

ĐỊNH HƯỚNG NGHỀ NGHIỆP, THÚC ĐẨY ĐỘNG LỰC HỌC TẬP VÀ NĂNG LỰC TƯ DUY CHO SINH VIÊN THEO ĐƯỜNG HƯỚNG DẠY HỌC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ

Nguyễn Thị Minh Tâm*

Đường hướng dạy học dựa trên việc giải quyết vấn đề (problem-based learning approach – PBL), được hình thành dựa trên giả thiết “quá trình học tập diễn ra khi người ta giải quyết những vấn đề gặp phải hàng ngày” (Barrows & Jamblyn 1980: 1), tức là học thông qua thực hành. Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng PBL giúp giáo viên đánh giá mức độ hình thành kiến thức, kỹ năng và thúc đẩy quá trình này ở người học vì những vấn đề được nêu ra và giải quyết giúp duy trì và nâng cao hứng thú học tập của họ. Với yêu cầu là giải quyết các vấn đề đặt ra, quá trình học tập trở thành một quá trình có định hướng, có mục đích rõ ràng; việc giải quyết các vấn đề trong quá trình học tập giúp người học thấy được ý nghĩa ứng dụng của những kiến thức, kỹ năng được học, từ đó tăng động lực học tập nội sinh. Trong quá trình học tập, để giải quyết được các vấn đề nêu ra, người học cũng được định hướng sử dụng một số kỹ năng tư duy bậc cao như phân tích có đánh giá, có so sánh đối chiếu, phân tích đa chiều và quan trọng nhất là kỹ năng đưa ra quyết định để lựa chọn phương án phù hợp nhất (kèm lý giải) cho vấn đề đã nêu. Bài viết mô tả một nghiên cứu, trong đó, PBL được ứng dụng để thiết kế các hoạt động học và KTĐG trong học phần Ngôn ngữ học tiếng Anh với đối tượng sinh viên (SV) chuyên ngữ tại Hà Nội nhằm nâng cao hứng thú học tập và định hướng nghề nghiệp, nâng cao năng lực tư duy cho SV. Từ các kết quả thu được, tác giả đưa ra đề xuất cụ thể để ứng dụng PBL trong các môn lý thuyết ngôn ngữ.

Từ khóa: giải quyết vấn đề, PBL, động lực nội sinh, năng lực tư duy, ngôn ngữ học.

Problem-based learning approach (PBL) was established based on the theory claiming that “a learning process takes place as learners tackle with daily problems” (Barrows & Jamblyn 1980: 1), which means learning from practice. Many studies have pointed out that PBL helps teachers assess the levels of acquired knowledge, skills and facilitates learners' acquisition because their learning interest is maintained and stimulated. Because of a demand for solutions to posed problems, learning becomes an oriented process with a clear purpose. By dealing with problems in the learning process, learners find knowledge and skills practically meaningful, thus, strengthen their internal learning motivation. During the learning process, learners are also oriented to use sophisticated thinking skills, such as evaluation, comparison and contrast, multidimensional analysis, and most importantly, decision-making to choose the most appropriate solution (with explanation) to a problem. The article describes a research in which PBL is applied to design learning, assessment and testing activities for English Linguistics module to improve learning motivation, professional orientation and thinking capacity of English majors in Hanoi. Based on the findings, the author provides recommendations to apply PBL to theoretical language subjects.

Keywords: problem-solving, PBL, internal motivation, thinking capacity, linguistics.

* TS., Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQG Hà Nội

Mở đầu

Đường hướng dạy học dựa trên việc giải quyết vấn đề (PBL) được áp dụng đầu tiên với đối tượng SV ngành Y, Đại học McMaster (Barrows & Tamblyn 1980). Đây là đường hướng dạy học trong đó vấn đề cần giải quyết được nêu ra từ đầu quá trình học và việc giải quyết vấn đề được nêu dẫn dắt người học tìm hiểu khám phá và ứng dụng các kiến thức và kỹ năng đã học vào giải quyết các nhiệm vụ thực tế. Đường hướng này được phát triển dựa vào giả thiết “quá trình học tập diễn ra khi người ta phải giải quyết những vấn đề gặp phải hàng ngày” (Barrows & Tamblyn 1980: 1), tức là học thông qua thực hành.

Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng PBL là đường hướng sư phạm cho phép giáo viên đánh giá và thúc đẩy khả năng tư duy của người học trong quá trình học tập. Tiếp nối bước khởi đầu của Barrows, PBL được ứng dụng sang các lĩnh vực khác như điều dưỡng, luật, quản trị kinh doanh (Walker and Leary 2009). Các nhà nghiên cứu tại Đại học Rutgers và Đại học Wisconsin, Hoa Kỳ đã áp dụng PBL trong chương trình đào tạo giáo viên (Hmelo-Silver et al 2009). PBL cũng được sử dụng rộng rãi trong các chương trình bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên và áp dụng với quy mô nhỏ tại một số chương trình đào tạo khác (Zhang et al, 2010).

1. Khái niệm và quy trình của đường hướng dạy học giải quyết vấn đề PBL

Theo Hmelo-Silver (2004), PBL là đường hướng dạy học vị người học, tạo cho người học những cơ hội để tham gia vào quá trình học tập, tiếp thu kiến thức, kỹ năng có định hướng, và mục tiêu rõ ràng. Người học hợp tác chặt chẽ trong việc phân tích các vấn đề phức tạp (thường là các vấn

đề mở có nhiều cách giải quyết khác nhau) được giáo viên nêu ra, xác định những điểm cần giải quyết, thảo luận cách giải quyết và các “nguồn lực” (kiến thức, kỹ năng đã học, tài liệu, v.v.) cần huy động. Người học cũng có thể làm việc độc lập để tìm tòi thu thập thông tin trước khi cùng cả nhóm bàn bạc, thảo luận có phản biện nhằm tìm ra cách giải quyết vấn đề hợp lý nhất. Vì vậy, ngoài việc tạo cho người học cơ hội vận dụng các kiến thức, kỹ năng được học, PBL còn tạo điều kiện cho người học rèn luyện những kỹ năng quan trọng: kỹ năng cùng tạo dựng kiến thức, kỹ năng hợp tác, kỹ năng tự định hướng trong quá trình học tập suốt đời. Giáo viên đóng vai trò hỗ trợ, giải thích nhiệm vụ để người học nắm được, cung cấp thông tin và đảm bảo chính xác quy trình tiến hành khi cần; việc sử dụng thông tin thế nào, giải quyết vấn đề ra sao đều do người học quyết định.

Đường hướng dạy học PBL được cấu thành từ các yếu tố sau:

+ *Tình huống vấn đề cần giải quyết*: tình huống được sử dụng là một tình huống thực trong cuộc sống (authentic) có tính mở và đa chiều, có thể giải quyết theo nhiều hướng khác nhau (Hmelo-Silver, 2004). Các tình huống được sử dụng làm tình huống vấn đề cần hàm chứa mức độ phức tạp nhất định, phù hợp và có khả năng “cộng hưởng” với các kiến thức và kỹ năng mà người học đã có và quen thuộc (tránh tình trạng tình huống lạ lẫm không có khả năng thu hút người học). Tình huống vấn đề là tình huống có thực trong cuộc sống và đòi hỏi người học phải đưa ra được những giải pháp thực tế để giải quyết. Các giải pháp đưa ra phải có khả năng giải quyết nhiều mặt của vấn đề. Quyết định cuối cùng được chốt sau thảo luận, xem xét, cân nhắc của cả nhóm.

