

NHỮNG HẠN CHẾ TRONG PHƯƠNG PHÁP DẠY VÀ HỌC MÔN VIẾT TẠI KHOA NGOẠI NGỮ TRƯỜNG ĐẠI HỌC MỞ TP.HCM

Ngày nhận bài: 12/05/2014

Ngày nhận lại: 16/07/2014

Ngày duyệt đăng: 18/08/2014

Phạm Vũ Phi Hồ¹

TÓM TẮT

Phương pháp dạy và học môn Viết được các nhà nghiên cứu trên thế giới không ngừng nghiên cứu trong nhiều năm nay. Các khuynh hướng như Viết theo ‘sản phẩm’ hay viết theo ‘tiến trình’ luôn được các nhà nghiên cứu quan tâm. Tuy nhiên, rất ít nghiên cứu được thực hiện tại khoa Ngoại ngữ Đại học Mở TP.HCM để tìm hiểu những hạn chế của một số hoạt động đang được các giảng viên thực hiện trong các lớp dạy và học môn Viết học thuật. Dữ liệu định lượng và định tính của bài nghiên cứu này cho thấy rằng mặc dù các giảng viên đã cho sinh viên thực tập viết nhiều trong các lớp học Viết, các đề tài Viết do giảng viên đưa ra chưa hoàn toàn phù hợp với quan tâm của sinh viên. Việc góp ý – chỉnh sửa bài viết của giảng viên còn chú trọng quá nhiều đến ‘bề mặt’ của bài viết. Giảng viên chưa tận dụng hết khả năng sẵn có của sinh viên để đào tạo và giúp họ tự góp ý – chỉnh sửa bài viết cho nhau để giảm thiểu tối đa công việc chấm bài của giảng viên. Và cuối cùng, hầu như rất ít giảng viên cho sinh viên viết bài luận dài (project) trong suốt khóa học mà hoạt động này đã và đang được nhiều nhà nghiên cứu trên thế giới áp dụng vào lớp giảng dạy của họ. Với những phân tích cụ thể, bài nghiên cứu này gợi ra những điều cần làm để giúp sinh viên đại học có thể vượt qua những khó khăn trong việc học môn Viết.

Từ khóa: *góp ý- chỉnh sửa bài viết, mô hình, hạn chế, học nhóm, phát triển ý tưởng.*

ABSTRACT

Methods of teaching and learning Academic Writing has been a heated phenomenon in research around the world during the last decades in which approaches of writing products or writing process were in debates. However, few research studies have been conducted at the Faculty of Foreign Languages of HCMC OU to explore the drawbacks of teaching activities employed in the writing classrooms. Qualitative and quantitative analysis indicates that though the lecturers provided variety of writing practices to help students improve their writing skills, the writing topics delivered by the lecturers were not in students’ interests. Lecturer feedback focused much on the ‘surface’ of the writing. Also, the lecturers did not train students to know how to provide comments on each other’s essays, which might help the lecturers reduce the amount of work that they had to deal with big-size classes in the process of evaluating the students’ writings. Finally, almost no lecturer assigned students to do writing projects during the writing courses. The study points out some essential guidelines to help undergraduate students overcome their difficulties in learning Academic Writing.

Keywords: *Feedback, model of teaching, drawbacks, learning in groups, developing ideas.*

¹ TS, Trường Đại học Mở TP.HCM. Email: phamvuphiho@gmail.com

1. Mục đích nghiên cứu

Nhìn chung, phương pháp dạy Viết ở Việt Nam hiện nay còn chú trọng vào kết quả của bài viết hơn là xem việc kỹ năng viết như một kỹ năng cần được cải tiến mỗi ngày (Trần, 2000; Nguyễn, 2002; Nguyễn, 2004; Kim, 2006). Khi cho đề tài cho học sinh/sinh viên viết, giảng viên thường chỉ cho sinh viên viết một lần rồi sau đó nộp bài (Trần, 2000) hơn là hướng dẫn sinh viên góp ý - chỉnh sửa bài viết cho nhau, rồi sửa bài lại nhiều lần trước khi nộp cho giảng viên. Việc này dẫn đến khả năng viết của học viên luôn bị giới hạn, không có cơ hội để sửa lại bài viết,... Do đó, sinh viên luôn bị áp lực trong môn học. Điều này xảy ra không chỉ riêng ở Việt Nam, ở Nhật Bản Herder và King (2012) cũng công nhận rằng giảng viên ở các lớp dạy Viết không cung cấp cho học viên đủ cơ hội để thực tập kỹ năng Viết. Nếu sinh viên ít được tạo cơ hội để thực tập viết thì kinh nghiệm viết của họ sẽ rất giới hạn dù họ học ở bất cứ nơi nào. Thậm chí, Bacha và Bahous (2007) còn nói rằng cho dù khả năng nói tiếng Anh của sinh viên có giỏi đi nữa không có nghĩa là họ đạt đến trình độ cần thiết để viết giỏi. Theo kinh nghiệm dạy môn Viết học thuật của tác giả bài nghiên cứu này, để phát triển kỹ năng viết của sinh viên, giảng viên cần giúp sinh viên thực tập viết bài nhiều trong suốt khóa học. Cho dù giảng viên có giỏi đến cách mấy mà không cho sinh viên thực tập viết bài thường xuyên, thì kỹ năng viết của sinh viên cũng không thể hoặc rất khó có thể tiến triển được. Ngoài ra, liên quan đến vấn đề chỉnh sửa bài viết, Nguyễn Thị Kiều Thu (2002) nói rằng rất ít khi giảng viên sửa bài viết cho sinh viên, và nếu có thì việc sửa bài cho sinh viên cũng dựa trên sửa đổi về mặt ngữ pháp, từ vựng hơn là chú trọng nhiều đến mặt nội dung. Và như vậy, sinh viên chỉ viết cho một đối tượng đọc duy nhất là giảng viên trong lớp, chứ không phục vụ cho cộng đồng. Hơn nữa, Nguyễn Thị Kiều Thu (2002) cũng nói rằng đây là do chính sách của Nhà trường, nhận thức của học viên, và do áp lực của việc thi cử. Tóm lại, phần nhiều giảng viên dạy môn viết ở Việt Nam còn theo khuynh hướng sản phẩm hơn là quá trình viết. Mục đích của bài nghiên cứu này là để tìm hiểu xem giảng viên tại Khoa Ngoại ngữ (KNN) ĐH Mở

TP. HCM đã và đang sử dụng hợp lệ các hoạt động trong việc dạy môn Viết và các hạn chế trong các hoạt động/phương pháp này là gì và nên được cải tiến như thế nào dựa theo khuynh hướng nghiên cứu chung của các nhà khoa học trên thế giới.

Bài nghiên cứu trước đây của tác giả bài này (Phạm Vũ Phi Hồ, 2013) tìm hiểu một số hoạt động trong việc giảng dạy môn Viết học thuật tại Khoa Ngoại ngữ, ĐH Mở TP.HCM tìm thấy rằng giảng viên có cho sinh viên tham gia các hoạt động học nhóm, và góp ý- chỉnh sửa bài viết cho nhau. Tuy nhiên, bài nghiên cứu này còn giới hạn về số lượng mẫu nghiên cứu (chỉ nghiên cứu trên các đối tượng của các lớp Viết 1 và 3) và phương pháp nghiên cứu. Ngoài ra, chỉ có số liệu mang tính định lượng được thu thập và phân tích. Do đó, những thông tin sâu xa hơn cần được làm rõ bằng việc phân tích các dữ liệu mang tính định tính, và mẫu nghiên cứu nên được thực hiện lớn hơn trên các đối tượng dạy và học môn Viết 1, 2, và 3 tại Khoa Ngoại ngữ. Đây là những lý do nền tảng cho mục đích của bài nghiên cứu này. Câu hỏi nghiên cứu chính cho bài này là “các giảng viên Khoa Ngoại ngữ ĐH Mở TP. HCM dạy môn Viết Học Thuật thực hiện các hoạt động nào trong các lớp học Viết? Có những hạn chế nào cần được cải tiến?”

