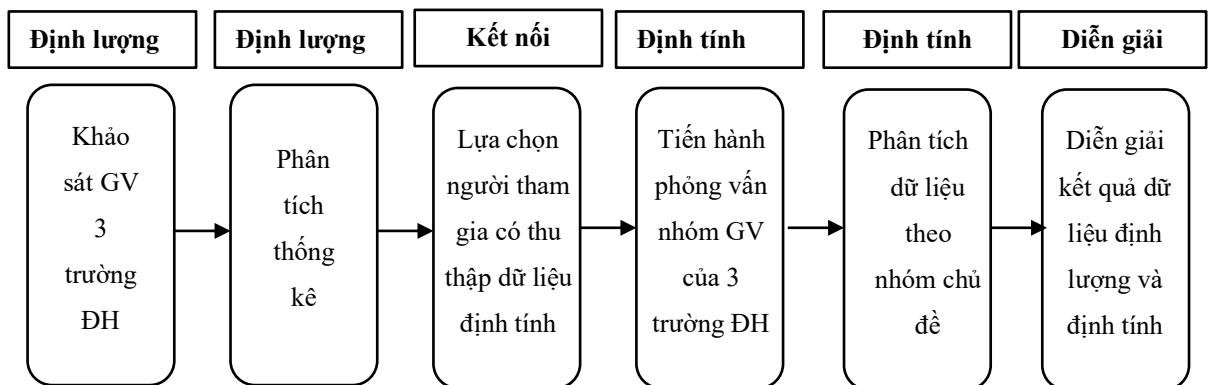
Với thiết kế nghiên cứu kết hợp nghiên cứu định lượng và nghiên cứu định tính thì người nghiên cứu cần phải tìm hiểu các yếu tố quan trọng như sau: (1) trình tự thực hiện, tức là người nghiên cứu sẽ tiến hành thu thập dữ liệu định lượng và dữ liệu định tính cùng một lúc hay phải ưu tiên thứ tự trước và sau, bắt đầu từ thu thập dữ liệu định lượng trước rồi đến thu thập dữ liệu định tính sau hoặc ngược lại; (2) mức độ ưu tiên, tức là thu thập dữ liệu định lượng và dữ liệu định tính với quy mô tương đương hay có sự ưu tiên rõ ràng hơn đối với một trong hai loại dữ liệu; (3) giai đoạn tích hợp, nghĩa là thu thập và phân tích dữ liệu định lượng và dữ liệu định tính cùng lúc hay có sự sắp xếp theo trình tự nhất định.

Nghiên cứu sinh lựa chọn hai phương pháp nghiên cứu cho quá trình thực hiện luận án với sự xem xét hai yếu tố về mô thức nghiên cứu và cách tiếp cận nghiên cứu. Thứ nhất, luận án lựa chọn phương pháp nghiên cứu kết hợp nghiên cứu định lượng và nghiên cứu định tính để thực hiện nghiên cứu với mục tiêu tìm hiểu quá trình dạy học tiếng Anh không chuyên theo tiếp cận DHTH. Việc áp dụng nghiên cứu hỗn hợp này mang lại lợi ích đáng kể nhờ vào sự kết hợp dữ liệu nghiên cứu định lượng và dữ liệu nghiên cứu định tính, giúp làm sâu sắc hơn kết quả nghiên cứu. Thứ hai, để thực hiện mục tiêu nghiên cứu kiểm chứng mức độ khả thi của chu trình DHTH mà luận án đề xuất, tác giả lựa chọn phương pháp nghiên cứu định lượng để thu thập và phân tích số liệu. Theo Creswell (2021) và Edmonds và Kennedy (2016), có ba cách tiếp cận chính trong phương pháp nghiên cứu hỗn hợp, bao gồm: (1) phương pháp nghiên cứu hỗn hợp với thiết kế nghiên cứu song song hội tụ (the convergence parallel mixed methods), trong đó tác giả tiến hành thu thập dữ liệu nghiên cứu định lượng và dữ liệu nghiên cứu định tính đồng thời, sau đó tác giả tổng hợp hai nguồn dữ liệu này lại cùng nhau để phân tích và diễn giải kết quả nghiên cứu chung với nhau (Agarwal, 2011); (2) phương pháp nghiên cứu hỗn hợp với thiết kế nghiên cứu giải thích tuần tự (the explanatory sequential mixed methods), trong đó tác giả tiến hành thu thập dữ liệu của nghiên cứu định lượng trước để sau đó dựa trên quá trình phân tích dữ liệu,

tác giả tiếp tục thu thập và phân tích dữ liệu của nghiên cứu định tính nhằm tìm kiếm các kết quả sâu hơn các kết quả ban đầu (Crouch & McKenzie, 2006); (3) phương pháp nghiên cứu hỗn hợp với thiết kế nghiên cứu tuần tự khám phá (the exploratory sequential model), trong đó tác giả tiến hành thu thập dữ liệu nghiên cứu định tính trước tiên để hỗ trợ cung cấp thêm dữ liệu làm cơ sở cho quá trình thiết kế công cụ thu thập dữ liệu nghiên cứu định lượng sau đó (Ballesteros & Mata-benito, 2018). Kế đến, nghiên cứu định lượng giúp nhà nghiên cứu có thể đo lường mức độ cải thiện của các phương pháp dạy học thông qua số liệu cụ thể.

Trong nghiên cứu này, Với mục tiêu nghiên cứu tìm hiểu quá trình dạy học TAKC theo tiếp cận DHTH, luận án lựa chọn phương pháp nghiên cứu kết hợp cả nghiên cứu định lượng và nghiên cứu định tính với thiết kế nghiên cứu giải thích tuần tự (mixed-methods sequential explanatory design). Quá trình thực hiện nghiên cứu khám phá dạy học TAKC theo tiếp cận DHTH trải qua hai giai đoạn thu thập dữ liệu liên tiếp có trật tự, trong đó tác giả đầu tiên thu thập dữ liệu nghiên cứu định lượng và sau đó thu thập dữ liệu nghiên cứu định tính (hình 2.3.). Với kiểu thiết kế nghiên cứu với hai giai đoạn trong luận án đã giúp nhà nghiên cứu sử dụng kết quả của thiết kế nghiên cứu đi trước, cụ thể là nghiên cứu định lượng để cung cấp thêm thông tin cho quá trình xây dựng công cụ nghiên cứu cho giai đoạn tiếp theo, cụ thể là nghiên cứu định tính (Creswell, 2014; Schoonenboom & Johnson, 2017). Quá trình kết hợp hai phương pháp nghiên cứu bao gồm phương pháp nghiên cứu định lượng và phương pháp nghiên cứu định tính đã giúp nhà nghiên cứu có thể thu thập dữ liệu nghiên cứu mang tính toàn diện và bao quát về phương diện cả chất lượng nghiên cứu và phạm vi nghiên cứu (Creswell & Creswell, 2017; Johnson & Turner, 2003). Đồng thời, cách tiếp cận này góp phần gia tăng chiều sâu và độ bao quát của nghiên cứu, và cùng lúc có thể giúp nhà nghiên cứu tìm cách giảm thiểu những hạn chế của từng phương pháp nghiên cứu độc lập (Johnson & cs., 2007). Thiết kế tuần tự giải thích cho phép tác giả tận dụng các đặc điểm nghiên cứu và kết quả nghiên cứu của phương pháp nghiên cứu định lượng làm cơ sở hỗ trợ hướng đi trong quá trình chọn mẫu nghiên cứu có chủ đích cho giai đoạn thu thập dữ liệu và phân tích dữ liệu của phương pháp nghiên cứu định tính (Creswell & cs., 2003). Đồng thời, kết quả từ dữ liệu của phương pháp nghiên cứu định lượng cũng hỗ trợ người nghiên cứu trong việc

xây dựng phiếu hỏi phỏng vấn định tính phù hợp. Nói cách khác, dữ liệu nghiên cứu định tính đóng vai trò làm sáng tỏ và hỗ trợ quá trình phân tích dữ liệu của nghiên cứu định lượng thêm phần sâu sắc. Trong nghiên cứu này, tác giả chủ động lựa chọn những người tham gia nghiên cứu phỏng vấn nhằm hỗ trợ quá trình phân tích dữ liệu nghiên cứu định tính chuyên sâu, dựa trên thông tin cá nhân thu được trong quá trình khảo sát nghiên cứu định lượng. Mỗi người được phỏng vấn đại diện cho một nhóm đặc điểm nhất định, giúp người nghiên cứu thêm căn cứ để so sánh và đối chiếu kết quả nghiên cứu của quá trình phân tích dữ liệu định lượng. Tuy nhiên, lựa chọn phương pháp nghiên cứu kết hợp nghiên cứu định lượng và nghiên cứu định tính cũng có nhiều thách thức với nhà nghiên cứu bởi vì phương pháp nghiên cứu này đòi hỏi thời gian nghiên cứu dài và nhiều kinh phí do quy mô nghiên cứu rộng và mức độ phức tạp cao (Hafsa, 2019). Với mục tiêu nghiên cứu kiểm chứng mức độ hiệu quả của chu trình dạy học theo tiếp cận DHTH cho SV ĐH khối ngành không chuyên, tác giả lựa chọn phương pháp nghiên cứu định lượng để thu thập và phân tích dữ liệu bằng cách đo lường NLTA của SV ở bốn kỹ năng nghe, nói, đọc, viết ở giai đoạn trước và sau thực nghiệm thông qua bài kiểm tra.



**Hình 2.3. Quy trình thiết kế giải thích tuần tự (Creswell & Creswell, 2017)**

### 2.1.1. Đối tượng nghiên cứu

Luận án tìm hiểu quá trình dạy học TAKC theo tiếp cận DHTH qua khảo sát phiếu hỏi và sau đó là phỏng vấn, bao gồm GV ba trường ĐH trên địa bàn TP.HCM: trường ĐH HVK01, ĐH HTC02, ĐH HTG03 bởi vì ba Trường ĐH này

có số lượng GV tiềm năng, dễ tiếp cận và đại diện cho các yếu tố về đặc điểm đối tượng nghiên cứu điển hình, cụ thể như: ba trường đã và đang áp dụng dạy học và kiểm tra bốn kỹ năng ngôn ngữ nghe, nói, đọc và viết, do đó làm thỏa mãn mục tiêu nghiên cứu của đề tài luận án. Địa bàn nghiên cứu tìm hiểu quá trình dạy học TAKC theo tiếp cận DHTH được trình bày khái quát như sau:

- Trường ĐH HVK01 là trường ĐH công lập và được xem là trường trọng điểm ở miền Nam đào tạo ngành nghề khoa học và xã hội. Trường ĐH HVK01 đào tạo 3 bậc, bao gồm cử nhân, thạc sĩ và tiến sĩ. Trường đào tạo khá mạnh về dạy học nhiều ngôn ngữ với bề dày kinh nghiệm đào tạo ngoại ngữ nhiều năm. SV các ngành còn lại không phải ngành ngữ văn Anh thì theo học chương trình tiếng Anh không chuyên chính quy tại nhà trường và bộ phận quản lý chương trình tiếng Anh không chuyên thuộc trung tâm ngoại ngữ của nhà trường. Với thiết kế chương trình, bao gồm 4 môn học tiếng Anh không chuyên đi từ trình độ A1 đến B1 (60 tiết/1 môn học), chương trình dạy học tiếng Anh không chuyên của nhà trường nhằm giúp SV phát triển kiến thức và kỹ năng đạt chuẩn đầu ra B1 theo chuẩn khung tham chiếu Châu Âu. Sau các khóa học tiếng Anh không chuyên, SV có thể: **Kỹ năng Nghe:** Nghe hiểu được các nội dung chính trong các thông báo và các cuộc hội thoại ngắn và nhận biết được các thuật ngữ, cụm từ tương đối phổ biến. Vận dụng hiệu quả các kỹ thuật nghe ý chính và nghe chi tiết để lựa chọn câu trả lời hợp lý. **Kỹ năng Đọc:** Nhận biết được ý chính của các nội dung văn bản tương đối dài liên quan đến các vấn đề phổ biến như sức khỏe, học tập, công việc, gia đình. Vận dụng tương đối hiệu quả các kỹ thuật đọc lướt và đọc chi tiết để lựa chọn câu trả lời hợp lý. **Kỹ năng Nói:** Trình bày quan điểm rõ ràng và lưu loát về các chủ đề thông dụng xoay quanh bản thân, gia đình, việc học hành và công việc. Sử dụng linh hoạt được các mẫu cấu trúc tương đối phức tạp. Sử dụng linh hoạt được một số thuật ngữ và thành ngữ thông dụng trong tiếng Anh có liên quan chủ đề được hỏi. **Kỹ năng Viết:** Viết được các thư và bài luận ngắn để phản hồi các thông tin nhận được và trình bày quan điểm cá nhân về một hoặc vài khía cạnh liên quan đến công việc, sức khỏe, gia đình, sự kiện trong xã hội. Sử dụng tương đối đa dạng các mẫu câu trong tiếng Anh. Sử dụng tương đối đa dạng các thuật ngữ và thành ngữ thông dụng trong tiếng Anh có liên quan chủ đề viết. SV tham gia khóa học tiếng Anh không chuyên với giáo trình Oxford Headway (Liz & cs.,

2019) của nhà xuất bản Oxford University Press, tái bản lần thứ 5. SV tham gia kiểm tra, đánh giá môn học thông qua điểm giữa kỳ với các bài kiểm tra thường xuyên và bài tập trực tuyến (30%) với các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết và cuối kì với các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết (70%). Mặc dù đội ngũ lãnh đạo và GV của nhà trường đã nỗ lực đổi mới phương pháp dạy học, chương trình học nhưng hiệu quả mang lại chưa cao.

- Trường ĐH HTC02 là trường ĐH công lập và được xem là một trong những trường trọng điểm ở TPHCM về đào tạo ngành nghề công nghệ. Trường đào tạo cả bậc cử nhân, thạc sĩ và tiến sĩ về công nghệ thông tin, kỹ thuật máy tính.... SV của nhà trường theo học chương trình tiếng Anh không chuyên chính quy tại nhà trường, do trung tâm ngoại ngữ của nhà trường quản lý. Chương trình tiếng Anh không chuyên được thiết kế bao gồm 3 môn học (60 tiết/ 1 môn) trang bị kiến thức và kỹ năng sử dụng tiếng Anh trong môi trường làm việc nhằm giúp SV đạt được trình độ tiếng Anh tương đương B1. Sau khi hoàn thành khóa học, SV có thể: Kỹ năng **Nghe**: Nghe hiểu được những cuộc hội thoại ngắn về các chủ đề thông thường trong công việc như đi công tác, địa điểm kinh doanh, mô hình làm việc. Nghe hiểu được những thông tin cần thiết trong những đoạn thu âm dài về một số việc ở công sở. Kỹ năng **Đọc**: Đọc hiểu các bài báo, bài phỏng vấn, quảng cáo... Đọc hiểu và rút ra kinh nghiệm qua những bài đọc đã kể trên. Kỹ năng **Nói**: Giao tiếp tự tin về các vấn đề liên quan đến môi trường làm việc. Trao đổi, kiểm tra, xác nhận thông tin, giải quyết các vấn đề nảy sinh trong môi trường làm việc. Trình bày ý kiến cá nhân về các chủ đề xoay quanh môi trường làm việc. Kỹ năng **Viết**: Viết thư (thư hỏi thông tin, xác nhận cuộc hẹn...). Kết nối các thành tố đơn lập thành bài viết có cấu trúc mạch lạc. SV tham gia khóa học tiếng Anh không chuyên với giáo trình Business Partner (Keefe & Lansford , 2019) của nhà xuất bản Pearson ELT. SV tham gia kiểm tra, đánh giá môn học thông qua điểm quá trình với tham gia bài kiểm tra, hoàn thành bài tập trực tuyến (40%) với các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết và cuối kì với các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết (60%). Mặc dù đội ngũ lãnh đạo và GV của nhà trường đã nỗ lực đổi mới phương pháp dạy học, chương trình học nhưng hiệu quả mang lại chưa cao.

- Trường ĐH HTG03 là trường ĐH công lập hàng đầu nhóm ngành kỹ thuật và kinh tế trong giao thông tại Việt Nam. SV của nhà trường theo học chương

trình tiếng Anh không chuyên chính quy tại nhà trường, do bộ môn Anh văn thuộc khoa Khoa học cơ bản quản lý. Chương trình tiếng Anh không chuyên được thiết kế bao gồm 3 môn học (75 tiết/ 1 môn) nhằm định hướng trang bị cho SV bốn năng lực nghe, nói, đọc, viết đáp ứng chuẩn đầu ra tiếng Anh B1 nhằm phục vụ học tập và việc làm sau khi tốt nghiệp. Mặc dù đội ngũ lãnh đạo và GV của nhà trường đã nỗ lực đổi mới phương pháp dạy học, chương trình học nhưng hiệu quả mang lại chưa cao.

Đối tượng tham gia thực nghiệm là 186 SV năm hai và năm ba (khóa 60-61) theo học tại trường (học kì 1, năm học 2023-2024) đang tham gia học tập môn học “Tiếng Anh B1” thuộc tất cả các nhóm ngành của nhà trường. Môn học nằm trong chương trình học chính quy và là môn học bắt buộc với SV. Cụ thể, 186 này đến từ 4 lớp tiếng Anh B1 có sẵn ở học kì 1 năm 2023-2024 bao gồm 45 SV (Mã lớp: Tiếng Anh B1-1-18-lớp 1), 45 SV (Mã lớp: Tiếng Anh B1-1-18-lớp 2), 47 SV (Mã lớp: Tiếng Anh B1-2-21-TC lớp 1), 49 SV (Mã lớp: Tiếng Anh B1-2-21-TC lớp 2) trên mỗi lớp.

### **2.1.2. Thời gian và địa điểm nghiên cứu**

Nghiên cứu cách thức dạy học tiếng Anh không chuyên thông qua phiếu hỏi khảo sát và sau đó là phỏng vấn, bao gồm GV ba trường ĐH trên địa bàn TP.HCM: trường ĐH HVK01, ĐH HTC02, ĐH HTG03. 102 GV tham gia trả lời phiếu hỏi khảo sát vào khung thời gian từ tháng 4-7/2023. 12 GV tham gia phỏng vấn, nằm trong phạm vi khảo sát qua phiếu hỏi của 3 trường trước đó.

Nghiên cứu thực nghiệm được tiến hành ở học kì 1 năm học 2023-2024 (từ tháng 08/2023 đến cuối tháng 12/2023). SV tham gia lớp thực nghiệm và ĐC là SV năm 2. SV đã hoàn thành môn học tiếng Anh A1 và tiếng Anh A2. Tác giả lựa chọn trường ĐH HTG03 làm địa bàn thực nghiệm vì lớp học sẵn có trong cùng 1 học kỳ và tác giả dễ dàng tiếp cận vì các lớp do tác giả đứng lớp dạy học (Dörnyei, 2007; Teddlie & Tashakkori, 2009). Thời gian thực nghiệm diễn ra trong 19 tuần với 4 tiết/ 1 tuần. Tổng số tiết cho khóa học là 75. Với số tiết học tương đối đủ rộng và thời gian thực nghiệm đủ dài có thể giúp SV tiếp thu và hấp thụ kiến thức tốt hơn, mang lại hiệu quả học tập tốt hơn, góp phần đảm bảo độ tin cậy cho tiến hành thực nghiệm. Môn tiếng Anh B1 là môn học bắt buộc trong chương trình học của nhà trường. SV tham gia học tập và kiểm tra bốn kỹ năng

tiếng Anh. Với các lý do nêu trên, chương trình dạy học tiếng Anh không chuyên tại trường ĐH HTG03 là bối cảnh thích hợp để tác giả tiến hành dạy thực nghiệm.

### **2.1.3. Phương pháp xác định mẫu nghiên cứu**

Cỡ mẫu và phương pháp lấy mẫu là yếu tố quan trọng để có thể khái quát hóa hoặc suy luận mang tính thống kê (Onwuegbuzie & Collins, 2007). Theo Bryman (2016), phương pháp chọn mẫu phụ thuộc vào mục đích nghiên cứu.

Đối với nghiên cứu định lượng qua thu thập dữ liệu khảo sát, tác giả sử dụng phương pháp lấy mẫu thuận tiện phi xác suất vì tác giả có thể dễ tiếp cận đối tượng nghiên cứu ở 3 trường ĐH tại TP.HCM mà tác giả đang công tác dạy học, bao gồm: ĐH HVK01, ĐH HTC02, ĐH HTG03. Lấy mẫu thuận tiện như một cách thể hiện thống kê của dữ liệu cho phép tác giả lựa chọn đối tượng là sự tự nguyện và cơ hội tiếp cận đối tượng dễ dàng hơn. Kiểu lấy mẫu này có ưu điểm là tính sẵn có và tốc độ thu thập dữ liệu. Số lượng GV đã và đang tham gia dạy học tiếng Anh không chuyên cả cơ hữu và thỉnh giảng tại các trường bao gồm ĐH HVK01: 61 GV, ĐH HTC02: 28 GV, ĐH HTG03: 13 GV. Tác giả sử dụng bảng hỏi cho 100% đối tượng GV này, vì vậy tổng số GV tham gia khảo sát là 102.

Đối với nghiên cứu định lượng qua thực nghiệm, nghiên cứu sử dụng phương pháp lấy mẫu thuận tiện. Cỡ mẫu rất quan trọng để cho phép phát hiện ra những khác biệt đáng kể giữa các biến số, và hầu hết các nhà nghiên cứu giáo dục đều đồng ý rằng cỡ ảnh hưởng bằng 0,25 hoặc lớn hơn là có ý nghĩa về mặt giáo dục. Để đăng ký mức ý nghĩa 0,05 cho các nghiên cứu so sánh nhóm, kích thước ảnh hưởng là 0,20 (nhỏ), 0,50 (trung bình) và 0,80 (lớn) yêu cầu cỡ mẫu tương ứng là 392, 63 và 25 SV trong mỗi nhóm (TN và ĐC). Do đó, trong nghiên cứu hiện tại, từ 90 đến gần 100 SV mỗi nhóm được coi là phù hợp để cho phép khám phá mối quan hệ nhân quả giữa tiếp cận DHTH và NLTA của SV. Đối tượng tham gia thực nghiệm là 186 SV năm hai và năm ba (khóa 60-61) theo học tại trường (học kì 1, năm học 2023-2024) đang tham gia học tập môn học “Tiếng Anh B1” thuộc tất cả các nhóm ngành của nhà trường. Môn học nằm trong chương trình học chính quy và là môn học bắt buộc với SV. Cụ thể, 186 này đến từ 4 lớp tiếng Anh B1 có sẵn ở học kì 1 năm 2023-2024 bao gồm 45 SV (Mã lớp: Tiếng Anh B1-1-18-lớp 1), 45 SV (Mã lớp: Tiếng Anh B1-1-18-lớp 2), 47 SV (Mã lớp: Tiếng Anh B1-2-21-TC lớp 1), 49 SV (Mã lớp: Tiếng Anh B1-2-21-TC lớp 2) trên mỗi

lớp. Về cơ bản, các lớp trên là không khác nhau chỉ vì có lớp được mở sau theo kế hoạch nên chúng được gọi là tăng cường. Nhằm tạo ra sự không chênh lệch quá nhiều và có tính ngang bằng nhau, cho nên tác giả lựa chọn 2 lớp thực nghiệm gồm 45 và 49 SV/ lớp theo thứ tự (Tiếng Anh B1-1-18-lớp 2 và Tiếng Anh B1-2-21-TC lớp 2) và 2 lớp ĐC gồm 45 và 47 SV/ lớp theo thứ tự (Tiếng Anh B1-1-18-lớp 1 và Tiếng Anh B1-2-21-TC lớp 1). SV lớp TN 1 và lớp ĐC 1 gồm 45 và 45 SV (Tiếng Anh B1-1-18-lớp 1 và Tiếng Anh B1-1-18-lớp 2) sẽ được nhóm lại và so sánh với nhau, SV lớp TN 2 và ĐC 2 gồm 49 và 47 SV (Tiếng Anh B1-2-21-TC lớp 2 và Tiếng Anh B1-2-21-TC lớp 1) sẽ được nhóm lại và so sánh với nhau. Theo đó đối tượng tham gia nghiên cứu là SV theo học các lớp của tác giả, theo lịch học và phòng học của nhà trường. Nghiên cứu gồm có 2 lớp TN và 2 lớp ĐC.

**Bảng 2.1.** Mẫu thực nghiệm quy trình dạy học

<b>Nhóm thực nghiệm</b>		<b>Nhóm đối chứng</b>	
Lớp	Sĩ số	Lớp	Sĩ số
1	45	1	45
2	49	2	47

Đối với nghiên cứu định tính, tác giả sử dụng phương pháp lấy mẫu có mục đích (purposeful sampling) và sau đó theo tiêu chí (criterion sampling) để chọn mẫu đối tượng tham gia phỏng vấn. Lấy mẫu có mục đích có “các đặc điểm cụ thể, cho phép người nghiên cứu khám phá và hiểu chi tiết về chủ đề trọng tâm” (Ritchie & cs., 2003, tr.78). Lấy mẫu có mục đích là một phương pháp lấy mẫu không ngẫu nhiên mà theo đó người nghiên cứu lựa chọn các trường hợp giàu thông tin để nghiên cứu. Những trường hợp giàu thông tin là những trường hợp cho phép người nghiên cứu tìm hiểu được nhiều thông tin về các vấn đề nghiên cứu và có tầm quan trọng đặc biệt đối với mục đích nghiên cứu (Patton, 1990). Từ nhóm đối tượng tham gia khảo sát đồng ý tham gia phỏng vấn, tác giả đã chọn 12 GV. Lấy mẫu theo tiêu chí liên quan đến lựa chọn đối tượng tham gia đáp ứng tiêu chí quan trọng được xác định trước bởi nhà nghiên cứu. Trong nghiên cứu này, tiêu chí áp dụng liên quan đến việc lựa chọn GV tham gia khảo sát có lựa chọn câu trả lời ở khoảng thấp nhiều (mức độ 1 và 2) và GV tham gia khảo sát có lựa chọn câu trả lời ở khoảng cao nhiều (mức độ 4 và 5). Lấy mẫu theo tiêu chí rất

hữu ích để cung cấp thành phần định tính quan trọng cho dữ liệu định lượng bằng cách xác định các chủ đề nổi lên từ các cuộc phỏng vấn và khảo sát. Cresswell (2013) lập luận rằng cỡ mẫu sẽ phụ thuộc vào cách tiếp cận được nhà nghiên cứu áp dụng và đề xuất 4-5 trường hợp là đủ cho một nghiên cứu điển hình (Case study); 20-30 người tham gia phương pháp Lý thuyết có căn cứ (Grounded Theory methodology); 1-2 trường hợp để tìm hiểu tường thuật (narrative inquiry) và 3-10 người tham gia nghiên cứu hiện tượng học định tính (qualitative phenomenological research). Mason (2010) đã tiến hành xem xét cỡ mẫu định tính trong các luận án tiến sĩ và nhận thấy cỡ mẫu dao động từ 10-40. Cỡ mẫu được đề xuất này đã cung cấp hướng đi có giá trị cho nghiên cứu hiện tại và dẫn đến việc lựa chọn 12 GV trong nghiên cứu này.

#### **2.1.4. Phương pháp và công cụ nghiên cứu**

##### *2.1.4.1. Phương pháp nghiên cứu khảo sát*

Phương pháp nghiên cứu khảo sát được lựa chọn sử dụng cho nghiên cứu này bởi vì chúng mang đến hiệu quả trong việc thu thập thông tin liên quan đến suy nghĩ, cảm xúc, niềm tin, giá trị, nhận thức hoặc hành vi của người tham gia (Johnson & Christensen, 2024). Ngoài ra, phiếu hỏi bảng hỏi khảo sát có thể nghiên cứu số lượng người tham gia lớn (Dornyei, 2003). Đối tượng GV ở nghiên cứu này là 102 GV và được xem là phù hợp ở giai đoạn đầu để cung cấp thông tin cho các giai đoạn tiếp theo của nghiên cứu. Lý do thứ hai để lựa chọn phiếu hỏi khảo sát là vì dữ liệu thu thập được tại một thời điểm cụ thể để mô tả bản chất của điều kiện hiện có. Ngoài ra, sử dụng phiếu hỏi khảo sát có thể tiết kiệm chi phí và tiết kiệm thời gian để thu thập dữ liệu hơn so với các công cụ khác. Ưu điểm nổi bật khác của sử dụng phiếu hỏi khảo sát là hạn chế tiếp xúc trực tiếp với đối tượng tham gia nhằm hạn chế những “sai lệch tiềm ẩn” (a potential source of bias) ở mức tối thiểu. Tuy nhiên, sử dụng phiếu hỏi khảo sát tồn tại một số hạn chế như tỷ lệ phản hồi thấp, không có cơ hội khám phá câu trả lời sâu (Mitchell & Jolley, 1988).

Mục đích sử dụng nghiên cứu sử dụng phiếu hỏi trong luận án nhằm tìm hiểu cách thức DHTH tiếng Anh không chuyên ở bậc ĐH, làm luận cứ thực tiễn cho việc đề xuất biện pháp dạy học theo định hướng phát triển NLTA cho SV khối ngành không chuyên theo tiếp cận DHTH.

Công cụ thực hiện nghiên cứu: phiếu hỏi khảo sát.

### **Thiết kế bảng hỏi**

Phiếu khảo sát câu hỏi đóng (closed-ended questions) được xây dựng và phát triển dựa trên tài liệu tổng quan và cơ sở lý luận về DHTH ở môn tiếng Anh. Bảng hỏi khảo sát với các câu hỏi đóng có khả năng tiết kiệm thời gian dẫn đến các câu trả lời dễ mã hóa và diễn giải, đồng thời dễ phân tích và có lợi ích là tập trung câu trả lời nhiều hơn những câu hỏi mở (Krosnick, 2018). Lựa chọn thiết kế câu hỏi theo dạng đóng cũng có thể giảm thiểu lượng phản hồi để trống. Ngoài ra, lợi thế của sử dụng câu hỏi đóng có thể hướng đến câu trả lời trực tiếp mà không có sự chủ quan “no room for subjectivity” với câu trả lời được mã hóa bằng số liệu. Tác giả thiết kế bảng hỏi câu mới cho luận án thay vì sử dụng bảng hỏi của các tác giả đi trước bởi vì lí do sau. Nhiều biến trong bảng hỏi có sẵn từ tác giả khác đề cập phần lớn về niềm tin, thái độ, nhận thức của GV với dạy dạy tích hợp, trong khi đó, mục tiêu của luận án đi sâu vào tìm hiểu quá trình dạy học của GV, cách thức GV triển khai bài dạy. Chính vì thế, những biến của các bảng hỏi từ nghiên cứu trước không phù hợp với mục tiêu nghiên cứu của luận án. Vì vậy, tác giả quyết định thiết kế bảng hỏi cho luận án dựa vào mục tiêu nghiên cứu của luận án và lý thuyết cơ sở lý luận ở chương 1 của luận án. Dựa vào mục tiêu nghiên cứu và sự xem xét vấn đề nghiên cứu, tác giả xây dựng bảng câu hỏi khảo sát dựa trên các nghiên cứu có liên quan đến DHTH tiếng Anh như: hình thức tích hợp kế thừa nghiên cứu của tác giả Hirvela (2004); Onoda (2012); chủ đề tích hợp kế thừa nghiên cứu của tác giả Peregoy và Boyle (2001); MacDonald & cs. (2011); chu trình DHTH kế thừa nghiên cứu của tác giả Celik và Yavuz (2015); Newton và Nation (2020); phương pháp DHTH kế thừa nghiên cứu của tác giả Wu và Alrabah (2014); Parrish (2019); kiểm tra, đánh giá kế thừa nghiên cứu của tác giả Powers (2010); Idaryani (2013); yếu tố ảnh hưởng kế thừa nghiên cứu của tác giả Pardede (2019).

Quá trình thiết kế bảng hỏi khảo sát luôn đảm bảo các nguyên tắc về: dạng câu hỏi, nội dung câu hỏi, cấu trúc câu hỏi, cách diễn đạt câu hỏi và thứ tự câu hỏi. Bảng câu hỏi được thiết kế nhằm tìm hiểu thực trạng DHTH môn tiếng Anh. Chu trình phát triển bảng khảo sát bao gồm 7 bước chính: (1) sự cân nhắc về xây dựng bảng hỏi: xây dựng bảng hỏi mới, sử dụng bảng hỏi sẵn có trước đây, hay kế

thừa và điều chỉnh bảng hỏi; (2) xác định mục tiêu để xây dựng bảng hỏi; (3) viết các ý hỏi (items); (4) xem xét và điều chỉnh ý hỏi; (5) thiết kế cấu trúc bảng hỏi; (6) khảo nghiệm; (7) điều chỉnh. Các câu hỏi chính trong phiếu khảo sát được thiết kế theo loại thang đo Likert 5 mức độ từ thấp đến cao (tương ứng với các điểm số từ 1 đến 5). Mức độ thường xuyên: 5=Rất thường xuyên; 4=Thường xuyên; 3=Thỉnh thoảng; 2=Hiếm khi; 1=Chưa bao giờ. Mức độ thực hiện: 5=Rất tốt; 4=Tốt; 3=Khá; 2=Trung bình; 1=Yếu. Mức độ ảnh hưởng: 5=Ảnh hưởng rất nhiều; 4=Ảnh hưởng nhiều; 3=Ảnh hưởng trung bình; 2=Ít ảnh hưởng; 1=Không ảnh hưởng. Thang đo Likert 5 mức độ được chọn vì được áp dụng phổ biến nhất trong khoa học hành vi và chúng được coi là hiệu quả khi cung cấp đủ bộ biến thiên để so sánh dữ liệu. Thang đo Likert 5 mức độ còn phù hợp và hiệu quả cho người tham gia có thể dễ lựa chọn câu trả lời trung lập khi khó đưa ra quyết định và do đó giảm tỉ lệ không trả lời cho từng câu hỏi.

Nội dung phiếu hỏi gồm các phần như sau: Phần 1 của bảng câu hỏi liên quan đến thông tin cá nhân bao gồm: đơn vị công tác, thâm niên dạy học, trình độ chuyên môn. Họ tên của người tham gia được lưu ý tự chọn. Điều này đảm bảo cho người trả lời về các vấn đề riêng tư/ bảo mật. Phần 2 là nội dung chính của bảng khảo sát bao gồm 3 nhánh câu hỏi liên quan đến: (1) NLTA của SV không chuyên; (2) thực trạng cách thức dạy học phát triển NLTA cho SV không chuyên; (3) các yếu tố ảnh hưởng đến DHTH cho SV không chuyên, bao gồm 41 biến được xây dựng, gồm:

Phiếu khảo sát được thiết kế gồm các phần chính sau: Phần 1: Thu thập thông tin cá nhân của người tham gia, bao gồm đơn vị công tác, số năm kinh nghiệm dạy học và trình độ chuyên môn. Người tham gia có thể tùy chọn cung cấp họ tên, đảm bảo quyền riêng tư và bảo mật thông tin cá nhân. Phần 2: Nội dung chính của bảng khảo sát, được chia thành ba nhóm câu hỏi: (1) Đánh giá NLTA của SV không chuyên; (2) Thực trạng cách thức dạy học phát triển NLTA cho SV không chuyên; (3) Các yếu tố ảnh hưởng đến DHTH cho SV không chuyên. Trong phần này, có tổng cộng 41 biến được xây dựng để phục vụ quá trình phân tích, bao gồm:

Câu 1: Đánh giá NLTA của SV ĐH không chuyên: 4 biến.

Câu 2: Nhận định mức sử dụng hình thức, nội dung, chu trình, phương pháp dạy học, kiểm tra đánh giá khi dạy học tiếng Anh không chuyên: 33 biến.

Câu 3: Nhận định mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến dạy học và hiệu quả phát triển NLTA của SV: 4 biến.

Các câu hỏi khảo sát được thiết kế theo thang đo 5 mức độ, sắp xếp theo thứ tự giảm dần từ 5 đến 1 và được phân tích dựa trên ĐTB cộng. GTTB cao nhất là 5.00 và thấp nhất là 1.00. Mức độ chênh lệch giữa các ĐTB cộng trên thang đo 5 mức được tính bằng cách lấy giá trị cao nhất (5 điểm) trừ đi giá trị thấp nhất (1 điểm), sau đó chia thành 5 mức, dẫn đến khoảng chênh lệch là 0.8. Từ đó, các mức độ trong thang đo được xác định như sau:

**Bảng 2.2.** Quy ước xử lý số liệu

<b>Thang điểm giá trị mức độ</b>					
<b>Điểm trung bình</b>	<b>Mức 1</b>	<b>Mức 2</b>	<b>Mức 3</b>	<b>Mức 4</b>	<b>Mức 5</b>
	1.0-1.8	1.8-2.6	2.6-3.4	3.4-4.2	4.2-5.0
<b>Xếp loại mức độ</b>	Yếu	Trung bình	Khá	Tốt	Rất tốt
	Chưa bao giờ	Hiếm khi	Thỉnh thoảng	Thường xuyên	Rất thường xuyên
	Không ảnh hưởng	Ít ảnh hưởng	Ảnh hưởng trung bình	Ảnh hưởng nhiều	Ảnh hưởng rất nhiều

#### **Khảo sát thử**

Trong nghiên cứu định lượng, việc khảo sát thử đóng vai trò quan trọng trong việc giảm thiểu sai sót có thể xảy ra trong quá trình đo lường, giúp đảm bảo tính chính xác của nghiên cứu khoa học. Quá trình này nhằm đạt được các mục tiêu sau: (1) đánh giá và xác nhận sự phù hợp của câu hỏi với mục tiêu nghiên cứu; (2) kiểm tra mức độ rõ ràng của câu hỏi để loại bỏ những nội dung mơ hồ hoặc có thể gây nhầm lẫn cho người trả lời; (3) đảm bảo hiệu quả của quy trình khảo sát chính thức (Dornyei, 2007; Wilson & McLean, 1994).

Nhóm đối tượng tham gia khảo sát thử bao gồm 20 GV tại một trường ĐH ở TP.HCM (ĐH HMC04), không thuộc phạm vi nghiên cứu chính thức. Trường ĐH HMC04 được chọn làm địa điểm khảo sát thử do có điều kiện tiếp cận thuận lợi. Ngoài ra, tác giả hiện đang dạy học tiếng Anh không chuyên tại trường với vai trò GV thỉnh giảng.

Trong quá trình khảo sát thử, tổng cộng 20 phiếu khảo sát đã được phát ra và thu về đầy đủ 20 phiếu phản hồi. Kết quả cho thấy bảng hỏi cần khoảng 30 phút để hoàn thành. Bên cạnh đó, hình thức trình bày của bảng hỏi được đánh giá là phù hợp, đảm bảo tính thống nhất về cỡ chữ. Cuối cùng, nghiên cứu cũng chỉ ra rằng ngôn ngữ trong các câu hỏi được sử dụng rõ ràng và dễ hiểu, vì tất cả người tham gia đều có thể trả lời mà không gặp bất kỳ khó khăn nào.

### **Độ giá trị và độ tin cậy của phiếu hỏi khảo sát**

Độ giá trị của phiếu khảo sát được xác định thông qua minh chứng dựa trên nội dung, thu thập từ các đồng nghiệp cùng chuyên môn với tác giả. Cụ thể, ba đồng nghiệp có trình độ thạc sĩ chuyên ngành Lý luận và Phương pháp dạy học tiếng Anh, với kinh nghiệm nghiên cứu khoa học và dạy học tại cùng trường với tác giả, đã tham gia đánh giá và xem xét các biến trong phiếu khảo sát. Đồng thời, phiếu khảo sát cũng được thử nghiệm với 20 GV tại ĐH HMC04, một nhóm ngoài phạm vi nghiên cứu chính thức. Mục đích của bước này là kiểm tra mức độ rõ ràng và tính hợp lý của trình tự câu hỏi. Kết quả phản hồi từ các GV cho thấy không có sự điều chỉnh đáng kể nào cần thực hiện.

Bảng 2.3 cho thấy hệ số tin cậy Cronbach's Alpha đạt trên 0,8, cho thấy bộ câu hỏi có mức độ tin cậy cao để sử dụng trong phân tích. Do đó, tác giả quyết định quyết định sử dụng phiếu khảo sát này cho quá trình khảo sát chính thức.

**Bảng 2.3.** Độ tin cậy Cronbach's Alpha

<b>Thang đo</b>	<b>Số biến thiết kế</b>	<b>Loại</b>	<b>Còn lại</b>	<b>Hệ số Cronbach's Alpha</b>
Năng lực tiếng Anh	4	0	4	0.830
Hình thức dạy học	6	0	6	0.801
Nội dung dạy học	3	0	3	0.805
Chu trình dạy học	5	0	5	0.831
Phương pháp dạy học	12	0	12	0.910
Kiểm tra, đánh giá	7	0	7	0.848
Yếu tố ảnh hưởng	4	0	4	0.806

#### *2.1.4.2. Phương pháp nghiên cứu phỏng vấn*

Mặc dù phiếu khảo sát có thiết kế đơn giản và dễ hiểu, nhưng người tham gia không có cơ hội bổ sung ý kiến hoặc làm rõ một số nội dung, điều này có thể ảnh

hướng đến độ chính xác của kết quả thu được. Do đó, cần kết hợp phương pháp phỏng vấn nhằm cung cấp thêm thông tin để giải thích quan điểm và lựa chọn của người tham gia. Vì vậy, dữ liệu từ phiếu khảo sát cần được bổ sung bằng các nguồn dữ liệu khác để tăng cường độ tin cậy của nghiên cứu. Hiện nay, phương pháp thu thập dữ liệu định tính phổ biến nhất để hỗ trợ kết quả nghiên cứu định lượng là phỏng vấn. Phỏng vấn là một công cụ hữu ích giúp nhà nghiên cứu thu thập những mô tả chi tiết về trải nghiệm, qua đó hiểu rõ hơn về nhận thức, kinh nghiệm, thái độ và hành vi của người tham gia trong một bối cảnh nghiên cứu cụ thể (Rowley, 2012). Phương pháp này đặc biệt có giá trị vì nó giúp khai thác lý do đằng sau suy nghĩ, hành động và cách ứng xử của người tham gia. Trong nghiên cứu này, phương pháp phỏng vấn bán cấu trúc (semi-structured interview) được sử dụng, kết hợp giữa các câu hỏi gợi mở và câu hỏi định hướng để thu thập thông tin sâu hơn về quá trình DHTH của GV. Ngoài các câu hỏi được chuẩn bị trước, tác giả có thể linh hoạt thay đổi thứ tự hoặc bổ sung câu hỏi mới tùy theo diễn biến thực tế của buổi phỏng vấn.

Mục đích của việc sử dụng phương pháp phỏng vấn trong luận án này là thu thập thông tin chuyên sâu, giúp làm sáng tỏ kết quả từ phiếu khảo sát. Đồng thời, phương pháp này bổ sung cho quá trình phân tích và đánh giá về việc dạy học tiếng Anh theo tiếp cận DHTH dành cho SV ĐH thuộc khối ngành không chuyên.

Công cụ thực hiện nghiên cứu: phiếu hỏi phỏng vấn.

### **Thiết kế phiếu phỏng vấn**

Các câu hỏi phỏng vấn được xây dựng dựa trên nền tảng lý luận của luận án và kết quả phân tích dữ liệu từ phiếu khảo sát, nhằm khai thác sâu hơn quan điểm của GV về DHTH. Để đảm bảo các khía cạnh của tiếp cận dạy học này được thảo luận toàn diện, đồng thời giải thích những hạn chế từ dữ liệu khảo sát, tác giả thiết kế câu hỏi phỏng vấn dựa trên cơ sở lý luận từ chương 1 và tham khảo các nghiên cứu cụ thể sau: Câu 1: Onoda (2013), Hirvela (2004); Câu 2: Hinkel (2012); Câu 3: Newton và Nation (2020); Câu 4: Sevy-Biloon (2018), Wu và Alrabah (2014); Câu 5: Goh và Burns (2012); Câu 6: Parrish (2019).

