



Bài báo nghiên cứu

HỢP TÁC THỰC HIỆN PORTFOLIO THEO CẶP NHẪM NÂNG CAO KỸ NĂNG VIẾT LUẬN CHO SINH VIÊN

Phạm Thị Phương

Trường Đại học Thương Mại

Tác giả liên hệ: Phạm Thị Phương – Email: phuongpt1204@tmu.edu.vn

Ngày nhận bài: 02-01-2019; ngày nhận bài sửa: 15-8-2019; ngày duyệt đăng: 26-9-2019

TÓM TẮT

Nghiên cứu này tìm hiểu hiệu quả của việc viết portfolio các bài luận theo cặp với kỹ năng viết luận của sinh viên. Nghiên cứu thực nghiệm cho thấy các cặp thực hiện portfolio cải thiện kỹ năng viết bài luận nhiều hơn so với nhóm thực hiện theo cá nhân và so với nhóm đối chứng. Từ đó, nghiên cứu đề xuất việc sử dụng portfolio theo cặp trong việc nâng cao kỹ năng viết luận cho sinh viên.

Từ khóa: học tập hợp tác; portfolio; kỹ năng viết; học tập theo cặp

1. Lời mở đầu

Cùng với phương pháp lấy người học làm trung tâm, nâng cao tính tự chủ của sinh viên, học tập hợp tác tiếp tục duy trì vai trò quan trọng trong giáo dục thế kỉ XXI. Trong giảng dạy ngoại ngữ, học tập hợp tác được áp dụng cho tất cả các kỹ năng nhằm nâng cao trình độ ngôn ngữ và kỹ năng làm việc theo nhóm của sinh viên. Học tập hợp tác trong kỹ năng viết mang lại nhiều lợi ích cho sinh viên ở tất cả các cấp. Nhiều nghiên cứu về chủ đề này đã chứng minh giá trị của nó ở nhiều nơi trên thế giới, đặc biệt là ở các nước phương Tây (Chang, 1995; Lan, Sung, & Chang, 2006; Savage & Armstrong, 2012). Tuy nhiên, tại Việt Nam, chưa có nhiều nghiên cứu về vấn đề này. Bên cạnh đó, học tập hợp tác đa số tập trung vào hợp tác nhóm và ít tập trung vào hợp tác theo cặp, đặc biệt là đối với kỹ năng viết.

Tại Việt Nam, học tập hợp tác trong kỹ năng viết cũng tập trung nhiều vào hoạt động trên lớp hơn là hoạt động ngoài giờ học. Giảng dạy hợp tác đã được điều tra chủ yếu diễn ra trong bối cảnh lớp học, rất ít được thực hiện ngoài chương trình giảng dạy, mà đòi hỏi sinh viên phải giải quyết tại nhà. Thêm vào đó, sinh viên đại học thường có kỹ năng viết kém hơn nhiều so với các kỹ năng khác. Những điểm yếu của sinh viên thường gặp có thể thấy là thiếu ý tưởng, sắp xếp ý theo logic còn kém, thiếu từ vựng và hiểu biết mơ hồ về các khía cạnh ngữ pháp. Một nguyên nhân phổ biến cho vấn đề này là sinh viên dành ít thời gian để viết bài luận ở nhà và chủ động trong việc tự học (Tran Luong, 2018; Vo Thi Ngoc Lan & Le

Cite this article as: Phạm Thị Phương (2019). The use of dyadic collaborative learning in writing portfolios in enhancing students' writing competence. *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 16(11), 825-837.

Thi Phuong Hoang, 2018). Do đó, mọi giải pháp cho vấn đề này cần được thực hiện sao cho sinh viên có thể thực hành viết nhiều hơn, từ đó dần dần cải thiện kỹ năng viết của mình.

Portfolio, tuyển tập các bài tập do sinh viên tự làm, thường được thực hiện ngoài giờ lên lớp đã được áp dụng thành công tại nhiều nước trên thế giới, với những lợi ích của nó trong việc cải thiện các kỹ năng, đặc biệt là kỹ năng viết, nhờ việc sinh viên chủ động tìm hiểu, và tự luyện viết với khối lượng lớn các bài tập. Nghiên cứu này được thực hiện để điều tra hiệu quả của việc học tập hợp tác trong kỹ năng viết trong môi trường Việt Nam đối với sinh viên đại học. Mặc dù việc học tập hợp tác trong kỹ năng viết đã được thực hiện tại nhiều nơi trên thế giới, nhưng học tập hợp tác theo cặp vẫn chưa nhận được sự quan tâm thích đáng. Do đó, nghiên cứu này điều tra việc học tập hợp tác theo cặp và so sánh với việc học tập theo cá nhân trong việc thực hiện portfolio.

2. Cơ sở lý thuyết về học tập hợp tác

2.1. Tầm quan trọng của học tập hợp tác

Trong hai thập kỷ vừa qua, học tập hợp tác ngày càng đóng vai trò quan trọng trong việc giảng dạy ngoại ngữ hay ngôn ngữ thứ hai. Không ít nghiên cứu đã chỉ ra rằng học tập hợp tác thực sự hữu ích trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy ngoại ngữ hay ngôn ngữ thứ hai (Lan, Sung & Chang, 2006). Học tập hợp tác thường có hiệu quả cao hơn nhiều so với học tập cạnh tranh. Trong môi trường làm việc tương lai, việc hợp tác, tương tác và giao tiếp với nhau sẽ trở nên phổ biến, do đó lớp học cần phải tạo ra không chỉ sự tương tác và cạnh tranh giữa các cá nhân, mà còn tạo ra cả hoạt động hợp tác giữa các cá nhân với nhau.

