

RÈN LUYỆN KĨ NĂNG VIẾT ĐOẠN VĂN THÔNG QUA HƯỚNG TIẾP CẬN DỰA TRÊN NHIỆM VỤ CỦA SINH VIÊN NĂM THỨ NHẤT CHUYÊN NGÀNH TIẾNG ANH, TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂY BẮC

Nguyễn Thị Vân Anh

Trường Đại học Tây Bắc
Email: ngvananhe@utb.edu.vn

Article history

Received: 10/4/2022

Accepted: 10/5/2022

Published: 20/6/2022

Keywords

Task based, paragraph, unity, coherence, writing skills

ABSTRACT

Writing paragraphs that are unified, coherent, with flexible use of transitional words and conjunctions is desired by all English- majored freshmen at Tay Bac University. However, a majority of the students encounter difficulty in developing paragraph writing skills. The main reason is that they do not know how to link ideas in a unified way, but only to pair single sentences together. This study offers solutions to help students overcome these difficulties by applying task-based approach into teaching paragraph writing skills with specific steps in a paragraph writing process. Group discussion before finalising the paragraphs helped students eliminate the fragmentation, coupling, lack of consistency and coherence in the paragraphs. This study also helps teachers and students adjust their teaching and learning methods accordingly, in order to maximize the effectiveness of the task-based approach in the process of teaching and learning paragraph writing skills.

1. Mở đầu

Ngôn ngữ viết đóng vai trò rất quan trọng trong mọi lĩnh vực, nhằm truyền tải thông tin một cách chính xác đến người đọc. Nếu sinh viên (SV) không biết cách diễn đạt ý tưởng của mình bằng văn bản viết, họ sẽ không thể giao tiếp tốt với người đối diện hoặc bất cứ ai khác (Walsh, 2010). Thực tế, hầu hết SV chuyên ngành Tiếng Anh thường gặp khó khăn với kĩ năng này. SV thiếu tự tin, thiếu kiến thức và thiếu thực hành thường xuyên mặc dù hầu hết đã có 5-7 năm học tiếng Anh ở phổ thông, các em hoàn toàn không nắm rõ các quy trình viết một đoạn văn hoàn chỉnh vì chỉ quen với việc viết những câu đơn rồi ghép nối lại vì thế mà bài viết thiếu sự liên kết, không logic, không có tính thống nhất và thiếu sự mạch lạc. Việc được giao nhiệm vụ, có hướng dẫn từng bước viết đoạn văn là điều các em chưa từng được trải qua. Chính vì lí do đó, SV luôn lúng túng, e ngại khi thực hiện một bài viết đoạn văn.

Trong chương trình đào tạo ngành Sư phạm tiếng Anh tại Trường Đại học Tây Bắc, ở năm học thứ nhất, SV được học 4 kĩ năng cơ bản là Nghe, Nói, Đọc và Viết. Trong đó, kĩ năng viết đoạn văn của SV năm thứ nhất được cho là một trong những kĩ năng quan trọng, là tiền đề cho SV sau này viết bài văn học thuật ở những kì học sau và làm khóa luận tốt nghiệp. Tuy nhiên, kĩ năng viết đoạn văn của SV năm thứ nhất vẫn còn nhiều hạn chế, các em chỉ có thể viết những câu đơn giản, còn lúng túng trong việc dựng câu, kết nối các ý tưởng và sử dụng từ ngữ một cách hiệu quả. Do đó, các em còn mắc nhiều lỗi trong quá trình viết, đặc biệt là viết đoạn văn. Vì vậy, điểm số trong các kì thi không cao, tình trạng học lại, thi lại vẫn còn nhiều. Từ thực trạng đó, tác giả lựa chọn nghiên cứu rèn luyện kĩ năng viết đoạn văn thông qua hướng tiếp cận dựa trên nhiệm vụ cho SV năm thứ nhất chuyên ngành Tiếng Anh của Trường Đại học Tây Bắc với mục đích điều tra mức độ mà các chiến lược dựa trên nhiệm vụ rèn luyện kĩ năng viết đoạn văn của SV năm thứ nhất chuyên ngành Tiếng Anh, qua đó đánh giá ảnh hưởng của kĩ năng viết dựa trên nhiệm vụ đối với việc rèn luyện kĩ năng viết đoạn văn của SV. Cụ thể hơn, nghiên cứu này nhằm trả lời cho các câu hỏi sau: (1) Hướng tiếp cận dựa trên nhiệm vụ có giúp SV cải thiện kĩ năng viết đoạn văn không?; (2) Quan điểm của SV về việc dạy và học kĩ năng viết đoạn văn theo hướng tiếp cận dựa trên nhiệm vụ là gì?