2. Phương pháp nghiên cứu

Ngữ cảnh và mẫu nghiên cứu

Tổng số sinh viên của các lớp Viết 1, 2 và 3 trong học kỳ II và III của năm học 2011 – 2012 của Khoa Ngoại ngữ trường Đại học Mở TP. HCM, là 996 sinh viên. Tổng số mẫu nghiên cứu được lựa chọn ngẫu nhiên theo danh sách các lớp là 629 sinh viên/14 lớp học Viết. Tuy nhiên, vào ngày phát phiếu khảo sát, người nghiên cứu chỉ thu về được 402 phiếu trong số 520 bản câu hỏi được phát ra, tức khoảng 64% so với tổng số sinh viên trong ngữ cảnh nghiên cứu, và 77% so với số sinh viên trong mẫu chọn nghiên cứu. Điều này là do một số sinh viên không tham gia lớp học hôm đó, và một số không trả lại phiếu khảo sát. Tuy nhiên, trong quá trình nhập dữ liệu, tác giả bài này chỉ chọn lọc được 399 phiếu trả lời hợp lý do 3 phiếu chỉ được chọn một vài

câu và bỏ trống.

Trong hai học kỳ này, có tất cả sáu giảng viên tham gia giảng dạy Việt 1, 2 & 3, trong đó có một giảng viên là tác giả nghiên cứu của bài này. Ba giảng viên được mời tham gia vào việc thu thập dữ liệu (phỏng vấn), gồm có hai (02) giảng viên cơ hữu và một (01) giảng viên thỉnh giảng.

Ba khóa học Việt trong suốt thời gian được nghiên cứu sử dụng bộ giáo trình Effective Academic Writing (EAW), tạm dịch là Phương pháp Viết có hiệu quả. Giáo trình EAW 1 của các tác giả Alice Savage và Masoud Shafiel được nhà xuất bản Oxford University Press xuất bản vào năm 2007. Nội dung chính được dùng để đào tạo sinh viên viết ở cấp độ Đoạn Văn (Paragraphs), Giáo trình EAW 2 nhắm đến việc đào tạo sinh viên viết những bài luận ngắn (The short essay) của các tác giả Alice Savage và Patricia Mayer được Oxford University Press xuất bản năm 2005; và giáo trình EAW 3 nhắm đến việc đào tạo sinh viên viết các bài luận hoàn chỉnh (The Essay). Hai tác giả của giáo trình này là Jason Davis và Rhonda Liss được xuất bản năm 2006.

Thiết kế nghiên cứu

Bản nghiên cứu này được thực hiện như một nghiên cứu thăm dò (exploratory research or descriptive research) để tìm hiểu hiện trạng dạy và học môn Viết tiếng Anh tại KNN ĐHM, Tp. HCM. Người nghiên cứu của đề tài này kết hợp cả phương pháp định tính lẫn định lượng. Xét theo khía cạnh định lượng, nhóm nghiên cứu thiết kế bảng câu hỏi khảo sát theo hình thức vừa lấy thông tin vừa sử dụng Likert's scales từ 1 (hoàn toàn không đồng ý) đến 6 (hoàn toàn đồng ý). Còn về khía cạnh định tính, nhóm nghiên cứu sử dụng phương pháp phỏng vấn.

Dụng cụ nghiên cứu

Câu hỏi khảo sát và phỏng vấn

Dữ liệu định lượng được thu thập thông qua bản câu hỏi khảo sát gồm 13 câu được phỏng theo bản nghiên cứu trước của tác giả bài nghiên cứu này (Phạm Vũ Phi Hồ, 2013). Những câu hỏi được thiết kế theo dạng

Likert's scale, đánh giá từ 1 (hoàn toàn không đồng ý) đến 6 (hoàn toàn đồng ý). Hay nói cách khác, từ 1 đến 3 là không đồng ý, và từ 4 đến 6 là đồng ý. Mục đích của các câu hỏi là nhằm tìm hiểu về các hoạt động dạy và học môn Việt và các hoạt động góp ý-chỉnh sửa bài viết. Dữ liệu định tính được thu thập qua mẫu phỏng vấn. Để hiểu rõ những gì giảng viên thực hiện trong lớp và lý do tại sao các giảng viên thực hiện những hoạt động ấy, người nghiên cứu đã tiến hành phỏng vấn 03 giảng viên dạy môn Việt, gồm 02 giảng viên cơ hữu và 01 giảng viên thỉnh giảng. Vì mục đích của bài nghiên cứu này là để tìm hiểu thông tin thực trạng, nên những câu hỏi cho việc phỏng vấn được chuẩn bị theo từng lĩnh vực. Theo hình thức này, Oppenheim (1999) gọi là phỏng vấn mang tính thăm dò (exploratory interview), hay phỏng vấn theo phong cách tự do (free-style interview). Mục đích của thể loại phỏng vấn này cũng là để tìm hiểu về kinh nghiệm của mẫu phỏng vấn để phát triển ý tưởng cho giả thuyết bài nghiên cứu hơn là để thu thập chứng cứ hoặc con số mang tính thống kê. Theo quan điểm của Wilkinson và Birmingham (2003) thì đây là thể loại phỏng vấn bán cấu trúc (semi-structured interview). Đây là thể loại phỏng vấn khá uyển chuyển vì chủ đề và một số nội dung để phỏng vấn là do người phỏng vấn đưa ra, còn những nội dung khác để thảo luận là dựa vào những vấn đề trong khi trả lời của mẫu phỏng vấn. Kết quả của phỏng vấn sẽ được mô tả trong phần phân tích kết quả định tính xoay quanh các hoạt động về việc dạy và học môn Việt của bài nghiên cứu này.

Tiến trình thu thập dữ liệu

Tác giả bài nghiên cứu này đầu tiên liên hệ với văn phòng Khoa Ngoại ngữ để lấy thông tin về các lớp học cũng như giờ học của từng môn Việt. Khi lấy thông tin về các lớp học Việt, tác giả cũng xin số điện thoại của từng giảng viên phụ trách các lớp này để liên hệ xin ngày giờ để đến phát câu hỏi khảo sát. Bảng câu hỏi khảo sát được phát vào các giờ giải lao để tránh mất thời gian cho người dạy cũng như người học. Một số lớp thì được giảng viên thông báo và đồng ý cho phát bản câu hỏi vào 15 phút cuối giờ học. Trong khi

sinh viên trả lời những câu hỏi khảo sát, người nghiên cứu có mặt ở cuối lớp hoặc đầu lớp để xem nếu có sinh viên nào thắc mắc về những câu hỏi. Riêng đối với các lớp Viết 1, việc thu thập dữ liệu được thực hiện vào hai tuần cuối học kỳ để sinh viên có cái nhìn khá tổng quan về khóa học và việc cung cấp câu trả lời có thể đủ độ tin cậy hơn.

3. Kết quả nghiên cứu

Câu hỏi nghiên cứu:

Các giảng viên Khoa Ngoại ngữ ĐH Mở TP. HCM dạy môn Viết Học Thuật thực hiện các hoạt động nào trong các lớp học Viết? Có những hạn chế nào cần được cải tiến?

Vì đây là câu hỏi trọng tâm của bài nghiên cứu này, phần trả lời được kết hợp cả phần định lượng (Bảng câu hỏi khảo sát) và định tính (phỏng vấn) để trả lời. Có 399 sinh viên trong 3 khóa học Viết học thuật (Academic Writing) trong 2 học kỳ, học kỳ 2 và 3 năm học 2011-2012 tham gia trả lời câu hỏi khảo sát. Các câu hỏi trong bảng khảo sát từ 1 đến 13 nhắm đến việc tìm câu trả lời cho phần đầu của câu hỏi nghiên cứu. Phần còn lại

của câu hỏi nghiên cứu được tìm hiểu từ những dữ liệu định tính.