2.2. Định nghĩa và đặc điểm của học tập hợp tác

Ý tưởng về học tập hợp tác ra đời nhờ vào nỗ lực của các giảng viên và nhà nghiên cứu người Anh trong những năm 1950 và 1960. Học tập hợp tác bắt nguồn từ một cuộc cải cách chống lại phong cách giảng dạy độc đoán và phong cách truyền thống, trong đó giảng viên đóng vai người truyền thụ kiến thức và giữ vai trò chủ đạo trong các hoạt động giảng dạy.

Có nhiều cách định nghĩa khác nhau về học tập hợp tác, có học giả cho rằng đây là một thuật ngữ chung để nói về một cách tiếp cận bao gồm nhiều phương pháp giáo dục liên quan đến nỗ lực trí tuệ chung bằng cách sinh viên (hoặc sinh viên và giảng viên) tương tác với nhau (Smith & MacGregor, 1992), có học giả cho rằng học tập hợp tác là cấu trúc, tình huống hay hoạt động xã hội tự nhiên cho sinh viên (Dillenbourg, 1999). Tuy nhiên, đa số các học giả đều thống nhất rằng học tập hợp tác là một phương pháp học tập, trong đó việc học tập xảy ra khi có hai hoặc nhiều người cùng thực hiện các hoạt động học tập như giải quyết một vấn đề hay tạo ra một sản phẩm (Dillenbourg, 1999).

Johnson và cộng sự (1990) đã giải thích chi tiết 5 yếu tố cơ bản trong học tập hợp tác như sau:

- Nhận thức rõ ràng sự phụ thuộc lẫn nhau: Các thành viên trong nhóm phải dựa vào nhau để đạt được mục tiêu. Nếu bất kỳ thành viên nào trong nhóm không thực hiện phần việc của

mình, mọi thành viên khác đều phải chịu hậu quả. Các thành viên cần tin rằng nhóm cần liên kết chặt chẽ để đảm bảo rằng tất cả đều thành công cùng nhau.

- Tương tác đáng kể: Các thành viên giúp đỡ và khuyến khích nhau học hỏi bằng cách giải thích những gì mình hiểu và bằng cách thu thập và chia sẻ kiến thức. Tương tác tích cực giữa các thành viên thể hiện ở việc cung cấp các thông tin phản hồi cho nhau, phản biện ý kiến của nhau và quan trọng nhất là giảng dạy và khuyến khích lẫn nhau.
- Trách nhiệm cá nhân: Tất cả sinh viên trong một nhóm phải chịu trách nhiệm chia sẻ công việc của họ và nắm bắt được tất cả các tài liệu cần học.
- Kỹ năng xã hội: Sinh viên được khuyến khích và giúp đỡ để phát triển các kỹ năng lãnh đạo, ra quyết định, giao tiếp và kỹ năng ứng xử khi có mâu thuẫn xảy ra.
- Nhóm tự đánh giá: Các thành viên trong nhóm đặt mục tiêu nhóm, định kỳ đánh giá và có những điều chỉnh để hoạt động hiệu quả hơn.

Cùng quan điểm này, Smith và Mac Gregor (1992) cũng giải thích bốn đặc điểm của học tập hợp tác, tuy nhiên các tác giả này tập trung nhiều hơn vào nguồn thu thập và phát triển kiến thức từ các tài liệu mới, và từ các kiến thức đa dạng của các thành viên trong nhóm.

- Học tập là một quá trình chủ động và mang tính xây dựng, tức là sinh viên phải làm việc tích cực theo một mục tiêu cụ thể trong quá trình học tập bằng việc kết hợp các tài liệu mới với các nền tảng kiến thức của họ.
- Học tập phụ thuộc vào bối cảnh cụ thể. Thay vì bắt đầu bằng thực tế và ý tưởng sau đó là thực hành, sinh viên sẽ bắt đầu từ các vấn đề cần giải quyết và sau đó tìm ra giải pháp cho vấn đề này.
- Sinh viên có trình độ đa dạng về quan điểm, nền tảng kiến thức, phương pháp học, kinh nghiệm và mong muốn kết hợp với nhau trong quá trình học tập. Học tập về bản chất là một hoạt động xã hội.
- Học tập hợp tác là cách kết hợp sao cho sinh viên giao tiếp với nhau và trong quá trình giao tiếp này việc học tập xảy ra (Smith, & MacGregor, 1992, p.2).

Học tập hợp tác được đặc trưng bởi vai trò chủ động của sinh viên trong quá trình học tập, đóng góp vào việc thực hiện mục tiêu học tập chung. Sinh viên học tập từ nhau và vai trò của giảng viên là người trung gian, người tư vấn và người hướng dẫn của quá trình học tập chứ không đóng vai trò chủ đạo. Những sinh viên yếu kém có thể học từ các sinh viên khá giỏi, và ngược lại những sinh viên khá giỏi cũng có thể học từ các sinh viên trung bình hay yếu trong quá trình học tập.

