



TUYỂN TẬP BÁO CÁO HỘI NGHỊ TOÀN QUỐC

KHOA HỌC TRÁI ĐẤT VÀ TÀI NGUYÊN VỚI PHÁT TRIỂN BỀN VỮNG (ERSD 2024)

HÀ NỘI 14 - 11 - 2024

ERSD 2024



NHÀ XUẤT BẢN GIAO THÔNG VẬN TẢI

MỤC LỤC

Ban tổ chức hội nghị	i
Mục lục.....	iii
Lời nói đầu	v
Chương trình hội nghị	vii
Tiểu ban Dữ liệu lớn và chuyển đổi số trong khoa học trái đất, tài nguyên môi trường.....	1
Tiểu ban Trí tuệ nhân tạo, IOT, Blockchain và ứng dụng.....	38
Tiểu ban Cơ - Điện.....	71
Tiểu ban Dầu khí tích hợp.....	114
Tiểu ban Địa chất và tài nguyên du lịch.....	238
Tiểu ban Địa chất công trình - Địa kỹ thuật.....	312
Tiểu ban Địa chất thủy văn và Tài nguyên nước.....	430
Tiểu ban Tài nguyên địa chất và Quản lý bền vững.....	516
Tiểu ban Quản lý tài nguyên và Môi trường.....	597
Tiểu ban Công nghệ mới trong xử lý môi trường.....	730
Tiểu ban Phát triển bền vững khoa học công nghệ Mỏ và Môi trường.....	818
Tiểu ban Phát triển bền vững công nghiệp khai thác và Quản lý an toàn.....	899
Tiểu ban Những tiến bộ trong chế biến khoáng sản và tái chế.....	971
Tiểu ban Xây dựng công trình với phát triển bền vững.....	1039
Tiểu ban Kỹ thuật Trắc địa - Bản đồ và Hệ thống thông tin địa lý.....	1301
Tiểu ban Vật lý, Hóa học và ứng dụng.....	1384
Tiểu ban Toán, Cơ học và ứng dụng.....	1512
Tiểu ban Ngôn ngữ học.....	1634

TIỂU BAN NGÔN NGỮ HỌC

MỤC LỤC

Dịch câu có chứa danh từ hóa (nominalization) trong tài liệu địa chất bằng phương thức dịch biến đổi từ loại (transposition) <i>Nguyễn Thị Cúc</i>	1637
Nghiên cứu tổng quan về việc sử dụng từ đồng nghĩa (synonyms) trong dạy và học từ vựng tiếng Anh <i>Nguyễn Thị Cúc</i>	1641
Nghiên cứu việc áp dụng chiến lược nghe hiểu tiếng Anh của sinh viên Trường Đại học Mở - Địa chất <i>Lê Thị Thúy Hà</i>	1645
Thực trạng học kỹ năng nói tiếng Anh của sinh viên tại Trường Đại học Mở - Địa chất <i>Lê Thị Thúy Hà</i>	1651
ESP Teachers' perspectives on the TPACK framework <i>Duong Thuy Huong</i>	1657
The Distinction of ESP and EMI <i>Duong Thuy Huong</i>	1663
Giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành tại Trường Đại học Mở - Địa chất nhìn từ góc độ của giảng viên <i>Vũ Thái Linh</i>	1669
Sử dụng sơ đồ tư duy (mind-map) trong lớp học ngoại ngữ nhằm phát triển kỹ năng nói cho sinh viên Trường Đại học Mở - Địa chất <i>Đặng Thanh Mai</i>	1675
Using extensive reading to improve vocabulary for students at Hanoi University of Mining and Geology <i>Dang Thanh Mai</i>	1681
The application of concept-based teaching towards improving HUMG students' speaking skills <i>Nguyen Dao Ly Nhan Phuc</i>	1686
Challenges and solutions in self-learning English listening skills for engineering students at Hanoi University of Mining and Geology <i>Vu Thanh Tam</i>	1692
Implementing integrated teaching methods in English language education at Hanoi University of Mining and Geology <i>Vu Thanh Tam</i>	1697
An investigation into modern British and Vietnamese etiquette <i>Nguyen Thi Thao</i>	1703
Translation of animal idioms in English into Vietnamese <i>Nguyen Thi Thao</i>	1709
A study on using language learning strategies at Hanoi University of Mining and Geology <i>Truong Thi Thanh Thuy</i>	1715
Learner autonomy in learning English: A case study at Hanoi University of Mining and Geology <i>Truong Thi Thanh Thuy</i>	1719

Improving speaking skills through presentation activities among the students of Advanced program at Hanoi University of Mining and Geology: a case study

Nguyen Hong Van1725

Is bilingualism an asset or burden among children?

Nguyen Hong Van1729

Dịch câu có chứa danh từ hóa (*nominalization*) trong tài liệu địa chất bằng phương thức dịch biến đổi từ loại (*transposition*)

Nguyễn Thị Cúc*
Trường Đại học Mở - Địa chất

TÓM TẮT

Trong các văn bản chuyên ngành tiếng Anh, danh từ hóa (*nominalization*) là một đặc điểm ngữ pháp nổi bật, gây không ít khó khăn cho dịch giả khi dịch những văn bản này sang tiếng Việt. Dựa trên khung lý thuyết dịch thuật do Vinay và Darbelnet đề xuất, tác giả tiến hành khảo sát, phân tích các văn bản địa chất bằng tiếng Anh và văn bản tương đương tiếng Việt nhằm tìm ra phương thức dịch phù hợp để dịch các câu có chứa danh từ hóa. Kết quả nghiên cứu cho thấy người dịch thường áp dụng phương thức dịch biến đổi từ loại (*transposition*) để chuyển cụm danh từ tiếng Anh sang cụm danh từ (chiếm 84%), đặc biệt khi cụm danh từ xuất hiện trong các định nghĩa, các cụm tách rời, và trong câu có chủ ngữ giả *There*. Ngoài ra, cũng với phương thức dịch biến đổi từ loại, danh từ hóa cũng được dịch bằng cụm động từ tương ứng trong tiếng Việt. Tuy được sử dụng ít hơn (chỉ với 16%), nhưng cách dịch này lại phù hợp với lối diễn đạt trong tiếng Việt là ưu tiên sử dụng cụm động từ hơn cụm danh từ.

Từ khóa: danh từ hóa; tài liệu địa chất thủy văn; phương thức dịch biến đổi từ loại

1. Đặt vấn đề

Danh từ hóa (*nominalization*) là một trong những đặc điểm ngữ pháp nổi bật của các văn bản chuyên ngành tiếng Anh, thường gây không ít khó khăn cho dịch giả khi dịch những văn bản này sang tiếng Việt. Trong nghiên cứu này, tác giả khảo sát các phương pháp và phương thức dịch do Vinay và Darbelnet đề xuất, và các văn bản địa chất tiếng Anh cũng như văn bản tương đương bằng tiếng Việt nhằm tìm ra phương thức phù hợp để dịch danh từ hóa từ tiếng Anh sang tiếng Việt.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

Quan điểm về dịch thuật có nhiều góc nhìn khác nhau, dẫn đến có nhiều định nghĩa về dịch thuật nhưng điểm chung vẫn là tìm ra sự tương đương (*equivalence*) gần nhất về nghĩa bằng cách lựa chọn cấu trúc từ vựng, ngữ pháp, tình huống giao tiếp và ngữ cảnh văn hóa phù hợp. Các nhà lý luận dịch đã đề xuất nhiều phương pháp/phương thức dịch thuật khác nhau, dựa trên cơ sở hai đường hướng dịch thuật chính là dịch ngữ nghĩa (*semantic translation*) và dịch thông báo (*communicative translation*).

Trước hết, ta cần phân biệt hai khái niệm phương pháp dịch thuật (*translation methods*) và phương thức dịch thuật (*translation procedures*). Peter Newmark (1988, tr. 81-93) cho rằng “phương pháp dịch liên quan đến toàn bộ văn bản, trong khi phương thức dịch được sử dụng cho câu và các đơn vị ngôn ngữ nhỏ hơn”. Khi dịch các văn bản, các nhà dịch thuật sử dụng nhiều phương thức dịch khác nhau. Những phương thức dịch này là các kỹ thuật được các nhà dịch thuật áp dụng để đạt được sự tương đương khi chuyển đổi ý nghĩa từ ngôn ngữ gốc (NNG) sang ngôn ngữ dịch (NND).

Hai nhà lý luận dịch thuật Vinay và Darbelnet (1989, tr.61-69) đã giới thiệu hai phương pháp dịch là dịch trực tiếp (*direct translation procedures*) gồm ba phương thức dịch vay mượn (*borrowing*), dịch sao phỏng (*calque*), dịch nguyên văn (*literal translation*) và dịch gián tiếp (*oblique translation procedures*) với bốn phương thức dịch biến đổi từ loại (*transposition*), dịch biến đổi cấu trúc (*modulation*), dịch tương đương (*equivalence*) và dịch thoát (*adaptation*).

Dịch biến đổi từ loại (*transposition*) là hình thức dịch không làm thay đổi ý nghĩa của từ, nhưng thay đổi từ loại, từ vựng của NNG sang từ loại, từ vựng khác của NND (Vinay và Darbelnet, 1989). Có hai dạng biến đổi từ loại là biến đổi từ loại bắt buộc, ví dụ: *You are surprised as though the ghost appeared.* / *Anh bất ngờ cứ như có ma xuất hiện ý* và biến đổi từ loại tự do, ví dụ: *There are many girls in the classroom.* / *Trong lớp học có nhiều nữ.* Dịch biến đổi từ loại bắt buộc được áp dụng khi chỉ tồn tại một ngữ pháp duy

* Tác giả liên hệ
Email: nguyenthicuc.nn@humg.edu.vn

nhất còn với dịch biến đổi từ loại tự do, người dịch có thể biến đổi từ loại tự do để lời nói được tự nhiên (Vinay và Darbelnet, 1989, tr. 61-69).

