

MỤC LỤC

Phiên toàn thể - PLENARY SESSION			1
1		counts as quality in foreign language teaching?	2
2	Nguyễn Đức Chính	Language resources in Vietnamese families for second language learning and research from the perspective of family language policy	3
3	Liêu Linh Chuyên	Phát huy vai trò từ Hán Việt trong quá trình dạy dịch Hán - Việt, Việt - Hán	4
Công nghệ và dạy học - TECHNOLOGY AND LANGUAGE TEACHING (1)			5
4	Nguyễn Thị Hồng Hạnh, Lê Thị Huyền, Phạm Thị Quỳnh Hoa	English teachers' opinions on online professional learning communities in professional development at National Economics University	6
5	Nguyen Thi Hang, Le Thi Ngoc Diep, Nguyen Phuong Hoai	Online english learning for students at advanced education programs (aep) - national economics university (neu): benefits and challenges	17
6	Nguyễn Hồng Mai	CIPP model in evaluating blended learning programs at tertiary level in Vietnam	28
7	Nawamin Prachanant	Readiness for online learning of Thai EFL sity students during the Covid-19 pandemic	39
Công nghệ và dạy học - LANGUAGE TEACHING (2)			51
8	Trần Thị Hồng Anh	Tìm hiểu ảnh hưởng của yếu tố cảm xúc tới việc tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai và kiến nghị đối với công tác giảng dạy tiếng Trung Quốc	52
9	Trần Minh Trang, Nguyễn Thị Minh Tâm	Sử dụng Quizlet trong phần “looking back” - Sách Tiếng Anh 7 nhằm cải thiện khả năng ghi nhớ, duy trì từ vựng	65

Phương pháp dạy học và đánh giá - LANGUAGE TEACHING AND ASSESSMENT			83
10	Nguyễn Hoàng Hạnh An, Nguyễn Vũ Quỳnh Như	Effectiveness of using Corpus as a self-correction tool in EFL Writing	84
11	Đặng Thị Mỹ Dung	Critical factors influencing motivation and achievements of English learners in Vietnam	101
12	Nguyễn Mai Linh	Vietnamese high school students' perceptions of non-native and native English teachers in English classes	114
13	Ngô Lê Hoàng Phương, Hồ Thị Thuỳ Trang	Phản hồi của giáo viên Tiếng Anh tiểu học về hiệu quả học phần “Tổ chức các hoạt động xây dựng môi trường học và sử dụng ngoại ngữ ở trường tiểu học”	126
14	Nguyễn Trịnh Thảo Trinh, Nguyễn Hồ Hoàng Thuỷ	Teachers' personal needs and plans in professional development: A case study with EFL novice teachers at University of Foreign Languages, Hue University	139
15	Nguyễn Thị Bạch Yến	Impacts of the alternative assessment methods on education quality at HUFLIT	154
Tiếng Anh chuyên ngành - ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES			165
16	Trương Thị Dung, Nguyễn Ngọc Hà, Ngô Thu Hà	Dạy – học theo dự án như một công cụ để dạy ngoại ngữ chuyên ngành tại các trường đại học không chuyên ngữ	166
17	Lê Thị Thanh Hải, Nguyễn Hồ Hoàng Thuỷ	Hoạt động hỗ trợ học tập (scaffolding): Sự cần thiết và hiệu quả đối với kỹ năng viết của sinh viên	174
18	Nguyễn Thị Việt Nga	Using translation activities to enhance ESP learners' reading comprehension skills	186
19	Nguyễn Thị Thương	Kênh hình trong sách giáo khoa Tiếng Anh: Để trang trí hay để dạy học?	200
20	Nguyễn Ngọc Trân, Đặng Thị Mỹ Dung	Nâng cao từ vựng tiếng Anh thương mại cho sinh viên các chương trình đào tạo Quốc tế tại trường Đại học Ngoại thương – cơ sở II tại Thành phố Hồ Chí Minh	215

Dạy và học các Ngôn ngữ đương đại - TEACHING AND LEARNING CONTEMPORARY LANGUAGES			225
21	Nguyễn Thị Hương Huệ	Dạy kiến thức văn hóa qua thuyết trình giới thiệu các địa danh du lịch ở học phần thực hành nói cho sinh viên năm 3 ngành ngôn ngữ Pháp - Khoa Tiếng Pháp - Tiếng Nga - Trường Đại học Ngoại ngữ Huế	226
22	Trương Kiều Ngân	Áp dụng phương pháp dạy học theo dự án vào các môn chuyên ngành Du lịch cho sinh viên tiếng pháp Khóa 15 - Khoa Tiếng Pháp - Tiếng Nga - Trường Đại học Ngoại Ngữ - Đại học Huế	235
23	Thái Thị Hồng Phúc	Nâng cao chất lượng dạy/học học phần giảng tập của sinh viên ngành sư phạm tiếng Pháp trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế	244
24	Nguyễn Thanh Sơn	Nghiên cứu khó khăn của sinh viên khi dịch thành ngữ Nga sang tiếng Việt: Trường hợp sinh viên ngành ngôn ngữ Nga, khoa Tiếng Pháp – Tiếng Nga, trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế	255
25	Nguyễn Thị Kim Liên	Cụm danh từ tiếng Đức: khảo sát bản dịch của sinh viên tiếng Đức Trường Đại học Hà Nội	268
Dạy và học tiếng Trung Quốc - TEACHING AND LEARNING CHINESE			281
26	Cầm Tú Tài	Bàn về hiện tượng đồng hình dị nghĩa trong dạy học tiếng Hán cho sinh viên chuyên ngữ Việt Nam	282
Ngôn ngữ học và dịch thuật - LINGUISTICS AND TRANSLATION STUDIES			297
27	Liu Shuchen	Interpreting culture-loaded expressions from the perspective of interpretive theory of translation	298
28	Lê Thùy Linh	Linguistic problems in translating Business letters from English into Vietnamese in EFL classes, National Economics University	309
29	Nguyễn Thị Nhật Linh	An analysis of modulation System in Vietnamese from systemic functional perspective and some suggestions of legal translation	325