Trong các hoạt động học tập hợp tác, thường có các hoạt động như cùng nhau phát hiện ra vấn đề, tìm hiểu vấn đề, phản hồi và tiếp nhận phản hồi. Các hoạt động này sẽ giúp sinh viên hiểu biết hơn và từ đó phát triển các kỹ năng ngôn ngữ.

2.3. Hiệu quả của học tập hợp tác

Học tập hợp tác được chứng minh có hiệu quả trước tiên với trình độ của sinh viên, giúp sinh viên khắc phục những điểm yếu và củng cố các kỹ năng cần thiết. Lan và các tác giả khác (2006) khuyến sử dụng học tập theo nhóm để dạy cho những sinh viên yếu bằng

phần mềm học đọc hợp tác mà không cần kết nối mạng. Trong chương trình này, tất cả sinh viên đều có vai trò như nhau, sinh viên học tập cá nhân và học tập theo nhóm, giúp đỡ các cá nhân khác khi cần. Khi một cá nhân gặp khó khăn trong quá trình đọc, cá nhân sinh viên đó sẽ tìm kiếm sự giúp đỡ từ thành viên nhóm cũng như từ các nhóm trên mạng. Kết quả cho thấy hình thức hợp tác này giúp sinh viên khắc phục yếu điểm như việc nộp bài muộn (khi các thành viên cần giúp đỡ phải chờ đợi các thành viên trong nhóm giúp), không nhận được phản hồi (khi trưởng nhóm đang bận giúp các thành viên khác) và quá trình hợp tác nhóm không hiệu quả (khi trưởng nhóm trêu chọc hay loại một thành viên yếu kém ra khỏi nhóm). Rõ ràng là, học tập hợp tác là một quá trình xã hội biến lớp học thành một môi trường giao tiếp, giúp sinh viên cùng làm việc để hiểu các tài liệu học tập (Savage, & Armstrong, 2012, p.242).

Kết quả nghiên cứu thực nghiệm mô phỏng với sinh viên học EFL (học tiếng Anh như một ngoại ngữ) trong lớp học đa trình độ được thực hiện bởi Liang (2002) cho thấy lớp học sử dụng phương pháp học tập theo nhóm nâng cao trình độ tiếng Anh nhiều hơn so với nhóm học theo phương pháp truyền thống. Sự đa dạng trong nhóm về hiểu biết và kinh nghiệm đã góp phần đáng kể vào quá trình học tập. Trong một nghiên cứu tương tự, Chang (1995) đã so sánh phương pháp học tập truyền thống theo cả lớp (whole class) và phương pháp học tập hợp tác (collaborative) trong lớp học đọc tiếng Anh tại trường cao đẳng trong một nghiên cứu thực nghiệm. Kết quả bài kiểm tra tổng hợp và bài kiểm tra tóm tắt bài đọc của nhóm học tập hợp tác cao hơn hai điểm so với nhóm học tập theo hình thức lấy giảng viên làm trung tâm. Những nghiên cứu về tác động của học tập hợp tác với các kỹ năng khác cũng khẳng định học tập hợp tác giúp sinh viên nâng cao khả năng ngoại ngữ (Kung, 2002; Storch, 2007; Fernandez Dobao, 2012...).

Học tập hợp tác không chỉ giúp nâng cao trình độ ngôn ngữ cho sinh viên mà còn giúp sinh viên trưởng thành hơn về mặt xã hội và tình cảm. Bên cạnh phát triển trình độ ngôn ngữ, học tập hợp tác còn giúp sinh viên nâng cao trách nhiệm của mình trong học tập, từ đó tác động ngược lại, làm trình độ ngôn ngữ phát triển hơn. Richards và Rodgers (2001) cho rằng học tập hợp tác khuyến khích sinh viên chịu trách nhiệm nhiều hơn cho quá trình học tập của mình, và quá trình học tập là một quá trình đòi hỏi sinh viên tham gia trực tiếp vào nó (Richards, & Rodgers, 2001, p.199).

Tuy nhiên, học tập hợp tác cần được thực hiện một cách tỉ mỉ có xem xét đến sự khác nhau về văn hóa. Flowerdew (1998) chỉ ra mối quan hệ khăng khít giữa làm việc theo nhóm và phát triển các giá trị văn hóa, Flowerdew chỉ ra rằng cách làm việc nhóm có thể phù hợp cho các đối tượng sinh viên này khi nó tôn trọng các giá trị văn hóa của đất nước.

Tóm lại, học tập hợp tác có nhiều tác dụng trên các phương diện học tập - một mặt nâng cao trình độ các kỹ năng của sinh viên, mặt khác nâng cao kỹ năng học tập và các kỹ năng cần thiết cho công việc tương lai. Tuy nhiên, để đạt được hiệu quả mong muốn, việc học tập hợp tác cần được đặt trong bối cảnh văn hóa xã hội của sinh viên.

2.4. Học tập hợp tác trong việc học tập ngoại ngữ với kỹ năng viết

Bên cạnh việc ứng dụng trong các kỹ năng đọc hay nói, hoạt động hợp tác theo nhóm hay cặp cũng được sử dụng trong phương pháp giảng dạy kỹ năng viết (Kung, 2002; Storch, 2007). Kung (2002) khẳng định rằng học tập hợp tác trong kỹ năng viết là một phương pháp để những sinh viên có khả năng ngoại ngữ còn kém có thể trao đổi với nhau trong quá trình lập kế hoạch, thảo luận và tìm hiểu ý nghĩa của ngôn ngữ và biên tập lại bài viết. Những hoạt động này giúp cho sinh viên đi đúng hướng để hoàn thành nhiệm vụ đề ra hiệu quả hơn. Việc hợp tác trong khi viết bài giúp tăng sự tham gia, sự tự tin và trách nhiệm của sinh viên.