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Cơ sở lí luận

2.1.1. Hướng tiếp cận dựa trên nhiệm vụ

Những năm gần đây, việc dạy ngôn ngữ dựa trên nhiệm vụ (Task-based language teaching) đã và đang được nhiều nhà nghiên cứu và các nhà giáo dục quan tâm, cũng như vai trò của các nhiệm vụ trong việc tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai. TBLT (Task-based language teaching) - một phương pháp luận được sử dụng rộng rãi trong việc học ngôn ngữ (Ellis, 2003; Willis & Willis, 2007), được cho là một cách tiếp cận hiệu quả giải quyết những khó khăn

của việc giảng dạy ngôn ngữ giao tiếp (CLT) và có thể được coi là “một sự phát triển tích cực” (Richards & Rodgers, 2001, tr 223). Các kỹ thuật, nguyên tắc và các ứng dụng dựa trên quy trình hoặc sản phẩm của TBLT và đóng góp của những phương pháp này trong việc học và tiếp thu ngoại ngữ là một trong những chủ đề được tranh luận nhiều nhất trong giảng dạy ngoại ngữ từ đầu những năm 90 của thế kỉ XX (Klapper, 2003).

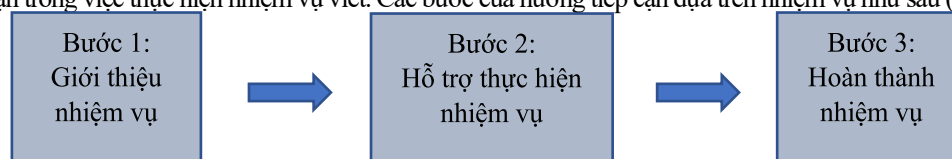
Liên quan đến các tính năng của nhiệm vụ viết, nhiều nhà nghiên cứu đã tranh luận về một số đặc điểm của nhiệm vụ chẳng hạn như số lượng thời gian dành cho người học (Chaudron, 1985), cho dù nhiệm vụ được hoàn thành bởi cá nhân hay nhóm (Oxford, 1997), nhiệm vụ là tương hỗ hay không đối ứng (Ellis, 1991) và đưa ra kết luận rằng tất cả các yếu tố này ảnh hưởng đến quá trình học viết.

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

Có nhiều loại nhiệm vụ khác nhau để rèn luyện khả năng viết của người học. Tuy nhiên, cho dù các nhiệm vụ ấy có đa dạng đến đâu, các hoạt động viết dựa trên nhiệm vụ “được thực hiện với mục đích tạo ra một cái gì đó, đi đến kết luận hoặc tạo ra một tổng thể hình ảnh của một cái gì đó trong một khuôn khổ định sẵn” (Tilfarlioglu & Başaran, 2007, tr 135). Đó là: (1) Mục tiêu trong lớp học tập trung vào tất cả các yếu tố về năng lực giao tiếp và chúng không bị giới hạn ở năng lực ngữ pháp hoặc ngôn ngữ; (2) Các kỹ thuật ngôn ngữ được thiết kế để thu hút người học sử dụng ngôn ngữ thực tế, chân thực cho các mục đích có ý nghĩa. Các hình thức ngôn ngữ tổ chức không phải là trọng tâm mà là các khía cạnh của ngôn ngữ cho phép người học thực hiện những mục đích đó; (3) Sự trôi chảy và chính xác được coi là những nguyên tắc bổ sung cho các kỹ thuật giao tiếp. Đôi khi sự trôi chảy được chú trọng hơn độ chính xác để giúp cho người học tham gia một cách có ý nghĩa vào việc sử dụng ngôn ngữ; (4) Trong lớp học giao tiếp, SV phải sử dụng ngôn ngữ một cách hiệu quả và để tiếp thu trong những tình huống thực.