Như lý giải ở đề mục nêu trên, tác giả đã chọn phỏng vấn bán cấu trúc để thu thập dữ liệu ở giai đoạn này. Phiếu phỏng vấn gồm có 2 phần. Phần đầu tiên của phiếu phỏng vấn tập trung vào giới thiệu bản thân và kinh nghiệm dạy học của

GV. Phần tiếp theo là câu hỏi chính tập trung vào quá trình DHTH trong dạy học tiếng Anh không chuyên. Các câu hỏi phỏng vấn cụ thể như sau:

Câu 1 - Thầy/Cô có sử dụng bốn kỹ năng nghe, nói, đọc, viết cùng lúc vào trong một bài dạy không?

Câu 2 - Thầy/ Cô thường bắt đầu khởi động bài học bằng kỹ năng nào (nghe, nói, đọc, viết) và thường kết thúc bài dạy bằng kỹ năng nào (nghe, nói, đọc, viết)?

Câu 3 - Thầy/Cô thực hiện các bước dạy như thế nào trong một buổi dạy? Xin Thầy/Cô chia sẻ từng bước.

Câu 4 - Thầy/ Cô cho biết các phương pháp dạy học nào mà Thầy/ Cô thường áp dụng khi tiến hành dạy học theo tiếp cận này?

Câu 5 - Trong một buổi dạy, Thầy/Cô thường dành bao nhiêu thời gian để SV luyện tập ngôn ngữ như từ vựng hay ngữ pháp?

Câu 6 - Thầy/cô thường làm gì ở bước hoạt động hỗ trợ?

### **Phỏng vấn thử**

Phỏng vấn thử là cần thiết đối với một nghiên cứu nhằm đảm bảo quá trình nghiên cứu chính thức diễn ra tốt. Phỏng vấn thử không chỉ để kiểm tra tính rõ ràng của ngôn ngữ mà còn kiểm tra cả cấu trúc của câu hỏi. Phỏng vấn thử được thực hiện như quy trình tương tự với phỏng vấn chính thức cho nên phỏng vấn thử được xem là dữ liệu có giá trị cao để tìm ra những điểm không chính xác trong câu hỏi (Robson, 2024).

Đối với nghiên cứu này, quy trình phỏng vấn thử được thực hiện thí điểm với 3 GV đến từ trường ĐH HMC04 không được đưa vào mẫu phỏng vấn chính thức. Dựa vào sự tiếp nối của dữ liệu khảo sát thử từ phiếu hỏi, tính thuận tiện cho tác giả vì tác giả đang dạy học thỉnh giảng tại trường, cho nên tác giả đã tiến hành phỏng vấn thử 3 GV để kiểm tra sự thành kiến (bias) của quy trình, kiểm tra xem tất cả các câu hỏi và hướng dẫn có rõ ràng hay không và kỹ thuật phỏng vấn của người phỏng vấn có đủ cởi mở và hấp dẫn để thu thập được những câu trả lời phong phú. Tác giả luận án thực hiện phỏng vấn thử. Quá trình phỏng vấn thử được thiết kế giống với phỏng vấn thực tế nhằm đánh giá độ dài của buổi phỏng vấn. Quá trình phỏng vấn thử diễn ra trôi chảy, trong khoảng thời gian 30 phút.

### **Độ giá trị và tin cậy của phỏng vấn**

Độ giá trị của phỏng vấn được đảm bảo bằng cách kiểm tra lại câu trả lời thông qua ghi âm và ghi chép cùng lúc trong quá trình phỏng vấn và nhắc lại ý kiến của người tham gia để xác nhận tính chính xác của thông tin. Các câu trả lời được phác thảo thành dàn ý ngay tại thời điểm phỏng vấn. Nếu có nội dung chưa rõ ràng, người phỏng vấn và người được phỏng vấn có thể trao đổi thêm để làm sáng tỏ vấn đề.

Độ tin cậy của phiếu phỏng vấn được đảm bảo bằng cách sử dụng cùng một bộ câu hỏi cho tất cả người tham gia, đồng thời nội dung câu hỏi đã được thảo luận và góp ý bởi các đồng nghiệp có chuyên môn tương tự tác giả. Mặc dù hình thức phỏng vấn là bán cấu trúc, nhưng tất cả các câu hỏi đều được thiết kế để khai thác các chủ đề quan trọng mà người phỏng vấn muốn tìm hiểu nhằm phục vụ mục tiêu nghiên cứu.

#### *2.1.4.3. Phương pháp thực nghiệm*

##### **Mục đích thực nghiệm**

Nghiên cứu thực nghiệm đóng vai trò quan trọng trong việc kiểm chứng giả thuyết khoa học của nghiên cứu. Bản chất của thực nghiệm là quan sát trong điều kiện có kiểm soát nhằm nghiên cứu những thay đổi có thể nhận thấy, từ đó xác định mối quan hệ nhân quả (Cook & Shadish, 1994). Nói cách khác, phương pháp thực nghiệm tác động trực tiếp lên đối tượng nghiên cứu trong những điều kiện nhất định, và nhiệm vụ của nhà nghiên cứu là đánh giá những thay đổi này để đưa ra kết luận khách quan, khoa học. Trong nghiên cứu này, thực nghiệm được thực hiện nhằm kiểm chứng tính chính xác của giả thuyết khoa học được đề xuất. Kết quả thu được từ việc so sánh và đối chiếu giữa lớp thực nghiệm và lớp ĐC giúp đánh giá mức độ khả thi và hiệu quả của chu trình DHTH mà luận án đề xuất.

##### **Nguyên tắc lựa chọn nội dung dạy học thực nghiệm**

Đời sống xã hội ngày càng thể hiện nhiều sự phức tạp và vì thế dẫn đến nhiều mối lo ngại cho nhiều người mà trong bối cảnh dạy học cụ thể là GV và SV. Do đó, lựa chọn các chủ đề dạy học, chọn lọc các nội dung dạy học cho phù hợp với đời sống xã hội và tinh thần của SV, nhằm kết nối trải nghiệm cá nhân với quá trình học ngôn ngữ, tăng thêm tinh thần học tập, kích thích sự say mê học tập và cuối cùng là đạt được mục tiêu dạy học là điều vô cùng quan trọng đối với GV. Theo khuyến nghị từ Khung Năng lực Ngoại ngữ Châu Âu, các chuyên gia giáo

dục đề xuất rằng GV nên tuân thủ ba nguyên tắc cơ bản khi lựa chọn chủ đề dạy học:

- Lựa chọn chủ đề gần gũi, gắn liền với sở thích và đam mê của người học

Trong giáo dục, việc lồng ghép những chủ đề dạy học gần gũi với đời sống xã hội, đặc biệt là những chủ đề liên quan trực tiếp đến sở thích và đam mê cá nhân của người học, được xem là một những cách thức giúp bài giảng của GV chạm đến niềm yêu thích và say mê trong học tập của người học để từ đó đạt được đích đến của hành trình dạy học. Khi nội dung bài học chạm đến sự kết nối giữa những điều đã biết đến tò mò khám phá điều chưa biết sẽ giúp quá trình học tập không còn đơn thuần là một nhiệm vụ bắt buộc mà trở thành một trải nghiệm ý nghĩa, giúp họ hứng thú hơn và tiếp thu kiến thức một cách sâu sắc hơn.

- Chủ đề phục vụ công việc tương lai của người học

Bằng cách đưa nội dung liên quan đến công việc vào khuôn khổ sư phạm, các nhà giáo dục vượt qua giới hạn thông thường của việc dạy học lý thuyết, mở ra một mô hình trong đó việc học ngôn ngữ phù hợp liền mạch với ứng dụng thực dụng của nó trong bối cảnh nghề nghiệp hữu hình. Kết quả cuối cùng của phương pháp tích hợp này gồm hai phần: nó không chỉ nâng cao khả năng có việc làm của người học mà còn trang bị cho họ sự tự tin và năng lực để điều hướng các tương tác nghề nghiệp trong môi trường ngôn ngữ đã chọn của họ một cách tự tin.

- Chủ đề dạy học hỗ trợ người học mô tả kinh nghiệm, mơ ước, kế hoạch tương lai

Hiệu quả dạy học đạt được không chỉ bằng cách truyền đạt kiến thức mà còn bằng cách cộng hưởng với các quan điểm cá nhân, nghề nghiệp và khát vọng của người học, tạo nên một môi trường giáo dục vừa hấp dẫn vừa thực dụng. Việc học ngôn ngữ biến đổi từ một bài tập học thuật khô khan thành một cuộc khám phá sâu sắc về bản thân. Mỗi cá nhân, với đầy đủ những trải nghiệm trong quá khứ, thực tế hiện tại và khát vọng tương lai, đều sở hữu một câu chuyện riêng đang chờ được lòng tiếng.

### **Nội dung dạy học thực nghiệm**

Lớp học “Tiếng Anh B1” được tác giả luận án lựa chọn tiến hành dạy học thực nghiệm. Môn học Tiếng Anh B1 nằm trong chương trình môn học bắt buộc, áp dụng với tất cả các SV ĐH chương trình chính quy, năm học thứ hai của trường

ĐH HTG03. Thực nghiệm được tiến hành với 8 bài học thuộc các chủ đề: Bài 1: Homes and habits; Bài 2: Student days; Bài 3: Fun time; Bài 4: Our world; Bài 5: Feelings; Bài 6: Leisure and fashion; Bài 7: Out and about, Bài 8: This is me!, theo những phương pháp và chu trình đã đề xuất trong đề tài. Tám chủ đề dạy học được tác giả luận án lựa chọn cho quá trình thực nghiệm nghiên cứu bởi vì các lý do sau đây. Đầu tiên, các chủ đề học tập này thể hiện sự tương thích với nội dung môn học tiếng Anh B1 của nhà trường mà các nội dung kiến thức có sự kết nối gần gũi, thân quen với đời sống sinh hoạt, xã hội của SV nhằm tạo sự gần gũi và cùng lúc tạo sự tò mò, khám phá của SV về các chủ đề học tập. Thứ hai, tám chủ đề bài học và nội dung trong các bài học theo một trình tự mạch kiến thức bài học. Bài dạy thực nghiệm xuất phát từ những hiểu biết cơ bản nhất đến nội dung có tính thách thức về mặt nhận thức đối với người học.

- Đối với nhóm TN: áp dụng chu trình dạy học theo tiếp cận dạy tích hợp do tác giả xây dựng và đề xuất.

- Đối với nhóm ĐC: giữ nguyên chu trình dạy học thực hiện dạy học theo phương pháp dạy học kỹ năng chưa nhấn mạnh vào tích hợp.

- Hình thức thực nghiệm: dạy học trực tiếp và tiến hành thực nghiệm song song giữa nhóm ĐC và nhóm thực nghiệm.

**Bảng 2.4.** Nội dung dạy học, mục tiêu bài dạy và thời lượng dạy học thực nghiệm

STT	Nội dung dạy học	Mục tiêu bài dạy	Số tiết
1	Bài 1: Homes and habits	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nghe hiểu các mô tả về thói quen hằng ngày của con người xung quanh thế giới.</li> <li>- Đọc hiểu nắm các ý chính của bài văn liên quan đến chủ đề về nhà ở.</li> <li>- Hỏi và trả lời được các câu hỏi về chủ đề căn phòng của một người</li> <li>- Nắm vững các cấu trúc câu và viết một email</li> <li>- Nắm vững các từ vựng về nhà ở</li> <li>- Nắm vững các giới từ thời gian, nơi chốn; phân biệt thì hiện tại đơn và thì hiện tại tiếp diễn</li> </ul>	8

2	Bài 2: Student days	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nghe hiểu các đoạn văn ngắn về các kinh nghiệm sống của con người</li> <li>- Đọc hiểu các mẫu văn ngắn về chủ đề công việc</li> <li>- Trả lời các câu hỏi về chủ đề công việc, việc học ở trường</li> <li>- Viết các đoạn tin ngắn liên quan đến cảm ơn, xin lỗi, đề nghị, giải thích, mời mọc</li> <li>- Nhớ và sử dụng các cụm động từ liên quan đến học tập</li> <li>- Phân biệt thì quá khứ đơn và quá khứ tiếp diễn</li> </ul>	8
3	Bài 3: Fun time	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nghe hiểu bài văn về chủ đề du lịch, giải trí</li> <li>- Nhận diện mục đích của tác giả về bài đọc</li> <li>- Đưa ra các đề nghị và phản hồi các đề nghị</li> <li>- Mô tả các hoạt động giải trí khi rảnh rỗi</li> <li>- Nhớ và sử dụng được các từ vựng về sở thích</li> <li>- Phân biệt cách dùng các động từ theo sau toV hoặc V-ing</li> </ul>	8
4	Bài 4: Our world	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nghe hiểu bài văn về chủ đề nơi sinh sống</li> <li>- Đọc hiểu bài văn về chủ đề đảo</li> <li>- Mô tả được các hình ảnh về thế giới</li> <li>- Viết được một lá thư</li> <li>- Nhớ và sử dụng các từ vựng về du lịch</li> <li>- Hiểu và sử dụng hình thức so sánh hơn, so sánh nhất, so sánh bằng</li> </ul>	8
5	Bài 5: Feelings	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nghe hiểu nhận diện các ngôn ngữ bày tỏ quan điểm</li> <li>- Đọc hiểu các đoạn văn đoán các từ vựng bỏ trống</li> <li>- Mô tả được hình ảnh và các trải nghiệm cá nhân</li> <li>- Nhận diện, sử dụng các liên từ về nguyên nhân-kết quả và viết được email</li> <li>- Hiểu và sử dụng các từ vựng về cảm xúc,</li> </ul>	8

		quan điểm, trải nghiệm - Phân biệt các cụm động từ khiếm khuyết về bắt buộc và ngăn cấm	
6	Bài 6: Leisure and fashion	- Nghe hiểu để nhận biết sự khác nhau giữa các quần áo - Đọc hiểu mô tả về quần áo - Mô tả quần áo và sở thích mặc quần áo - Viết tin nhắn chia sẻ với bạn về thẩm mỹ ăn mặc quần áo của giới trẻ hiện nay - Mở rộng vốn từ vựng về quần áo - Phân biệt thì quá khứ đơn và hiện tại hoàn thành	8
7	Bài 7: Out and about	- Nghe hiểu về chủ đề thời tiết - Đọc hiểu nhận biết chủ đề của các đoạn văn bản - Trình bày và đặt câu hỏi liên quan đến chủ đề lí do và sở thích - Viết các mô tả về dự đoán thời tiết - Nhớ và sử dụng từ vựng liên quan đến chủ đề thời tiết, giao thông - Phân biệt và sử dụng các thì mô tả dự đoán, dự định tương lai	8
8	Bài 8: This is me!	- Nghe hiểu về mô tả nghề nghiệp - Đọc hiểu về chủ đề nghề nghiệp - Đặt câu hỏi và trả lời các câu hỏi tổng quát về bản thân cá nhân - Viết mô tả về ngoại hình - Nhớ và sử dụng các từ vựng về mô tả con người - Phân biệt và sử dụng các dạng câu điều kiện	8

---

**Biên nghiên cứu**

Trong nghiên cứu này, có hai loại biến chính: biến độc lập (independent variable) và biến phụ thuộc (dependent variable).

- Biến độc lập: Là những yếu tố hoặc điều kiện được thay đổi trong đối tượng nghiên cứu, có khả năng tác động đến kết quả thực nghiệm.

- Biến phụ thuộc: Là các yếu tố chịu sự tác động trong quá trình nghiên cứu, hay nói cách khác, kết quả của những biến này sẽ thay đổi tùy thuộc vào sự điều chỉnh của biến độc lập.

Trong nghiên cứu này, biến độc lập (independent variable) là phương pháp dạy học, bao gồm hai biến thể đó là dạy học theo tiếp cận tích hợp và dạy học theo tiếp cận kỹ năng riêng biệt và biến phụ thuộc (dependent variable) là NLTA của SV.

### **Giả thuyết thực nghiệm**

Có hai giả thuyết nghiên cứu được xác định để dự đoán kết quả của các câu hỏi nghiên cứu:

Giả thuyết H0: ĐTB về NLTA của SV khối ngành không chuyên ở nhóm TN và nhóm ĐC học tập theo tiếp cận tích hợp với chu trình dạy học 6 bước: dẫn nhập; học tập với ngữ liệu đầu vào; thực hành ngôn ngữ; sản xuất ngôn ngữ đầu ra; nhận xét, đánh giá; hoạt động hỗ trợ và theo tiếp cận tách biệt thường là không khác nhau.

Giả thuyết H1: ĐTB về NLTA của SV khối ngành không chuyên ở nhóm TN và nhóm ĐC học tập theo tiếp cận tích hợp với chu trình dạy học 6 bước: dẫn nhập; học tập với ngữ liệu đầu vào; thực hành ngôn ngữ; sản xuất ngôn ngữ đầu ra; nhận xét, đánh giá; hoạt động hỗ trợ và theo tiếp cận tách biệt thường là khác nhau.

### **Chương trình môn học tiếng Anh không chuyên**

- Chương trình học: Nghiên cứu tiến hành thực nghiệm tại trường ĐH HTG03. Chương trình tiếng Anh không chuyên tại trường ĐH HTG03 bao gồm có ba môn học: tiếng Anh A1, tiếng Anh A2, tiếng Anh B1. Như tên gọi, từng môn học thể hiện trình độ mong đợi tương ứng. Các môn học từng bước giúp SV tích lũy các kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ: Nghe-Nói-Đọc-Viết, thu thập vốn từ vựng, ngữ pháp, phát âm để có thể tự tin giao tiếp các tình huống quen thuộc; thể hiện năng lực ngôn ngữ tương đương cấp độ B1 để có thể thể hiện năng lực ngôn ngữ

tương đương cấp độ B1 theo chuẩn Châu Âu CEFR. SV tham gia 75 tiết học tại trường với môn học tiếng Anh A1, A2, B1. Điều kiện để SV tham gia học tiếng Anh A2 là phải hoàn thành tiếng Anh A1 và đạt kết quả đạt (5.0). Tương tự, SV tham gia tiếng Anh B1 là phải hoàn thành tiếng Anh A2 và đạt kết quả đạt (5.0). Môn tiếng Anh không chuyên tại trường ĐH HTG03 mong muốn phục vụ nhu cầu công việc của SV sau khi tốt nghiệp. Chương trình môn học được bám sát và dựa theo khung năng lực 6 bậc – Châu Âu. Từng môn học tiếng Anh tổng quát được thiết kế đề cương môn học nhằm giúp SV sử dụng tốt tiếng Anh, được thể hiện qua bốn năng lực nghe, nói, đọc, viết, đặc biệt là năng lực giao tiếp. Sau khi kết thúc các môn học, SV được kỳ vọng đạt được các kỹ năng sau: - Tiếp thu và trình bày kiến thức về ngôn ngữ, bao gồm ngữ pháp, từ vựng và phát âm; - Nghe hiểu được các đoạn tin ngắn về những chủ đề quen thuộc; - Nắm bắt nội dung chính của các bài nói liên quan đến công việc, đời sống và các câu chuyện thường gặp; - Giao tiếp thông qua việc trả lời các câu hỏi ngắn, mô tả tranh đơn giản và tham gia vào các đoạn hội thoại ngắn có tính tương tác; - Hiểu thông tin chính và chi tiết về các chủ đề như cuộc sống, du lịch, sức khỏe, nơi sinh sống, đồng thời có khả năng nhận diện quan điểm và ý kiến cá nhân của tác giả; - Hoàn thành câu và viết các dạng bài như tin nhắn thân mật, email, bài báo... với sự liên kết chặt chẽ và phù hợp với trình độ B1. Giáo trình dạy học theo khung chuẩn Châu Âu, tựa đề Complete PET, nhà xuất bản Cambridge của tác giả Heyderman và May (2010), bao gồm cả giáo trình và sách bài tập. Khóa học đánh giá SV ở cả điểm quá trình và cuối kỳ. Điểm quá trình chiếm trọng số 50% của khóa học bao gồm chuyên cần, tham gia lớp học/ bài kiểm tra thường xuyên và bài kiểm tra giữa kỳ với bốn kỹ năng ngôn ngữ. SV kiểm tra cuối kỳ bốn kỹ năng tập trung, chiếm trọng số 50% của khóa học.

- Mục tiêu đào tạo: nghiên cứu mục tiêu của chương trình dạy học của BGD & ĐT cũng như chương trình đào tạo của trường ĐH HTG03 thì SV sau khi tham gia học tập với 3 môn học tiếng Anh tổng quát (3x 75 tiết = 225 tiết) thì SV cần đạt trình độ trung cấp (tương đương với trình độ B1 Khung tham chiếu chuẩn Châu Âu).

**Người tiến hành thực hiện sự phạm**

Tác giả luận án là người tiến hành nghiên cứu thực nghiệm. Tác giả luận án là GV giảng dạy tiếng Anh không chuyên, có năng lực chuyên môn ở trình độ thạc sĩ với chuyên ngành Lý luận và phương pháp dạy học bộ môn tiếng Anh. Tác giả đã có hơn 5 năm kinh nghiệm dạy học tiếng Anh không chuyên và hiện đang là GV thỉnh giảng tại trường ĐH HTG03. Cơ sở vật chất, phương tiện dạy học và tài liệu học tập được trang bị khá đầy đủ, đảm bảo điều kiện dạy học. Số lượng SV ở nhóm lớp ĐC và nhóm lớp TN là ngang nhau và năng lực tiếng Anh cũng ở mức tương đương. SV hai nhóm ĐC và TN theo học chương trình môn học tiếng Anh với nội dung học tập giống nhau, tuy nhiên nhóm TN được dạy học theo tiếp cận DHTH trong khi nhóm ĐC giữ nguyên tiếp cận dạy học truyền thống.

### **Thiết kế thực nghiệm**

Tác giả luận án sử dụng phương pháp nghiên cứu bán thực nghiệm (quasi-experimental study) nhằm đo lường và kiểm chứng được hiệu quả của chu trình dạy học đề xuất với thiết kế nghiên cứu đo lường trước thực nghiệm và sau thực nghiệm. So với các phương pháp nghiên cứu khác, nghiên cứu thực nghiệm được xem là phương pháp mạnh nhất để kiểm tra mối quan hệ nhân quả (Neuman, 2014). Trong luận án này, tác giả lựa chọn phương pháp bán thực nghiệm do điều kiện nghiên cứu không cho phép kiểm soát nhiều biến số và đối tượng tham gia không thể được phân chia hoàn toàn ngẫu nhiên vào các nhóm cụ thể (Seliger, 1989). Theo Leedy và Ormrod (2023), việc phân nhóm ngẫu nhiên là yếu tố quan trọng trong thiết kế thực nghiệm để đảm bảo tính khách quan. Tuy nhiên, trong thực tế, không phải lúc nào các nhà nghiên cứu cũng có thể thực hiện được điều này. Vì vậy, phương pháp bán thực nghiệm được sử dụng trong nghiên cứu này, vì nó không đòi hỏi việc phân nhóm ngẫu nhiên để so sánh (Frankfort & Nachmias, 1996). Nunan (1999) cũng chỉ ra rằng không phải lúc nào nhà nghiên cứu cũng có khả năng thực hiện nghiên cứu thực nghiệm hoàn chỉnh (true-experimental study) do những hạn chế trong việc phân chia ngẫu nhiên các đối tượng vào nhóm thực nghiệm và nhóm ĐC.

Việc suy luận mối quan hệ nhân quả có thể gặp một số thách thức. Tuy nhiên, nếu nghiên cứu được thực hiện với nhiều nguồn bằng chứng và được hỗ trợ bởi dữ liệu định lượng trước và sau thực nghiệm trên một số lượng nhỏ biến số, thì vẫn có thể đảm bảo tính phù hợp. Do đó, luận án áp dụng thiết kế nghiên cứu

thực nghiệm theo mô hình đo lường trước và sau (Charles & Mertler, 2004; Nunan, 1999). Cụ thể, người tham gia sẽ thực hiện bài kiểm tra đầu vào trước thực nghiệm để đánh giá mức độ tương đồng về trình độ. Sau đó, họ tham gia lớp học thực nghiệm và cuối cùng thực hiện bài kiểm tra sau thực nghiệm. Việc kiểm tra đầu vào giúp nhà nghiên cứu xác định xem hai nhóm (thực nghiệm và ĐC) có mức độ năng lực tương đương hay không trước khi tiến hành nghiên cứu (Ross & cs., 2005). Sau đó, bất kỳ sự thay đổi nào trong mỗi nhóm sẽ được đánh giá thông qua việc so sánh kết quả bài kiểm tra của hai nhóm sau thực nghiệm. Nói cách khác, nghiên cứu không chỉ so sánh kết quả giữa hai nhóm trước và sau thực nghiệm mà còn phân tích sự khác biệt giữa hai nhóm sau thực nghiệm để đưa ra đánh giá chính xác hơn.

Nghiên cứu thực nghiệm diễn ra trong 19 tuần/1 học kỳ được thực hiện như sau (Bảng 2.6.) 1. Kiểm tra đầu vào (trước thực nghiệm); 2. Tiến hành thực nghiệm trong 19 tuần; 3. Kiểm tra đầu ra (sau thực nghiệm).

**Bảng 2.5.** Thiết kế nghiên cứu thực nghiệm

Tuần	Ngày tháng	Nội dung bài dạy	Nhóm thực nghiệm	Nhóm đối chứng
1	21-27/8/2023	<b>Giới thiệu môn học</b>	Giới thiệu môn học	Giới thiệu môn học
2	28/8-3/9/2023	<b>Bài 1: Homes and habits (tr.8-15)</b>	Nghe (tr.8-9), Ngữ pháp & Từ vựng (tr. 12, 13) Nói (tr.14), Đọc (tr.10-11), Viết (tr.15)	Nghe, Đọc, Ngữ pháp (tr.8-13)
3	4-10/9/2023		Nghe (tr.9), Nói (tr.15), Ngữ pháp & Từ vựng (tr. 13,14) Đọc (tr.11-12), Viết (tr.15)	Từ vựng Nói, Viết (tr.13-15)
4	11-17/9/2023	<b>Bài 2: Student days (tr.16-23)</b>	Nghe (tr.20) Ngữ pháp & Từ vựng (tr.18) Nói (tr.22) Đọc (tr.16) Viết (23)	Nghe, Ngữ pháp & Từ vựng Đọc, (tr.16-22)

5	18-24/9/2023		Nghe (tr.21) Nói (tr.23) Ngữ pháp (tr.19, 21) Đọc (tr.17) Viết (tr.23)	Từ vựng, Nói, Viết (tr.22-23)
6	25/9-1/10/2023	<b>Bài 3: Fun time</b> <b>(tr.26-33)</b>	Nghe (tr.26-27), Từ vựng (tr. 27-28), Nói (tr.32), Đọc (tr.28), Viết (tr.33)	Nghe, Từ vựng, Đọc, (tr.26-29)
7	2-8/10/2023		Nghe (tr.27), Ngữ pháp & Từ vựng (tr. 29-30) Nói (tr.33), Đọc (tr.29), Viết (tr.33)	Ngữ pháp & Từ vựng Nói, Viết (tr.29-33)
8	9-15/10/2023	<b>Bài 4: Our</b> <b>world</b> <b>(tr.34-41)</b>	Nghe (tr.39), Nói (tr.40), Đọc (tr.34), Ngữ pháp & Từ vựng (tr.36) Viết (tr.41)	Đọc, Ngữ pháp & từ vựng, Nghe (tr. 34-39)
9	16-22/10/2023		Đọc (tr.35), Ngữ pháp & Từ vựng (tr.37-38) Nói (tr.40), Viết (tr.41)	Nói, Viết (tr.40-41)
10	23-29/10/2023	<b>Kiểm tra giữa kì</b>	Kiểm tra giữa kì	Kiểm tra giữa kì
11	30/10- 5/11/2023	<b>Bài 5: Feelings</b> <b>(tr.44-51)</b>	Nghe (tr.44), Từ vựng & Ngữ pháp (tr.45- 48), Nói (tr.50), Đọc (tr.48), Viết (tr.50-51)	Nghe, Ngữ pháp & từ vựng, Đọc (tr. 44-49)
12	6-12/11/2023		Nghe (tr.45), Từ vựng (tr.49) Nói (tr.50), Đọc (tr.49), Viết (tr.50-51)	Từ vựng, Nói, Viết (tr.49-51)

13	13-19/11/2023	<b>Bài 6: Leisure and fashion</b> (tr.52-59)	Nghe (tr.57), Từ vựng (tr.55-56) Nói (tr.58), Đọc (tr.52-53), Viết (tr.59)	Đọc, Từ vựng, Nghe (tr.52-57)
14	20-26/11/2023		Nghe (tr.57), Từ vựng (tr.56-57) Nói (tr.59), Đọc (tr.54), Viết (tr.59)	Nói, Viết (tr.58-59)
15	27/11- 3/12/2023	<b>Bài 7: Out and about</b> (tr.62-69)	Nghe (tr.62-63), Ngữ pháp & Từ vựng (tr. 63-65) Nói (tr.68), Đọc (tr.65), Viết (tr.69)	Nghe, Từ vựng & Từ vựng Đọc, (tr.62-66)
16	4-10/12/2023		Nghe (tr.62-63), Từ vựng (tr. 67) Nói (tr.68), Đọc (tr.66), Viết (tr.69)	Từ vựng, Nói, Viết (tr.67-69)
17	11-17/12/2023	<b>Bài 8: This is me!</b> (tr.70-77)	Nghe (tr.74), Ngữ pháp & Từ vựng (tr. 72-73) Nói (tr.75), Đọc (tr.70-71), Viết (tr.77)	Nghe, Từ vựng & Ngữ pháp Đọc (tr. 70-74)
18	18-24/12/2023		Nghe (tr.74), Nói (tr.76), Đọc (tr.70-71), Từ vựng (tr.74-75) Viết (tr.77)	Nói, Ngữ pháp, Viết (tr. 75-77)
19	25-31/12/2023	<b>Ôn tập và kết thúc khóa học</b>	Ôn tập và kết thúc khóa học	Ôn tập và kết thúc khóa học

### Tiến trình thực nghiệm

Như đã đề cập ở phần trước, tác giả áp dụng thiết kế nghiên cứu bán thực nghiệm để so sánh ảnh hưởng của hai phương pháp dạy học: dạy tiếng Anh không chuyên theo cách tiếp cận tích hợp và dạy theo phương pháp chú trọng kỹ năng nhưng chưa tích hợp toàn diện. Mục tiêu là đánh giá tác động của hai phương

pháp này đối với sự phát triển NLTA của SV. Khóa học tiếng Anh không chuyên kéo dài 19 tuần và bao gồm 8 bài học.

### *Nhóm thực nghiệm*

Nghiên cứu này đề xuất tiếp cận DHTH trong dạy học tiếng Anh không chuyên. Tác giả tiến hành thực nghiệm lớp tiếng Anh B1 tại trường ĐH HTG03. Mục đích thực nghiệm nhằm kiểm chứng mức độ hiệu quả của chu trình dạy học theo tiếp cận tích hợp.

SV lớp TN và lớp ĐC tham gia khóa học tiếng Anh B1 cùng giáo trình. Nội dung bài dạy và chủ đề dạy học ở hai nhóm TN và ĐC giống nhau. Lớp TN tham gia lớp học với tiếp cận DHTH và lớp ĐC tham gia lớp học ĐC với phương pháp kỹ năng đơn lẻ.

Quy trình thiết kế và triển khai dạy học bao gồm một chuỗi các bước giúp GV xây dựng bài giảng, từ khâu thiết kế đến thực hiện và đánh giá kết quả. Hình 2.4 minh họa quy trình thiết kế và triển khai dạy học môn tiếng Anh cho SV không chuyên. Quy trình này được xây dựng dựa trên các cơ sở lý thuyết về thiết kế và thực hiện dạy học theo cách tiếp cận tích hợp, giúp GV dễ dàng áp dụng vào thực tế dạy học. Hình 2.4 thể hiện một chuỗi hoạt động học tập được sắp xếp theo trình tự trong một chu trình. Ở mỗi giai đoạn, vai trò của GV rất quan trọng trong việc hướng dẫn, hỗ trợ thực hành và cung cấp phản hồi. Sự tương tác giữa GV và SV cũng như giữa các SV với nhau được tích hợp vào các giai đoạn khác nhau nhằm không chỉ thúc đẩy sự hợp tác mà còn tạo nhiều cơ hội thực hành ngôn ngữ. Chu trình thiết kế và triển khai dạy học môn tiếng Anh cho SV không chuyên theo tiếp cận tích hợp được thực hiện qua sáu bước: 1) dẫn nhập; 2) học tập thông qua ngữ liệu đầu vào; 3) thực hành ngôn ngữ tập trung; 4) thực hành sản xuất ngôn ngữ đầu ra; 5) nhận xét, đánh giá; 6) hoạt động bổ trợ.

### **Bước 1: Dẫn nhập**

Mục đích: Để thiết lập bối cảnh sử dụng ngôn ngữ; để kích hoạt kiến thức trước đây về ngôn ngữ.

- Dẫn nhập còn được gọi là khởi động, là chuẩn bị cho SV bài học mới, khơi dậy hứng thú của SV với chủ đề của bài học. Dẫn nhập rất quan trọng vì nó đánh dấu giai đoạn chuyển tiếp giữa bài học trước và bài học mới. Theo nghĩa này, cần chuẩn bị cho SV cả về mặt tâm lý và học thuật cho bài học mới. Chắc

chấn, hoạt động này phải xuất hiện ở đầu bài học ngay sau những hoạt động thông thường như nói ‘Xin chào’ với SV và điểm danh. Đây là giai đoạn mà GV và SV chuẩn bị làm quen với chủ đề của bài đọc hoặc bài nghe. GV kích hoạt kiến thức nền tảng của SV (kinh nghiệm sống trước đây hoặc quá trình học tập trước đó), gây tò mò cho SV về những gì sắp diễn ra và mở mang đầu óc để SV có thể học những điều mới mẻ. GV có thể khuyến khích SV dự đoán chủ đề của bài học bằng cách cung cấp cho họ nhiều manh mối khác nhau, chẳng hạn như hình ảnh, tiêu đề hoặc mô tả bìa sách. GV có thể khởi xướng một cuộc thảo luận chung về chủ đề hoặc yêu cầu SV lựa chọn các đáp án dựa theo câu hỏi được cung cấp bởi GV. Dù SV chọn phương án nào thì vấn đề là khả năng dự đoán cực kỳ hữu ích nếu GV muốn SV tương tác hoàn toàn với văn bản. Mục đích giai đoạn này là kích thích sự tò mò và thích thú của SV về chủ đề. Bài học bắt đầu với những hoạt động dẫn nhập như sau:

- Hình ảnh: Hình ảnh là nguồn tài nguyên linh hoạt và hữu ích giúp SV kết hợp hình thức với ý nghĩa. Những bức tranh thú vị, mang tính giải trí sẽ lôi cuốn SV tìm hiểu chủ đề của bài học.

Ví dụ: Ở bài 4 “*Our world*”, GV có thể sử dụng các hình ảnh về trải nghiệm cá nhân qua các chuyến du lịch ở các địa điểm trong và ngoài nước; yêu cầu SV dự đoán tên địa danh của các bức tranh đó, từ đó dự đoán chủ đề của bài học.

- Bài hát: Bài hát có thể được sử dụng làm bối cảnh trình bày, làm tài liệu củng cố và là phương tiện để dạy tất cả các kỹ năng ngôn ngữ. Điều quan trọng là các bài hát phải cung cấp bối cảnh phong phú, hấp dẫn để giúp SV có một tinh thần tốt trước khi bắt đầu bài học mới.

Ví dụ: Ở bài 5 “*Feelings*”, GV có thể sử dụng bài hát vui, có tiết tấu sôi động và khuyến khích SV nhảy theo tiết tấu và giai điệu của bài hát.

- Sử dụng bối cảnh lớp học: Bàn, ghế, sách, vở, công tắc đèn, cửa sổ, tường được sử dụng làm ví dụ cho minh học cho mở đầu bài học. Tương tự, SV cũng là một phần của môi trường lớp học và có thể được yêu cầu ngồi xuống, đứng lên, cởi ra hoặc mặc vào một số quần áo mà họ có.

Ví dụ: Ở bài 2 “*Student days*”, GV có thể dùng các câu mô tả bằng tiếng Anh về các đồ vật như bàn, ghế, sách, bảng... trong không gian lớp học và yêu cầu SV dự đoán đồ vật đó.

- Sử dụng máy tính hoặc Web: để xem video trên Youtube có liên quan đến bài học.

Ví dụ: Ở bài 2 “*Student days*”, GV có thể mở một video trên youtube có nội dung về những hoạt động mà SV làm trên trường học, kèm theo danh sách các hoạt động. GV yêu cầu SV xem video clip và sắp xếp các hoạt động theo trật tự.

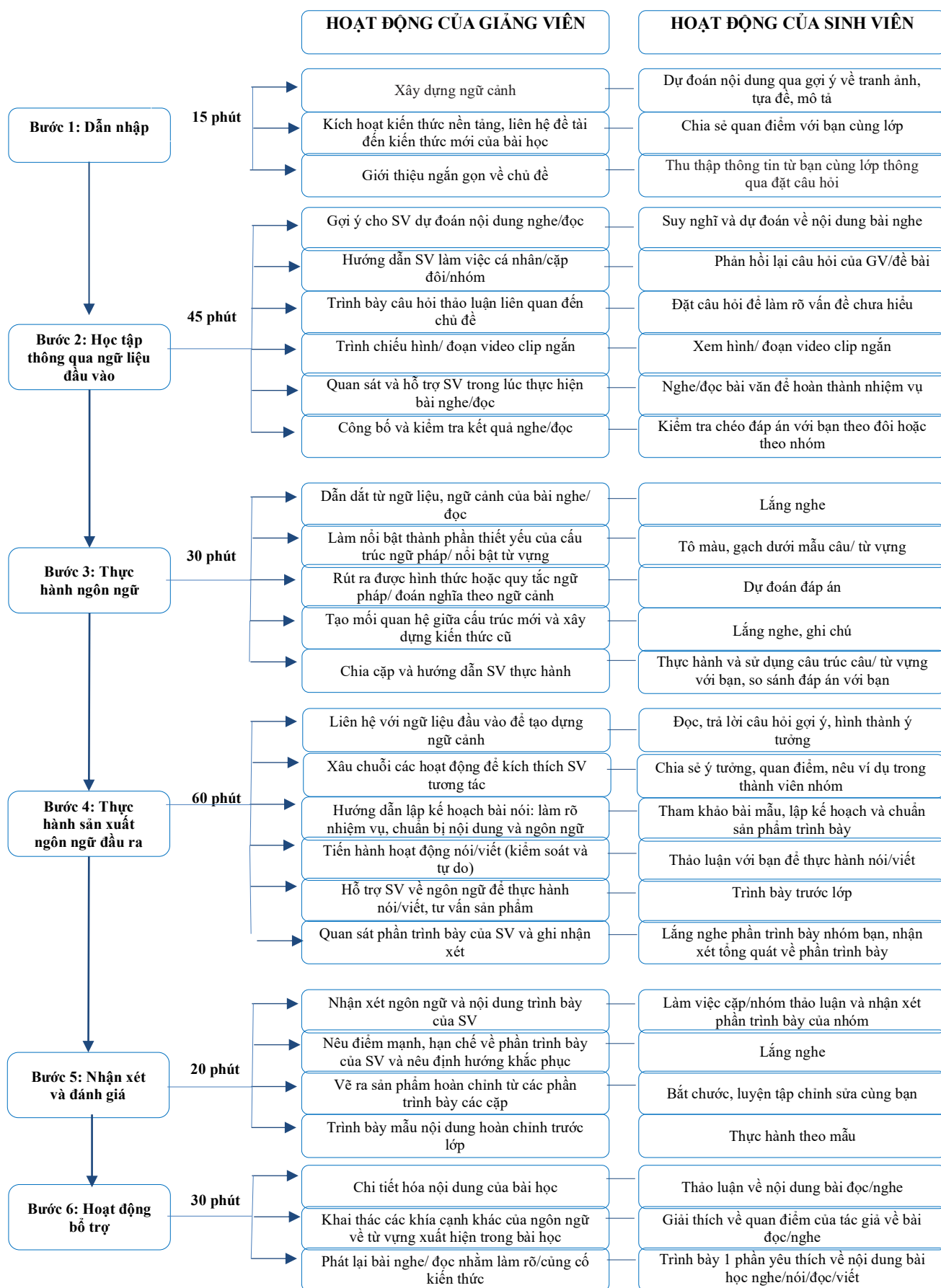
Mặc dù khởi động là quan trọng và hữu ích để bắt đầu bài học nhưng GV cũng không nên dành quá nhiều thời gian cho phần này. Rashad & Abdulsafi (2018) đề xuất rằng đối với bài học kéo dài 45 phút thì hoạt động khởi động không nên kéo dài quá 5 phút. Như vậy một buổi học diễn ra trong 4 tiết học thì GV có thể sử dụng tối đa khoảng 15 phút

### **Bước 2: Học tập thông qua ngữ liệu đầu vào**

Mục đích: Giúp SV có thông tin và kiến thức xung quanh cuộc sống và thế giới của chủ đề bài học. GV cung cấp đầy đủ ngữ liệu đầu vào làm nền tảng để chuẩn bị cho các hoạt động đầu ra.

Học tập thông qua ngữ liệu đầu vào bao gồm kỹ năng Nghe hoặc Đọc giúp người học chuẩn bị hành trang kiến thức về ý tưởng bên cạnh thu nhận thêm về từ vựng và ngữ pháp để có đủ tự tin trình bày sản phẩm Nói và Viết bởi vì Nói hoặc Viết bằng ngôn ngữ thứ hai có thể tạo ra rất nhiều lo lắng cho người học ngôn ngữ. Một số SV gặp phải tình trạng không có ý tưởng để Nói hoặc Viết. SV không có đủ vốn từ vựng và ngữ pháp để trình bày ngôn ngữ Nói hoặc Viết.

Ở giai đoạn này, SV nghe băng có liên quan đến chủ đề của bài học. Các SV được chia cặp đôi để thảo luận nội dung mà SV nghe được và chia sẻ ý kiến cùng nhau. GV cung cấp một đoạn giới thiệu ngắn gọn về chủ đề và sau đó trình bày các bức tranh hoặc một đoạn video ngắn kèm theo các câu hỏi để thảo luận mà có liên quan đến đề tài. SV được yêu cầu tạo sự kết nối giữa các từ vựng, ngữ cảnh và những kinh nghiệm học tập để chia sẻ ý tưởng, bày tỏ quan điểm, cho ví dụ, nêu lí do đến thành viên của nhóm và sau đó đến cả lớp.



**Hình 2.4. Chu trình dạy học tích hợp môn tiếng Anh không chuyên theo hướng phát triển năng lực tiếng Anh cho sinh viên đại học**

SV được yêu cầu phải thực hành lên dàn ý (brainstorming), đọc nhanh để lấy thông tin (scanning), thu thập và chia sẻ thông tin, ghi chú sử dụng sơ đồ. Với nhóm 4 thành viên, SV nhận 3 từ vựng thích hợp và được yêu cầu tìm mối quan hệ giữa các từ mà không sử dụng từ điển. SV đọc tìm nhanh thông tin được cung cấp sẵn để tìm hiểu từ vựng trong ngữ cảnh, tìm hiểu nghĩa và cách dùng của từ vựng trong cấu trúc ngữ pháp. SV cuối cùng chia sẻ kết quả với các nhóm khác, ghi chú lại. Điều này giúp SV củng cố sự hợp tác, dự đoán, đọc nhanh thông tin và đặc thụ từ vựng trong ngữ cảnh một cách tự nhiên.

Sự nhấn mạnh ở giai đoạn này là dựa vào nội dung của bài đọc mà GV giới thiệu bằng cách tạo dựng ngữ cảnh để SV có thể viết về nội dung ấy. Xây dựng ngữ cảnh giúp SV hiểu hình thức bài đọc, đối tượng khán giả và ngữ cảnh đang diễn ra. Điều này được hiểu như là một cách kích hoạt kiến thức sẵn có của SV, giúp SV làm quen với chủ đề và thu hút sự quan tâm, thích thú, mong đợi.