Danh từ hóa (hay cụm danh từ) là một trong những đặc điểm ngữ pháp nổi bật của các văn bản kỹ thuật (Newmark, 1988). Danh từ hóa (*nominalization*) thường được dùng để đảm bảo tính khách quan (*objectivity*) và tránh tính chủ quan (*subjectivity*) cho các văn bản kỹ thuật; từ đó, tạo nên tính hình thức (*formality*), tính rõ ràng (*clarity*) và sự chính xác (*precision*) cho văn bản chuyên ngành. Ngoài ra, Halliday (2004) coi danh từ hóa là tài nguyên ngữ pháp mạnh nhất để tạo ra ẩn dụ ngữ pháp.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, 70 câu tiếng Anh có chứa danh từ hóa được trích dẫn từ giáo trình tiếng Anh chuyên ngành địa chất thủy văn có tên là *Applied Hydrogeology* của tác giả C.W. Fetter, trường Đại học Tổng hợp Wisconsin - Oshkosh, Hoa Kỳ; do nhà xuất bản Waveland Press, Inc. tái bản lần thứ 5 vào năm 2018. Văn bản tương đương trong tiếng Việt được trích từ bản dịch *Địa chất thủy văn ứng dụng* (tập 1 và tập 2) của các dịch giả Nguyễn Uyên, Phạm Thanh Hiền và Phạm Hữu Sỹ, được tái bản năm 2006 bởi NXB Xây dựng. Nhóm dịch giả Nguyễn Uyên, Phạm Thanh Hiền và Phạm Hữu Sỹ nguyên là cán bộ giảng dạy của trường Đại học Thủy lợi.

Tác giả kết hợp các phương pháp nghiên cứu định tính và định lượng để thu thập, so sánh tài liệu hay văn bản chuyên ngành địa chất tiếng Anh và các bản dịch tương đương trong tiếng Việt; từ đó, phân tích, tổng hợp để tìm ra phương thức hay thủ thuật dịch được áp dụng để dịch câu có chứa danh từ hóa trong tài liệu được nghiên cứu.

3. Kết quả và thảo luận

Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra rằng trong các tài liệu tiếng Anh địa chất được khảo sát, thay vì dùng động từ hoặc cụm động từ, người viết thường sử dụng danh từ hóa (*nominalization*) (danh từ hay cụm danh từ) để đảm bảo tính khách quan và tránh tính chủ quan vì như thế tác giả sẽ không cần đề cập đến tác nhân hay người thực hiện hành động trong câu. Chính những danh từ và cụm danh từ này đã tạo nên tính hình thức (*formality*), tính rõ ràng (*clarity*), cũng như sự chính xác (*precision*) cho văn bản chuyên ngành địa chất.

Khảo sát cho thấy người dịch thường áp dụng phương thức dịch biến đổi từ loại (*transposition*) để chuyển cụm danh từ tiếng Anh sang cụm danh từ (84%) hoặc cụm động từ (16%) tương đương trong tiếng Việt khi dịch danh từ hóa (*nominalization*) trong tài liệu tiếng Anh chuyên ngành địa chất.

Với phương thức dịch biến đổi từ loại (*transposition*), phần lớn cụm danh từ (*nominalization*) trong văn bản tiếng Anh (84%) được dịch bằng một cụm danh từ tương đương trong tiếng Việt.

*The peds have a specific **orientation** that forms the soil structure.*

*Các hợp thể có **sự định hướng** riêng hình thành nên cấu trúc đất.*

Cụ thể, dịch danh từ hóa bằng một cụm danh từ tương đương trong tiếng Việt thường được áp dụng khi danh từ hóa xuất hiện trong ba trường hợp chính sau đây:

Trường hợp thứ nhất là khi danh từ hóa xuất hiện trong các câu đưa ra định nghĩa về các khái niệm hay thuật ngữ chuyên ngành địa chất như trong ví dụ sau:

*The force potential is the driving impetus behind ground-water flow, and is equal to the product of hydraulic head and **the acceleration of gravity**.*

*Thế lực là nguồn lực của dòng nước ngầm và bằng tích của cột nước thủy lực và **gia tốc trọng lực**.*

*Excess vadose water is pulled downward by gravity, a process known as **gravity drainage**.*

*Khi nước ẩm của đất dư thừa thì bị kéo xuống dưới do trọng lực. Đó là **quá trình thoát nước trọng lực**.*

Trường hợp thứ hai là khi danh từ hóa có trong các mệnh đề phụ thuộc đứng tách rời các bộ phận khác của câu bởi dấu phẩy. Cụ thể, hãy cùng xem ví dụ sau để hiểu rõ thêm hiện tượng này.

*A flow net is especially useful in isotropic media; however, with **certain transformations**, it can be used with anisotropic aquifers.*

*Lưới thấm đặc biệt hữu dụng trong môi trường đẳng hướng. Tuy nhiên, với **một số biến đổi nhất định**, nó có thể dùng cho các tầng chứa nước dị hướng.*

Cuối cùng là trường hợp danh từ hóa xuất hiện trong các câu có chủ ngữ giả *There* như ví dụ sau đây:

*There may be **some physical manifestation** of the discharging ground water, which can take the form of a spring, seep, lake, or stream.*

*Có thể có **nhều biểu hiện vật lý** của nước ngầm thoát ra, như một mạch nước, chỗ rò rỉ, hồ hay sông.*

Cũng với phương thức dịch biến đổi từ loại (*transposition*), cụm danh từ tiếng Anh còn được dịch thành các cụm động từ tương đương trong tiếng Việt dù không phổ biến như dịch bằng cụm danh từ nêu ở trên (chỉ khoảng 16%).

*Fresh-water heads can then be calculated and used for **the determination** of hydraulic gradients and flow directions.*

*Sau đó có thể xác định các cột nước ngọt và dùng **để xác định** gradient thủy lực và hướng dòng thấm.*

*Cedergren (1989) presents a complete discussion of **the construction** of flow nets, including those in anisotropic media.*

*Cedergren (1989) đưa ra một số phương pháp hoàn chỉnh **để thành lập** các lưới thấm, kể cả trong môi trường dị hướng.*

*The meter can be calibrated for the soil type and, once calibrated, can be used for **repeated measurements** at the same location.*

*Dụng cụ đo có thể được hiệu chuẩn cho loại đất và một khi đã được hiệu chuẩn có thể dùng **để đo lặp lại** tại cùng vị trí.*

*The gravimetric water content of a soil sample can be measured directly by **excavation** of a soil sample.*

*Độ ẩm khối lượng của một mẫu đất có thể đo trực tiếp bằng cách **đào lấy** một mẫu đất.*

Trong các ví dụ trên, thay vì dịch các danh từ “*determination*” và “*construction*” trong thành “*sự/việc xác định/ thành lập/đo đạc/đào lấy*” thì dịch giả lại dịch thành các cụm động từ tương đương trong tiếng Việt là “*xác định/thành lập/đo/đào lấy*”. Tuy chỉ xuất hiện với tỷ lệ thấp (16%) nhưng cách dịch này lại phù hợp với cách diễn đạt thông thường trong tiếng Việt.

Ngoài ra, khi nghiên cứu quá trình dịch câu có chứa danh từ hóa (*nominalization*), đặc biệt là khi các cụm danh từ tiếng Anh được dịch bằng cụm danh từ tương ứng trong tiếng Việt, thì tác giả đã tìm thấy một số lỗi sai khi dịch giả xác định sai danh từ chính (*head noun*) của cụm danh từ. Cụ thể, trong ví dụ sau đây, cụm danh từ “*the steady movement of ground water*” nên được dịch là “*sự chuyển động ổn định của nước ngầm*” thay vì “*chuyển động của nước ngầm ổn định*”, vì tính từ “*steady*” bổ nghĩa cho danh từ “*movement*” chứ không bổ sung ý nghĩa cho cụm từ “*ground water*”. Do đó, cần đọc kỹ các cụm danh từ để xác định các thành phần và vai trò của các thành phần này trong cụm danh từ để có được các bản dịch chính xác nhất.

*If there is **the steady movement of ground water** in a confined aquifer, there will be gradient or slope to the potentiometric surface of the aquifer.*

*Nếu trong tầng chứa nước bị chặn có **chuyển động của nước ngầm ổn định** thì có gradient hay độ dốc mặt thế của tầng chứa nước.*

Tóm lại, trong hầu hết các trường hợp (84%), danh từ hóa trong tài liệu tiếng Anh địa chất được dịch bằng cụm danh từ tiếng Việt qua phương thức dịch biến đổi từ loại (*transposition*), đặc biệt khi cụm danh từ xuất hiện trong các định nghĩa, các cụm tách rời, và trong câu có chủ ngữ giả *There*. Ngoài ra, danh từ hóa xuất hiện trong tài liệu được nghiên cứu cũng được dịch bằng cụm động từ tương ứng trong tiếng Việt. Tuy được sử dụng ít hơn, nhưng cách dịch này lại phù hợp với lối diễn đạt trong tiếng Việt là ưu tiên sử dụng cụm động từ hơn cụm danh từ.