+ *Nội dung cần học*: trước khi tiến hành quá trình học theo PBL, người học thảo luận để xác định rõ nội dung cần học, từ đó xác định mục đích học tập, nhận thức được nhu cầu làm rõ thêm khái niệm cần thiết để có thể hiểu vấn đề và đưa ra các giải pháp (Hmelo-Silver, 2004).

+ *Người hướng dẫn, dẫn dắt quá trình giải quyết vấn đề*: đây là yếu tố quyết định hiệu quả của quá trình dạy học. Người hướng dẫn, dẫn dắt quá trình giải quyết vấn đề, đóng vai trò như người học có kỹ năng tư duy và học tập tốt để làm mẫu về cách thức tiến hành và chiến lược sử dụng kỹ năng tư duy khi giải quyết vấn đề, cung cấp những hỗ trợ cần thiết cho người học để tăng hiệu quả học tập và giảm thiểu sự băn khoăn, lo lắng của người học.

2. Mục tiêu của PBL

Theo Hmelo-Silver và Simone (2013), trong PBL, tình huống vấn đề cần giải quyết được lựa chọn kỹ và người dẫn dắt là hai yếu tố then chốt quyết định việc đạt 4 mục tiêu thúc đẩy sự phát triển các năng lực sau đây của người học: (a) năng lực tư duy và năng lực giải quyết các vấn đề, (b) năng lực hợp tác, (c) năng lực tự định hướng, tự điều chỉnh khi học và học tập suốt đời, (d) động lực học tập nội sinh.

+ *Mục tiêu phát triển năng lực tư duy và năng lực giải quyết các vấn đề (trong môi trường dạy học)*: người học thành công khi biết kết hợp các khái niệm, kỹ năng đã học và áp dụng hiểu biết về các lĩnh vực liên quan để nhìn nhận toàn diện, bóc tách vấn đề, suy xét, đánh giá và giải quyết vấn đề một cách hợp lý nhất. Đây là thao tác thể hiện việc người học sử dụng kỹ năng tư duy bậc cao trong thang tư duy Bloom (1956) và thang tư duy Bloom tu chính (Anderson & Krathwohl 2001).

+ *Mục tiêu phát triển năng lực hợp tác*: giáo dục hiện đại ngày càng nhấn mạnh vai trò của năng lực hợp tác như một phần không thể thiếu trong học tập, tiếp thu kiến thức, kỹ năng chuyên môn. Khả năng tham gia hiệu quả vào các hoạt động nhóm để cùng hoàn thành các nhiệm vụ là một trong những kỹ năng thiết yếu để người học tồn tại và phát triển trong môi trường làm việc yêu cầu cao. Van Gog và Pass (2007) chỉ ra rằng khả năng học hỏi, tiếp thu kiến thức thông qua hợp tác không thể tự nhiên hình thành mà cần được hướng dẫn bởi những giáo viên nắm chắc nội dung chuyên môn và có kỹ năng giao tiếp, hướng dẫn tốt, và cần được rèn luyện trong quá trình học tập. Giáo viên cần nhìn nhận ra được tiềm năng trong mỗi nhóm để tư vấn về việc hợp tác giữa các thành viên, hỗ trợ nhóm người học giải quyết các vấn đề trong giao tiếp, phát triển năng lực hợp tác cho người học.

+ *Mục tiêu phát triển năng lực tự điều chỉnh, tự định hướng, và học tập suốt đời*: đây là các năng lực mà giáo dục hiện đại đặt lên hàng đầu - phát triển người học có khả năng học tập suốt đời, từ đó có thể không ngừng duy trì, phát triển, thậm chí là điều chỉnh các kiến thức, kỹ năng đã học theo đúng yêu cầu của công việc, có khả năng liên tục tự cập nhật kiến thức, kỹ năng, từ đó công hiến hiệu quả trong công việc. Người học thường xuyên học thông qua giải quyết các vấn đề thường ngày, có khả năng tự đặt mục tiêu học tập để đáp ứng nhu cầu công việc, tiến hành các hoạt động tự học nhằm đạt các mục tiêu đó.

+ *Mục tiêu phát triển động lực học tập nội sinh*: động lực học tập nội sinh xuất hiện khi người học tiến hành các nhiệm vụ học tập mà họ yêu thích, do họ chọn, khi họ làm chủ hoạt động học tập và nhìn nhận thấy những hiệu quả thiết thực thu được từ hoạt

động học tập đó. Van Berkel và Schmidt (2000) chỉ ra rằng chất lượng (mức độ phức tạp, đa dạng, thực tế, độ phù hợp) của tình huống vấn đề có vai trò quyết định hứng thú của người học và thời lượng người học sử dụng để hoàn thành nhiệm vụ học tập. Lamebe (2007) cho rằng vấn đề cần giải quyết càng thực tế bao nhiêu, thiết thực với nghề nghiệp tương lai của người học bao nhiêu thì người học càng có động lực bên trong cao bấy nhiêu để giải quyết tình huống đó.

Với các mục tiêu rõ ràng được chỉ ra và đã được khẳng định trong các nghiên cứu đi trước, chúng tôi nhận thấy PBL là đường hướng phù hợp để triển khai hoạt động dạy và học các môn ngôn ngữ học cho đối tượng SV chuyên tiếng Anh với mục đích: dẫn dắt quá trình học theo hướng ứng dụng các kiến thức và kỹ năng chuyên môn vào việc giải quyết vấn đề thực trong các tình huống nghề nghiệp đa chiều, từ đó tăng động lực học cho SV và nâng cao năng lực tư duy, đặc biệt khả năng đưa ra quyết định, góp phần tạo ra những sản phẩm giáo dục có chất lượng, năng động, có khả năng liên tục tự điều chỉnh, có thói quen học tập suốt đời để có thể thích nghi với môi trường làm việc.

3. Nghiên cứu: Tác động của PBL tới định hướng nghề nghiệp, động lực học tập, và năng lực tư duy của SV

3.1. Mô tả chung về nghiên cứu

Nghiên cứu thiết kế theo mô hình nghiên cứu cải tiến trong lĩnh vực sư phạm (action research) được tiến hành với một lớp gồm 16 SV năm thứ 4 theo định hướng Ngôn ngữ học ứng dụng (NNHUD) thuộc CTĐT Ngôn ngữ Anh của một trường đại học tại Hà Nội. Sau khi tốt nghiệp, vị trí công tác mà SV có thể đảm nhận là giáo viên tiếng Anh, biên phiên dịch tiếng Anh, biên tập

viên tại tòa báo, nhà báo tại các báo tiếng Anh (sau khi học thêm về báo chí). Nghiên cứu được tiến hành trong học phần Ngôn ngữ học Anh vào học kỳ 1 năm học 2015-2016.