Làm mẫu cho SV, GV trình bày và thực hành các bước như là một giai đoạn chuẩn bị cho SV làm việc độc lập cũng như hợp tác. GV giúp SV xây dựng sự hiểu biết về mục đích của bài đọc, những đặc điểm ngôn ngữ tổng quát để SV có thể thu nhận đủ kiến thức nền tảng xung quanh chủ đề, đồng thời giúp SV khám phá những đặc tính về cú pháp, đặc điểm ngôn ngữ, tìm thấy các đặc điểm ngôn ngữ với các ví dụ minh họa cụ thể.

Bốn hoặc năm SV làm việc cùng nhau để thảo luận những câu hỏi ở giai đoạn tiền đọc hiểu (pre-reading) có liên quan đến những kiến thức sẵn có của SV. Điều này giúp SV mở rộng kiến thức về chủ đề. SV sau đó chia sẻ quan điểm của mình về chủ đề với bạn cùng lớp.

- Video và đọc văn bản (Video and reading text): GV kích hoạt kiến thức sẵn có của SV về chủ đề video hoặc bài đọc. SV xem video hoặc đọc, trả lời câu hỏi. SV xem video một hoặc hai lần không có âm thanh và suy luận câu trả lời dựa trên hình ảnh video, sau đó xem bằng âm thanh và điền vào chỗ trống, cuối cùng xem lại để kiểm tra câu trả lời.

- Đọc ghép hình (Jigsaw reading): Đọc ghép hình là bài tập hoạt động nhóm, trong đó mỗi thành viên được phụ thuộc vào nhau về một phần thông tin. GV chuẩn bị các câu hỏi đọc hiểu cho mỗi câu chuyện và sau đó đưa ra một nửa câu hỏi. Ví dụ như nhóm A phần đầu câu chuyện và nhóm B phần còn lại của câu

chuyện. SV đọc bài, trả lời câu hỏi và kiểm tra mức độ hiểu bài. SV sẽ ghép đôi với một bạn trong nhóm khác và kể cho họ nghe về câu chuyện, đồng thời lắng nghe câu chuyện của bạn. Để giúp SV nhớ lại câu chuyện, GV có thể yêu cầu SV ghi chép.

Ví dụ: Ở bài 6 “*Leisure and fashion*”, có 2 phần trong bài đọc. Phần 1: có 8 đoạn văn riêng biệt (A, B, C, D, E, F, G, H) kèm theo thông tin bài đọc về chủ đề giải trí. Phần 2: có 5 mô tả (1, 2, 3, 4, 5) mô tả về nhân vật yêu thích giải trí. Từng SV được cung cấp 1 đoạn văn (A/ B/ C/ D/ E/ F/ G/ H) hoặc SV được cung cấp 1 mô tả (1/ 2/ 3/ 4/ 5). SV sẽ đọc thông tin và được yêu cầu đứng dậy đi tìm partner tương thích và phù hợp với nhau. Có 3 đoạn văn không được sử dụng.

- Đọc hiểu cặp đôi (paired reading): 2 SV đọc một trong hai đoạn văn cùng một chủ đề và sau đó làm việc với bạn bên cạnh để kết hợp các khái niệm chính từ bài văn. Sau đó SV chia sẻ kiến thức để hoàn thành bài tập nhóm. Làm việc với hai hoặc nhiều hơn hai đoạn văn trong cùng một chủ đề giúp người học khám phá nhiều khía cạnh và quan điểm về chủ đề.

- Chuyển giao thông tin (Information Transfer): SV tái tạo thông điệp mà SV nghe được dưới một hình thức mới, chẳng hạn như khi SV nghe và phản hồi bằng cách sắp xếp một bộ tranh, hoàn thành bản đồ, vẽ một bức tranh hoặc hoàn thành một bảng. Đặc điểm chính của các hoạt động này là chúng liên quan đến sự thay đổi về hình thức của thông điệp nhưng thông điệp vẫn giữ nguyên. Do đó, kỹ thuật nghe và vẽ có thể được phân loại là kỹ thuật truyền thông tin. Ví dụ, người học nghe cuộc trò chuyện giữa chủ nhà và người mới đến trọ và nêu sơ đồ các phòng trong ngôi nhà bằng cách sử dụng thông tin được truyền tải trong cuộc trò chuyện. Tương tự, GV nói về gia đình của mình hoặc một gia đình tưởng tượng và học sinh hoàn thành sơ đồ cây gia phả.

### **Bước 3: Thực hành ngôn ngữ**

Mục đích: Giúp SV học các cấu trúc câu, điểm ngữ pháp và từ vựng được sử dụng trong bài nghe/đọc ở bước 2 để chuẩn bị cho các hoạt động sản xuất (productive activities) ở bước 4 bằng cách giúp SV kiểm tra mức độ hiểu thông qua các câu hỏi và bài tập vận dụng. Cùng lúc, giúp GV đánh giá mức độ hiểu bài của SV dựa trên hoạt động đầu vào để xác định SV đã sẵn sàng cho bước thực hành ngôn ngữ đầu ra.

Điều đặc biệt quan trọng là GV phải chú ý đến các kỹ năng đầu vào ở bước 2 gắn kết như thế nào với kỹ năng đầu ra sao cho có tính mạch lạc, tự nhiên, nhất quán nhằm cung cấp cho SV trải nghiệm học tập tốt nhất.

Không thể phủ nhận tầm quan trọng của từ vựng và ngữ pháp vì chúng hỗ trợ người học có thêm ngữ liệu để thực hành Nói và Viết. Quan trọng hơn hết là GV phải trình bày theo cách có tính tích hợp cao và phù hợp với bối cảnh. Từ vựng rất nhiều và đòi hỏi GV cần chọn những từ có tần suất sử dụng nhiều nhất, bám sát với ngữ liệu bài nghe hoặc đọc. Kỹ thuật trình bày từ vựng phụ thuộc vào đặc tính của từ (trừu tượng hay cụ thể, danh từ hay động từ) và năng lực học tập của người học. Một vài ví dụ điển hình như: (1) Sử dụng vật thể thực tế (Real objects): Hành động hoặc xem vật thể thật là cách hiệu quả giúp người học nhớ, học, hiểu; (2) Cho ví dụ (Examples): Với từ vựng cụ thể, GV giúp SV giải thích nghĩa của từ. Ví dụ càng đơn giản, ngắn gọn, trực tiếp, liên quan đến đời sống SV thì sẽ hiệu quả hơn; (3) Tạo ngữ cảnh (Context): Ví dụ hướng đến ngữ cảnh hóa (contextualise) từ vựng để diễn đạt nghĩa. Đặt từ vựng vào ngữ cảnh có liên quan; (4) Cung cấp từ đồng nghĩa/ trái nghĩa (synonyms/antonyms): Kỹ thuật này yêu cầu SV có kiến thức về từ vựng nền tảng ở mức độ nhất định; (5) Sử dụng cử chỉ, điệu bộ (Gestures and miming): GV sử dụng cử chỉ, hành động để giải thích từ; (6) Sử dụng hành động (Actions): Từ vựng hành động như chạy, nhảy, di chuyển...GV có thể thực hiện hành động trực tiếp, hoặc gợi ý cho SV thực hiện hành động; (7) Vẽ hình ảnh (Drawings): Sử dụng bảng để vẽ những đặc điểm nổi bật của từ vựng; (8) Sử dụng tranh ảnh (Pictures): GV có thể trình chiếu tranh ảnh với sự trợ giúp của Google, hoặc tranh ảnh trực tiếp sách, báo, tạp chí; (9) Dịch nghĩa tiếng Việt (Translation): Với các từ vựng trừu tượng phức tạp như chính trị (policy), trung thực (honesty)... thì GV có thể dịch nghĩa tiếng Việt để SV hiểu.

Sau khi SV đã có được vốn từ vựng cần thiết cho mục tiêu của bài học, một vài điểm ngữ pháp sẽ được giới thiệu đến SV, bao gồm các bước như sau:

(1) Cung cấp ví dụ bao gồm cấu trúc ngữ pháp. Bằng cách này, giới thiệu cấu trúc ngữ pháp bắt đầu từ ngữ cảnh thực tế, không phải từ những quy tắc trừu tượng.

(2) Tạo sự chú ý để thu hút sự quan tâm của SV vào các đặc điểm cụ thể của cấu trúc ngữ pháp dựa trên các ví dụ đã cung cấp. GV có thể thực hiện sự chú ý

này bằng cách làm nổi bật, tô màu, viết hoa các thành phần thiết yếu của cấu trúc ngữ pháp.

(3) Rút ra được hình thức hoặc quy tắc ngữ pháp. GV hướng dẫn SV thảo luận và cung cấp những gợi ý cần thiết để giúp SV có thể hiểu rõ cấu trúc.

(4) Tạo mối quan hệ giữa cấu trúc mới và xây dựng kiến thức cũ. Ví dụ, GV đang hướng dẫn thì hiện tại hoàn thành tiếp diễn thì có thể giúp SV ôn lại thì hiện tại tiếp diễn và hiện tại hoàn thành để kích hoạt kiến thức trước đây của SV.

(5) Thực hành và sử dụng câu trúc với những bài tập kiểm sát mức độ chính xác và cuối cùng SV sản xuất câu có ý nghĩa một cách tự do (freely produce).

Một đặc điểm quan trọng ở chu trình DHTH là tính gắn kết (cohesion and coherence) của các thành phần dạy học với nhau. Cụ thể hơn, ở giai đoạn này, GV cần quan tâm đến tính hoán chuyển (transitioning) từ ngữ liệu đầu vào sang ngữ liệu đầu ra. GV có thể đánh giá mức độ hiểu bài của SV qua các hoạt động ngữ liệu đầu vào và thực hành ngôn ngữ để xem SV đã sẵn sàng chuyển sang giai đoạn sản xuất ngữ liệu đầu ra hay chưa. GV kiểm tra và hỗ trợ SV để đảm bảo rằng SV đã lĩnh hội tốt ngữ liệu đầu vào để tiến hành sản xuất ngữ liệu đầu ra. Các hoạt động gợi ý như sau:

- Phân loại (groupings): SV tìm sự gắn kết giữa các vật dụng, khái niệm, ý tưởng để hiểu và nhớ từ và định nghĩa.

Ví dụ: nói về chủ đề nghề nghiệp (jobs), GV cung cấp cho SV tranh ảnh liên quan đến công việc: carpenter, doctor, nurse, server, mechanic, beautician... và yêu cầu SV tạo nhóm từ dựa quan đến công việc, dựa vào các tiêu chí tiêu biểu như: công việc ngoài trời và trong văn phòng. SV dựa vào tiêu chí để lựa chọn từ. SV làm việc nhóm để trao đổi, giải thích lựa chọn, mô tả công việc để hoàn thành nhiệm vụ.

#### **Bước 4: Thực hành sản xuất ngữ liệu đầu ra**

(Bước chuyển từ ngữ liệu đầu vào và ngữ liệu đầu ra đóng vai trò quan trọng cho GV để đánh giá mức độ hiểu bài của SV, xác định SV đã sẵn sàng chuyển sang giai đoạn đầu ra hay chưa. Nếu SV gặp khó khăn với từ vựng thì GV có thể tăng thêm hoạt động đầu vào.)

Mục đích: nói và viết cùng một chủ đề của bài học dựa trên ngữ liệu thu được từ việc nghe/đọc ở bước 2, nhấn mạnh sự chuyển giao từ thực hành từ có kiểm soát (controlled practice) sang thực hành tự do (free practice).

- Đối thoại (Dialogues): GV xếp SV thành từng cặp để thực hiện cuộc đối thoại. GV trình bày đoạn hội thoại mẫu. Đoạn hội thoại này có liên quan đến một số hành động. GV có thể thực hiện cách khác bằng cách thiết lập một tình huống nhập vai. GV phân công vai cho SV. SV được phép nhìn kịch bản hoặc học thuộc hội thoại đơn giản và sau đó diễn xuất theo cặp đôi. SV được khuyến khích thêm thông tin mình muốn nói sao cho tự nhiên nhất.

- Nhập vai (Role Play): SV sử dụng đoạn hội thoại trong giáo trình làm hướng dẫn để đóng vai. SV làm việc theo cặp để viết một đoạn hội thoại, đọc và thực hành đoạn hội thoại đó, sau đó diễn lại đoạn hội thoại đó trước nhóm của mình. Sau đó, mỗi nhóm chọn vai diễn hay nhất trong nhóm của mình và hai SV đó diễn lại cuộc trò chuyện của mình trước cả lớp. GV thu thập các đoạn hội thoại để đánh giá kỹ năng viết của SV và quan sát các đoạn hội thoại của các cặp SV khi họ đóng vai để đánh giá kỹ năng nói của họ trong lớp.

- Thảo luận và tranh luận (Discussion and Debates): GV chia SV thành các nhóm tùy theo quy mô lớp học mà sau đó mỗi nhóm được phân công một tiểu chủ đề để thảo luận. SV có nhiệm vụ đưa ra ý kiến và bảo vệ ý kiến bằng cách lập luận. Sau khi hết thời gian hoàn tất phần chuẩn bị, các nhóm lần lượt trình bày trước lớp để giới thiệu về chủ đề của mình và lần lượt trình bày quan điểm của mình. Nhóm còn lại được mời thực hiện lần lượt trình bày quan điểm của mình.

- Hoạt động hoàn thành khoảng trống thông tin (Information-gap activities): SV theo cặp nhìn vào bức tranh rất giống nhau (SV không nhận ra điểm giống nhau ngay từ đầu) với bức tranh mà bạn cùng lớp của mình có. SV tìm ra điểm khác biệt giữa bức tranh của họ mà không cho xem tranh của họ. SV sẽ phải mô tả và đặt câu hỏi nhiều để tìm ra sự khác biệt.

- Kể chuyện (telling stories): GV yêu cầu SV kể những câu chuyện đã xảy ra với các em trong quá khứ. GV có thể khuyến khích SV sáng tạo ra câu chuyện dựa trên thông tin hoặc hình ảnh gợi ý. Ngoài ra, GV có thể yêu cầu SV kể lại những câu chuyện nổi tiếng theo cách của riêng mình.

- Kể chuyện với tranh (picture stories): SV diễn giải câu chuyện dựa vào sự gợi ý của tranh ảnh theo gợi ý trật tự. Mỗi SV được cung cấp một bức tranh. SV hợp tác làm việc để sắp xếp tranh theo một trật tự đúng. Khi hoàn thành xong, SV tạo thành vòng tròn và kể câu chuyện. GV cùng lúc sử dụng hỗ trợ từ hình ảnh để giúp SV kể chuyện.

- Đồ vật yêu thích (favourite objects): GV khuyến khích SV suy nghĩ về các đồ vật các em yêu thích và thời điểm các em có được chúng. Câu hỏi gợi ý: tại sao em có chúng, em làm gì với chúng, tại sao chúng quan trọng... Trong nhóm, SV luân phiên chia sẻ về đồ vật yêu thích của mình và các nhóm kể cho cả lớp nghe về đồ vật yêu thích.

- Hoạt động hợp tác (mingle activities): SV đi xung quanh lớp để thu thập thông tin từ SV khác trong lớp liên quan đến chủ đề đã được gợi ý. Điều này giúp SV tăng cơ hội tham gia, tương tác cùng với thành viên của lớp trong một thời lượng thời gian nhất định. Mỗi SV sẽ có điểm mạnh khác nhau có thể hỗ trợ nhau. SV thực hiện hoạt động phỏng vấn bạn cùng lớp thông qua kỹ năng nói và trình bày báo cáo kết quả thông qua kỹ năng viết.

- So sánh và đối chiếu (Compare and Contrast): GV yêu cầu SV nhìn vào bức tranh và mô tả cho bạn cùng lớp, sau đó lắng nghe phản hồi của bạn để xem câu trả lời giống hay khác nhau. Nếu khác, SV yêu cầu bạn cùng lớp giải thích bức tranh cho mình.

GV cùng lúc hành động như là người trợ giúp. GV đi bao quanh lớp học để hỗ trợ mặt ngôn ngữ. Các SV còn lại lắng nghe, quan sát phần trình bày của nhóm bạn và cho nhận xét về nội dung.

Mỗi đơn vị nội dung đều có cơ hội được tiếp tục với kỹ năng viết. Mục đích của bài viết có thể là bản tóm tắt những gì đã được thảo luận giữa các cặp đôi hoặc nhóm nhỏ.

- Sắp xếp câu (Jumbled sentence): GV yêu cầu SV sắp xếp lại các từ hoặc cụm từ cho sẵn thành câu đúng và đặt những câu này thành một đoạn văn. Cuối cùng, GV yêu cầu SV viết bắt đầu và kết thúc bức thư bằng mẫu gợi ý phía trên.

- Nghe chép chính tả (Dictation): GV yêu cầu SV lắng nghe bạn cùng cặp đôi và viết ra nội dung SV nghe được. SV của thể yêu cầu bạn cùng cặp đôi lặp lại hoặc đánh vần các từ và luân phiên nhau nói với bạn.

- Hợp tác viết (Collaborative writing activities): GV thiết lập vòng tròn câu chuyện trong đó mỗi SV trong nhóm có một mảnh giấy để viết dòng đầu tiên của câu chuyện (theo yêu cầu của GV). Sau đó, SV viết tiếp câu tiếp theo, rồi chuyển bài của mình cho người bên cạnh. Cuối cùng, khi tờ giấy được trả lại cho chủ nhân ban đầu thì SV đó sẽ viết kết luận.

- Viết song song (parallel writing): viết từ bài mẫu. GV cung cấp cho SV bài viết mẫu tập trung vào dạng bài viết cụ thể. SV chú ý đến đặc điểm của bài viết. SV liệt kê ý tưởng, tổ chức ý tưởng, viết bài. SV sau đó chia sẻ bài viết với bạn, cùng nhau cho nhận xét, và cùng nhau chỉnh sửa bài viết.

### **Bước 5: Nhận xét, đánh giá**

Mục đích: Nhận xét và đánh giá nhằm cung cấp thông tin SV đáp ứng mục tiêu bài học và đạt kết quả học tập như mong muốn.

GV nhận xét và đánh giá buổi học bằng cách nhìn lại buổi học và xem xét cả lớp và các cá nhân đã làm tốt như thế nào và GV có thể sử dụng phản hồi của SV để quyết định trọng tâm cần cải thiện cho buổi học tiếp theo. GV sưu tập các phiếu trả lời của SV và cho SV những phản hồi cá nhân cho phần trình bày của họ, đề xuất các hướng giao tiếp tiếp theo hoặc các chiến thuật học tập. Từng cặp đôi được cho thời gian để thảo luận và nhìn lại phần trình bày của họ. GV giải thích điểm mạnh và hạn chế của từng cặp đôi và khuyến khích thành viên trong lớp học hỏi lẫn nhau qua phần trình bày của nhóm bạn.

### **Bước 6: Hoạt động hỗ trợ**

Mục đích: Cung cấp cho người học cơ hội áp dụng những gì họ học được trong lớp vào các tình huống ngoài môi trường lớp học.

GV yêu cầu SV làm việc cặp đôi hoặc theo nhóm để thảo luận về ý chính của các đoạn văn (reading). SV khai thác thêm từ vựng hoặc phân tích cấu trúc câu. Khi gặp từ mới hoặc câu khó, SV được khuyến khích sử dụng ngữ cảnh và dấu hiệu ngôn ngữ để dự đoán nghĩa. GV cũng có thể yêu cầu SV làm việc theo nhóm để nhập vai vào cốt truyện hoặc các sự kiện cụ thể trong bài đọc để nâng cao khả năng đọc hiểu. Tiếp theo là sửa một số lỗi phát âm. GV cần thu hút sự chú ý của cả lớp về chúng. GV chỉ nên tập trung vào những phần trình bày có cách phát âm sai bị ảnh hưởng đến mức độ hiểu của người nghe. GV có thể linh hoạt và phân bố các hoạt động như sau: giải thích các từ vựng khó và ghi câu hỏi đọc lên bảng;

phản hồi về hoạt động nghe và sửa lỗi phát âm; một cuộc tranh luận ngắn về các tin tức cụ thể; đọc lướt một đoạn văn ngắn liên quan đến một tin tức và phản hồi; viết về một tin tức và phản hồi.

#### *Nhóm đối chứng*

Giống với nhóm TN, SV nhóm ĐC cũng tham gia 19 tuần học tập. Để phân biệt việc dạy môn tiếng Anh không chuyên ở nhóm ĐC giữa tiếp cận DHTH và phương pháp dạy học kỹ năng chưa tích hợp thì trong các buổi học ở lớp ĐC, một buổi dạy sẽ diễn ra với chu trình gồm các bước:

- Khởi động (Warm-up): thường liên quan đến những trend hiện tại để thu hút sự chú ý của SV. GV thiết kế một số games để các nhóm trong lớp thi đua với nhau, để không khí lớp học sôi động hơn. (30 phút)

- Dạy Đọc và từ vựng (Reading and vocabulary): GV giới thiệu chiến thuật làm bài đọc và sau đó hướng dẫn các em làm bài tập từ vựng. (80 phút)

- Trình bày và luyện tập ngữ pháp (Grammar presentation and practice): GV hướng dẫn các em SV làm bài tập ngữ pháp của unit đó. (60 phút)

- Dạy Đọc và Nghe (Reading and listening): GV giới thiệu chiến thuật cần cho bài đọc và bài nghe cho SV. Sau khi SV hoàn thành bài đọc và bài nghe, GV giải thích cho các em về đáp án kết hợp với những chiến thuật vừa giới thiệu. Dựa trên chủ đề của bài học đọc hoặc nghe, GV thiết kế thêm bài tập Nghe, Đọc để liên hệ thực tế. (80 phút)

Sự khác nhau giữa hai nhóm TN và ĐC nằm ở: 1) Trật tự kỹ năng dạy học; 2) Số lượng kỹ năng tích hợp; 3) Thời gian phân bổ kỹ năng; 4) Hoạt động giảng và tài liệu dạy học; 5) Tính kết nối mạch lạc giữa các kỹ năng với nhau.

#### **Công cụ đo lường nghiên cứu thực nghiệm**

Bài kiểm tra đóng vai trò là công cụ trong nghiên cứu định lượng nhằm đánh giá năng lực học tập của người học (Johnson & Turner, 2003). Phương pháp kiểm tra trước và sau thực nghiệm là một thiết kế phổ biến trong nghiên cứu, được sử dụng để so sánh hoặc đo lường sự thay đổi giữa nhóm TN và nhóm ĐC (Dimitrov & Rumrill, 2003).

#### *- Thiết kế bài kiểm tra*

Bài kiểm tra là một phương pháp thu thập dữ liệu hiệu quả và đóng vai trò quan trọng trong nghiên cứu thực nghiệm. Khi thiết kế bài kiểm tra, cần lưu ý các

yếu tố sau: (1) xác định mục đích kiểm tra nhằm đánh giá năng lực đầu vào và đầu ra của người học; (2) xác định mục tiêu kiểm tra, bao gồm các nội dung cần đo lường; (3) xây dựng bài kiểm tra với ma trận chi tiết để làm rõ từng mục và mức độ khó; (4) định dạng bài kiểm tra, bao gồm hướng dẫn và bố cục; (5) đảm bảo tính giá trị và độ tin cậy của bài kiểm tra.

Mục đích của bài kiểm tra là đo lường mức độ hiệu quả của hai tiếp cận dạy học. Vì vậy, tác giả đã xây dựng hai bài kiểm tra tiến hành trước và sau thực nghiệm để so sánh kết quả kiểm tra của SV ở nhóm ĐC và nhóm TN. Bài kiểm tra trước thực nghiệm nhằm xác định sự tương đương về NLTA của SV hai nhóm TN và ĐC trước khi can thiệp. Bài kiểm tra sau thực nghiệm với hai nhóm ĐC và TN nhằm đo lường mức độ phát triển NLTA của SV hai nhóm.

Bài kiểm tra bao gồm bốn kỹ năng: Nghe, Nói, Đọc, Viết. Các câu hỏi của hai bài kiểm tra khác nhau nhưng cùng một nội dung. Hai bài kiểm tra được lựa chọn nội dung và chủ đề kiểm tra nằm trong chương trình học. Không có mục nào về một vấn đề được thảo luận ở nhóm này mà không được thảo luận ở nhóm kia. Nội dung bài kiểm tra có nội dung gần gũi với cuộc sống của SV, giúp SV có cơ hội giao tiếp và phát huy được khả năng của bản thân. Nội dung bài kiểm tra được phát triển dựa trên bài thi B1-PET Châu Âu. Ngữ liệu bài kiểm tra dựa trên tài liệu tham khảo của các giáo trình PET-B1 của nhà xuất bản Cambridge. Bài thi PET rất phổ biến và được chấp nhận trên toàn cầu. Bài thi đã được chuẩn hóa, đảm bảo có giá tính giá trị cao.

**Bảng 2.6.** Cấu trúc bài kiểm tra năng lực tiếng Anh

<b>Kỹ năng</b>	<b>Thời gian</b>	<b>Nội dung</b>	<b>Tập trung vào:</b>
Đọc/ Viết	90 phút	Đọc: 5 phần kiểm tra kỹ năng đọc với đa dạng các nội dung đọc từ sách báo, tạp chí, tờ rơi, tài liệu quảng cáo, trang web với độ dài từ ngắn đến dài và mang tính liên tục, bao gồm: (1) lựa chọn câu trả lời đúng dựa vào ngữ liệu bài đọc qua 5 bảng tin ngắn riêng biệt; (2) ghép đáp án đoạn văn và mô tả; (3) lựa chọn đúng/sai; (4) lựa chọn câu trả lời đúng dựa vào bài đọc dài; (5) lựa	Đánh giá người học năng lực hiểu nghĩa của bài đọc ở mức độ từ, cụm từ, câu văn, đoạn văn và toàn bài văn.
			Đánh giá người học khả năng tạo dựng nội dung viết từ đơn vị câu đến bài

	chọn từ điền vào đoạn văn Viết: Hoàn thành 3 phần của bài viết, bao gồm: - Phần 1: hoàn thành/viết lại 5 câu ngữ pháp - Phần 2: viết 1 đoạn tin ngắn (email, bưu thiếp, ghi chú...) độ dài 35-45 từ. - Phần 3: viết câu chuyện hoặc lá thư thân mật, độ dài 100 từ	viết liên tục.
Nghe	35 phút 4 phần: trao đổi thông tin ngắn đến đoạn hội thoại và đọc thoại dài hơn.	Đánh giá người học năng lực hiểu đoạn hội thoại và đọc thoại cả ngữ cảnh đời thường đến trung lập liên quan đến các chủ đề thường ngày.
Nói	12 phút Phần 1 kiểm tra sự tương tác của người học với GV; Phần 2 và 4 kiểm tra người học tương tác với bạn học; Phần 3 kiểm tra người học độc lập về khả năng phát triển câu trả lời	Đánh giá người học năng lực bày tỏ quan điểm cá nhân để tiến hành các ngữ cảnh ở trình độ B1: hỏi và hiểu câu hỏi; phản hồi thông tin phù hợp; trả lời tự do về sở thích cá nhân.

Về độ tin cậy, bài kiểm tra PET được thiết kế bởi nhóm chuyên gia về giáo dục, được áp dụng thi qua nhiều năm nên đảm bảo độ tin cậy và giá trị cao. Bên cạnh đó, bài kiểm tra trong nghiên cứu này có giá trị nội dung tốt vì các mục trong bài kiểm tra đã được thiết kế phù hợp với các nội dung của chương trình học. Bài kiểm tra gồm 4 kỹ năng cụ thể như bảng 2.6.

*- Kiểm tra thử*

Thí điểm bài kiểm tra đầu vào và đầu ra trên 10 SV có cùng nền tảng kiến thức và đang theo học khóa học tương đương với đối tượng tham gia thực nghiệm. Buổi kiểm tra được giám sát nghiêm ngặt nhằm đảm bảo mức độ tin cậy và khả thi của đề thi. Khác với bài kiểm tra PET về cách quy điểm, tác giả sử dụng thang điểm 10 trên từng kỹ năng và ĐTB cho bốn kỹ năng là 10 giúp tác giả dễ dàng hơn trong xử lý số liệu. Bài kiểm tra gồm bốn kỹ năng nghe, nói, đọc, viết. Kỹ

năng Đọc và Viết được tích hợp kiểm tra đầu tiên trong 90 phút. SV tham gia bài kiểm tra nghe trong 30 phút và thực hiện bài thi Nói sau cùng trong 12 phút.

*- Độ giá trị và độ tin cậy của bài kiểm tra*

Độ giá trị nội dung của nghiên cứu được thể hiện qua các biến của bài kiểm tra được thiết kế phải liên quan đến nội dung chương trình học, đại diện cho nội dung được dạy học. Độ giá trị nội dung của bài kiểm tra còn được sự tham gia tư vấn của đồng nghiệp dạy cùng với tác giả. Đồng nghiệp đọc, kiểm tra, cho phản hồi về đề bài kiểm tra. Có sự điều chỉnh về lựa chọn chủ đề phù hợp với cuộc sống của SV.

Độ tin cậy của bài kiểm tra được đo bằng cách sử dụng mối tương quan. Hệ số tin cậy cao cho thấy độ tin cậy cao. Nếu bài kiểm tra hoàn toàn đáng tin cậy sẽ hệ số sẽ là 1,00 (Gay & Airasian, 2000). Sử dụng hệ số KR 20, độ tin cậy của thử nghiệm trước là 0,72 và độ tin cậy của thử nghiệm sau là 0,86. Do đó, cả hai bài kiểm tra đầu vào và đầu ra đều có độ tin cậy cao, cho phép đưa ra những suy luận công bằng, xác đáng, đáng tin cậy từ điểm bài kiểm tra.

*- Đánh giá kết quả bài kiểm tra*

Nhằm hạn chế tính chủ quan và thiên vị trong quá trình chấm bài, Mackey và Gass (2005) đề xuất nên có hơn một GV chấm bài, và tác giả nghiên cứu không tham gia vào quá trình chấm bài. Do vậy, tác giả mời 2 GV là đồng nghiệp của tác giả tại đơn vị thực nghiệm tham gia vào quá trình chấm bài. Một GV Thầy. A, trình độ chuyên môn thạc sĩ phương pháp và lý luận dạy học bộ môn tiếng Anh có 12 năm kinh nghiệm dạy học ĐH môn tiếng Anh không chuyên, và một GV Cô. B, trình độ chuyên môn thạc sĩ phương pháp và lý luận dạy học bộ môn tiếng Anh có 8 năm kinh nghiệm dạy học ĐH môn tiếng Anh không chuyên. Kỹ năng Nghe và Đọc với đáp án trắc nghiệm, vì vậy điểm số được chấm dựa trên đáp án đúng hoặc sai. Với kỹ năng Viết, để hạn chế thiên vị (bias) trong quá trình chấm điểm, mã số SV từ phiếu bài bài được cắt đi và các bài làm của SV giữa hai nhóm TN và ĐC được trộn lẫn trước khi chấm, đảm bảo GV chấm bài không biết được SV ở nhóm ĐC hay TN. Với kỹ năng nói, trước khi bắt đầu chấm bài chính thức, các GV chấm bài và tác giả gặp nhau, trao đổi về tiêu chí chấm và cùng nhau chấm thử một bài kiểm tra của SV không nằm trong phạm vi nghiên cứu. Sau khi hoàn thành bài chấm, tác giả nhận được điểm và nhập lên máy tính, nếu điểm số có

chênh nhau quá 1 điểm thì tác giả sẽ gặp cùng trao đổi, chăm cùng nhau và thống nhất điểm số.

## 2.2. THU THẬP VÀ PHÂN TÍCH DỮ LIỆU

### 2.2.1. Thu thập dữ liệu

#### 2.2.1.1. Dữ liệu định lượng

##### Phiếu hỏi khảo sát

Để thu thập dữ liệu định lượng từ phiếu khảo sát, tác giả tiến hành phát phiếu khảo sát phiên bản giấy in, theo hình thức trực tiếp tại trường. Hình thức này được ưa chuộng hơn để trả lời mọi thắc mắc từ GV trong quá trình điền câu trả lời. Ngoài ra, hình thức này còn nhằm mục đích: (1) giúp tác giả có cơ hội giải thích các mục tiêu nghiên cứu; (2) làm rõ hướng dẫn trả lời; (3) có được tỷ lệ phản hồi cao và dữ liệu chính xác. Thu thập dữ liệu định lượng từ phiếu khảo sát vào khung thời gian từ tháng 4-7/2023. Việc hoàn thành bản khảo sát mất khoảng 30 phút. 102 bản khảo sát phát ra và thu về 102 phiếu với dữ liệu được trả lời đầy đủ, không có ý hỏi nào bị trống. Tác giả thu thập kết quả khảo sát và chuẩn bị sắp xếp dữ liệu để phân tích. Sau đó, tác giả phân tích sơ bộ dữ liệu khảo sát để cung cấp thông tin cho các cuộc phỏng vấn trực tiếp.

Dữ liệu luận án thu thập được trình bày ở bảng 2.7 sau đây:

**Bảng 2.7.** Kết quả quá trình dạy học môn tiếng Anh cho sinh viên đại học khối ngành không chuyên trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh

Câu hỏi	Các mức độ				
	1*	2*	3*	4*	5*
	SL(%)	SL(%)	SL(%)	SL(%)	SL(%)
1.1	83 (81,4)	11 (10,8)	6 (5,9)	2 (2,0)	0 (0,0)
1.2	69 (67,6)	23 (22,5)	8 (7,8)	2 (2,0)	0 (0,0)
1.3	54 (52,9)	35 (34,3)	8 (7,8)	5 (4,9)	0 (0,0)
1.4	53 (52,0)	38 (37,3)	7 (6,9)	4 (3,9)	0 (0,0)
2.1	6 (5,9)	91 (89,2)	5 (4,9)	0 (0,0)	0 (0,0)
2.2	7 (6,9)	83 (81,4)	12 (11,8)	0 (0,0)	0 (0,0)
2.3	3 (2,9)	12 (11,8)	68 (66,7)	19 (18,6)	0 (0,0)
2.4	2 (2,0)	4 (3,9)	36 (35,3)	47 (46,1)	13 (12,7)

2.5	0 (0,0)	6 (5,9)	36 (35,3)	47 (46,1)	13 (12,7)
2.6	0 (0,0)	3 (2,9)	24 (23,5)	69 (67,6)	6 (5,9)
2.7	35 (34,3)	61 (59,8)	6 (5,9)	0 (0,0)	0 (0,0)
2.8	0 (0,0)	0 (0,0)	67 (65,7)	31 (30,4)	4 (3,9)
2.9	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	59 (57,8)	43 (42,2)
2.10	4 (3,9)	45 (44,1)	47 (46,1)	6 (5,9)	0 (0,0)
2.11	0 (0,0)	13 (12,7)	69 (67,6)	18 (17,6)	2 (2,0)
2.12	0 (0,0)	0 (0,0)	66 (64,7)	34 (33,3)	2 (2,0)
2.13	1 (1,0)	7 (6,9)	26 (25,5)	57 (55,9)	11 (10,8)
2.14	0 (0,0)	6 (5,9)	32 (31,4)	54 (52,9)	10 (9,8)
2.15	0 (0,0)	92 (90,2)	7 (6,9)	3 (2,9)	0 (0,0)
2.16	0 (0,0)	72 (70,6)	21 (20,6)	5 (4,9)	4 (3,9)
2.17	7 (6,9)	70 (68,6)	23 (22,5)	2 (2,0)	0 (0,0)
2.18	0 (0,0)	9 (8,8)	62 (60,8)	24 (23,5)	7 (6,9)
2.19	0 (0,0)	65 (63,7)	34 (33,3)	3 (2,9)	0 (0,0)
2.20	3 (2,9)	54 (52,9)	34 (33,3)	9 (8,8)	2 (2,0)
2.21	0 (0,0)	23 (22,5)	51 (50,0)	23 (22,5)	5 (4,9)
2.22	0 (0,0)	19 (18,6)	47 (46,1)	28 (27,5)	8 (7,8)
2.23	4 (3,9)	61 (59,8)	32 (31,4)	4 (3,9)	1 (1,0)
2.24	0 (0,0)	4 (3,9)	24 (23,5)	62 (60,8)	12 (11,8)
2.25	0 (0,0)	6 (5,9)	21 (20,6)	58 (56,9)	17 (16,7)
2.26	3 (2,9)	19 (18,6)	57 (55,9)	21 (20,6)	2 (2,0)
2.27	0 (0,0)	39 (38,2)	54 (52,9)	9 (8,8)	0 (0,0)
2.28	5 (4,9)	17 (16,7)	45 (44,1)	29 (28,4)	6 (5,9)
2.29	12 (11,8)	63 (61,8)	21 (20,6)	6 (5,9)	0 (0,0)
2.30	0 (0,0)	2 (2,0)	10 (9,8)	44 (43,1)	46 (45,1)
2.31	0 (0,0)	3 (2,9)	46 (45,1)	39 (38,2)	14 (13,7)
2.32	0 (0,0)	1 (1,0)	18 (17,6)	58 (56,9)	25 (24,5)
2.33	0 (0,0)	8 (7,8)	43 (42,2)	37 (36,3)	14 (13,7)
3.1	0 (0,0)	8 (7,8)	64 (62,7)	30 (29,4)	0 (0,0)
3.2	0 (0,0)	0 (0,0)	46 (45,1)	43 (42,2)	13 (12,7)

3.3	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	27 (26,5)	75 (73,5)
3.4	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	102 (100,0)

### Thực nghiệm

SV 2 nhóm ĐC và TN tham gia làm bài kiểm tra đầu vào trước 1 tuần ngày diễn ra thực nghiệm và tham gia bài kiểm tra đầu ra sau khi kết thúc lớp thực nghiệm 1 tuần. SV không được phép sử dụng thiết bị di động khi tham gia kiểm tra đầu vào và đầu ra. Tác giả luận án là giám thị quan sát kỹ lưỡng, trong điều kiện tham gia một kỳ thi để đảm bảo quá trình kiểm tra nghiêm túc, minh bạch, công bằng giữa hai nhóm. SV làm bài trên đề thi giấy và GV giám sát thời gian kiểm tra công bằng, chính xác.

Một bài kiểm định “Independent Samples T-test” trong SPSS được tiến hành để đánh giá giả thuyết về sự khác biệt trong GTTB giữa lớp TN và lớp ĐC (Bảng 2.8). Giả thuyết  $H_0$  cho rằng không có sự khác biệt đáng kể về phương sai giữa hai tổng thể.

**Bảng 2.8.** Kiểm định mẫu độc lập về giá trị trung bình điểm kiểm tra đầu vào thực nghiệm

Nội dung		Levene's Test cho sự bằng nhau của phương sai		t-test cho sự bằng nhau của giá trị trung bình		
		F	p	t	df	p (2-tailed)
Điểm đầu vào lớp 1 TN1-ĐC1	Phương sai đồng nhất	7,840	,006	-1,291	88	,200
	Phương sai không đồng nhất			-1,291	66,211	,201
Điểm đầu vào lớp 2 TN2-ĐC2	Phương sai đồng nhất	3,075	,083	,215	94	,830
	Phương sai không đồng nhất			,217	80,918	,829

Tác giả sử dụng phép kiểm định thống kê Levene ở lớp 1 và kết quả trả về cho biết giá trị “ $p = ,006 > 0,05$ ” nên giả thuyết  $H_0$  được chấp nhận, tức là không có sự khác nhau về phương sai của hai tổng thể. Vì thế, kết quả của t-test cho sự ngang bằng về GTTB ở dòng phương sai đồng nhất được sử dụng để trình bày. Kết quả cho thấy, giá trị “ $p = ,200 > 0,05$ ” cho thấy không có sự khác biệt về

GTTB của hai tổng thể mẫu. Với số liệu nêu trên cho phép tác giả xác nhận NLTA của SV ở lớp TN và lớp ĐC là tương đồng nhau, không có sự khác biệt.

Tương tự, tác giả sử dụng phép kiểm định thống kê Levene ở lớp 2 và kết quả trả về cho biết giá trị “ $p = ,083 > 0,05$ ” nên giả thuyết  $H_0$  được chấp nhận, tức là không có sự khác nhau về phương sai của hai tổng thể. Vì thế, kết quả của t-test cho sự ngang bằng về GTTB ở dòng phương sai đồng nhất được sử dụng để trình bày. Kết quả cho thấy, giá trị “ $p = ,830 > 0,05$ ” cho thấy không có sự khác biệt về GTTB của hai tổng thể mẫu. Với số liệu nêu trên cho phép tác giả xác nhận NLTA của SV ở lớp TN và lớp ĐC là tương đồng nhau, không có sự khác biệt.

Tác giả tiến hành bài thống kê kiểm định “Independent Samples T-test” sử dụng phần SPSS hỗ trợ xử lý số liệu để kiểm định giả thuyết về ý nghĩa GTTB của hai lớp TN và lớp ĐC (Bảng 2.9.). Giả thuyết  $H_0$  là không có sự khác nhau về phương sai của hai tổng thể.

**Bảng 2.9.** Kiểm định mẫu độc lập về giá trị trung bình điểm kiểm tra đầu ra thực nghiệm

Nội dung	Levene's Test cho sự bằng nhau của phương sai		t-test cho sự bằng nhau của giá trị trung bình			
	F	p	t	df	p (2-tailed)	
Điểm đầu vào lớp 1 TN1-ĐC1	Phương sai đồng nhất	19,333	,000	15,018	88	,000
	Phương sai không đồng nhất			15,018	63,713	,000
Điểm đầu vào lớp 2 TN2-ĐC2	Phương sai đồng nhất	23,350	,000	9,793	94	,000
	Phương sai không đồng nhất			9,927	68,427	,000

Kết quả kiểm định Levene ở lớp 1 cho thấy phương sai giữa hai nhóm không đồng đều, do đó, giá trị kiểm định được sử dụng là Phương sai không đồng nhất. Giá trị p (2-tailed) thu được là 0,00, nhỏ hơn 0,05. Theo lý thuyết xác suất thống kê, điều này cho phép nhà nghiên cứu xác nhận rằng sự chênh lệch về ĐTB giữa nhóm TN và nhóm ĐC là có ý nghĩa thống kê, tức là sự khác biệt này không phải do ngẫu nhiên.

Tương tự, kết quả kiểm định Levene ở lớp 2 cũng cho thấy phương sai giữa hai nhóm không đồng đều, vì vậy giá trị kiểm định được sử dụng là Phương sai không đồng nhất. Giá trị p (2-tailed) thu được là 0,00, nhỏ hơn 0,05. Theo lý thuyết xác suất thống kê, điều này cho thấy sự chênh lệch về ĐTB giữa nhóm TN và nhóm ĐC là có ý nghĩa thống kê, tức là sự khác biệt này không phải do ngẫu nhiên.

#### 2.2.1.2. Dữ liệu định tính

##### **Phỏng vấn**

Sau khi thu thập xong dữ liệu khảo sát và thực hiện phỏng vấn thử, tác giả luận án tiến hành phỏng vấn trực tiếp với GV theo hình thức cá nhân và trực tiếp. Mỗi phỏng vấn kéo dài khoảng 30 phút. Khuôn khổ của các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc được điều chỉnh và phát triển dựa trên dữ liệu rút ra từ kết quả khảo sát phiếu hỏi. Biên bản đồng ý phỏng vấn được trình bày với mỗi GV. Các cuộc phỏng vấn được ghi lại với sự đồng ý của GV. Cuộc phỏng vấn là bán cấu trúc (semi-structured interview). Người phỏng vấn thương lượng thời gian và địa điểm phỏng vấn với GV tham gia phỏng vấn tại phòng học trống và quán nước để có môi trường thoải mái, yên tĩnh. Tác giả thực hiện phỏng vấn trong 3 tuần cuối ở tháng 8 năm 2023. Nghiên cứu tiến hành phỏng vấn 12 GV nằm trong phạm vi khảo sát qua phiếu hỏi của 3 trường trước đó, bao gồm 4 GV mỗi trường. Buổi phỏng vấn được diễn ra theo chu trình thứ tự danh sách các câu hỏi có sẵn để tạo điều kiện thuận lợi cho quá trình phỏng vấn (Silverman, 2013). Buổi phỏng vấn theo trình tự: bắt đầu bằng việc tự giới thiệu về bản thân, phần giao lưu nhỏ để tạo không khí gần gũi, thân thiện với người tham gia phỏng vấn, giới thiệu đề tài của luận án, mục đích nghiên cứu, sau đó đi vào câu hỏi chính thức và kết thúc buổi phỏng vấn. Quá trình phỏng vấn cần được thực hiện theo đúng các bước, vì bỏ qua bất kỳ bước nào có thể ảnh hưởng đến chất lượng thông tin thu thập được. Người phỏng vấn phải đảm bảo đặt đầy đủ các câu hỏi theo kế hoạch, nhưng vẫn có thể linh hoạt điều chỉnh thứ tự hoặc cách diễn đạt để giúp người tham gia dễ hiểu hơn. Ngoài ra, trong quá trình phỏng vấn, có thể sử dụng thêm các câu hỏi gợi mở phù hợp với từng đối tượng cụ thể. Buổi phỏng vấn sẽ được ghi âm với sự cho phép của người tham gia, đồng thời người phỏng vấn cũng sẽ ghi chép nhanh các ý chính từ câu trả lời để hỗ trợ quá trình phân tích sau này.