4. Kết luận

Để dịch các tài liệu tiếng Anh chuyên ngành địa chất, dịch giả cần phải nâng cao kiến thức về từ vựng

và ngữ pháp của tiếng Anh và tiếng Việt. Khi dịch thuật ngữ chuyên ngành địa chất, cần thiết phải sử dụng từ điển chuyên ngành địa chất có chất lượng cao, đặc biệt là đối với những thuật ngữ đặc thù trong lĩnh vực địa chất. Đôi khi, dịch giả nên tham khảo ý kiến, kinh nghiệm thực tế của các chuyên gia địa chất để có được những bản dịch chính xác nhất.

Trong việc dịch các câu có chứa danh từ hóa, dịch giả nên đọc toàn bộ câu một cách cẩn thận rồi xác định các thành phần khác nhau của câu, để tránh việc hiểu lầm rồi tạo ra các bản dịch sai hoặc không đầy đủ. Nên dịch các cụm danh từ hóa tiếng Anh trong tài liệu chuyên ngành địa chất bằng các cụm động từ trong tiếng Việt bằng phương thức dịch biến đổi từ loại (*transposition*) để phù hợp với cách diễn đạt thông thường của Tiếng Việt. Tuy nhiên, các cụm danh từ hóa xuất hiện trong các định nghĩa, các cụm từ riêng biệt và các câu có chủ ngữ giả *There* nên được dịch bằng các cụm danh từ tương ứng trong Tiếng Việt.

Tài liệu tham khảo

- Fetter, C.W., 2018. *Applied Hydrogeology* (5th Ed.). Prentice Hall, New York.
- Fetter, C.W., 2000. *Địa chất thủy văn ứng dụng 1, 2*. (Translators: Nguyễn Uyên, Phạm Thanh Hiền & Phạm Hữu Sỹ). Education Publisher, Hanoi.
- Halliday, M.A.K., 2004. *Notes on transitivity and theme in English (Part 1 and 2)*. *Journal of Linguistics* 3, 37-81; 199-244.
- Newmark, P., 1988. *Approaches to Translation*, Prentice Hall, Hertfordshire.
- Vinay, R. J. & Darbelnet, J., 1995. *Comparative Stylistics of French and English*. John Benjamins, the Netherlands.
- Vinay J.P. & Darbelnet J., 1989. Translation Procedures. Chesterman.A., *Readings in Translation Theory* (p.p 61-69). Loimaan Kirjapaino Oy.

ABSTRACT

Translating nominalizations in English geological documents by transposition procedure

Nguyen Thi Cuc

Hanoi University of Mining and Geology

In English specialized texts, *nominalization*, a prominent grammatical feature, causes many difficulties for translators. Based on the translation theoretical framework proposed by Vinay and Darbelnet, the author investigated and analysed geological texts in English and equivalent Vietnamese texts to find a suitable translation method to translate sentences containing nominalization. The study results show that translators often apply the *transposition* procedure to convert English noun phrases into Vietnamese noun phrases (accounting for 84%), especially when noun phrases appear in definitions, isolated phrases, and in sentences with the empty subject *There*. Additionally, with the *transposition* procedure, nominalization is also translated using corresponding verb phrases in Vietnamese. Although less frequently (only 16%), this method aligns well with Vietnamese expression, which tends to favor verb phrases over noun phrases.

Keywords: nominalizations; English geological documents; transposition procedure

Nghiên cứu tổng quan về việc sử dụng từ đồng nghĩa (*synonyms*) trong dạy và học từ vựng tiếng Anh

Nguyễn Thị Cúc*
Trường Đại học Mở - Địa chất

TÓM TẮT

Trong nghiên cứu tổng quan này, tác giả sử dụng phương pháp phân tích tài liệu để tổng hợp các định nghĩa, quan điểm của các nhà nghiên cứu ngôn ngữ về hiện tượng đồng nghĩa (*synonymy*), các phân loại của từ đồng nghĩa như đồng nghĩa tuyệt đối (*absolute synonyms*), đồng nghĩa nhận thức (*cognitive synonyms*) và việc sử dụng từ đồng nghĩa trong dạy và học từ vựng tiếng Anh. Việc sử dụng từ đồng nghĩa trong dạy và học từ vựng tiếng Anh đã được chứng minh là một phương pháp hiệu quả; đặc biệt là với các đối tượng người học trung cấp và cao cấp. Ngoài ra, phương pháp này sẽ mang lại hiệu quả cao nhất nếu được kết hợp với các quá trình phát triển kỹ năng ngôn ngữ khác như nghe, nói, đọc, viết. Cuối cùng, bài báo đưa ra những đề xuất, kiến nghị để nâng cao hiệu quả của việc sử dụng từ đồng nghĩa trong dạy và học từ vựng tiếng Anh.

Từ khóa: từ đồng nghĩa; từ vựng tiếng Anh; đồng nghĩa nhận thức; đồng nghĩa tuyệt đối

1. Đặt vấn đề

Từ đồng nghĩa (*synonyms*) thường được hiểu là những từ có cùng nghĩa từ vựng, nghĩa đen, nghĩa gốc, nhưng khác nhau về nghĩa biểu cảm gắn với ngữ cảnh sử dụng. Ví dụ: *frugal* và *stingy* là 2 từ đồng nghĩa vì đều mang ý nghĩa là rất cẩn thận với tiền bạc, nhưng trong khi *frugal* mang nghĩa biểu cảm tích cực là tằn tiện, thì *stingy* lại mang ý nghĩa biểu cảm tiêu cực là bần tiện. Các nhà nghiên cứu về ngôn ngữ cho rằng từ đồng nghĩa là một phương tiện hữu ích để phát triển vốn từ vựng của người học tiếng Anh, đặc biệt là nhóm người học trung cấp và cao cấp (*immediate/advanced learners*) (Higa, 1963, Laufer, 1990, & Webb, 2007).

2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu định tính, cụ thể là rà soát, phân tích tài liệu đã được sử dụng trong nghiên cứu tổng quan này nhằm tổng hợp các định nghĩa, quan điểm của nhiều nhà nghiên cứu ngôn ngữ về hiện tượng đồng nghĩa, các phân loại của từ đồng nghĩa như đồng nghĩa tuyệt đối, đồng nghĩa nhận thức và việc sử dụng từ đồng nghĩa trong dạy và học từ vựng tiếng Anh. Từ đó, tác giả đưa ra những đề xuất, kiến nghị để nâng cao hiệu quả dạy và học từ vựng tiếng Anh khi sử dụng từ đồng nghĩa.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Định nghĩa về từ đồng nghĩa (*synonyms*)

Khái niệm về từ đồng nghĩa đã được nhiều nhà nghiên cứu về ngôn ngữ như John Lyon, W. Kreidler, Michael McCarthy, Norbert Schmitt... đề cập tới. Theo Kreidler (1998:97), quan hệ đồng nghĩa (*synonym*) là một ví dụ về sự kế thừa lẫn nhau (*mutual entailment*), và từ đồng nghĩa (*synonyms*) là những ví dụ của sự bao hàm nghĩa (*hyponymy*).

Từ đồng nghĩa phụ thuộc vào ngữ cảnh (*context - dependent*) và các từ đồng nghĩa có mối quan hệ đối đoạn (*paradigmatic relation*) với nhau nên chúng có thể thay thế cho nhau trong một bối cảnh cụ thể (Palmer, 1981: 93; Bolinger & Sears, 1981: 123). Cruse (1986: 266) cho rằng “các từ đồng nghĩa phải có mức độ trùng lặp ngữ nghĩa (*semantic overlap*) cao và mức độ tương phản tiềm ẩn (*implicit contrastiveness*) thấp”. Hai từ *truthful* và *honest* là đồng nghĩa vì chúng có mức độ trùng lặp về ngữ nghĩa tương đối cao. Cruse (1986: 267) cũng đề cập đến hai cách sử dụng từ đồng nghĩa là (1) sử dụng để giải thích hoặc làm rõ nghĩa của một từ khác, chẳng hạn như trong câu “*he was cashiered, that is to say, dismissed*”; và sử dụng theo cách tương phản, chẳng hạn như câu “*he was murdered, or rather executed*”.

* Tác giả liên hệ
Email: nguyenthicuc.nn@humg.edu.vn

3.2. Đồng nghĩa tuyệt đối (*absolute synonyms*)

Cruse (1986:265) đề cập đến khái niệm “thang đo từ đồng nghĩa” (*scale of synonymity*) mà đứng ở điểm cuối của thang đo này là những từ đồng nghĩa tuyệt đối (*absolute synonyms*).

Theo Lyons (1995:61), đồng nghĩa tuyệt đối (*absolute synonymy*) rất hiếm gặp và phải đáp ứng đủ ba điều kiện sau: (1) tất cả các sắc thái ý nghĩa giống hệt nhau, (2) đồng nghĩa trong mọi ngữ cảnh và (3) tương đương về mặt ngữ nghĩa trên mọi khía cạnh ý nghĩa, cả khi chúng mang tính mô tả và không mô tả.

Collinson liệt kê 09 điểm khác biệt có thể tồn tại giữa các từ đồng nghĩa, như được trích dẫn trong Harris (1973: 14-15):

- Một thuật ngữ thì tổng quát (*general*), thuật ngữ khác thì cụ thể (*specific*) về khả năng áp dụng, ví dụ: *refuse/reject*.
- Một thuật ngữ có cường độ cao (*intense*) hơn thuật ngữ khác, ví dụ: *immense/great*.
- Một thuật ngữ mang tính biểu cảm cao hơn thuật ngữ khác, ví dụ: *louring/threatening*.
- Một thuật ngữ có thể hàm ẩn sự tấn thành hoặc chỉ trích trong khi thuật ngữ khác mang tính trung lập, ví dụ: *thrifty/economical*.
- Một thuật ngữ “chuyên nghiệp” hơn thuật ngữ khác, ví dụ: *decease/death*.
- Một thuật ngữ thuộc về ngôn ngữ viết nhiều hơn một thuật ngữ khác, ví dụ: *passing/death*.
- Một thuật ngữ thông tục hơn thuật ngữ khác, ví dụ: *turn down/refuse*.
- Một thuật ngữ mang tính địa phương (*dialectical*) hơn thuật ngữ khác, ví dụ: *Scots flesher/butcher*.
- Một thuật ngữ được trẻ em sử dụng hoặc dùng khi nói chuyện với trẻ em, ví dụ: *teeny/tiny*.