Định hướng NNHUD là định hướng mới với SV. So với SV các ngành khác, SV NNHUD khá mơ hồ về việc: sau khi tốt nghiệp sẽ làm gì và sử dụng những gì đã học thế nào. Qua tiếp xúc với SV trên cương vị cố vấn học tập, chúng tôi nhận thấy vấn đề lớn nhất mà SV NNHUD gặp phải và mong muốn giải quyết là: công việc tương lai đòi hỏi sử dụng kiến thức, kỹ năng đã học như thế nào? Việc SV không nhìn nhận được ứng dụng của kiến thức, kỹ năng đang học với nghề nghiệp tương lai có ảnh hưởng không tốt tới động lực học tập của SV. Cũng như nhiều SV Việt Nam khác, đa phần SV NNHUD khá thụ động, ít tư duy phê phán khi học.

Ngoài ra, với vai trò giảng viên (GV) trong lớp, chúng tôi cũng quan sát thấy SV NNHUD có kỹ năng làm việc nhóm chưa tốt, thường chọn làm bài theo nhóm cố định, và nhiệm vụ giao theo nhóm đôi khi dồn vào một hoặc một vài cá nhân nổi trội. Thực tế này phần nào hạn chế khả năng thích nghi, linh hoạt của SV trong học tập, hạn chế việc GV đánh giá, phân công và định hướng đúng cho từng SV để SV phát huy tốt nhất năng lực có thể.

Bên cạnh đó, 16 SV này đã trải qua nhiều môn lý thuyết ngôn ngữ với bài tập cuối kỳ được đòi hỏi tương đối cao, vì thế SV có kiến thức nền về ngôn ngữ và kỹ năng phân tích ngôn ngữ tương đối tốt, có khả năng khai thác chủ động, linh hoạt các kiến thức và kỹ năng này để giải quyết các vấn đề mở và phức tạp. Nếu được định hướng và hướng dẫn tốt, nhìn nhận rõ mục tiêu học tập, SV có thể ứng dụng kiến thức

kỹ năng đã có, cùng kiến tạo kiến thức, kỹ năng mới trong quá trình học.

Với những lý do trên, chúng tôi chọn SV NNHUĐ làm khách thể nghiên cứu.

Các hoạt động học và KTĐG thường xuyên trên lớp và một số bài KTĐG định kỳ trong khóa học được thiết kế dưới dạng các tình huống vấn đề cần giải quyết. Các tình huống được sử dụng đều là những tình huống phổ biến trong môi trường làm việc tương lai của SV, được đưa ra để giúp SV hình dung được mình sẽ đảm nhiệm nhiệm

vụ gì trong tương lai và sẽ giải quyết các nhiệm vụ đó (tình huống vấn đề cần giải quyết) như thế nào. Trong mỗi tình huống, GV đều yêu cầu SV sử dụng các kỹ năng tư duy bậc cao như liên hệ, ứng dụng kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ học vào các nhiệm vụ học tập mô phỏng các tình huống nghề nghiệp tương lai.

3.2. Tiến trình và các hoạt động thiết kế theo tình huống vấn đề cần giải quyết

Cụ thể tiến trình và nội dung nhiệm vụ mà SV cần thực hiện như sau:

Thời gian	Tình huống vấn đề cần giải quyết	Hình thức tiến hành	Nhiệm vụ SV cần tiến hành để giải quyết vấn đề
Tuần 2	1. Bạn dùng kiến thức và kỹ năng có được qua các môn ngôn ngữ như thế nào trong nghề nghiệp tương lai?	Cá nhân, tại lớp	Nhiệm vụ: (liên hệ bản thân) viết 1 đoạn 200-300 từ: các kiến thức và kỹ năng có được qua các môn ngôn ngữ học sẽ giúp bạn như thế nào trong nghề nghiệp tương lai (viết trong 30 phút)
Tuần 4	2. Các kiến thức và kỹ năng phân tích có được qua các chủ đề về mối quan hệ đồng nghĩa, trái nghĩa hỗ trợ như thế nào để chuẩn bị cho nghề nghiệp tương lai, cụ thể là trong việc cải thiện nội dung lá thư xin việc?	Theo cặp, trên lớp	Nhiệm vụ 1: (bình luận và dự đoán có cơ sở) thảo luận theo cặp về hai lá thư xin việc bằng tiếng Anh được GV phát, bình luận về các diễn đạt, lựa chọn từ của lá thư, từ đó dự đoán có lý giải về việc tác giả lá thư nào có khả năng được gọi phỏng vấn hơn.
		Cá nhân, ở nhà	Nhiệm vụ 2: (điều chỉnh bài viết, nhận xét có phê phán) thay thế một số lựa chọn từ ngữ trong một lá thư xin việc bằng từ đồng nghĩa hay trái nghĩa để điều chỉnh, nâng cao chất lượng thư. Nêu rõ việc thay thế ảnh hưởng thế nào đến văn phong, phong cách và khả năng người viết được gọi phỏng vấn
Tuần 7	3. Với vai trò là tác giả/giáo viên/biên tập viên, bạn vận dụng những kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ liên quan tới hiện tượng đồng nghĩa, trái nghĩa, bao hàm nghĩa, hiện tượng chuyển nghĩa như thế nào để cải thiện bài viết của chính bản thân/học trò/tác giả khác?	Theo nhóm (SV tự chọn nhóm, chuẩn bị nội dung ở nhà, trình bày trên lớp)	Nhiệm vụ: (điều chỉnh nâng cao chất lượng bài viết) SV nhận từ GV bài viết do GV thu thập từ các bạn cùng lớp (bài viết được GV đánh máy lại và không ghi tên người viết), tiến hành điều chỉnh bài viết thông qua lựa chọn từ đồng nghĩa, trái nghĩa, từ bao thuộc, các thể loại chuyển nghĩa như ẩn dụ, hoán dụ, nói giảm, v.v.. Mỗi phần điều chỉnh đều kèm giải thích lý do điều chỉnh và việc điều chỉnh giúp cải thiện điều gì trong bài viết. <i>Bài tập được trình bày trên lớp vào tuần 8</i>
Tuần 9	4. Với vai trò là giáo viên/biên, phiên dịch viên, bạn vận dụng các kiến thức và kỹ năng có được qua chủ điểm về tình thái trong ngôn ngữ như thế nào khi dịch từ tiếng Anh sang tiếng Việt hay ngược lại và khi đánh giá chất lượng bản dịch?	Theo nhóm (GV phân nhóm), SV chuẩn bị nội dung ở nhà, trình bày trên lớp	Nhiệm vụ 1: (dịch) dịch bài do GV giao sang tiếng Việt, chú ý vào các biểu đạt tình thái trong ngôn ngữ. Nhiệm vụ 2: (đánh giá chất lượng bản dịch) đánh giá mức độ tương thích giữa bản dịch tiếng Việt của bạn cùng lớp (bản dịch không ghi tên) và bản gốc tiếng Anh, đặc biệt chú ý tính thái trong ngôn ngữ; đưa bình luận và đề xuất để nâng cao sự tương thích, tính hợp lý, từ đó nâng cao chất lượng bản dịch. <i>Bài tập được trình bày trên lớp vào tuần 10</i>

“Vấn đề” của tình huống số 1 là: SV chưa thực sự tiếp nhận công việc (mặc dù có thể đã thực tập và có hình dung về công việc) nên nhiều SV chưa xác định rõ nghề nghiệp sẽ làm trong tương lai. Khi được giao nhiệm vụ, SV phải có những suy xét để quyết định tuyên bố trong bài viết: em sẽ làm nghề gì trong tương lai. Việc SV hình dung xem trong công việc dự kiến đó cần tiến hành các nhiệm vụ cụ thể gì cũng là điểm cần tư duy mới trả lời được. Ngoài ra, các kiến thức được học đa phần sâu về lý thuyết, các kỹ năng phân tích ngôn ngữ cũng khá chuyên biệt, SV chưa có hình dung rõ nét các kiến thức và kỹ năng tương ứng như “lý thuyết” phục vụ công việc hàng ngày như thế nào.

