

Hiệu quả của giờ học thử nghiệm “ứng dụng hoạt động peer vào hình thức thuyết trình không chuẩn bị trước”

- Từ kết quả điều tra bảng hỏi và trả lời phỏng vấn -

NGUYỄN SONG LAN ANH*

1. Phần mở đầu

Trong khoảng thời gian 3 tuần, từ ngày 6 đến ngày 24 tháng 4 năm 2009, chúng tôi đã tiến hành 7 giờ học thử nghiệm ứng dụng hoạt động peer vào hình thức thuyết trình không chuẩn bị trước. Sau khi thực hiện xong, chúng tôi đã sử dụng một phần nhỏ dữ liệu để đưa ra kết luận về: 1) tác động của hoạt động peer đối với năng lực thuyết trình của sinh viên (sử dụng các bài thuyết trình của sinh viên với chủ đề cuối cùng trong giờ học cuối cùng, phân tích nội dung trao đổi của nhóm sinh viên có bài thuyết trình đạt điểm số cao nhất), 2) hiệu quả của giờ học bao gồm hình thức thuyết trình không chuẩn bị trước và hoạt động peer đối với việc giảm thiểu nỗi lo lắng của sinh viên khi nói tiếng Nhật (sử dụng nội dung trả lời bảng hỏi được tiến hành trước và sau 7 giờ học và nội dung trả lời bảng hỏi và phần phỏng vấn đối với những đánh giá về 7 giờ học). Kết luận của nghiên cứu này đã chứng minh được một phần về tác động tích cực của 7 giờ học thử nghiệm đã tiến hành.

Hoạt động peer là một hình thức hoạt động theo nhóm, khi sinh viên cùng nhau hợp tác để giải quyết một bài tập của một môn học nào đó. Định nghĩa về hoạt động peer trong giờ học thuyết trình không chuẩn bị trước như sau: đây là hoạt động nhằm giúp người học cải tiến chất lượng bài thuyết trình của nhau. Sinh viên nghe bài thuyết trình của nhau, cùng trao đổi, đưa ra lời khuyên, chia sẻ thông tin. Lời khuyên của những người học được chúng tôi sử dụng bằng thuật ngữ *peer feedback* (Nguyễn Song Lan Anh 2009).

Hoạt động peer là một hình thức học tập kích thích khả năng sáng tạo, tính tự chủ, tự lập trong học tập của người học. Theo Ikeda (1998), hoạt động này bắt nguồn từ phương pháp giảng dạy tiếng Anh với vai trò là tiếng mẹ đẻ, rồi được ứng dụng vào phương pháp giảng dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ. Cho đến những năm cuối của thập niên 90 thế kỷ trước, đã có nhiều nghiên cứu và ứng dụng hoạt động này trong giảng dạy tiếng Nhật (Ikeda 2005). Mặc dù vậy, ở Việt Nam, hình thức này là hoàn toàn

* ThS., Khoa tiếng Nhật, Trường Đại học Hà Nội

mới mẻ. Cho tới khi chúng tôi thực hiện giờ học thử nghiệm này tại Khoa tiếng Nhật, Trường Đại học Hà Nội, hoạt động peer hầu như chưa được ứng dụng vào các giờ giảng dạy tiếng Nhật tại Việt Nam. Do đã quen với việc giáo viên sửa chữa, đóng góp cho bài làm của mình, và phần sửa bài của thầy, cô giáo mới là chính xác tuyệt đối, liệu sinh viên có tiếp nhận phương pháp này để tích cực tham gia vào giờ học hay không? Liệu phương pháp này có thực sự mang lại hiệu quả và ảnh hưởng tích cực đối với giờ học nói tiếng Nhật của sinh viên hay không? Thêm nữa, không chỉ có hoạt động peer, mà hình thức thuyết trình không chuẩn bị trước cũng lần đầu tiên được áp dụng. Trước đây, các giờ học thuyết trình đều được thực hiện theo các bước: sinh viên chuẩn bị sẵn văn bản, giáo viên sửa lỗi ngữ pháp, sinh viên tập luyện kỹ càng rồi mới lên phát biểu. Do vậy, chúng tôi đã rất băn khoăn, lo lắng về hiệu quả hoạt động khi chuẩn bị thiết kế bài giảng cho giờ học này. Trong báo cáo này, chúng tôi sẽ đưa ra ý kiến tổng hợp của những sinh viên tham dự giờ học về thành công và những vấn đề còn tồn tại của giờ học này để có được những tìm hiểu sâu hơn về tính chất và ứng dụng của hoạt động peer vào hình thức thuyết trình không chuẩn bị trước.