3.3. Đồng nghĩa nhận thức (*cognitive synonyms*)

Cruse (1986: 270) chỉ ra rằng nếu hai từ có những đặc tính ngữ nghĩa chung nhất định thì chúng có thể được coi là từ đồng nghĩa nhận thức (*absolute synonyms*). Nhiều nhà ngôn ngữ học đã đưa ra khái niệm về nghĩa nhận thức (*cognitive meaning*) và nghĩa biểu cảm (*emotive meaning*); trong đó, nghĩa nhận thức có chức năng thiết yếu trong giao tiếp ngôn ngữ (Webb, 2007).

Lyons (1968:449) cho rằng các từ mang tính biểu cảm giống nhau thì sẽ đồng nghĩa về mặt nhận thức. Ý nghĩa biểu cảm có thể ảnh hưởng đến việc lựa chọn từ đồng nghĩa trong một ngữ cảnh cụ thể. Do đó, nhiều nhà ngữ nghĩa học thường dùng thuật ngữ “từ đồng nghĩa nhận thức” thay vì “từ đồng nghĩa”. Hơn nữa, Cruse (1986: 273) nhận định rằng “nếu hai từ đồng nghĩa về mặt nhận thức thì chúng phải giống nhau về đặc điểm mệnh đề (*propositional traits*), nhưng chúng có thể khác nhau về đặc điểm biểu đạt (*expressive traits*)”. Ví dụ, *father* và *daddy* là những từ đồng nghĩa về mặt nhận thức vì cả hai từ đều có nghĩa giống nhau, nhưng từ *daddy* mang tính biểu cảm hơn.

Cruse (1986:271) cho rằng nghĩa mệnh đề (*propositional meaning*) là ý nghĩa quyết định các điều kiện chân lý (*truth conditions*) của câu. Nếu trong câu hỏi, nghĩa mệnh đề xác định phạm vi phát ngôn tạo thành câu trả lời trung thực; thì trong câu mệnh lệnh, nó xác định phạm vi hành động được coi là tuân thủ theo mệnh lệnh (Cruse, 1986:271). Trong khi đó, nghĩa biểu đạt (*expressive meaning*) truyền tải biểu cảm, thái độ hoặc “trải nghiệm nội tâm” (*inner experience*) (Alexander, 1969: 4). Alexander cũng phân biệt ba loại ý nghĩa: khái niệm (*conceptual*), biểu cảm (*emotive*) và chủ động (*active*), tương ứng với các khía cạnh nhận thức, tình cảm và hành động trải nghiệm (Alexander, 1969:3).

3.4. Ý nghĩa của việc học từ đồng nghĩa trong việc nâng cao vốn từ vựng tiếng Anh

Theo Tinkham (1993) và Waring (1997), việc học các nhóm từ có liên kết về ngữ nghĩa khó hơn việc học các từ không có liên kết về mặt ý nghĩa và việc học các từ đồng nghĩa có thể làm giảm khả năng tiếp thu từ vựng. Higa (1963) cũng cho rằng việc học các nhóm từ đồng nghĩa tốn nhiều thời gian và hay gây nhầm lẫn nhiều cho người học (như được trích dẫn trong Webb, 2007).

Mối quan hệ ngữ nghĩa giữa các từ càng chặt chẽ bao nhiêu thì việc học các từ này càng khó khăn hơn (Higa, 1963). Cũng theo Higa (1963), giáo viên khó có thể dạy các cặp từ đồng nghĩa cùng nhau vì điều đó gây nhầm lẫn cho người học và người học khó có thể học các từ đồng nghĩa cùng nhau vì họ thiếu động lực để học các từ truyền đạt thông tin tương tự. Do đó, học từ đồng nghĩa nên áp dụng với đối tượng người học trung cấp hoặc cao cấp (*immediate/advanced learners*).

Đồng ý với quan điểm của Higa (1963), Laufer (1990) nhận định rằng từ đồng nghĩa là một trong bảy yếu tố liên từ (*interlexical factors*) có thể làm giảm cơ hội tiếp thu từ vựng vì hai lý do. Lý do thứ nhất là người học thường mắc lỗi khi sử dụng từ đồng nghĩa vì một số từ có thể được thay thế cho nhau một cách hiệu quả trong một số ngữ cảnh nhưng lại không hiệu quả trong những ngữ cảnh khác. Ví dụ, hai từ *strong* và *powerful* là đồng nghĩa, nhưng chúng ta thường đặt câu là *the engines are powerful* chứ hiếm khi đặt câu như *the engines are strong*; do đó, hai từ *strong* và *powerful* chỉ đồng nghĩa với nhau trong một số bối

cảnh nhất định (Webb, 2007). Lý do thứ hai là người học ở trình độ thấp khó có thể học các từ đồng nghĩa tiếng Anh vì họ cần phải học các nghĩa của từ.

Webb cho biết thêm rằng học từ có từ đồng nghĩa đã biết sẽ nhanh hơn học các từ không có đồng nghĩa vì người học có thể chuyển kiến thức về cách sắp xếp ngữ đoạn, liên kết mô hình và ngữ pháp của từ các từ đồng nghĩa đã biết sang từ mới cần học (Webb, 2007). Ông giải thích rằng khi học một từ mới không có từ đồng nghĩa, người học thường sử dụng kiến thức của tiếng mẹ đẻ về từ và thông tin ngữ cảnh để học từ đó. Mặc dù trong một số trường hợp, sự kết hợp kiến thức về từ giữa hai ngôn ngữ có thể giúp học từ một cách nhanh chóng, nhưng quá trình này thường mất thời gian vì gắn liền với ngữ cảnh (Webb, 2007). Ví dụ, học từ *revolver* (súng lục) sẽ dễ hơn từ *spear* (giáo) vì *revolver* có từ đồng nghĩa *gun* (súng) được sử dụng với tần suất cao, thể hiện kiến thức từ vựng có thể áp dụng để học từ *revolver*. Từ *revolver* có thể được thay thế cho từ *gun* trong nhiều câu (Webb, 2007). Bởi vì *spear* không có từ đồng nghĩa nào quen thuộc nên có thể cần phải tiếp thu lượng kiến thức từ vựng lớn và do đó, việc học cách diễn đạt từ này trong câu sẽ khó khăn hơn.

Để giải thích cho ý trên, Nation (2001) sử dụng khái niệm “gánh nặng học tập” (*learning burden*). Tác giả này cho rằng nỗ lực học tập đối với các từ khác nhau và người học khác nhau là không giống nhau: “Nguyên tắc chung của gánh nặng học tập là một từ càng thể hiện các khuôn mẫu và kiến thức quen thuộc đối với người học bao nhiêu thì gánh nặng học tập của người học càng nhẹ bấy nhiêu” (Nation, 2001: 23).

Nghiên cứu tác động của từ đồng nghĩa đối với việc học từ vựng, Webb (2007) chỉ ra rằng từ đồng nghĩa có thể tạo điều kiện thuận lợi cho việc học từ vựng vì điểm số của người học đối với những từ có từ đồng nghĩa đã biết cao hơn đáng kể so với những từ không có từ đồng nghĩa. Kết quả chỉ ra rằng gánh nặng học tập đối với từ có đồng nghĩa đã biết ít hơn so với các từ không có đồng nghĩa vì các đồng nghĩa có kiến thức giống nhau về liên kết ngữ đoạn. Ông coi kết quả này là một “phát hiện rất hữu ích, cho thấy gánh nặng học tập có thể là một tiêu chí quan trọng khi dạy và học từ vựng” (Webb, 2007).

3.5. Một số đề xuất, kiến nghị khi sử dụng từ đồng nghĩa trong dạy và học từ vựng tiếng Anh

Từ những nghiên cứu về từ đồng nghĩa và tác dụng của từ đồng nghĩa trong việc dạy và học từ vựng tiếng Anh, có thể rút ra một số đề xuất, kiến nghị như sau:

Đầu tiên, sử dụng từ đồng nghĩa như một phương tiện dạy từ vựng tiếng Anh nên được các giáo viên tiếng Anh khai thác để phát triển và mở rộng vốn từ vựng của người học một cách hiệu quả. Tuy nhiên, phương pháp này đặc biệt phù hợp với người học tiếng Anh ở trình độ trung cấp hoặc cao cấp, vì đối tượng này đã học được rất nhiều từ tiếng Anh và đã có hiểu biết nhất định về các khía cạnh khác nhau của từ như ý nghĩa, hình thức, liên kết ngữ đoạn và chức năng ngữ pháp, v.v. Nhóm người học này có thể phân biệt được sự khác nhau giữa các từ đồng nghĩa, để sử dụng hiệu quả trong nhiều ngữ cảnh khác. Ví dụ, với vốn từ vựng phong phú, người học ở trình độ trung cấp hoặc cao cấp có thể phân biệt các từ đồng nghĩa – *father*, *dad*, *daddy* và sử dụng chúng đúng theo ngữ cảnh (trang trọng hoặc thân mật).