“Vấn đề” của tình huống số 2 là: dù đây là tình huống thực mà bất cứ SV nào cũng gặp trong tương lai (một số SV có thể đã trải qua), nhưng mỗi người, ở mỗi thực tế công việc có những quyết định khác nhau. Đây cũng là tình huống đa chiều vì SV sẽ phân tích, suy xét vừa từ góc độ nhà tuyển dụng, vừa từ góc độ người đi xin việc. Từ góc độ nhà tuyển dụng, SV phải tổng hợp kiến thức, kỹ năng, và trải nghiệm để có những suy xét trước khi đưa ra quyết định, và phải hợp tác và thỏa thuận để đi tới quyết định chung. Từ góc độ người xin việc, SV phải tiến hành phân tích ngôn ngữ, thay đổi có cơ sở và có giải thích để chỉnh sửa lá thư nhằm tăng khả năng được gọi phỏng vấn.

“Vấn đề” của tình huống số 3 là: mỗi bài viết thể hiện quan điểm và phong cách riêng, mỗi SV nhận xét lại có những nhận định riêng. Tình huống có tính mở, vì vậy, 3-4 SV trong nhóm có các cách giải quyết vấn đề khác nhau, và cần hợp tác và thỏa thuận

với các SV khác trong nhóm để đi đến quyết định cuối cùng. Ngoài ra, đây là cơ hội để SV được đọc suy nghĩ của bạn về vấn đề có tính hướng nghiệp trải qua trong tình huống 1 và còn trăn trở, từ đó có đánh giá và học hỏi lẫn nhau. Bản thân phần trình bày trên lớp về những chỉnh sửa đề xuất cũng là một tình huống có vấn đề vì SV không biết bài viết là của ai và phải lựa chọn và đưa ra quyết định về cách thức khéo léo và thuyết phục nhất để không làm tổn thương người viết.

“Vấn đề” của tình huống số 4 là: SV có cách dịch và suy xét khác nhau - vấn đề mở với nhiều cách giải quyết. Các SV được ghép nhóm mới nên chưa quen phong cách làm việc với nhau, do đó phải nỗ lực hơn để giao tiếp, thảo luận, thỏa thuận trong nhóm để đưa ra quyết định cuối cùng khi dịch và nhận xét bản. Ngoài ra, nội dung đoạn trích tiếng Anh nặng tính hàn lâm cũng gây không ít khó khăn cho SV khi phân tích và dịch, buộc SV phải đọc thêm và hiểu rõ mới dịch được.

3.3. Thu thập dữ liệu cho nghiên cứu

Sau mỗi nhiệm vụ học tập là mỗi tình huống vấn đề được hoàn thành, chúng tôi tiến hành phân tích bài làm của từng SV / nhóm SV để thu thập dữ liệu về mức độ ứng dụng kiến thức và kỹ năng tư duy, khả năng giải quyết vấn đề có suy xét, kỹ năng làm việc cá nhân và trong nhóm.

Ngoài ra, để tìm hiểu rõ hơn về sự thay đổi trong động lực học tập của SV trong quá trình tiến hành các hoạt động học, và tìm hiểu về quá trình SV sử dụng kỹ năng tư duy trong các hoạt động học này, chúng tôi theo dõi mức độ tham gia các hoạt động học tập của SV trên lớp. Trong các hoạt động

theo nhóm, trưởng nhóm SV nộp lại phần tự chấm điểm tham gia trong nhóm, từ đó chúng tôi đánh giá chính xác hơn kỹ năng làm việc nhóm của SV.

Sau khi triển khai 4 tình huống vấn đề cần giải quyết như mô tả trên đây, SV tiến hành phản hồi về hiệu quả của việc sử dụng đường hướng PBL. Phiếu phản hồi được thiết kế trên Google Docs gồm 11 câu hỏi (7 câu hỏi SV được yêu cầu đánh giá từ 1 đến 5 dựa trên mức độ hiệu quả, 5 câu còn lại yêu cầu SV đưa ra nhận xét hoặc đề xuất để tăng hiệu quả) được gửi đường dẫn trực tuyến tới hộp thư điện tử của SV. Do 2 SV bảo lưu kết quả học tập do lý do cá nhân vào giữa kỳ học, vì vậy chỉ 14 SV nhận được phiếu phản hồi. Có 13/14 SV tham gia trả lời phiếu phản hồi.

Dựa trên quan sát và điểm tham gia của SV, chúng tôi chọn 3 SV (các nhóm khác nhau) để phỏng vấn nhóm: 2 trong số 3 SV thể hiện sự thay đổi rõ nét về mức độ tham gia các hoạt động học và 1 SV không thể hiện nhiều thay đổi về mức độ tham gia hoạt động học. SV được phỏng vấn để làm rõ thêm các bước tiến hành làm bài, hiệu quả của các tình huống trong việc định hướng nghề nghiệp, nâng cao năng lực tư duy, động lực học tập cho SV.

3.4. Kết quả triển khai dạy học và KTDG thiết kế theo PBL

3.4.1. Tình huống số 1

Trong tình huống này, qua quan sát việc SV thảo luận trước khi tiến hành viết trên lớp, có thể nhận thấy đa phần SV ít có thói quen tìm hiểu xem nội dung học có liên quan gì đến công việc sau này, nên tỏ ra khá

bỡ ngỡ và bị động khi viết về nội dung được yêu cầu. SV thảo luận nhiều nhưng nội dung khá nghèo nàn và chung chung (thể hiện qua nội dung bài viết).

Phần bài viết thu về phản ánh khá rõ mức độ kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ của SV: chỉ có 2 trong số 13 SV đã tìm hiểu rõ ràng công việc tương lai của mình là gì và mình họa tốt việc dùng các kỹ năng, kiến thức ngôn ngữ nào cho những nhiệm vụ cụ thể. Các SV còn lại thể hiện hiểu biết khá chung chung về công việc và những nhiệm vụ cần làm trong công việc đó, chính vì vậy việc nhìn nhận xem kiến thức, kỹ năng nào cần thiết cho nhiệm vụ nào được nêu ra chung chung và ít thuyết phục. Việc phân tích biện luận, dẫn dắt, lý giải, và minh họa của SV trong bài viết giúp tác giả của nghiên cứu đánh giá được rõ hiểu biết của SV về nghề nghiệp tương lai và năng lực tư duy của từng SV.