30	Nguyễn Diệu Linh	An analysis of lexical transfer from Vietnamese to English in Adjective + Preposition collocations	338
31	Phạm Thị Tố Loan, Nguyễn Thị Phương Thùy	Rhetorical structure of introduction section in English and Vietnamese research articles in Economics field: A contrastive analysis	349
Tiếng Việt và Ngôn ngữ học so sánh đối chiếu - VIETNAMESE AND CONTRASTIVE LINGUISTICS			363
32	Liêu Linh Chuyên, Nguyễn Hoàng Khánh Trang, Nguyễn Thị Linh Tú, GONG Piying	Tìm hiểu tư tưởng giáo dục xã hội của người Trung Quốc qua thành ngữ tiếng Hán	364
33	Trần Thị Xuân	Giải pháp nâng cao hiệu quả dạy và học các học phần liên quan đến văn hóa Việt Nam cho người nước ngoài tại khoa Việt Nam học, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế	373
Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật –Hàn - JAPANESE – KOREAN LANGUAGE AND CULTURE			386
34	Nguyễn Thị Hồng Hoa	Khảo sát việc tìm kiếm và xử lý ngữ liệu song ngữ trong quá trình học học phần ngôn ngữ học đối chiếu Nhật - Việt của sinh viên năm 3 Khoa Tiếng Nhật, Trường Đại học Ngoại Ngữ, Đại Học Huế	387
35	Hoàng Thị Lan Nhi	Khó khăn khi biên dịch truyện tranh Nhật Bản của sinh viên khoa NN&VH Nhật Bản, trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế	405

HOẠT ĐỘNG HỖ TRỢ HỌC TẬP (SCAFFOLDING): SỰ CẦN THIẾT VÀ TÁC ĐỘNG ĐỐI VỚI KỸ NĂNG VIẾT CỦA SINH VIÊN

Lê Thị Thanh Hải¹, Nguyễn Hồ Hoàng Thuỷ²

^{1,2}Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế

Tóm tắt

Bài báo nghiên cứu nhận thức của sinh viên về hoạt động hỗ trợ học tập (scaffolding) trong giờ học Viết 1 tiếng Anh. Áp dụng phương pháp kết hợp, nghiên cứu sử dụng bảng hỏi theo thang đo 5 bậc và phỏng vấn sâu để tìm hiểu nhận thức về sự cần thiết cũng như tác động của hoạt động hỗ trợ học tập đối với kỹ năng viết của sinh viên. Kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên có nhận thức cao về sự cần thiết của các hoạt động hỗ trợ học tập ở các lớp Viết. Tuy nhiên, theo các em, hoạt động hỗ trợ học tập chưa giúp kỹ năng viết của các em có được sự tiến bộ đáng kể. Từ kết quả của nghiên cứu, một số kiến nghị về quá trình dạy và học môn viết được đặt ra.

Từ khóa: Hoạt động hỗ trợ học tập, dạy và học môn viết, môn viết tiếng Anh.

1. Mở đầu

Ngay từ khi mới được giới thiệu vào thập niên 70, hoạt động hỗ trợ học tập đã nhận được nhiều sự chú ý của các nhà nghiên cứu, thể hiện qua số lượng các nghiên cứu về hoạt động hỗ trợ học tập đối với nhiều môn học khác nhau, ở nhiều quốc gia khác nhau trên thế giới. Đến nay, hoạt động hỗ trợ học tập trong lớp học vẫn tiếp tục được các nhà nghiên cứu chú trọng. Trong lĩnh vực phương pháp giảng dạy ngôn ngữ, đây vẫn là một trong những vấn đề được quan tâm, thể hiện qua số lượng các nghiên cứu về hoạt động hỗ trợ học tập trong 10 năm gần đây (Farai, 2015; Gholami & Tahriri, 2017; Isnaini, Saukah & Prayogo, 2017; Labarrete, 2019; Padmadewi & Artini, 2019; Price & Harkins, 2011; Riazi & Rezaii, 2011; Sabet, Tahriri & Pasand, 2013).

Riêng đối với môn viết, việc phân tích và tổng hợp các kết quả nghiên cứu về hoạt động hỗ trợ học tập cho thấy có sự đa dạng về đối tượng người học, cũng như loại hoạt động hỗ trợ học tập được lựa chọn áp dụng. Ngoài ra, hoạt động hỗ trợ học tập cũng có thể được triển khai dưới nhiều hình thức, không chỉ giới hạn bằng sự hỗ trợ của giáo viên đối với sinh viên mà trong nhiều trường hợp, hoạt động hỗ trợ học tập giữa người học với nhau (peer scaffolding) lại đặc biệt hiệu quả (Gholami & Tahriri, 2017; Sabet, Tahriri & Pasand, 2013). Kết quả của các nghiên cứu cũng cho thấy hoạt động hỗ trợ học tập có hiệu quả cao đối với các hoạt động viết theo quy trình (process-based writing) (Farai, 2015; Gholami & Tahriri, 2017; Isnaini, Saukah & Prayogo, 2017; Padmadewi & Artini, 2019; Santoso, 2008).