2. Giới thiệu những nghiên cứu trước đây

2.1. Những nghiên cứu về phương pháp giảng dạy thuyết trình tiếng Nhật

Nổi tiếng với phương pháp giảng dạy thuyết trình là một loạt những nghiên cứu của Kurahachi (Kurahachi 1993, 1994, 1996). Trong nghiên cứu năm 1993, sau khi cho học viên trình độ cao cấp thực hiện thuyết trình có chuẩn bị trước, Kurahachi đã cho học viên tự do thảo luận về nội dung của bài thuyết trình căn cứ theo phiếu đánh giá bài thuyết trình của bạn do mỗi học viên tự thực hiện. Theo kết quả phân tích, giờ học đã thu được hiệu quả như sau: đối với trường hợp nghe bài thuyết trình của bạn mình, nhờ việc được giáo viên tạo cho cơ hội chú ý và tự giác lắng nghe bài thuyết trình, học viên đã tự nhận thức được những kỹ thuật cần thiết khi thuyết trình. Ngoài ra, nghiên cứu này cũng chỉ ra rằng những kinh nghiệm khi thuyết trình cũng giúp học viên tăng thêm sự tự tin và năng lực thuyết trình. Kurahachi (1994) đã thiết kế giờ học thuyết trình, qua đó các học viên ở trình độ cao cấp thực hiện những feedback có tính chất thông tin. Theo kết quả phân tích, giờ học đã thu được hiệu quả là những feedback có tính chất thông tin đóng vai trò quan trọng trong việc làm giảm sự lo lắng khi thuyết trình, giúp sinh viên tăng thêm sự hứng thú đối với hoạt động này. Kurahachi (1996) đã thực hiện nghiên cứu với quan điểm năng lực về mặt diễn đạt nội dung là tiền đề quan trọng cho việc giữ vững trạng thái tâm lý của người thuyết trình. Nghiên cứu đã chỉ ra rằng, thông

qua hoạt động feedback mang tính thông tin giữa các học viên, tâm lý lo lắng của người nói đã được giảm đi, sự hứng thú đối với hoạt động thuyết trình tăng lên.

Taruta (2000) lấy đối tượng học viên ở trình độ trung cao cấp, đã thiết kế giờ học với các hoạt động thuyết trình có chuẩn bị trước, thuyết trình không chuẩn bị trước, thuyết trình đánh giá với tư cách là người nghe theo 3 mục đích: 1) rèn luyện khả năng thuyết trình mà người nói tạo được mối quan hệ giao tiếp tốt với người nghe; 2) tạo cơ hội cho sinh viên sử dụng thành thạo vốn tiếng Nhật sẵn có; 3) loại bỏ áp lực khi thuyết trình bằng ngoại ngữ, giúp cho sinh viên có thể trình bày lưu loát ý kiến của mình. Theo kết quả phân tích, giờ học đã thu được hiệu quả như sau: Học viên đã nhận thức được tầm quan trọng của “việc thuyết trình có ý thức đến sự tồn tại của người nghe”. Bên cạnh đó, trong các học viên đã xuất hiện tâm lý hứng khởi lắng nghe bài thuyết trình của các học viên khác.

Kim (2005) đã vận dụng lý thuyết hoạt động tương tác giữa sinh viên (học tập theo hoạt động peer) và tiến hành nghiên cứu thực chứng về hoạt động peer soi chiếu lại bản thân (ピア内省) được thực hiện sau khi cho sinh viên thực hiện bài tập “thuyết trình 1 phút”. Kết quả phân tích cho thấy “sự chia sẻ thông tin” và “những chỉ dẫn cụ thể” là yếu tố quan trọng để thúc đẩy quá trình soi chiếu lại bản thân của sinh viên.