Qua phản hồi, SV đánh giá hiệu quả của nhiệm vụ học tập này đạt trung bình 4,08/5, tức là hoạt động được đánh giá là hiệu quả. Có 2 SV đề xuất “nên cho viết ở nhà để có thời gian tìm hiểu thêm” và “cô có thể gợi ý thêm về hướng triển khai hơn vì đôi khi SV lúng túng vì được yêu cầu viết bài ngay”. Đề xuất này phần nào khẳng định điều GV quan sát được qua phần thảo luận trên lớp: nhiều SV thấy nhiệm vụ tương đối lạ lẫm do SV chưa quan tâm sau này sẽ làm gì và làm ra sao.

Qua phỏng vấn, 2 trong 3 SV cũng thừa nhận khi viết họ rất mơ hồ về việc trong tương lai sẽ cần làm những nhiệm vụ gì trong công việc, và cần kiến thức và kỹ năng cụ thể nào, chỉ 1 SV có hiểu biết rõ về

công việc (thể hiện trong cả phỏng vấn và bài viết) do đã có trải nghiệm dạy học tại một trung tâm tiếng Anh trong vòng nửa năm. SV cũng cho biết, một phần của sự bị động này là do, trong các môn chuyên ngành trên lớp, GV hầu như không yêu cầu SV liên hệ thực tế mà thuần túy và học thuộc và thể hiện việc hiểu những gì đã học (trùng với kết quả một khảo sát của Nguyễn Thị Minh Tâm và cộng sự (2015). Tuy nhiên, SV đều thừa nhận: tình huống này đóng vai trò gợi mở, hướng họ tới những trăn trở, băn khoăn thực tiễn: “học xong sẽ làm gì, làm như thế nào, và sẽ *áp dụng* những gì đã học ra sao để làm tốt”. Trên lớp, khi viết bài SV có thể chưa tìm được cách giải quyết thỏa đáng, nhưng, do chưa thỏa mãn với cách giải quyết, nên không ngừng trăn trở, có động lực để không ngừng định hướng, điều chỉnh quá trình học tập, tìm tòi, và quan trọng nhất là hướng SV tới thói quen học tập có mục tiêu rõ ràng.

3.4.2. Tình huống số 2

Tình huống này được nêu ra sau bài học về từ đồng nghĩa và trái nghĩa.

Theo quan sát trên lớp, ở nhiệm vụ số 2, SV được yêu cầu vào vai nhà tuyển dụng, đưa ra những suy xét có căn cứ về việc gọi phỏng vấn dựa trên thông tin và cách hành văn trong thư xin việc. Hai SV trong một cặp có những đánh giá khác nhau do năng lực ngôn ngữ và trải nghiệm khác nhau, nhưng phải cùng nhau đi tới quyết định chung cuối cùng về việc: tác giả của bức thư có được gọi phỏng vấn hay không để trình bày ngay trên lớp. Hầu như ở bất cứ cặp nào, 2 SV đều có những thảo luận để đi tới nhận định chung, đa phần các cặp thảo luận khá

sôi nổi, đôi khi khá gay gắt và không đồng nhất, nhưng đều phải lắng nghe và hợp tác để chuẩn bị cho phần trình bày. Phần trình bày trên lớp là tổng hợp ý kiến của cả 2 SV trong cặp. Ở những cặp 2 SV thống nhất ý kiến, chỉ 1 SV trình bày, nhưng có những cặp cả 2 SV cùng trình bày. Hoạt động thảo luận và trình bày đều sôi nổi, SV tham gia học tích cực hơn các buổi học trước đó.

Qua phân tích bài làm của SV, chúng tôi thấy nhiều SV khá thành công trong việc thay đổi từ vựng dựa trên những nội dung đã học về từ đồng nghĩa và trái nghĩa. Khi thảo luận theo cặp, SV phải thỏa thuận, thậm chí là nhượng bộ để có bài trình bày chung, nhưng khi SV làm việc độc lập, phần thay thế từ của 2 SV trong mỗi cặp đều có những điểm riêng biệt. Những nhận xét về việc những thay đổi đã tiến hành đem lại cải tiến gì về chất lượng bức thư cũng giúp chúng tôi có nhìn nhận rõ về năng lực tư duy của mỗi SV. Nhìn chung, chỉ 5 SV thể hiện được kỹ năng nhận xét và biện luận tốt.

Qua phản hồi, SV đánh giá hiệu quả của tình huống này cao hơn tình huống 1, với trung bình 4,23. SV cũng đưa phản hồi tích cực “nhìn chung em thấy nhiệm vụ khá bổ ích và thú vị”, “việc nhận xét 2 lá thư như vậy cho phép chúng em có văn phong phù hợp khi viết thư xin việc”.

Qua phỏng vấn, 3 SV khẳng định SV trong lớp thích tính thiết thực của nhiệm vụ nhận xét và chỉnh sửa thư xin việc. Việc thảo luận theo cặp đòi hỏi nhiều kỹ năng đàm phán, đôi khi là nhượng bộ, vì không phải lúc nào ý kiến cũng đồng nhất, nhưng việc tiến hành theo cặp là cần thiết vì: “sau này đi làm chắc cũng sẽ như thế”.

3.4.3. Tình huống số 3

Trong tình huống này, SV tự đăng ký thành 5 nhóm 3-4 SV. Năm bài viết được phát được lựa chọn theo tiêu chí không trùng lặp với SV trong nhóm nhằm tạo cho SV cơ hội học hỏi lẫn nhau, cùng suy xét và đánh giá suy nghĩ của bạn cùng lớp về việc áp dụng các nội dung ngôn ngữ học trong nghề nghiệp tương lai.

Chúng tôi quan sát thấy SV tiến hành trình bày và thảo luận trên lớp rất tích cực. Đề giải quyết được “vấn đề” trong tình huống, SV đã phải phát huy tối đa năng lực tư duy để đưa ra những quyết định cuối cùng mà SV cho là hợp lý nhất. Khi SV tiến hành làm bài ở nhà theo nhóm, SV đã hỏi ý kiến GV khá nhiều về cách tiến hành trình bày phân tích trên lớp, điều này thể hiện các em thực sự rất trăn trở khi phải làm việc theo nhóm về những quyết định khá “nhạy cảm”. Để có những bài phân tích, đề xuất thay đổi có chất lượng và thuyết phục, SV phải có nhiều suy xét cả về chuyên môn và kỹ năng giao tiếp. Thực tế, khi trình bày trên lớp, 1 SV tác giả của bài viết đã chủ động phản bác lại ngay phần đề xuất chỉnh sửa của nhóm trình bày, và các SV đã có nỗ lực bảo vệ ý kiến của bản thân, lắng nghe sự giải thích, đi tới thỏa thuận với nhau. Qua đây, SV có được sự tập dượt thực tế có ý nghĩa cho môi trường công việc, các SV đều được học hỏi lẫn nhau về ý tưởng bài viết, về cách áp dụng các kiến thức kỹ năng được học trong nhiệm vụ có tính hướng nghiệp, và học hỏi kỹ năng giao tiếp. Ngoài ra, cũng có thể quan sát thấy, trong quá trình SV giải quyết tình huống này, động lực học tập của SV tăng lên rõ rệt, thể hiện qua việc SV chủ

động học và tương tác với bạn, với GV trong quá trình học.