Ngoài việc giúp nâng cao khả năng ngôn ngữ, học tập hợp tác còn giúp sinh viên phát triển các khía cạnh khác của ngôn ngữ. Việc sử dụng các bài tập viết theo phương pháp học tập hợp tác sẽ giúp sinh viên chú ý viết đúng ngữ pháp hơn. Shehadeh (2011) đã khẳng định rằng học tập hợp tác có tác động tích cực với kết quả học tập nói chung của sinh viên, đồng thời sinh viên cũng cảm thấy thích thú hơn trong khi học tập kỹ năng viết. Fernandez Dobao (2012) cũng đã chứng minh hiệu quả của học tập hợp tác đối với việc nâng cao độ chính xác về việc sử dụng từ vựng và ngữ pháp trong bài viết cho sinh viên. Một trong những hoạt động phổ biến có thể áp dụng phương pháp học tập hợp tác là hoạt động viết tóm tắt cho bài đọc. Storch (2007) cho rằng khi học tập hợp tác trong hoạt động này, sinh viên có thể nhận ra những lỗ hổng về ngôn ngữ của mình qua những phản hồi qua lại của sinh viên khác, hay củng cố lại những hiểu biết ngôn ngữ thông qua việc phản hồi cho sinh viên khác. Như vậy, phản hồi cho sinh viên khác hay nhận phản hồi từ các sinh viên khác đóng vai trò quan trọng trong việc củng cố và nâng cao nhận thức và khả năng ngoại ngữ của sinh viên. Tuy nhiên, các hoạt động hợp tác cần bao gồm các quá trình từ lập kế hoạch, phác thảo, phân tích và biên tập để củng cố quá trình xã hội của kỹ năng viết, tức là quá trình mà sinh viên trao đổi ý kiến với nhau.

Như vậy, các nghiên cứu về học tập hợp tác với kỹ năng viết đã chỉ ra rằng học tập hợp tác là một phương pháp hiệu quả để nâng cao kỹ năng viết luận cho sinh viên. Tuy nhiên, số lượng nghiên cứu về học tập hợp tác theo cặp cho kỹ năng viết luận còn rất hạn chế ở Việt Nam. Do đó, nghiên cứu này sẽ đóng góp vào cơ sở lý thuyết hiện tại bằng việc nghiên cứu học tập hợp tác theo cặp cho kỹ năng viết đối với sinh viên tại Việt Nam.

2.5. Sử dụng portfolio trong giảng dạy ngoại ngữ

Portfolio là tuyển tập các bài tập do sinh viên tự làm nhằm giúp nâng cao kết quả học tập. Portfolio đặc biệt phù hợp và hiệu quả với học chế tín chỉ, khi mà sinh viên được yêu cầu tự học ở nhà nhiều hơn và thời gian trên lớp là để hướng dẫn cho sinh viên cách học. Portfolio là một công cụ sư phạm tuyệt vời để nâng cao tính tự chủ của sinh viên, giúp đánh giá và giảng dạy chính xác. Portfolio được coi là hữu ích đặc biệt đối với sinh viên học tiếng Anh không phải là người bản xứ, bởi vì nó giúp sinh viên chuẩn bị kỹ lưỡng hơn cho bài viết thay vì 45 hay 60 phút cho bài kiểm tra viết trên lớp (Hamp-Lyons & Condon, 2000, p.61). Giống như học tập hợp tác, portfolio cũng là một hình thức nâng cao tính tự chủ của sinh

viên. Trong bối cảnh Việt Nam, portfolio cũng đã được đề cập trong một số nghiên cứu nhằm nâng cao kỹ năng đọc, kiến thức về từ vựng, kỹ năng viết theo các nhân, tuy nhiên chưa có nghiên cứu nào thực hiện việc sử dụng portfolio theo cặp. Hơn nữa, portfolio cũng chỉ mới được thực hiện trong nghiên cứu, mà chưa được đưa vào chương trình giảng dạy như là một yêu cầu bắt buộc.

3. Mục tiêu và phương pháp nghiên cứu

3.1. Mục tiêu nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện nhằm trả lời cho hai câu hỏi sau:

- a. *Áp dụng portfolio có nâng cao kỹ năng viết luận cho sinh viên hay không?*
- b. *Học tập hợp tác theo cặp hay học tập theo cá nhân khi làm portfolio có tác dụng tốt hơn trong việc nâng cao kỹ năng viết luận cho sinh viên?*

3.2. Khách thể nghiên cứu và quy trình thực hiện nghiên cứu

Để thực hiện mục tiêu nghiên cứu, ba nhóm sinh viên (gọi là nhóm A, nhóm B và nhóm C) học Khoa Tiếng Anh, Trường Đại học Thương Mại đã được chọn làm khách thể nghiên cứu. Ba nhóm này được chọn ngẫu nhiên, nhóm A gồm 31 sinh viên (30 nữ và 1 nam) được giảng dạy theo chương trình giống nhóm B và C, tuy nhiên nhóm B gồm 29 sinh viên (29 nữ) được giảng viên yêu cầu làm portfolio bài luận theo cá nhân, nhóm C gồm 31 sinh viên (29 nữ và 2 nam) được yêu cầu viết bài luận theo cặp trong 12 tuần của học phần tiếng Anh (học phần này học trong 15 tuần).