Ngoài ra cần nêu thêm một nghiên cứu nữa về phương pháp giảng dạy thuyết trình với sự tiếp cận khái niệm học tập theo hoạt động peer. Fujita, Flampu (2009) đã báo về sự thử nghiệm trong cuộc thi thuyết trình có chuẩn bị trước. Với thử nghiệm này, người ta đã đưa ra được những kết quả tích cực như sau: 1) sinh viên đã cùng nhau hợp tác chuẩn bị bản thảo như sửa chữa lỗi ngữ pháp, cấu trúc câu, luyện tập thuyết trình cho nhau; 2) sinh viên đã có những tìm tòi mới và cảm thấy thỏa mãn với năng lực của bản thân thông qua việc chia sẻ kiến thức với nhau.

Kết quả của những nghiên cứu nêu trên đã cho chúng tôi những gợi ý sau đây: sự trao đổi và hoạt động đánh giá tương tác giữa sinh viên sẽ không chỉ mang lại những hiệu quả tích cực về mặt tâm lý, mà còn hứa hẹn khả năng kích thích năng lực thuyết trình hiệu quả ý thức tới sự tồn tại của người nghe. Do vậy, để giải quyết những nhược điểm trong năng lực diễn đạt của sinh viên trình độ trung cấp Khoa tiếng Nhật, Trường Đại học Hà Nội, chúng tôi quyết định ứng dụng hoạt động peer vào giờ học thuyết trình không chuẩn bị trước.

2.2. Nghiên cứu về thái độ tham gia hoạt động peer trong giờ tập làm văn

Nghiên cứu về hoạt động peer đối với giờ tập làm văn trong giảng dạy tiếng Nhật được ứng dụng từ những nghiên cứu trong giảng dạy tiếng Anh. Tuy nhiên, trong giảng dạy tiếng Anh, nghiên cứu của Mangelsdort & Schlumberger (1992), Mangelsdort (1992), Nelson & Murphy (1992), Carson & Nelson (1996) đã chỉ ra rằng học viên châu Á không thích hợp với hoạt động này. Nền giáo dục với vai trò thầy giáo làm trung tâm mà những học viên này đã được tiếp thu từ thuở nhỏ đã khiến họ không tin tưởng vào nhận xét của bạn cùng lớp với mình, do dự trước những lời khuyên mang tính chất phân đối của bạn, cho rằng chỉ có giáo viên mới đưa ra được những nhận xét chính xác. Tuy nhiên, Ikeda Reiko trong nghiên cứu giờ tập làm văn tiếng Nhật đã chỉ ra rằng, tuy những sinh viên châu Á có rất ít kinh nghiệm trong hoạt động tương tác khi học tập bằng tiếng mẹ đẻ, tuy họ đã từng thể hiện thái độ không tiếp nhận trong buổi đầu được giới thiệu về hoạt động peer trong giờ tập làm văn, nhưng họ đã dần có những thay đổi với chiều hướng tích cực theo sự gia tăng về số lượng thực hiện hoạt động này. Nguyên nhân có tác động tích cực tới thái độ tham gia hoạt động của học viên chính là sự tương tác giữa các học viên ngay tại lớp học. Chính thái độ tích cực tham gia giờ học này của sinh viên có ảnh hưởng tích cực tới việc cải thiện bài tập làm văn của họ.

Tác giả nhận thấy rằng, môn tập làm văn và thuyết trình có đặc điểm chung: cả hai đều là sản phẩm ngôn ngữ được người sử dụng tạo nên. Do vậy, việc giảng dạy thuyết trình cho sinh viên có thể ứng dụng những thành quả có được của các nghiên cứu về hoạt động peer trong giờ học tập làm văn (peer response). Tuy nhiên, tập làm văn và thuyết trình (đặc biệt là thuyết trình không chuẩn bị trước) có rất nhiều điểm khác nhau. Tập làm văn là sản phẩm ngôn ngữ được tạo ra thông qua chữ viết (bút ngữ), thuyết trình không chuẩn bị trước là sản phẩm ngôn ngữ được tạo ra thông qua lời nói (khẩu ngữ). Cho dù cả hai hình thức hoạt động này đều có giới hạn về thời gian, nhưng khi viết bài tập làm văn, sinh viên vẫn có nhiều thời gian suy nghĩ trước khi hình thành câu và đoạn văn, còn khi thực hiện hoạt động thuyết trình không chuẩn bị trước, sinh viên phải chuyển tải ý kiến, suy nghĩ của mình ngay tức thì. Chính vì thế, tác giả lập luận rằng tác động và hiệu quả của hoạt động peer đối với hai giờ học này sẽ xuất hiện những điểm khác nhau. Và chúng tôi muốn tìm hiểu xem giờ học ứng dụng hoạt động peer vào hình thức thuyết trình không chuẩn bị trước đem lại những hiệu quả gì cho việc học tập tiếng Nhật và sinh viên có những ý kiến phản hồi như thế nào về giờ học này.