Trong khi đó, hoạt động hỗ trợ học tập nói chung và trong môn viết nói riêng dường như chưa được chú trọng nhiều ở Việt Nam, thể hiện ở số lượng giới hạn các nghiên

cứu liên quan được tìm thấy. Ngoài các nghiên cứu về hoạt động hỗ trợ học tập ở các lớp học ngoại ngữ (Lê & Trần, 2021), đối với kỹ năng đọc (Hong & Nguyễn, 2019), nói (Nguyễn, 2013) hoặc ở lớp học theo hình thức kết hợp (Đinh, 2016), chỉ có một vài nghiên cứu về việc áp dụng hoạt động viết hợp tác (Bùi, 2015; Dương, 2020) - một kỹ thuật áp dụng chiến lược hoạt động hỗ trợ học tập trong môn viết. Hầu như không tìm được các nghiên cứu liên quan về hoạt động hỗ trợ học tập trong các giờ học môn viết ở Việt Nam. Tìm hiểu việc áp dụng và triển khai các hoạt động hỗ trợ học tập nói chung ở các lớp học ngoại ngữ, đối với các kỹ năng, đặc biệt là kỹ năng viết ở bối cảnh Việt Nam, vì vậy, cần được đi sâu, và cũng là bối cảnh cho sự ra đời của nghiên cứu này. Cụ thể, bài báo tìm hiểu nhận thức của sinh viên đối với hoạt động hỗ trợ học tập, tập trung vào sự cần thiết cũng như tác động của hoạt động hỗ trợ học tập đối với kỹ năng viết của các em.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Hoạt động hỗ trợ học tập (Scaffolding)

Hoạt động hỗ trợ học tập là quá trình thiết lập các tình huống, các sự giúp đỡ cần thiết, vừa sức, phù hợp với người học nhằm giúp việc học dễ dàng và thành công. Sau đó, việc hỗ trợ này được giảm dần, sự chủ động của người học tăng lên khi họ có đủ kiến thức, đủ kỹ năng để thực hiện điều đó một mình (Bruner, 1983, tr.60). Khi áp dụng vào lĩnh vực giáo dục, hoạt động hỗ trợ học tập phải đảm bảo sáu đặc tính (Gonulal & Loewen, 2018; Lier, 2004; Walqui, 2006), cụ thể như sau:

Thứ nhất, hoạt động hỗ trợ học tập phải có tính liên tục (continuity). Khi giáo viên áp dụng hoạt động hỗ trợ học tập cần thiết lập thời gian biểu cũng như giải thích rõ trình tự tiến hành hoạt động để người học làm quen, đồng thời phải duy trì hoạt động này thường xuyên trong suốt quá trình dạy (Barnard & Campbell, 2005; Gonulal & Loewen, 2018).

Thứ hai, hoạt động hỗ trợ học tập phải được thực hiện trong bối cảnh, tình huống (contextual support), đúng như nguyên lý thứ nhất của Vygotsky về việc học. Do đó, khi tiến hành hoạt động tạo giàn giáo hỗ trợ, giáo viên cần tạo môi trường học tập vừa có tính thách thức nhưng cũng mang tính hỗ trợ, giải thích rõ mục tiêu, đường hướng, lý do của các hoạt động (Barnard & Campbell, 2005; Lier, 2004; Walqui, 2006).

Thứ ba, phải có sự giao thoa kinh nghiệm và kiến thức giữa các chủ thể (intersubjectivity). Hay nói cách khác, cần có sự hợp tác, hỗ trợ lẫn nhau giữa giáo viên và học viên hoặc giữa những học viên với nhau để cùng giải quyết một nhiệm vụ nào đó. Do đó, kể cả với hoạt động viết, người học vẫn được tham gia vào các hoạt động như viết hợp tác, nhận xét góp ý chỉnh sửa ý tưởng cho nhau để cùng đạt mục tiêu chung (Barnard & Campbell, 2005; Walqui, 2006).

Thứ tư, hoạt động hỗ trợ học tập phải tùy tình hình (contingency), hoặc mang tính tạm thời (temporary). Giáo viên có thể nâng hoặc giảm sự hỗ trợ tùy theo độ khó của nhiệm vụ. Thậm chí với cùng một hoạt động, có thể giảm sự hỗ trợ đối với các học viên có năng lực tốt và tăng sự hỗ trợ đối với các học viên có năng lực hạn chế hơn. Khi năng lực

của người học tăng lên, hoạt động hỗ trợ học tập của giáo viên hoặc người hướng dẫn giảm dần (Barnard & Campbell, 2005; Gonulal & Loewen, 2018; Lier, 2004).

Thứ năm, phải có sự bàn giao (handover) theo nguyên tắc giảm dần theo thời gian và chuyển giao trách nhiệm từ người hỗ trợ (giáo viên hoặc bạn bè) sang người được hỗ trợ (người học). Vào đầu khoá học, giáo viên cần theo sát và hỗ trợ trực tiếp cho người học. Sau đó, giáo viên rèn luyện cho học viên kỹ năng làm việc chủ động với nhau và tiếp quản dần các nhiệm vụ một cách độc lập (Barnard & Campbell, 2005; Gonulal & Loewen, 2018).

Thứ sáu, hoạt động hỗ trợ học tập phải “theo dòng” (flow) (người học cùng hoà điệu với nhau trong việc giải quyết các nhiệm vụ được giao). Tương tự như nguyên tắc giao thoa đã đề cập ở trên, học viên cần tích cực tham gia vào các hoạt động “cho và nhận”: nhận xét, góp ý cho bản thảo của bạn bè và tham khảo các nhận xét góp ý của bạn bè để hoàn thiện bài làm của bản thân mình (Lier, 2004; Walqui, 2006).

2.2. Hoạt động hỗ trợ học tập trong việc dạy và học môn viết

2.2.1. Dạy và học môn viết

Cũng như nghe, đọc hay nói, viết cũng là một kỹ năng ngôn ngữ cơ bản, thậm chí còn được xem là khó hơn ba kỹ năng còn lại (Dixon & Nessel, 1983, tr.83), là kỹ năng phức tạp nhất để dạy và học (Farris, 1993, tr.180) bởi lẽ viết đòi hỏi cả khả năng ngôn ngữ lẫn khả năng giao tiếp của người viết (Mukminatien, 1997). Học viết để có thể viết đúng, viết hay là một quá trình dài, khó khăn và thường gây lo lắng, rối rắm, bức bối với người học (Richard, 1990). Để có thể viết tốt, người học ngoại ngữ cần được trang bị các kinh nghiệm viết một cách cẩn thận, sớm và liên tục. Họ cũng cần phải được luyện tập nhiều và thường xuyên. Giáo viên chính là người có nhiệm vụ cung cấp các hoạt động, các kỹ năng và tiêu kỹ năng cần thiết trong các giờ học môn viết để có thể đảm bảo các yêu cầu trên đây (Ningrum, 2012).