Qua phân tích bài làm của nhóm SV, chúng tôi nhận thấy có sự tiến bộ rõ rệt trong kỹ năng phân tích, đánh giá, và biện luận (về những thay đổi cần thiết trong bài viết). Nếu so sánh với bài làm của SV trong 2 tình huống trước thì bài làm trong tình huống 3 tốt hơn hẳn, một phần có lẽ do được làm theo nhóm thay vì cá nhân hay theo cặp, và một phần có thể do SV được rèn luyện qua 2 tình huống trước.

Qua phản hồi, SV đánh giá hiệu quả của tình huống này cao nhất trong số 4 tình huống được sử dụng, trung bình là 4,38. Đa phần SV hoàn toàn thỏa mãn “qua bài này em thấy em được mở mang thêm về vốn từ”, chỉ có 1 SV đề xuất bổ sung thêm phần phản hồi của người viết đối với những thay đổi được đề xuất.

Thông tin thu được từ phỏng vấn SV cho thấy SV chủ động, tích cực đầu tư vào bài làm của nhóm, và nhờ vậy khá tự tin vào phần chuẩn bị của mình “lúc chuẩn bị trình bày run cô à, không biết bạn bị sửa phần ứng như thế nào, nhưng vẫn tự tin, vì nghĩ mãi, bàn mãi rồi mới chọn được, nên lúc bạn X phản đối bọn em vẫn cãi được à (cười)”. SV tỏ ra thích học, và thỏa mãn với sản phẩm của quá trình học “bọn em bàn mãi mới đưa được một cái ẩn dụ vào, mà còn cãi nhau loạn lên là ẩn dụ hay hoán dụ, nhưng sau đó thích cô à, ai cũng hiểu bài lắm”, và đặc biệt, SV dường như đã dần hình thành thói quen tự nhìn nhận lại bài của mình, tự đánh giá và cải tiến “sau khi sửa bài của bạn, em cũng nhìn lại bài của mình và thấy đây chỗ cần sửa cô à, hóa ra trước giờ mình cũng vẫn ào ào”.

3.4.4. Tình huống số 4

Trong tình huống này, 2 đoạn trích tiếng Anh (400-500 từ) được chọn về chủ đề “What you can do with an Applied Linguistics Degree”. SV làm việc theo 4 nhóm do GV phân công. Ngoài 2 nhiệm vụ như mô tả ở trên, các nhóm đều được yêu cầu có đối chiếu về tình thái trong tiếng Anh và tiếng Việt. Trên lớp, sau khi các nhóm hoàn thành phần trình bày, GV yêu cầu SV thảo luận nêu rõ các khó khăn khi chuyển các phương tiện tình thái từ tiếng Anh sang tiếng Việt, từ đó kết luận về đặc điểm giống và khác của tình thái tiếng Anh và tiếng Việt, về kỹ năng dịch thuật, cơ hội việc làm, và các thuận lợi, khó khăn sau khi tốt nghiệp SV NNHUD có thể gặp phải trong công việc.

Trong quá trình tiến hành nhiệm vụ, SV chủ động phản hồi với GV về độ khó về cả nội dung và cách thức tiến hành. Qua quan sát phần trình bày trên lớp, có thể thấy SV không tự tin và sáng tạo được như trong tình huống 3. Một trong những lý do cho sự hạn chế này có thể là do độ khó về kiến thức, và kỹ năng dịch còn hạn chế (SV chưa học nhiều kỹ năng biên phiên dịch). Một lý do nữa có thể là do SV phải làm việc trong nhóm do GV phân công nên mức độ ăn ý cũng thấp hơn.

Qua phân tích bài của các nhóm SV, chúng tôi thấy SV không thể hiện được khả năng phân tích, đánh giá và biện luận cao bằng tình huống 3. Để thực hiện được nhiệm vụ ở mức độ tốt nhất, SV cần được trang bị kỹ năng dịch thuật sâu hơn.

Qua phản hồi, SV đánh giá hiệu quả của tình huống 4 thấp hơn tình huống 3 và 2, trung bình là 4,07. SV không đề xuất về

cách tiến hành nhưng 1 SV nhận xét: “qua bài này em thấy nghề dịch không đơn giản, không thể dịch sát 100% được”.

Qua phỏng vấn, cả 3 SV đều nhận xét tình huống 4 khó nhưng lại cho thấy nhu cầu học tập được tác động tích cực nhờ hoạt động học “em chưa hình dung được là nghề dịch khó như thế, em nghĩ cần *học thêm* mới đi dịch được”, “bài cuối khó ạ, nhưng đọc của người ta, dịch của người ta, xong lại đọc bài dịch của bạn khác thấy học nhiều à, biết rõ hơn về ngành của mình, giá đọc bài này sớm thì đã học tử tế hơn ý à, thôi học sau vậy (cười)”.

3.5. Thảo luận về kết quả

Tình huống số 1 mang tính gợi mở cho SV những suy nghĩ về nghề nghiệp. Kết quả thu được qua quan sát, phân tích bài tập, phản hồi và phỏng vấn cho thấy: định hướng nghề nghiệp và động lực học để hướng tới nghề nghiệp của SV còn rất mơ hồ, dường như SV nhìn nhận việc học và việc đi làm là hai nhiệm vụ không gắn với nhau, đơn thuần là nhiệm vụ này làm trước, nhiệm vụ kia làm sau, việc học không gắn với việc chuẩn bị cho nghề nghiệp. Kết quả này giống với kết quả khảo sát của Nguyễn Thị Minh Tâm và cộng sự (2015) rằng: việc giảng dạy các môn ngôn ngữ học Anh thiếu liên hệ thực tế và ít khuyến khích SV tư duy bậc cao. Đây là một trong những nguyên nhân của thực trạng SV học ít định hướng, ít ứng dụng, dẫn tới kết quả học tập không cao.

Tình huống số 2 yêu cầu SV đóng 2 vai: người đi xin việc và nhà tuyển dụng, tạo cơ hội cho SV có những nhìn nhận, suy xét ở tầm cao hơn, và học cách hợp tác theo cặp khi đưa ra quyết định. Tình huống khơi gợi

cho SV có những trăn trở, đầu tư suy nghĩ cho việc: “làm sao để được gọi phỏng vấn”, giúp hướng SV có nhìn nhận rõ về việc: mình đã học gì, có năng lực gì, và cần thể hiện những điều đó ra sao trong thư xin việc để tối ưu hóa cơ hội việc làm. Đây là một trong những cách để SV xác định rõ mục tiêu của việc học và tăng động lực học tập, cũng là cơ hội để luyện kỹ năng hợp tác trong công việc và thỏa hiệp để đi tới những quyết định chung. Quá trình trăn trở, suy nghĩ để đưa ra quyết định cuối cùng về việc điều chỉnh thư là quá trình SV sử dụng tới những kỹ năng tư duy bậc cao: phân tích có phê phán, tổng hợp thông tin từ nhiều nguồn, nhiều chiều để đưa ra quyết định có suy xét. Ở tình huống này, SV đã hiểu rõ hơn nhiệm vụ phải làm, tích cực trong thảo luận cặp, và bài làm thể hiện năng lực tư duy (phân tích và biện luận) cao hơn.