3. Mục đích và câu hỏi nghiên cứu

Mục đích của nghiên cứu này là tìm hiểu những ý kiến đánh giá của sinh viên về hiệu quả và những mặt cần khắc phục 7 buổi học thực nghiệm.

Để đạt mục đích trên, chúng tôi đặt ra câu hỏi nghiên cứu như sau:

“Sinh viên đã tham gia đánh giá như thế nào đối với những giờ học thực nghiệm?”

4. Phương pháp phân tích

Để có kết quả nghiên cứu, chúng tôi đã sử dụng những dữ liệu sau đây:

1) thống kê câu trả lời của sinh viên trong phần nhận xét về giờ học – câu trả lời này nằm trong bảng điều tra được thực hiện sau khi kết thúc 7 buổi học thực nghiệm;

2) phần trả lời phỏng vấn của toàn bộ sinh viên về hiệu quả và những mặt cần khắc phục của 7 buổi học thực nghiệm này – hoạt động này được thực hiện sau khi kết thúc các giờ học thực nghiệm.

5. Giới thiệu tổng quát về 7 buổi học thử nghiệm

+ Thời gian: 7 buổi (Từ ngày 6/4/2009 - 24/4/2009).

+ Đối tượng tham gia giờ học: 52 sinh viên thuộc 2 lớp năm thứ hai, Khoa tiếng Nhật, Trường Đại học Hà Nội (Kỳ 4).

+ Chủ đề thuyết trình: 12 chủ đề.

Bảng 1: Chủ đề thuyết trình

Giờ học	Chủ đề	Giờ học	Chủ đề	Giờ học	Chủ đề
1	1) Quê hương tôi	4	5) Kỷ niệm khó quên của tôi	6	9) Bạn bè của tôi
2	2) Trường tiểu học của tôi		6) Cuốn sách mà tôi yêu thích		10) Đồ vật mà tôi trân trọng
3	3) Cuộc sống sinh viên	5	7) Ước mơ của tôi	7	11) Tương lai của tôi
	4) Thần tượng của tôi		8) Người yêu lý tưởng của tôi		12) Việc học tiếng Nhật của tôi

+ Giáo viên tham gia giảng dạy gồm tác giả bài báo này và giáo viên người Nhật.

Bảng 2: Các bước tiến hành giờ học thử nghiệm

Bước	Hoạt động
Khởi động	+ Giáo viên nêu ra một chủ đề để sinh viên thuyết trình với thời lượng là 2 phút. + Sinh viên đặt câu hỏi liên quan đến chủ đề đó theo từng nhóm 5 người (5 phút). + Cả lớp cùng chia sẻ những câu hỏi đã đặt ra.
Hoạt động chính	1) Thuyết trình lần 1: người nói phát biểu phần thuyết trình không chuẩn bị trước ở nhóm 3 người (2 phút). 2) Bước chuẩn bị cho hoạt động peer (5 phút). Sau khi thuyết trình, người nói ghi nội dung tự đánh giá phần trình bày của mình, người nghe ghi nội dung đánh giá phần trình bày của bạn vào Task sheet số 1. 3) Hoạt động peer (10 phút): + Nghe băng: người nói và người nghe cùng nghe lại phần thuyết trình đã được ghi âm. Cả hai ghi thêm nội dung vào Task sheet số 2 nếu có thêm nhận xét mới về phần trình bày này. + Trao đổi: dựa trên nội dung đã được ghi trong Task sheet số 1 và số 2. Người nghe hỏi người nói về những vấn đề mình không hiểu, hoặc những vấn đề mình muốn biết thêm trong phần trình bày của bạn. Người nói đưa ra những giải thích cụ thể. Người nghe đưa ra lời khuyên về nội dung, cách thức trình bày... để giúp cho bài thuyết trình của bạn tốt hơn; người nghe lắng nghe lời khuyên của bạn và ghi lại bằng bút khác màu vào Task sheet số 2 nếu thấy cần thiết; người nói trao đổi kỹ càng với người nghe. 4) Suy ngẫm: + Người nghe ghi lại những nội dung mình đã khuyên bạn để giúp cho phần thuyết trình của bạn tốt hơn vào Task sheet số 3. + Người nói ghi lại vào Task sheet số 3 những lời khuyên của bạn mà mình cho là cần thiết phải áp dụng để cải thiện phần thuyết trình của mình. 5) Thuyết trình lần 2: Phát biểu ở nhóm (3 phút). 6) Sinh viên ghi lại phần suy ngẫm và đánh giá về hoạt động vào Task sheet số 4 (5 phút).
Kết thúc	Sau khi tiến hành hai vòng hoạt động peer trong một giờ học, cả lớp cùng nhau chia sẻ nội dung những lời khuyên đã được đưa ra trong nhóm mình, để tăng thêm kinh nghiệm cho việc tham gia hoạt động này.