2.2.2. Áp dụng hoạt động hỗ trợ học tập vào quy trình dạy môn viết

Quy trình viết được tính từ lúc người viết bắt đầu suy nghĩ về vấn đề cần viết cho đến khi bản thảo cuối cùng được hoàn thành (Goffman & Berkowitz, 1990). Quá trình dạy viết, do đó, cũng phải đảm bảo các giai đoạn như trên, trong đó mỗi một giai đoạn đòi hỏi kỹ thuật và sự hỗ trợ từ phía giáo viên hoặc bạn bè khác nhau. Để thấy rõ hơn các hoạt động hỗ trợ học tập khác nhau của giáo viên trong các giai đoạn khác nhau của chu trình viết, nghiên cứu này theo Tompkins (1994) trong việc phân chia quy trình dạy và học môn viết, tức là có năm giai đoạn khác nhau của quy trình viết, bao gồm: chuẩn bị viết, viết nháp, xem lại, chỉnh sửa và chia sẻ. Kết hợp các hoạt động hỗ trợ học tập phổ biến được Walqui (2006) khái quát vào năm giai đoạn khác nhau của chu trình viết, căn cứ vào yêu cầu của từng giai đoạn, có thể tổng hợp một số hoạt động hỗ trợ học tập phổ biến cho từng giai đoạn như sau:

Giai đoạn chuẩn bị viết (Pre-writing)

Đây là giai đoạn đầu tiên của quá trình viết. Lúc này người học chưa thực sự viết. Giáo viên đưa ra yêu cầu viết đồng thời cung cấp cho người học cả kiến thức ngôn ngữ (linguistic knowledge) lẫn kỹ năng giao tiếp (communicative competence) cần thiết để viết văn bản. Do đó, ở giai đoạn này, người học cần được chuẩn bị về mặt từ vựng, ngữ pháp, cấu trúc văn bản, ý tưởng... Các hoạt động hỗ trợ học tập trong giai đoạn này cần cung cấp cho người học tất cả các kiến thức và kỹ năng nói trên. Một số hoạt động hỗ trợ học tập có thể sử dụng cho giai đoạn này gồm hỏi-trả lời, động não, làm mẫu, gom ý tưởng (clustering) (Ningrum, 2012).

Giai đoạn viết nháp (Drafting): Đây là quá trình người học làm việc độc lập, có thể một mình hoặc theo nhóm nhằm tạo ra văn bản viết theo yêu cầu của hoạt động. Ở giai đoạn viết nháp, các hoạt động tạo hỗ trợ có thể tiến hành gồm giới thiệu văn bản mẫu, soạn thảo/cung cấp dàn ý, thảo luận, phân tích cấu trúc văn bản (Ningrum, 2012).

Xem lại (Revising): Ở giai đoạn này, người học xem lại bản thảo mà cá nhân hoặc nhóm đã tạo ra trên cơ sở đối chiếu, so sánh với các yêu cầu, hướng dẫn được cung cấp trước đó để xem lại, tìm ra các ưu nhược điểm của bản thảo cũng như các điểm cần được chỉnh sửa lại. Hoạt động hỗ trợ học tập chính trong giai đoạn này là sử dụng bảng hướng dẫn (guidelines) hoặc tiêu chí đánh giá (rubrics) để nhận xét, góp ý cho bản thảo. Có thể thực hiện bằng hai hình thức: người học nộp bài cho giáo viên để được nhận xét hoặc phổ biến hơn, hoạt động này được thực hiện bằng hình thức đánh giá chéo: người học trao đổi bản thảo và sử dụng bảng hướng dẫn, tiêu chí đánh giá để góp ý cho nhau, thậm chí có thể đưa ra các gợi ý, đề nghị chỉnh sửa cụ thể.

Chỉnh sửa (Editing): Đây là giai đoạn chỉnh sửa lại bản thảo để tạo ra một phiên bản mới hơn, tốt hơn, hoàn thiện hơn dựa trên các ưu nhược điểm đã được phân tích, góp ý từ giai đoạn xem lại. Lúc này, các nhóm hoặc cá nhân nhận lại bản thảo của mình cùng với ý kiến góp ý từ giáo viên/bạn bè và tự mình chỉnh sửa lại văn bản trên cơ sở xem và chỉnh sửa lại toàn bộ; từ ngôn ngữ, văn phong, cấu trúc cho đến bố cục, ý tưởng,... để có một văn bản hoàn thiện hơn (Ningrum, 2012).

Công bố (Publishing): Đây là giai đoạn mà người học chia sẻ, công bố văn bản hoàn thiện của mình. Có nhiều cách chia sẻ văn bản: người học có thể nộp cho giáo viên chấm; đưa cho bạn bè để cùng đọc, nhận xét, đánh giá; trưng bày bằng cách dán lên bảng, tường cho mọi người cùng tham khảo; hoặc cũng có thể sưu tập cùng với tất cả các sản phẩm của toàn bộ quá trình viết từ lúc lập dàn ý, viết nháp, bản chỉnh sửa, bản hoàn thiện vào trong bộ bài tập (portfolio) (Ningrum, 2012).

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Khách thể nghiên cứu

Do nghiên cứu khảo sát về việc áp dụng hoạt động hỗ trợ học tập tại các nhóm học viết cho sinh viên năm thứ nhất, hơn 100 sinh viên đang theo học các nhóm Viết 1 của

khoa Tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế đã được mời tham gia. Việc lựa chọn khách thể tham gia nghiên cứu chủ yếu dựa trên tinh thần tự nguyện. 98 sinh viên năm thứ nhất Khoa Tiếng Anh đang theo học môn Viết 1 của học kỳ I năm 2020-2021 tại các nhóm viết khác nhau đã tham gia trả lời bảng câu hỏi khảo sát, kết quả thu được 94 phiếu hợp lệ. Sau khi có kết quả khảo sát, 10 sinh viên ngẫu nhiên trong số 98 sinh viên này được mời tham gia phỏng vấn sâu.