Tình huống số 3 yêu cầu SV vào vai giáo viên, biên tập viên, nhà báo, nhận bài của HS, SV, của tác giả, hoặc của đồng nghiệp và có những nhận xét, đánh giá có cơ sở và có lý giải nhằm cải thiện chất lượng bài viết. Để tiến hành tốt nhiệm vụ này, SV đã phải “rướn” cao hơn về năng lực tư duy, cố gắng đứng cao hơn bạn - người viết bài mà SV được giao phân tích, cũng là đứng cao hơn bản thân, để có những suy xét về hiệu quả sử dụng ngôn ngữ của bạn, đề xuất cách lựa chọn ngôn ngữ tốt hơn, và tìm cách truyền tải thông tin tới bạn một cách thuyết phục nhất. Tình huống này là cơ hội để SV rèn luyện được khả năng trình bày và kỹ năng giao tiếp, tiếp cận và giải quyết mâu thuẫn, là chuẩn bị tốt cho SV trong môi trường nghề nghiệp (nhận xét công việc của người khác là một phần không thể thiếu trong bất

cứ môi trường làm việc nào). Với kinh nghiệm từ 2 tình huống trước, cộng hưởng với tính thiết thực của vấn đề đặt ra, SV thể hiện tính chủ động cao khi học, hiểu rõ những gì cần tiến hành, sử dụng kỹ năng nhận xét, đánh giá, giải quyết vấn đề khá thuần thục.

Tình huống số 4 đòi hỏi SV để hoàn thành được phải tự tìm kiếm thông tin rộng hơn những gì đã được học và triển khai theo nhóm làm việc gồm các thành viên đa dạng về phong cách làm việc, trong khi nhiệm vụ nhận xét bài dịch cũng khiến SV phải đầu tư suy nghĩ khá nhiều khi phải nhận xét về nội dung mà bản thân SV cũng chưa chắc chắn. Thay vì chỉ dừng lại ở việc áp dụng những gì đã học vào để giải quyết vấn đề, ở tình huống này, SV cần tự tìm kiếm, khai thác thông tin, thảo luận để cùng nhau kiến tạo kiến thức. Tình huống số 4 đòi hỏi SV tổng hợp khá nhiều kiến thức, kỹ năng để đưa ra kết luận cuối cùng về cách dịch tốt nhất, SV phải vận dụng kết hợp năng lực tư duy bậc cao và kiến thức nền, kèm theo khả năng làm việc và đàm phán trong nhóm để hoàn thành được. Với mức độ phức tạp cao như vậy, cộng với kỹ năng biên phiên dịch của SV chưa được hoàn chỉnh, SV làm bài không tốt được như tình huống 3 và 2. Tuy vậy, tình huống số 4 là cơ hội rất tốt giúp SV có cơ hội nhìn lại tình huống số 1, hỗ trợ SV nhìn rõ hơn về tương lai nghề nghiệp của mình, và nhìn nhận rõ nét khả năng đáp ứng công việc của bản thân, từ đó có thêm động lực tự định hướng trong các hoạt động học tiếp theo trong môn biên, phiên dịch nâng cao và trong các môn ngôn ngữ tiếp sau.

Nhìn chung, đánh giá của SV thể hiện qua phiếu phản hồi cho thấy: SV nhìn nhận các hoạt động được thiết kế rất hiệu quả (61,5%) và hiệu quả (30,8%). Có thể thấy một số điểm nổi bật như sau:

1. Về khả năng định hướng nghề nghiệp, trải qua 4 tình huống, SV có sự thay đổi rõ về nhận thức nghề nghiệp. Từ chỗ đa phần SV hiểu biết rất ít về nghề nghiệp tương lai và ít có khả năng liên hệ kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ đã học với thực tiễn công việc, SV được dẫn dắt qua việc giải quyết các vấn đề thực với hầu hết các vai trò mà SV có thể phải đảm nhận trong nghề nghiệp tương lai. SV được áp dụng ngay những kiến thức vừa học vào các nhiệm vụ thực: viết thư xin việc bằng tiếng Anh, chỉnh sửa bài viết với tư cách giáo viên, nhà báo, biên tập viên, dịch và chỉnh sửa bản dịch, và thuyết minh cho những chỉnh sửa này. Sau 4 nhiệm vụ, SV được định hướng khá rõ về những nhiệm vụ có thể đảm nhận trong tương lai, và việc áp dụng các kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ đã học như thế nào cho hiệu quả để hoàn thành tốt những nhiệm vụ đó. SV thấy việc học giúp mở mang kiến thức “em thấy qua bài tập này em được mở mang thêm về vốn từ”, và cũng giúp hiểu rõ về công việc “qua bài này em thấy nghề dịch không đơn giản, không thể dịch sát 100% được.” Đồng thời, SV cũng nhìn nhận rõ những kỹ năng, kiến thức còn thiếu cho công việc, từ đó có định hướng, kế hoạch cụ thể để bù đắp những gì còn thiếu, nhằm chuẩn bị tốt cho công việc tương lai “em chưa hình dung được là nghề dịch khó như thế, em nghĩ cần *học thêm* mới đi dịch được”. Các tình huống sử dụng cũng hỗ trợ SV hình thành và củng cố một số kỹ năng

cần thiết trong công việc như kỹ năng làm việc theo nhóm, kỹ năng giải quyết mâu thuẫn, kỹ năng thuyết trình, kỹ năng đàm phán, lắng nghe và thỏa hiệp khi cần thiết, và tính trách nhiệm trong công việc, tăng khả năng thích nghi khi đi làm “thực sự trong nhóm bọn em làm việc thấy nghiêm túc hơn, trách nhiệm hơn cô ah”. Quá trình học tập của SV từ chỗ thiếu định hướng đã được định hướng rõ nét, có mục tiêu rõ ràng, có ý nghĩa và thiết thực.

2. Về khả năng nâng cao động lực học tập cho SV, 4 tình huống được sử dụng có tác động tích cực đến việc tạo hứng thú ngày càng cao cho SV trong học tập. SV thể hiện rõ phản hồi tích cực và sự hào hứng khi học trong từng tình huống. “Nhìn chung em thấy nhiệm vụ này khá bổ ích và thú vị” (biểu hiện SV *thích học*), “*rất thích ạ, cảm thấy mình có sản phẩm gì đó khi học xong*”. Quá trình giải quyết vấn đề trong mỗi tình huống cũng góp phần tạo động lực để SV chủ động học và giúp hình thành thói quen cho SV không ngừng củng cố việc học của bản thân “sau khi sửa bài của bạn em cũng *nhìn lại bài của mình và thấy đầy chỗ cần sửa* cô ah, hóa ra trước giờ mình cũng vẫn ào ào”. Có thể thấy SV được tạo hứng thú “*thích*”, cảm thấy có động lực để học một cách chủ động. Qua việc giải quyết các tình huống có vấn đề được giao, SV tự nhìn nhận có phê phán quá trình học của bản thân (“*trước giờ mình cũng vẫn ào ào*”) để tự điều chỉnh, “*cần sửa*” việc học của mình để chuẩn bị tốt cho công việc. Dù tình huống đặt ra vấn đề khó, SV không nản, mà vẫn chủ động nhìn ra được hiệu quả có thể thu được “bài cuối khó ah, nhưng đọc của người ta, dịch của người ta, xong lại đọc bài dịch

của bạn khác thấy học nhiều ah, biết rõ hơn về ngành của mình, giá đọc bài này sớm thì đã học từ tế hơn í ah (cười), thôi học sau vậy (cười)” (tự nhìn thấy *nhu cầu học* để phục vụ nghề nghiệp tương lai, biểu hiện nhu cầu học tập không ngừng, tiền đề hình thành năng lực và thói quen học tập suốt đời).