6. Kết quả khảo sát

6.1. Từ dữ liệu thống kê kết quả điều tra bằng hỏi

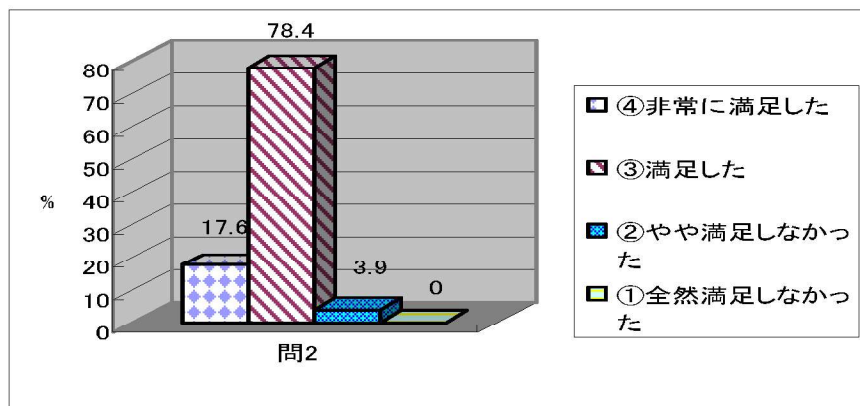
Trong phần điều tra bằng hỏi đối với sinh viên về những đánh giá về 7 buổi học thực nghiệm, nội dung câu hỏi 2 và câu hỏi 3 như sau:

Câu hỏi 2: “Em có hài lòng với hoạt động peer trong giờ học thuyết trình không chuẩn bị trước này hay không?”

Câu hỏi 3: “Hoạt động peer trong giờ học thuyết trình không chuẩn bị trước này có giúp ích được cho em hay không?”

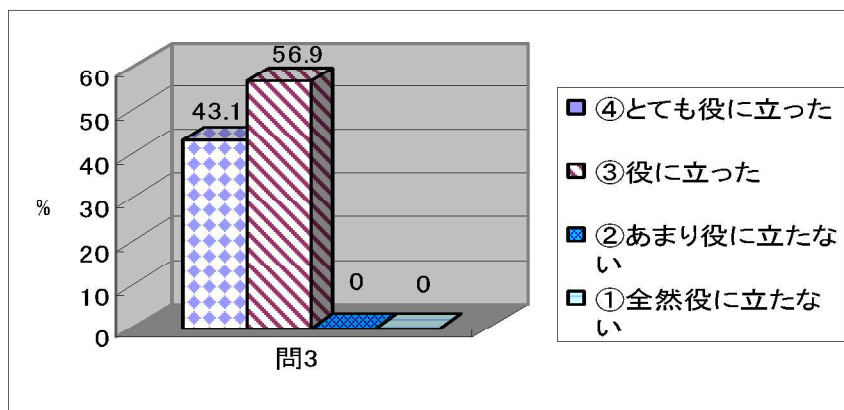
Chúng tôi đã thống kê phần trả lời của tất cả sinh viên tham gia và lập thành biểu đồ như sau:

Câu hỏi 2:



Theo biểu đồ trên, 17.6% sinh viên rất hài lòng, 78.4% - cảm thấy hài lòng, 3.9% - không hài lòng lắm, không có sinh viên nào hoàn toàn không hài lòng với hoạt động của giờ học này.