Ngoài ra, giáo viên nên khai thác từ đồng nghĩa một cách thích hợp để mở rộng vốn từ vựng tiếng Anh của người học nhằm mang lại kết quả tối ưu. Giáo viên nên tăng dần lượng từ đồng nghĩa cần học theo lứa tuổi của người học. Do người học nhỏ tuổi thường cảm thấy khó hiểu khi học từ đồng nghĩa và sẽ chuyển sang sử dụng ngôn ngữ mẹ đẻ thay vì từ đồng nghĩa để giải thích nghĩa của từ mới; do vậy, trong giai đoạn bắt đầu học tiếng Anh, giáo viên chỉ nên khuyến khích người học học các từ đồng nghĩa về mặt hình thức và ngữ nghĩa. Ví dụ: từ *nice* có rất nhiều các từ đồng nghĩa như *incredible*, *super*, *wonderful*, *stunning*, *brilliant*, *beautiful*, *fantastic*, *fabulous*, v.v. Với người học nhỏ tuổi, giáo viên chỉ nên cung cấp một số từ đồng nghĩa của *nice* dưới dạng trò chơi hoặc câu đố để thu hút sự chú ý. Trong khi đó, đối tượng người học trung cấp hoặc cao cấp nên được khuyến khích sử dụng càng nhiều từ đồng nghĩa càng tốt với sự tập trung đặc biệt vào các đặc điểm ngữ nghĩa, cú pháp, ngữ pháp và phong cách bằng cách đặt các câu khác nhau để thể hiện sự khác biệt về ý nghĩa của các từ đồng nghĩa tức là học các từ đồng nghĩa theo ngữ cảnh.

Cuối cùng, việc dạy và học từ đồng nghĩa nên được tích hợp vào các kỹ năng ngôn ngữ khác nhau như nghe, nói, đọc và viết và được coi là một quá trình diễn ra liên tục trong quá trình tiếp thu ngôn ngữ. Ví dụ, trong giờ đọc tiếng Anh, giáo viên hỏi người học những câu hỏi như: “*What kind of revolver or gun is used in the reading text?*” or “*What does the word resolver mean?*” ...v.v. Bằng cách đó, giáo viên đang sử dụng các từ đồng nghĩa tiếng Anh đã biết để giải thích nghĩa của các từ mới cần học mà không cần giải thích nghĩa tiếng Việt của từ để giúp người học mở rộng vốn từ vựng. Tình huống tương tự có thể xảy ra ở bất kỳ giờ học tiếng Anh nào nhằm phát triển vốn từ vựng của người học. Quá trình này được nhiều nhà ngữ nghĩa học gọi là “học từ vựng ngẫu nhiên”, đây là quá trình tiếp thu từ vựng thường xuyên và hiệu quả nhất vì người học có thể làm quen với các bối cảnh sử dụng khác nhau của các từ đồng nghĩa.

4. Kết luận

Bài nghiên cứu tổng quan lý thuyết này nhằm mục đích tìm hiểu từ đồng nghĩa trong tiếng Anh, một

công cụ mạnh mẽ trong việc xây dựng vốn từ vựng và ảnh hưởng của nó đến việc dạy và học từ vựng. Phương pháp rà soát, phân tích tài liệu đã được sử dụng để tổng hợp các định nghĩa, quan điểm của nhiều nhà nghiên cứu ngôn ngữ về hiện tượng đồng nghĩa, các phân loại của từ đồng nghĩa như đồng nghĩa tuyệt đối, đồng nghĩa nhận thức và việc sử dụng từ đồng nghĩa trong dạy và học từ vựng tiếng Anh. Việc sử dụng từ đồng nghĩa trong dạy và học từ vựng tiếng Anh đã được chứng minh là một phương pháp hiệu quả; đặc biệt là với các đối tượng người học trung cấp và cao cấp. Hơn nữa, phương pháp này sẽ mang lại hiệu quả cao nhất nếu được kết hợp với các quá trình phát triển kỹ năng khác.

Tài liệu tham khảo

- Alexander, Hubert G., 1969. *Meaning in Language*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Bolinger, Dwight and Sears, Donald A., 1981. *Aspects of Language*. Orlando: Hartcourt Brace Jovanovich.
- Cruse, D. A., 1986. *Lexical Semantics*. Cambridge: CUP.
- Harris, R., 1973. *Synonymy and Linguistic Analysis*. Toronto: University of Toronto Press.
- Higa, M., 1963. Interference effects of intralist word relationships in verbal learning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2: 170-175.
- Higa, M., 1965. The psycholinguistic concept of “difficulty” and the teaching of foreign language vocabulary. *Language Learning*, 15:167-179.
- Katz, Jerrold J., 1972. *Semantic Theory*. New York: Harper & Row.
- Kempson, R., 1977. *Semantic Theory*. London: CUP.
- Laufer, B., 1990. *Words you know: How they affect the words you learn*. In J. Fisiak (Ed.), *Further insights into contrastive linguistics* (pp. 573–593). Amsterdam: John Benjamins.
- Laufer, B., 1997. *What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting the difficulty of vocabulary acquisition*. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 140–155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leech, G., 1981. *Semantics: The Study of Meaning*. London: Penguin Books.
- Lyons, J., 1968. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: CUP.
- Lyons, J., 1995. *Linguistic Semantics: An Introduction*. Cambridge: CUP.
- Lyons, J., 1977. *Semantics*. Cambridge: CUP.
- McCarthy, M., 1990. *Vocabulary*. New York: OUP.
- Nation, I. S. P., 1990. *Teaching and learning vocabulary*. MA: Newbury House.
- Nation, I. S. P., 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, F., 1981. *Semantics*, 2nd edition. Cambridge: CUP.
- Tinkham, T., 1993. The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary. *System*, 21: 371-380.
- Webb, S., 2007. The effects of synonymy on second-language vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language*, 19: .
- Waring, R., 1997. The negative effects of learning words in semantic sets: A replication. *System*, 25: 261-274.

ABSTRACT

Using synonyms in teaching and learning English vocabulary - A literature review

Nguyen Thi Cuc

Hanoi University of Mining and Geology

In this literature review study, the author uses a document analysis method to synthesize definitions, views of language researchers on synonymy, classifications of synonyms such as absolute synonyms, cognitive synonyms, and the use of synonyms in teaching and learning English vocabulary. The use of synonyms in teaching and learning English vocabulary has been proven to be an effective method; especially for intermediate and advanced learners. Furthermore, this method will be most effective if combined with other English skills such as listening, speaking, reading, and writing. On that basis, the author makes suggestions and recommendations to improve the effectiveness of the use of synonyms in teaching and learning English vocabulary.

Keywords: synonymy; English vocabulary; cognitive synonyms; absolute synonyms.

Nghiên cứu việc áp dụng chiến lược nghe hiểu tiếng Anh của sinh viên Trường Đại học Mở - Địa chất

Lê Thị Thúy Hà*
Trường Đại học Mở - Địa chất

TÓM TẮT

Mục đích của nghiên cứu này là khảo sát các chiến lược học nghe hiểu mà sinh viên đã và đang áp dụng tại Trường Đại học Mở - Địa chất. Dữ liệu khảo sát thu được qua 187 sinh viên cho thấy hầu hết sinh viên nhận thức tầm quan trọng trong việc phát triển kỹ năng nghe nên có xu hướng sử dụng tất cả các chiến lược trong quá trình học. Nhóm chiến lược nhận thức được sử dụng với tần suất cao nhất là 3,52, thấp nhất là nhóm chiến lược xã hội tình cảm, giá trị trung bình chỉ đạt 3,33. Sự khác biệt ở tần suất sử dụng các nhóm chiến lược giữa sinh viên nam và nữ. Sinh viên nữ có xu hướng sử dụng nhóm chiến lược siêu nhận thức nhiều trong khi đó sinh viên nam lại sử dụng nhiều ở nhóm chiến lược nhận thức. Kết quả nghiên cứu cũng giúp cho nhóm nghiên cứu đề xuất luyện tập áp dụng chiến lược tóm tắt bài nghe phần 3 bộ luyện tập kiểm tra Preliminary English Test (PET).

Từ khóa: nghe hiểu; các chiến lược học tiếng Anh; chiến lược tóm tắt

1. Đặt vấn đề

Học tiếng Anh như một ngoại ngữ hiện đang là một trong những ưu tiên hàng đầu trong hệ thống giáo dục của Việt Nam, đặc biệt là tại các trường Đại học và Cao đẳng. Việc rèn luyện kỹ năng giao tiếp hiệu quả cho sinh viên được coi là mục tiêu cốt lõi trong việc dạy và học tiếng Anh, thu hút sự quan tâm của nhiều nhà nghiên cứu và giáo dục. Một số nghiên cứu tại các trường Đại học và Cao đẳng không chuyên trong nước cho thấy, phần lớn sinh viên có đủ vốn từ vựng và ngữ pháp cơ bản để hiểu các bài đọc liên quan đến cuộc sống hàng ngày ở trình độ A2-B1. Tuy nhiên, kỹ năng nghe nói của các em thường không đạt yêu cầu trình độ A2 theo khung đánh giá của Châu Âu. Vì vậy, để nâng cao khả năng giao tiếp, trước tiên cần cải thiện kỹ năng nghe của người học ngoại ngữ.