3.2. Công cụ thu số liệu

Hai công cụ thu số liệu gồm bảng câu hỏi điều tra (questionnaire) cho sinh viên, và bảng câu hỏi phỏng vấn sâu (in-depth interview protocol) được xây dựng. Để tìm hiểu nhận thức và phản hồi của sinh viên đối với việc áp dụng hoạt động hỗ trợ học tập tại các lớp học môn Viết, bảng câu hỏi điều tra dành cho sinh viên đã được thiết kế. Phần chính của bảng hỏi gồm 18 câu hỏi. Các câu hỏi được nhóm thành 2 nhóm (clusters): sự cần thiết và tác động của hoạt động hỗ trợ học tập. Mỗi câu hỏi chia theo thang tỷ lệ từ 1 đến 5, số càng cao tương đương với mức đồng ý càng cao: từ hoàn toàn không đồng ý (1) đến hoàn toàn đồng ý (5). Sinh viên đánh dấu vào ô tương ứng với mức độ đồng ý của bản thân. Các câu hỏi (item) của bảng hỏi được lập trên cơ sở tổng hợp cơ sở lý luận về hoạt động hỗ trợ học tập cũng như áp dụng hoạt động hỗ trợ học tập vào việc dạy và học môn viết ở trên.

Để thu thập kết quả định tính cho nghiên cứu đồng thời so sánh chéo, đối chiếu với kết quả nghiên cứu định lượng thu được từ bảng hỏi. Bảng này được xây dựng sau khi kết quả nghiên cứu định lượng đã được thu thập và lấy kết quả. Mục đích của phần phỏng vấn sâu nhằm giải thích cho các kết quả thu được ban đầu từ kết quả nghiên cứu định lượng.

3.3. Quá trình thu thập, xử lý và phân tích số liệu

Quá trình thu thập số liệu định lượng diễn ra từ tháng 11 đến tháng 12 năm 2020, sau khi các em đã học xong hoặc gần xong các khoá học viết 1 ở trường. Việc thu thập số liệu định tính diễn ra trong tháng 1, sau khi kết quả định lượng đã được xử lý và phân tích để cho kết quả ban đầu. Một số phỏng vấn sâu được tiến hành qua điện thoại internet, một số phỏng vấn sâu được tiến hành trực tiếp tại trường hoặc quán café, tùy theo sự thuận tiện của các sinh viên tham gia phỏng vấn. Kết quả phỏng vấn được thu âm và ghi chú lại.

Quá trình xử lý và phân tích số liệu được tiến hành theo 2 giai đoạn. Giai đoạn 1 sau khi đã có số liệu định lượng từ bảng hỏi. Trong quá trình thu phiếu điều tra, nhóm nghiên cứu đã kiểm tra sơ lược và có nhắc nhở để đảm bảo người tham gia không bỏ sót câu hỏi trong phiếu điều tra. Tuy nhiên, trong tổng số 98 phiếu điều tra thu về, có 4 phiếu không đảm bảo độ tin cậy vì người tham gia hoặc tick vào cùng 1 lựa chọn cho tất cả các câu, hoặc bỏ trống quá nhiều câu trả lời trong bảng hỏi. Số phiếu được sử dụng để tiến hành lấy số liệu cho nghiên cứu này vì vậy là 94. Do bảng hỏi được thiết lập chủ yếu dưới dạng câu hỏi đóng, số liệu thu được từ 94 bảng hỏi này được nhập và xử lý trên SPSS phiên bản 20 đối với các câu hỏi loại này. Số liệu xử lý để tính giá trị trung bình (Mean), độ lệch chuẩn (SD) và giá trị cực đại (Max), cực tiểu (Min). Phần thông tin từ các câu hỏi mở được dùng để bổ trợ thêm thông tin định tính cho phần phỏng vấn sâu. Giai đoạn 2

được tiến hành sau khi đã tiến hành phỏng vấn sâu. Số liệu được ghi chú trong quá trình phỏng vấn đồng thời nghe lại file ghi âm trong trường hợp cần thiết. Các thông tin chính, các ý nổi bật được tổng hợp, gom lại theo chủ đề (themes) nhằm hỗ trợ cho kết quả định lượng.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Nhận thức của sinh viên về sự cần thiết của hoạt động hỗ trợ học tập trong các giờ học môn viết

Bảng 4.1: Sự cần thiết của các hoạt động hỗ trợ học tập

No	Items		Mean	S.D
Giá trị trung bình			4,07	,349
Sự cần thiết đối với hoạt động:				
1	2a	Hỏi và trả lời	4,15	,621
2	2b	Động não	4,11	,740
3	2c	Gom ý tưởng	4,13	,676
4	2d	Cung cấp văn bản mẫu	3,81	,859
5	2e	Lập dàn ý	4,19	,737
6	2f	Cung cấp từ vựng	4,53	,651
7	2g	Hướng dẫn ngữ pháp	4,51	,635
8	2h	Cung cấp bảng tiêu chí đánh giá	3,99	,783
9	2i	SV góp ý chéo cho nhau	3,78	,819
10	2j	SV tự xem lại và chỉnh sửa bài	4,11	,679
11	2k	Làm bộ bài tập	3,47	,969
		Valid N (listwise) (94)		

Đối với sự cần thiết của hoạt động hỗ trợ học tập trong các giờ học môn viết, kết quả khảo sát với giá trị trung bình $M=4,07$ (theo thang đo 5 bậc) chứng tỏ nhìn chung sinh viên cho rằng hoạt động này là cần thiết. Riêng đối với 11 hoạt động cụ thể được đề cập, việc *cung cấp từ vựng* và *ngữ pháp* được sinh viên đồng ý ở mức cao, đạt mức trên 4,5 trong thang 5 bậc. Các hoạt động như *làm bộ bài tập*, *sinh viên góp ý chéo cho nhau* và *giáo viên cung cấp văn bản mẫu* có giá trị trung bình tương ứng là 3,47; 3,78 và 3,8; trong khung 3,5 đến 4 trong thang 5 bậc; chứng tỏ sự tán thành của sinh viên về sự cần thiết của các hoạt động này chỉ vừa phải.