### 2.2.2. Phân tích dữ liệu

Luận án thu thập hai loại dữ liệu nghiên cứu, bao gồm: (1) Dữ liệu định lượng, bao gồm kết quả từ phiếu khảo sát và kết quả bài kiểm tra năng lực đầu vào và đầu ra của SV thuộc các lớp TN và ĐC. (2) Dữ liệu định tính, bao gồm tài liệu nghiên cứu thu thập được và nội dung phỏng vấn GV. Bảng 2.7 trình bày tóm tắt các bước trong quá trình phân tích dữ liệu nghiên cứu một cách cụ thể.

**Bảng 2.10.** Tóm tắt các chu trình phân tích dữ liệu nghiên cứu

Chu trình nghiên cứu	Dữ liệu định lượng	Dữ liệu định tính
Công cụ thu thập dữ liệu	Phiếu hỏi khảo sát đóng	Phỏng vấn
	Bài kiểm tra	Tài liệu khoa học
Phân tích dữ liệu	Thống kê mô tả	Phân tích chủ đề
	Thống suy luận	

#### 2.2.2.1. Dữ liệu định lượng

Hai phương pháp thống kê được áp dụng để phân tích dữ liệu định lượng bao gồm: thống kê mô tả (descriptive statistics) và thống kê suy luận (inferential statistics). Thống kê mô tả được sử dụng để khảo sát ý kiến, nhận thức và thái độ của người học thông qua việc báo cáo ĐTB, tần suất hoặc thứ hạng. Trong khi đó, thống kê suy luận giúp kiểm tra mối quan hệ nhân quả hoặc tuyến tính giữa hai hay nhiều đối tượng nghiên cứu (Phakiti, 2015). Việc kết hợp cả hai phương pháp này nhằm xác định xu hướng dữ liệu, phân bố điểm số, đồng thời đưa ra suy luận về kết quả học tập của SV ở các nhóm khác nhau.

Như đã nêu trước đó, dữ liệu định lượng được thu thập bằng bảng câu hỏi khảo sát. Thống kê mô tả cung cấp bản tóm tắt tổng thể về các xu hướng trong dữ liệu và cung cấp cái nhìn sâu sắc về mối quan hệ giữa các điểm số với nhau. Bước đầu tiên phân tích dữ liệu định lượng là quản lý và chuẩn bị dữ liệu thô. Hệ thống quản lý dữ liệu chính liệt kê tên tệp và các chi tiết khác như ID người tham gia, loại dữ liệu được thu thập. Tiếp theo, xác định các biến, gán loại điểm cho dữ liệu, xác định loại và thang đo dữ liệu, nhập dữ liệu vào phần mềm SPSS, làm sạch dữ liệu như tìm kiếm dữ liệu còn thiếu. Kế đến, tạo mã liệt kê các biến, xác định loại dữ liệu và thang đo. Thông thường có ba dạng thang đo được sử dụng trong phân tích thống kê: định danh (nominal), thứ tự (ordinal) và tỉ lệ (ratio). Thang đo định

đang được sử dụng để phân loại dữ liệu để gắn nhãn các biến mà không gán bất kỳ giá trị định lượng nào như nam hay nữ (Creswell, 2014). Thang đo định danh có thể được mã hóa là 1=nam; 2=nữ. Mục đích của các số được chỉ định là phân chia dân số thành các loại tương ứng và không thực hiện bất kỳ phép tính toán nào trên dữ liệu. Do đó, dữ liệu này chỉ có thể được đo lường thông qua chế độ hoặc tần suất xuất hiện. Thang đo thứ tự cũng được sử dụng cho dữ liệu phân loại, tuân theo trật tự tự nhiên và thông báo về thứ tự các lựa chọn. Đặc điểm nổi bật của dữ liệu thứ tự là không có khoảng cách cụ thể giữa các danh mục. Ví dụ về dữ liệu thứ tự trong thang đo Likert như 5= hoàn toàn đồng ý; 4 = đồng ý; 3= chưa quyết định; 2 = không đồng ý; 1 = hoàn toàn không đồng ý. Thang đo tỉ lệ được sử dụng cho dữ liệu liên tục xác định thứ tự các khoảng và khoảng cách giữa các khoảng, đồng thời chúng cũng có số 0 tuyệt đối, cho phép thực hiện nhiều thống kê mô tả và suy luận. Ví dụ về thang đo tỉ lệ là chiều cao, cân nặng, điểm thành tích ... Trong luận án này, cả ba loại dữ liệu và thang đo được sử dụng. Thống kê mô tả được sử dụng để phân tích dữ liệu bao gồm tần suất (Frequencies), phần trăm (Percentages), giá trị trung bình (Mean), Độ lệch chuẩn (Standard Deviation). Dữ liệu được trình bày theo dạng bảng và được nhóm theo các yếu tố và chủ đề.

Dữ liệu định lượng thông qua nghiên cứu thực nghiệm tiếp tục được thu thập qua bài kiểm tra đầu vào và đầu ra. Dữ liệu thu được bài kiểm tra trước và sau thực nghiệm được phân tích định lượng bằng phần mềm SPSS. Có nhiều loại t-test trong SPSS và có hai loại được sử dụng trong nghiên cứu này. Các phép đo để so sánh dữ liệu bao gồm phép kiểm chứng: t-test độc lập (Independent Sample t-test); t-test phụ thuộc (t-test): paired two sample for means. Thứ nhất là independent samples t-test được sử dụng để so sánh ĐTB (mean scores) của hai nhóm ĐC-TN và thứ hai là dependent means t-test hoặc paired-samples t-test được sử dụng để so sánh ĐTB (mean scores) của cùng một nhóm người ở hai đối tượng khác nhau. Independent samples t-tests được sử dụng để so sánh lớp ĐC và TN. Dependent means t-tests được sử dụng so sánh NLTA trước và sau kiểm tra ở hai nhóm ĐC và TN. Mục đích của việc so sánh này là tìm hiểu mối quan hệ giữa tiếp cận DHTH ở lớp TN có tác động nào đến NLTA của SV không. Thống kê mô tả nhằm so sánh dữ liệu điểm số kiểm tra để đánh giá tình hình chung của các nhóm TN và ĐC với các chỉ số thống kê, đó là: (1) GTTB (Mean): để tính ĐTB cộng của các

điểm số, kết quả trung bình của SV lớp TN và ĐC; (2) Độ lệch chuẩn (Standardized deviation): dùng để mô tả mức độ phân tán của các điểm số; (3) Giá trị cao nhất (Max): là giá trị cao nhất trong chuỗi dữ liệu; (4) Giá trị thấp nhất (min): giá trị thấp nhất trong chuỗi dữ liệu. Thống kê suy luận được sử dụng để phân tích dữ liệu bài kiểm tra đầu vào và đầu ra của lớp TN, ĐC. Kiểm định T-test độc lập (Independent Samples T-test) để so sánh kết quả kiểm tra đầu vào và đầu ra để đánh giá có hay không sự khác biệt trước và sau khi thực nghiệm tác động. Kiểm định T-test bắt cặp (Paired Samples T-test) để so sánh từng cặp giá trị nhằm so sánh có hay không sự khác biệt và điểm đầu ra có cao hơn điểm đầu vào khi tác động ở lớp TN. Giá trị xác suất p (sig.) của phép kiểm chứng T-test: giá trị p là xác suất xảy ra ngẫu nhiên ( $p \leq 0,05$ ). Để kiểm tra sự chênh lệch giữa lớp TN và lớp ĐC trước và sau thực nghiệm có xảy ra một cách ngẫu nhiên hay không, thông qua sử dụng phép kiểm chứng T-test, kết quả có thể xảy ra các trường hợp như sau:

Nếu mức ý nghĩa  $p > 0.05$  (sig. (2-tailed)  $> 0.05$ ) thì sự chênh lệch kết quả của lớp TN và lớp ĐC xảy ra hoàn toàn ngẫu nhiên, nghĩa là không có tác động chênh lệch vẫn xảy ra. Hay nói cách khác, chu trình đã được đề xuất chưa cải thiện được quá trình phát triển NLTA theo tiếp cận tích hợp cho SV không chuyên.

Ngược lại, nếu mức ý nghĩa  $p \leq 0,05$  (sig. (2-tailed)  $\leq 0.05$ ) chênh lệch xảy ra không ngẫu nhiên, nghĩa là biện pháp được sử dụng để tác động tới lớp TN có tạo ra sự thay đổi so với lớp ĐC. Hay nói cách khác, chu trình đã được đề xuất đã tác động tích cực đến quá trình phát triển NLTA theo tiếp cận tích hợp cho SV không chuyên. Kết quả đó có ý nghĩa về mặt thống kê khoa học.

#### 2.2.2.2. Dữ liệu định tính

Các cuộc phỏng vấn được ghi lại được sao chép thủ công bằng Microsoft Word, sau đó nhập vào chương trình NVivo để viết mã và diễn giải (Wong, 2008). Các kỹ thuật phân tích dữ liệu định tính được sử dụng như nội dung, so sánh, phân tích theo chủ đề và các chủ đề mới nổi (Bazeley & Jackson, 2013). Tất cả tên thật của GV tham gia nghiên cứu đã được mã hóa (ví dụ: GV1, GV2...) để đảm bảo quyền riêng tư của người tham gia (Bazeley & Jackson, 2013). Quá trình phân tích dữ liệu định tính thông qua kết quả phỏng vấn được hiện qua các bước như tiến trình của Braun và Clarke (2006) với sự trợ giúp của Nvivo, cụ thể như sau: (1)

Làm quen với dữ liệu: tập hợp và sao chép (transcribe) dữ liệu từ tập tin ghi âm, đọc dữ liệu nhiều lần để nắm bắt các khía cạnh khác nhau của dữ liệu; (2) Tạo mã (code) sơ bộ: tạo danh sách sơ bộ các ý tưởng của dữ liệu, phân loại và nhóm các trích dẫn có liên quan lại với nhau, ghi lại bất kỳ thuật ngữ, cụm từ hoặc cách diễn đạt chính nào từ những người trả lời. (3) Tìm kiếm các chủ đề phù hợp: tạo một bản đồ chủ đề yêu cầu tập hợp các mã lại thành các chủ đề phù hợp và được xác định, sắp xếp một bộ bản ghi nhớ liên quan đến từng chủ đề. (4) Ôn lại các chủ đề trước: đọc lại các chủ đề để chia chúng thành các chủ đề khác nhau hoặc kết hợp chúng thành một chủ đề chính và đọc lại tập dữ liệu nhiều lần để tinh chỉnh các chủ đề bên ngoài. (5) Xác định tên cho các chủ đề: đưa ra những phân tích chi tiết cho từng chủ đề bằng cách xem xét câu chuyện mà mỗi chủ đề kể và kết nối những câu chuyện này với câu chuyện chính của dự án nghiên cứu chính để tạo nên một bức tranh tổng thể. (6) Báo cáo: trình bày ngắn gọn, mạch lạc bằng cách cung cấp đủ bằng chứng về các chủ đề từ dữ liệu, minh họa các đoạn trích làm ví dụ.

### 2.3. ĐẠO ĐỨC TRONG NGHIÊN CỨU

Sự phù hợp về quy trình tiến hành nghiên cứu khoa học và hành vi của tác giả nghiên cứu đối với quyền người tham gia thể hiện mối quan hệ với chủ đề đạo đức trong nghiên cứu khoa học, đặc biệt là hành trình xây dựng phiếu hỏi khảo sát, quá trình thiết kế nghiên cứu, thông tin về quyền truy cập, thu thập, phân tích dữ liệu, lưu trữ dữ liệu và trình bày dữ liệu (Saunders & cs., 2009). Trong đó, các nguyên tắc nổi bật về đạo đức nghiên cứu, bao gồm: giảm thiểu mức độ ảnh hưởng đến người tham gia, tuân thủ sự đồng thuận từ người tham gia, và cuối cùng là thể hiện sự tôn trọng quyền riêng tư của người tham gia.

Tác giả luận án chấp hành các quy định về đạo đức nghiên cứu khoa học. Luận án được phê duyệt tên đề tài và sự đồng ý của GV hướng dẫn tại trường ĐH Sư phạm Kỹ Thuật TP.HCM. Luận án tuân thủ nghiêm túc với các điều lệ của địa phương. Tác giả kiểm tra các dữ liệu nghiêm ngặt nhằm tuân thủ các dữ liệu hình ảnh có liên quan đến các cá nhân tham gia vào luận án. Tác giả luận án tuân thủ tính bảo mật thông tin cá nhân và tổ chức mà tham gia vào quá trình nghiên cứu của luận án bằng cách kiểm soát nghiêm ngặt các từ khóa có liên quan. Thông tin cá nhân của người tham gia được ẩn danh và mã hóa để không bị nhận diện. Yếu

tổ khác có thể ảnh hưởng đến đạo đức nghiên cứu là nghiên cứu thực nghiệm có thể ảnh hưởng đến kết quả điểm số học tập của người tham gia. Do đó, người nghiên cứu giải thích với người tham gia nghiên cứu là họ không bị ảnh hưởng đến kết quả học tập xuyên suốt thời gian thực nghiệm. Ngoài ra, thông tin lớp TN và ĐC không được tiết lộ nhằm đảm bảo những yếu tố gây nhiễu và tăng độ tin cậy và giá trị của kết quả thực nghiệm. Cuối cùng, người tham gia được phép rút khỏi nghiên cứu trước quá trình thu thập dữ liệu. Kết quả cho thấy, không xảy ra trường hợp này trong nghiên cứu.

## KẾT LUẬN CHƯƠNG 2

Chương 2 trình bày quá trình thiết kế nghiên cứu, lựa chọn phương pháp nghiên cứu phù hợp và cuối cùng là quá trình thu thập dữ liệu và phân tích dữ liệu để đi trả lời hai câu hỏi nghiên cứu, bao gồm: (1) quá trình của dạy học tiếng Anh không chuyên theo tiếp cận DHTH trên địa bàn TP.HCM hiện nay như thế nào ; (2) nếu thực nghiệm chu trình dạy học tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp gồm 6 bước mà luận án đã đề xuất có góp phần cải thiện NTLA của SV ĐH khối ngành không chuyên?

Nhằm trả lời cho câu hỏi nghiên cứu số 1 của luận án về quá trình dạy học tiếng Anh không chuyên, luận án bắt đầu từ việc lựa chọn mô thức nghiên cứu và thiết kế nghiên cứu được sử dụng trong đề tài. Luận án đã trình bày lựa chọn mô thức nghiên cứu, thiết kế nghiên cứu, phương pháp nghiên cứu và tổ chức thực hiện nghiên cứu. Trong đó, nội dung thiết kế nghiên cứu đã mô tả mục đích, yêu cầu, chu trình, mẫu nghiên cứu. Đặc biệt, ở phần này chu trình nghiên cứu được trình bày chi tiết theo các bước từ xác định mục đích, vấn đề nghiên cứu, các bước tiếp theo được thiết kế chặt chẽ từ nghiên cứu tổng quan lý thuyết đến chọn mẫu, thiết kế, thử nghiệm công cụ nghiên cứu, thực hiện khảo sát, phỏng vấn, phân tích dữ liệu. Nghiên cứu quá trình dạy học tiếng Anh không chuyên được thiết kế dựa trên phương pháp hỗn hợp (mixed method) bao gồm nghiên cứu định lượng và định tính. Thông qua các công cụ nghiên cứu như phiếu hỏi khảo sát và phỏng vấn, nghiên cứu sẽ tìm ra thực trạng dạy học tiếng Anh theo tiếp cận DHTH với GV trên địa bàn TP.HCM.

Nhằm trả lời cho câu hỏi nghiên cứu số 2 của luận án về kiểm chứng chu trình dạy học mà luận án đã đề xuất, luận án đã thiết kế chương trình thực nghiệm nhằm kiểm chứng chu trình DHTH bao gồm 6 bước: dẫn nhập, học tập với ngữ liệu đầu vào, thực hành ngôn ngữ, sản sinh dữ liệu đầu ra, nhận xét, hoạt động hỗ trợ mà luận án đã đề xuất.

### Chương 3

## KẾT QUẢ VÀ BÀN LUẬN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VỀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TIẾNG ANH THEO TIẾP CẬN DẠY HỌC TÍCH HỢP CHO SINH VIÊN KHỎI NGÀNH KHÔNG CHUYÊN

Trong chương này, tác giả phân tích, giải thích, báo cáo các dữ liệu thu thập được. Thứ nhất, nghiên cứu bằng bảng hỏi từ dữ liệu định lượng kết hợp với thông tin phỏng vấn từ dữ liệu định tính sẽ được phân tích và thảo luận để tìm hiểu quá trình DHTH hiện nay trên địa bàn TP.HCM (tỉ lệ phần trăm, ĐTB, ĐLC). Thứ hai, nghiên cứu thực nghiệm qua số liệu bài kiểm tra trước và sau ở hai nhóm tác động và ĐC sẽ được so sánh nhằm tìm hiểu sự khác biệt về NLTA của SV không chuyên.

### 3.1. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

#### 3.1.1. Quá trình dạy học môn tiếng Anh cho sinh viên đại học khối ngành không chuyên trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh

##### 3.1.1.1. Năng lực tiếng Anh của sinh viên không chuyên

Để đánh giá khách quan NLTA của SV không chuyên, luận án sử dụng phiếu khảo sát với câu hỏi “Thầy/Cô cho biết NLTA của SV ĐH không chuyên hiện nay ở mức độ nào?” (Phụ lục 1). Kết quả thu được Bảng 3.1.

Nhìn chung, GV đều đồng tình đánh giá NLTA của SV ở trình độ thấp. Tỉ lệ phần trăm trên mỗi biến năng lực Nghe, Nói, Đọc, Viết cụ thể: Nghe = 81,4%; Nói = 67,6%; Đọc = 52,9%; Viết = 52,0%. ĐTB NLTA của SV dao động ở mức 1,28 đến 1,64 tức là ở mức năng lực Yếu. cụ thể: ĐTB kỹ năng Nghe = 1,28 (ĐLC = 0,66), ĐTB kỹ năng Nói = 1,44 (ĐLC = 0,72), ĐTB kỹ năng Đọc = 1,64 (ĐLC = 0,82), ĐTB kỹ năng Viết = 1,62 (ĐLC = 0,78). ĐLC cũng ở mức rất thấp 0,66 đến 0,82, vì thế có thể khẳng định rằng hầu hết GV có đánh giá tương tự nhau, không khác biệt đáng kể. Như vậy, nhìn vào đánh giá NLTA của SV không chuyên hiện tại cho thấy cần có biện pháp dạy học tích cực, hiệu quả để nâng cao NLTA cho SV.

**Bảng 3.1** Kết quả khảo sát giảng viên về đánh giá năng lực tiếng Anh của sinh viên Đại học khối ngành không chuyên

Năng lực	Các mức độ					ĐTB	ĐLC
	1*	2*	3*	4*	5*		
	SL (%)	SL (%)	SL (%)	SL (%)	SL (%)		
Năng lực Nghe	83 (81,4)	11 (10,8)	6 (5,9)	2 (2,0)	0 (0,0)	1,28	0,66
Năng lực Nói	69 (67,6)	23 (22,5)	8 (7,8)	2 (2,0)	0 (0,0)	1,44	0,72
Năng lực Đọc	54 (52,9)	35 (34,3)	8 (7,8)	5 (4,9)	0 (0,0)	1,64	0,82
Năng lực Viết	53 (52,0)	38 (37,3)	7 (6,9)	4 (3,9)	0 (0,0)	1,62	0,78

(\*): 5=Rất tốt; 4=Tốt; 3=Khá; 2=Trung bình; 1=Yếu

### 3.1.1.2. Hình thức tích hợp trong dạy học môn tiếng Anh cho sinh viên Đại học khối ngành không chuyên

Để đánh giá khách quan hình thức tích hợp trong dạy học môn tiếng Anh cho SV ĐH khối ngành không chuyên, luận án sử dụng phiếu khảo sát với câu hỏi “Thầy/Cô đã sử dụng hình thức dạy học tiếng Anh không chuyên nào dưới đây và Thầy/Cô đã vận dụng ở mức độ nào khi dạy học tiếng Anh không chuyên?” (Phụ lục 1). Kết quả thu được như trong Bảng 3.2.

Nhìn chung, hình thức dạy học kết hợp từ ba kỹ năng trở lên cho một buổi học được GV sử dụng trong lớp học ở mức hiếm khi và hình thức dạy học một kỹ năng hay hai kỹ năng được GV lựa chọn ở mức thỉnh thoảng. Cụ thể, phát biểu “Dạy ba kỹ năng nghe, nói, viết cho mỗi buổi học” và “Dạy bốn kỹ năng nghe, nói, đọc, viết cho mỗi buổi học” được GV lựa chọn cao nhất ở tỉ lệ lần lượt là 81.4% và 89.2% ở mức hiếm khi. Mức “thường xuyên” và “rất thường xuyên” không có GV nào lựa chọn. Có thể thấy, ở những phát biểu này, dạy học từ 3 kỹ năng trở lên phù hợp với DHTH bởi vì có sự giao thoa trước – sau giữa kỹ năng thu nhận (đầu vào) và kỹ năng sản sinh (đầu ra) đúng với đặc điểm và tính chất của DHTH.

**Bảng 3.2.** Kết quả khảo sát giảng viên về mức độ sử dụng các hình thức tích hợp trong dạy học môn tiếng Anh cho sinh viên Đại học khối ngành không chuyên

Hình thức tích hợp	Các mức độ					ĐT B	ĐL C
	1*	2*	3*	4*	5*		
	SL(%)	SL (%)	SL (%)	SL (%)	SL (%)		
Dạy bốn kỹ năng nghe, nói, đọc, viết cho mỗi buổi học	6 (5,9)	91 (89,2)	5 (4,9)	0 (0,0)	0 (0,0)	1,99	0,32
Dạy ba kỹ năng nghe, nói, viết cho mỗi buổi học	7 (6,9)	83 (81,4)	12 (11,8)	0 (0,0)	0 (0,0)	2,04	0,43
Dạy ba kỹ năng nghe, đọc, viết cho mỗi buổi học	3 (2,9)	12 (11,8)	68 (66,7)	19 (18,6)	0 (0,0)	3,00	0,65
Dạy hai kỹ năng đọc, nghe cho mỗi buổi học	2 (2,0)	4 (3,9)	36 (35,3)	47 (46,1)	13 (12,7)	3,63	0,83
Dạy hai kỹ năng nói, viết cho mỗi buổi học	0 (0,0)	6 (5,9)	36 (35,3)	47 (46,1)	13 (12,7)	3,65	0,77
Dạy một kỹ năng: nghe/ nói/ đọc/ viết cho mỗi buổi học	0 (0,0)	3 (2,9)	24 (23,5)	69 (67,6)	6 (5,9)	3,76	0,59

(\*): 5=Rất thường xuyên; 4=Thường xuyên; 3=Thỉnh thoảng; 2=Hiếm khi; 1=Chưa bao giờ

Tuy vậy, GV lựa chọn ở mức hiếm khi. ĐTB cho 2 phát biểu đầu tiên vẫn ở mức thấp 1,99-2,04. Các phát biểu “Dạy một kỹ năng: nghe/ nói/ đọc/ viết cho mỗi buổi học”, “Dạy hai kỹ năng nói, viết cho mỗi buổi học”, “Dạy hai kỹ năng đọc, nghe cho mỗi buổi học” được GV “thỉnh thoảng” áp dụng dạy trong lớp học, ở tỉ lệ phần trăm lần lượt là 67,6%, 46,1%, 46,1%. ĐTB cho 3 phát biểu này ở mức trên trung bình: 3,63. Số lượng GV dạy 2 kỹ năng trong một buổi học là 47/102. Tuy nhiên, 2 kỹ năng kết hợp cùng nhau là kỹ năng thu nhận (nghe, đọc) và sản sinh (nói, viết), cho thấy rằng mặc dù có kết hợp 2 kỹ năng cùng nhau

nhưng trong một bài học chưa cho thấy được yếu tố đầu vào (nghe, đọc) và đầu ra (nói, viết) cùng nhau giống với quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai của người học và DHTH mà luận án đã xây dựng.

Với dữ liệu phỏng vấn về **số lượng kỹ năng tích hợp**, trong số 12 GV trong nghiên cứu này thì hầu hết (10/12) trình bày câu trả lời giống nhau. GV thường sử dụng chỉ 2 kỹ năng trong một bài dạy cho một buổi dạy. Ví dụ như GV4 cho biết: *“Tôi không thể sử dụng bốn kỹ năng cùng lúc vào trong một bài dạy vì tôi nghĩ rằng rất khó để tiến hành và rất nặng cho SV để tiếp thu được đầy đủ kiến thức và thực hành kỹ năng. Trong một bài dạy 5 tiết, tôi chỉ tập trung vào hai kỹ năng mà thôi”*. Tương tự, GV5 cũng giải thích: *“Hầu hết các nhiệm vụ và hoạt động giảng dạy trong giáo trình thường kết hợp cả hai kỹ năng như nghe và nói, đọc và nói, nghe và viết... Cho nên chắc chắn là tôi sử dụng hai kỹ năng này vào trong một bài dạy. Tôi luôn theo sát các hoạt động được thiết kế trong giáo trình với mỗi kỹ năng. Ngoài ra, tôi có soạn thêm các hoạt động và bài tập để SV phát triển kỹ năng tốt hơn”*.

*3.1.1.3. Nội dung dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp cho sinh viên Đại học khối ngành không chuyên.*

Để đánh giá khách quan nội dung dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp cho SV ĐH khối ngành không chuyên, luận án sử dụng phiếu khảo sát với câu hỏi “Thầy/Cô đã sử dụng nội dung dạy học tiếng Anh không chuyên nào dưới đây và Thầy/Cô đã vận dụng ở mức độ nào khi dạy học tiếng Anh không chuyên?” (Phụ lục 1). Kết quả thu được như trong Bảng 3.3.

Nhìn chung, nội dung dạy học liên quan đến cuộc sống, công việc tương lai của SV dựa theo một chủ đề học tập nhất định với bốn kỹ năng được GV áp dụng thường xuyên. 59/102 GV đang thực hiện dạy học theo hướng bám sát chủ đề dạy học ở mức độ “thường xuyên” và 43/ 102 GV thực hiện ở mức độ “rất thường xuyên”. Dạy học từng kỹ năng với từng chủ đề khác nhau thì GV “hiếm khi” sử dụng (59,85%) và dạy học dựa theo nhiệm vụ được GV “thỉnh thoảng” sử dụng (65,7%). Có thể thấy phần lớn GV đã lựa chọn một chủ đề áp dụng với các kỹ năng ngôn ngữ. Điều này đúng với đặc điểm và tính chất của tiếp cận DHTH.

**Bảng 3.3.** Kết quả khảo sát giảng viên về mức độ sử dụng các nội dung dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp cho sinh viên Đại học khối ngành không chuyên.

Nội dung dạy học	Các mức độ					ĐT B	ĐL C
	1*	2*	3*	4*	5*		
	SL (%)	SL (%)	SL (%)	SL (%)	SL (%)		
Liên quan đến cuộc sống, công việc tương lai của SV với sự đa dạng chủ đề cho từng KN	35 (34,3)	61 (59,8)	6 (5,9)	0 (0,0)	0 (0,0)	1,71	0,56
Liên quan đến cuộc sống, công việc tương lai của SV dựa theo các nhiệm vụ học tập khác nhau	0 (0,0)	0 (0,0)	67 (65,7)	31 (30,4)	4 (3,9)	3,38	0,56
Liên quan đến cuộc sống, công việc tương lai của SV dựa theo một chủ đề học tập với bốn KN	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	59 (57,8)	43 (42,2)	4,42	0,49

(\*): 5=Rất thường xuyên; 4=Thường xuyên; 3=Thỉnh thoảng; 2=Hiếm khi; 1=Chưa bao giờ

#### 3.1.1.4. Chu trình dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp cho sinh viên Đại học khối ngành không chuyên

Để đánh giá khách quan chu trình dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp cho SV ĐH khối ngành không chuyên, luận án sử dụng phiếu khảo sát với câu hỏi “Thầy/Cô đã sử dụng chu trình dạy học tiếng Anh không chuyên nào dưới đây và Thầy/Cô đã vận dụng ở mức độ nào khi dạy học tiếng Anh không chuyên?” (Phụ lục 1). Kết quả thu được như trong Bảng 3.4.

**Bảng 3.4.** Kết quả khảo sát giảng viên về mức độ sử dụng các chu trình dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp cho sinh viên Đại học khối ngành không chuyên.

Chu trình dạy học	Các mức độ					ĐT B	ĐL C
	1*	2*	3*	4*	5*		
	SL(%)	SL (%)	SL(%)	SL (%)	SL (%)		
Dạy học qua các giai đoạn đi từ: dẫn nhập; dạy nghe, đọc; thực hành ngữ pháp, từ vựng, phát âm; thực hành và trình bày nói, viết; nhận xét, đánh giá; đến hoạt động bổ trợ.	4 (3,9)	45 (44,1)	47 (46,1)	6 (5,9)	0 (0,0)	2,53	0,67
Dạy học qua các giai đoạn đi từ: dạy học đọc; dạy học nói; dạy học nghe; đến dạy học viết.	0 (0,0)	13 (12,7)	69 (67,6)	18 (17,6)	2 (2,0)	3,08	0,61
Khởi động bài học bằng nghe/đọc; sử dụng minh họa qua thiết bị nhìn (visual); dạy học nói; đến dạy học viết.	0 (0,0)	0 (0,0)	66 (64,7)	34 (33,3)	2 (2,0)	3,37	0,52
Bắt đầu bài dạy bằng trình bày nội dung bài học, hoàn thành nhiệm vụ học tập và kết thúc bài với nhận xét, đánh giá.	1 (1,0)	7 (6,9)	26 (25,5)	57 (55,9)	11 (10,8)	3,68	0,79
Bắt đầu bài dạy bằng hoạt động dẫn nhập, đến giải bài tập và cuối cùng là tổng kết bài.	0 (0,0)	6 (5,9)	32 (31,4)	54 (52,9)	10 (9,8)	3,66	0,73

(\*): 5=Rất thường xuyên; 4=Thường xuyên; 3=Thỉnh thoảng; 2=Hiếm khi; 1=Chưa bao giờ

Nhìn chung, chu trình dạy học gồm ba giai đoạn chính: mở đầu bài dạy, tiến hành hoạt động học tập dựa theo yêu cầu của các bài tập trong giáo trình, nhận xét đánh giá kết thúc bài học vẫn còn được GV thực hiện ở mức thường xuyên. Cụ thể, “Bắt đầu bài dạy bằng trình bày nội dung bài học, hoàn thành nhiệm vụ học tập và kết thúc bài với nhận xét, đánh giá” được 57/102 GV áp dụng và “Bắt đầu bài dạy bằng hoạt động dẫn nhập, đến giải bài tập và cuối cùng là tổng kết bài” được 54/102 GV áp dụng ở mức độ “thường xuyên”. Có thể thấy chu trình dạy học “truyền thống” vẫn đang được GV áp dụng vào trong quá trình dạy học. Vẫn có GV phân biệt rạch ròi và định hình được các kỹ năng cần tiến hành trong lớp học. Cụ thể, “Dạy học qua các giai đoạn đi từ: dạy học đọc; dạy học nói; dạy học nghe; đến dạy học viết” và “Khởi động bài học bằng nghe/đọc; sử dụng minh họa qua thiết bị nhìn (visual); dạy học nói; đến dạy học viết” được GV lựa chọn nhiều ở mức độ “thỉnh thoảng”. “Dạy học qua các giai đoạn đi từ: dẫn nhập; dạy nghe, đọc; thực hành ngữ pháp, từ vựng, phát âm; thực hành và trình bày nói, viết; nhận xét, đánh giá; đến hoạt động bổ trợ” được GV lựa chọn ở mức độ “hiếm khi” và “thỉnh thoảng”.

Dữ liệu phỏng vấn thảo luận về **trật tự kỹ năng dạy học** thì hầu hết GV (11/12) bắt đầu bài dạy với phần dẫn nhập hoặc khởi động, theo sau là kỹ năng nói và kết thúc với kỹ năng đọc hoặc viết. Ví dụ GV1 cho biết: *“Mỗi bài dạy là không giống nhau, nhưng tôi thường bắt đầu bài dạy với kỹ năng nói và kết thúc bài dạy với kỹ năng viết.”* Kế đến, GV3 cũng chia sẻ tương tự: *“Tôi bắt đầu bài dạy bằng kỹ năng nói và sau đó là kỹ năng viết. Tôi chỉ dạy 2 kỹ năng cho 1 buổi học.”* Mười GV còn lại (T4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) cũng đồng ý, và phát biểu rằng: *“Tôi thường bắt đầu bài dạy bằng kỹ năng nói hoặc viết, và kết thúc bài dạy bằng kỹ năng nghe hoặc đọc.”* Tuy nhiên, chỉ có một GV *“bắt đầu bài dạy bằng kỹ năng nghe hoặc đọc và kết thúc bài dạy bằng kỹ năng nói hoặc viết”* (GV2). Như vậy, phần lớn GV hiện nay chưa sử dụng các kỹ năng dạy học diễn ra đúng với đặc điểm chu trình dạy học mà các tác giả, nhà nghiên cứu khoa học đề xuất, tiêu biểu như Newton và Nation (2020). Việc sử dụng thứ tự các kỹ năng dạy học trước-sau đóng vai trò quan trọng trong quá trình đắc thụ ngôn ngữ thứ hai của người học. Dạy học kỹ năng nghe/đọc là nguồn ngữ liệu đầu vào quan trọng với người học nhằm trang bị cho họ một kiến thức nền tảng vững chắc, bên cạnh sử

dụng nguồn ngữ liệu này để luyện tập ngôn ngữ nhằm từng bước sản sinh ra sản phẩm thông qua kỹ năng nói và viết.

Qua dữ liệu phỏng vấn bản về **chu trình DHTH** thì tất cả 12 GV trả lời chu trình dạy học theo những bước khác nhau và quy trình rất tổng quát, chung chung mà chưa trình bày được rõ các bước cụ thể cần thực hiện. Ví dụ như GV3 cho biết: *“các bước dạy học thường áp dụng khi dạy môn tiếng Anh không chuyên như sau: Bước 1: Phần giới thiệu. Sử dụng nhiều phương pháp khác nhau để thu hút SV. Ví dụ: ví dụ thực tế, sự kiện lịch sử, tình huống ứng dụng thực tế, câu hỏi thăm dò, nhằm giúp cho SV hiểu hơn về chủ đề sẽ học, và GV cũng sẽ biết nên tập trung dạy những gì. Bước 2: Phần nội dung chính trong buổi học Dạy theo kỹ năng của bài học: nghe, nói đọc, và viết”*. Có thể các bước dạy các kỹ năng dạy học chưa được GV trình bày cụ thể và có thể suy ra rằng GV chưa có chu trình dạy học cụ thể, chưa cho thấy sự liên mạch, kết nối, tích hợp các kỹ năng dạy học lại cùng nhau nhằm giúp SV liên hệ các kiến thức lại cùng nhau. Khác với GV3, GV5 lại có phần trình bày về chu trình dạy học, cụ thể: *“Bước dạy mỗi buổi tùy thuộc vào tiết dạy là kỹ năng nào gì. Ví dụ tiết học về listening, GV sẽ giới thiệu về các phần nghe của đề bài. Khởi động bằng các ví dụ cho các bạn nghe và làm theo nhóm hay theo cặp, nghe lại với script, các nhóm rút ra cách làm, thảo luận cách chọn đáp án đúng, ghi chú từ vựng mới, cấu trúc trong bài nghe. Sau đó sẽ cho các bạn làm bài cá nhân hay theo nhóm. Sửa bài cho các bạn”*. Với tinh thần này, GV sẽ dạy các kỹ năng độc lập, riêng biệt cũng chưa thể hiện được tinh thần DHTH có sự gắn kết các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết cùng nhau để SV có cơ hội trải nghiệm học đa chiều thông qua hoạt động học tập và có thể liên hệ các kiến thức có liên quan lại với nhau. Như vậy, có thể thấy đa số các GV có chu trình dạy học khác nhau, chưa thể hiện được sự lồng ghép, kết nối các kỹ năng lại với nhau nhằm giúp SV có trải nghiệm học tập đa chiều và chưa thể hiện được tinh thần của lý thuyết thụ đắc ngôn ngữ thứ hai như luận án đã đề cập.

Bản về **phân bổ thời gian cho thực hành ngôn ngữ** từ dữ liệu phỏng vấn, tất cả GV (12/12) dành nhiều thời gian cho SV thực hành ngôn ngữ cho một buổi dạy. Một vài ví dụ điển hình như sau: *“Tôi dành 90 phút cho SV thực hành từ vựng và ngữ pháp cho một buổi dạy 5 tiết”* (GV1), *“nếu buổi dạy 150 phút tương đương 3 tiết thì tôi dành 45 phút cho SV thực hành ngữ pháp và từ vựng.”* (GV5).

“Tôi dành 70% thời lượng của buổi học để SV thực hành từ vựng và ngữ pháp” (GV7), “thời lượng cho thực hành ngữ pháp và từ vựng chiếm khoảng 50% của buổi dạy.” (GV10) “với lớp học 4 tiết, tôi thường dành 60 phút cho SV thực hành ngữ pháp và từ vựng. Với 60 phút này, tôi chia nhỏ 15 đến 30 phút vào nhiều phần của bài dạy để SV thực hành ngữ pháp và từ vựng.” (GV11). Có thể thấy, GV phân bổ thời gian dành cho phần luyện tập ngôn ngữ chiếm tỉ trọng khá nhiều dẫn đến ít thời gian hơn cho dạy các kỹ năng. Như vậy, nếu thời gian một buổi học tập trung quá nhiều vào luyện tập ngôn ngữ sẽ ảnh hưởng rất nhiều đến phân bổ thời gian dạy học kỹ năng nghe, nói, đọc, viết chính yếu; dẫn đến SV không có nhiều cơ hội học tập, tương tác, trau dồi các kỹ năng giao tiếp.

Bàn về **hoạt động hỗ trợ** từ dữ liệu phỏng vấn, tất cả GV (12/12) đồng ý hoạt động này đóng vai trò quan trọng trong bài dạy bởi đây là bước giúp SV có thêm cơ hội để tóm tắt bài học và cơ hội cho GV thiết kế thêm hoạt động để củng cố kiến thức cho SV. Ví dụ như GV5 nêu ý kiến như: “Tôi cung cấp thêm các thông tin mới ngoài phạm vi bài học để SV có cái nhìn bao quát hơn về bài học. Tôi cũng đưa ra ví dụ cụ thể để áp dụng vào thực hành.” GV4 và GV5 bổ sung thêm câu trả lời: “Tôi tổ chức các hoạt động nhóm để tự chủ động đưa ra quan điểm, ý kiến và sự sáng tạo của mỗi cá nhân.” (GV4) “Tôi thường thiết kế các bài tập nâng cao cho SV thực hành và sau đó sửa và nhận xét bài làm cho các em.” (GV5). GV tiến hành hoạt động hỗ trợ khá hợp lí, phù hợp với tinh thần dạy học tiếng Anh không chuyên hiện tại.

### 3.1.1.5. Phương pháp dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp cho sinh viên Đại học khối ngành không chuyên

Để đánh giá khách quan phương pháp dạy học tiếng Anh không chuyên của GV tiếng Anh, luận án sử dụng phiếu khảo sát với câu hỏi “Thầy/Cô đã sử dụng phương pháp dạy học tiếng Anh không chuyên nào dưới đây và Thầy/Cô đã vận dụng ở mức độ nào khi dạy học tiếng Anh không chuyên?” (Phụ lục 1). Kết quả thu được như trong Bảng 3.5.

**Bảng 3.5.** Kết quả khảo sát giảng viên về mức độ sử dụng các phương pháp dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp cho sinh viên Đại học khối ngành không chuyên.

Phương pháp dạy học	Các mức độ					ĐTB	ĐL C
	1*	2*	3*	4*	5*		
	SL (%)	SL (%)	SL (%)	SL (%)	SL (%)		
Kể chuyện với tranh	0 (0,0)	92 (90,2)	7 (6,9)	3 (2,9)	0 (0,0)	2,12	0,41
Hoạt động hợp tác	0 (0,0)	72 (70,6)	21 (20,6)	5 (4,9)	4 (3,9)	2,42	0,76
Hợp tác viết	7 (6,9)	70 (68,6)	23 (22,5)	2 (2,0)	0 (0,0)	2,19	0,58
Thảo luận nhóm	0 (0,0)	9 (8,8)	62 (60,8)	24 (23,5)	7 (6,9)	3,28	0,72
Đọc ghép hình	0 (0,0)	65 (63,7)	34 (33,3)	3 (2,9)	0 (0,0)	2,39	0,54
Đọc hiểu cặp đôi	3 (2,9)	54 (52,9)	34 (33,3)	9 (8,8)	2 (2,0)	2,53	0,77
Phỏng vấn	0 (0,0)	23 (22,5)	51 (50,0)	23 (22,5)	5 (4,9)	3,09	0,80
Đóng vai	0 (0,0)	19 (18,6)	47 (46,1)	28 (27,5)	8 (7,8)	3,24	0,84
Video và đọc văn bản	4 (3,9)	61 (59,8)	32 (31,4)	4 (3,9)	1 (1,0)	2,38	0,67
Hoàn thành khoảng trống thông tin	0 (0,0)	4 (3,9)	24 (23,5)	62 (60,8)	12 (11,8)	3,80	0,68
Thuyết trình	0 (0,0)	6 (5,9)	21 (20,6)	58 (56,9)	17 (16,7)	3,84	0,76
Nghe giảng	3 (2,9)	19 (18,6)	57 (55,9)	21 (20,6)	2 (2,0)	3,00	0,77

(\*): 5=Rất thường xuyên; 4=Thường xuyên; 3=Thỉnh thoảng; 2=Hiếm khi; 1=Chưa bao giờ

Kết quả bảng 3.5 cho thấy: 4 phương pháp dạy học được GV “thỉnh thoảng” sử dụng, đó là: thảo luận nhóm (ĐTB = 3,28), phỏng vấn (ĐTB = 3,09), đóng vai (ĐTB = 3,24), nghe giảng (ĐTB = 3,00). 2 phương pháp dạy học được GV “thường xuyên” sử dụng đó là: hoàn thành khoảng trống thông tin (ĐTB = 3,80), thuyết trình (ĐTB = 3,84). GV “hiếm khi” sử dụng 5 phương pháp dạy học: kể chuyện với tranh (ĐTB = 2,12), hoạt động hợp tác (ĐTB = 2,42), hợp tác viết (ĐTB = 2,19), xem video và đọc văn bản (ĐTB = 2,38), đọc ghép hình (ĐTB = 2,39). Mặc dù tên gọi và cách tiến hành phương pháp dạy học có thể mới lạ với GV nhưng các phương pháp dạy học thể hiện tính tương tác cao này như kể chuyện với tranh, hoạt động hợp tác, hợp tác viết, xem video và đọc văn bản, đọc ghép hình thì ít được GV sử dụng một cách thường xuyên hơn. Có thể thấy các phương pháp dạy học có tính tương tác cao và có thể giúp GV liên kết, giao thoa giữa nhiều kỹ năng thì ít được GV áp dụng. Có thể thấy đây cũng là hạn chế của dạy học tiếng Anh không chuyên hiện nay.