2.1.2. Mô hình tiếp cận dựa trên nhiệm vụ

Gorp và Bogaert (2006) đã xây dựng các mô hình áp dụng tiếp cận dựa vào nhiệm vụ nhằm minh họa mối liên kết giữa các giai đoạn trong việc thực hiện nhiệm vụ viết. Các bước của hướng tiếp cận dựa trên nhiệm vụ như sau (hình 1):



Hình 1. Các bước thực hiện của mô hình tiếp cận dựa trên nhiệm vụ (Gorp & Bogaert, 2006)

- *Bước 1:* Giảng viên giới thiệu tổng quan về quy trình viết một đoạn văn.

- *Bước 2:* + Hỗ trợ SV tìm kiếm ý tưởng thông qua các hoạt động thảo luận theo nhóm; + Hỗ trợ SV phát triển và viết lại các ý tưởng của mình (giảng viên có thể hướng SV đến các tiêu chí như: tính thống nhất, mạch lạc, cách chuyên ý, liên kết ý...); + Hỗ trợ SV viết bản nháp, có thể viết cá nhân hoặc theo nhóm; + Trao đổi bản nháp với các nhóm khác, nhận xét bài viết lẫn nhau; + Sửa bài viết dựa trên nhận xét của bạn học; + Viết bản cuối cùng; + Trao đổi bài viết trong nhóm và đưa ra nhận xét.

- *Bước 3:* + Giảng viên yêu cầu SV giới thiệu bài viết hay nhất của nhóm mình để cả lớp cùng nhận xét, đánh giá theo các tiêu chí mà giảng viên đưa ra lúc đầu; + Giảng viên nhận xét nội dung và góp ý cho từng nhóm (tính thống nhất, mạch lạc, cách chuyên ý, liên kết ý...); + Tổng hợp và trình bày lại những nội dung chính của bài viết đoạn văn.

Qua 03 bước thực hiện nhiệm vụ trong giảng dạy và học tập kỹ năng viết đoạn văn dựa trên nhiệm vụ, có thể thấy rằng mô hình của Gorp và Bogaert giúp SV hiểu rõ các bước thực hiện viết một đoạn văn và bên cạnh đó thúc đẩy hoạt động đội nhóm trong giờ học viết tiếng Anh dễ dàng hơn. Với sự đa dạng của các nhiệm vụ học tập, chúng tôi kì vọng đây sẽ là hướng tiếp cận phù hợp trong quá trình dạy kỹ năng viết cho SV, đặc biệt là kỹ năng viết đoạn văn.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng phương pháp nghiên cứu hành động và phân tích định lượng để phân tích dữ liệu thu được từ các bài kiểm tra trước và sau. Thời gian thực hiện nghiên cứu kéo dài trong 15 tuần của học kì 1 năm học 2020-2021 và bao gồm các bước sau: Chuẩn bị, Hành động, Quan sát, Phản hồi (Clark và cộng sự, 2020).

2.2.1. Đối tượng tham gia

Tham gia trong nghiên cứu này có 30 SV năm thứ nhất chuyên ngành Tiếng Anh. Trình độ tiếng Anh đầu học kì của các em là A1. Có 25 SV nữ và 05 SV nam. 02 giảng viên tham gia chấm các bài kiểm tra (đều có trên 10 năm

kinh nghiệm giảng dạy tiếng Anh) và sẽ chấm theo các tiêu chí: tính thống nhất trong bài viết, sự mạch lạc, cách sắp xếp ý, chuyên ý và liên kết ý.