Tại Trường Đại học Mở - Địa chất, các giảng viên tiếng Anh đều nhận thức rõ tầm quan trọng của kỹ năng nghe hiểu và đã áp dụng nhiều chiến lược học ngoại ngữ để tăng cường hứng thú và hiệu quả dạy học kỹ năng nghe cho sinh viên. Dù vậy, kết quả từ các bài kiểm tra kỹ năng nghe vẫn chưa đạt yêu cầu mong đợi của giáo viên. Để xác định nguyên nhân, nhóm tác giả đã tiến hành khảo sát các chiến lược nghe hiểu mà sinh viên trong trường đang áp dụng. Giảng viên tiếng Anh tại trường sẽ sử dụng kết quả nghiên cứu này thiết kế các chiến lược học tập phù hợp với trình độ của từng nhóm lớp.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Hoạt động nghe hiểu

Nghe hiểu là một quá trình phức tạp mà con người tiếp nhận và xử lý thông tin từ âm thanh ngôn ngữ để hiểu ý nghĩa của thông điệp. Quá trình này bao gồm nhiều giai đoạn và hoạt động tâm lý, trong đó người nghe sử dụng các kỹ năng ngôn ngữ và nghe để giải mã âm thanh thành ý nghĩa ngôn ngữ. Các bước chính trong quá trình nghe hiểu bao gồm: xác định mục đích nghe, tạo hình ảnh trong trí nhớ ngắn hạn, tổ chức thông tin qua việc nhận diện thể loại và chức năng, dự đoán và hồi tưởng thông tin nền tảng, xác định ý nghĩa, kiểm tra thông tin để lưu vào trí nhớ dài hạn, và loại bỏ thông tin gốc đã lưu trong trí nhớ ngắn hạn.

Kỹ năng nghe được phân loại thành hai loại dựa trên tình huống: nghe tương hỗ và nghe không tương hỗ. Nghe tương hỗ xảy ra khi người nghe tham gia vào quá trình tương tác, như trong các cuộc hội thoại trực tiếp hoặc qua điện thoại, nơi người nghe có thể yêu cầu người nói làm rõ, nhắc lại hoặc nói chậm hơn. Nghe không tương hỗ diễn ra khi người nghe tiếp nhận một đoạn độc thoại, bài diễn văn, hoặc một cuộc

* Tác giả liên hệ

Email: lethithuyha@humg.edu.vn

hội thoại không tương tác.

Người học ngoại ngữ tiếng Anh thường nhận thấy nhiều trở ngại trong quá trình phát triển kỹ năng nghe hiểu, chẳng hạn như không kiểm soát được tốc độ người nói, không lặp lại được phần đã nghe, vốn từ hạn chế, không nhận ra các tín hiệu gợi ý, không hiểu thông tin, thiếu tập trung và thiếu thói quen học tập thường xuyên. Để khắc phục những khó khăn này, người học cần xây dựng nền tảng kiến thức vững về ngôn ngữ và văn hóa của các nước nói tiếng Anh, từ đó suy đoán và tìm ra thông điệp của người nói. Đồng thời, việc áp dụng các chiến lược nghe phù hợp với từng cấp độ và loại bài nghe sẽ giúp cải thiện kỹ năng nghe rất nhiều.

2.2. Chiến lược nghe hiểu

Sử dụng chiến lược nghe là một phần quan trọng trong việc học ngoại ngữ, giúp nâng cao hiệu quả và cải thiện khả năng nghe hiểu giao tiếp của người học, vì thế nhiều học giả ngôn ngữ đã đưa ra các định nghĩa về chiến lược nghe hiểu dựa trên quan điểm nghiên cứu của họ. Oxford (1990) định nghĩa chiến lược nghe là các hành động có ý thức mà người học thực hiện để thuận lợi hóa việc tiếp nhận, lưu trữ, và sử dụng thông tin. O'Malley và Chamot (1990) mô tả chiến lược nghe là các hành động cụ thể mà người học áp dụng để hỗ trợ quá trình tiếp nhận và xử lý thông tin. Vandergrift (2008) định nghĩa chiến lược nghe là các hoạt động tinh thần có ý thức nhằm cải thiện khả năng hiểu khi nghe. Mặc dù mỗi nhà nghiên cứu có cách tiếp cận khác nhau, nhưng họ đều đồng quan điểm rằng chiến lược nghe bao gồm các phương pháp và kỹ thuật cụ thể giúp người học nâng cao khả năng nghe hiểu.

Để tạo ra một khung lý thuyết rõ ràng giúp giáo viên thiết kế các bài giảng, hoạt động nghe khoa học, đồng thời giúp người học chọn lựa và áp dụng các chiến lược nghe phù hợp, nhiều học giả đã nghiên cứu phân loại các chiến lược nghe. Brown (1988) chia chiến lược nghe thành hai nhóm chính: chiến lược nhận thức và chiến lược siêu nhận thức. Việc áp dụng linh hoạt và thích hợp các chiến lược này có thể giúp người học cải thiện khả năng nghe hiểu, hiểu rõ thông tin truyền đạt, và nâng cao kỹ năng tự học và tự đánh giá. Oxford (1990) đã xây dựng một hệ thống phân loại chi tiết cho các chiến lược học ngôn ngữ, trong đó chiến lược nghe bao gồm cả chiến lược nghe trực tiếp và chiến lược nghe gián tiếp, cùng với nhiều chiến lược phụ như chiến lược ghi nhớ, chiến lược nhận thức, chiến lược bù đắp, chiến lược siêu nhận thức, chiến lược tình cảm và chiến lược xã hội.

Tương tự, Vandergrift (2008) phân chia các chiến lược nghe thành ba nhóm chính và hai mươi hoạt động cụ thể, bao gồm:

- Nhóm chiến lược siêu nhận thức: Các hoạt động trí óc giúp quản lý quá trình học ngôn ngữ, như lập kế hoạch, chú ý trực tiếp, chú ý có chọn lọc, kiểm soát, đánh giá, và nghe ý chính.
- Nhóm chiến lược nhận thức: Các hành động xử lý ngôn ngữ để thực hiện nhiệm vụ nghe, bao gồm suy diễn, tận dụng kiến thức có sẵn, tóm tắt, dịch, lặp lại, tham khảo nguồn, ghi chú, quy nạp - diễn dịch, và thay thế.
- Nhóm chiến lược xã hội/tình cảm: Các hoạt động tương tác và cảm xúc giúp phục vụ mục đích học tập, như yêu cầu giải thích, hợp tác, giảm lo lắng, và khích lệ bản thân.

Phân loại chiến lược nghe của Vandergrift rất chi tiết và phù hợp để khảo sát các chiến lược nghe mà sinh viên trong trường đang sử dụng khi học tiếng Anh, do đó nhóm nghiên cứu đã chọn phương pháp phân loại này làm khung lý thuyết cho nghiên cứu của mình.

2.3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được tiến hành bằng phương pháp định lượng để khảo sát các chiến lược mà sinh viên đang áp dụng trong quá trình học kỹ năng nghe tiếng Anh. Bảng câu hỏi để thu thập số liệu cho phần nghiên cứu dựa trên SILL (The Strategy Inventory for Language Learning) được xây dựng bởi Oxford (1990).

Để phù hợp với tình hình thực tại trong trường, nhóm nghiên cứu xây dựng lại bảng câu hỏi bao gồm 30 câu liên quan đến mục đích học, thời gian học, các chiến lược nghe mà sinh viên áp dụng và các hình thức tự luyện. 187 sinh viên từ 4 nhóm đang học tiếng Anh tại trường (kỳ 2 năm học 2023-2024) được mời tham gia khảo sát. Với những câu hỏi liên quan mục đích học, người tham gia khảo sát có nhiều hơn một sự lựa chọn và kết quả được tính theo tỷ lệ %. Câu hỏi được thiết kế theo dạng yêu cầu người tham gia khảo sát trả lời các câu hỏi về tần suất sử dụng các chiến lược học của mình theo thang điểm Likert ở 5 mức độ: không bao giờ (1 điểm), hiếm khi (2 điểm), thỉnh thoảng (3 điểm), khá thường xuyên (4 điểm), thường xuyên (5 điểm). Sau khi nhận lại phiếu điều tra, nhóm nghiên cứu sử dụng ứng dụng Excel truy cập dữ liệu và xử lý các chỉ số theo tỷ lệ % và tính giá trị trung bình. Giá trị này sẽ tính theo 3 cấp độ: 3,5 - 5 (sử dụng ở mức độ cao), 2,5 - 3,4 (mức độ trung bình), 1,0 - 2,4 (mức độ thấp).

Trong số sinh viên được mời tham gia khảo sát có 100 sinh viên nam, 87 sinh viên nữ, 33% sinh viên học tiếng Anh từ 5-10 năm, 46% sinh viên học tiếng Anh từ hơn 10 năm trở lên, 21% sinh viên học tiếng

Anh từ dưới 5 năm. Điều này cho thấy sinh viên học tiếng Anh từ khá sớm, tuy nhiên trình độ đầu vào của các em mới dừng ở cấp độ A2 theo khung tham chiếu châu Âu.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Mục đích và nhận thức về tầm quan trọng học tiếng Anh của sinh viên

Dữ liệu khảo sát cho thấy 61,4% sinh viên học tiếng Anh chủ yếu vì nhu cầu xin việc sau khi tốt nghiệp, 44,9% học để giao tiếp với người nước ngoài, và 42,2% học để vượt qua môn học bắt buộc trong chương trình học. Tỷ lệ sinh viên học tiếng Anh với mục đích nghe, xem phim và đọc tài liệu tiếng Anh là thấp nhất, chỉ đạt 35,2%. Khoảng 18,7% sinh viên học tiếng Anh vì cả bốn mục đích nêu trên, trong khi khoảng 10% học vì nhu cầu xin việc và giao tiếp bằng tiếng Anh khi cần thiết. Rất ít sinh viên học tiếng Anh vì cả hai mục đích là vượt qua môn học bắt buộc và nhu cầu xin việc. Kết quả này cho thấy phần lớn sinh viên nhận thức rõ tầm quan trọng của tiếng Anh đối với tương lai và cơ hội việc làm sau khi tốt nghiệp, thay vì chỉ học để đạt điểm qua môn học.