Dữ liệu phỏng vấn bàn về **các phương pháp DHTH**, hầu hết GV (9/12) đều trả lời “*tạo trò chơi liên quan đến bài học*” và “*Games, Q&A, Presentation*”. Hầu hết GV giải thích rằng những phương pháp dạy học này dễ thực hiện. GV1 trình bày: “*phương pháp dạy học tôi lựa chọn ưu tiên là trò chơi bởi vì nó giúp SV thích thú, tăng tinh thần học tập. Quan trọng nhất vẫn là lựa chọn trò chơi liên quan đến bài học và giúp SV hứng thú hơn với bài học.*” GV8 trình bày: “*Tôi sử dụng các phương pháp dạy học khác nhau có thể lồng vào các phần khác nhau của bài dạy như games, Q and A, thuyết trình, thực hành hội thoại theo tình huống của giáo trình.*” Có thể thấy các phương pháp dạy học mà GV đang sử dụng tại lớp học vẫn mang tính chất truyền thống, chưa đa dạng các phương pháp dạy học và các phương pháp dạy học này chưa cho thấy sự gắn kết các kỹ năng dạy học lại cùng nhau để mang đến cho SV nhiều trải nghiệm học tập đa chiều như thảo luận nhóm, hợp tác học tập nhằm giúp SV củng cố, liên hệ kiến thức.

3.1.1.6. *Kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của SV trong dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp*

**Bảng 3.6.** Kết quả khảo sát giảng viên về mức độ kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của sinh viên trong dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp

Kiểm tra, đánh giá kết quả học tập	Các mức độ					ĐTB	ĐLC
	1*	2*	3*	4*	5*		
	SL (%)	SL (%)	SL (%)	SL (%)	SL (%)		
Nghe – ghi chú – hoàn thành mẫu	0 (0,0)	39 (38,2)	54 (52,9)	9 (8,8)	0 (0,0)	2,70	0,62
Thuyết trình cá nhân	5 (4,9)	17 (16,7)	45 (44,1)	29 (28,4)	6 (5,9)	3,13	0,93
Nhập vai xây dựng hội thoại	12 (11,8)	63 (61,8)	21 (20,6)	6 (5,9)	0 (0,0)	2,20	0,72
Lựa chọn câu trả lời đúng	0 (0,0)	2 (2,0)	10 (9,8)	44 (43,1)	46 (45,1)	4,31	0,73
Trả lời câu hỏi ngắn dựa vào ngữ liệu đề bài	0 (0,0)	3 (2,9)	46 (45,1)	39 (38,2)	14 (13,7)	3,62	0,75
Xây dựng câu	0 (0,0)	1 (1,0)	18 (17,6)	58 (56,9)	25 (24,5)	4,04	0,68
Viết phản hồi dựa trên ngữ liệu đề bài	0 (0,0)	8 (7,8)	43 (42,2)	37 (36,3)	14 (13,7)	3,55	0,82

(\*): 5=Rất thường xuyên; 4=Thường xuyên; 3=Thỉnh thoảng; 2=Hiếm khi; 1=Chưa bao giờ

Để đánh giá khách quan kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của SV trong dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp, luận án sử dụng phiếu khảo sát với câu hỏi “Thầy/Cô đã kiểm tra, đánh giá dạy học tiếng Anh không chuyên ở hình thức nào dưới đây và Thầy/Cô đã vận dụng ở mức độ nào khi dạy học tiếng Anh không chuyên?” (5-Rất thường xuyên; 4-Thường xuyên; 3-Thỉnh thoảng; 2-Hiếm khi; 1-Chưa bao giờ) (Phụ lục 1). Kết quả thu được như trong Bảng 3.6.

Số liệu bảng 3.6 cho thấy có 4 hình thức kiểm tra, đánh giá được GV sử dụng ở mức độ thường xuyên và rất thường xuyên, đó là “Lựa chọn câu trả lời đúng”, “Trả lời câu hỏi ngắn dựa vào ngữ liệu đề bài”, “Xây dựng câu”, “Viết phản hồi dựa trên ngữ liệu đề bài”. Hình thức kiểm tra, đánh giá được GV “hiếm khi” sử dụng đó là “Nhập vai xây dựng hội thoại”. Hai hình thức kiểm tra, đánh giá được GV “thỉnh thoảng” sử dụng đó là “Nghe – ghi chú – hoàn thành mẫu” và “Thuyết trình cá nhân”. Như vậy, có thể thấy GV có sử dụng nhiều hình thức đề ra ra đề kiểm tra. Tuy vậy, hình thức “nhập vai xây dựng hội thoại” là hình thức kiểm tra được khuyến khích sử dụng hiện nay bởi vì người học có thể đóng vai trò vừa là người nghe và vừa là người nói, có thể giúp GV kiểm tra, đánh giá được năng lực nói và bên cạnh việc hiểu được vấn đề của người nghe. Hình thức kiểm tra “lựa chọn câu trả lời đúng” được GV sử dụng rất thường xuyên. Mặc dù không thể phủ nhận được tính hữu dụng của hình thức kiểm tra này tuy nhiên điều này không giúp GV đánh giá được nhiều về việc học. Việc lựa chọn các hình thức kiểm tra không phù hợp hoặc mức độ đánh giá thấp có thể ảnh hưởng đến quá trình đánh giá tổng thể của GV và SV, làm cho quá trình ghi nhận năng lực của SV chưa mang lại tính chính xác cao như mong muốn.

### *3.1.1.7. Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp cho sinh viên Đại học khối ngành không chuyên*

Để đánh giá khách quan mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp cho SV ĐH khối ngành không chuyên, luận án sử dụng phiếu khảo sát với câu hỏi “Thầy/Cô cho biết mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến dạy học và hiệu quả phát triển NLTA của SV?” (Phụ lục 1). Kết quả thu được như trong Bảng 3.7. dưới đây.

**Bảng 3.7.** Kết quả khảo sát giảng viên về mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến dạy học môn tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp cho sinh viên Đại học khối ngành không chuyên

Yếu tố ảnh hưởng	Các mức độ					ĐTB	ĐLC
	1*	2*	3*	4*	5*		
	SL(%)	SL (%)	SL(%)	SL(%)	SL(%)		
Môi trường học tập	0 (0,0)	8 (7,8)	64 (62,7)	30 (29,4)	0 (0,0)	3,21	0,57
Tài liệu, giáo trình giảng dạy và học tập	0 (0,0)	0 (0,0)	46 (45,1)	43 (42,2)	13 (12,7)	3,67	0,69
Trình độ, năng lực của GV	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	27 (26,5)	75 (73,5)	4,73	0,44
Nhận thức học tập của sinh viên	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	102 (100,0)	5,00	0,00

(\*):5=Ảnh hưởng rất nhiều; 4=Ảnh hưởng nhiều; 3=Ảnh hưởng trung bình; 2=Ít ảnh hưởng; 1=Không ảnh hưởng

Nhìn chung, việc dạy và học tiếng Anh thì ít hay nhiều cũng bị tác động bởi các yếu tố xung quanh mà không thể thừa nhận tuyệt đối vào GV hay SV. Theo GV thì “Môi trường học tập” ảnh hưởng trung bình (ĐTB = 3,21) đến chất lượng dạy và học tiếng Anh tích hợp. Theo GV thì “Tài liệu, giáo trình giảng dạy và học tập” cũng ảnh hưởng nhiều đến chất lượng và hiệu quả dạy học tiếng Anh, với mức ĐTB 3,67. Trong đó, hai yếu tố quan trọng nhất, ảnh hưởng rất nhiều đến hiệu quả dạy và học tiếng Anh nằm ở “trình độ, năng lực của GV” và “Nhận thức học tập của SV.” Trong đó, 102/102 GV hoàn toàn đồng ý rằng nhận thức, năng lực học tập của SV là yếu tố có vai trò quyết định đến thành công trong học tập tiếng Anh của SV bên cạnh năng lực dạy học truyền đạt và điều dắt của GV.

Nhìn chung, dữ liệu phỏng vấn cung cấp thêm minh chứng chi tiết cho các kết quả khảo sát bảng hỏi. Dữ liệu định lượng và định tính của luận án thể hiện sự nhất quán. Kết quả nghiên cứu của luận cho thấy bên cạnh các chủ đề tốt về thiết kế chủ đề dạy học và tổ chức hoạt động hỗ trợ thì GV cũng gặp phải nhiều vấn đề bao gồm hình thức tích hợp, chu trình DHTH, phương pháp DHTH và bài kiểm tra ngôn ngữ. Bên cạnh đó, dữ liệu còn chỉ ra rằng thái độ học tập và năng lực học tập của SV cũng như năng lực dạy học của GV là những yếu tố chủ chốt ảnh hưởng đến quá trình DHTH của GV. Hơn thế nữa, dữ liệu định tính từ phỏng vấn chỉ ra rằng phần lớn các GV gặp phải nhiều khó khăn mà có thể ảnh hưởng đến

quá trình dạy học tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp. GV thực hiện chu trình DHTH khác nhau và còn trừu tượng. Như vậy, kết quả khảo sát đã cung cấp một bức tranh chi tiết, sâu sắc hơn về thực trạng dạy học tiếng Anh không chuyên hiện nay. Từ kết quả khảo sát qua bảng hỏi kết hợp với câu trả lời phỏng vấn cũng đã giúp tác giả đề xuất biện pháp nhằm nâng cao chất lượng dạy học tiếng Anh không chuyên.

### **3.1.2. Hiệu quả phát triển năng lực tiếng Anh cho sinh viên đại học khối ngành không chuyên trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh thông qua thực nghiệm áp dụng chu trình 6 bước**

#### *3.1.2.1. Năng lực tiếng Anh của sinh viên hai nhóm trước khi tiến hành thực nghiệm*

Bảng 3.8 cho thấy GTTB của điểm số tổng của bài kiểm tra đầu vào của nhóm TN 1 thấp hơn nhóm ĐC 1, cụ thể 4,30/10,0 (ĐLC = 0,60) và 4,43/10,0 (ĐLC = 0,31). GTTB của điểm số tổng của bài kiểm tra đầu vào của nhóm TN 2 cao hơn nhóm ĐC 2, cụ thể 4,57/10,0 (ĐLC = 0,72) và 4,54/10,0 (ĐLC 0,45). Nói cách khác, các nhóm TN và ĐC 1 và 2 đều thể hiện kết quả NLTA ở mức trung bình ở bài kiểm tra đầu vào. Cụ thể, nhóm TN 1 có tổng điểm số trung bình dao động từ 3,20 đến 6,20, nhóm ĐC 1 có tổng điểm số trung bình dao động từ 3,80 đến 5,20, nhóm TN 2 có tổng điểm số trung bình dao động từ 3,30 đến 6,60, nhóm ĐC 2 có tổng điểm số trung bình dao động từ 3,80 đến 5,60.

Nhóm TN 1 trước TN thể hiện năng lực yếu hơn nhóm ĐC 1 ở hai kỹ năng Nghe và Nói, tốt hơn ở hai kỹ năng Đọc và Viết. Ở kỹ năng Nghe, nhóm TN 1 có tổng giá trị ĐTB: 3,36 (ĐLC = 0,67) nhưng nhóm ĐC 1 đạt 4,02 GTTB ở kỹ năng Nghe (ĐLC = 0,51). Có sự chênh lệch nhỏ ở điểm số đầu vào ở hai nhóm TN 1 và ĐC 1, cụ thể dao động từ 2,00 đến 5,20/10,0 ở nhóm TN 1 và từ 2,80 đến 4,80/10 ở nhóm ĐC 1. Ở kỹ năng Nói, điểm GTTB của nhóm TN 1 và ĐC 1 lần lượt là 4,42/10,0 (ĐLC = 0,75) và 4,47/10,0 (ĐLC = 0,51). Giống với kỹ năng Nghe, điểm đầu vào ở kỹ năng Nói này cũng có sự chênh lệch nhỏ, cụ thể từ 3,00 đến 6,50/10,0 ở nhóm TN 1 và từ 3,50 đến 5,50/10,0 ở nhóm ĐC 1. Tuy nhiên, ở hai kỹ năng còn lại bao gồm Đọc và Viết, nhóm TN 1 cho thấy kết quả tốt hơn ở nhóm ĐC 1. Cụ thể, ở kỹ năng Đọc, GTTB: 4,79 (ĐLC = 0,72) ở nhóm TN 1 và GTTB: 4,60 (ĐLC 0,69) ở nhóm ĐC 1. Có sự chênh lệch không đáng kể về điểm

số giữa hai nhóm: từ 3,50 đến 6,50/10,0 ở nhóm TN 1 và 3,60 đến 6,80/10,0 ở nhóm ĐC 1. Ở kỹ năng Viết, GTTB: 4,50 (ĐLC = 0,97) ở nhóm TN 2 và GTTB: 4,43 (ĐLC 0,58) ở nhóm ĐC 2. Có sự chênh lệch về điểm số giữa hai nhóm: từ 3,00 đến 7,60/10,0 ở nhóm TN 2 và 3,00 đến 5,60/10,0 ở nhóm ĐC 2.

Nhóm TN 2 trước thực nghiệm thể hiện năng lực tốt hơn nhóm ĐC 2 ở các kỹ năng Nói, Đọc, Viết ngoại trừ kỹ năng Nghe. Ở kỹ năng Nói, điểm GTTB của nhóm TN 2 và ĐC 2 lần lượt là 4,92/10,0 (ĐLC = 0,94) và 4,91/10,0 (ĐLC = 0,69). Điểm đầu vào ở kỹ năng Nói này cũng có sự chênh lệch nhỏ, cụ thể từ 3,00 đến 7,00/10,0 ở nhóm TN 2 và từ 3,50 đến 6,50/10,0 ở nhóm ĐC 2. Giống với kỹ năng Nói, ở hai kỹ năng Đọc và Viết, nhóm TN 2 cho thấy kết quả tốt hơn ở nhóm ĐC 2. Cụ thể, ở kỹ năng Đọc, GTTB: 5,08 (ĐLC = 0,85) ở nhóm TN 2 và GTTB: 4,91 (ĐLC 0,58) ở nhóm ĐC 2. Có sự chênh lệch về điểm số giữa hai nhóm: từ 3,80 đến 7,60/10,0 ở nhóm TN 2 và 3,50 đến 6,40/10,0 ở nhóm ĐC 2. Ở kỹ năng Viết, GTTB: 4,62 (ĐLC = 0,98) ở nhóm TN 2 và GTTB: 4,40 (ĐLC 0,58) ở nhóm ĐC 2. Có sự chênh lệch về điểm số giữa hai nhóm: từ 2,60 đến 7,00/10,0 ở nhóm TN 2 và 3,00 đến 5,90/10,0 ở nhóm ĐC 2.

**Bảng 3.8.** Thống kê nhóm về điểm bài thi đầu vào giữa hai nhóm

Kỹ năng	Nhóm	Số lượng SV	Trung bình	Độ lệch chuẩn	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất
Nghe (0-10)	TN 1	45	3,36	0,67	2,00	5,20
	ĐC 1	45	4,02	0,51	2,80	4,80
	TN 2	49	3,47	0,77	1,60	5,60
	ĐC 2	47	3,82	0,71	2,00	5,20
Nói (0-10)	TN 1	45	4,42	0,75	3,00	6,50
	ĐC 1	45	4,47	0,51	3,50	5,50
	TN 2	49	4,92	0,94	3,00	7,00
	ĐC 2	47	4,91	0,69	3,50	6,50
Đọc (0-10)	TN 1	45	4,79	0,72	3,50	6,50
	ĐC 1	45	4,60	0,69	3,60	6,80
	TN 2	49	5,08	0,85	3,80	7,60
	ĐC 2	47	4,91	0,58	3,50	6,40
Viết (0-10)	TN 1	45	4,50	0,97	3,00	7,60
	ĐC 1	45	4,43	0,58	3,00	5,60
	TN 2	49	4,62	0,98	2,60	7,00
	ĐC 2	47	4,40	0,58	3,00	5,90
TB Tổng (0-10)	TN 1	45	4,30	0,60	3,20	6,20
	ĐC 1	45	4,43	0,31	3,80	5,20
	TN 2	49	4,57	0,72	3,30	6,60
	ĐC 2	47	4,54	0,45	3,80	5,60

Tuy nhiên, khác với ba kỹ năng Nói, Đọc, Viết, ở kỹ năng Nghe, nhóm TN 2 có tổng giá trị ĐTB: 3,47 (ĐLC = 0,77) nhưng nhóm ĐC 2 đạt cao hơn: 3,82 GTTB ở kỹ năng Nghe (ĐLC = 0,71). Có sự chênh lệch nhỏ ở điểm số đầu vào ở hai nhóm TN 2 và ĐC 2, cụ thể dao động từ 1,60 đến 5,60/10,0 ở nhóm TN 2 và từ 2,00 đến 5,20/10,0 ở nhóm ĐC 2. Bảng 3.9. giúp tác giả kết luận liệu có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê nào về kết quả kiểm tra đầu vào giữa hai nhóm hay không.

**Bảng 3.9.** Thống kê nhóm về điểm bài thi giữa hai nhóm

Kỹ năng	Nhóm	Số lượng SV	TB	ĐLC	Chênh lệch ĐTB	Giá trị p
Nghe (0-10)	TN 1	45	3,36	0,67	-0,66	0,00
	ĐC 1	45	4,02	0,51		
	TN 2	49	3,47	0,77	-0,34	0,02
	ĐC 2	47	3,82	0,71		
Nói (0-10)	TN 1	45	4,42	0,75	-0,55	0,68
	ĐC 1	45	4,47	0,51		
	TN 2	49	4,92	0,94	0,01	0,93
	ĐC 2	47	4,91	0,69		
Đọc (0-10)	TN 1	45	4,79	0,72	0,18	0,22
	ĐC 1	45	4,60	0,69		
	TN 2	49	5,08	0,85	0,17	0,25
	ĐC 2	47	4,91	0,58		
Viết (0-10)	TN 1	45	4,50	0,97	0,68	0,68
	ĐC 1	45	4,43	0,58		
	TN 2	49	4,62	0,98	0,21	0,19
	ĐC 2	47	4,40	0,58		
TB Tổng (0-10)	TN 1	45	4,30	0,60	-0,13	0,20
	ĐC 1	45	4,43	0,31		
	TN 2	49	4,57	0,72	0,02	0,83
	ĐC 2	47	4,54	0,45		

Từ bảng 3.9 có thể suy ra không có sự khác biệt đáng kể về điểm tổng trung bình đầu vào giữa nhóm TN 1 và 2 và nhóm ĐC 1 và 2. Thứ nhất, có sự khác nhau nhỏ giữa nhóm TN 1 và 2 và nhóm ĐC 1 và 2, cụ thể ở nhóm TN – ĐC 1: 0,66 (ở kỹ năng Nghe), 0,55 (ở kỹ năng Nói), 0,18 (ở kỹ năng Đọc), 0,68 (ở kỹ năng Viết), 0,13 (ở điểm tổng trung bình); ở nhóm TN – ĐC 2: 0,34 (ở kỹ năng Nghe), 0,01 (ở kỹ năng Nói), 0,17 (ở kỹ năng Đọc), 0,21 (ở kỹ năng Viết), 0,02 (ở điểm tổng trung bình). Thứ hai, giá trị ý nghĩa 2 phía (two-tailed significance values) giữa các cặp thể hiện cao hơn 0,05 ở các kỹ năng trừ kỹ năng Nghe, cụ thể: giá trị ý nghĩa 2 phía là  $0,68 > 0,050$  với kỹ năng Nói ở nhóm TN - ĐC 1, giá trị ý nghĩa 2 phía là  $0,22 > 0,050$  với kỹ năng Đọc ở nhóm TN - ĐC 1, giá trị ý nghĩa 2 phía là  $0,68 > 0,050$  với kỹ năng Viết ở nhóm TN - ĐC 1, giá trị ý nghĩa 2 phía là  $0,20$

> 0,050 với điểm tổng trung bình ở nhóm TN - ĐC 1; giá trị ý nghĩa 2 phía là 0,93 > 0,050 với kỹ năng Nói ở nhóm TN - ĐC 2, giá trị ý nghĩa 2 phía là 0,25 > 0,050 với kỹ năng Đọc ở nhóm TN - ĐC 2, giá trị ý nghĩa 2 phía là 0,19 > 0,050 với kỹ năng Viết ở nhóm TN - ĐC 2, giá trị ý nghĩa 2 phía là 0,83 > 0,050 với điểm tổng trung bình ở nhóm TN - ĐC 2. Vì vậy, NLTA của SV từ nhóm TN 1 và 2 và ĐC 1 và 2 chứng minh giống nhau trước khi thực nghiệm. Nếu có bất kì sự khác nhau giữa nhóm TN và ĐC trước khi tiến hành DHTH thì đó là kết quả của sự tác động TN DHTH và tác giả sẽ đưa ra kết luận đúng về kết quả tìm kiếm.

### *3.1.2.2. Năng lực tiếng Anh của sinh viên hai nhóm trước và sau khi tiến hành thực nghiệm*

Sau thực nghiệm, để thấy được mức độ cải thiện NLTA của SV qua học tập theo tiếp cận DHTH, tác giả chạy T-test theo cặp được trình bày ở bảng 3.3 và bảng 3.4 (Cặp 1-2-3-4-5) và bảng 3.5, bảng 3.6 (Cặp 6-7-8-9-10).

Bảng 3.10 và bảng 3.12 trình bày thống kê mô tả (descriptive statistics) (GTTB, ĐLC, giá trị nhỏ nhất, giá trị lớn nhất), bảng 4.4, bảng 4.6 trình bày thống kê suy luận (inferential statistics) (Mean difference, Two-tailed significance).

Từ bảng 3.10 có thể thấy rằng có sự thay đổi tích cực về NLTA của SV (ở các kỹ năng Nghe, Nói, Đọc, Viết và trung bình tổng) giữa kết quả bài kiểm tra tiếng Anh đầu vào và đầu ra ở nhóm lớp TN 1 và 2.

Ở lớp TN 1, với kỹ năng Nghe, sau khi tác động, nhóm này cho thấy mức độ hiệu quả hơn với GTTB đầu ra = 5,41 (ĐLC = 0,81) so với GTTB đầu vào = 3,36 (ĐLC = 0,67). Điểm số này cũng thay đổi sau khi tác động, cụ thể: giá trị lớn nhất đạt từ 5,20 lên 7,20 và giá trị nhỏ nhất từ 2,00 lên 3,20.

**Bảng 3.10.** Thống kê theo cặp về điểm bài thi đầu vào và đầu ra các nhóm thực nghiệm

Cặp	Kỹ năng	Nhóm	Số lượng SV	Trung bình	Độ lệch chuẩn	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất
1	Nghe (0-10)	Đầu vào 1	45	3,36	0,67	2,00	5,20
		Đầu ra 1	45	5,41	0,81	3,20	7,20
Đầu vào 2		49	3,47	0,77	1,60	5,60	
Đầu ra 2		49	5,06	1,14	3,20	7,60	
2	Nói (0-10)	Đầu vào 1	45	4,42	0,75	3,00	6,50
		Đầu ra 1	45	7,44	0,84	6,00	8,50
Đầu vào 2		49	4,92	0,94	3,00	7,00	
Đầu ra 2		49	7,01	0,88	6,00	9,00	
3	Đọc (0-10)	Đầu vào 1	45	4,79	0,72	3,50	6,50
		Đầu ra 1	45	7,23	0,56	5,00	8,00
Đầu vào 2		49	5,08	0,85	3,80	7,60	
Đầu ra 2		49	6,97	0,59	5,50	8,50	
4	Viết (0-10)	Đầu vào 1	45	4,50	0,97	3,00	7,60
		Đầu ra 1	45	7,31	0,65	5,90	8,50
Đầu vào 2		49	4,62	0,98	2,60	7,00	
Đầu ra 2		49	6,99	0,81	5,50	9,00	
5	TB Tổng (0-10)	Đầu vào 1	45	4,30	0,60	3,20	6,20
		Đầu ra 1	45	6,87	0,56	5,10	7,80
Đầu vào 2		49	4,57	0,72	3,30	6,60	
Đầu ra 2		49	6,54	0,74	5,50	8,50	

Với kỹ năng Nói, sau khi tác động với tiếp cận DHTH, SV thể hiện năng lực giao tiếp tốt hơn với GTTB đầu ra = 7,44 (ĐLC = 0,84) so với GTTB đầu vào = 4,42 (ĐLC = 0,75). Sự cải thiện cũng được chứng minh dựa trên sự thay đổi tích cực về điểm số sau khi tác động, cụ thể: bài kiểm tra đầu ra dao động từ 6,00 đến 8,50 thay vì 3,00 lên 6,50 như bài kiểm tra đầu vào.

Với kỹ năng Đọc, nhờ vào học tập theo tiếp cận DHTH mà SV có sự tiến bộ đáng kể ở năng lực đọc hiểu, được cụ thể hóa qua điểm số bài kiểm tra đầu ra (GTTB = 7,23, ĐLC = 0,56) so với điểm số bài kiểm tra đầu vào (GTTB = 4,79, ĐLC = 0,72). Sự tiến bộ về năng lực đọc hiểu của SV cũng được chứng minh cụ

thể qua phổ điểm trong đó điểm kiểm tra đầu ra từ 5,00 lên đến 8,00 so với điểm kiểm tra đầu ra từ 3,50 đến 6,50.

Giống với ba kỹ năng vừa nêu trên, với kỹ năng Viết, SV cũng thể hiện sự tiến bộ sau khi tham gia học tập với tiếp cận DHTH: GTTB đầu ra = 7,31 (ĐLC = 0,65) so với GTTB đầu vào = 4,50 (ĐLC = 0,97). Sự tiến bộ về năng lực Viết của SV cũng được chứng minh cụ thể qua phổ điểm trong đó điểm kiểm tra đầu ra từ 5,90 lên đến 8,50 so với điểm kiểm tra đầu ra từ 3,00 đến 7,60.

Cuối cùng, bởi vì mỗi kỹ năng của SV đều thể hiện mức độ cải thiện nhất định cho nên điểm số tổng trung bình của bài kiểm tra đầu ra cũng tăng theo, cụ thể ở mức điểm 6,87 (ĐLC = 0,56) so với điểm kiểm tra đầu vào 4,30 (ĐLC = 0,60). Điểm số cũng tốt hơn, từ 5,10 lên 7,80 ở bài kiểm tra đầu ra so với 3,20-6,20 ở bài kiểm tra đầu vào.

Ở lớp TN 2, ở cả 4 kỹ năng Nghe – Nói – Đọc – Viết và điểm số tổng trung bình, SV đều thể hiện được năng lực sử dụng tiếng Anh giống với lớp TN 1. Nhìn chung, sau khóa học 75 tiết với 8 bài học tham gia học tập với tiếp cận DHTH, SV thể hiện NLTA tốt.

Dựa vào kết quả T-test theo cặp ở bảng 3.11, tác giả thấy được 5 sự khác nhau rõ rệt về ý nghĩa thống kê ở kỹ năng Nghe (Cặp 1), kỹ năng Nói (Cặp 2), kỹ năng Viết (Cặp 3), kỹ năng Đọc (Cặp 4), tổng trung bình (Cặp 5). Cụ thể, mức ý nghĩa hai chiều (two-tailed significance) của những cặp này đều nhỏ hơn 0,05, cụ thể: 0,00 (Cặp 1), 0,00 (Cặp 2), 0,00 (Cặp 3), 0,00 (Cặp 4), 0,00 (Cặp 5). Sự khác nhau về GTTB là khá lớn, cụ thể: 2,05 (Cặp 1), 3,02 (Cặp 2), 2,44 (Cặp 3), 2,80 (Cặp 4), 2,57 (Cặp 5) ở nhóm thực nghiệm; 1,58 (Cặp 1), 2,08 (Cặp 2), 1,88 (Cặp 3), 2,36 (Cặp 4), 1,96 (Cặp 5) ở nhóm TN 2. Vì vậy, dạy học theo tiếp cận DHTH đã có sự tác động đáng kể giữa bài kiểm tra đầu vào và đầu ra ở 4 kỹ năng Nghe, Nói, Đọc, Viết và tổng trung bình.

**Bảng 3.11.** Thống kê theo cặp về điểm bài thi đầu vào và đầu ra nhóm thực nghiệm

Cặp	Kỹ năng	Nhóm	Số lượng SV	TB	ĐLC	Chênh lệch ĐTB	Giá trị p
1	Nghe (0-10)	Đầu vào 1	45	3,36	0,67	-2,05	0,00
		Đầu ra 1	45	5,41	0,81		
1		Đầu vào 2	49	3,47	0,77	-1,58	0,00
		Đầu ra 2	49	5,06	1,14		
2	Nói (0-10)	Đầu vào 1	45	4,42	0,75	-3,02	0,00
		Đầu ra 1	45	7,44	0,84		
2		Đầu vào 2	49	4,92	0,94	-2,08	0,00
		Đầu ra 2	49	7,01	0,88		
3	Đọc (0-10)	Đầu vào 1	45	4,79	0,72	-2,44	0,00
		Đầu ra 1	45	7,23	0,56		
3		Đầu vào 2	49	5,08	0,85	-1,88	0,00
		Đầu ra 2	49	6,97	0,59		
4	Viết (0-10)	Đầu vào 1	45	4,50	0,97	-2,80	0,00
		Đầu ra 1	45	7,31	0,65		
4		Đầu vào 2	49	4,62	0,98	-2,36	0,00
		Đầu ra 2	49	6,99	0,81		
5	TB Tổng (0-10)	Đầu vào 1	45	4,30	0,60	-2,57	0,00
		Đầu ra 1	45	6,87	0,56		
5		Đầu vào 2	49	4,57	0,72	-1,96	0,00
		Đầu ra 2	49	6,54	0,74		

Bảng 3.12 cho thấy ở nhóm ĐC 1 có sự cải thiện về năng lực Nghe, Nói, Đọc, Viết và tổng trung bình của SV giữa kết quả bài kiểm tra đầu vào và đầu ra. Dưới đây là phần mô tả thống kê của 5 cặp: Cặp 6, Cặp 7, Cặp 8, Cặp 9, Cặp 10.

Ở cặp số 6, sau thực nghiệm, nhóm này có năng lực Nghe tương đối tốt với GTTB đầu ra = 4,68 (ĐLC = 0,48) so với GTTB đầu vào = 4,02 (ĐLC = 0,51). Điểm đầu ra thì có khác so với điểm đầu vào, cụ thể: sau thực nghiệm thì giá trị điểm cao nhất dao động từ 4,80 lên 5,60 và giá trị điểm thấp nhất dao động từ 2,80 lên 3.

**Bảng 3.12.** Thống kê theo cặp về điểm bài thi đầu vào và đầu ra nhóm ĐC

Cặp	Kỹ năng	Nhóm	Số lượng SV	Trung bình	Độ lệch chuẩn	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất
6	Nghe (0-10)	Đầu vào 1	45	4,02	0,51	2,80	4,80
		Đầu ra 1	45	4,68	0,48	3,60	5,60
6		Đầu vào 2	47	3,82	0,71	2,00	5,20
		Đầu ra 2	47	4,42	0,53	3,20	5,60
7	Nói (0-10)	Đầu vào 1	45	4,47	0,51	3,50	5,50
		Đầu ra 1	45	5,65	0,52	5,00	6,50
7		Đầu vào 2	47	4,91	0,69	3,50	6,50
		Đầu ra 2	47	5,68	0,56	4,50	7,00
8	Đọc (0-10)	Đầu vào 1	45	4,60	0,69	3,60	6,80
		Đầu ra 1	45	5,73	0,61	5,00	7,00
8		Đầu vào 2	47	4,91	0,58	3,50	6,40
		Đầu ra 2	47	5,87	0,59	4,00	7,00
9	Viết (0-10)	Đầu vào 1	45	4,43	0,58	3,00	5,60
		Đầu ra 1	45	5,67	0,49	4,50	6,60
9		Đầu vào 2	47	4,40	0,58	3,00	5,90
		Đầu ra 2	47	5,39	0,55	4,50	7,00
10	TB Tổng (0-10)	Đầu vào 1	45	4,43	0,31	3,80	5,20
		Đầu ra 1	45	5,47	0,27	4,90	6,00
10		Đầu vào 2	47	4,54	0,45	3,80	5,60
		Đầu ra 2	47	5,37	0,34	4,80	6,20

Ở cặp số 7, sau thực nghiệm, nhóm này có tiến bộ hơn với năng lực Nói với GTTB đầu ra = 5,65 (ĐLC = 0,52) so với GTTB đầu vào = 4,47 (ĐLC = 0,51). Điểm cải thiện dao động sau thực nghiệm cũng khá tốt, cụ thể: điểm đầu ra dao động từ 5.00 đến 6.50 và điểm đầu vào dao động từ 3,50 đến 5,50.

Ở cặp số 8 cũng có sự cải thiện nhất định về điểm số đầu ra (GTTB = 5,73, ĐLC = 0,61) so với điểm số đầu vào (GTTB = 4,60, ĐLC = 0,69). Sự cải thiện này được chứng minh qua điểm số đầu ra dao động từ 5,00 lên đến 7,00 và đầu số đầu vào dao động từ 3,60 đến 6,80.

Ở cặp số 9, năng Viết của SV cũng có phần tốt hơn sau thực nghiệm: GTTB đầu ra = 5,67 (ĐLC = 0,49) so với GTTB đầu vào = 4,43 (ĐLC = 0,58). Điểm số

dao động sau thực nghiệm với giá trị lớn nhất từ 5,60 đến 6,60, và giá trị nhỏ nhất dao động từ 3,00 đến 4,50.

**Bảng 3.13.** Thống kê theo cặp về điểm bài thi đầu vào và đầu ra nhóm đối chứng

Cặp	Kỹ năng	Nhóm	Số lượng SV	TB	ĐLC	Chênh lệch ĐTB	Giá trị p
6	Nghe (0-10)	Đầu vào 1	45	4,02	0,51	-0,65	0,00
		Đầu ra 1	45	4,68	0,48		
6		Đầu vào 2	47	3,82	0,71	-0,60	0,00
		Đầu ra 2	47	4,42	0,53		
7	Nói (0-10)	Đầu vào 1	45	4,47	0,51	-1,17	0,00
		Đầu ra 1	45	5,65	0,52		
7		Đầu vào 2	47	4,91	0,69	-0,76	0,00
		Đầu ra 2	47	5,68	0,56		
8	Đọc (0-10)	Đầu vào 1	45	4,60	0,69	-1,12	0,00
		Đầu ra 1	45	5,73	0,61		
8		Đầu vào 2	47	4,91	0,58	-0,95	0,00
		Đầu ra 2	47	5,87	0,59		
9	Viết (0-10)	Đầu vào 1	45	4,43	0,58	-1,24	0,00
		Đầu ra 1	45	5,67	0,49		
9		Đầu vào 2	47	4,40	0,58	-0,98	0,00
		Đầu ra 2	47	5,39	0,55		
10	TB Tổng (0-10)	Đầu vào 1	45	4,43	0,31	-1,04	0,00
		Đầu ra 1	45	5,47	0,27		
10		Đầu vào 2	47	4,54	0,45	-0,82	0,00
		Đầu ra 2	47	5,37	0,34		

Ở cặp số 10, như điểm từng năng lực riêng lẻ Nghe, Nói, Đọc, Viết cao hơn ở đầu ra so với đầu vào thì điểm số tổng trung bình của điểm đầu ra (GTTB = 5,47, ĐLC = 0,27) cũng cao hơn điểm đầu vào (GTTB = 4,43, ĐLC = 0,31). Điểm số dao động ở đầu ra từ 4,90 đến 6,00 và điểm số dao động ở đầu vào từ 3,80 đến 5,20.

Bảng 3.13 cũng cho thấy ở nhóm ĐC 2 có sự cải thiện về năng lực Nghe, Nói, Đọc, Viết và tổng trung bình của SV giữa kết quả bài kiểm tra đầu vào và đầu ra giống với lớp ĐC 1. Nhìn chung, sau 75 tiết học với 19 tuần học thì nhóm ĐC cũng cải thiện được NLTA phần nào.

Dựa vào kết quả của T-test theo cặp ở bảng 4.13, có 5 sự khác nhau về ý nghĩa thống kê ở kỹ năng Nghe (Cấp 6), kỹ năng Nói (Cấp 7), kỹ năng Đọc (Cấp 8), kỹ năng Viết (Cấp 9), điểm tổng trung bình (Cấp 10). Nói cách khác, dạy học theo phương pháp thông thường cũng có sự cải thiện nhất định về NLTA của người học. Giá trị ý nghĩa 2 nhánh (two-tailed significance) của 5 cặp này thì thấp hơn 0.05, cụ thể: 0,00 (Cấp 6), 0,00 (Cấp 7), 0,00 (Cấp 8), 0,00 (Cấp 9), and 0,00 (Cấp 10).

### 3.1.2.3. Năng lực tiếng Anh của sinh viên hai nhóm sau khi thực nghiệm

Sau khi kết thúc thực nghiệm, tác giả sử dụng bài kiểm tra cho cả hai nhóm TN và ĐC để kiểm tra tác động. Kết quả được hiển thị ở Bảng 3.14 và Bảng 3.15.

Từ bảng 3.14 có thể thấy nhìn chung NLTA của SV nhóm TN 1 và 2 áp dụng với chu trình DHTH thể hiện NLTA tốt hơn SV nhóm ĐC 1 và 2 áp dụng với chu trình dạy học độc lập.

Ở nhóm TN, ĐC 1, thứ nhất, GTTB tổng của nhóm TN cao hơn nhóm ĐC lần lượt như sau: nhóm TN 1 với ĐTB = 6,87 (ĐLC = 0,56) và nhóm ĐC 1 ĐTB 5,47 (ĐLC = 0,27). Điểm đầu ra nhóm TN 1 có sự khác biệt so với nhóm ĐC 1, trong đó điểm đầu ra nhóm TN 1 dao động từ 6,00 đến 7,80 và điểm đầu ra nhóm ĐC dao động từ 4,90 đến 5,10. Không có SV dưới 5,00 điểm ở nhóm TN 1.

Thứ hai, ở nhóm TN 1, SV thể hiện năng lực nghe tốt hơn nhóm ĐC 1. Về mặt thống kê, GTTB ở nhóm TN 1 là 5,41 (ĐLC = 0,81) và GTTB ở nhóm ĐC 1 là 4,68 (ĐLC = 0,48). Giá trị nhỏ nhất ở nhóm TN 1 là 3,20 và cao nhất là 7,20 trong khi giá trị nhỏ nhất ở nhóm ĐC 1 là 3,60 và lớn nhất là 5,60.

Thứ ba, SV nhóm TN 1 thể hiện năng lực Nói tốt hơn nhóm ĐC 1, với lần lượt GTTB = 7,44 (ĐLC = 0,84) ở nhóm TN 1 và GTTB = 5,65 (ĐLC = 0,52) ở nhóm ĐC 1. Sự phân bố về điểm số đầu ra ở nhóm TN 1 là 6,00 đến 8,50/10,0 và nhóm ĐC 1 từ 5,00 đến 6,50/10,0. Điểm số dao động từ giá trị nhỏ nhất đến lớn nhất từ 6,00 đến 8,50 cho thấy SV cũng thể hiện được năng lực Nói ở mức tương đối khá.

**Bảng 3.14.** Thống kê nhóm về điểm bài thi đầu ra giữa hai nhóm

Kỹ năng	Nhóm	Số lượng SV	Trung bình	Độ lệch chuẩn	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất
Nghe (0-10)	TN 1	45	5,41	0,81	3,20	7,20
	ĐC 1	45	4,68	0,48	3,60	5,60
	TN 2	49	5,06	1,14	3,20	7,60
	ĐC 2	47	4,42	0,53	3,20	5,60
Nói (0-10)	TN 1	45	7,44	0,84	6,00	8,50
	ĐC 1	45	5,65	0,52	5,00	6,50
	TN 2	49	7,01	0,88	6,00	9,00
	ĐC 2	47	5,68	0,56	4,50	7,00
Đọc (0-10)	TN 1	45	7,23	0,56	5,00	8,00
	ĐC 1	45	5,73	0,61	5,00	7,00
	TN 2	49	6,97	0,59	5,50	8,50
	ĐC 2	47	5,87	0,59	4,00	7,00
Viết (0-10)	TN 1	45	7,31	0,65	5,90	8,50
	ĐC 1	45	5,67	0,49	4,50	6,60
	TN 2	49	6,99	0,81	5,00	9,00
	ĐC 2	47	5,39	0,55	4,50	7,00
TB Tổng (0-10)	TN 1	45	6,87	0,56	5,10	7,80
	ĐC 1	45	5,47	0,27	4,90	6,00
	TN 2	49	6,54	0,74	5,50	8,50
	ĐC 2	47	5,37	0,34	4,80	6,20

Thứ tư, nhóm TN 1 thể năng lực Đọc hiểu tốt hơn nhóm ĐC 1: GTTB = 7,23 (ĐLC = 0,56) ở nhóm TN 1 và GTTB = 5,73 (ĐLC = 0,61) ở nhóm ĐC 1. Có sự khác biệt tương đối trong việc phân bố điểm số, trong đó điểm số nhóm TN 1 dao động từ 5,00 đến 8,00 và điểm số nhóm ĐC 1 dao động từ 5,00 đến 7,00. Ở cả hai nhóm, SV đều thể hiện năng lực Đọc hiểu trên mức ĐTB 5,00.

Cuối cùng, ở năng lực Viết, điểm số nhóm ĐC 1 (GTTB = 5,47, ĐLC = 0,27) thấp hơn nhóm TN 1 (GTTB = 6,87, ĐLC = 0,56). Sự phân bố về điểm số ở nhóm ĐC 1 là 4,90 đến 6,00 và nhóm TN 1 là 5,10 đến 7,80. Bảng 4.8 dưới đây sẽ trả

lời câu hỏi có sự khác nhau đáng kể nào về NLTA giữa nhóm TN 1 và nhóm ĐC 1.

Tương tự như nhóm TN 1, ĐC 1, ở nhóm TN, ĐC 2, SV cũng có sự cải thiện về điểm số. SV nhóm TN 2 thể hiện năng lực Nghe, Nói, Đọc, Viết và điểm tổng trung bình tốt hơn nhóm ĐC 2.

**Bảng 3.15.** Thống kê T-test độc lập về điểm số đầu ra giữa hai nhóm

Kỹ năng	Nhóm	Số lượng SV	TB	ĐLC	Chênh lệch ĐTB	Giá trị p
Nghe (0-10)	TN 1	45	5,41	0,81	0,73	0,00
	ĐC 1	45	4,68	0,48		
	TN 2	49	5,06	1,14	0,63	0,01
	ĐC 2	47	4,42	0,53		
Nói (0-10)	TN 1	45	7,44	0,84	1,78	0,00
	ĐC 1	45	5,65	0,52		
	TN 2	49	7,01	0,88	1,32	0,00
	ĐC 2	47	5,68	0,56		
Đọc (0-10)	TN 1	45	7,23	0,56	1,49	0,00
	ĐC 1	45	5,73	0,61		
	TN 2	49	6,97	0,59	1,10	0,00
	ĐC 2	47	5,87	0,59		
Viết (0-10)	TN 1	45	7,31	0,65	1,63	0,00
	ĐC 1	45	5,67	0,49		
	TN 2	49	6,99	0,81	1,60	0,00
	ĐC 2	47	5,39	0,55		
TB Tổng (0-10)	TN 1	45	6,87	0,56	1,40	0,00
	ĐC 1	45	5,47	0,27		
	TN 2	49	6,54	0,74	1,16	0,00
	ĐC 2	47	5,37	0,34		

Bảng 3.15 cho thấy có sự khác nhau đáng kể về điểm số trung bình ở bài kiểm tra đầu ra ở hai nhóm TN 1 và 2 và ĐC 1 và 2 sau TN, thể hiện qua năng lực Nghe, Nói, Đọc, Viết và điểm số tổng trung bình của SV. Giá trị ý nghĩa 2 chiều (two-tailed significance) ở các kỹ năng đều thấp hơn 0,05, cụ thể: ý nghĩa (2 chiều) là  $0,00 < 0,05$  ở kỹ năng Nghe, Nói, Đọc, Viết và điểm số tổng. Kể đến, sự khác nhau về GTTB giữa hai nhóm là tương đối đáng kể. Cụ thể, 0,73 (kỹ năng Nghe), 1,78 (kỹ năng Nói), 1,49 (kỹ năng Đọc), 1,63 (kỹ năng Viết), 1,40 (điểm số tổng trung bình) đối với nhóm TN – ĐC 1; 0,63 (kỹ năng Nghe), 1,32 (kỹ năng Nói), 1,10 (kỹ năng Đọc), 1,60 (kỹ năng Viết), 1,16 (điểm số tổng trung bình) đối với nhóm TN – ĐC 2. Từ đây, tác giả có thể rút ra kết luận rằng: dạy học theo tiếp

cận tích hợp môn tiếng Anh có sự đóng góp đáng kể vào NLTA của SV (Nghe, Nói, Đọc, Viết). Tuy nhiên, dạy học theo phương pháp thông thường (có xu hướng dạy học kỹ năng độc lập) cũng có một sự đóng góp nhất định như dạy học theo tiếp cận tích hợp thể hiện được nhiều lợi ích và hiệu quả hơn cho SV.