Phân tích định lượng

Về khía cạnh định lượng, người nghiên cứu sử dụng phần mềm SPSS phiên bản 20 để phân tích dữ liệu và lấy điểm trung bình (mean score) của mỗi câu hỏi trong bảng câu hỏi khảo sát. Để trả lời bản khảo sát, người tham gia lựa chọn câu trả lời của họ từ 1 (hoàn toàn không đồng ý) đến 6 (hoàn toàn đồng ý). Có nghĩa rằng câu trả lời từ 1 đến 3 thuộc về mức độ không đồng ý và từ 4 đến 6 thể hiện mức độ đồng ý. Người nghiên cứu quyết định chia chuẩn đánh giá theo ba mức độ sau:

Mức độ không đồng ý: 1 – 2.66;

Mức độ đồng ý trung bình: 2.67 – 4.33; và

Mức độ đồng ý cao: 4.34 – 6

Bảng 1 trình bày về số liệu thu thập và phân tích từ câu 1 đến 13 trong bảng câu hỏi khảo sát liên quan đến việc tìm hiểu các hoạt động dạy và học môn Viết trong các lớp học Viết 1, 2 và 3 tại Khoa Ngoại ngữ ĐH Mở TP. HCM.

Bảng 1. Các hoạt động trong các giờ dạy và học môn Viết

Descriptive Statistics			
Stt		N	Mean Std. Deviation
1	Sau mỗi thể loại của môn viết, giáo viên cho bạn đề tài để viết bài tại nhà.	397	4.36 1.52
2	Mỗi khi viết bài, giáo viên cho bạn tự chọn đề tài để viết.	393	4.12 1.66
3	Những đề tài giáo viên đưa ra cho bạn viết thường phù hợp với sở thích của bạn.	399	3.83 1.33
4	Sau khi cho đề tài viết, giáo viên thường cho bạn làm việc nhóm để tìm ý viết cho đề tài.	397	4.81 1.29
5	Giáo viên thường hướng dẫn bạn viết dàn bài (outline) trước khi viết bài essays.	385	4.97 1.09
6	Giáo viên thường giúp bạn chỉnh sửa sườn bài trước khi bạn viết bài.	397	4.73 1.19

7	Trước khi nộp bài viết cho giáo viên, bạn có thường có cơ hội nhận được những góp ý của giáo viên về bài viết để sửa lại cho bài viết tốt hơn.	395	4.07	1.56
8	Giáo viên thường chỉnh sửa bài viết cho bạn, giải thích cho bạn biết bạn sai chỗ nào để chỉnh sửa bài viết tốt hơn.	398	4.60	1.34
9	Giáo viên thường chỉnh sửa lỗi văn phạm và chính tả khi sửa bài cho bạn.	398	4.52	1.26
10	Giáo viên thường chú trọng vào phần nội dung bố cục bài viết khi chỉnh sửa bài cho bạn.	397	4.53	1.12
11	Trong suốt khóa học, giáo viên có giao bạn làm bài viết dài (project) theo nhóm, tham khảo tài liệu từ thư viện hoặc nơi khác để viết một bài nghiên cứu.	395	4.04	1.54
12	Giáo viên có dạy bạn cách viết trích nguồn về các tài liệu tham khảo khi bạn lấy thông tin từ sách vở, trang web, hoặc những nơi khác vào bài viết của bạn.	395	3.63	1.60
13	Giáo viên có giúp bạn đăng bài viết của bạn lên tạp chí sinh viên của trường, hoặc trên blog của bạn.	396	2.95	1.55

Dữ liệu được phân tích từ Bảng 1 cho thấy rằng hầu hết sinh viên đồng ý rằng (câu 1) sau mỗi thể loại của môn Viết, giáo viên giao cho sinh viên đề tài để viết bài tại nhà ($M = 4.36$; $SD = 1,52$). Khi người nghiên cứu/cũng là giảng viên môn học này xem trong sách giáo khoa thì thấy rằng trong mỗi khóa học Viết, sinh viên thường được giới thiệu trung bình 6 thể loại Viết (viết đoạn văn hoặc bài luận) trong vòng 12-15 tuần (45 tiết). Như vậy, cứ mỗi 2 - 3 tuần thì sinh viên phải viết một đề tài. Việc viết bài nhiều trong môn Viết có thể góp phần rất lớn giúp cho kỹ năng viết của sinh viên tiến triển tốt hơn. Herder và King (2012) khẳng định rằng việc cho sinh viên viết bài nhiều trong suốt khóa học sẽ giúp sinh viên tăng tốc độ viết, tăng sự tự tin và sự hứng thú trong việc học tiếng Anh. Kết quả này có ý nghĩa lớn khi so sánh với kết quả nghiên cứu của Bernhardt (1985 cited in Bacha & Bahous, 2007) rằng giảng viên của họ thường tránh cho sinh viên làm bài viết nhiều vì đây là một việc rất mất thời gian để chấm bài.

Về việc chọn đề tài cho các bài viết luận (câu 2), giảng viên có vẻ giới hạn việc cho sinh viên tự chọn đề tài để viết khi mức độ đánh giá chỉ ở mức trung bình ($M = 4,12$; SD

$= 1,66$). Để nói về hệ quả của việc giáo viên ít cho sinh viên quyền lựa chọn đề tài viết, (câu 3) rất ít sinh viên công nhận rằng những đề tài giáo viên đưa ra cho họ viết phù hợp với sở thích của họ ($M = 3,83$; $SD = 1,33$). Theo Hyland (2002) và Weir (1993) việc ra đề tài cho sinh viên Viết nên gắn liền với sự quan tâm của sinh viên, sẽ giúp sinh viên cảm thấy thoải mái và tìm được hướng đi cụ thể trong bài viết của mình. Nếu ngược lại thì học viên sẽ không thể tạo ra một bài viết tốt nhất theo khả năng của mình, và thậm chí còn không quan tâm nhiều đến chất lượng của bài viết (Weir, 1993).

Tuy nhiên, điều đáng mừng là sau khi cho đề tài viết, (câu 4) giáo viên thường cho sinh viên làm việc nhóm để tìm ý viết (brainstorming) cho đề tài ($M = 4,81$; $SD = 1,29$). Làm việc nhóm luôn là một công cụ rất hiệu quả, đặc biệt là trong việc học các kỹ năng ngôn ngữ như được nhiều nhà khoa học chứng minh (Liu & Hansen, 2005; Phạm Vũ Phi Hồ, 2010; Çinar, 2011). Trong khi cho sinh viên làm việc nhóm, (câu 5) giáo viên thường hướng dẫn sinh viên viết sườn bài (outline) trước khi viết đoạn/bài luận ($M = 4,97$; $SD = 1,09$). Hoạt động nhóm để tìm ý và

lập dàn ý trước khi viết bài luận luôn là những bước rất cần thiết trong quá trình viết bài luận của sinh viên (Hyland, 2002; 2003a; Oshima & Hogue, 2006; Ojima, 2006; Wennerstrom, 2006). Ngoài ra, kết quả phân tích từ câu hỏi 6 cho thấy rằng hầu hết giảng viên thường giúp sinh viên chỉnh sửa sườn bài trước khi sinh viên bắt đầu viết bài ($M = 4,73$; $SD = 1,19$). Điều này có thể giúp sinh viên cảm thấy tự tin hơn khi họ viết bài.

Tuy được đánh giá ở mức trung bình ở câu 7 ($M = 4,07$; $SD = 1,56$), một số sinh viên Khoa Ngoại ngữ đồng ý là họ nhận được những góp ý của giảng viên về bài viết của họ để chỉnh sửa bài viết tốt hơn trước khi nộp bài cuối cùng để lấy điểm. Vì mức đánh giá ở trung bình, tác giả bài nghiên cứu này có thể suy ra rằng, một số giảng viên ít cho sinh viên cơ hội chỉnh sửa bài viết trước khi nộp bản cuối cùng cho giảng viên. Hiện tượng này có thể là do sĩ số lớp quá đông nên giảng viên rất khó chỉnh sửa bài cho các sinh viên, và nếu có, có thể là chỉ chỉnh sửa trên một số bài làm mẫu; việc chỉnh sửa bài viết mà một số giảng viên làm có thể là khi họ vừa chấm bài viết cho sinh viên, vừa tìm ra các lỗi sai trong bài viết, hơn là việc giúp sinh viên tìm thấy lỗi của mình để chỉnh sửa lại trước khi nộp bài.