2.2.2. Công cụ thu thập dữ liệu

- *Bài kiểm tra đầu vào và đầu ra*: Để đánh giá hiệu quả của việc học dựa trên nhiệm vụ trong việc hỗ trợ dạy viết, chúng tôi thiết kế một bài kiểm tra trước để đánh giá trình độ của SV trong 2 nhóm: nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng vào đầu khóa học để tìm ra sự khác biệt về kết quả (xem bảng 1 và bảng 2). Một công cụ khác là bài kiểm tra được thiết kế bằng phiếu đánh giá viết bao gồm các tiêu chí như: tính thống nhất, sự liên kết, sự sắp xếp, tính mạch lạc và việc sử dụng các liên từ. Điểm đánh giá cho các tiêu chí tối thiểu là 0 và tối đa là 10. Như vậy, mỗi tiêu chí sẽ được chấm điểm riêng theo thang điểm 10 và điểm cuối cùng của bài viết là điểm trung bình chung.

Về tính hợp lệ của bài kiểm tra, chúng tôi thiết kế dàn ý của một đoạn văn và SV được hướng dẫn phát triển nó thành một đoạn văn hoàn chỉnh. Bài kiểm tra đo lường các kỹ năng mà chúng tôi cần phân tích trong nghiên cứu. Bản chất của bài kiểm tra sau được so sánh với bài kiểm tra trước. Tác giả là người hướng dẫn nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng, đồng thời là người chấm điểm của giai đoạn trước và 01 giảng viên khác sẽ chấm bài sau thử nghiệm.

- *Khảo sát*: Sau khi kết thúc học kì, SV được yêu cầu thực hiện một khảo sát nhằm đưa ra quan điểm của mình về hướng tiếp cận dựa trên nhiệm vụ trong viết đoạn văn tiếng Anh. Bảng khảo sát gồm 8 câu hỏi, trong đó có 2 câu hỏi đóng để SV lựa chọn phương án A, B hay C và 6 câu hỏi mở để SV trình bày quan điểm của mình về hướng tiếp cận này. Căn cứ vào bảng khảo sát, chúng tôi có thể hiểu được những khó khăn của SV khi học kỹ năng viết đoạn văn, hiệu quả của đường hướng này để điều chỉnh, cải tiến các hoạt động giảng dạy của mình cho phù hợp.

2.2.3. Các bước thực hiện

Để thu thập dữ liệu cho nghiên cứu này, chúng tôi thực hiện theo các bước của một chu trình nghiên cứu hành động, bao gồm:

- *Chuẩn bị*: Ở tuần đầu tiên của kì học, buổi học đầu tiên, chúng tôi giới thiệu môn học, cung cấp cho SV các bước của hướng tiếp cận dựa trên nhiệm vụ để SV nắm được các hoạt động mà mình sẽ thực hiện trong quá trình học kỹ năng viết đoạn văn. Buổi học thứ 2 SV sẽ làm bài kiểm tra đầu vào.

- *Hành động và quan sát*: Sang tuần học thứ 2, chúng tôi chia SV thành 2 nhóm dựa trên kết quả kiểm tra là nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng.

Dữ liệu được thu thập từ tất cả các SV tham gia làm bài kiểm tra. Bài kiểm tra trước được thực hiện cho tất cả SV để thu thập dữ liệu cơ bản. Sau khi thu thập dữ liệu cơ bản, cả hai nhóm sẽ học song song, nhóm đối chứng sẽ học theo phương pháp truyền thống và nhóm thực nghiệm học theo hướng tiếp cận dựa trên nhiệm vụ. Tác giả là người trực tiếp giảng dạy đồng thời quan sát phản ứng của SV và các hoạt động trên lớp để kịp thời điều chỉnh nếu cần thiết.

- *Phản hồi*: Ở tuần cuối cùng, cả 02 nhóm SV sẽ làm 01 bài kiểm tra sau. Dựa trên kết quả bài kiểm tra và kết quả khảo sát, chúng tôi tự đánh giá việc áp dụng hướng tiếp cận dựa trên nhiệm vụ có giúp SV cải thiện chất lượng bài viết của mình hay không.