### 3.2. BÀN LUẬN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

**Câu hỏi 1:** *Quá trình dạy học môn tiếng Anh cho SV ĐH khối ngành không chuyên trên địa bàn TP.HCM hiện nay như thế nào?*

Nhìn chung, dữ liệu định lượng và định tính chỉ ra rằng quá trình dạy học hiện thời của GV theo tiếp cận DHTH ở lớp tiếng Anh không chuyên tại 3 trường ĐH tại TPHCM có cả mặt tốt và chưa tốt.

Thứ nhất, **hình thức tích hợp** nhắc đến số lượng kỹ năng mà GV sử dụng tiến hành dạy học. Nói cách khác, GV sử dụng DHTH bán phần hay toàn phần. Kết quả cho thấy rằng GV thường sử dụng 2 kỹ năng trong DHTH. Kết quả này tương thích nhiều nghiên cứu trước đây (Al-Dosari, 2016; Alhujaylan, 2020; Cho & Brutt-Griffler, 2015; Deane & Traga Philippakos, 2024; Gutierrez de Blume & cs., 2021; Kim & Zagata, 2024; Newton & Nguyen, 2018; Nguyen, 2022; Park, 2016; Mart, 2020; Wang & cs., 2021). Theo sau đó, dữ liệu định tính cũng cho thấy tích hợp hai kỹ năng được hầu hết các GV áp dụng trong lớp học và thể hiện sự tương đồng với nghiên cứu của Onoda (2013) về số lượng kỹ năng nên được tích hợp trong lớp học. Kết quả nghiên cứu đề xuất rằng GV nên tích hợp nhiều hơn hai kỹ năng trong lớp học để giúp SV có thêm cơ hội thực hành nhiều vai trò trong lớp học, được sử dụng khía cạnh của ngôn ngữ của nhiều kỹ năng, sử dụng chúng cho nhiều nhằm phát triển kỹ năng tốt hơn.

Thứ hai, **chủ đề tích hợp**, nhắc đến sự liên kết các kỹ năng theo chủ đề nhằm tạo cơ hội cho người học sử dụng ngôn ngữ trong học tập. Kết quả nghiên cứu cho thấy GV công nhận tầm quan trọng của việc duy trì một chủ đề với bốn kỹ năng trong một bài dạy với các chủ đề bàn về cuộc sống thường ngày đến công việc tương lai của SV có liên quan đến nhu cầu và đam mê của họ nhằm kích thích sự tham gia của SV với bài học. Kết quả nghiên cứu thể hiện sự trùng khớp với các nghiên cứu trước (Peregoy & Boyle, 2001; MacDonald & cs., 2011) đã ủng hộ việc tiến hành bài dạy với sự liên kết các kỹ năng vào trong cùng một chủ đề mang đến nhiều trải nghiệm và cơ hội sử dụng kỹ năng ngôn ngữ của SV.

Thứ ba, **chu trình dạy học**, nhắc đến các bước hay giai đoạn trong tiến hành dạy học các kỹ năng với kỹ năng lên kế hoạch, liên kết các kỹ năng, hoạt động hay nhiệm vụ dạy học trong lớp học. Kế hoạch bài dạy gồm ba giai đoạn bao gồm: giới thiệu, hoạt động chính, nhận xét và đánh giá hiện đang được sử dụng thường xuyên trong các lớp học tiếng Anh không chuyên. Điều này cũng thể hiện giống với các nghiên cứu trước, cho thấy GV vẫn áp dụng dạy học truyền thống trong lớp học. Có thể nhận thấy rằng GV thường sử dụng các phương pháp, hoạt động dạy học theo sự thuận tiện và thói quen. Sự liên kết các hoạt động dạy học vẫn tuân theo sự tiến hành trước đây. Sự liên kết hoạt động trong kết quả nghiên cứu này thể hiện sự đối lập với Celik và Yavuz (2015). Kế đến, dạy học trải qua chu trình: dẫn nhập; dạy học kỹ năng nghe hoặc đọc; thực hành ngữ pháp, từ vựng, phát âm; dạy học kỹ năng nói và viết; nhận xét, đánh giá; hoạt động hỗ trợ, nhằm nhấn mạnh bốn nhánh ngôn ngữ bao gồm nguồn ngữ liệu đầu vào, đầu ra, thực hành ngôn ngữ, phát triển sự lưu loát mà Nation (2007) đề xuất lại nhận được ít sự quan tâm về thực hành của GV trong lớp học. Quá trình dạy học của GV về sự liên kết các hoạt động trong lớp học dường như thể hiện sự trùng lặp với kết quả nghiên cứu của Nation (2007). Tác giả khuyên rằng GV nên chú ý vào nguồn ngữ liệu đầu vào, tương tác, đầu ra để SV có thể khám phá thêm nội dung bài học thật mạch lạc. Ý kiến này cũng thể hiện sự đồng điệu từ kết quả nghiên cứu phỏng vấn của GV số 3 và 5. Theo quan niệm của Nation (2007) về quá trình thực hành sự phạm thì kết quả của nghiên cứu này thể hiện rằng nhiều GV đã không trình bày được rõ ràng các nhánh ngôn ngữ cũng như chu trình dạy học trong quá trình tiến hành DHTH. Điều này có lẽ cũng thể hiện được kết quả là GV cảm thấy gặp khó khăn, trở ngại trong xây dựng bài dạy tích hợp kỹ năng trong lớp học tiếng Anh không chuyên.

Thứ tư, **phương pháp dạy học**, nhắc đến cách thức GV liên kết các kỹ năng nhằm giúp SV nghe, nói, đọc, viết hiệu quả. Phỏng theo kết quả khảo sát qua bảng hỏi thì dữ liệu định tính từ phỏng vấn cũng cho thấy GV thường tổ chức lớp học với hoạt động hoàn thành chỗ trống (gap-filling) cũng như hoạt động thuyết trình trong lớp học tích hợp. Kết quả nghiên cứu này phần nào tương ứng với nghiên cứu của Wu và Alrabah (2014). Điều này có thể bởi vì GV chưa tự tin để tiến hành các hoạt động dạy học đa dạng trong lớp học. Sự thiếu tự tin này đề xuất GV

cần phải trang bị thêm kỹ năng sư phạm để giúp SV phát triển NLTA. Tiếp theo, dữ liệu nghiên cứu cho biết GV hiếm khi sử dụng các hoạt động học tập kể chuyện với tranh, hoạt động nhóm, xem video và đọc, đọc theo nhóm. Kết quả nghiên cứu từ bảng hỏi và phỏng vấn khác với kết quả nghiên cứu của Parrish (2019), người nhấn mạnh rằng GV nên thiết kế đa dạng các hoạt động dạy học để SV có cơ hội trải nghiệm trong môi trường giao tiếp có ý nghĩa.

Thứ năm, **kiểm tra, đánh giá**, nhắc đến sự tương thích về nội dung và hình thức dạy học và kiểm tra. Hầu hết GV thường xuyên và rất thường xuyên sử dụng dạng câu hỏi trắc nghiệm nhiều lựa chọn, trả lời câu hỏi dựa vào bài văn, xây dựng câu, phản hồi email dựa theo thông tin bài văn, thường áp dụng dạng bài kiểm tra nghe băng - tóm tắt bài nghe và thuyết trình cá nhân. GV hiếm khi áp dụng các dạng bài kiểm tra đóng vai. SV theo cặp đôi đóng vai và tương tác trong các bài kiểm tra nói. Quá trình kiểm tra mà luận án đã đề cập thể hiện điểm tương đồng với nghiên cứu của Powers (2010) và Idaryani (2013).

Cuối cùng, **các yếu tố ảnh hưởng**, nhắc đến các yếu tố như điều kiện cơ sở vật chất, giáo trình, thái độ học tập của SV và năng lực dạy học của GV tác động như thế nào đến hiệu quả dạy và học. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng rất khó tránh khỏi yếu tố liên quan đến điều kiện vật chất trong học tập cũng như giáo trình học. Nổi bật hơn hết là năng lực sư phạm của GV cũng như thái độ và năng lực học tập của SV tác động đáng kể đến chất lượng dạy và học. Dữ liệu nghiên cứu của luận án cho thấy điểm tương đồng với kết quả của nhiều nghiên cứu trước (Pardele, 2019) với niềm tin rằng mặc dù đã có nhiều sự đầu tư cho dạy học từ nhiều phía nhưng không thể tránh khỏi những vấn đề mà luận án đã đề cập.

Kết quả khảo sát thực trạng phát triển NLTA cho SV không chuyên đã tiến hành trên các khía cạnh về: NLTA của SV, hình thức dạy học, nội dung dạy học, chu trình dạy học, phương pháp dạy học, kiểm tra đánh giá, các yếu tố ảnh hưởng. Thực trạng nêu trên đã làm rõ nhưng kết quả thu được và những hạn chế còn tồn tại trong quá trình dạy học phát triển NLTA cho SV không chuyên, từ đó đề xuất biện pháp nhằm đổi mới phương pháp dạy học nhằm từng bước nâng cao NLTA cho SV không chuyên. Qua kết quả khảo sát về thực trạng phát triển NLTA theo tiếp cận tích hợp cho SV ĐH khối ngành không chuyên tại TP.HCM, tác giả rút ra một số nhận định như sau:

### **Điểm mạnh**

Ba trường ĐH mà tác giả khảo sát cho thấy GV đều lựa chọn và thiết kế các chủ đề DHTH phù hợp với mục tiêu của môn học, với sở thích, niềm đam mê và gần gũi với đời sống SV nhằm giúp SV nhiệt tình tham gia vào các hoạt động lớp học, một trong những thành tố đóng vai trò quan trọng quyết định hiệu quả DHTH. Kết quả này tác động tích cực đến quá trình dạy học phát triển NLTA của SV không chuyên.

### **Hạn chế và nguyên nhân**

Bên cạnh những ưu điểm về DHTH mà GV đang tiến hành thì quá trình dạy học nhằm phát triển NLTA theo tiếp cận DHTH cho SV không chuyên vẫn chỉ ra những hạn chế nhất định cần được cải thiện, cụ thể như sau:

Trình độ tiếng Anh của SV không chuyên hiện tại ở TPHCM ở bốn kỹ năng Nghe, Nói, Đọc, Viết được GV ghi nhận ở mức khá thấp, các kỹ năng ngôn ngữ có sự chênh lệch. Với nhìn nhận về NLTA của SV hiện tại thì các em chưa tự tin để sử dụng tiếng Anh trong môi trường lớp học và giao tiếp trong đời sống hằng ngày. Vì thế, dạy học nhằm phát triển NLTA cho SV không chuyên là nhiệm vụ quan trọng của nhà trường nói chung và GV nói riêng. Lí do dẫn đến những hạn chế này là do GV chưa có phương pháp dạy học phù hợp để truyền đạt, tạo nguồn động lực cho SV học tập. Do đó, GV cần phải quan tâm đến chất lượng dạy học thông qua bài giảng hơn cũng như quan tâm và chăm sóc SV hơn về NLTA, để từ đó từng bước trau dồi cải thiện chất lượng dạy học.

GV cũng gặp phải nhiều trở ngại trong quá trình dạy học hướng đến phát triển NLTA theo tiếp cận tích hợp cho SV không chuyên. Cụ thể, GV sử dụng hai kỹ năng vào trong dạy học ở mỗi buổi học. Tuy nhiên, số lượng kỹ năng được kết hợp với nhau còn ít và chưa thể hiện được bản chất của thứ tự tích hợp: dạy học kỹ năng thu nhận trước làm tiền đề cho SV có nguồn ngữ liệu đầu vào qua nghe, đọc để từ đó có thể trình bày, chia sẻ năng lực nói, viết qua tương tác với bạn bè, thầy cô. Do đó, dạy học theo tiếp cận tích hợp chưa phát huy được hiệu quả dạy học như mong đợi.

Các hoạt động và nhiệm vụ dạy học được áp dụng còn khá hạn chế và truyền thống mà chưa cho thấy sự đa dạng hóa các hoạt động dạy học. Các hoạt động dạy học này chỉ dừng lại ở các hoạt động quen thuộc, đơn giản, dễ thực hiện như: nghe

giảng, thuyết trình, hoàn thành khoảng trống thông tin mang tính kỹ năng đơn lẻ mà chưa bao giờ dùng những hoạt động mà thể hiện được ngôn ngữ đầu vào và đầu ra được kết nối trong các hoạt động dạy học. Các kỹ năng chưa được kết nối với nhau. GV chủ yếu tập trung vào một vài hoạt động phổ biến và tần suất sử dụng trong lớp học vẫn ở mức khá thấp, điều này làm hạn chế nhiều cơ hội cho SV được trải nghiệm học tập nhiều chiều, có tương tác, hợp tác làm việc, học tập. Có thể nói, từ hạn chế này dẫn đến những công đoạn về thực hiện các hoạt động dạy học tiếng Anh không chuyên còn hạn chế và hiệu quả chưa cao. Từ đó cũng ảnh hưởng đến hứng thú học tập của SV.

Kiểm tra và đánh giá quá trình phát triển NLTA đối với SV các trường ít áp dụng các hình thức kiểm tra khác nhau. Kết quả khảo sát cho thấy việc phát triển NLTA cho SV không chuyên chịu ảnh hưởng bởi điều kiện học tập, giáo trình, thái độ và năng lực của SV, trong đó có năng lực dạy học của GV. Năng lực GV ảnh hưởng lớn đến hiệu quả dạy và học.

Kế đến, qua dữ liệu khảo sát phiếu hỏi và phỏng vấn, GV đã đưa ra quy trình dạy học rất khác nhau, không cho thấy điểm tương đồng và các bước dạy học rất trừu tượng. GV thường dạy học theo thói quen và kinh nghiệm cá nhân. Biểu hiện là GV chưa hiểu rõ bản chất của tổ chức DHTH, chưa nắm vững cách thức thực hiện ra sao. GV còn xác định sai trật tự của các kỹ năng nên được dạy trong một buổi học. Kết quả phỏng vấn cho thấy quá trình tổ chức dạy học chưa theo một chu trình cụ thể. Điều này ảnh hưởng rất lớn đến hiệu quả dạy học. Nguyên nhân của khó khăn này là do GV chưa được tập huấn, chưa có kiến thức sư phạm một cách bài bản về chuyên môn DHTH. Vì vậy, để giúp GV có thể thực hiện DHTH theo hướng phát triển NLTA cho SV không chuyên thì cần thiết phải có chu trình dạy học thiết kế để GV xác định các bước tiến hành, nắm rõ nhiệm vụ và mục đích của các bước nhằm từng bước nâng cao hiệu quả dạy học tiếng Anh không chuyên nói chung và phát triển NLTA cho SV không chuyên nói riêng.

Tóm lại, kết quả khảo sát cho thấy, phương pháp dạy học tiếng Anh không chuyên hiện nay được nhiều GV quan tâm. Từ những tồn tại trong thực tiễn về tổ chức dạy học tiếng Anh cho SV không chuyên, tác giả nhận thấy cần thiết phải xây dựng chu trình dạy học qua tiếp cận DHTH, kết hợp nhiều kỹ năng vào trong cùng một bài học, thể hiện được tính liên kết, gắn kết các kỹ năng, đa dạng các

hoạt động dạy học để khắc phục những hạn chế trong thực tiễn dạy học tiếng Anh không chuyên hiện nay.

**Câu hỏi 2:** *Áp dụng cách thức DHTH thông qua chu trình gồm 6 bước: dẫn nhập; học tập thông qua ngữ liệu đầu vào; thực hành ngôn ngữ tập trung; thực hành sản xuất ngữ liệu đầu ra; nhận xét; hoạt động bổ trợ có mang lại hiệu quả cao trong việc phát triển NLTA cho SV khối ngành tiếng Anh không chuyên hay không?*

Luận án đã kiểm tra mức độ tác động của chu trình DHTH gồm 6 bước đến hiệu quả phát triển NLTA của SV không chuyên qua 4 kỹ năng nghe, nói, đọc, viết so với nhóm ĐC mà SV tham gia khóa học tiếng Anh dạy học kỹ năng riêng biệt. Phân tích thống kê cho thấy SV lớp TN và ĐC đều có cải thiện NLTA thông qua khóa học 75 tiết (19 tuần học). Tuy nhiên, SV lớp TN cải thiện được NLTA tốt hơn trong khi SV lớp ĐC có cải thiện nhưng không rõ nét. Áp dụng chu trình dạy học 6 bước theo tiếp cận tích hợp đã cung cấp cho SV tham gia lớp TN một khuôn khổ hướng dẫn để nâng cao năng lực nói và viết tốt hơn, đặc biệt là được sử dụng ngôn ngữ để nói và viết nhiều hơn củng cố các thành phần ngôn ngữ khác như nghe, đọc, từ vựng, ngữ pháp, phát âm. Việc tiếp xúc với ngôn ngữ thường xuyên và nhiều phương diện đã giúp SV luyện nói và viết thường xuyên nhằm cải thiện năng lực sản xuất. Trong nghiên cứu này, cả SV tham gia lớp TN và ĐC đều được học tập cùng số tiết của khóa học và học các chủ đề giống nhau.

Sự thành công của nghiên cứu bán thực nghiệm này có thể được giải thích bởi lý do là tác giả luận án đã tuân theo chu trình dạy học 6 bước nghiêm túc mà luận án đã đề xuất, bao gồm: dẫn nhập; học tập với ngữ liệu đầu vào qua kỹ năng nghe, đọc; luyện tập ngôn ngữ: từ vựng, ngữ pháp, phát âm; sản sinh ngôn ngữ qua nói, viết; nhận xét, đánh giá; hoạt động bổ trợ. Điều quan trọng ở chu trình này là sự liên kết các kỹ năng học tập nghe, nói, đọc, viết cùng nhau thật chặt chẽ thông qua các hoạt động dạy học nhằm mang đến cho người học trải nghiệm học tập tốt nhất, luôn hăng hái, tích cực học tập hợp tác. Hiệu quả của chu trình dạy học này phù hợp với kết quả cũng nhiều nghiên cứu trước như Nation (2007), Onoda (2013). Vì vậy, có thể kết luận rằng chu trình dạy học theo tiếp cận tích hợp đã đóng góp đáng kể vào việc cải thiện chất lượng dạy học tiếng Anh không chuyên hay nói cách khác là góp phần phát triển NLTA cho người học. Tuy

nhiên, cũng không thể phủ nhận rằng dạy học theo phương pháp dạy học kỹ năng riêng biệt cũng có sự đóng góp ở mức độ nhất định đến NLTA của SV nhưng sự cải thiện này không nhiều so với dạy học theo tiếp cận tích hợp. Có thể dễ dàng hiểu rằng khi tham gia vào lớp học theo tiếp cận tích hợp thì SV có thể đóng nhiều vai trò hơn, trải nghiệm nhiều hoạt động học tập có tính gắn kết giữa lý thuyết và thực hành với cùng chủ đề hoạt động. Đồng thời, SV còn được xâu chuỗi kiến thức bài bản hơn. Học tập từ ngữ liệu đầu vào qua nghe, đọc, thực hành qua tương tác tận dụng ngôn ngữ (từ vựng, ngữ pháp) từ ngữ liệu đầu vào để làm bộ phóng sản sinh ngữ liệu đầu qua nói, viết.

### **Kết luận chung về kết quả thực nghiệm và bài học rút ra**

Sau 19 tuần thực nghiệm chu trình dạy học tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp cho SV không chuyên, căn cứ trên kết quả thực nghiệm cho thấy:

Trước khi tác động sư phạm: kết quả đo NLTA của SV bao gồm bốn kỹ năng Nghe, Nói, Đọc, Viết là tương đương nhau.

Sau khi tác động sư phạm: SV thể hiện NLTA có cải thiện ở cả hai nhóm TN và nhóm ĐC. Tuy nhiên:

Đối với lớp TN: bằng việc áp dụng chu trình 6 bước thể hiện được tính kết nối, xâu chuỗi các kỹ năng dạy học Nghe, Nói, Đọc, Viết. Lớp học diễn ra với 4 kỹ năng cùng lúc cho mỗi buổi học. GV chủ động lựa chọn nội dung dạy học thiết thực, gần gũi với đời sống và việc làm tương lai của SV để thiết kế giáo án dạy học, sử dụng phối hợp và hợp lý các hoạt động dạy học tích cực, lôi cuốn SV. SV chủ động, tích cực tham gia các hoạt động học tập trong lớp học, hợp tác với bạn cùng lớp giải quyết các nhiệm vụ học tập linh hoạt, nhanh chóng. SV biết kết nối các ý tưởng từ các nội dung có liên quan với nhau. Qua hấp thụ kiến thức đầu vào: nghe, đọc từ bài giảng của GV, tương tác với bạn cùng lớp, hăng hái nhiệt tình thực hành, luyện tập để hình thành sản phẩm học tập thể hiện qua năng lực Nói, Viết từ đó thể hiện NLTA tốt hơn.

Đối với lớp ĐC: GV thể hiện dạy học các kỹ năng mang tính độc lập. GV lựa chọn một kỹ năng cho từng buổi dạy học, chỉ thể hiện sự kết nối kỹ năng giữa các buổi học với nhau. Các hoạt động dạy học thường tuân theo hướng dẫn của GV, ít các hoạt động tương tác, hợp tác diễn ra trong lớp học. SV chưa có nhiều cơ hội để tham gia các hoạt động học tập, ít có cơ hội trải nghiệm nhiều hoạt động

học tập cùng lúc, ít có cơ hội để so sánh, liên hệ các kiến thức có liên quan với nhau. Tuy nhiên, sau khóa học, SV có thể hiện được sự cải thiện về NLTA, nhưng ở mức thấp không đáng kể.

Căn cứ quá trình tổ chức dạy học khác nhau cho thấy lớp TN thực hiện theo chu trình dạy học theo tiếp cận tích hợp kỹ năng, tổ chức các hoạt động dạy học đa dạng, linh hoạt, tạo điều kiện cho SV có nhiều trải nghiệm học tập với nhiều vai trò khác nhau. Kết quả: NLTA của SV lớp TN phát triển tốt hơn NLTA của SV lớp ĐC.

Nhìn chung, những thay đổi của SV ở nhóm TN so với nhóm ĐC và sự thay đổi ở đầu vào và đầu ra của nhóm TN trên phương diện cải thiện kết quả học tập đã cho thấy hiệu quả bước đầu của đề xuất chu trình dạy học.

Qua thực nghiệm, luận án đã thể hiện nhiều ưu điểm và hạn chế. Quá trình thực nghiệm luận án gồm 6 bước bao gồm: dẫn nhập, dạy học với ngữ liệu đầu vào, thực hành ngôn ngữ, tạo sinh ngữ liệu đầu ra, nhận xét, đánh giá, hoạt động hỗ trợ đã giúp GV dạy học phát huy được năng khiếu và giúp SV tích cực tham gia vào lớp học nhưng cũng cho thấy một vấn đề còn tồn tại trong dạy học không chuyên theo tiếp cận tích hợp. Qua đó, tác giả đã xem xét, chỉnh sửa các bước trong chu trình dạy học để đảm bảo về độ tin cậy, tính giá trị và tính khả thi. Cụ thể, bước 2: Học tập với ngữ liệu đầu vào và bước 4: Tạo sinh ngữ liệu đầu ra. Ngữ liệu đầu vào kỹ năng Đọc và Viết có phần hơi khó, thách thức và gây khó khăn cho SV để thông hiểu, lĩnh hội kiến thức. Chính vì thế, điều này phần nào gây gây khó khăn cho SV sản sinh đầu ra qua kỹ năng Nói, Viết. Cho nên, cần sớm có sự điều chỉnh về lựa chọn ngữ liệu đầu vào vừa sức với SV trong quá trình dạy học thích hợp, cụ thể phải đảm bảo: (1) nội dung dạy học ngữ liệu đầu vào kỹ năng nghe hoặc nói phải quen thuộc với SV; (2) kích thích động lực học tập cho SV với ngữ liệu đầu vào; (3) lượng từ vựng mới xuất hiện trong ngữ liệu đầu vào chỉ chiếm trọng số nhỏ; (4) SV học thêm kiến thức từ vựng mới dựa theo ngữ liệu đầu vào; (5) ngữ liệu đầu vào nên đa dạng, dồi dào (Newton & Nation, 2021). Song song đó, GV cần có các kỹ thuật đặt câu hỏi nhằm kiểm chứng SV đã hiểu, nắm rõ kiến thức. Cụ thể, bước chuyển từ dạy học với ngữ liệu đầu vào và tạo sinh ngữ liệu đầu ra đóng vai trò quan trọng cho GV để đánh giá mức độ hiểu bài của SV, xác định SV đã sẵn sàng chuyển sang giai đoạn tạo sinh đầu ra hay chưa. Nếu

SV gặp khó khăn thì GV có thể: (1) Đặt câu hỏi Yes/ No: đây là dạng câu hỏi dễ nhất để trả lời và tương tác với GV về chủ đề và từ vựng mới; (2) Đặt câu hỏi Either/Or Questions: đây là dạng câu hỏi cho SV lựa chọn một trong hai câu trả lời; (3) Đặt câu hỏi Tag Questions: dạng câu hỏi gần giống với câu hỏi Either/Or nhưng dạng câu hỏi này bắt đầu với đại từ nghi vấn giúp SV dễ dàng trả lời với độ dài ngắn. Từ đó, GV bước sang các bước tiếp theo cho bài dạy tránh trường hợp SV chưa tự tin khi sản sinh kỹ năng đầu ra.

### KẾT LUẬN CHƯƠNG 3

Từ những phân tích và bàn luận kết quả nghiên cứu của luận án, tác giả có thể tóm tắt những điểm chính của luận án từ hai câu hỏi nghiên cứu, như sau:

Luận án đã đưa ra một cái nhìn khái quát về tình hình dạy học theo tiếp cận tích hợp với GV dạy học tiếng Anh không chuyên trên địa bàn TP.HCM. Việc thiết kế và tiến hành dạy học theo tiếp cận tích hợp là xu hướng nhằm nâng cao chất lượng dạy và học với SV ĐH không chuyên. Chu trình dạy học là một yếu tố quan trọng, cần thiết nhằm hỗ trợ GV trong quá trình tiến hành DHTH cho SV ĐH không chuyên, từng bước cải thiện NLTA của SV. Mặc dù vậy, dữ liệu nghiên cứu chỉ ra rằng phần lớn các GV đang gặp phải khó khăn về chu trình dạy học, cụ thể về thứ tự các bước dạy học. GV chưa nắm rõ để tiến hành DHTH thì chu trình cần bao nhiêu bước. Do vậy có thể nói rằng GV chưa đi đúng hướng về chu trình DHTH đúng bản chất.

- NLTA của SV được đánh giá ở mức thấp ở ba trường ĐH được khảo sát.

- GV phần lớn có sử dụng 2 kỹ năng ngôn ngữ vào trong dạy học. Tuy nhiên, các kỹ năng kết hợp này chưa thể hiện được bản chất của tích hợp vì các kỹ năng tích hợp chưa thể hiện kỹ năng đầu vào và đầu ra. Chu trình dạy học, hình thức kiểm tra đánh giá còn chưa đa dạng.

- Kết quả từ dữ liệu phỏng vấn cho thấy hầu hết GV thực hiện chu trình DHTH dựa vào những trải nghiệm và hiểu biết cá nhân mà chưa được tập huấn, hướng dẫn đầy đủ và chi tiết về các bước cần tiến hành trong quá trình DHTH.

- Bên cạnh những thuận lợi, luận án khám phá nhiều yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng DHTH, như: trình độ và năng lực chuyên môn của GV, thái độ học tập của SV. Đây là những yếu tố ảnh hưởng khá mạnh mẽ đến hiệu quả dạy và học tích hợp.

Theo sau đó, quá trình thực nghiệm tại trường ĐH HTG03. Qua phân tích và thảo luận, có thể đưa ra một số nhận định như sau:

- Kết quả thực nghiệm cho thấy về cơ bản thì chu trình dạy học tiếng Anh không chuyên theo tiếp cận tích hợp gồm 6 bước: dẫn nhập; học tập thông qua ngữ liệu đầu vào; thực hành ngôn ngữ tập trung; thực hành sản xuất ngữ liệu đầu ra; nhận xét; hoạt động hỗ trợ mà luận án đề xuất là hoàn toàn phù hợp và có tính khả thi, đáp ứng mục tiêu phát triển NLTA cho SV tiếng Anh không chuyên. Chu

trình dạy học này giúp SV có được nguồn ngữ liệu đầu vào thông qua học kỹ năng nghe-đọc, có cơ hội thực hành ngôn ngữ và sản xuất ngôn ngữ đầu ra thông qua học kỹ năng nói-viết. Điều này quyết định hiệu quả học tập bởi vì SV có đủ ngữ liệu để tương tác với bạn học, để thực hành và sản xuất ngôn ngữ tự nhiên, thoải mái, tự tin hơn trong môi trường học tập đa dạng hoạt động, trải nghiệm.

Theo đó, các tiêu chí và công cụ nhằm phát triển NLTA cho SV không chuyên theo tiếp cận tích hợp bước đầu được chứng minh là giá trị và hữu ích, giúp đo được các thành tố NLTA của SV (năng lực nghe, nói, đọc, viết). Ngoài ra, việc sử dụng các tài liệu, hoạt động dạy học có tác động đáng kể đến NLTA của SV.

- Nhìn chung năng tiếng Anh của SV tiến bộ đáp ứng được mục tiêu nghiên cứu đặt ra. Kết quả thực nghiệm cho thấy: Trước thực nghiệm, phần lớn NLTA của SV ở mức độ trung bình, độ phân tán còn lớn, chứng tỏ NLTA của SV không đồng đều. Sau thực nghiệm, NLTA của SV phát triển theo chiều hướng đi lên cao hơn trước thực nghiệm. Như vậy, có thể khẳng định chu trình DHTH gồm 6 bước đã có tác động tích cực đến sự phát triển NLTA của SV. Thực nghiệm đã hợp thức giả thuyết của luận án đặt ra. Có thể tin rằng dạy học tiếng Anh cho SV không chuyên theo tiếp cận tích hợp đã góp phần khắc phục được những nhược điểm của dạy học theo tiếp cận truyền thống.

## KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

### 1. KẾT LUẬN

Với hành trình nghiên cứu về phát triển NLTA theo tiếp cận DHTH cho SV ĐH khối ngành không chuyên, luận án đạt được những kết quả như sau:

Luận án đã tổng hợp và phân tích tài liệu nhằm làm rõ cơ sở lý luận về việc phát triển NLTA theo tiếp cận DHTH dành cho SV ĐH khối không chuyên. Luận án làm rõ cái khái niệm chủ chốt của đề tài, bao gồm: NLTA, tiếp cận DHTH và SV TAKC. Đồng thời, với cơ sở dữ liệu về khám phá và phân tích tình hình dạy học TAKC theo tiếp cận DHTH thì luận án đã đề xuất được chu trình dạy học với tiếp cận DHTH gồm sáu bước để phát triển NLTA theo cách tiếp cận này, bao gồm: (1) dẫn nhập; (2) học tập với ngữ liệu đầu vào thông qua kỹ năng nghe và đọc; (3) thực hành ngôn ngữ thông qua từ vựng, ngữ pháp, phát âm; (4) sản sinh ngôn ngữ đầu ra thông qua kỹ năng nói và viết; (5) nhận xét, đánh giá; (6) hoạt động bổ trợ. Ngoài ra, luận án cũng đã nêu rõ các hình thức DHTH, các cách lựa chọn các chủ đề dạy học để tiến hành DHTH, các phương pháp DHTH, cũng như những yếu tố khác có thể ảnh hưởng đến hiệu quả của DHTH.

Luận án tìm được câu trả lời cho câu hỏi nghiên cứu về quá trình dạy học TAKC theo tiếp cận DHTH tại TP.HCM. Kết quả nghiên cứu cho thấy bên cạnh những ưu điểm, quá trình dạy học này vẫn còn tồn tại nhiều hạn chế. Cụ thể, theo đánh giá của GV, NLTA của SV không chuyên vẫn còn ở mức thấp, chưa đáp ứng được yêu cầu học tập cũng như nhu cầu sử dụng trong môi trường làm việc sau này. Kế đến, việc thực hiện các hình thức tích hợp chưa đồng bộ, lựa chọn và áp dụng các hoạt động dạy học chưa hiệu quả, và nổi bật nhất là GV chưa thực sự triển khai đúng cách tiếp cận tích hợp cũng như thiết kế chu trình dạy học phù hợp. Kết quả nghiên cứu về tình hình dạy học TAKC theo tiếp cận DHTH hiện tại đã cung cấp cơ sở định hướng cho việc đề xuất các biện pháp dạy học tiếng Anh theo tiếp cận tích hợp nhằm nâng cao hiệu quả và đổi mới phương pháp dạy học. Để phát triển NLTA cho SV không chuyên một cách hiệu quả, GV cần tuân thủ chu trình dạy học chặt chẽ, đặc biệt là áp dụng đầy đủ sáu bước trong chu trình DHTH.

Luận án đề xuất chu trình sư phạm tổ chức dạy học tiếng Anh cho SV không chuyên theo tiếp cận DHTH theo một chu trình chặt chẽ gồm 6 bước, nhằm hướng đến phát triển năng lực nghe, nói, đọc, viết, đó là : 1/ Dẫn nhập: thiết lập bối cảnh sử dụng ngôn ngữ; để kích hoạt kiến thức trước đây về ngôn ngữ; 2/ Học tập thông qua ngữ liệu đầu vào: cung cấp thông tin và kiến thức xung quanh cuộc sống và thế giới của chủ đề bài học; 3/ Thực hành ngôn ngữ: cung cấp cấu trúc câu, mẫu câu và cụm từ vựng có thể sử dụng; 4/ Thực hành sản sinh ngữ liệu đầu ra: thực hành nói và viết dựa trên ngữ liệu ở bước 2, giúp SV thực hành từ có kiểm soát sang thực hành tự do; 5/ Nhận xét, đánh giá: nhận xét và đánh giá nhằm cung cấp thông tin SV đáp ứng mục tiêu bài học và đạt kết quả học tập như mong muốn; 6/ Hoạt động bổ trợ: cung cấp cho SV cơ hội áp dụng những gì họ học được trong lớp vào bên ngoài môi trường lớp học. Mỗi bước trong chu trình được thiết kế nhằm tạo sự liên kết chặt chẽ giữa các kỹ năng và kiến thức, giúp SV có nhiều cơ hội trải nghiệm, rèn luyện và thực hành tiếng Anh trong các bối cảnh và tình huống đa dạng. Điều này góp phần tạo ra môi trường học tập thuận lợi, hỗ trợ SV phát triển NLTA một cách hiệu quả. Dựa trên chu trình này, tác giả đã xây dựng giáo án minh họa cho bài học số 6 trong môn TAKC.

Luận án đã tiến hành nghiên cứu thực nghiệm để đánh giá và xác minh tính hiệu quả của chu trình dạy học theo tiếp cận tích hợp mà luận án đề xuất nhằm nâng cao NLTA cho SV. Kết quả nghiên cứu đã chứng minh giả thuyết khoa học của luận án, đồng thời khẳng định tính khả thi của việc áp dụng chu trình này trong dạy học tiếng Anh. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng chỉ ra sự khác biệt đáng kể giữa nhóm TN và nhóm ĐC. Đánh giá NLTA của SV không chuyên cho thấy điểm đầu ra của nhóm TN cao hơn đáng kể so với điểm đầu vào. Kết quả đánh giá định lượng cho thấy ĐTB của nhóm TN cao hơn so với nhóm ĐC. Điều này chứng tỏ rằng việc áp dụng chu trình dạy học theo tiếp cận DHTH do luận án đề xuất có ảnh hưởng tích cực đến sự phát triển NLTA của SV không chuyên. Những kết quả đạt được đã góp phần khẳng định giá trị lý luận và thực tiễn của nghiên cứu, đồng thời giúp tác giả hoàn thành mục tiêu, nhiệm vụ nghiên cứu cũng như kiểm chứng giả thuyết khoa học đã đề ra.

## 2. KHUYẾN NGHỊ

### 2.1 Đối với đơn vị nhà trường

Thứ nhất, các trường ĐH có thể sử dụng kết quả nghiên cứu này làm tài liệu tham khảo cho các khoa, bộ môn nhằm hỗ trợ việc dạy học tiếng Anh không chuyên. Nhà trường có thể đưa nội dung nghiên cứu vào chương trình bồi dưỡng GV dạy tiếng Anh không chuyên. Cụ thể, cần tổ chức các buổi tập huấn, hội thảo, seminar về việc áp dụng chu trình DHTH 6 bước mà luận án đề xuất. Đồng thời, tăng quyền chủ động cho GV trong việc áp dụng tiếp cận DHTH vào dạy học tiếng Anh không chuyên. Ngoài ra, việc triển khai tiếp cận này cần có sự thống nhất giữa các bộ phận, tổ chuyên môn và được phổ biến rộng rãi đến GV để đảm bảo thực hiện đồng bộ.

Thứ hai, trường ĐH nên tiến hành nghiên cứu thực nghiệm nhiều lần nhằm kiểm chứng và đánh giá toàn diện, dài hạn về tính hiệu quả của chu trình DHTH 6 bước, từ đó có những điều chỉnh phù hợp để nâng cao chất lượng dạy học.

## 2.2 Đối với giảng viên

Thứ nhất, bài giảng môn tiếng Anh không chuyên cần được chuẩn bị một cách khoa học, bài bản và tuân theo một chu trình dạy học cụ thể. Vì vậy, GV cần chú trọng đến phương pháp và cách thức triển khai DHTH bằng cách áp dụng chu trình 6 bước mà luận án đã đề xuất vào thiết kế giáo án cũng như bài giảng thực tế. GV nên lựa chọn, sắp xếp nội dung một cách có hệ thống, liên kết chặt chẽ các hoạt động dạy học theo cùng một chủ đề. Điều này giúp bài giảng trở nên mạch lạc, hiệu quả, hỗ trợ SV tiếp thu kiến thức tốt hơn, đồng thời khuyến khích sự tham gia tích cực và mang lại nhiều trải nghiệm học tập phong phú.

Thứ hai, ngoài các chủ đề thực nghiệm được đề cập trong luận án, GV cần linh hoạt lựa chọn và kết hợp nhiều chủ đề dạy học khác nhau nhằm khơi gợi hứng thú học tập, thu hút SV tích cực tham gia vào bài học. Đồng thời, GV cần phân bổ thời gian dạy học hợp lý cho từng bài học, đảm bảo sự cân đối giữa các nội dung kiến thức, giúp SV có những trải nghiệm học tập đa dạng và hiệu quả.

Thứ ba, GV cần không ngừng trau dồi chuyên môn bằng cách tham gia các buổi họp chuyên môn và dự giờ, qua đó có cơ hội học hỏi, trao đổi kinh nghiệm, cũng như cùng nhau giải quyết những khó khăn, vướng mắc trong quá trình áp dụng DHTH theo chu trình đề xuất. Việc này góp phần nâng cao dần năng lực dạy học và cải thiện chất lượng dạy học.

### 3. HẠN CHẾ VÀ ĐỀ XUẤT NGHIÊN CỨU TƯƠNG LAI

Luận án chỉ tiến hành nghiên cứu thực nghiệm trong phạm vi hạn chế, tại một trường ĐH ở TP.HCM. Do đó, các nghiên cứu khoa học trong tương lai nên mở rộng phạm vi khảo sát tại nhiều trường ĐH khác nhau trên khắp Việt Nam, bởi mỗi trường có thể có sự khác biệt về chương trình đào tạo, trình độ chuyên môn của GV và động lực học tập của SV. Dữ liệu thu thập được chưa thể phản ánh toàn diện tình hình SV tại TP.HCM cũng như trên phạm vi cả nước. Vì vậy, luận án đề xuất rằng các nhà nghiên cứu khác có thể thực hiện nghiên cứu tại nhiều trường ĐH với quy mô mẫu lớn hơn để có cái nhìn toàn diện hơn về hiệu quả lâu dài của phương pháp DHTH.

Luận án này chỉ được áp dụng trong lớp học tiếng Anh trình độ B1 với một GV dạy học, tại một cơ sở, trong phạm vi một môn học và một cấp độ duy nhất. Do đó, cần có thêm nghiên cứu để triển khai chu trình dạy học theo tiếp cận tích hợp cho SV ở nhiều trình độ khác nhau. Luận án hiện tại tập trung vào một bối cảnh cụ thể, trong đó SV đã hoàn thành hai khóa học trước đó và có sẵn nền tảng kiến thức nhất định. Trong tương lai, các nghiên cứu có thể mở rộng quy mô để đánh giá mức độ hiệu quả và độ tin cậy của chu trình dạy học mà luận án đã đề xuất.