Dù nhiều sinh viên hiểu rõ rằng tiếng Anh có thể cần thiết cho công việc sau khi tốt nghiệp, phần lớn các em lại không dành đủ thời gian để nâng cao khả năng nghe và nói. Hầu hết sinh viên chỉ luyện tập tiếng Anh trong các giờ học chính khóa hoặc các buổi học thêm tại trung tâm tiếng Anh và không tự luyện tập nếu không có yêu cầu từ giáo viên. Thời lượng học tiếng Anh tại trường thường chỉ là 3 - 4 tiết mỗi tuần, phân bổ đều cho tất cả các kỹ năng như nghe, nói, đọc, và viết, trong đó kỹ năng nghe là trở ngại lớn nhất. 73% sinh viên tham gia khảo sát cho rằng kỹ năng này là khó hoặc rất khó, và không có sinh viên nào cho là dễ hoặc rất dễ. Theo nhà nghiên cứu Rost (1994), kỹ năng nghe là một yếu tố quan trọng trong việc đào tạo người học ngoại ngữ và có thể dự đoán khả năng thành công trong việc học ngôn ngữ. Điều này có nghĩa là nếu sinh viên không đầu tư thời gian nhiều vào việc luyện tập kỹ năng nghe, năng lực tiếng Anh của các em sẽ khó có sự cải thiện đáng kể.

3.2. Tần suất sử dụng các nhóm chiến lược nghe

Bảng 1 thống kê về tần suất sử dụng các nhóm chiến lược nhận thức, nhóm chiến lược siêu nhận thức, nhóm chiến lược xã hội/tình cảm. Nhìn chung các nhóm chiến lược đều được sinh viên sử dụng ở mức trung bình và cao.

Bảng 1. Tần suất sử dụng các nhóm chiến lược

STT	Nhóm chiến lược	Giá trị trung bình	Tần suất sử dụng
1	Chiến lược nhận thức	3,52	Cao
2	Chiến lược siêu nhận thức	3,48	Trung bình
3	Chiến lược xã hội/ tình cảm	3,33	Trung bình

Dữ liệu từ bảng trên cho thấy với kỹ năng nghe, sinh viên áp dụng nhóm chiến lược nhận thức nhiều nhất với GTTB = 3,52, thấp nhất là nhóm chiến lược xã hội, GTTB = 3,33. Trong nhóm chiến lược nhận thức, Chiến lược nghe ý chính, hiểu nội dung, ghi chép nhanh từ khóa, tóm tắt nội dung bài sau khi nghe có mức độ sử dụng thấp nhất, chỉ 3,254) trong khi đó chiến lược cố gắng hiểu từng từ trong quá trình nghe lại được sinh viên dùng nhiều nhất. GTTB là 3,789. Kết quả khảo sát này cũng chứng minh rất rõ về kết quả không cải thiện nhiều sau mỗi lần kiểm tra đánh giá ở các bài kiểm tra giữa kỳ và cuối kỳ vì áp dụng chiến lược không phù hợp mặc dù đã sử dụng chiến lược siêu nhận thức tập trung cao độ khi nghe. Chiến lược siêu nhận thức tự kiểm tra đánh giá sau khi đã kết thúc phần nghe có tần suất sử dụng thấp nhất trong nhóm. Chỉ đạt GTTB: 3.22. Kết quả này sát với thực tế khi nhóm nghiên cứu điều tra về thời gian tự ôn luyện của sinh viên. Hầu hết các em trả lời chỉ học trên lớp và về nhà không tự thực hành, luyện tập. Điều này trở thành thói quen không tốt cho việc học ngoại ngữ và cũng có nghĩa là bước tự kiểm tra đánh giá sẽ được rất ít sinh viên thực hiện. Với nhóm chiến lược Xã hội/ tình cảm, chiến lược cần hỗ trợ từ phía bạn bè và thầy cô được các em mong muốn nhiều nhất, GTTB = 3,839, thấp nhất vẫn là sinh viên thiếu tự tin khi cho rằng khó có thể hiểu nội dung chính của bài nghe. Kết quả nghiên cứu này giúp nhóm nghiên cứu khẳng định rằng yếu tố tâm lý có ảnh hưởng rất lớn đến quá trình học tiếng Anh. Suy nghĩ tích cực về việc học ngôn ngữ thì có thể làm tăng động lực, niềm tin vào khả năng học tập và sẽ tiến bộ nhanh chóng, ngược lại, suy nghĩ tiêu cực có thể gây ra sự tự ti và bỏ cuộc.

Bảng 2. Tỷ lệ % chiến lược nghe hiểu được sử dụng nhiều nhất và ít nhất

STT	Chiến lược	Tỷ lệ %
1	Em cố gắng dịch từng từ hoặc câu sang tiếng Việt khi nghe bài.	72%
2	Em mong thầy cô cung cấp nhiều kỹ năng để nâng cao khả năng nghe hiểu.	66%
3	Em tập trung cao độ khi nghe.	66%
4	Em cố gắng hiểu từng từ trong quá trình nghe.	64%

5	Em tìm thông tin ý chính bằng cách trả lời câu hỏi.	42%
6	Em kiểm tra lại phần không hiểu trong quá trình nghe.	41%
7	Em tự kiểm soát độ tập trung trong quá trình nghe.	30%
8	Em thường xuyên nghe băng đài, xem phim, nghe nhạc tiếng Anh trên các phương tiện truyền thông.	18%
9	Em tự tin khi có thể hiểu toàn bộ nội dung bài nghe.	17%

Kết quả khảo sát ở bảng 2 cho thấy số sinh viên sử dụng chiến lược cố gắng dịch từ trong quá trình nghe có tỷ lệ cao nhất, tiếp đến chiến lược tập trung cao độ khi nghe, tỷ lệ tương ứng cho mỗi chiến lược là: 72%, 66%. Điều này chứng tỏ đa phần sinh viên không tự tin, thiếu vốn từ vựng, kiến thức về cấu trúc câu và sự sắp xếp từ trong câu chưa chắc, chưa nắm bắt được cách tư duy theo ngôn ngữ đang học. Quan trọng hơn nữa là do thói quen dịch từ tiếng Anh sang tiếng Việt trong quá trình học nên các em tiếp tục áp dụng chiến lược này trong quá trình nghe. Nhận định này trùng khớp chiến lược tự tin có thể hiểu toàn bộ nội dung bài nghe với tỷ lệ thấp nhất: 17%. 66% số sinh viên khảo sát mong muốn sự hỗ trợ từ phía giáo viên để cải thiện kỹ năng nghe trong khi đó gần 60% sinh viên lại không tự luyện tập, kiểm tra mức độ hiểu bài sau mỗi lần nghe. Theo nhóm nghiên cứu, cho dù phía người dạy liên tục bổ sung trang bị các kỹ năng chiến lược cần thiết để nâng cao kỹ năng nghe nhưng phía người học không tự luyện tập, kiểm tra thì kết quả vẫn không cải thiện nhiều. Điều cuối cùng và cũng rất quan trọng là hầu hết sinh viên không tự tạo cho mình cơ hội đắm chìm trong không gian ngôn ngữ, có nghĩa là các em không thường xuyên nghe băng đài, xem phim, nghe nhạc tiếng Anh trên các nền tảng ứng dụng. Chỉ có 18% sinh viên sử dụng chiến lược này.

3.3. Sự khác biệt trong cách sử dụng các nhóm chiến lược của nhóm sinh viên nam và nữ

Bảng 3 – Tần suất sử dụng các nhóm chiến lược nghe hiểu của sinh viên theo giới tính

STT	Nhóm chiến lược	GTTB	TSSD	GTTB	TSSD
		Nam		Nữ	
1	Chiến lược nhận thức	3,5	Cao	3,58	Cao
2	Chiến lược siêu nhận thức	3,37	Trung bình	3,62	Cao
3	Chiến lược xã hội/tình cảm	3,26	Trung bình	3,4	Trung bình

Từ bảng 3 có thể thấy rằng, sinh viên nữ có xu hướng sử dụng nhiều ở nhóm chiến lược siêu nhận thức, sinh viên nam sử dụng nhiều ở nhóm chiến lược nhận thức. Sinh viên nữ sử dụng tất cả nhóm chiến lược cao hơn nhóm sinh viên nam, trong đó, nhóm chiến lược siêu nhận thức được sử dụng cao nhất với GTTB (giá trị trung bình): 3,62. Nhóm chiến lược xã hội/tình cảm có TSSD (tần suất sử dụng) thấp nhất ở cả hai nhóm sinh viên. GTTB của nhóm chiến lược này đối với sinh viên nam là 3,26 và sinh viên nữ là 3,4. Trong nhóm chiến lược nhận thức, sinh viên nam ít sử dụng chiến lược ghi chép nhanh từ khóa trong quá trình nghe hơn sinh viên nữ. GTTB của chiến lược này tương ứng với giới tính nam nữ là 3,33 và 3,6. Tương tự, mức độ chăm chỉ thể hiện rất rõ ở bước kiểm tra đánh giá sau mỗi phần nghe giữa hai nhóm sinh viên. GTTB của chiến lược tự kiểm tra đánh giá, sửa chữa lỗi của nhóm nữ là 3,4 trong khi đó nhóm nam chỉ đạt: 3,1. Nhìn chung, sinh viên nữ có xu hướng sử dụng các chiến lược học tập hiệu quả hơn và chăm chỉ hơn trong quá trình học so với sinh viên nam.