Thông tin từ phỏng vấn sâu cũng cho kết quả tương tự. Trong số 10 sinh viên được phỏng vấn, cả 10 em đều cho rằng các em rất cần sự hỗ trợ của giáo viên để có thể viết tốt, viết đúng. Như phát biểu tiêu biểu sau đây của một sinh viên:

“Với em kỹ năng viết là khó nhất. Em cần rất nhiều những hỗ trợ từ phía thầy cô. Em nghĩ các hoạt động chuẩn bị cho quá trình viết như giới thiệu ngữ pháp, cung cấp nguồn từ vựng liên quan, hướng dẫn cách viết đoạn, viết câu chủ đề đều rất cần thiết đối với em”.

Rõ ràng, các hoạt động trong giai đoạn chuẩn bị viết là cực kỳ quan trọng và cần thiết, là cơ sở để các em viết đúng, viết tốt văn bản. Phát biểu trên của sinh viên thể hiện nhận thức đúng của các em về vai trò, về sự cần thiết của hoạt động hỗ trợ học tập trong giai đoạn này. Tuy nhiên, tương tự như kết quả định tính, các hoạt động ở giai đoạn sau khi đã có bản thảo lần thứ nhất như xem lại, góp ý chéo cho nhau, sử dụng bảng tiêu chí để tự đánh giá và chỉnh sửa lại văn bản, dù rất có ý nghĩa với sự phát triển kỹ năng viết của người học (Goffman & Berkowitz, 1990; Ningrum, 2012; Tompkins, 1994; Walqui, 2006) lại ít nhận được sự quan tâm của sinh viên (dưới mức 4) so với các hoạt động còn lại. Kết quả này góp phần khẳng định thói quen và nhận thức của cả sinh viên lẫn giáo viên đối với hoạt động dạy và học môn viết còn chú trọng đến việc viết sản phẩm (product approach) hơn là viết quy trình (process approach) (Lê, 2021).

Khi so sánh chéo kết quả phỏng vấn sâu với khảo sát, có hai cách lý giải cho kết quả như trên. Thứ nhất là mức độ quen thuộc của các hoạt động. Các hoạt động nào càng gần gũi với sinh viên thì càng tạo cho các em cảm giác hữu ích, cần thiết. Do đó, các hoạt động như động não, hỏi và trả lời, cung cấp từ vựng, ngữ pháp,... là các hoạt động đã được soạn sẵn trong sách giáo khoa, bài nào cũng có và do đó nhóm lớp nào cũng được học, ngày nào cũng được luyện tập. Kết quả là các em cảm thấy cần thiết. Điều này tương thích với một trong 6 đặc điểm của các hoạt động hỗ trợ học tập đó là tính liên tục (Barnard & Campbell, 2005; Gonulal & Loewen, 2018). Thứ hai là trình độ ngôn ngữ của các em (language proficiency level). Các sinh viên được mời tham gia nghiên cứu đều là sinh viên năm 1, học học kỳ viết đầu tiên của chương trình đại học. Dù ở phổ thông các em đều đã được học tiếng Anh nhưng việc học ở phổ thông và khi các em theo chuyên ngành ở Đại học là khá khác nhau. Đa số các em đều bỡ ngỡ, đặc biệt với kỹ năng viết. Với các em, việc áp dụng các kiến thức ngôn ngữ (từ vựng, ngữ pháp, cấu trúc) vào các kỹ năng, đặc biệt là kỹ năng viết còn hạn chế. Do đó, các em cảm thấy rất cần được cung cấp lại, giới thiệu lại các mảng kiến thức này ở giai đoạn chuẩn bị. Điều này phù hợp với nguyên tắc về vùng phát triển gần của Vygotsky (1980) ở chỗ các hỗ trợ phải nằm trong vùng phát triển gần thì các em mới có thể lĩnh hội được.

Ngoài ra, cũng qua phỏng vấn sâu, đa số sinh viên đều nhấn mạnh đến hoạt động sửa bài của giáo viên, hoặc bằng hình thức nhận xét, hoặc chỉnh sửa thẳng các lỗi ngữ pháp, từ vựng, diễn đạt của các em trên bài. Nội dung này thể hiện rõ trong một phát biểu sau đây của sinh viên:

“Em học được rất nhiều từ các hoạt động sửa bài của giáo viên. Đặc biệt là khi giáo viên chỉnh sửa trên bài trực tiếp cho em. Mặc dù cô thường góp ý chung cho cả lớp hơn. Em nghĩ môn viết cần được giáo viên sửa bài nhiều hơn nữa”.

Tuy hoạt động này theo mô tả của nhiều sinh viên, thường được tiến hành sau giai đoạn công bố, mang ý nghĩa phản hồi (feedback) hơn là của giai đoạn chỉnh sửa góp ý (revise), mong muốn trên của sinh viên khẳng định mức độ hữu ích của hoạt động này đối với tiến trình viết của sinh viên. Do đó, các giáo viên dạy môn viết cần suy ngẫm, cân nhắc và xem lại quy trình dạy viết của mình.