2.3. Kết quả khảo sát

Để điều tra tính hiệu quả của việc áp dụng hướng tiếp cận dựa trên nhiệm vụ trong dạy viết tiếng Anh như một ngoại ngữ cho SV năm thứ nhất chuyên ngành Tiếng Anh, Trường Đại học Tây Bắc và để trả lời câu hỏi ban đầu, chúng tôi đã tính toán sự khác biệt về điểm số của SV trong các bài kiểm tra giữa hai nhóm như sau:

2.3.1. Kết quả thử nghiệm giai đoạn đầu

Bảng 1. Điểm bài kiểm tra đầu vào

STT	Các tiêu chí đánh giá	Điểm										Tổng	Điểm trung bình
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	Tính thống nhất	5	7	4	4	2	5	3	-	-	-	30	3,60
2	Tính mạch lạc	6	4	6	3	4	4	3	-	-	-	30	3,63
3	Sắp xếp ý	-	6	8	10	-	3	-	3	-	-	30	3,93
4	Chuyên ý	6	-	10	4	6	-	4	-	-	-	30	4,1
5	Liên kết ý	4	-	7	8	4	3	3	1	-	-	30	4,13

Bảng 1 cho thấy kết quả bài kiểm tra đầu vào trên thang điểm 10. Chúng tôi chấm bài dựa trên các tiêu chí về tính thống nhất, sự sắp xếp ý theo trình tự, logic của các ý tưởng, cách sử dụng từ nối và liên từ.

Cũng có thể thấy từ bảng 1, điểm trung bình của SV ở các tiêu chí không chênh lệch nhau nhiều: tiêu chí liên kết ý SV làm tốt nhất với điểm trung bình là 4,13 và tiêu chí tính thống nhất trong đoạn văn đang ở mức thấp nhất (3,60). Trong phạm vi điểm 8, phần lớn SV đạt điểm dưới 5 trong bài kiểm tra. Hơn nữa, không có SV nào đạt điểm 9 hoặc 10.

2.3.2. Đề xuất thực hiện

Trên cơ sở thực hiện phân tích thử nghiệm sơ bộ, chúng tôi đề xuất thực hiện một số hoạt động sau nhằm rèn luyện kỹ năng viết đoạn văn của SV bằng cách đặc biệt tập trung vào 03 yếu tố cơ bản của đoạn văn là tính thống nhất, mạch lạc và sự liên kết:

(1) Nhận thức về tầm quan trọng của kỹ năng viết.

(2) Khuyến khích SV thực hiện tốt hơn các nhiệm vụ viết.

(3) Thực hiện việc đánh giá lẫn nhau trong nhiệm vụ viết.

(4) Thiết kế các nhiệm vụ liên quan đến đời sống thực của SV, ví dụ: - Mô tả về bản thân; - Viết về những kỉ niệm đáng nhớ khi học trực tuyến; - Kể câu chuyện về ngày đầu nhập trường...

2.3.2.1. Thực hiện hoạt động

Chúng tôi chấm điểm bài kiểm tra đầu vào của SV. Theo đó, nhu cầu và kiến thức nền tảng cơ bản của SV được xác định và các hoạt động sau đây được thực hiện để mang lại sự cải thiện ba yếu tố cơ bản hoặc chất lượng của việc viết đoạn văn. Vì vậy, giảng viên đã tiến hành các tiết dạy kéo dài trong 14 tuần để thực hiện các hoạt động đã đề ra. Để đạt được mục đích này, chúng tôi thiết kế một số hoạt động đa dạng có mối liên hệ mật thiết với cuộc sống thực của SV. SV được tổ chức thành các nhóm nhỏ hoặc cá nhân với cùng một mục tiêu. Bên cạnh đó, mục tiêu của nhiệm vụ viết được trao đổi cụ thể tới SV, các em được khuyến khích lập dàn ý về các chủ đề đã cho theo nhóm trước khi chuyển sang viết đoạn văn của riêng mình. SV hiểu rõ ràng các yếu tố họ cần chú ý (sự thống nhất, chặt chẽ và tính liên kết) trong quá trình thực hiện nhiệm vụ.