Tiếp cận DHTH giúp nâng cao chất lượng dạy học tiếng Anh không chuyên và cải thiện kết quả học tập của SV. Tuy nhiên, nghiên cứu này vẫn còn hạn chế do phương pháp chọn mẫu trong giai đoạn thực nghiệm. Để tăng tính khái quát của kết quả, các nghiên cứu trong tương lai có thể áp dụng quy trình chọn mẫu ngẫu nhiên. Trong nghiên cứu này, mẫu thuận tiện chỉ giới hạn ở 186 SV, do đó khó tránh khỏi khả năng sai lệch (bias) trong quá trình chọn mẫu do đây là nghiên cứu bán thực nghiệm. Vì vậy, các nghiên cứu tiếp theo nên mở rộng quy mô và đối tượng tham gia để đảm bảo tính chính xác và khách quan hơn.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Agarwal, N. K. (2011). Verifying survey items for construct validity: A two-stage sorting procedure for questionnaire design in information behavior research. *The Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 48(1), 1-8.
- Ahmadnattaj, F., & Namaghi, S. A. O. (2020). On the Effectiveness of Integrated Skills Approach in Language Teaching: A Meta-analysis. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 23(2), 1-32.
- Aka, N. (2024). Effects of Reading-While-Listening and Reading-Only on Reading Comprehension of Japanese High School Efl Learners. *The Journal of Asia TEFL*, 21(1), 161-178. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2024.21.1.9.161>
- Alaye, A., & Tegegne, W. (2019). Critical review on the meaning, purposes and techniques of integrative language skills teaching approach. *Critical Review*, 58, 58-03. <https://doi.org/10.7176/JLLL/58-03>
- Al-Dosari, H. (2016). Effects of an integrated Reading/Writing approach on improving writing skills of EFL students. *Educational Sciences*, 43(1), 761-771.
- Alhujaylan, H. (2020). Evaluating the Effectiveness of Integrating Reading and Writing Pedagogy in EFL Setting and Teachers' Perceptions. *English Language Teaching*, 13(5), 177-190. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n5p177>
- Ali, A. A. A., Alnour, N. T. B., Osman, B. I. A., & Sherif, W. Y. M. (2021). The Importance of Integrating the Four Skills to EFL Learners of General English at Sudan University of Science and Technology. *SUST Journal of Linguistic and Literary Studies*, 22(2), 241-261.
- Aljahdali, W., & Alshakhi, A. (2021). Exploring EFL writing teaching through the integrated skills approach: A case study in the saudi context. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(5), 800-809. <https://doi.org/10.17507/jltr.1205.20>

- Amri, S. (2021). Boosting English Competency and Learning Motivation Through the Integrated Approach For Non-English Departments Students. *ELT-Lectura*, 8(1), 1-14. <https://doi.org/10.31849/elt-lectura.v8i1.5556>
- Aydođan, H., & Akbarov, A. A. (2014). The four basic language skills, whole language & intergrated skill approach in mainstream university classrooms in Turkey. *Mediterranean journal of social sciences*, 5(9), 672-680.
- Ballesteros, B., & Mata-benito, P. (2018). The Inner Process of Collective Interpretation in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 23(1), 168-183.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S., & Richards, T. (2002). Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. *Journal of learning disabilities*, 35(1), 39-56. <https://doi.org/10.1177/002221940203500104>
- Bộ giáo dục và đào tạo. (2014). *Công văn số 5957/BGDĐT-GDDH: Hướng dẫn dạy học ngoại ngữ tăng cường*. <https://thuvienphapluat.vn/cong-van/Giao-duc/Cong-van-5957-BGDDT-GDDH-nam-2014-huong-dan-day-hoc-ngoai-ngu-tang-cuong-255585.aspx>
- Bộ giáo dục và đào tạo. (2014). *Thông tư số 01/2014/TT-BGDĐT: Ban hành khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam*. <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Thong-tu-01-2014-TT-BGDDT-Khung-nang-luc-ngoai-ngu-6-bac-Viet-Nam-220349.aspx>
- Bresnihan, B. D., & MacAuley, M. (2014). An integrated approach: Four skills, not one and one content, not four. *Mextesol Journal*, 38(3), 1-14.
- Broady, E. (2005). Language learning motivation: who do you want to be?. *Language Learning Journal*, 31(1), 69-74. <https://doi.org/10.1080/09571730585200101>
- Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge University Press.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Burgess, J. (1994). Ideational frameworks in integrated language learning. *System*, 22(3), 309-318. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)90017-5](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)90017-5)

- Busaidi, S. A. (2013). The integration myth: Reading and writing. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 21(3), 1231-1239.
- Carrasquillo, A. L. (1994). *Teaching English as a second language*. Routledge.
- Celik, O., & Yavuz, F. (2015). The relationship between speaking grades and listening grades of university level preparatory students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 2137-2140.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.339>
- Coleman, H. (2010). The English language in development. *British Council*, 11, 1-24.
- Cook, T. D., & Shadish, W. R. (1994). Social experiments: Some developments over the past fifteen years. *Annual review of psychology*, 45(1), 545-580.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Cresswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Quantitative, qualitative and mixed method research approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 209-240). Sage publications.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Sage publications.
- Crouch, M., & McKenzie, H. (2006). The logic of small samples in interview-based qualitative research. *Social science information*, 45(4), 483-499.  
<https://doi.org/10.1177/0539018406069584>
- Chambers, G. N. (1999). *Motivating language learners*. Multilingual Matters.

- Charles, C. M., & Mertler, C. A. (2004). *Introduction to educational research*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- Chaudhary, A. (2020). To Investigate the Relationship between Reading Habits and Second Language Proficiency of EFL Students: A Classroom Study. *International Journal of Language and Linguistics*, 7(1), 79-88. <https://doi.org/10.30845/ijll.v7n1p10>
- Cho, H., & Brutt, G. J. (2015). Integrated reading and writing: A case of Korean English language learners. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 242–261.
- Deane, P., & Traga, P. Z. A. (2024). Writing and Reading Connections: A before, during, and after Experience for Critical Thinkers. *The Reading Teacher*, 77(5), 770-780. <https://doi.org/10.1002/trtr.2284>
- Dehqan, M., Azizi, D. B., & Miri, F. (2022). Meaning-Focused Output and Meaning-Focused Input Instruction and Willingness to Communicate: Effects and Perceptions. *Mextesol Journal*, 46(3), 1-12.
- Dhakal, K. R., Todd, R. W., & Jaturapitakkul, N. (2024). Input as a key element in test design: A narrative of designing an innovative critical thinking assessment. *rEFLections*, 31(2), 516-542. <https://doi.org/10.61508/refl.v31i2.274804>
- Didenko, A. V., & Pichugova, I. L. (2016). Post CLT or Post-Method: major criticisms of the communicative approach and the definition of the current pedagogy. *Research Paradigms Transformation in Social Sciences*, 28, 1-4. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162801028>
- Dimitrov, D., & Rumrill, P. (2003). Pretest-posttest designs and measurement of change. *Work*, 20(2), 159-165.
- Dornyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research*. Lawrence Erlbaum.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Dressel, P. L. (1958). The meaning and significance of integration. *Teachers College Record*, 59(11), 3-25.
- Driscoll, P., Macaro, E., & Swarbrick, A. (2014). *Debates in modern languages education*. Routledge London.

- Đặng Thị Loan. (2009). *Phát triển trợ giúp pháp lý tại cơ sở* [Luận văn Thạc sĩ]. Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Đỗ Thị Ngọc Hiền. (2012). Xu thế phát triển chương trình ngoại ngữ/tiếng Anh của một số nước trên thế giới. *Khoa học giáo dục*, 56-60.
- Edmonds, W. A., & Kennedy, T. D. (2016). *An applied guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage Publications.
- Eisenberg, M., Johnson, D., & Berkowitz, B. (2010). Information, communications, and technology (ICT) skills curriculum based on the Big6 skills approach to information problem-solving. *Library Media Connection*, 28(6), 24-27.
- Ellis, R. (2005). *Instructed second language acquisition: A literature review*. Ministry of Education Wellington.
- Fakeye, D. O. (2010). Students' personal variables as correlates of academic achievement in English as a second language in Nigeria. *Journal of social sciences*, 22(3), 205-211.
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational psychologist*, 35(1), 39-50. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5)
- Flower, L. (1990). *Reading to write: Exploring a cognitive and social process*. Oxford University Press.
- Fotos, S. (2002). Structure-based interactive tasks for the EFL grammar learner. *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*.
- Frankfort, C., & Nachmias, D. (1996). *Research methods in the social sciences*. Martin's Press.
- Gautam, P. (2019). Integrated and segregated teaching of language skills: An exploration. *Journal of NELTA Gandaki*, 1, 100-107.
- Goh, C. C., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.
- Goodman, K. S. (1989). Whole-language research: Foundations and development. *The Elementary School Journal*, 90(2), 207-221.
- Grabe, W., & Zhang, C. (2013). Reading and writing together: A critical component of English for academic purposes teaching and learning. *Tesol*

- Journal*, 4(1), 9-24. <https://doi.org/10.1002/tesj.65>
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp.187-207). Guilford Press.
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading: A report from Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- Gutierrez de Blume, A. P., Soto, C., Carmona, C. R., Rodriguez, F., & Castillo, P. P. (2021). Reading competence and its impact on writing: an approach towards mental representation in literacy tasks. *Journal of Research in Reading*, 44(3), 617-635. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12359>
- Hafsa, N. E. (2019). Mixed methods research: An overview for beginner researchers. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 58(1), 45-48. <https://doi.org/10.7176/JLLL>
- Hajar, A. (2022). Integrated Skills Approach (ISA) in writing class: A case study of Business English Communication (BEC) students of Universitas Negeri Makassar. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, 5(4), 134-140. <https://doi.org/10.33750/ijhi.v5i4.163>
- Hajar, A. (2022). Integrated Skills Approach in writing class: A case study of Business English Communication students of Universitas Negeri Makassar. *International Journal of Humanities and Innovation*, 5(4), 134-140. <https://doi.org/10.33750/ijhi.v5i4.163>
- Haley, M. H., & Austin, T. Y. (2014). A Critique of Methods and Approaches in Language Teaching. In M. H. Haley & T. Y. Austin (Eds.), *Content-based second language teaching and learning: An interactive approach* (pp. 51-88). Pearson.
- Han, S. H., & Liddell, F. H. (2014). An integrated approach to ELT: Applying SLA research into classrooms. *English Language Teaching*, 26(2), 43-62.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching*. Pearson.
- Hashim, A., & Leitner, G. (2020). *English in Southeast Asia and ASEAN: Transformation of language habitats*. Routledge.
- Haycraft, J. (1978). *An introduction to English language teaching*. Longman.

- Hidayati, I. N., & Sofyan, D. (2018). Integration or Segregation? Teachers' Perception on the Use of Whole Language Method. *Journal of English Language Studies*, 3(2), 203-217. <http://dx.doi.org/10.30870/jels.v3i2.3576>
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *Tesol Quarterly*, 40(1), 109-131. <https://doi.org/10.2307/40264513>
- Hinkel, E. (2012). Integrating the four skills: Current and historical perspectives. In K. K. Robert (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 110–124). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0008>
- Hirvela, A. (2004). *Connecting reading & writing in second language writing instruction*. University of Michigan Press.
- Hirvela, A. (2013). Teaching integrated skills. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-4). <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1161>
- Hoàng Hòa Bình. (2015). Năng lực và đánh giá năng lực. *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 6(71), 21-31.
- Hoàng Khê. (2003). Từ điển Tiếng Việt. *Trung tâm từ điển học*.
- Holliday, A. (2013). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford University Press.
- Honeyfield, J. (1988). Skills Integration: What Is It and Do We Need It?. *Guidelines: A Periodical for Classroom Language Teachers*, 10(2), 25-33.
- Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A history of ELT*. Oxford University Press.
- Hubert, M. D. (2011). The Speaking-Writing Connection: Integrating Dialogue into a Foreign Language Writing Course. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(2), 170-183.
- Idaryani, S. S. (2013). Integrated Approach in Teaching-Learning English. *The Proceedings of International Seminar on English Language and Teaching: Reformulating Teaching as Foreign Language at Secondary and Higher Education in Indonesia*, 1, 121-128. <https://103.216.87.80/index.php/selt/article/view/6778>.
- Jing, W. U. (2006). Integrating skills for teaching EFL - activity design for the communicative classroom. *Sino-US English Teaching*, 3(12).

Retrieved from <https://scribd.com/doc/39417248/Integrating-skills-for-teaching-a-foreign-languauge>.

- Johnson, B., & Turner, F. (2003). Data collection strategies. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioural research* (pp. 297-315). Sage Publications.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2024). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage publications.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Karademir, C. A., & Gorgoz, S. (2019). English Teachers' Problems Encountered in Teaching Four Basic Language Skills. *International Education Studies*, 12(4), 118-127. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n4p118>
- Kim, E. Y. (2011). Using translation exercises in the communicative EFL writing classroom. *ELT journal*, 65(2), 154-160. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq039>
- Kim, M. Y. (2000). Communicative Language Teaching and Whole Language Teaching at the College Level. *English Teaching*, 55(3), 67-90.
- Kim, Y. S. G., & Zagata, E. (2024). Enhancing Reading and Writing Skills through Systematically Integrated Instruction. *The Reading Teacher*, 77(6), 787-799. <https://doi.org/10.1002/trtr.2307>
- Kirkpatrick, L. C., & Klein, P. D. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare–contrast genre. *Learning and Instruction*, 19(4), 309-321. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.001>
- Kitila, F., Ali, S., & Bekele, E. (2023). The Impact of Writing Through Integrated Skills Intervention on English Students' Writing Skills: Focus on Vocabulary and Grammar. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(2), 297-303. <https://doi.org/10.17507/jltr.1402.04>
- Koda, K., & Yamashita, J. (2018). *Reading to learn in a foreign language: An integrated approach to foreign language instruction and assessment*. Routledge.
- Komila, M. (2019). Perspective of integrating listening and speaking skills in

- teaching English as a foreign language. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 7(12), 98-101.
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California.
- Krosnick, J. A. (2018). Questionnaire design. In D. L. V. & J. A. Krosnick (Eds.), *The Palgrave handbook of survey research* (pp. 439-455). Palgrave Macmillan.
- Lagan, J. (2013). *The Reading-Writing Connection*. Townsend Press.
- Le Van Canh, Hoa Thi Mai Nguyen, Nguyen Thi Thuy Minh, & Barnard (2020). *Building Teacher Capacity in English Language Teaching in Vietnam: Research, Policy, and Practice*. Routledge.
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2023). *Practical Research: Planning and Design*. Pearson.
- MacDonald, L., Daugherty, D., & Stroupe, R. (2011). Integrating Skills in the EFL Classroom. In S. Richmond & K. Kelly (Eds.), *English Language Teaching Practice in Asia* (pp. 86-108). Language Education in Asia.
- Madkour, M. (2016). A linguistic integrative model for enhancing college students' English reading competence. *International Journal of English Linguistics*, 6(4), 60-77. <https://doi.org/10.5539/IJEL.V6N4P60>
- Mart, C. T. (2012). Developing speaking skills through reading. *International Journal of English Linguistics*, 2(6), 91-96. <https://doi.org/10.5539/ijel.v2n6p91>
- Mart, Ç. T. (2020). Integrating listening and speaking skills to promote speech production and language development. *Mextesol Journal*, 44(2), 1-7.
- Mason, M. (2010). Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews. *Qualitative Social Research*, 11(3), 1-19. <https://doi.org/10.17169/fqs-11.3.1428>
- McKenzie, G. W., Powell, J., & Usher, R. (1997). *Understanding social research: perspectives on methodology and practice*. Psychology Press.

- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction*. Longman.
- Mekheimer, M. A., & Aldosari, H. S. (2013). Evaluating an Integrated EFL Teaching Methodology in Saudi Universities: A Longitudinal Study. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(6), 1264-1276. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.6.1264-1276>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers.
- Miao, H. (2021). Effects of reading-listening integrated dictation on Chinese EFL students' listening performance. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 44(3), 417-429. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2021-0026>
- Mitchell, M., & Jolley, J. (1988). *Research design explained*. Holt, Rinehart & Winston Inc.
- Moghadam, J. N., & Adel, S. M. R. (2011). The Importance of Whole Language Approach in Teaching English to Intermediate Iranian EFL Learners. *Theory & Practice in Language Studies*, 1(11), 1643-1654. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.11.1643-1654>
- Mohr, K. A., Jones, C. D., Chamberlain, K., DeCoursey, K., Robertson, M., Summers, C., & Bagley, M. (2024). Evidence-Based Practices to Enliven Integrated Reading-to-Writing Instruction. *The Reading Teacher*, 77(6), 909-917. <https://doi.org/10.1002/trtr.2321>
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2017). *Effective teaching: Evidence and practice*. Sage Publications.
- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H., & Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European industrial training*, 33(8/9), 755-770. <https://doi.org/10.1108/03090590910993616>
- Myers, M. D. (1997). Qualitative Research in Information Systems. *MIS Quarterly*, 21(2), 241-242.
- Myskow, G., Minematsu, A., Plaza, T., & Andreano, J. (2019). Varieties of Integrated-Skills Instruction. *Accents Asia*, 11(2), 1-13.
- Namaziandost, E., Saray, A. A., & Esfahani, F. R. (2018). The effect of writing

- practice on improving speaking skill among pre-intermediate EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(12), 1690-1697.
- Nation, P. (2007). The four strands. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 2-13. <https://doi.org/10.2167/illt039.0>
- Nation, P. (2009). Reading faster. *International Journal of English Studies*, 9(2), 131-144.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Pearson Education Limited.
- Newton, J. M., & Nation, I. S. P. (2020). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Routledge.
- Newton, J., & Nguyen, C. D. (2018). Integrating listening and speaking. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp.1-7). <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0602>
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Heinle & Heinle publishers.
- Nghị quyết số 29-NQ/TW. (ngày 04/11/2013). *Kết luận số 91- KL/TW của Ban Chấp hành Trung ương Đảng khoá XI Về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*. <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Ket-luan-91-KL-TW-2024-tiep-tuc-thuc-hien-Nghi-quyet-29-NQ-TW-doi-moi-can-ban-toan-dien-giao-duc-621156.aspx>
- Nguyen Thi Thuy Minh, Marlina, R., & Cao Thi Hong Phuong. (2021). How well do ELT textbooks prepare students to use English in global contexts? An evaluation of the Vietnamese English textbooks from an English as an international language perspective. *Asian Englishes*, 23(2), 184-200. <https://doi.org/10.1080/13488678.2020.1717794>
- Nguyen Trung Cang. (2022). EFL students' perceptions of the effects of the integration of reading and writing on their writing skills. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(6), 1177-1187. <https://doi.org/10.17507/jltr.1306.05>

- Nguyễn Nam Phương. (2010). *An Integrated Approach to Teaching Listening and Note-Taking Skills to First-Year English Majors at Binh Duong Teachers' Training College University of Social Sciences and Humanities* [Unpublished master thesis]. University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University of Ho Chi Minh City.
- Nguyễn Ngọc Long & Nguyễn Hữu Vui. (2006). *Giáo trình Triết học Mác – Lênin*. Nhà xuất bản Chính trị quốc gia Hà Nội.
- Okello, O. M. (2009). *An Evaluation of the Integrated Approach to the Teaching of English in Secondary Schools in Busia District, Kenya* [Unpublished doctoral dissertation]. Maseno University.
- Omelian, A. K., Pashkov, O., Pashkov, A., Furs, O., Shcherbyna, O., Viktorova, L., Lahodynskyi, O., & Bloshchynskyi, I. (2022). Foreign Language for Future Diplomats: What Integrated Education Approach Is Better? *World Journal of English Language*, 12(1), 177-177. <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n1p177>
- Onoda, S. (2013). Effects of the four-skills integrated teaching approach on L2 speaking fluency. *MEDIA, ENGLISH AND COMMUNICATION*, 3(1), 95-115. [https://doi.org/10.11293/james.3.1\\_95](https://doi.org/10.11293/james.3.1_95)
- Onoda, S. (2014). Investigating Effects of a Closely Linked Four-Skills Approach on English Speaking Fluency Development. *GSTF Journal on Education*, 1(1), 62-70. [https://doi.org/10.5176/2345-7163\\_1.1.9](https://doi.org/10.5176/2345-7163_1.1.9)
- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *Qualitative report*, 12(2), 281-316.
- Oxford, R. (2001). Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. *ERIC Publications*. <https://eric.ed.gov/?id=ED456670>
- Oxford, R. (2001). Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. ERIC Digest.
- Oxford, R. L. (2018). Language learning strategies. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to learning English as a second language* (pp. 81-90). Cambridge University Press.

- Pardede, P. (2019). Integrated skills approach in EFL classrooms: A literature review. *The Proceeding of English Education Department Collegiate Forum: EFL Theory and Practice*, 147-159.
- Park, J. (2016). Integrating reading and writing through extensive reading. *ELT journal*, 70(3), 287-295. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv049>
- Parrish, B. (2019). *Teaching adult English language learners: A practical introduction*. Cambridge University Press.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Pearse, E. (2000). *Success in English teaching*. Oxford University Press.
- Pearson, P. D. (1985). Changing the face of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 38(8), 724-738.
- Peregoy, S., & Boyle, O. F. (2001). *Reading, Writing, & Learning in ESL: A Resource Book for K-12 Teachers*. Longman.
- Piller, I., & Cho, J. (2013). Neoliberalism as language policy. *Language in society*, 42(1), 23-44.
- Plakans, L. (2009). Discourse synthesis in integrated second language writing assessment. *Language Testing*, 26(4), 561-587. <https://doi.org/10.1177/0265532209340192>
- Powers, D. E. (2010). The case for a comprehensive, four-skills assessment of English-language proficiency. *R & D Connections*, 14, 1-12.
- Phạm Đức Quang & Nguyễn Thế Sơn. (2016). Xu thế tích hợp chương trình giáo dục phổ thông trên thế giới. *Tạp chí Nghiên cứu giáo dục nước ngoài*, 130, 111-115.
- Pham Huy Cuong. (2022). General English Programs in Tertiary Education in Vietnam. *Language Related Research*, 13(5), 169-196. <https://doi.org/10.52547/LRR.13.5.4>
- Phạm Thị Kim Giang, Nguyễn Hoàng Trang, Vũ Thị Thu Hoài & Phạm Thị Kiều Duyên. (2016). Quy trình xây dựng chủ đề tích hợp liên môn bồi dưỡng năng lực dạy học tích hợp cho giáo viên Trung học phổ thông. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, 126, 10-12.

- Phan Thi Minh Tuyen, Nguyen Thi Xuan Hue, & Chi Do Na. (2019). Teaching English Integratedly: Textbook Use and Teaching Methods. *The Proceedings of the OpenTESOL International Conference*, 313-323.
- Renukadevi, D. (2014). The role of listening in language acquisition; the challenges & strategies in teaching listening. *International journal of education and information studies*, 4(1), 59-63.
- Rezaei, N., & Saghazadeh, A. (2023). Introduction to Integrated Education and Learning. In N. Rezaei (Ed.), *Integrated Education and Learning* (pp. 1-15). Springer.
- Richards, J. C., & Burns, A. (2012). *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rogers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge.
- Rings, G., & Rasinger, S. (2020). *The Cambridge handbook of intercultural communication*. Cambridge University Press.
- Ritchie, J., Lewis, J., Elam, G., Tennant, R., & Rahim, N. (2003). Designing and selecting samples. *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*, 2, 111-145.
- Robson, C. (2024). *Real world research*. John Wiley & Sons.
- Ross, S. M., Morrison, G. R., & Lowther, D. L. (2005). Using experimental methods in higher education research. *Journal of Computing in Higher Education*, 16, 39-64.
- Rowley, J. (2012). Conducting research interviews. *Management research review*, 35(3), 260-271.
- Rubin, D. L. (2018). Speaking and writing connections in writing for oral genres. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 2512-2517). <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0552>

- Rukthong, A., & Brunfaut, T. (2020). Is anybody listening? The nature of second language listening in integrated listening-to-summarize tasks. *Language Testing*, 37(1), 31-53. <https://doi.org/10.1177/0265532219871470>
- Saunders, M., Lewis, P., & , & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Person Education Limited.
- Scrivener, J. (2012). *Classroom management techniques*. Cambridge University Press.
- Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *Kolner Zeitschrift fur Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(2), 107-131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>
- Seliger, H. W. (1989). *Second language research methods*. Oxford University Press.
- Selma, D., & Selen, A. (2010). An application of skills integration in language teaching. *TESOL Quartely*, 10(9), 9-18.
- Sevy-Biloon, J. R. F. (2018). Integrating EFL skills for authentically teaching specific grammar and vocabulary. *Studies in English Language and Education*, 5(2), 175-184. <https://doi.org/10.24815/siele.v5i2.9705>
- Shaaban, K., & Ghaith, G. (1997). An integrated approach to foreign language learning in Lebanon. *Language, Culture and Curriculum*, 10(3), 200-207. <https://doi.org/10.1080/07908319709525252>
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 171-183). Guilford Press.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Snow, M. A. (2005). A model of academic literacy for integrated language and content instruction. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (p.693-712). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410612700>

- Sreena, S., & Ilankumaran, M. (2018). Developing productive skills through receptive skills—a cognitive approach. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(4.36), 669-673.
- Stevenson, A., & Lindberg, C. A. (2001). *The New Oxford American Dictionary*. Oxford University Press.
- Stotsky, S. (1983). Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language arts*, 60(5), 627-642. <https://doi.org/10.58680/la198326313>
- Su, Y. C. (2007). Students' changing views and the integrated-skills approach in Taiwan's EFL college classes. *Asia Pacific Education Review*, 8, 27-40.
- Tatsanajamsuk, P. (2024). Unpacking the Roles of Reading-to-Write and Writing-Only Approaches: A Comparative Case Study of Thai Undergraduate Students. *rEFlections*, 31(1), 199-234. <https://doi.org/10.61508/refl.v31i1.272763>
- Tavil, Z. (2010). Integrating listening and speaking skills to facilitate English language learners' communicative competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 765-770.
- Tierney, R. (1991). Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes. In R. Barr (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 246-280). Longman.
- Thornbury, S. (2017). *Scott Thornbury's 30 language teaching methods*. Cambridge University Press.
- Valcea, C. S., & Pavel, E. (2022). Towards an integrated approach to teaching: a unified perspective on teaching skills. *Philology and Cultural Studies*, 15(1), 97-106. <https://doi.org/10.31926/but.pcs.2022.64.15.1.6>
- Vivanco, V. (2009). Holistic versus communicative approach in assessing oral production in English. RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1-14.
- Walliman, N. (2011). *Your research project: Designing and planning your work*. Sage Publications.
- Wang, M., Gan, Q., & Boland, J. (2021). L2 syntactic alignment in the reading-writing integrated continuation task: Evidence from Chinese EFL learners'

- description of motion events. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 44(3), 292-313. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2021-0019>
- Waters, A. (2012). Trends and issues in ELT methods and methodology. *ELT journal*, 66(4), 440-449. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs038>
- Weinert, F. E. (2002). *Leistungsmessungen in schulen*. Weinheim/Basel.
- Weir, C. J. (1993). *Understanding and developing language tests*. Prentice Hall.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- Wilson, N., & McLean, S. (1994). *Questionnaire design: a practical introduction*. University of Ulster Press.
- Wu, S. H., & Alrabah, S. (2014). Tapping the Potential of Skill Integration as a Conduit for Communicative Language Teaching. *English Language Teaching*, 7(11), 119-129. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n11p119>
- Wu, S. H., & Hung, L. C. (2010). Skill-Integration in ELT - What are the Challenges in Taiwan?. *The Proceedings of the Fourteenth International Symposium on English Teaching*, 259-269.
- Yang, H. C., & Plakans, L. (2012). Second language writers' strategy use and performance on an integrated reading-listening-writing task. *Tesol Quarterly*, 46(1), 80-103. <https://doi.org/10.1002/tesq.6>
- Yarmi, G. (2019). Whole-language approach: Improve the speaking ability at early years school level. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 13(1), 15-28.
- Zhang, T., & Jiang, Z. (2023). *English in East and South Asia: Policy, Features and Language in use*. Routledge.
- Zhang, Y. (2009). Reading to Speak: Integrating Oral Communication Skills. *English teaching forum*, 47(1), 32-34.

## DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH CÔNG BỐ

1. Nguyen Tan Loi, & Bui Van Hong. (2023). An Overview of Integrated Skills and Non-english-Major Students' Communicative Competence. *The Proceedings of International Conference of the Asia Association of Computer-Assisted Language Learning* (pp. 247-253). Atlantis Press. [https://doi.org/10.2991/978-2-38476-042-8\\_21](https://doi.org/10.2991/978-2-38476-042-8_21)
2. Nguyen Tan Loi, & Bui Van Hong. (2023). Enhancing English Language Proficiency for Non-majored University Learners: A Proposal for Integrated Skills Approach Implementation. *The Proceedings of International Conference of the Asia Association of Computer-Assisted Language Learning* (pp. 270-281). Atlantis Press. [https://doi.org/10.2991/978-2-38476-042-8\\_23](https://doi.org/10.2991/978-2-38476-042-8_23)
3. Nguyen Tan Loi, & Bui Van Hong. (2023). Theoretical Foundations of Developing English Integrated Skills-Based Lessons for Non-English Majors. *The Proceedings of International Conference on Language Teaching and Learning Today 2023* (pp.127-136). VietNam National University - Ho Chi Minh City Press.
4. Nguyen Tan Loi. (2023). Teaching Integrated Skills in a General English Classroom: Theoretical Reconsiderations about Teachers' Implementation. *The Proceedings of AsiaTEFL International Conference: Celebrating ELT in Asia: Visions and Aspirations* (pp. 267 - 276). AsiaTEFL.
5. Nguyen Tan Loi, & Bui Van Hong. (2025). Exploring Vietnamese Teachers' Pedagogical Practices in Integrating Skills in General English Classrooms. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(2), 586-612. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.2.29> (Scopus, Q3)

**PHỤ LỤC**

**PHỤ LỤC 1. PHIẾU HỎI KHẢO SÁT QUÁ TRÌNH DẠY HỌC MÔN  
TIẾNG ANH CHO SINH VIÊN ĐẠI HỌC KHÔNG  
CHUYÊN TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH**

Kính chào Quý Thầy/Cô,

Cảm ơn Quý Thầy/Cô đã sẵn lòng tham gia điền bảng khảo sát này. Tôi tên là Nguyễn Tấn Lợi, nghiên cứu sinh ngành Giáo dục học tại trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh. Những câu hỏi khảo sát dưới đây nhằm thu thập thông tin về sự hiểu biết và sự chuẩn bị của thầy cô về dạy học tiếng Anh môn tiếng Anh không chuyên. Câu trả lời chân thực của Quý Thầy/Cô sẽ giúp ích rất nhiều quá trình nghiên cứu thu thập dữ liệu. Kính mong Quý Thầy/Cô vui lòng dành ít thời gian quý báu trả lời những câu hỏi trong phiếu hỏi dưới đây. Mọi thông tin thu thập được đều được giữ kín và chỉ được sử dụng vào mục đích nghiên cứu khoa học. Mọi ý kiến xin Quý Thầy/Cô gửi về: Nguyễn Tấn Lợi - Nghiên cứu sinh ngành Giáo dục học trường ĐH Sư phạm Kỹ thuật TP.HCM qua email: [loint.ncs@hcmute.edu.vn](mailto:loint.ncs@hcmute.edu.vn) hoặc số điện thoại: 0967779694.

**PHẦN I. THÔNG TIN CÁ NHÂN**

1. Đơn vị công tác:
2. Thâm niên giảng dạy:
3. Trình độ chuyên môn:

**PHẦN II. NỘI DUNG KHẢO SÁT**

Vui lòng đánh dấu ✓ vào lựa chọn

**Câu 1.** Thầy/Cô cho biết năng lực tiếng Anh của sinh viên đại học không chuyên hiện nay ở mức độ nào?

TT	Năng lực tiếng Anh	Các mức độ				
		1	2	3	4	5
5=Rất tốt; 4=Tốt; 3=Khá; 2=Trung bình; 1=Yếu						
1.1	Năng lực Nghe					
1.2	Năng lực Nói					
1.3	Năng lực Đọc					

1.4	Năng lực Viết					
-----	---------------	--	--	--	--	--

**Câu 2.** Thầy/Cô đã sử dụng hình thức, nội dung, chu trình, phương pháp dạy học, kiểm tra đánh giá nào dưới đây và Thầy/Cô đã vận dụng ở mức độ nào khi dạy học tiếng Anh không chuyên?

TT		Các mức độ				
		1	2	3	4	5
<b>Hình thức dạy học</b>						
5=Rất thường xuyên; 4=Thường xuyên; 3=Thỉnh thoảng; 2=Hiếm khi; 1=Chưa bao giờ						
2.1	Dạy bốn kỹ năng nghe, nói, đọc, viết cho mỗi buổi học					
2.2	Dạy ba kỹ năng nghe, nói, viết cho mỗi buổi học					
2.3	Dạy ba kỹ năng nghe, đọc, viết cho mỗi buổi học					
2.4	Dạy hai kỹ năng đọc, nghe cho mỗi buổi học					
2.5	Dạy hai kỹ năng nói, viết cho mỗi buổi học					
2.6	Dạy một kỹ năng: nghe/ nói/ đọc/ viết cho mỗi buổi học					
<b>Nội dung dạy học</b>						
5=Rất thường xuyên; 4=Thường xuyên; 3=Thỉnh thoảng; 2=Hiếm khi; 1=Chưa bao giờ						
2.7	Liên quan đến cuộc sống, công việc tương lai của SV với sự đa dạng chủ đề cho từng KN					
2.8	Liên quan đến cuộc sống, công việc tương lai của SV dựa theo các nhiệm vụ học tập khác nhau					
2.9	Liên quan đến cuộc sống, công việc tương lai của SV dựa theo một chủ đề học tập với bốn KN					
<b>Chu trình dạy học</b>						

5=Rất thường xuyên; 4=Thường xuyên; 3=Thỉnh thoảng; 2=Hiếm khi; 1=Chưa bao giờ						
2.10	Dạy học qua các giai đoạn đi từ: dẫn nhập; dạy nghe, đọc; thực hành ngữ pháp, từ vựng, phát âm; thực hành và trình bày nói, viết; nhận xét, đánh giá; đến hoạt động hỗ trợ.					
2.11	Dạy học qua các giai đoạn đi từ: dạy học đọc; dạy học nói; dạy học nghe; đến dạy học viết.					
2.12	Khởi động bài học bằng nghe/đọc; sử dụng minh họa qua thiết bị nhìn (visual); dạy học nói; đến dạy học viết.					
2.13	Bắt đầu bài dạy bằng trình bày nội dung bài học, hoàn thành nhiệm vụ học tập và kết thúc bài với nhận xét, đánh giá.					
2.14	Bắt đầu bài dạy bằng hoạt động dẫn nhập, đến giải bài tập và cuối cùng là tổng kết bài.					
<b>Phương pháp dạy học</b>						
5=Rất thường xuyên; 4=Thường xuyên; 3=Thỉnh thoảng; 2=Hiếm khi; 1=Chưa bao giờ						
2.15	Kể chuyện với tranh (picture stories)					
2.16	Hoạt động hợp tác (mingle activities)					
2.17	Hợp tác viết (Collaborative writing activities)					
2.18	Thảo luận nhóm (Group Discussion)					
2.19	Đọc ghép hình (Jigsaw reading)					
2.20	Đọc hiểu cặp đôi (paired reading)					
2.21	Phỏng vấn (Interview)					
2.22	Đóng vai (Role play)					
2.23	Video và đọc văn bản (Video and reading text)					
2.24	Hoàn thành khoảng trống thông tin (Information-gap activities)					
2.25	Thuyết trình (Presentation)					

2.26	Nghe giảng (Lecture)					
<b>Kiểm tra, đánh giá</b>						
5=Rất thường xuyên; 4=Thường xuyên; 3=Thỉnh thoảng; 2=Hiếm khi; 1=Chưa bao giờ						
2.27	Nghe – ghi chú – hoàn thành mẫu					
2.28	Thuyết trình cá nhân					
2.29	Nhập vai xây dựng hội thoại					
2.30	Lựa chọn câu trả lời đúng					
2.31	Trả lời câu hỏi ngắn dựa vào ngữ liệu đề bài					
2.32	Xây dựng câu					
2.33	Viết phản hồi dựa trên ngữ liệu đề bài					

**Câu 3.** Thầy/Cô cho biết mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến dạy học và hiệu quả phát triển năng lực tiếng Anh của SV?

TT	Sự tác động của các yếu tố	Các mức độ				
		1	2	3	4	5
5=Ảnh hưởng rất nhiều; 4=Ảnh hưởng nhiều; 3=Ảnh hưởng trung bình; 2=Ít ảnh hưởng; 1=Không ảnh hưởng						
3.1	Môi trường học tập					
3.2	Tài liệu, giáo trình giảng dạy và học tập					
3.3	Trình độ, năng lực của GV					
3.4	Nhận thức học tập của sinh viên					

Trân trọng cảm ơn Quý Thầy/Cô!

**PHỤ LỤC 2. PHIẾU HỎI PHỎNG VẤN QUÁ TRÌNH DẠY HỌC MÔN  
TIẾNG ANH CHO SINH VIÊN ĐẠI HỌC KHỐI NGÀNH KHÔNG  
CHUYÊN TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH**

**THÔNG TIN CHUNG**

1. Họ tên:
2. Đơn vị công tác:
3. Thâm niên giảng dạy:
4. Trình độ chuyên môn:

**CÂU HỎI PHỎNG VẤN**

**Câu 1.** Thầy Cô có sử dụng bốn kỹ năng nghe, nói, đọc, viết cùng lúc vào trong một bài dạy không?

**Câu 2.** Thầy/ Cô thường bắt đầu khởi động bài học bằng kỹ năng nào (nghe, nói, đọc, viết) và thường kết thúc bài dạy bằng kỹ năng nào (nghe, nói, đọc, viết)?

**Câu 3.** Thầy/Cô thực hiện các bước dạy như thế nào trong một buổi dạy? Xin Thầy/Cô chia sẻ từng bước.

**Câu 4.** Thầy/ Cô cho biết các phương pháp dạy học nào mà Thầy/ Cô thường áp dụng khi tiến hành dạy học theo tiếp cận này?

**Câu 5.** Trong một buổi dạy, Thầy/Cô thường dành bao nhiêu thời gian để SV luyện tập ngôn ngữ như từ vựng hay ngữ pháp?

**Câu 6.** Thầy/cô thường làm gì ở bước hoạt động hỗ trợ?

Trân trọng cảm ơn Quý Thầy/Cô!

**PHỤ LỤC 3. BÀI KIỂM TRA ĐẦU VÀO****MÔN: TIẾNG ANH B1****READING AND WRITING TEST (1 hour 30 minutes)****READING****PART 1**

Questions 1-5

- Look at the text in each question. What does it say?
- Mark the correct letter A, B, or C on your answer sheet.

Example:

0

<p><b>IT IS FORBIDDEN TO MOVE COMPUTERS FROM THIS ROOM WITHOUT PERMISSION FROM THE HEADTEACHER</b></p>
--

- A. You mustn't take the computers out of this room without asking the headteacher.
- B. You should check with the headteacher before using the computers in this room.
- C. You must ask the headteacher for permission to move the computers into this room.

Example Answer:

Part 1			
0	<input checked="" type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C

1.

<p><i>Dad,</i></p> <p><i>Andy wants you to phone him. I said you'd be back very late but he didn't mind. I've gone out. Back about midnight.</i></p> <p><i>X Penny</i></p>
--

- A. Penny wanted to go out with Andy.
- B. Penny's father will arrive home late.
- C. Andy didn't agree with Penny's suggestion

2.

<p><b>Job applications to be left at reception not with security guard</b></p>
--

- A. Give your application form to be receptionist.
- B. There is a job available as a security guard.
- C. Reception can pass a message to the security guard.

3.

Please go to Customer Services on ground floor if you wish to exchange goods

- A. You can try on clothes on the ground floor.
- B. You can change your money at Customer Services.
- C. You change things you don't want at Customer Services.

4.

To	Everyone
From	Nina
I'm having my computer repaired, so I won't be able to receive e-mails for five days.	
Phone me 237702	
Nina	

- A. Nina is mending her computer herself, so she can send e-mails.
- B. Nina's friends can't get in touch with her by e-mail for five days.
- C. Nina is doing a short course to learn how to repair her computer.

5.

**WAIT OUTSIDE STATION  
FOR AIRPORT BUS – EVERY  
15 MINUTES**

- A. It takes 15 minutes from the station to the airport.
- B. The bus waits to collect passengers from the station.
- C. The airport bus stops regularly at the station.

## PART 2

Questions 6-10

- The people below all want to move to a new home.
- On the opposite page there are descriptions of eight different homes.

- Decide which home (letters A-H) would be the most suitable for each of the following people (numbers 6-10)
- For each of these numbers mark the correct letter on your answer sheet.

6



Chris and Sarah want to rent a flat as soon as possible. They would prefer a quiet part of town with views over gardens and water.

7



George would like to rent a small home near the centre of town with somewhere safe to keep his car. He has only a little time to do the gardening.

8



Graham and Suzie have four children. They want to buy a house in the countryside which is big enough for each child to have their own room. The children enjoy playing outdoors.

9



Mary is a lawyer who works mainly in London. She is hoping to buy a home in the country where she can work sometimes. She needs to be able to catch a train to London easily.

10



James and Miranda have always lived in town, but as their two teenage daughters love riding they now want to buy a house in the country. They need enough space to have two horses.

### Looking for a new home?

#### A. Tidmarsh

This six-bedroom, nineteenth-century house, just outside the village of Tidmarsh, is a very pleasant family home with two sitting rooms and a dining room. There is a garage and a garden with a swimming pool. Quick sale wanted.

#### B. Brettisham

This elegant one-bedroom house near the river consists of an unusually large living room, bright kitchen and bathroom. It has gas central heating, a small garden which is easy to look after, and a garage. Reasonable monthly rent for a town centre property.

**C. Lower Farleigh**

For sale: this newly-built one-bedroom town house has a large lounge, kitchen, bathroom, garage and a private garden at the back that needs some work. It is very close to the shopping centre and within five minutes' walk of the bus station with connections to London and Birmingham.

**E. Dintion**

A beautiful small cottage for sale in a pretty village with lovely views over farms and hills. The accommodation includes two bedrooms, kitchen, living room and study/ office. Enjoy the quiet of the countryside and still benefit from good connections with all major cities as the railway station is very close.

**G Saxford**

A spacious new two-bedroom apartment will become available for rent when the owner moves abroad in three months' time. It has views of the park and canal although it is only one street away from the main shopping area. No private parking facilities are included but there is usually space to park in the street outside.

**D. Corbridge**

A lovely, furnished apartment away from the noise of the city centre, with a balcony looking down on beautiful lawns, flowers and, beyond them, the River Thames. The accommodation includes two bedrooms, a living room and a kitchen/ dining room. Cars may be parked in the road. Available to rent immediately.

**F Winchcombe**

For sale: an interesting old country farmhouse with two reception rooms, comfortable kitchen and three bedrooms. Next to the house there are some old buildings which could be used to store equipment or keep animals, and a field which could be turned into a garden with tennis court or swimming pool.

**H Beckington**

For immediate rent: an attractive, large nineteenth-century town house with ten bedrooms. At the end of the garden, there is an old building, originally used for horses, which could be used as a garage or turned into office accommodation.

**PART 3**

## Questions 11-20

Look at the sentences below about climbing Ben Nevis, a mountain in Scotland. Read the text on the opposite page to decide if each sentence is correct or incorrect.

If it is correct, mark A on your answer sheet.

If it is not correct, mark B on your answer sheet.

11. The climbers' camp was at the bottom of Ben Nevis.
12. Their equipment was of little use on the icy snow.
13. The climbers were well prepared in case of emergency.
14. The climbers were worried by the weather forecast.
15. The whole group took regular breaks together.
16. The writer realised that he had to improve his fitness.
17. The climbers recognized the danger in taking the Tower Ridge path.
18. From the top of Ben Nevis, the climbers had a view of the sea.
19. The climbers shared the responsibility for map reading.
20. The writer began to relax when he reached the top of the mountain.

**Climbing to the top of Britain**

**Each year thousands of people climb Ben Nevis in Scotland, and because of its northerly location, the climate can be bitterly cold. Climber Keith Hewitt describes his first time on Ben Nevis.**

It was February, my first big winter climb. Our route was up to the north face of the mountain to Tower Ridge. It's six hundred metres up – probably the longest climb in Britain. We planned to camp for three days in the "Corries", which are like big bowls cut into the walls of the mountain half-way up.

We were carrying tents, sleeping bags, and metal spikes for our boots – you'd have trouble on Ben Nevis without them because you get snow so hard it's like walking on ice. Even though some of the group were very experienced, we packed all kinds of safety equipment, including lights for attracting attention, hard hats and extra clothing. Although the weather forecast was perfect, with no strong winds, there was still a general feeling of nervousness when we set out. Ben Nevis in winter is always a challenge.

The track soon climbed and my legs felt heavy. Being the weakest member of the group, I had to rest more frequently. The others sometimes stopped for a break to let me catch up, but as soon as I reached them they set off again. I promised myself that in future I would always train properly before a climb.

After 200 metres, we reached the beginning of Tower Ridge, the route that would take us to the top of Ben Nevis. It's only a metre and a half wide and the mountain drops away hundreds of metres on each side. We knew we had to keep calm and concentrate on every step as we moved slowly along it.

After seven hours of climbing, we reached the top. On a clear day, you can see the sea and right across it to the island of Skye, 48 kilometres away. However, we weren't so lucky, as a mist had come down.

On Ben Nevis, getting back down to camp can be as much of a challenge as going up. You need to be able to read a map properly – a wrong turn could lead to slopes too dangerous to go down in winter. I was glad we had decided to take it in turns to do that job. That first time, it was only when I was safe in the tent that I could say I really enjoyed the experience. But at least I made it to the top.

#### **PART 4**

Questions 21-25

- Read the text and questions below.
- For each question, mark the correct letter A, B, C or D on your answer sheet.

#### **A long journey**

When the plane arrived on Prince Edward Island in Canada, the snow was thick on the ground as they'd had about 100cm in 24 hours. That amount of snow was unusual for the island but I didn't know that so I wasn't worried. It didn't look much thicker than snow I'd seen in Scotland. I was going to visit my friend, Chris, and he'd warned me it would be very cold and snowy. In fact I was feeling too warm as I had too many clothes on.