4.2. Kết quả tự đánh giá của sinh viên về sự tiến bộ đối với kỹ năng viết

Bảng 4.2: Kết quả tự đánh giá về sự tiến bộ đối với kỹ năng viết

No	Items		N	Mean	S.D
Giá trị trung bình			94	3,85	,548
<i>Kết quả tự đánh giá mức độ tiến bộ:</i>					
1	5a	Kỹ năng viết	94	3,20	,649
2	5b	Từ vựng	94	3,95	,781
3	5c	Ngữ pháp, cấu trúc	94	4,04	,717
4	5d	Bố cục văn bản	94	4,05	,662
5	5e	Ý tưởng diễn đạt	94	3,83	,838
6	5f	Nội dung	94	4,07	,643
7	5g	Khả năng sử dụng từ liên kết	94	3,80	,887
		Valid N (listwise)	94		

Theo Bảng 4.2, giá trị trung bình về sự tiến bộ đối với kỹ năng viết nói chung được các em tự đánh giá ở mức 3,85 gần với mức 4 (khá tiến bộ). Đối với từng tiểu kỹ năng cụ thể, giá trị trung bình cao nhất rơi vào *nội dung*, *bố cục văn bản* và *ngữ pháp* với các con số tương ứng là 4,07; 4,05 và 4,04. Điều đó chứng tỏ đây là các thành tố mà các em tự đánh giá là tiến bộ nhiều nhất trong kỹ năng viết. Các tiểu kỹ năng về *từ vựng*, *ý tưởng* và *từ liên kết* tuy không cao như nội dung, bố cục và ngữ pháp nhưng cũng gần đạt mức 4. Tuy nhiên, có 1 điều đáng ngạc nhiên là giá trị trung bình thấp nhất là 3,20 rơi vào câu hỏi tự đánh giá mức độ tiến bộ đối với kỹ năng viết nói chung, chỉ cao hơn mức 3 (có tiến bộ) không đáng kể, chứng tỏ sinh viên không đánh giá cao mức độ tiến bộ của bản thân các em đối với kỹ năng viết. Tuy đây chỉ là kết quả tự đánh giá của sinh viên, không phải là kết quả đo lường trực tiếp sự tiến bộ của các em nhưng với kết quả chênh lệch cao như vậy

giữa kỹ năng viết nói chung với các kỹ năng hỗ trợ cho môn viết như ngữ pháp, ý tưởng, nội dung, kết quả này cần được tìm hiểu và phân tích kỹ hơn trong kết quả định tính từ phỏng vấn sâu.

Kết quả thu được qua phỏng vấn sâu cho thấy, đa số sinh viên đều nhìn nhận sự tiến bộ của bản thân đối với kỹ năng viết sau 1 học kỳ học tập. Tuy nhiên, các em vẫn không thực sự cảm thấy tự tin với bản thân về kỹ năng này và đây là kỹ năng các em cảm thấy khó tiến bộ nhất. Hơn thế, theo lý giải của các em, việc tiến bộ không nhất thiết là nhờ hoàn toàn vào các hoạt động hỗ trợ học tập bởi lẽ, các chiến lược này không phải được áp dụng với tất cả mọi lớp học viết và với những lớp có áp dụng, việc thực hiện cũng không hẳn thường xuyên. Điều này phần nào lý giải cho kết quả của bảng hỏi khi đối với từng tiêu kỹ năng trong môn viết, các em đều thừa nhận sự tiến bộ của bản thân nhưng khi được yêu cầu đánh giá chung với cả kỹ năng viết, giá trị trung bình thu được lại không tích cực cho lắm.

Đối với các tiêu kỹ năng trong môn viết, ý kiến của các em có thể được hiểu rõ qua ý kiến điển hình của một em dưới đây:

“Thật ra các vấn đề về ngữ pháp, khối lượng từ vựng, cấu trúc, kể cả các hình thức liên kết, v.v... cần thiết cho các bài viết trong môn viết 1 em đều đã được học và đều đã biết trước. Tuy nhiên, biết là một việc nhưng áp dụng các kiến thức này, biến nó thành của mình, đặc biệt là vào các bài viết thì lại không hề đơn giản, em chưa thấy tự tin”.

Điều này lý giải vì sao tuy kết quả tự đánh giá sự tiến bộ của các em khá tích cực đối với từng tiêu kỹ năng nhưng lại thấp nhất khi đánh giá chung về tiến bộ đối với kỹ năng viết nói chung. Và chẳng, việc tiến bộ về mặt ngữ pháp, từ vựng, kể cả cách viết đoạn, viết câu chủ đề,... không đồng nghĩa với việc tiến bộ đối với kỹ năng viết vì điều đó đòi hỏi khả năng vận dụng, tổng hợp và cả sáng tạo nữa.

5. Đề xuất và kết luận

Tóm lại, sinh viên có nhận thức cao về sự cần thiết của các hoạt động hỗ trợ học tập trong giờ học môn viết. Tuy nhiên, các em vẫn còn quen thuộc và chú trọng đến các hoạt động phát triển năng lực bậc thấp như từ vựng, ngữ pháp mà chưa ý thức đầy đủ về tầm quan trọng của các hoạt động hỗ trợ nhiều cho kỹ năng viết như đánh giá chéo, sử dụng bảng tiêu chí đánh giá... Các hoạt động hỗ trợ học tập trong các giờ học viết, tuy được phản ánh là có giúp sinh viên trong việc hoàn thiện các tiêu kỹ năng, hiệu quả của các hoạt động này với kỹ năng viết nói chung của sinh viên chưa được đánh giá cao. Từ kết quả nghiên cứu trên, để hoạt động dạy và học môn viết nói chung và việc áp dụng các hoạt động hỗ trợ học tập vào các giờ học môn viết nói riêng được hiệu quả, giáo viên có thể cân nhắc một số đề xuất sau đây:

- Hoạt động hỗ trợ học tập là cực kỳ cần thiết đối với người học, đặc biệt với môn viết là một kỹ năng khó, giáo viên cần triển khai các hoạt động hoạt động hỗ trợ học tập thường xuyên hơn, áp dụng nhiều hoạt động hỗ trợ học tập hơn ngoài các hoạt động được

thiết kế sẵn trong giáo trình. Việc áp dụng hoạt động hỗ trợ học tập nào cũng cần được thực hiện xuyên suốt trong toàn khóa học, tạo thành một thói quen trong việc học viết của các em.

- Việc lựa chọn hoạt động hỗ trợ học tập cần phải tùy theo năng lực của sinh viên, mức độ khó của bài viết. Đối với môn Viết 1, các hoạt động hỗ trợ học tập của giáo viên cần phải cụ thể, chi tiết. Ngoài các hoạt động như cung cấp từ vựng, ngữ pháp, tập cho sinh viên động não, gom ý tưởng, giáo viên cũng cần tăng cường cung cấp bài văn mẫu, hướng dẫn lập dàn ý,... từng bước giúp sinh viên học được những kỹ năng viết cơ bản.