Trước khi thực hiện portfolio, cả ba nhóm đều thực hiện bài kiểm tra Pre-test để kiểm tra trình độ viết luận. Sau đó, các nhóm B, và C được hướng dẫn và thực hiện bài portfolio, hai tuần một bài. Tuần cuối cùng dành cho việc thực hiện bài kiểm tra Post-test (dạng thức và tiêu chí chấm điểm giống bài Pre-test) và thực hiện phỏng vấn với 10 sinh viên từ nhóm B và C (5 sinh viên cho mỗi nhóm). Sau đây là quy trình thực hiện theo tuần:

| | |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tuần 1 | Giảng viên hướng dẫn sinh viên cả 3 nhóm cách viết luận |
| Tuần 2 | Giảng viên cho cả 3 nhóm làm bài Pre-test (viết luận) Giảng viên hướng dẫn và yêu cầu nhóm B thực hiện viết portfolio bài luận theo cá nhân và nhóm C thực hiện viết portfolio theo cặp |
| Tuần 3-14 | Các nhóm thực hiện portfolio, sinh viên phải nộp portfolio theo chủ đề hai tuần một lần. Tuần 14, sinh viên tập hợp các bài portfolio, đóng thành quyển và nộp cho giảng viên |
| Tuần 15 | Giảng viên thực hiện bài kiểm tra Post-test và thực hiện phỏng vấn |

Đối với nhóm C, thực hiện theo cặp, giảng viên yêu cầu cụ thể hơn cách thức hợp tác của hai thành viên như sau:

1. Cả hai thành viên cùng tìm và chọn ít nhất 2 bài mẫu có sẵn, ghi rõ nguồn tham khảo (thành viên nên tự tìm nhiều bài, sau đó cùng nhau thảo luận bài nào tốt nhất để đưa vào portfolio).

2. Cả hai cùng phân tích mẫu, viết lại dàn ý của bài mẫu, liệt kê các cụm từ theo chủ đề, các cụm từ hay và hữu ích.

3. Cả hai thành viên có thể tìm hiểu thêm các từ và cụm từ hữu ích có liên quan đến chủ đề từ các nguồn khác nếu có thời gian.

4. Hai thành viên cùng viết về một chủ đề đã cho (viết tay), trên bài viết phải thể hiện chữ viết của cả hai thành viên.

5. Sau khi viết bài, các thành viên tự viết phản hồi theo cá nhân, nêu cảm nghĩ về quá trình viết bài cùng cặp của mình.

6. Nộp bài sau 2 tuần, gồm: bài mẫu, phân tích mẫu, phân tích từ vựng, cấu trúc, bài viết, và bài phản hồi.

3.3. Công cụ nghiên cứu

Công cụ nghiên cứu được sử dụng gồm điểm số của hai bài kiểm tra (Pre-test và Post-test) và phỏng vấn. Bài kiểm tra yêu cầu viết một bài luận, được trích ra từ đề thi IELTS năm 2018. Tiêu chí chấm bài thi cũng dựa trên 4 tiêu chí của bài luận IELTS (nội dung, liên kết ý, từ vựng và ngữ pháp).

Các chủ đề cho portfolio được chọn từ sách viết IELTS và liên quan chặt chẽ với các chủ đề trong chương trình giảng dạy.

Điểm cho bài kiểm tra Pre-test và Post-test nhằm tìm hiểu tác động của portfolio đối với kỹ năng viết luận của sinh viên trên từng khía cạnh.

Phỏng vấn được sử dụng để tìm hiểu sâu hơn cảm nhận và những lí do giải thích cho những thay đổi trong kỹ năng viết luận của sinh viên.

3.4. Kết quả và thảo luận (xem Bảng 1)

Bảng 1. Kiểm định Levene về sự tương đồng nhóm

| | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|-----------|---------------------|-----|-----|------|
| PRE_TEST | 1,400 | 2 | 88 | ,252 |
| POST_TEST | ,184 | 2 | 88 | ,832 |

Hiệu quả về kỹ năng viết luận được kiểm nghiệm qua phân tích ANOVA sử dụng SPSS 2,0 với bài Pre-test và Post-test. Kết quả cho thấy do mức ý nghĩa sig (0,252 và 0,832) đều lớn hơn 0,05, ma trận hiệp phương sai (covariance matrices) của biến phụ thuộc là đồng nhất giữa các sinh viên của ba nhóm. Điều này chứng tỏ tính hợp lí của dữ liệu từ bài kiểm tra.

Từ đó, kiểm chứng sự khác nhau giữa kết quả pre - post test của ba nhóm, Bảng 2 (Tests of Between-Subjects Effects) dưới đây cho thấy trước khi thực hiện portfolio, ba lớp có kỹ năng viết tương đương nhau với mức ý nghĩa sig=0,966 >0,05, nhưng kết quả bài post-test có sự khác biệt lớn, với sig=0,00 <0,05.