Phần lớn sinh viên công nhận rằng, (câu 8) giảng viên của họ khi chỉnh sửa bài viết có giải thích cho họ biết họ sai chỗ nào để họ có thể chỉnh sửa bài viết của họ tốt hơn ($M = 4,60$; $SD = 1,34$). Điều đáng thú vị là dù chỉ một số giảng viên giúp góp ý chỉnh sửa bài viết cho sinh viên, khi họ chỉnh sửa họ chú trọng không chỉ đến các lỗi kỹ thuật như văn phạm và chính tả ($M = 4,52$; $SD = 1,26$) (câu 9), mà còn chú trọng nhiều đến phần nội dung và bố cục của bài viết (câu 10) ($M = 4,53$; $SD = 1,12$).

Kết quả này cho thấy việc góp ý - chỉnh sửa bài viết cho sinh viên của giảng viên ĐH Mở TP.HCM cũng hòa nhập theo những nghiên cứu khác tại Việt Nam (Phạm Vũ Phi Hồ & Usaha, 2011) và các nhà nghiên cứu khác trên thế giới (Rodriguez, 2003; Tuzi, 2004, Min, 2005; and Jones et al.'s (2006). Kết quả này khác với Montgomery và Baker (2007) và Yang và nhóm nghiên cứu (2006)

khi các tác giả này kết luận rằng các giảng viên, khi góp ý bài viết cho sinh viên, chỉ chú trọng quá nhiều vào các lỗi kỹ thuật. Trong kết quả nghiên cứu của bảng khảo sát online của Vyatkina (2011) hỏi các Giám đốc chương trình dạy Ngoại Ngữ ở các trường Đại học của Mỹ về việc góp ý chỉnh sửa bài viết của sinh viên trong tháng 5 năm 2009 cho thấy rằng hầu hết các chương trình này, giảng viên đều góp ý chỉnh sửa bài viết của sinh viên trên nhiều bản nháp và hầu hết việc chỉnh sửa của giảng viên chỉ đều nhằm vào các lỗi kỹ thuật. Như vậy, các giảng viên dạy môn Viết tại Khoa Ngoại ngữ phần nào đã làm tốt hơn khi họ chú trọng không chỉ vào các lỗi kỹ thuật trong bài viết của sinh viên mà còn cả vào nội dung và bố cục.

Về việc chỉ định cho sinh viên làm bài luận dài theo nhóm, tham khảo tài liệu từ thư viện hoặc nơi khác để viết bài nghiên cứu (library research) (câu 11), sinh viên chỉ đồng ý ở mức trung bình ($M = 4,04$; $SD = 1,54$). Có nghĩa rằng, không phải giảng viên nào cũng cho sinh viên làm bài luận dài trong môn viết. Việc làm bài luận dài cho môn học, đặc biệt là môn Viết nên được khuyến khích trong tất cả các lớp dạy Viết. Cuốn sách dạy Viết học thuật (Academic Writing) có tên tuổi ở Việt Nam cũng như những nơi khác trên thế giới (Oshima & Hogue, 2006) và một số sách hướng dẫn Viết cho sinh viên học ngoại ngữ như Bailey (2011), Murphy (2009), và Bowker (2007) đều có ít nhất một chương hướng dẫn sinh viên viết bài luận dài (project or longer essay). Bailey (2011) công nhận rằng những bài viết dài (longer essay) từ 800 đến 2,500 từ luôn là phần bắt buộc của khóa học Viết học thuật bên cạnh những bài viết ngắn và đòi hỏi nhiều về kỹ năng nghiên cứu tìm tài cũng như cách viết theo bố cục của bài viết dài. Do đó, cần khuyến khích sinh viên làm bài luận dài cuối khóa để sinh viên Khoa Ngoại ngữ có thể theo kịp với chương trình đào tạo của nhiều nơi trên thế giới. Tuy nhiên, hiện nay để thực hiện việc giao bài luận dài cho sinh viên làm theo nhóm cuối khóa học thì cần đào tạo cho sinh viên thêm kỹ năng viết trích dẫn về các tài liệu tham khảo vì chỉ có số nhỏ sinh viên thừa nhận rằng (câu 12) giảng viên dạy họ cách viết trích nguồn về các tài liệu tham khảo khi họ

lấy thông tin từ sách vở, trang web, hoặc những nơi khác vào bài viết của mình ($M = 3,63$ $SD = 1,60$). Kỹ năng này nên được đào tạo kỹ để giúp sinh viên tránh lỗi sao chép trong bài làm của mình (Bailey, 2011; Bowker, 2007). Murphy (2010) nói rằng đôi khi việc sao chép tài liệu là do không chú ý, đơn giản chỉ là kết quả của việc thiếu kỹ năng viết lại, viết tóm tắt và trích nguồn. Do đó, việc hướng dẫn sinh viên cách trích nguồn nên luôn là một phần quan trọng trong suốt các khóa học Viết Học Thuật tại Khoa Ngoại ngữ.

Với mức đánh giá rất thấp, không nhiều sinh viên đồng ý rằng (câu 13) giảng viên giúp họ đăng bài viết của họ lên tạp chí sinh viên của trường (EFL Journal), hoặc trên blog cá nhân của họ như facebook hoặc các blog khác mà sinh viên hiện nay đang sử dụng như một công cụ liên lạc với nhau hằng ngày ($M = 2,95$; $SD = 1,55$). Việc khuyến khích sinh viên đăng bài theo bất cứ hình thức nào để chia sẻ cho người khác cũng giúp sinh viên quan tâm nhiều đến chất lượng của bài viết hơn (Phạm Vũ Phi Hồ, 2010). Tuy nhiên, Phạm Vũ Phi Hồ và Usaha (2009) khuyến cáo rằng nếu sử dụng blog giúp sinh viên đăng bài viết, giảng viên nên chọn blog nào được sinh viên chọn lựa sử dụng nhiều nhất để có thể tạo thêm hứng thú cho sinh viên trong quá trình dạy và học môn Viết. Phần kế tiếp sẽ trình bày kết quả định tính dựa trên dữ liệu lấy từ các cuộc phỏng vấn giảng viên tham gia giảng dạy môn Viết học thật tại Khoa Ngoại ngữ ĐH Mở TP.HCM.

Phân tích định tính

Về khía cạnh định tính, dữ liệu từ những cuộc phỏng vấn được nhắm đến (1) các hoạt động giảng dạy dựa theo sách giáo khoa mà giảng viên đang thực hiện, (2) đề tài cho viết trong lớp, (3) hoạt động viết bài luận/đoạn văn, (4) hoạt động góp ý chỉnh sửa bài viết, (5) các giới hạn của sinh viên, (6) cách đánh giá về chất lượng bài viết. Ba trong số 05 giảng viên đang giảng dạy các môn Viết học thuật tại KNN được mời để phỏng vấn: 02 giảng viên cơ hữu và 01 giảng viên thỉnh giảng.

Các hoạt động theo sách giáo khoa

Khi giảng viên được hỏi “dạy môn Viết

có theo đúng trình tự của các hoạt động dạy Viết trong sách giáo khoa không,” hai trong số ba giảng viên trả lời rằng họ không áp dụng theo đúng trình tự của sách giáo khoa đề nghị vì các hoạt động trong sách không được hấp dẫn lắm. Một trong hai giảng viên này thường phải tự thiết kế các hoạt động khác cho lớp thực hiện, còn một giảng viên thì thay đổi thứ tự các hoạt động trong sách. Một giảng viên còn lại thì vẫn theo đúng các trình tự trong sách vì cô tin rằng các hoạt động này đã theo đúng thứ tự của quá trình “dạy viết theo tiến trình.” Một giảng viên mô tả về các hoạt động giảng dạy của cô như sau:

... bài đó rất là chán cho nên thay vì như vậy thì em sẽ cho các bạn chuẩn bị tranh ảnh hoặc là những cái gì đó mà lên [lớp] mình sẽ chia lớp thành 2 hoặc 4 nhóm... một bên là support và một bên against lại ý kiến đó, cho các bạn thảo luận trước để cho các bạn biết Opinion Essay là phải làm như thế nào...