Câu hỏi 3:



Theo biểu đồ trên, 43.1% sinh viên cho rằng giờ học này rất có ích, 56.9% - có ích, không có sinh viên nào trả lời rằng giờ học này hoàn toàn vô ích đối với việc học tập tiếng Nhật của bản thân mình.

Qua phần thống kê, có thể thấy đa số sinh viên tham gia đã đánh giá cao về ích lợi của giờ học này và hài lòng với những hoạt động trong giờ học này.

Có thể nói, tuy hoạt động peer lần đầu tiên áp dụng trong giờ học thuyết trình không chuẩn bị trước ở Khoa tiếng Nhật, Trường Đại học Hà Nội, nhưng đã nhận được sự hưởng ứng tích cực của sinh viên.

6.2. Từ dữ liệu trả lời phỏng vấn

Trong phần trả lời phỏng vấn sau khi kết thúc 7 buổi học thực nghiệm, sinh viên đã rất hồ hởi đưa ra những nhận xét của mình về hoạt động trong giờ học này. Sau đây là tổng kết những ý kiến đánh giá của sinh viên về giờ học này.

a. Hiệu quả của giờ học

Thứ nhất, sinh viên học tiếng Nhật ít có cơ hội tiếp xúc với người Nhật, ít có điều kiện thực hành tiếng Nhật. Cho đến nay, trên lớp mỗi tuần có một giờ học nói. Tuy nhiên, trong một giờ học, không phải sinh viên nào cũng có cơ hội được nói để rèn luyện kỹ năng này. Giờ học thử nghiệm này đã tạo ra cơ hội luyện nói trong một giờ học, tạo môi trường nói tiếng Nhật cho sinh viên. Thứ hai, rất nhiều lời khuyên của bạn đã giúp cho sinh viên cải thiện bài thuyết trình của mình. Nhờ đó, nội dung các bài thuyết trình rành mạch, đầy đủ hơn, sinh viên đã biết cách sắp xếp các ý sao cho hợp lý hơn, thông tin được bổ sung thú vị hơn. Thứ ba, thông qua việc trao đổi ý kiến giữa người nói và người nghe trong hoạt động peer, tất cả sinh viên trong lớp có cơ hội được trao đổi ý kiến với nhau. Ngoài việc giúp cho bài thuyết trình của người nói tốt hơn, sinh viên còn hiểu thêm được về tính cách, năng lực thuyết trình, năng lực tư duy của bạn cùng lớp. Có nghĩa, hoạt động này còn giúp sinh viên tạo dựng nên mối quan hệ tin cậy với nhau. Thứ tư, hoạt động peer trong giờ học đã giúp sinh viên giảm thiểu sự lo lắng, gia tăng sự tự tin khi nói chuyện bằng tiếng Nhật. Phần lớn sinh viên đều công nhận hiệu quả cao của giờ học này đối với tâm lý của sinh viên khi phải nói tiếng Nhật trước những người khác. Việc được trao đổi ý kiến với bạn bè cùng lớp khiến sinh viên cảm thấy thoải mái hơn, giảm đi sự căng thẳng khi phát biểu với giáo viên. Việc có cơ hội nói nhiều trong giờ học khiến sinh viên quen với việc nói tiếng Nhật, quen với việc bày tỏ ý kiến của mình nên giảm bớt dần căng thẳng khi nói bằng tiếng Nhật. Ngoài ra, nhiều sinh viên cũng cho rằng trong một chủ đề, độ tự tin cũng tăng hơn ở bài thuyết

trình lần thứ hai. Trong lần thuyết trình đầu tiên, sinh viên có thể cảm thấy lo lắng khi thái độ của người nghe không thỏa mãn với bài thuyết trình của mình, nhưng sau quá trình trao đổi với người nghe trong hoạt động peer, người nói giải thích tường tận điều mình muốn nói, nên đã có được cảm giác yên tâm hơn trong lần phát biểu sau. Thứ năm, sinh viên cũng cảm nhận thấy sự tiến bộ của mình trong việc nắm bắt tâm lý của người nghe. Sinh viên đã ý thức hơn đến sự tồn tại của người nghe, chú ý nhiều hơn về cách truyền đạt của mình nhằm giúp người nghe cảm thấy hứng thú hơn. Thứ sáu, nhờ sự gia tăng số lần tham gia hoạt động này, sinh viên nhận thấy tư duy của mình về kỹ thuật thuyết trình có nhiều tiến bộ. Thông qua bài thuyết trình của bạn, sinh viên học tập được những cụm từ mới, những cách nói mới.