Bảng 2. Tests of Between-Subjects Effects

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-----------|----------------|----------------|----|-------------|--------|------|
| PRE_TEST | Between Groups | ,099 | 2 | ,049 | ,034 | ,966 |
| | Within Groups | 126,511 | 88 | 1,438 | | |
| | Total | 126,610 | 90 | | | |
| POST_TEST | Between Groups | 29,155 | 2 | 14,577 | 15,157 | ,000 |
| | Within Groups | 84,634 | 88 | ,962 | | |
| | Total | 113,788 | 90 | | | |

Để tìm hiểu cụ thể sự thay đổi này, Post-hoc Test theo Turkey HSD được thực hiện (xem Bảng 3). Theo Bảng 3, cả hai nhóm làm portfolio đều có điểm số cao hơn (ít nhất là 0,7 điểm) so với nhóm đối chứng và nhóm không thực hiện portfolio. Trong hai nhóm làm portfolio, nhóm làm portfolio theo cặp có điểm số cao hơn nhóm làm portfolio theo cá nhân xấp xỉ 0,65 điểm.

Bảng 3. Bảng kiểm định Post-hoc - Turkey HSD

| Dependent Variable | | | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
|--------------------|--------------------|--------------------|-----------------------|------------|------|-------------------------|-------------|
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| PRE_TEST | nhóm đối chứng | portfolio-cá nhân | -,06118 | ,30976 | ,979 | -,7996 | ,6773 |
| | | portfolio-theo cặp | ,01613 | ,30455 | ,998 | -,7099 | ,7422 |
| | portfolio-cá nhân | nhóm đối chứng | ,06118 | ,30976 | ,979 | -,6773 | ,7996 |
| | | portfolio-theo cặp | ,07731 | ,30976 | ,966 | -,6612 | ,8158 |
| | portfolio-theo cặp | nhóm đối chứng | -,01613 | ,30455 | ,998 | -,7422 | ,7099 |
| | | portfolio-cá nhân | -,07731 | ,30976 | ,966 | -,8158 | ,6612 |
| POST_TEST | nhóm đối chứng | portfolio-cá nhân | -,71858* | ,25335 | ,015 | -1,3226 | -,1146 |
| | | portfolio-theo cặp | -1,37097* | ,24909 | ,000 | -1,9648 | -,7771 |

| | | | | | | | |
|---------------------------------------------------------|--------------------|--------------------|----------|--------|------|---------|--------|
| | portfolio-cá nhân | nhóm đối chứng | ,71858* | ,25335 | ,015 | ,1146 | 1,3226 |
| | | portfolio-theo cặp | -,65239* | ,25335 | ,031 | -1,2564 | -,0484 |
| | portfolio-theo cặp | nhóm đối chứng | 1,37097* | ,24909 | ,000 | ,7771 | 1,9648 |
| | | portfolio-cá nhân | ,65239* | ,25335 | ,031 | ,0484 | 1,2564 |
| * The mean difference is significant at the 0,05 level. | | | | | | | |

Để tìm hiểu sâu hơn về tác dụng của phương pháp sử dụng portfolio đối với từng tiêu chí của bài luận, kết quả của từng phần bài kiểm tra post-test được thực hiện với phần mềm SPSS 2.0. Kết quả được thể hiện tóm tắt ở Bảng 4 sau đây:

Bảng 4. Post-hoc - Kiểm định Turkey HSD
với thành phần bài kiểm tra Pre-test và Post-test

| Dependent Variable | | | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
|--------------------|-------------------|--------------------|-----------------------|------------|------|-------------------------|-------------|
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| Nội dung | nhóm đối chứng | portfolio-cá nhân | -,36325* | ,06412 | ,000 | -,5161 | -,2104 |
| | | portfolio-theo cặp | -,52710* | ,06304 | ,000 | -,6774 | -,3768 |
| | portfolio-cá nhân | nhóm đối chứng | ,36325* | ,06412 | ,000 | ,2104 | ,5161 |
| | | portfolio-theo cặp | -,16385* | ,06412 | ,033 | -,3167 | -,0110 |
| Liên kết | nhóm đối chứng | portfolio-cá nhân | -,36325* | ,06412 | ,000 | -,5161 | -,2104 |
| | | portfolio-theo cặp | -,52710* | ,06304 | ,000 | -,6774 | -,3768 |
| | portfolio-cá nhân | nhóm đối chứng | ,36325* | ,06412 | ,000 | ,2104 | ,5161 |
| | | portfolio-theo cặp | -,16385* | ,06412 | ,033 | -,3167 | -,0110 |
| Ngữ pháp | nhóm đối chứng | portfolio-cá nhân | -,01325 | ,06412 | ,977 | -,1661 | ,1396 |
| | | portfolio-theo cặp | -,17710* | ,06304 | ,017 | -,3274 | -,0268 |
| | portfolio-cá nhân | nhóm đối chứng | ,01325 | ,06412 | ,977 | -,1396 | ,1661 |
| | | portfolio- | -,16385* | ,06412 | ,033 | -,3167 | -,0110 |

| | | | | | | | |
|---------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------|----------|--------|------|--------|--------|
| | | theo cặp | | | | | |
| Từ vùng | nhóm đối chứng | portfolio- cá nhân | -,51325* | ,06412 | ,000 | -,6661 | -,3604 |
| | | portfolio- theo cặp | -,67710* | ,06304 | ,000 | -,8274 | -,5268 |
| | portfol io- cá nhân | nhóm đối chứng | ,51325* | ,06412 | ,000 | ,3604 | ,6661 |
| | | portfolio- theo cặp | -,16385* | ,06412 | ,033 | -,3167 | -,0110 |
| * The mean difference is significant at the 0,05 level. | | | | | | | |