Một giảng viên khác cũng có cùng quan điểm như trên, không làm theo thứ tự đề nghị của sách giáo khoa vì các hoạt động hơi chán và không được hợp lý lắm nên cô thay đổi thứ tự của các hoạt động trong sách; thay vì cho sinh viên đọc bài đọc trước thì giảng viên cho sinh viên hoạt động tìm ý tưởng trước, rồi tới phần từ vựng, rồi tới phần văn phạm, rồi mới tới phần bài đọc. Còn phần dạy ngữ pháp thì giảng viên cho sinh viên tự học và sử dụng chính cấu trúc ngữ pháp đó để diễn tả những ý vừa mới triển khai ra chứ không lấy ý tưởng từ các bài đọc trong sách. Sau đó giảng viên mới cho sinh viên xem lại bài đọc trong sách để so sánh về cấu trúc câu của mình viết và trong bài đọc:

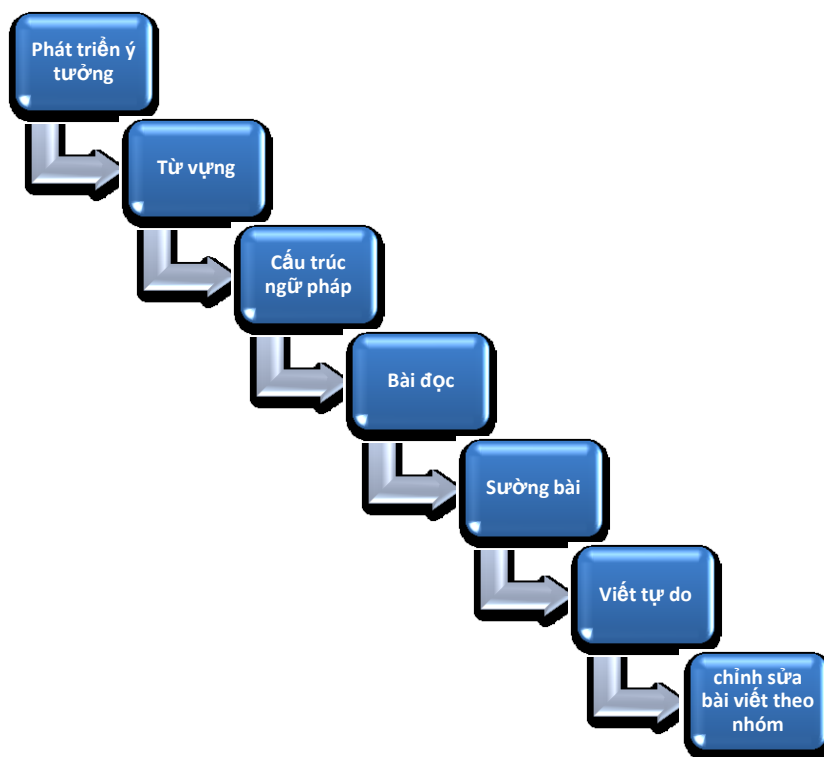
Brainstorm trước rồi cho từ vựng. Ví dụ như brainstorm trước, tới phần vocabulary, rồi tới phần văn phạm luôn. Thí dụ với các thể loại đó các em sẽ áp dụng cấu trúc câu gì và cho các em làm trên lớp. Rồi xong hết các phần ý tưởng của các em, ngôn ngữ các em, rồi mới cho các em đọc lại essay mẫu trong sách để các em thấy được các thể loại bắt đầu mới quay qua dạy các theories về thể loại.

Tóm lại, giảng viên vẫn thực hiện các hoạt động trong lớp theo đề nghị của sách giáo

khoa. Tuy nhiên, hai trong số ba giảng viên thay đổi thứ tự của các hoạt động cho phù hợp với phương pháp của mình, đồng thời cũng tự thiết kế các hoạt động để tạo thêm phần sinh động cho lớp học vì các hoạt động trong sách giáo khoa có vẻ hơi buồn tẻ. Giảng viên còn lại thực hiện hoàn toàn theo thứ tự các hoạt động của sách giáo khoa vì giảng viên này tin rằng các hoạt động trong sách đã được thiết kế theo đúng phương pháp dạy viết theo tiến trình. Thứ tự của các hoạt động mà các giảng viên được thực hiện như: Phát triển ý tưởng

(brainstorming), Từ vựng (Vocabulary), Cấu trúc ngữ pháp (Grammar and structure), Bài đọc (Reading), Lập sườn bài (Outline), rồi viết tự do (free writing), Chỉnh sửa bài viết theo nhóm (Peer editing). Các hoạt động này có vẻ thiên khá nhiều về mặt kỹ thuật như từ vựng, cấu trúc ngữ pháp, viết tự do. Ngoài ra, bài đọc trong sách giáo khoa cũng nhằm mục đích giúp sinh viên tìm từ vựng hơn là học về cấu trúc viết theo thể loại. Các hoạt động được tóm tắt theo Biểu đồ 1:

Biểu đồ 1. Các hoạt động dạy Viết



Đề tài viết trong lớp

Trong suốt khóa học kéo dài từ 12-15 tuần (45 tiết), một giảng viên trình bày rằng giảng viên cho sinh viên viết 5 bài viết. Đề tài thì giảng viên này lấy từ (1) đề cương môn học của tổ trưởng bộ môn, (2) sách giáo khoa, (3) và giảng viên tự cho thêm một số đề tài liên quan đến cuộc sống để các bạn tự chọn trong khuôn khổ những đề tài được đề nghị. Sau mỗi thể loại, giảng viên thường cho sinh viên từ 4 đến 6 đề tài để chọn lựa, tùy theo mức độ khó của thể loại. Điều này có thể lý giải phần nào

kết quả từ câu hỏi trong bảng khảo sát (số 2) là sinh viên không được tự chọn lựa đề tài phù hợp theo sở thích của mình, mà họ chỉ có thể lựa chọn đề tài trong khuôn khổ cho phép của giảng viên.

Một giảng viên khác thì hoàn toàn không sử dụng bất cứ đề tài nào được đề nghị trong sách giáo khoa, mà giảng viên cố gắng tìm những đề tài mang tính “thời sự” để giúp sinh viên có kinh nghiệm thực tế hơn trong việc trình bày quan điểm.

... Đa số mình lấy đề tài từ thực tế, ví dụ như cause and effect thì mình lấy luôn cái đề tài rất là shock là tại sao sinh viên hay gian lận khi làm bài viết ở nhà. Thì các em sẽ có những ý tưởng rất là hay...

Như vậy, mặc dù giảng viên đã nỗ lực kết hợp lấy đề tài từ nhiều nguồn, và thậm chí còn cố gắng lấy những đề tài sát với thực tế, thì sinh viên ở câu trả lời số 2 trong bản khảo sát vẫn chưa thấy đề tài phù hợp với sở thích của mình. Để tìm được cách tốt nhất trong việc chọn lựa đề tài, người nghiên cứu đề nghị, ngoài một số đề tài được đề nghị trong syllabus, và một số đề tài sát với thực tế mà giảng viên cố gắng cung cấp cho sinh viên, giảng viên cũng nên cho sinh viên cơ hội tự đề nghị một số đề tài để viết, miễn là những đề tài được sinh viên đề nghị phù hợp với thể loại được giảng dạy trong giai đoạn đó. Và các đề tài được đưa lên bảng cho các bạn chọn theo tập thể. Theo Hyland (2002a) và Weir (1993), thì việc chọn đề tài phù hợp với sở thích của sinh viên sẽ giúp họ có cơ hội tạo ra những bài viết tốt nhất.