b. Những điểm cần khắc phục của giờ học

Bảy buổi được thực hiện trong khoảng thời gian là ba tuần. Sinh viên mong muốn được học những giờ học này đều đặn hơn, tăng thêm thời lượng để duy trì hiệu quả mà giờ học mang đến cho họ. Ngoài ra, mỗi giờ học, giáo viên đã cho thực hiện hai vòng hoạt động peer tương ứng với hai chủ đề. Tuy nhiên, điều đó khiến sinh viên cảm thấy mệt khi phải tham gia nhiều hoạt động. Giáo viên nên có phương án chia nhóm để các thành viên trong nhóm có thể hỗ trợ cho nhau và thoải mái chia sẻ ý kiến. Có những sinh viên từng cho biết các thành viên trong nhóm không hợp nhau về tính cách, nên còn e dè hoặc không tích cực trao đổi ý kiến, đưa ra lời khuyên cho nhau. Sinh viên cũng mong ngoài việc thuyết trình ở nhóm, cần thiết tạo điều kiện cho từng người thuyết trình trước toàn lớp sau khi tiến hành xong hoạt động peer.

7. Kết luận

Hoạt động peer trong giờ học thuyết trình không chuẩn bị trước là một hoạt động đầy mới mẻ đối với cả sinh viên và giáo viên Khoa tiếng Nhật, Trường Đại học Hà Nội. Bất ngờ thú vị là khi tiến hành giờ học này, phần lớn sinh viên đều rất hứng thú tham gia. Trong hoạt động mới này, cả giáo viên và sinh viên đều chưa có kinh nghiệm trong việc tổ chức và tham gia hoạt động tương tác, với vai trò thực hiện chính là người học. Và không chỉ có hoạt động peer, hoạt động thuyết trình không chuẩn bị trước cũng lần đầu tiên được đưa vào giờ học nói của Khoa tiếng Nhật. Tuy nhiên, thông qua những ý kiến đánh giá qua phần điều tra thống kê bảng hỏi và phần trả lời phỏng vấn của sinh viên trên đây, có thể thấy rằng phần đông sinh viên tham dự giờ học này đã tiếp nhận tích cực phương pháp giảng dạy này. Hoạt động này hứa hẹn mang lại hiệu quả cao trong việc nâng cao kỹ năng nói tiếng Nhật cho sinh viên. Tuy nhiên, đây mới

chỉ là những giờ học thử nghiệm. Do vậy, để có thể chính thức áp dụng vào dạy nói của Khoa tiếng Nhật, cần có những điều chỉnh về thời gian thực hiện hoạt động cũng như cách thiết kế hoạt động. Chính vì thế, việc thu thập ý kiến nhận xét về giờ học và phân tích một cách đầy đủ hơn nữa về ưu điểm và nhược điểm của giờ học là rất cần thiết. Ngoài việc lấy ý kiến sinh viên, chúng tôi cũng đã thu thập ý kiến của các giáo viên dự giờ về 7 buổi học thực nghiệm này thông qua việc điền câu trả lời vào “nhật ký quan sát giờ học” và qua phần trả lời phỏng vấn. Trong những nghiên cứu tiếp theo về những khả năng của hoạt động peer trong giờ học thuyết trình không chuẩn bị trước, chúng tôi sẽ tiếp tục dựa trên ý kiến của các giáo viên đã dự giờ để có được cái nhìn sâu sắc hơn về hiệu quả và những vấn đề cần khắc phục. Ngoài ra, việc phân tích về phản ứng và thái độ tham gia giờ học của sinh viên cũng sẽ giúp chúng tôi đưa ra được những gợi ý cụ thể cho giáo viên khi tiến hành thực hiện giờ học này. Chúng tôi mong nhận được những ý kiến đóng góp, chia sẻ của các đồng nghiệp đang giảng dạy tiếng Nhật và cả những ngoại ngữ khác đối với nghiên cứu này.