Post-hoc - Turkey HSD cho thấy các nhóm làm portfolio đều có điểm cao hơn về mặt nội dung, liên kết và từ vựng so với nhóm đối chứng. Tuy nhiên, đối với thành phần cho điểm ngữ pháp, chỉ có nhóm làm portfolio theo cặp có điểm thành phần ngữ pháp cao hơn so với hai nhóm còn lại. Điểm ngữ pháp cho nhóm đối chứng và nhóm làm portfolio theo cá nhân không có sự khác biệt (với mức ý nghĩa $\text{sig}=0,977>0,05$). Từ đó có thể thấy, nhóm làm portfolio theo cặp có sự tiến bộ trong các mặt của kỹ năng viết theo bốn tiêu chí đã nêu. Qua phỏng vấn cho thấy sinh viên khi làm việc theo cặp học được nhiều từ việc hợp tác với thành viên khác, qua trao đổi, tìm ý, lập dàn ý và đưa ra quyết định viết bài, sinh viên nhận ra những điểm yếu của mình, nhận ra những lỗi sai mình mắc phải và nhớ tránh những lỗi này khi viết các bài luận khác, việc thảo luận cũng giúp sinh viên nhớ từ vựng lâu hơn.

Một nguyên nhân nữa cũng được tìm ra từ phỏng vấn đó là khi làm việc theo cặp, sinh viên cảm giác có động lực học tập hơn, cùng nhau học và nhắc nhở nhau khi sắp đến hạn nộp bài, có đến 2/3 số sinh viên được phỏng vấn cho biết rằng bản thân sinh viên nhiều khi muốn làm cho xong, nhưng thành viên còn lại đã động viên vì kết quả chung nên cả hai đã cùng cố gắng hơn và luôn hoàn thành hiệu quả và đúng hạn. Thành viên đó như người đồng hành, nhắc nhở, tạo thói quen làm bài cho thành viên khác, là người truyền cảm hứng, động lực và tạo sức kéo cho bạn cùng cặp. Điều này cũng chứng tỏ rằng, nếu để sinh viên tự làm một mình, hay không nhắc nhở thường xuyên, kiểm tra thường xuyên thì sinh viên sẽ rất dễ rơi vào tình trạng “nước đến chân mới nhảy”, sẽ không tạo được thói quen tự học hay khó hình thành tính chủ động ở sinh viên.

Như vậy, nghiên cứu đã khẳng định lại hiệu quả của việc sử dụng portfolio trong kỹ năng viết như các nghiên cứu trước đây đã chỉ ra. Nghiên cứu không cho thấy hiệu quả của portfolio trong việc nâng cao kỹ năng viết đúng ngữ pháp khi được thực hiện theo cá nhân. Portfolio không chỉ giúp nâng cao kỹ năng viết và còn nâng cao hứng thú và tính tự chủ trong học tập cho sinh viên. Đóng góp của nghiên cứu này là khẳng định hiệu quả của portfolio trong bối cảnh Việt Nam, và so sánh được hiệu quả của việc thực hiện portfolio theo cặp và portfolio theo cá nhân. Portfolio làm theo cặp có nhiều hiệu quả nổi bật hơn so với portfolio

theo cá nhân, đặc biệt là nâng cao khả năng sử dụng ngôn ngữ chính xác hơn về mặt ngữ pháp và nâng cao hơn tính tự chủ trong học tập.

4. Kết luận và đề xuất

4.1. Kết luận

Kết quả nghiên cứu về thực hiện portfolio theo cá nhân, theo cặp cho thấy tác dụng của portfolio trong việc cải thiện kỹ năng viết đối với các mặt như nội dung, tính liên kết, từ vựng và ngữ pháp. Sinh viên khi hợp tác viết bài luận có thể phát triển kỹ năng tốt hơn, đặc biệt là nội dung, tính mạch lạc và sử dụng từ vựng. Những phản hồi từ các thành viên giúp sinh viên dễ dàng nhận ra lỗi sai, những điểm yếu và ít khi mắc lại những lỗi đó.

4.2. Đề xuất

Mặc dù sử dụng portfolio cho bài viết luận theo cặp có hiệu quả tích cực trên nhiều khía cạnh, nhưng để đạt được hiệu quả tối ưu cần có sự chuẩn bị chu đáo của giảng viên, sinh viên và thực hiện theo một quy trình chặt chẽ, sao cho tạo được thói quen viết bài cho sinh viên và tạo được sự hợp tác hiệu quả giữa các thành viên. Giảng viên trao nhiều quyền tự chủ cho sinh viên trong quá trình làm portfolio, nhưng giảng viên cần giám sát, đôn đốc sinh viên thường xuyên, tránh trường hợp để sinh viên có thể dồn bài lại để gần đến hạn mới làm gấp. Giảng viên nên yêu cầu sinh viên nộp bài sau một đến hai tuần để sinh viên có ý thức và thói quen làm bài. Trước khi yêu cầu sinh viên làm portfolio bài luận, giảng viên cần trang bị đầy đủ kiến thức cho sinh viên về cách viết luận, cấu trúc bài, cấu trúc câu, cách lập dàn ý và liên kết ý.