Hoạt động viết bài

Vì lớp học có nhiều sinh viên, 40 sinh viên/lớp, nên khi một giảng viên phụ trách 2 lớp thì họ có đến 80 sinh viên để chấm bài hoặc chỉnh sửa bài viết. Và như vậy, trong một tuần giảng viên không thể chấm khoảng 80 bài luận của sinh viên. Do đó, giảng viên giúp cho sinh viên viết theo nhóm trừ phi sinh viên nào có kỹ năng viết không tốt thì sẽ được giao bài viết riêng.

Thầy tính đi nếu như mà tuần nào em cũng phải chấm 80 bài thì em sẽ chết mất, nên là em sẽ phân nhóm, nhưng mà, lần đầu tiên em chấm bài mà bài dở quá thì em sẽ bắt các bạn viết riêng, không làm nhóm nữa mà em sẽ theo dõi sâu sắc hơn bạn đó...

Để bảo đảm cho chất lượng của bài viết chung, một giảng viên chia nhóm theo trình độ của sinh viên. Những bạn nào giỏi, viết chung với nhau, còn những bạn nào chưa viết tốt, thì sẽ viết riêng và được giảng viên “chăm sóc” kỹ hơn.

Theo Richards và Lockhart (2000), có

rất nhiều cách để chia nhóm giúp sinh viên làm việc với nhau hiệu quả hơn. Sinh viên có thể được chia nhóm theo trình độ về ngôn ngữ khác nhau, hoặc theo cùng một trình độ như nhau để sinh viên có thể học được từ nhau. Việc chia nhóm theo ba hoặc bốn sinh viên một nhóm sẽ giúp họ thảo luận với nhau về bài viết và giúp bài viết trở nên tốt hơn (Liu & Hansen, 2005). Richards và Lockhart đưa ra một số thuận lợi về việc giúp sinh viên làm việc theo nhóm. Thứ nhất, làm việc theo nhóm sẽ giúp làm giảm việc lớp học chỉ xoay quanh một mình giảng viên và giúp giảng viên trở thành một người giúp đỡ và tư vấn cho sinh viên hơn là một người khống chế mọi hoạt động trong lớp học. Thứ hai, làm việc nhóm giúp tăng thêm việc sinh viên chủ động tham gia vào các hoạt động trong lớp và giúp sinh viên có thêm cơ hội thực tập về ngôn ngữ của mình. Ngoài ra, làm việc nhóm có thể giúp sinh viên tăng thêm tính hợp tác trong việc học. Sinh viên có thể giúp đỡ và học hỏi lẫn nhau. Hay nói cách khác, hoạt động nhóm là một hình thức biến người học trở thành tâm điểm trong quá trình dạy và học. (student-centered). Tuy nhiên, tác giả bài này cũng muốn lưu ý đến tinh thần tự nguyện của sinh viên trong hoạt động nhóm. Nếu việc viết bài được giao cho cả nhóm, gồm 3 hoặc 4 sinh viên, và thực hiện bài viết ngoài lớp học, thì sẽ có thể xảy ra trường hợp là sinh viên sẽ “nhường” việc viết bài đó cho một thành viên trong nhóm viết. Như vậy, sức mạnh và hiệu quả của việc làm việc nhóm sẽ mang lại ảnh hưởng không tốt. Theo một góc độ nào đó, nếu làm việc nhóm trong lớp học, thì hiệu quả của làm việc nhóm sẽ tốt hơn vì “bốn người sẽ hơn một người” cả về mặt ngôn ngữ, cấu trúc câu lẫn nội dung. Còn trong trường hợp giao bài viết cho một nhóm làm việc ngoài lớp học, thì giảng viên cần phải dằn dạn kinh nghiệm, kiểm tra thường xuyên từng phần của bài viết, và cảm nhận được đâu là bài viết do chỉ một người, đâu là bài viết của cả nhóm dựa theo phong cách viết của bài viết. Hoặc có một cách khác để giảng viên dạy môn Viết có thể tận dụng được cả sức mạnh của việc làm việc nhóm và “an toàn” cho việc kiểm tra tiến trình thì có thể có một trong các hoạt động trong lớp, giảng viên giúp sinh viên làm việc nhóm,

cùng nhau phát triển ý tưởng (brainstorm ideas), viết sườn bài, viết câu chủ đề chính cho phần mở bài, viết các câu chủ đề cho từng đoạn văn, rồi cùng nhau viết phần mở bài, cùng nhau viết phần thân bài để chỉnh sửa trong lớp,... Như vậy, giảng viên dễ kiểm tra, và giúp sinh viên cảm nhận được hiệu quả tốt của việc viết bài theo nhóm và họ có thể học được từ nhau trong hoạt động trong lớp này.

Hoạt động góp ý chỉnh sửa bài viết

Về việc tổ chức giúp sinh viên góp ý chỉnh sửa bài viết cho nhau thì một giảng viên nói rằng do trình độ của sinh viên còn chưa tốt nên việc chỉnh sửa bài cho nhau là không được thực hiện. Hoặc nếu có thì cũng chỉ chỉnh sửa dàn ý theo nhóm và cũng chỉ sử dụng bảng trên lớp. “Vì trình độ lớp em như thế nên em không cho sửa bài. Ví dụ với “outline” em sẽ cho nhóm lên bảng ghi, rồi em mới đổ những nhóm khác tìm cho cô cái lỗi sai, nhóm nào tìm đúng cô sẽ điểm cộng. Em chỉ sửa như vậy thôi.” Và việc chỉnh sửa bài viết cho sinh viên là việc làm của riêng giảng viên mỗi khi chấm bài viết cho sinh viên, “Em ghi là bạn sai chỗ nào, bạn cần làm những điều gì vô bài đó luôn để các bạn tự đọc. Bên cạnh đó, em cũng ghi là nếu như bạn cảm thấy không thỏa mãn với lời phê hay điểm thì bạn lên gặp cô.” Và như vậy, sinh viên không có cơ hội viết lại sau khi đã nhận lời góp ý của giảng viên. Để lý giải cho điều này, một giảng viên nói rằng giảng viên đã góp ý rất kỹ trên outline rồi, nên sinh viên không được viết lại nữa.

Một giảng viên khác thì đôi khi cho sinh viên chỉnh sửa bài viết cho nhau ở bài nộp 1, nhưng việc góp ý của sinh viên trên bài viết của nhau cũng không được giảng viên đánh giá cao vì cách góp ý của các sinh viên chưa có chất lượng. Tuy nhiên, viết outline luôn được giảng viên chú trọng và góp ý cho sinh viên rất kỹ.

Dù giảng viên có đôi khi cho sinh viên góp ý thì sẽ cho sinh viên dựa trên một checklist, đọc bài của bạn và trả lời “yes” hoặc “no”.

Một giảng viên khác thì sắp xếp việc góp ý bài viết cho nhau bằng cách mỗi khi cho sinh

viên viết bài trên lớp, phân viết tự do (free writing), giảng viên cho 2 hoặc 3 em lên bảng viết. Sau đó giảng viên cho sinh viên góp ý và giảng viên cũng góp ý bài viết trên bảng. Việc góp ý này mang tính làm mẫu để cho sinh viên có thể học được từ những gì góp ý mẫu trên bảng.

... tất cả các em ngồi dưới đều phải viết hết, có thể mời xung phong 2-3 đưa gì đó lên viết trên bảng. Xong rồi mình mới [comment]... cũng nhận xét sơ sơ thôi chứ mình không đi quá sâu về mặt ngôn ngữ hay là này kia kia nọ...