Tài liệu tham khảo

1. 李英淑 (2008) 「特定課題研究報告 韓国の高校における作文授業の現状と改善案—荊州外国語高等学校でのピア推敲活動を通して—」『日本言語文化研究会論集』4、33-60.
2. 池田玲子 (1999b) 「ピア・レスポンスが可能にすること—中級学習者の場合—」『世界の日本語教育』9、29-43.
3. 池田玲子 (2004) 「日本語学習者における学習者向けの相互助言 (ピア・レスポンス)」『日本語学』23、36-50.
4. 池田玲子 (2005) 「アジア系学習者のピア・レスポンスでの学び」『共生時代を生きる日本語教育』凡人社、203-224.
5. 岡田久美 (2006) 「上級の口頭発表能力を高めるために—発表の課題と支援について—」『国際教育センター紀要』南山大学、47-59.
6. 岡部悦子 (2002) 「口頭発表場面におけるスピーチ不安について」『講座日本語教育』38、早稲田大学日本語研究教育センター、125-148.
7. 金孝卿 (2005) 「協働学習のための活動デザイン—『ピア内省』活動における創発的学習の実態から—」『共生時代を生きる日本語教育』凡人社、183-202.
8. 倉八順子 (1993) 「効果的なスピーチ技術の指導へ向けての調査的研究」『日本語と日本語教育』22、慶応義塾大学日本語・日本文化教育センター、49-63.
9. 倉八順子 (1994) 「スピーチ指導及びスピーチについてのフィードバックがスピーチ技術と学習意欲に及ぼす効果」『日本語と日本語教育』23、慶応義塾大学日本語・日本文化教育センター、63-77.
10. 倉八順子 (1996) 「スピーチ指導におけるフィードバックが情意面に及ぼす効果」『日本語教育』89、39-51.

11. 国際交流基金日本語国際交流センター (2007) 『話すことを教える』 ひつじ書房
12. 小池生夫他 (2003) 『応用言語学辞典』 研究社
13. 樽田ミエコ (2000) 「実践報告：中上級学習者のための聞き手を意識したスピーチ指導の試みー即度スピーチと評価スピーチー」 『東海大学紀要』 20、東海大学留学生教育センター、45-55.
14. 東海大学留学生教育センター口頭発表教材研究会 (1995) 『日本語 口頭発表と討論の技術ーコミュニケーション・スピーチ・ディベートのためにー』 東海大学出版社
15. 原田三千代 (2007) 「作文の変化にピア・レスポンスがどのように関わったかー中級学習者の場合ー」 『小出記念日本語教育研究会論文集』 15、55-69.
16. 広瀬和佳子 (2000) 「母語によるピア・レスポンス (peer response) が推敲作文に及ぼす効果ー韓国中級学習者を対象とした 3 ヶ月間の授業活動をとおしてー」 『言語文化と日本語教育』 19、お茶の水女子大学日本語文化学会、24-37.
17. 広瀬和佳子 (2004) 「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるかーマレーシア中級日本語学習者の場合ー」 『第二言語としての日本語習得研究』 7、60-78.
18. 藤田朋世・フランプ順美 (2009) 「ピア・ラーニングの概念を取り入れたスピーチコンテストの試みー重慶大学での実践報告ー」 『世界の日本語教育』 19、199-213.
19. Fukai, Miyuki (2000) Foreign Language Anxiety and Perspectives of College Students of Japanese in the United States: An Exploratory Study. 『世界の日本語教育』 10、21-41.
20. Nguyễn, Song Lan Anh (2005) Phương pháp làm việc theo nhóm trong giảng dạy kỹ năng nói tiếng Nhật ở giai đoạn nâng cao: Kết quả và triển vọngー *Tạp chí Khoa học ngoại ngữ*. Trường Đại học Hà Nội.39-48.
21. Nguyễn, Song Lan Anh (2007) 「ベトナム人学生のためのスピーチ指導法の提案」 『日本語学・日本語教育国際シンポジウム論文集』 ハノイ国家大学外国語大学、14-21.
22. Nguyễn, Song Lan Anh (2009) 「特定課題研究報告即興スピーチにおけるピア活動の影響ーハノイ大学での「話す授業」の改善を目指してー」 『日本言語文化研究会論集』 5、195-222.