3. Về khả năng phát triển năng lực tư duy, các tình huống có vấn đề được sử dụng là “môi trường” tốt để SV rèn luyện và thành thạo việc sử dụng các kỹ năng tư duy bậc cao. SV từ việc chỉ quen với các nhiệm vụ học tập đòi hỏi ghi nhớ bài cũ hoặc hiểu những gì đã được giảng đã tích cực hơn, đầu tư suy nghĩ để lựa chọn, đánh giá “bài thay từ đồng nghĩa nói thật là *đau đầu* lắm ah, từ trong bài đã OK rồi, *nghĩ mãi* mới ra từ khác hợp hơn, mà tra mãi mới được” (biểu hiện của việc dùng kỹ năng *chọn lựa có suy xét*), “lúc chuẩn bị trình bày run cô à, không biết bạn bị sửa phản ứng như thế nào, nhưng vẫn tự tin, vì nghĩ mãi, bàn mãi rồi mới chọn được (biểu hiện của việc dùng kỹ năng *đưa ra quyết định về phương án tốt nhất*), nên lúc bạn X phản đối bọn em vẫn cãi được à (cười)”, “bọn em bàn mãi mới đưa được một cái ẩn dụ vào, mà còn cãi nhau loạn lên là ẩn dụ hay hoán dụ (biểu hiện của việc dùng kỹ năng *phân tích có phê phán*), nhưng sau đó thích cô à...”, “sau khi sửa bài của bạn em cũng nhìn lại bài của mình và thấy đầy chỗ cần sửa cô à, hóa ra trước giờ mình cũng vẫn ào ào” (hình thành kỹ năng *chủ động liên hệ, vận dụng* vào việc học tập của bản thân, là cơ sở cho thói quen *chủ động sử dụng tư duy phản biện* khi học và sau này là làm việc).

Nhìn chung, việc áp dụng PBL trong dạy học được phản hồi rất tích cực: 84,7% SV

nhận thấy các hoạt động học theo PBL có khả năng định hướng tốt cho SV tới nghề nghiệp tương lai, tạo hứng thú trong quá trình học, có tác động đến động lực học tập của SV. 100% SV muốn GV tiếp tục sử dụng đường hướng này trong các môn học khác. Tuy nhiên, thực tế cho thấy: đối với những SV còn ít hiểu biết về nghề nghiệp tương lai và có kiến thức và kỹ năng chuyên môn (ví dụ: kỹ năng dịch) chưa cao, việc triển khai giải quyết vấn đề một cách độc lập hoặc giải quyết vấn đề với yêu cầu kiến thức và kỹ năng chuyên môn phức tạp có thể gây lúng túng, hạn chế hiệu quả học. Việc sử dụng các hoạt động học thiết kế theo PBL cần lưu ý việc cá nhân hóa phân hướng dẫn sao cho phù hợp với đối tượng người học.

4. Kết luận và đề xuất

PBL là đường hướng dạy học có tính hướng nghiệp cao, tăng động lực học tập, tạo cho SV thói quen không ngừng học hỏi có phê phán - tiền đề cho kỹ năng học tập suốt đời. PBL còn giúp SV nâng cao năng lực hợp tác với khả năng giao tiếp tốt, khả năng đàm phán, lắng nghe và thỏa hiệp khi cần, nâng cao năng lực tư duy, suy xét có căn cứ, lựa chọn trước khi đi tới giải pháp tối ưu cho tình huống được đưa ra, cũng như khả năng tự điều chỉnh, định hướng khi học.

Dựa trên thực tế về môn học và SV với những nhu cầu được định hướng, tìm tòi, chuẩn bị sẵn sàng cho công việc tương lai, PBL được áp dụng trong một học phần Ngôn ngữ học với 16 SV NNHUD. Kết quả cho thấy việc thiết kế các hoạt động học tập và KTĐG thường xuyên theo PBL có ảnh hưởng tốt tới việc định hướng nghề nghiệp

cho SV, nâng cao hứng thú, động lực học cho SV, trang bị cho SV một số kỹ năng cần thiết trong công việc, và quan trọng nhất là hỗ trợ SV trong việc phát triển năng lực tư duy, hình thành kỹ năng phân tích có phê phán, suy xét có căn cứ, nhận xét phản biện, từ đó quyết định phương án tốt nhất để giải quyết các tình huống gặp phải và hình thành thói quen học tập suốt đời. Trải qua 4 hoạt động học tập theo PBL, SV có phản hồi tích cực về cải tiến sư phạm được áp dụng. Vì vậy, chúng tôi đề xuất áp dụng PBL trong dạy học các môn ngôn ngữ học cho SV chuyên ngữ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R., *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York: Longman, 2001.
2. Barows, H.S. & Tamblyn, R.M., *Problem-based learning*, New York: Springer, 1980.
3. Bloom B.S., (Ed.), *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc, 1956.
4. Hmelo-Silver, C.E. & Simone, D.C., *Problem-based learning: An instructional model of collaborative learning*. In C.E.Hmelo-Silver, A.M.O'Donnell, C.K.K.Chan & C.Chin (Eds) *International Handboos of collaborative learning*, New York: Taylor and Francis, 2013.
5. Hmelo-Silver, C.E., Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review* 16, 2004, 235-266.
6. Hmelo-Silver, C.E et al., Targeting transfer in STELLAR PBL course for pre-service teachers. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning* 3, 2009, 24-42.
7. Lambe, J., Student teachers, special education needs and inclusion education: Reviewing the potential for problem-based, e-learning pedagogy to support practice. *Journal of Education for Teaching: International Research Pedagogy* 33, 2007, 359-377.
8. Nguyễn Thị Minh Tâm và cộng sự. Students employment of high-order thinking skills in English Linguistics Courses assessment: A case study at VNU-ULIS, *Kỷ yếu Hội thảo An ELT Conference on Innovative English Language Teaching for Provincial Universities*, 2015, 215-220.
9. VanBerkel, H.J & Schmidt, H.G., Motivation to commit oneself as a determinant of achievement in problem-based learning. *Higher Education* 40, 2007, 231-242.
10. Walker, A.E. & Leary, H., A problem-based learning meta-analysis: Differences across problem types, implementation types, disciplines, and assessment levels. *Interdisciplinary Journal of Problem-based learning*, 3, 2009, 12-43.
11. Zhang, M. et al., Using questioning to facilitate discussion of science teaching problems in teacher professional development. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning* 4, 2010, 57-82.

(Toà soạn nhận bài viết ngày 23/5/2016, duyệt đăng ngày 29/12/2016)