Tóm lại về khía cạnh góp ý và chỉnh sửa bài viết, hầu hết đây là công việc của giảng viên vì sinh viên chưa đủ trình độ để góp ý chỉnh sửa bài viết cho nhau. Nhưng khi giảng viên góp ý thì hầu như cả ba giảng viên chú trọng quá nhiều vào phần viết sườn bài (outline). Mặc dù viết sườn bài cũng là một phần trong tiến trình khai thác và phát triển bài viết, nhưng nếu chú trọng quá vào phần này thì sản phẩm cuối cùng là bài viết sẽ không được chú trọng nhiều. Ngoài ra, việc sinh viên chưa đủ khả năng để góp ý bài viết cho nhau như quan điểm của các giảng viên là khác với những nghiên cứu trước, và nếu như sinh viên chưa đủ trình độ để góp ý thì việc đào tạo cho sinh viên cách chỉnh sửa và góp ý bài viết cho nhau sẽ rất cần thiết. (Stanley, 1992; Berg, 1999; Min, 2005; Min, 2006; Tuzi, 2004; Phạm Vũ Phi Hồ & Usaha, 2009; Phạm Vũ Phi Hồ & Usaha, 2011).

Các giới hạn của sinh viên học môn Viết

Các mặt hạn chế của sinh viên khi học môn Viết được các giảng viên trình bày như sau. Một giảng viên nhận xét các bạn sinh viên còn nhiều hạn chế về (1) cách sắp xếp ý tưởng, (2) kỹ năng sử dụng Văn phạm, (3) cách dùng từ nối, (4) và hạn chế về cách dùng từ. Một giảng viên khác tìm thấy hạn chế của các sinh viên là khi làm sườn bài (outline), các em không biết phân biệt đâu là ý chính, đâu là ý phụ, các bạn sinh viên chưa biết cách sắp xếp ý. Giảng viên thứ ba cũng trình bày các hạn chế của sinh viên về mặt ngôn ngữ, cấu trúc câu và ngữ pháp. Điều này được giảng viên lý

giải là do sinh viên thiếu kinh nghiệm sống, thiếu kiến thức về xã hội, khả năng lý luận chưa đủ lô-gic vì sinh viên chưa có thói quen đọc sách.

... idea cũng không có, kinh nghiệm sống không có hoặc rất ít, kiến thức xã hội không có, khả năng lý luận không có logic vì chưa có thói quen đọc sách thành ra là khi mà nó nghĩ ra ý mà giỏi lắm tới hồi mà express ra trật lất hà.

Ngoài ra, sinh viên vẫn chưa có tính sáng tạo trong việc tìm ý tưởng để viết bài.

Nó [sinh viên] không sáng tạo, em rất ngại gợi ý khi mà có một cái topic, brainstorm em hỏi hết các bạn rồi xong có nghĩa là có nhiều mang lên bảng hết rồi là “sở hữu toàn dân” chứ còn nếu như em gợi ý một cái là nó cứ y theo ý của em nó làm.

Đánh giá chất lượng bài viết của sinh viên

Hầu hết giảng viên chấm bài của sinh viên dựa trên analytic scoring scale (phương pháp phân tích và chấm điểm theo từng phần). Giảng viên cho điểm dựa theo cấu trúc (organization) của bài luận (essay). Ví dụ như nếu phần mở bài (introduction), sinh viên phải viết câu chủ đề chính của bài luận (thesis statement), hay trong phần thân bài phải có câu chủ đề của đoạn đó (topic sentence) và các câu phát triển ý (supporting sentences), và phần kết luận (conclusion) cũng phải hội tụ đầy đủ các yếu tố được đòi hỏi của một bài luận. Ngoài ra, sự kết hợp các ý tưởng được trình bày một cách chặt chẽ (unity) và mạch lạc (coherence), phần ngôn ngữ như văn phạm và từ vựng cũng được các giảng viên đánh giá. Giảng viên thường dựa trên số điểm được đề nghị trước cho từng phần rồi trừ điểm nếu phần nào không đạt yêu cầu.

Xét về khía cạnh lý thuyết về vấn đề đánh giá bài viết, phương pháp đánh giá bài viết mà giảng viên khoa Ngoại ngữ áp dụng là phương pháp chấm điểm theo phân tích từng phần (analytic scoring scale). Theo phương pháp chấm điểm theo phân tích từng phần này, bài viết được đánh giá theo một số lĩnh vực hay tiêu chí hơn là chỉ cho một điểm duy nhất

trong một lần (Hughes, 2003; Weir, 1993; Weigle, 2002). Hay nói cách khác, bài viết được đánh giá một cách khách quan hơn vào từng phần như là nội dung, cấu trúc bài viết, sự trôi chảy trong cách trình bày ý tưởng, thống nhất ý tưởng, từ vựng, văn phạm, câu cú và cấu trúc câu, và kỹ thuật viết. Cách đánh giá này cho thấy thông tin một cách chi tiết về khả năng của người viết theo từng lĩnh vực khác nhau; và do đó, cách thức này được nhiều chuyên gia về lĩnh vực đánh giá bài viết sử dụng (Weigle, 2002). Tuy nhiên, điểm hạn chế của phương pháp này là làm mất nhiều thời gian của người đánh giá bài viết vì đòi hỏi người chấm điểm phải đưa ra nhiều quyết định hơn cho mỗi bài viết (Hughes, 2003; Weigle, 2002). Một hạn chế khác về phương pháp chấm điểm này là việc tập trung vào nhiều lĩnh vực khác nhau trong cùng một bài viết có thể khiến người chấm điểm bị chi phối, mất tập chung vào điểm mạnh chung của toàn bài (Hughes, 2003). Bên cạnh những mặt hạn chế vừa nêu, phương pháp chấm bài theo phân tích từng phần này khá hữu ích cho sinh viên học tiếng Anh như một Ngoại ngữ thứ hai vì họ có thể biết được những điểm mạnh điểm yếu của mình theo từng kỹ năng, từng lĩnh vực. Sinh viên có thể tập trung vào để cải thiện những phần nào mà họ bị yếu kém (Weigle, 2002). Nhìn chung, phương pháp chấm điểm theo phân tích từng phần này có thể được xem là có độ tin cậy nhiều hơn vì mỗi phần của bài viết được chấm điểm riêng biệt (Hughes, 2003; Weigle, 2002). Như vậy, người nghiên cứu nhận thấy rằng giảng viên Khoa Ngoại ngữ đang sử dụng phương pháp chấm điểm có hệ thống và phù hợp với những chuyên gia trên thế giới. Tuy nhiên, một điều đáng cho giảng viên quan tâm về phương pháp đang áp dụng để đánh giá khả năng viết của sinh viên là, mặc dù trong phần liệt kê về các giới hạn của sinh viên, khả năng viết của sinh viên còn nhiều hạn chế, nhưng sinh viên vẫn qua được các kỳ thi cuối khóa vì do cách chấm điểm theo hệ thống phân tích và chấm điểm từng phần này. Do đó, nếu có thể được, người nghiên cứu khuyến nghị giảng viên nên sử dụng cách đánh giá theo một quá trình (portfolios) của Phạm Vũ Phi Hồ (2013).

4. Kết Luận

Mặc dù bài nghiên cứu tìm ra những kết quả hữu ích cho nhà quản lý và các giảng viên về việc cung cấp một cái nhìn khá tổng quát về những phương pháp đang được các giảng viên dạy môn Viết học thuật thực hiện tại Khoa Ngoại ngữ (KNN) – ĐH Mở TP.HCM, một số giới hạn không thể tránh khỏi được đề cập như sau. Thứ nhất, kết quả nghiên cứu này tuy đã bao phủ hết các hoạt động dạy và học môn Viết cả 3 khóa học Viết 1, 2, và 3 của KNN, nhưng kết quả cũng không thể nhân rộng ra cho các hoạt động dạy và học Viết từ các trường hoặc các khoa Ngoại ngữ khác. Thứ