Sau khi hoàn thành nhiệm vụ viết của mình, giảng viên đưa ra các tiêu chí cụ thể để đánh giá kết quả học tập của SV, các em dành thời gian để đọc và đưa ra nhận xét mang tính xây dựng cho nhau. Liên quan đến đánh giá, Tổ chức Association for Achievement and Improvement through Assessment (AAIA) cho rằng SV nên tham gia đầy đủ vào quá trình đánh giá để họ hiểu cách cải thiện và trở thành những người học độc lập. Điều này được thực hiện bởi giảng viên hướng dẫn, SV có đủ thời gian để thay đổi hoặc thậm chí viết lại đoạn văn của họ.

Cuối cùng, SV so sánh bài viết của mình với các thành viên trong nhóm và đề xuất một đoạn văn hay nhất từ nhóm của họ để nhận xét trước lớp. Những SV có thành tích tốt hơn ở mỗi nhóm sẽ nhận được sự khen ngợi và đánh giá cao từ các SV còn lại và giảng viên hướng dẫn. Điều này tạo ra cảm giác phụ thuộc lẫn nhau bởi bài viết đó có sự đóng góp ý kiến của cả nhóm. Quá trình này được thực hiện trong 03 tháng liên tục, giảng viên hướng dẫn luôn sát sao xem liệu SV có tiến bộ trong quá trình viết tập trung hay không. Để giảm thiểu tối đa sự thiên vị và chủ quan (vốn là những nhược điểm không thể tránh khỏi của các bài kiểm tra viết), các câu trả lời chính và tiêu chí đánh giá các bài kiểm tra được thiết kế trước vì thế việc chấm điểm sẽ khách quan và trung thực hơn.

Bảng 2 sẽ thể hiện kết quả thu được từ cả nhóm đối chứng và nhóm thực nghiệm ở bài kiểm tra sau.

2.3.2.2. Đánh giá hành động/kết quả

Điểm trung bình của các SV trong nhóm thực nghiệm ở bài kiểm tra sau cho ta thấy sự cải thiện trong kỹ năng viết đoạn văn so với điểm trung bình ở bài kiểm tra trước, tức là 4,53 cho bài kiểm tra sau và 3,87 cho bài kiểm tra trước. Tuy nhiên, điểm trung bình của nhóm đối chứng cho thấy sự thay đổi nhưng không đáng kể. Hay nói cách khác, sự khác biệt giữa trước và sau thử nghiệm đối với nhóm đối chứng chỉ là 0,29 (4,16 trung bình cho sau thử nghiệm và 3,87 trước thử nghiệm). Còn điểm trung bình của nhóm thực nghiệm sau thực nghiệm là 3,87 cho trước thử nghiệm và 4,53 cho sau thử nghiệm, hiệu số bằng 0,66. Như vậy, có thể thấy rằng đã có sự tiến bộ đáng kể trong bài viết của SV sau khi học kỹ năng viết với hướng tiếp cận dựa trên nhiệm vụ theo các tiêu chí đặt ra.

Bảng 2. Kết quả bài kiểm tra sau của SV (nhóm đối chứng)

STT	Các tiêu chí đánh giá	Điểm										Tổng
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	Tính thống nhất	-	5	8	7	-	5	5	-	-	-	30
2	Tính mạch lạc	3	5	5	6	3	6	-	2	-	-	30
3	Sắp xếp ý	-	9	3	8	5	3	-	2	-	-	30
4	Chuyển ý	3	4	5	4	6	3	5	-	-	-	30
5	Liên kết ý	-	5	9	8	4	-	4	-	-	-	30

Bảng 3. Kết quả bài kiểm tra sau của SV (nhóm thực nghiệm)