- Ngoài ra, do yếu tố hạn chế về mặt thời gian lên lớp, có thể giao thêm các bài viết cho sinh viên luyện tập ngoài giờ bằng cách chia nhóm và hướng dẫn sinh viên tự học, góp ý chéo cho nhau, xem lại bài và chỉnh sửa dựa theo góp ý của bạn. Giáo viên cung cấp bảng tiêu chí đánh giá từ đầu, theo dõi tiến trình học viết của các em và có đánh giá chung toàn bộ quá trình chứ không chỉ dựa trên kết quả bài viết.

Tài liệu tham khảo

- Barnard, R., & Campbell, L. (2005). *Sociocultural theory and the teaching of process writing: The scaffolding of learning in a university context*. Retrieved on February 20th from: https://www.researchgate.net/profile/Roger_Barnard2/publication/33050751_Sociocultural_Theory_and_the_Teaching_of_Process_Writing.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's talk: Learning to use words*. New York: Norton.
- Bui, T.H.G. (2015). *Using collaboration and technology to enhance Vietnamese students' English language writing skills*. Doctoral dissertation, Queensland University of Technology.
- Duong, P.Q.C. (2020). Phản hồi của sinh viên về hoạt động viết hợp tác. *Tạp chí Khoa học Ngôn ngữ và Văn hóa*, 3(4), 319-330.
- Dinh, H. (2016). *The effectiveness of scaffolding in a blended learning course from students' perspective*. MA Thesis. University of Oulu.
- Dixon, C., & Nessel, D. (1983). *Language experience approach to reading (and writing). Language-experience reading for second language learners*. The Alemany Press, 2501 Industrial Parkway West, Hayward, CA 94545.
- Faraj, A.K.A. (2015). Scaffolding EFL students' writing through the writing process approach. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 131-141.
- Farris, C. (1993). Disciplining the disciplines: The paradox of writing across the curriculum claims. ERIC.
- Gholami, P., & Tahriri, A. (2017). Peer scaffolding in an EFL writing classroom: An investigation of writing accuracy and scaffolding behaviors. *Research in English Language Pedagogy*, 5(2), 147-166.
- Goffman, L.W., & Berkowitz, D.G. (1990). *Thinking to write*. Heinle & Heinle Pub.

- Gonulal, T., & Loewen, S. (2018). Scaffolding technique. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-5.
- Hong, D.T., & Nguyen, B.H. (2019). Teacher beliefs and practices of scaffolding students' reading comprehension through questioning at pre-reading stage. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 4(2), 72-91.
- Isnaini, Y., Saukah, A., & Prayogo, J.A. (2017). Using scaffolding technique to improve the writing ability of the 11th graders of SMAN 5 Mataram. *LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal*, 5(2), 95-113.
- Labarrete, R.A. (2019). Scaffolding writing skill in the K-12 curriculum. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 3(1), 205-219.
- Le, P.H.H., & Tran, T.T.T. (2021). Scaffolding in EFL college classes in Vietnam. *Journal of Science, University of Education, Hue University*, 2(58), 22-31.
- Le, T.T.H. (2021). Hoạt động tạo hỗ trợ học tập (scaffolding) trong các giờ học môn viết. *Tạp Chí Khoa Học*, 2(62), 37-49.
- Lier, L.V. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: Educational Linguistics*. Netherlands: Springer.
- Mukminatien, N. (1997). The differences of students' writing achievements across different course level. Unpublished Dissertation. Malang: State University of Malang.
- Nguyen, M.H. (2013). EFL students' reflections on peer scaffolding in making a collaborative oral presentation. *English Language Teaching*, 6(4), 64-73.
- Ningrum, A.S.B. (2012). *Scaffolding strategy in the process writing to improve the students' writing ability*. Jakarta: Kementerian Agama Republik Indonesia.
- Padmadewi, N.N., & Artini, L.P. (2019). Using scaffolding strategies in teaching writing for improving student literacy in primary school. In the *ICoIE 2018 Proceedings of 1st International Conference on Innovation in Education* (pp. 156-160). Atlantis Press.
- Price, E.A., & Harkins, M.J. (2011). Scaffolding student writing. *Language and Literacy*, 13(1), 14-38.
- Riazi, M., & Rezaii, M. (2011). Teacher-and peer-scaffolding behaviors: Effects on EFL students' writing improvement. In A. Feryok (Ed.), *CLESOL 2010: Proceedings of The 12th National Conference for Community Languages and ESOL* (pp. 55-63). Retrieved from: <http://www.tesolanz.org.nz/>.
- Richard, S. (1990). *A course for writing English*. New York: Newbury House.
- Sabet, M.K., Tahriri, A., & Pasand, P.G. (2013). The impact of peer scaffolding through process approach on EFL learners' academic writing fluency. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(10), 1893-1901.
- Santoso, A. (2008). The art of scaffolding an EFL writing class in a hybrid environment: A practical experience. *International Journal of the Computer, the Internet and Management*, 16(3), 8.1-8.12.

- Tompkins, G.E. (1994). *Teaching writing: Balancing process and product*. Macmillan College.
- Vygotsky, L.S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159-180.

SCAFFOLDING: NECESSITY AND EFFECTS ON ENGLISH JUNIOR STUDENTS' WRITING COMPETENCY

Abstract

The present article presents parts of a research exploring junior English-majored students' perceptions towards scaffolding in Writing 1 course. The research followed mixed- method approach, using a five-likert scale questionnaire and in-depth interview to investigate the necessity and effects of scaffolding on students' writing. The results showed that students had positive attitude towards the scaffolding activities in writing classes. Students' responses to the effects of teachers' scaffolding on their writing results, however, were not as high. From the findings, some pedagogical implications and suggestions were drawn out.

Keywords: Scaffolding, teaching and learning writing, English writing.