hai, việc chọn mẫu cũng bị giới hạn trong việc chọn mẫu từ lớp học thay vì phải chọn theo phương pháp ngẫu nhiên trên từng mẫu, nên mẫu tham gia nghiên cứu cũng chưa hoàn toàn đại diện cho tổng số của ngữ cảnh nghiên cứu. Cần có những nghiên cứu lớn hơn về mẫu nghiên cứu của các Khoa Ngoại ngữ của các Trường Đại học tại TP.HCM để kết quả mang tính phổ quát hơn. Ngoài ra, cần có một nghiên cứu tìm hiểu sâu về phương pháp viết theo nhóm để giúp giảng viên có thể theo dõi và đánh giá hữu hiệu hơn, công bằng hơn trên khả năng viết tiếng Anh của sinh viên Khoa Ngoại ngữ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bacha, N. N., & Bahous, R. (2007). Contrasting views of business students' writing needs in an EFL environment. *English for Specific Purposes (2007)*, doi:10.1016/j.esp.2007.05.001 Article in Press.
2. Bailey, S. (2011). *Academic Writing: A Handbook for International Students* (3rd ed.). New York: Routledge.
3. Berg, E. C. (1999). "The Effects of Trained Peer Response ESL Students' Revision Types and Writing Quality". *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 215 – 241.
4. Bernhardt, S. A. (1985). Writing across the curriculum at one university: A survey of faculty members and students. *ADE Bulletin*, 082, 55–59 cited in Bacha, N. N. & Bahous, R.(2007). Contrasting views of business students' writing needs in an EFL environment. *English for Specific Purposes (2007)*. Article in Press., doi:10.1016/j.esp.2007.05.001.
5. Bowker, N. (2007). *Academic Writing: A Guide to Tertiary Level Writing*. Palmerston North: Massey University.
6. Çinar, E. (2011, Dec. 30). *The Role of Group Work in Learning of English as a Foreign Language*. Retrieved Dec. 24, 2012, from COMU ELT: <http://www.comuelt.org/formal-articles/articles-from-%C3%A7omu-elt-2011/63-the-role-of-group-work-in-learning-of-english-as-a-foreign-language.html>
7. Hedge, T. (2002). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
8. Herder, S., & King, R. (2012). *Extensive Writing: Another Fluency Approach for EFL Learners*. Retrieved from <http://erfoundation.org/proceedings/erwc1-Herder-King.pdf>
9. Hughes, A. (2001). *Testing for Language Teachers* (3rd ed.). Great Britain: Bell & Bain Ltd, Glasgow.
10. Hyland, F. (2000). "ESL writers and feedback: giving more autonomy to students". *Language Teaching Research*, 4(33), DOI: 10.1177/136216880000400103.

11. Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Essex: Longman.
12. Hyland, K. (2003a). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Hyland, K. (2003b). “Genre-based pedagogies: A social response to process”. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17–29.
14. Hyland, K., & Hyland, F. (2006). *Feedback in second Language writing*. New York: Cambridge University Press.
15. Jones, H. R., Garralda, A., Li, C. S., & Lock, G. (2006). “Interactional dynamics in online and face-to-face peer-tutoring sessions for second language writers”. *Journal of Second Language Writing*, 15(1), 1-23.
16. Kim, L. (2006, Oct. 12th). *Bay nam hoc o pho thong: Tai sao khong biet noi tieng Anh?* Retrieved on Dec. 18th, 2012, from Tuoi Tre Newspaper: <http://tuoitre.vn/Giao-duc/166558/7-nam-hoc-o-pho-thong-Tai-sao-khong-biet-noi-tieng-Anh.html>
17. Liu, J., & Hansen, G. J. (2005). *Peer Response in Second Language Writing Classroom*. U.S.A: The University of Michigan Press.
18. Min, H. T. (2005). Training students to become successful peer reviewers. *System*, 33(2), 293-308.
19. Min, H. T. (2006). “The effects of trained peer review on EFL students’ revision types and writing quality”. *Journal of Second Language Writing*, 15(2), 118-141.
20. Mullane, J., & McKelvie, S. J. (2001). “Effects of removing the time limit on first and second language intelligence test performance”. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(23). Retrieved May 29, 2013, from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=23>
21. Murphy, A. (2009). *General guide for academic writing and presentation of written assignments*. Dublin: Dublin Institute of Technology.
22. Murphy, A. (2010). *Academic Writing and Publishing Matters for the scholar-researcher*. Dublin: Dublin University of Technology.
23. Nguyễn Thị Kiều Thu (2002). *Error Feedback in L2 Writing Classes: How explicit does it need to be?* Unpublished M.A. Dissertation, University of Social Sciences & Humanities, HCMC.
24. Nguyễn Thị Thu Hà (2004). *The use of group work in foreign language classes: Factors leading to success*. Unpublished M.A. Dissertation, University of Social Sciences & Humanities, HCM City, Vietnam.
25. Ojima, M. (2006). “Concept mapping as pre-task planning: A case study of three Japanese ESL writers”. *System*, 34(4), 566-585.
26. Onwuegbuzie, A. J., & Seaman, M. A. (1995). “The Effect of Time Constraints and Statistics Test Anxiety on Test Performance in a Statistics Course (Abstract)”. *Journal of Experimental Education*, 63(2), 115-124.
27. Oppenheim, A. N. (1999). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Biddles Ltd.
28. Oshima, A., & Hogue, A. (2006). *Writing Academic English* (4th ed.). New York: Pearson Education, Inc.

29. Phạm Vũ Phi Hồ (2010, Jan. 25). *Blog-based peer response for l2 writing revision*. Retrieved Jan. 24, 2013, from Sutir Suranaree University of Technology, Intellectual Repository: <http://sutir.sut.ac.th:8080/sutir/bitstream/123456789/3392/2/Fulltext.pdf>
30. Phạm Vũ Phi Hồ & Usaha, S. (2009). “Blog-based Peer Response for EFL Writing: A Case Study in Vietnam”. *AsiaCall Online Journal*, 4(1), 1-29.
31. Phạm Vũ Phi Hồ & Usaha, S. (2011). “The Effectiveness of Blog-based Peer Response for L2 Writing”. *Journal of Science – HCMC Open University*, 3(3), 27-44.
32. Phạm Vũ Phi Hồ (2013). “Các Hoạt Động Dạy và Học Môn Viết tại Khoa Ngoại ngữ Đại học Mở TP.HCM”. *Tạp Chí Khoa học trường Đại học Mở TP.HCM*, 3 (31), 96-115.
33. Richards, C. J., & Lockhart, C. (2000). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
34. Rodriguez, R. R. (2003). *Computer-Mediated Peer Response and Its Impact on Revision in The College Spanish Classroom: A Case Study*. Florida: Unpublished Ph.D. Dissertation, College of Arts & Sciences and College of Education University of South Florida.
35. Stanley, J. (1992). “Coaching student writers to be effective peer evaluators”. *Journal of Second Language Writing*, 1(3), 217-233.
36. Storch, N. (2011). “Collaborative Writing in L2 Contexts: Processes, Outcomes, and Future Directions”. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 275–288.
37. Sutherland, J. A., & Topping, K. J. (1999). “Collaborative Creative Writing in Eight years-old: Comparing Cross Ability, Fixed Role and same-ability Reciprocal Role Pairing”. *Journal of Research and Reading*, 22(2), 154-179.
38. Trần, B. N. (2000). *A combination of skills & strategies and genre analysis approaches in designing a course to improve magazine writing*. Unpublished M.A. Dissertation, University of Social Sciences and Humanities, HCM City, Vietnam.
39. Tuzi, K. (2004). “The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course”. *Computers and Composition*, 21(2), 217-235.
40. Vyatkina, N. (2011). “Writing Instruction and Policies for Written Corrective Feedback in the Basic Language Sequence”. *L2 Journal*, 3(1), 63-92.
41. Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. (L. F. Bachman, & J. C. Alderson, Eds.) Cambridge: Cambridge University Press.
42. Weir, J. C. (1993). *Understanding & Developing Language Tests*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International (UK) Ltd.
43. Wennerstrom, A. (2006). *Discourse Analysis in the Language Classroom*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
44. Wilkinson, D., & Birmingham, P. (2003). *Using Research Instruments – A Guide for Researcher*. London: RoutledgeFalmer.
45. Yang, M., Badger, R., & Yu, Z. (2006). “A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class”. *Journal of Second Language Writing*, 15(3), 179-200.