STT	Các tiêu chí đánh giá	Điểm										Tổng
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	Tính thống nhất	-	5	6	4	-	8	6	1	-	-	30
2	Tính mạch lạc	4	4	4	4	3	6	3	4	-	-	30
3	Sắp xếp ý	-	6	3	8	4	5	-	4	-	-	30
4	Chuyên ý	3	3	4	3	7	4	6	-	-	-	30
5	Liên kết ý	-	4	8	8	5	-	3	2	-	-	30

Bảng 4. Điểm trung bình cho cả 2 nhóm (bài kiểm tra sau)

STT	Các tiêu chí đánh giá	Điểm trung bình	
		Nhóm đối chứng	Nhóm thực nghiệm
1	Tính thống nhất	4,2	4,73
2	Tính mạch lạc	3,96	4,8
3	Sắp xếp ý	3,93	4,5
4	Chuyên ý	4,16	4,46
5	Liên kết ý	3,9	4,2

Như vậy, căn cứ vào kết quả của hai bài kiểm tra trước và sau đã giúp chúng tôi tìm ra câu trả lời cho các câu hỏi. Đó là, với hướng tiếp cận dựa trên nhiệm vụ SV có thể viết một đoạn văn có tính thống nhất, mạch lạc và sử dụng hợp lý các từ chuyên tiếp và liên từ. Trong đó, tính mạch lạc và thống nhất có sự cải thiện về mặt điểm số lớn nhất.

2.3.2.3. Phản hồi của sinh viên

Qua kết quả khảo sát về sự hứng thú của SV đối với hoạt động dạy và học kỹ năng viết đoạn văn dựa trên nhiệm vụ thì có đến 24/30 SV cho rằng họ thích các hoạt động trong các giờ học kỹ năng viết đoạn văn trên lớp. Tuy nhiên, vẫn còn một số ít SV (5/30) không quan tâm tới hoạt động trên lớp.

Khi được yêu cầu giải thích tại sao việc dạy và học dựa trên nhiệm vụ có ích với bản thân thì phần lớn SV cho rằng, việc viết bài có tính thống nhất, mạch lạc là 2 từ các em nhắc đến nhiều nhất. Bên cạnh đó, việc có thể sử dụng từ nối, từ chuyên tiếp một cách linh hoạt khiến bài viết của các em hay hơn, hứng thú hơn trong mỗi giờ học viết.

2.4. Thảo luận

Sau 14 tuần áp dụng hướng tiếp cận dựa trên nhiệm vụ vào giảng dạy kỹ năng viết đoạn văn cho SV năm thứ nhất, chúng tôi nhận thấy hướng tiếp cận dựa trên nhiệm vụ đã mang lại những giá trị tích cực, giúp SV cải thiện chất lượng bài viết của mình một cách rõ rệt, thể hiện ở các tiêu chí: đó là bài viết của các em đã có tính thống nhất cao, mạch lạc hơn và sử dụng các từ chuyên tiếp hợp lý hơn. Ngoài ra, từ những phản hồi của SV sau thời gian áp dụng hướng tiếp cận này, các em đã có thể viết đoạn văn một cách trôi chảy, phát huy tính sáng tạo và đặc biệt tăng hứng thú học thông qua các hoạt động nhóm như thảo luận, lên ý tưởng, lựa chọn ý, sắp xếp ý và chữa bài cho nhau.

Tuy nhiên, vẫn còn một số ít SV vẫn còn gặp khó khăn khi giảng viên áp dụng hướng tiếp cận dựa trên nhiệm vụ vào giảng dạy viết, đó là sự thiếu chủ động trong giờ học, chưa biết cách sắp xếp ý phù hợp. SV mong muốn được giảng viên phân tích nhiều hơn bài viết của cả các bạn yếu hơn trên lớp, cung cấp thêm ý tưởng cho dàn ý để từ đó các em có thể hoàn thiện bài viết của mình.