Chris met me in his car and we were quite near his house, which was only five kilometres from the airport, when we got stuck in the snow. So we phoned the road rescue services and a man and a truck arrived. He said we were the fifth car he'd pulled out of the snow that evening. He started his engine and he'd almost pulled us out ... only to find that the truck had brought a whole pile of snow down

from the sides of the road onto both vehicles and the truck was stuck too. He phoned to get an even larger truck to come and rescue us all. Eventually it did!

Chris turned off the engine and we sat in the car to wait for the second truck to pull us out. I suggested he might keep the engine running so we could stay warm. He pointed out that the petrol gauge was showing nearly empty and he was anxious that we still had to get to his house. We finally arrived at his house at 4.30 in the morning – five hours after leaving the airport.

21. What is the writer trying to do?

- A. give advice about driving in the snow
- B. describe an experience she had
- C. suggest a visit to Prince Edward Island
- D. explain what she liked about Prince Edward Island

22. When she got off the plane, the writer

- A. was afraid about the journey she had to make.
- B. was excited at seeing so much snow.
- C. realised the weather was colder than she'd expected.
- D. thought the snow wasn't a problem for her.

23. Why didn't the first truck get them out of the snow?

- A. Its engine wasn't strong enough.
- B. It knocked more snow on the top of the car.
- C. It couldn't get close enough to the car.
- D. Its driver wasn't sure how to do it.

24. What was Chris worried about while they were waiting?

- A. They might not have enough petrol to get home.
- B. They might get too cold.
- C. The truck might not be able to find them.
- D. The car engine might not start again.

25. Which of these postcards did the writer send the next day?

- A. The journey from airport was much longer than normal because of the snow. I travelled to Chris's house in a truck in the end.
- B. When I arrived here, it had snowed heavily so Chris wasn't able to fetch me from the airport until later.

C. We got stuck in the snow on the way back from the airport and it took two trucks to get us out!

D. We had to phone for the rescue services because we ran out of petrol on the way back from the airport. The journey took five hours!

### PART 5

Questions 26-35

- Read the text below and choose the correct word for each space.
- For each question, mark the correct letter A, B, C, or D on your answer sheet.

Example:

0 A. of B. from C. by D. to

Part 5				
0	<input checked="" type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D

Example answer:

#### Weather

Weather influences the lives (0).....everyone. The climate of any country depends on its position on Earth, its (26).....from the sea and how high it is. In countries which have sea all (27).....them, like Britain and New Zealand, winters are mild and summers are cool. There is not a huge change from one season to (28).....

Countries near the Equator have not weather all year with some (29).....rain, except in deserts where it rains (30).....little. Above the desert there are no clouds in the sky, so the (31).....of the sun can easily warm the ground during the day, but it gets very cold at night.

People are always (32).....in unusual weather, and pictures of tornadoes, for example, are shown on television. Strong winds and rain can (33).....a lot of damage to buildings, and in spite of modern (34).....of weather forecasting they can (35).....surprise us.

- |                |            |           |                |
|----------------|------------|-----------|----------------|
| 26. A distance | B. space   | C. depth  | D. length      |
| 27. A. through | B. beside  | C. around | D. near        |
| 28. A. next    | B. another | C. later  | D. other       |
| 29. A. thick   | B. large   | C. heavy  | D. great       |
| 30. A. not     | B. quite   | C. more   | D. very        |
| 31. A. heat    | B. fire    | C. light  | D. temperature |

32. A. attracted      B. interested      C. keen      D. excited  
 33. A. make      B. happen      C. have      D. cause  
 34. A. jobs      B. tools      C. methods      D. plans  
 35. A. yet      B. still      C. already      D. ever

## WRITING

### PART 1

#### Questions 1-5

- Here are some sentences about having a haircut.
- For each question, complete the second sentence so that it means the same as the first,
- Use no more than three words.
- Write only the missing words on your answer sheet.

Example: The theatre has two cafés.

There are two cafés in the theatre.

1. My family has lived in this house for two months.

My family.....to this house two months ago.

2. It was formerly my grandparents' home.

My grandparents used.....here.

3. It isn't necessary for me to share a room in this house.

I.....to share a room in this house.

4. It's better than the old one.

The old one wasn't.....this one.

5. I prefer doing sport to watching it on TV.

I like doing sport.....watching it on TV.

### PART 2

#### Question 6

An English-speaking friend called Jimmy has sent you a T-shirt as a present.

Write a card to Jimmy. In your card, you should

- thank him for the T-shirt
- ask him where he got it
- say when you plan to wear it.

Write 35 – 45 words on your answer sheet.

**PART 3**

Write an answer to the question in this part

Write your answer in about 100 words on your answer sheet.

This is part of a letter you receive from your English penfriend.

I guess you'll get this when you've just come back from your holiday. I'd like to hear about it. Where did you go? What did you do there? What sort of place did you stay in?

Now write a letter to this penfriend.

Write your letter on your answer sheet.

**LISTENING TEST** about 35 minutes (including 6 minutes transfer time)

**PART 1**

Questions 1-7

- There are seven questions in this part.
- For each question there are three pictures and a short recording.
- Choose the correct picture and put a tick () in the box below it.

Example: What's the time?



A



B



C

1. How much is the man's ticket?



A

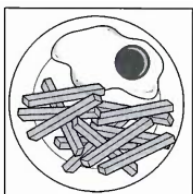


B



C

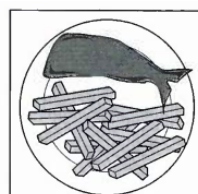
2. What will they have for lunch?



A

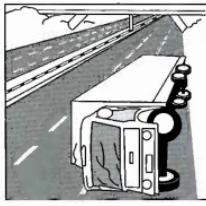


B



C

3. Why was the man late home?



A



B



C

4. What was the weather like on John's holiday?



A

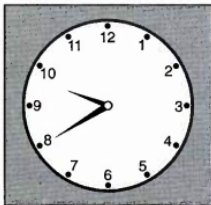


B

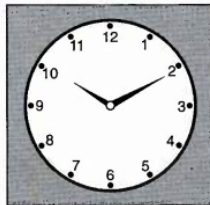


C

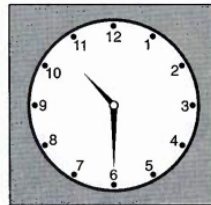
5. What time was the woman's appointment?



A

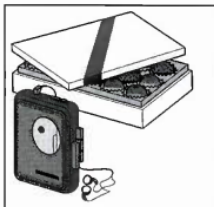


B



C

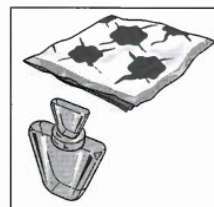
6. What did the woman buy?



A



B

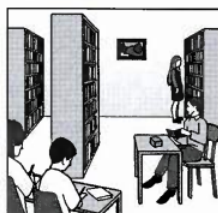


C

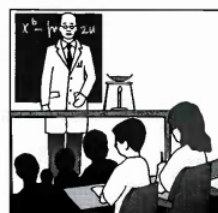
7. Where are the man and the woman talking?



A



B



C

**PART 2**

Questions 8-13

- You will hear a woman called Carah talking to a group of people about her painting.

- For each question put a tick (☐) in the correct box.

8. How often does Sarah paint now?

- A. c three days a week
- B. c five days a week
- C. c every evening

9. Sarah earns enough money from her painting to

- A. c give up her computing job.
- B. c pay for her flat and car.
- C. c pay for her artist's materials.

10. when she was at primary school, Sarah

- A. c painted pictures of people
- B. c learnt to use chalk.
- C. c drew scenes in pencil.

11. What pleased Sarah most about her painting holidays?

- A. c meeting other artists
- B. c seeing beautiful scenery
- C. c receiving individual teaching

12. Which of these has Sarah done?

- A. c painted people in Greece
- B. c painted sunrises in Scotland
- C. c watched birds in Spain

13. After watching Sarah's video, the audience will

- A. c fill in a questionnaire about the talk.
- B. c look round an art exhibition.
- C. c have a break and a drink.

### **PART 3**

Questions 14-19

- You will hear a radio programme giving you information about the city of Glasgow.
- For each question, fill in the missing information the numbered space.

**GLASGOW****Arrival by car**

\* City centre car parks are (14)..... . Leave car at hotel.

**'Discovering Glasgow' tour bus**

\* Departs from George (15)..... every 30 minutes.

\* Buy tickets from (16)..... .

**Walking**

\* Go to Welcome Centre for information – free (17).....available.

**Places to visit**

\* Glasgow Cathedral – built in fifteenth century.

\* Merchant City area – shops selling (18)..... and clothes.

\* Byres Road – student area.

\* Botanic Gardens – glasshouses close at (19)..... .

**PART 4**

Questions 20-25

- Look at the six sentences for this part.
- You will hear a conversation between a boy, Frank, and a girl, Linda, in a music shop.
- Decide if each sentence is correct or incorrect.
- If it is correct, put a tick (☐) in the box under A for YES. If it is not correct, put a tick (☐) in the box under B for NO.

A B

YES NO

- |   |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 20. Linda wants to change a cassette because she dislikes it. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Linda already knows what she wants to get.                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Frank recommends a famous band.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Linda is happy with her cassette player.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Linda thinks the price of the cassette is reasonable.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Linda has already seen the Irish band.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**SPEAKING TEST (10-12 minutes)****PART 1**

General conversation: saying who you are, giving personal information, spelling

Take turns to be the examiner. Ask your partner questions to find out some information about each other.

Ask each other at least four of these questions:

- What's your name?
- How long how you been learning English?
- Where do you study?
- How many students are there in your class?
- How many hours a week do you have English?

**PART 2**

Simulated situation: exchanging opinions, saying what you think is necessary

The examiner gives you both a picture. You do a task together.

You are going to travel by coach together for a whole day. There are pictures of some things you might take for the journey. Decide together what you will take.

Think about what you need.

Ask and answer questions like these:

- What do we need?
- What would amuse us?
- What woul be interesting to do?
- Would that be too big/ noisy?
- Do you think we'll really use that?

**PART 3**

Responding to photographs: describing situations and settings

You take turns to tell each other about a photograph.

Think about your photograph for a few seconds.

Describe it to your partner for about one minute.

Tell your partner about these things:

- What kind of place it is
- What sport the people are playing
- Why they are doing it

- Whether they are enjoying it
- What you can see in the background.

#### PART 4

General conversation about the photographs: talking about likes, dislikes and preferences

The examiner asks you to talk to your partner. You give your opinion about something and explain what you prefer.

Teach other other about sports you enjoy doing or watching (now or in the past).

Use these ideas:

- Say if you like football or volleyball.
- Say what other sports you like.
- Say if you enjoy sports competitions and why.
- Say if you prefer watching sport or doing it and why.

## PHỤ LỤC 4. BÀI KIỂM TRA ĐẦU RA

## MÔN: TIẾNG ANH B1

## READING AND WRITING TEST (1 hour 30 minutes)

## READING

## PART 1

Questions 1-5

- Look at the text in each question. What does it say?
- Mark the correct letter A, B, or C on your answer sheet.

Example:

0	<p><b>IT IS FORBIDDEN TO MOVE COMPUTERS FROM THIS ROOM WITHOUT PERMISSION FROM THE HEADTEACHER</b></p>
---	--

- A. You mustn't take the computers out of this room without asking the headteacher.
- B. You should check with the headteacher before using the computers in this room.
- C. You must ask the headteacher for permission to move the computers into this room.

Example Answer: 

Part 1			
0	<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>

1.

<p><i>What a fantastic city. We found the restaurant you recommended but it was shut! Menu looks good value, so we'll definitely go before we leave.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Elena and Tim</i></p>	
	<input type="checkbox"/>

- A. Elena and Tim have discovered another good restaurant.
- B. Elena and Tim think the restaurant's prices are reasonable.
- C. Elena and Tim will have to try the restaurant on their next visit.

2.

### CITY BUSES

Please have ready the exact fare  
for your journey

- A. All City Bus journeys cost exactly the same.
- B. You need to have the correct money when you board the bus.
- C. You must keep your ticket ready for checking.

3.



**Frank, Rabbit Records phoned. The CD you ordered arrived today, but someone sold it. They're really sorry! They've reordered – available next Monday at the latest. Jan**

Why did the record shop phone?

- A. to apologise for a mistake with Frank's order
- B. to suggest Frank comes in later this week
- C. to say that Frank's CD is ready for collection

4.

### The Pizza Place

Between 12 and 2 pm, minimum  
charge £3 per person

- A. You can buy a meal for only £3 at lunchtime.
- B. A charge of £3 is added to each bill at lunchtime.
- C. Each customer will have to pay at least £3 at lunchtime.

5.

**To:** Dr Hatton's students

**From:** College secretary






Dr Hatton would like to remind you all that Thursday's lecture is to take place in the library (this week only). Start time unchanged.

- A. Students should check when this Thursday's lecture begins.
- B. Dr Hatton had forgotten to announce the change on Thursday.
- C. The location of Thursday's lecture will be different from usual.

## PART 2

### Questions 6-10

- The people below all want to see some live entertainment.
- On the opposite page there are descriptions of eight festival performances.
- Decide which performance (letters A-H) would be the most suitable for each person (numbers 6-10).
- For each of these numbers mark the correct answer on your answer sheet.

6		<p>Peter is studying English. He hopes either to write plays or to be an actor. He particularly enjoys plays about real people who led interesting lives.</p>
7		<p>Glenda is studying the history of music at college. She wants to listen to as much music from the past as possible, and particularly likes listening to people singing.</p>
8		<p>Wong is a dancer from China. He would like to see people performing dances from as many other parts of the world as possible to give him some new ideas.</p>
9		<p>Maria is celebrating her birthday tomorrow. She wants to go out for the whole day with her friends. They all enjoy listening to pop music.</p>
10		<p>Ruth is a teacher who is planning to start a drama club for the children at her school. She would like to see some children acting if possible.</p>

## **Summer Festival Programme**

### **A. International Youth Celebrations      B. River Festival**

Local youth groups, together with students from various countries including Spain, Finland, Austria and Estonia, are each performing three dance pieces. Then they will join together in a play about international friendship. The evening will finish with the singing of songs from different countries.

A day of fun on the river bank, with a Chinese theme. Street entertainers and pop musicians perform during the day, followed by fireworks in the evening. Something for everybody to watch, both children and adults.

### **C. Songs of Summer**

The Hunton Consort consists of eight voices singing music from hundreds of years ago right up to modern times. The group will perform songs, old and new, all of which are about the summer.

### **D. Music in the Open Air**

Well-known nationally for their traditional dance music, Jimmy Locke and his band play throughout the day in the open air on the Promenade Bandstand – if the weather allows!

### **E. Life Flows Between Us**

Kent Arts and Libraries present the first performance of a new dance group called the Street Dancing Company. The group will perform dances from the past on several of the bridges in the town.

### **F. A Star May Be Born**

Toni Arthur produces plays with seven- to eleven-year-olds, performed at the weekends for parents, family and friends. The plays come from children's stories, and encouragement from the audience is always very welcome.

### **G. Vita and Harold**

The Image Theatre Company dramatises the love – letters of Vita Sackville-West and Harold Nicholson.

### **H. Variety Music Evening**

A great evening with the latest pop songs, and comedy and dancing from several great and unusual performers.

The play is about the couple's lives and their most unusual marriage. Unsuitable for children.

Members of the audience will be invited to join in and will have the chance of winning tickets to a theatre show

### PART 3

#### Questions 11-20

- Look at the sentences below about Tanya Streeter, a professional driver.
- Read the text on the opposite page to decide if each sentence is correct or incorrect.
- If it is correct, mark A on your answer sheet.
- If it is not correct, mark B on your answer sheet.

11. Tanya Streeter's world record in 2003 was the deepest she had ever dived.

12. There were other people in the water with Tanya during her record-breaking dive.

13. Tanya accepts that free-diving can be an extremely dangerous activity.

14. Tanya's training programme depends on the event she is preparing for.

15. Most of Tanya's training takes place in the water.

16. Tanya is careful to limit the number of training dives she does in a month.

17. Tanya spends more time developing environmental organisations than appearing in advertisements.

18. Tanya's interest in the natural world started at an early age.

19. Tanya has found that being famous has its advantage

20. Because she started free-diving fairly late, Tanya feels her sports career may be short

### **Free-diving in the Caribbean**

*Tanya Streeter holds four world records in free-diving, the sport in which competitors reach extraordinary depths on only one breath of air.*

In 2003, Tanya Streeter made history when she became the first person to dive 120 metres into the ocean while holding her breath, and come back up to the top without help. She had been deeper a year before but on that occasion she swam back up using a balloon. This time, however, she held her breath for over three

and a half minutes, which made her the only female in any sport to break the world record of a man. A team of fourteen safety divers at different depths watched the dive.

Following reports of several serious accidents involving other divers, some people have complained that free-diving is too dangerous a sport, but Tanya doesn't agree, insisting that safety is the most important thing, followed closely by training.

Most free-divers concentrate on one or two types of event within the sport, but whatever Tanya is in training for, her practice timetable remains the same. Two thirds of the programme is spent doing land-based training at the gym, with the rest divided between the pool and the ocean. She uses an exercise bike to help improve the fitness of her heart. However, she doesn't run, whether outdoors or on running machines, because she doesn't want to injure her knees. Instead, she finds that fast walking is a very good way to build her fitness. When she starts doing practice dives, she generally travels away from home. She aims to do fourteen dives over a four-week period, with a rest day between each diving day. It is essential that she doesn't get tired because that could ruin all the preparation.

When Tanya is not preparing for an event, she makes frequent public appearances, mainly to advertise sports products. She has also supported environmental organisations, for example doing research projects or making films. Spending her childhood on the Caribbean island of Grand Cayman, she went swimming whenever she could, and long afternoons were spent exploring rock pools in order to watch the sea life. Tanya says that her life today is like living her childhood dreams. Because she is well-known in some countries, she thinks people are prepared to listen to her when she is talking about the environmental issues.

As for future, Tanya, who is now in her thirties, says she plans to keep breaking her own world records. As she didn't take up free-diving until she was twenty-five, Tanya is keen to stress that she doesn't intend to retire from the sport for many years to come.

**PART 4**

## Questions 21-25

- Read the text and questions below.
- For each question, make the letter next to the correct answer – A, B, C or D – on your answer sheet.

**Winter Driving**

Winter is dangerous because it's so difficult to know what is going to happen and accidents take place so easily. Fog can be waiting to meet you over the top of a hill. Ice might be hiding beneath the melting snow, waiting to send you off the road. The car coming towards you may suddenly slide across the road.

Rule Number One for driving on icy roads is to drive smoothly. Uneven movements can make a car suddenly very difficult to control. So every time you either turn the wheel, touch the brakes or increase your speed, you must be as gentle and slow as possible. Imagine you are driving with a full cup of hot coffee on the seat next to you. Drive so that you wouldn't spill it.

Rule Number Two is to pay attention to what might happen. The more ice there is, the further down the road you have to look. Test how long it takes to stop by gently braking. Remember that you may be driving more quickly than you think. In general, allow double your normal stopping distance when the road is wet, three times this distance on snow, and even more on ice. Try to stay in control of your car at all times and you will avoid trouble.

21. What is the writer trying to do in the text?
- complain about bad winter driving
  - give information about winter weather
  - warn people against driving in winter
  - advise people about safe driving in winter
22. Why would somebody read this text?
- to find out about the weather
  - for information on driving lessons
  - to learn about better driving
  - to decide when to travel

23. What does the writer think?
- A. People should avoid driving in the snow.
  - B. Drivers should expect problems in winter.
  - C. People drive too fast in winter.
  - D. Winter drivers should use their brakes less.
24. Why does the writer talk about a cup of coffee?
- A. to explain the important of smooth movements
  - B. because he thinks refreshments are important for drivers
  - C. because he wants drivers to be more relaxed
  - D. to show how it can be spilled
25. Which traffic sign shows the main idea of the text?



**PART 5**

Questions 26-35

- Read the text below and choose the correct word for each space.
- For each question, mark the letter next to the correct word – A, B, C or D – on your answer sheet.

Part 5				
0	<input checked="" type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D

Example answer:

**NEW OPPORTUNITIES WITH AN OPEN UNIVERSITY DEGREE**

Like any other university, the Open University can (0).....you a degree. However, you don't have to (26).....working to study. It can also open up a whole variety (27).....interests.

If you have (28) .....studied before, you will enjoy the special, new pleasure of (29).....your knowledge. You will make friends of (30)..... kinds. You may also (31).....that your

qualification provides new career opportunities.

You don't actually (32)..... to the Open University for lecturers, but study at home, using television, radio and computer software. You can (33)..... one class a month if you wish at an Open University centre.

Of course, there are exams to take, as in (34).....university.

If you (35).....like to know more, all you have to do is complete the form below. It could be the start of a wonderful new period in your life.

- |                |             |           |               |
|----------------|-------------|-----------|---------------|
| 0. A. give     | B. take     | C. sell   | D. buy        |
| 26. A. stop    | B. end      | C. break  | D. leave      |
| 27. A. from    | B. of       | C. in     | D. for        |
| 28. A. ever    | B. never    | C. often  | D. always     |
| 29. A. growing | B. changing | C. adding | D. increasing |
| 30. A. tall    | B. each     | C. both   | D. every      |
| 31. A. suggest | B. find     | C. wish   | D. want       |
| 32. A. join    | B. enter    | C. arrive | D. go         |
| 33. A. give    | B. attend   | C. learn  | D. study      |
| 34. A. any     | B. some     | C. many   | D. most       |
| 35. A. did     | B. will     | C. would  | D. Can        |

## WRITING

### PART 1

Questions 1-5

- Here are some sentences about having a haircut.
- For each question, complete the second sentence so that it means the same as the first,
- Use no more than three words.
- Write only the missing words on your answer sheet.

Example: The theatre has two cafés.

There are two cafés in the theatre.

1. It's possible to go swimming early in the morning.

You ..... go swimming early in the morning.

2. The women aren't such good musicians as the men.

The men are.....musicians than the women.

3. There is too little water now.

There isn't..... water now.

4. Rick last surfed at Woolacombe Bay two weeks ago.

Rick ..... surfed at Woolacombe Bay for two weeks.

5. The Globe is more famous than most other theatres.

Most other theatres are not ..... The Globe.

## **PART 2**

### Question 6

An English-speaking friend called Leo has invited you to go to a football match with him on Saturday.

Write an e-mail to Leo. In your e-mail, you should

- thank him for asking you
- say how you feel about going
- invite him to a meal afterwards.

Write 35-45 words on your answer sheet.

## **PART 3**

Write an answer to the question in this part

Write your answer in about 100 words on your answer sheet.

You are going to stay with an English family. This is part of a letter you receive from them.

Can you tell us about your work or school, your hobbies and interests and say what you hope to do while you are in England?

Now write a letter to this family.

Write your letter on your answer sheet.

**LISTENING TEST** about 35 minutes (including 6 minutes transfer time)

## **PART 1**

### Questions 1-7

- There are seven questions in this part.
- For each question there are three pictures and a short recording.
- Choose the correct picture and put a tick (☐) in the box below it.

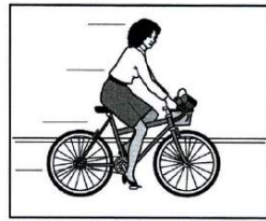
Example: How did the woman get to work?



A

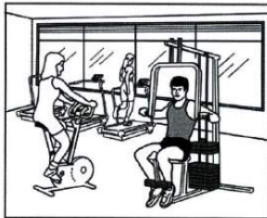


B



C

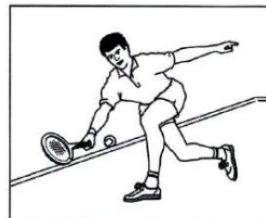
1. What regular exercise does David do at the moment?



A

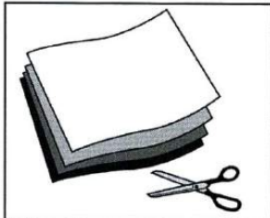


B



C

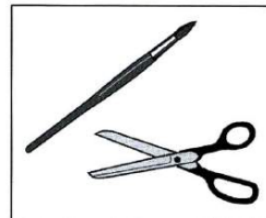
2. What should Suzie take to Emma's house?



A



B



C

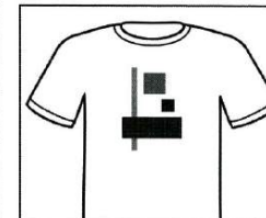
3. Which kind of T-shirt did the boy choose?



A



B

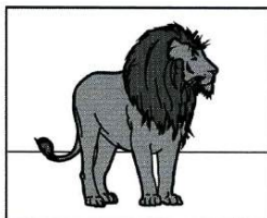


C

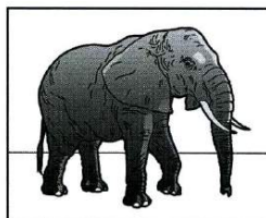
4. What frightened the man?



A



B

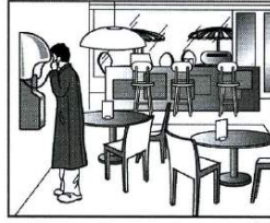


C

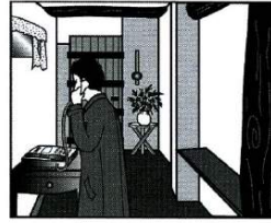
5. Where is the man calling from?



A



B



C

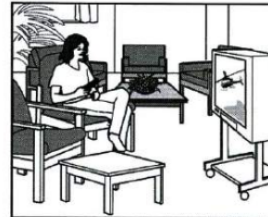
6. How did the woman spend her last holiday?



A

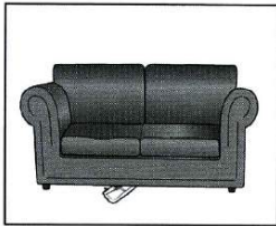


B

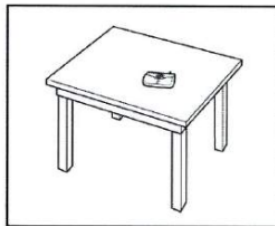


C

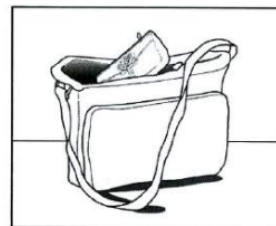
7. Where is the girl's purse?



A



B



C

## PART 2

Questions 8-13

You will hear a radio interview with a ballet dancer called Elena Karpov, who is talking about her life and career.

For each question, put a tick () in the correct box.

8. Elena decided to become a dancer when she was
- A. c seven.  
B. c nine.  
C. c eleven.

9. At ballet school in New York, Elena
- A. c was the only student from Bulgaria.  
B. c found learning the language hard.  
C. c learned to be independent.

10. What does Elena say about the ballet called A. c Children will enjoy it.  
Cinderella?  
B. c The music was unfamiliar to her.  
C. c She saw it when she was a child.



20. Maria would like to travel a lot as part of her job.
21. Maria is confident she will be able to work for an airline.
22. Rolf intends to do a job connected with his degree.
23. Maria and Rolf agree it is important to have a good salary.
24. Maria hopes to work for several different employers.
25. Rolf's ambition is to manage his own company one day.

**SPEAKING TEST** (10-12 minutes)

**PART 1**

General conversation: saying who you are, giving personal information, spelling

Take turns to be the examiner. Ask your partner questions to find out some information about each other.

Ask each other at least four of these questions:

- What 's your name?
- What do you like doing at weekends?
- What do you do when you have free time at home?
- Where do you go to meet your friends?
- How often do you go shopping?
- Who helps you to choose your clothes?
- Can you spell the name of your favourite shop for me, please?

**PART 2**

Simulated situation: exchanging information and giving opinions

The examiner gives you both a picture. You do a task together.

You've won a competition to learn a new skill. You're going to do a course together for one week. You have a choice of seven courses. Decide together which one you will choose. Think about what you can do already and what you would like to learn.

Ask and answer questions like these:

- Can you do any of these things already?
- Which of these things would like to learn?
- Which courses do you not want to do?
- Which course would be most useful/fun/interesting?

**PART 3**

Responding to photographs: describing where people are and what they are doing.

You take turns to tell each other about a photograph.

Think about your photograph for a few seconds. Describe it to your partner for about one minute.

Tell your partner about these things:

- What kind of place it is
- What you can see there
- What the people look like
- What the people are doing/ buying
- Whether they are all enjoying what they are doing.

**PART 4**

General conversation about the photographs: talking about likes, dislikes and preferences

The examiner asks you to talk to your partner. You give your opinion about something and explain what you prefer.

Talk to each other about earning money.

Use these ideas:

- Say whether you have a job or have ever had one.
- Say what you do (or did) and what you feel about doing it.
- Say what kind of job you would like to have.
- Say why you think you would enjoy it.
- Say how you would spend the money you earn.

## PHỤ LỤC 5. GIÁO ÁN MẪU LỚP THỰC NGHIỆM

### Kế hoạch bài dạy “LEISURE AND FASHION”

#### A. Thông tin lớp học

Trường: ĐH Giao thông vận tải phân hiệu TPHCM

Trình độ người học: Trung cấp

Số lượng người học: 45-50

#### B. Mục tiêu

Sau khi học xong bài này, SV có thể đạt được các yêu cầu sau:

- Nghe hiểu để nhận biết sự khác nhau giữa các quần áo
- Đọc hiểu mô tả về quần áo
- Mô tả quần áo và sở thích mặc quần áo
- Viết tin nhắn chia sẻ với bạn về thẩm mỹ ăn mặc quần áo của giới trẻ hiện nay
- Mở rộng vốn từ vựng về quần áo
- Phân biệt thì quá khứ đơn và hiện tại hoàn thành

#### C. Chuẩn bị của GV và SV

Giáo trình, máy chiếu, bảng, bút lông

#### D. Các hoạt động dạy học

Thời gian	Hoạt động của GV	Hoạt động của SV
15 phút	<p><b>Bước 1: Dẫn nhập</b></p> <p>- GV tổ chức trò chơi bằng cách mời SV lên bảng để mô tả về quần áo của bạn cùng lớp: quần, áo, phụ kiện, màu sắc của quần áo và phụ kiện mà không nêu tên bạn SV. SV còn lại của lớp sẽ đoán tên bạn được mô tả và nhận điểm thưởng từ GV</p> <p>- GV chuẩn bị các câu hỏi và trình bày với SV: I usually wear T-shirt and jeans when going out. How about you?</p> <p>Học sinh hòa nhập trong lớp để thu thập thông tin từ các bạn cùng lớp về nơi họ làm việc và những gì bây giờ họ đã làm được (bước này kích hoạt và đánh giá kiến thức có sẵn; không kỳ vọng vào độ chính xác).</p>	<p>- SV tích cực tham gia để mô tả về bạn mình.</p> <p>- SV tương tác với bạn cùng lớp để hỏi và trả lời câu hỏi, tập hợp câu trả lời từ bạn cùng lớp.</p>

**45 phút** **Bước 2: Học tập thông qua ngữ liệu đầu vào**

GV chuẩn bị 2 bức tranh và đặt câu hỏi với SV:  
Where is Peter? What is he doing? What is he wearing?

- SV lắng nghe câu hỏi và trả lời câu hỏi.

SV: He is in the restaurant. He is ordering food. He is wearing shirt and jeans.

GV: Xác nhận câu trả lời và trình bày một bức tranh tổng quát với các bức tranh kèm theo số, có liên quan đến nội dung mà SV chuẩn bị nghe về quần áo: (1) sweater, (2) towel, (3) earrings, (4) purse, (5) trainers, (6) socks, (7) sandals, (8) coats, (9) pockets. GV kiểm tra mức độ biết từ vựng từ kiến thức có sẵn bằng cách hỏi về từ vựng và SV sẽ trả lời số.

GV trình chiếu các hình ảnh khác liên quan đến quần áo: T-shirt, sweater, coat, skirt,...



và trình bày quần áo thông qua các trang phục mà SV đang mặc tại lớp kèm với tên của SV.

- SV nghe, chọn đáp án đúng.

GV thông báo SV sẽ chuẩn bị nghe. Bài nghe liên quan đến quần áo. GV trình chiếu bài tập nghe liên quan đến nhận diện sự khác nhau giữa các bức tranh và chọn ra bức tranh đúng nhất thông qua mô tả của người nói trong bài nghe. SV làm việc theo cặp đôi với bạn bên cạnh để nhận ra sự khác nhau này.

1. Which is Mark's sweater?

A B C 

2. Which coat is Barbara talking about?

A B C 

GV kiểm tra đáp án sự khác nhau này với SV.

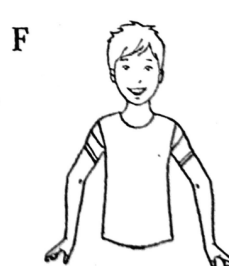
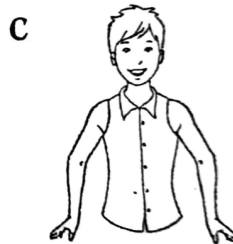
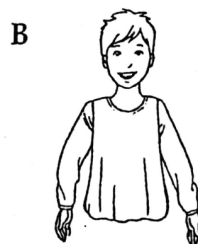
GV mở bài nghe cho SV nghe. Nghe lần 1: yêu cầu SV ghi chú những thông tin chính có liên quan đến các từ vựng về quần áo và chọn đáp án. Nghe lần 2: nghe để hiểu bài sau khi kiểm tra đáp án với SV.

### 30 phút **Bước 3: Thực hành ngôn ngữ**

- Cung cấp cho SV chữ cái đầu tiên và bức tranh kèm theo về quần áo và con người. SV hoàn thành từ vựng đầy đủ về bức tranh.  
- GV cung cấp cho SV các bức tranh khác kèm theo mô tả về quần áo.

- SV hoàn thành bài tập điền từ.

- SV hoàn thành bài tập và thực hành mẫu câu.



**Max is wearing**

1. A striped T-shirt with short sleeves
2. A T-shirt which is too tight.
3. A T-shirt with long sleeves and a round neck.
4. An old-fashioned patterned sweater.
5. A sleeveless shirt
6. A cotton sweater with a V-neck.

Theo cặp, SV kết nối tranh tranh và mô tả về các bức tranh đó và luyện tập cấu trúc: **He is wearing \_\_\_\_\_.**

**60 phút** **Bước 4: Thực hành sản xuất ngôn ngữ đầu ra**

- GV phân cặp SV thực hành đoạn hội thoại như sau:

Lucy: Hi, Ben! What kind of clothes do you usually wear when you're at home?

Ben: Hey, Lucy! Well, at home, I like to be really comfortable, so I usually wear sweatpants and a cozy hoodie. How about you?

Lucy: Oh, I'm the same! I love being comfy. I usually wear leggings and an oversized t-shirt. But when I go out, I like to dress up a bit. Do you like dressing up?

Ben: Yeah, going out is fun! I usually wear jeans and a nice shirt if I'm going to a casual hangout with friends. But if it's something fancier like a dinner party, I'll wear dress pants and a button-down shirt. How about you?

Lucy: For me, it depends on the occasion. If it's just a casual outing, I'll wear a cute dress or some nice jeans with a blouse. But for something more formal, like a wedding or a fancy restaurant, I'll go for a dress or a skirt with a nice top.

Ben: Sounds great! It's cool how we can express ourselves through what we wear, isn't it?

- SV lựa chọn nhân vật mình yêu thích và thực hành đóng vai với bạn.

Lucy: Totally! Plus, it's always fun to try out different styles and see what works best for us.

Ben: Definitely! Hey, do you have any favorite clothing brands or stores you like to shop at?

Lucy: Oh, yeah! I love shopping at vintage stores and thrift shops. You can find some really unique pieces there. How about you?

Ben: I'm more into mainstream brands, but I do like browsing through thrift stores too. Sometimes you can find some hidden gems.

Lucy: Exactly! It's all about finding what suits your style and makes you feel confident.

Ben: Totally agree. Hey, speaking of style, do you have any fashion icons or celebrities whose style you admire?

Lucy: Hmm, that's a tough one. I don't really have one specific icon, but I do like to take inspiration from various sources like fashion magazines and social media influencers. How about you?

Ben: Same here. I think it's cool to see how different people put together their outfits and create their own unique looks.

- GV yêu cầu SV đổi vai để thực hiện đoạn hội thoại

- GV gọi các cặp khác nhau để thực hành trước lớp

- GV cho phép SV lựa chọn bạn partner khác để thực

hiện đoạn hội thoại, bắt chước tương tự với đoạn hội thoại vừa thực hành ở trên. Đề bài như sau:

Your photographs showed people buying clothes.

Now I'd like you to talk together about the type of clothes you wear during the week and the clothes you wear at weekends.

Suggested answers

- SV đổi vai và thực hiện đoạn hội thoại.

- SV tập trung lắng nghe phần trình bày của bạn

- SV lựa chọn partner theo sở thích, chuẩn bị đoạn hội thoại và

When we have sport. I wear a tracksuit.	What do you wear for sport?	Thực hành đoạn hội thoại.
I often change my clothes when I get home from school.	Do you change your clothes? Why (not)?	
At weekends I like wearing fashionable clothes	What about you? Do you like wearing smart clothes?	
On Sundays, I often have to wear smart clothes.	Can you choose which clothes you buy?	
I like choosing my own clothes.	If not, who chooses your clothes?	
I don't like wearing skirts very much.	What clothes do you not like wearing?	

- GV mời SV chọn bạn mình yêu thích để trình bày trước lớp

- Dựa vào bài học trước đó về cách viết phản hồi email. GV phân nhóm 3 SV để viết phản hồi email với đề bài như sau:

It's your birthday. Your cousin has sent you some money to buy some clothes.

Write an email to your cousin, Dorata. In your email, you should

- thank your cousin
- say what you are going to buy
- suggest you meet soon.

Write 35-45 words.

- GV thu bài viết của SV và sửa 1-2 bài viết mẫu để SV rút kinh nghiệm

- SV trình bày trước lớp và lắng nghe phần trình bày của nhóm bạn.

- SV theo nhóm để lên ý tưởng và thực hiện bài viết.



## PHỤ LỤC 6. CHƯƠNG TRÌNH MÔN HỌC TIẾNG ANH B1

**Tên môn học:** Tiếng Anh B1

**Mã môn học:** Tiếng Anh B1-ANHB1

**Thời gian thực hiện môn học:** 75 tiết

### 1. Mô tả môn học

Môn Tiếng Anh B1 là môn học cuối dành cho SV không chuyên. Môn học giúp SV học lý thuyết và thực hành 4 kỹ năng Nghe-Nói-Đọc-Viết, thu thập vốn từ vựng, ngữ pháp, phát âm để có thể đạt trình độ B1 theo chuẩn ngoại ngữ Châu Âu CEFR.

### 2. Môn học điều kiện

SV tham gia môn tiếng Anh B1 phải hoàn thành và đạt môn học tiếng Anh A1 và A2 trước đó.

### 3. Mục tiêu môn học/ Kết quả đầu ra mong đợi:

- Trình bày, giải thích, vận dụng được kiến thức ngôn ngữ về ngữ pháp, phát âm, từ vựng, cấu trúc câu được sử dụng phổ biến;

- Có thể nghe những thông tin đơn giản được diễn đạt bằng giọng chuẩn về các chủ đề quen thuộc. Xác định được ý chính trong các bài nói về những chủ đề thường gặp trong cuộc sống, công việc hay trường học, kể cả các câu chuyện khi được diễn đạt rõ ràng bằng phương ngữ chuẩn phổ biến.

- Có thể giao tiếp qua trả lời các câu hỏi ngắn, mô tả tranh đơn giản, trình bày hội thoại tương tác ngắn.

- Hiểu thông tin chính và chi tiết các chủ đề liên quan tới cuộc sống, kinh nghiệm du lịch, sức khỏe, nơi sinh sống. Vận dụng tư duy để nhận biết ý kiến và quan điểm cá nhân của tác giả.

- Hoàn thành câu, viết các dạng bài như tin nhắn thân mật, email, bài báo...có tính liên kết về các chủ đề quen thuộc có cấu trúc phù hợp với trình độ B1.

### 4. Học liệu

Heyderman, E. & May, P. (2014). *Complete PET Student's book*, Cambridge University Press.

May, P. & Thomas, A. (2014). *Complete PET Workbook with answer*, Cambridge University Press.

**5. Nội dung môn học, kế hoạch giảng dạy**

<b>Week/ Session</b>	<b>Date</b>	<b>Periods</b>	<b>Unit/Contents</b>
1	22/8	4	Introduction
2	29/8	4	Unit 1: Homes and habits
3	5/9	4	Unit 1: Homes and habits (Cont'd)
4	12/9	4	Unit 2: Student days
5	19/9	4	Unit 2: Student days (Cont'd)
6	26/9	4	Unit 3: Fun time
7	3/10	4	Unit 3: Fun time (Cont'd)
8	10/10	4	Unit 4: Our world
9	17/10	4	Unit 4: Our world (Cont'd)
10	24/10	4	Midterm test
11	31/10	4	Unit 5: Feelings
12	7/11	4	Unit 5: Feelings (Cont'd)
13	14/11	4	Unit 6: Leisure and fashion
14	21/11	4	Unit 6: Leisure and fashion (Cont'd)
15	28/11	4	Unit 7: Out and about
16	5/12	4	Unit 7: Out and about (Cont'd)
17	12/12	4	Unit 8: This is me!
18	19/12	4	Unit 8: This is me! (Cont'd)
19	26/12	3	Review & Wrap up

## 6. Đánh giá môn học

Đánh giá	Trọng số	Hình thức đánh giá	Trọng số con	HD PP đánh giá
1. Điểm quá trình	50%	1.1. Chuyên cần	15%	- Đánh giá Sinh viên đi học chuyên cần thông qua Điểm danh . Tùy mức độ vắng mặt sẽ tính điểm trừ. - Đánh giá hoạt động trên lớp để tính điểm cộng (nếu có)
		1.2. Kiểm tra thường xuyên/Bài tập nhỏ	10%	Thực hiện tại thời điểm bất kỳ trong quá trình học theo từng môn học, thông qua việc giao bài tập nhỏ cho SV hoàn thành/vấn đáp/tự luận/thuyết trình/kết quả thực hành v.v..
		1.3. Kiểm tra định kỳ/Bài tập lớn	25%	Thực hiện hoặc hoàn thành vào thời điểm trước khi kết thúc môn học
2. Điểm thi kết thúc môn học	50%	Thi kết thúc học phần		SV thi viết vào thời gian được công bố trong lịch thi do Phòng Đào tạo ban hành

## 7. Hướng dẫn thực hiện môn học:

Hướng dẫn về phương pháp giảng dạy, học tập môn học:

- Đối với GV: Khi giảng dạy cố gắng sử dụng các học cụ trực quan, máy tính, máy chiếu, các vật dụng cụ thể...để mô tả những hiện tượng, sự việc một cách thực tế, cụ thể, sinh động. GV có thể đưa ra những tình huống để sinh viên suy nghĩ, thảo luận, phát biểu nhằm đóng góp cho bài học thêm sinh động hơn, thực tế hơn.

- Đối với sinh viên: Khi học lắng nghe, ghi chép các ví dụ, các chú ý quan trọng. Sau mỗi vấn đề GV cần phải đưa ra một ví dụ minh họa, GV cho ví dụ mẫu một phương án, sau đó yêu cầu sinh viên tự giải quyết các phương án còn lại để củng cố kiến thức. Đồng thời nghiên cứu trước giáo trình, tài liệu trước mỗi buổi học.

Những trọng tâm cần chú ý:

- Đối với GV: Thực hiện giảng dạy theo đúng nội dung và phân bổ thời gian của chương trình.

- Đối với sinh viên: Chú ý đến việc vận dụng kiến thức đã học vào thực tế.

### **8. Quy định môn học**

Sinh viên tham gia lớp học đầy đủ, chấp hành nội quy của nhà trường, có thái độ hòa nhã, lịch sử với GV và các bạn cùng tham gia môn học.

### **9. Điều kiện thực hiện môn học:**

- Phòng học chuyên môn hóa: phòng học lý thuyết

- Trang thiết bị máy móc: máy tính, máy chiếu và hệ thống âm thanh (âm ly, micro, loa)

- Học liệu, dụng cụ: giáo trình, tài liệu tham khảo, giáo án, tài liệu liên quan.