Một khó khăn thường gặp trong khi học tập hợp tác là sinh viên có thể học những lớp tín chỉ khác nhau nên lịch học thường khác nhau, giảng viên cần lưu ý điều này với sinh viên, nhắc nhở sinh viên khi chọn cặp cùng làm, không chỉ chọn những bạn làm việc hợp với nhau, mà cần có lịch học tương tự để không gặp khó khăn khi hợp tác học tập vì bài portfolio đòi hỏi nhiều thời gian hơn để thực hiện.

Áp dụng phương pháp này cũng có nghĩa giảng viên phải làm nhiều thời gian hơn ngoài giờ lên lớp, vì vậy một số giảng viên có thể không sẵn sàng sử dụng phương pháp này trong giảng dạy tuy biết những ưu điểm của nó. Vì vậy, cần có những đề xuất với ban giám hiệu về việc sắp xếp lớp và tính giờ cho giảng viên hợp lý, sao cho giảng viên đảm nhiệm ít lớp dạy hơn nhưng tiền lương hay thu nhập vẫn không bị giảm. Đồng thời, portfolio hợp tác nên được đưa vào chương trình giảng dạy chính thức và là một phần bắt buộc của học phần, được quy định rõ ràng hơn trong cấu trúc tín chỉ, đặc biệt là đối với nhóm giờ tự học. Giảng viên sẽ có nhiều thời gian hơn và chuyên tâm hơn để áp dụng portfolio trong viết luận hay bất kỳ phương pháp hiệu quả mới nào trong các lớp học của họ.

Hợp tác trong học tập mô phỏng thực tiễn cuộc sống là mô hình thu nhỏ của xã hội thực tế. Học tập hợp tác giúp sinh viên thu nhận tri thức và quan trọng hơn nữa là hình thành các kỹ năng cần thiết cho công việc tương lai thông qua giao tiếp và tương tác với các thành viên nhóm. Học tập hợp tác giúp mục tiêu của nhà trường tiệm cận hơn với mục tiêu của xã hội. Do đó, hình thức này nên được áp dụng thường xuyên và triệt để.

❖ **Tuyên bố về quyền lợi:** Tác giả xác nhận hoàn toàn không có xung đột về quyền lợi.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Chang, M. (1995). Teacher-oriented learning vs Cooperative learning in English reading class. *Journal of Pingtung Polytechnic Institute*, 4, 271-277.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (1-19). Oxford; UK, Elsevier Publishing.
- Fernandez Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21, 40-58.
- Flowerdew, L. (1998). A cultural perspective on group work. *ELT journal*, 52(4), 323-329.
- Hamp-Lyons, L. & Condon, W. (2000). *Assessing the Portfolio: Principles for Practice, Theory, and Research*. New Jersey: Hampton Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. B. & Garibaldi, A. (1990). Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *J Soc Psycho*, 130(4), 507-516.
- Kung, S. (2002). Evaluation of a team model of digital language exchange. *ReCALL*, 14, 315-326.
- Lan, Y. J., Sung, Y. T. & Chang, K. E. (2006). What makes collaborative early EFL reading effective? A mobile dynamic peer-assisted learning system". *Proceedings of IADIS International Conference Mobile Learning 2006*, ed. Lan, Language learning and technology, 185.
- Liang, T. (2002). *Implementing Cooperative Learning in EFL Teaching: Process and Effects*. The graduate Institute of English, National Taiwan Normal University.
- Richards, & Rodgers (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Boston, MA: Cambridge University Press.
- Savage, T. V., Savage, M. K. & Armstrong, D. G. (2012). *Teaching in the Secondary School*. Boston: Pearson.
- Shehadeh, A. (2011). Effects and students' perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*. 20, 286-305.
- Smith, B. L. & MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning. *Collaborative learning: A sourcebook for higher education*, 9-22.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2007). Writing tasks: The effect of collaboration. In M. Garcia Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal language learning* (157-177). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Tran Luong (2018). The reality of self-study plan skills of students in Can Tho University [Thuc trang ki nang lap ke hoach tu hoc cua sinh vien Truong Dai hoc Can Tho]. *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 15(4), 119-129.
- Vo Thi Ngoc Lan, & Le Thi Phuong Hoang (2018). Self-learning activities of first-year students, faculty of Electronics - Telecommunication Saigon University [Hoat dong tu hoc cua sinh vien nam nhat Khoa Dien tu - Vien thong Truong Dai hoc Sai Gon]. *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 15(4), 108-118.

**THE USE OF DYADIC COLLABORATIVE LEARNING IN WRITING PORTFOLIOS
IN ENHANCING STUDENTS' WRITING COMPETENCE**

Phạm Thị Phương

Thuong Mai University

Corresponding author: Phạm Thị Phương – Email: phuongpt1204@tmu.edu.vn

Received: January 02, 2019; Revised: August 15, 2019; Accepted: September 26, 2019

ABSTRACT

This study investigates how writing portfolios in pairs helps improve students' essay writing skills. This experimental research revealed that the pairs working together to create portfolios made greater progress in their writing than those who worked individually. Based on the result, this article suggests using this method in teaching to help students improve their essay writing skills.

Keywords: collaborative learning; portfolio; writing skills; pair learning