Trong quá trình áp dụng hướng tiếp cận này, trở ngại lớn nhất của giảng viên chính là làm sao để khơi dậy được tính chủ động của SV, nếu SV không chủ động, tích cực tham gia các hoạt động nhóm, không tham gia nhận xét bài viết của bạn học thì việc áp dụng hướng tiếp cận này không có kết quả. Vì vậy, trong suốt quá trình thực nghiệm, chúng tôi luôn sát sao, khuyến khích, động viên SV cùng tham gia vào các hoạt động trên lớp, có thưởng điểm nếu các em tích cực. Do đó, phần lớn SV đều hào hứng, tích cực.

3. Kết luận

Kỹ năng viết đoạn văn là một trong những kỹ năng quan trọng trong các lớp học ngôn ngữ bởi nó giúp người học bày tỏ được quan điểm, nhận xét của mình về một vấn đề nào đó thông qua ngôn ngữ viết. Tuy nhiên, là SV năm thứ nhất, các em gặp rất nhiều khó khăn khi học kỹ năng này. Chính vì thế mà giờ học viết đối với SV là sự nhàm chán khi phải viết những bài viết theo mẫu mà thiếu đi sự sáng tạo, tư duy độc lập hay kỹ năng làm việc nhóm. Do đó, hầu hết SV không có hứng thú trong mỗi giờ học.

Việc để SV tự do suy nghĩ, tự do trao đổi để hình thành nên ý tưởng cũng như sắp xếp các ý tưởng đó theo ý muốn trong quá trình viết đoạn văn không chỉ giúp các em rèn luyện được kỹ năng viết của mình mà còn tạo hứng

thú cho các em trong mỗi giờ học viết. Ngoài ra, với sự gợi mở của giảng viên, SV dễ dàng lập dàn ý bài viết một cách phù hợp, chi tiết. Đồng thời, việc chữa một số bài viết mẫu trước lớp giúp SV học hỏi được nhiều điều, từ đó rút kinh nghiệm trong hoạt động viết của mình.

Viết đoạn văn dựa trên đường hướng giao nhiệm vụ được chứng minh là phù hợp với SV năm thứ nhất chuyên ngành Tiếng Anh hệ đại học, Trường Đại học Tây Bắc. Đây là hướng tiếp cận giúp SV cải thiện kỹ năng viết đoạn văn của mình. Đồng thời, các hoạt động dạy và học theo đường hướng này giúp SV xác định rõ các bước cơ bản trong quá trình viết, đảm bảo các yếu tố cần thiết như: tính thống nhất, mạch lạc, logic trong đoạn văn. Tuy nhiên, để phát huy cao nhất các hoạt động này, giảng viên cần có tư duy linh hoạt, sáng tạo, xây dựng đa dạng các nhiệm vụ học viết tiếng Anh để mang lại hiệu quả cao cho mỗi giờ dạy của mình, có như vậy mới giúp SV phát triển toàn diện năng lực ngôn ngữ của mình, đặc biệt là ngôn ngữ viết.

Tài liệu tham khảo

- Chaudron, C. (1985). The role of simplified input in classroom language. In G. Kasper (Ed.), *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom* (pp. 99-110). Arhus University Press.
- Clark, J. S., Porath, S., Thiele, J., & Jobe, M. (2020). *Action research*. New Prairie Press.
- Ellis, R. (1991). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Gorp, V. K., & Bogaert, N. (2006). *Developing language tasks for primary and secondary education*. Cambridge University Press.
- Klapper, J. (2003). Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. *Language Learning Journal*, 27(1), 33-42. <https://doi.org/10.1080/09571730385200061>
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), 443-456. <https://doi.org/10.2307/328888>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Tilfarlioglu, F. Y., & Başaran, S. (2007). Enhancing reading comprehension through task-based writing activities: An experimental study. *The Reading Matrix*, 7(3), 134-152.
- Walsh, K. (2010). *The importance of writing skills: Online tools to encourage success*. <https://www.emergingedtech.com/2010/11/the-importance-of-writing-skills-online-tools-to-encourage-success>
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.