3.4. Đề xuất dạng bài nghe tóm tắt bằng sơ đồ tư duy nâng cao hiệu quả học kỹ năng nghe

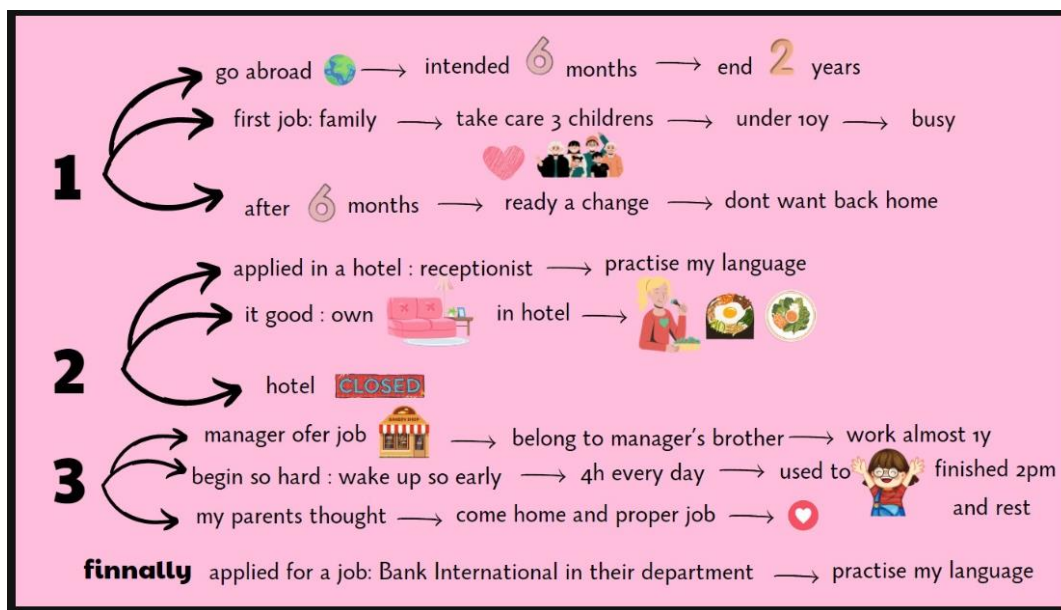
Sau khi khảo sát các chiến lược nghe mà sinh viên trong trường đã và đang sử dụng, nhóm nghiên cứu nhận thấy rằng rất ít sinh viên áp dụng chiến lược nghe tóm tắt. Chiến lược này có thể mang lại nhiều lợi ích cho sinh viên, đặc biệt là khi họ có vốn từ còn hạn chế. Bằng cách sử dụng chiến lược tóm tắt, sinh viên có thể tập trung vào việc nắm bắt nội dung chính, phân tích, đánh giá, chọn lọc, và ghi lại thông tin một cách dễ hiểu và dễ nhớ, từ đó phát triển tư duy phản biện. Hơn nữa, qua việc tóm tắt, sinh viên có thể nhận diện những phần chưa rõ và cần tìm hiểu thêm.

Để tăng cường hiệu quả dạy học trên lớp và khuyến khích sinh viên tự luyện tập theo cặp hoặc nhóm, tôi đã thử nghiệm chiến lược luyện tập nghe tóm tắt bằng sơ đồ tư duy với hai nhóm sinh viên trong 8 tuần (khoảng 40 sinh viên). Mặc dù chưa có số liệu thống kê cụ thể về hiệu quả, tôi đã nhận được phản hồi khá tích cực từ phía sinh viên. Dữ liệu tôi sử dụng là phần 3 trong cuốn PET 1, 2, 3, với các bài nghe dài khoảng 500 – 600 từ. Những bài nghe này thường là đoạn độc thoại có chủ đề đa dạng liên quan đến cuộc sống hàng ngày và các tình huống thường gặp, giúp sinh viên thực hành kỹ năng và hiểu ngôn ngữ trong các ngữ cảnh khác nhau.

Quy trình các bước tôi hướng dẫn như sau:

1. Chia lớp thành các nhóm nhỏ khoảng 4 sinh viên mỗi nhóm, với một sinh viên làm trưởng nhóm (trưởng nhóm sẽ luân phiên).
2. Giới thiệu chủ đề bài nghe và yêu cầu sinh viên đọc kỹ hướng dẫn bài nghe. Đặt khoảng 5 câu hỏi về nội dung liên quan để giúp sinh viên tập trung vào các thông tin cần thiết và dự đoán nội dung chính qua từ khóa và chủ đề.
3. Mở file nghe. Sinh viên chú ý đến từ khóa và cụm từ chính liên quan đến các câu hỏi để dự đoán nội dung tiếp theo, duy trì sự chú ý và hiểu sâu hơn.
4. Ghi chú nhanh các điểm chính nếu sinh viên gặp khó khăn trong việc nhớ toàn bộ thông tin, giúp họ trả lời các câu hỏi sau khi đoạn băng kết thúc.
5. Hiểu ngữ cảnh của đoạn văn, bao gồm ai đang nói và nói về điều gì.
6. Tóm tắt và ghi nhớ các điểm chính đã nghe theo nhóm.
7. Gửi file nghe trên nhóm ZALO để các nhóm nghe lại nội dung, kiểm tra đáp án và làm bản tóm tắt bằng sơ đồ tư duy. Mỗi thành viên lần lượt trình bày nội dung tóm tắt sau khi cả nhóm đã thống nhất.
8. Trình bày bản tóm tắt: Các trưởng nhóm sẽ lên trình bày bản tóm tắt của nhóm mình, và giáo viên sẽ đánh giá kết quả.

Trong giai đoạn thử nghiệm, nhóm nghiên cứu chỉ thực hiện các bước mẫu trong 2 tuần đầu. Các tuần tiếp theo, sinh viên tiếp tục thực hiện trên ứng dụng ZALO, và giáo viên kiểm tra mức độ chuyên cần và hiệu quả công việc qua ứng dụng này. Dưới đây là kết quả một bài tập thực hiện bởi một nhóm sinh viên, với phần làm mẫu được trích từ phần nghe trong cuốn PET 1.



4. Kết luận

Dựa trên khảo sát về chiến lược nghe hiểu tiếng Anh của sinh viên tại trường, nhóm nghiên cứu đã rút ra một số kết luận chính:

- **Yếu tố tâm lý** có ảnh hưởng lớn đến kết quả học tập của sinh viên. Suy nghĩ tích cực về việc học có thể nâng cao động lực và niềm tin vào khả năng học tập.
- **Thiếu cơ hội luyện tập:** Sinh viên không chủ động tạo điều kiện để đắm chìm trong môi trường sử dụng tiếng Anh, dẫn đến cơ hội và thời gian luyện tập kỹ năng nghe còn hạn chế.
- **Ảnh hưởng của giới tính:** Cách thức sử dụng chiến lược nghe có sự khác biệt giữa nam và nữ. Sinh viên nam có xu hướng sử dụng nhiều chiến lược nhận thức hơn, trong khi sinh viên nữ thường áp dụng chiến lược siêu nhận thức.
- **Khả năng sử dụng chiến lược học tập:** Sinh viên nữ có xu hướng áp dụng các chiến lược học tập hiệu quả hơn so với sinh viên nam.

Kết quả nghiên cứu đã dẫn đến đề xuất áp dụng chiến lược tóm tắt bài nghe từ phần 3 cuốn PET cho các nhóm lớp đang học tiếng Anh ở các học phần 2 và 3 tại trường.

Mặc dù nghiên cứu được thiết kế theo phương pháp định lượng, nhưng đối tượng khảo sát chỉ bao gồm

4 nhóm sinh viên đang học các học phần tiếng Anh 1, 2, 3 trong năm học 2023-2024. Do đó, kết quả nghiên cứu có thể không hoàn toàn đại diện cho toàn bộ sinh viên học tiếng Anh trong trường. Nhóm nghiên cứu hy vọng sẽ có cơ hội khảo sát sâu hơn về vấn đề này trong các học kỳ tiếp theo.

Tài liệu tham khảo

- Harmer, J., 2012. *The practice of English Language Teaching*. Pearson Education Press.
- Oxford, R.J., 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- O'Malley & Chamot, 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Vandergrift, L., 1997. *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Routledge Press
- Cambridge, 2003. *Preliminary English Test 1-3*. Cambridge University Press.

ABSTRACT

A study on the application of English listening strategies by students at Hanoi University of Mining and Geology

Le Thi Thuy Ha

Hanoi University of Mining and Geology

This study was conducted to survey the listening comprehension strategies employed by students at the University of Mining and Geology. Data collected from 187 students indicated that the majority recognize the importance of developing listening skills and tend to various strategies in their learning process. The most frequently used cognitive strategy group scored 3.52, while the least used was the socio-affective strategy group, averaging 3.33. There were notable differences in strategy use frequencies between male and female students: females tended to utilize metacognitive strategies more, whereas males favored cognitive strategies. The research findings also suggested implementing strategy of summarizing listening passages in the set of PET exams.

Keywords: listening comprehension; English learning strategies; summarizing.

Thực trạng học kỹ năng nói tiếng Anh của sinh viên tại Trường Đại học Mở - Địa chất

Lê Thị Thúy Hà*
Trường Đại học Mở - Địa chất

TÓM TẮT

Mục đích của nghiên cứu này là tìm hiểu thực trạng việc học kỹ năng nói tiếng Anh của sinh viên tại trường Đại học Mở Địa chất Hà Nội. Cuộc khảo sát đã được thực hiện với 187 sinh viên đang theo học môn tiếng Anh tại trường. Kết quả cho thấy thiếu từ vựng, kiến thức về phát âm và ngữ pháp còn hạn chế, thiếu tự tin và lựa chọn chiến lược học không phù hợp là nguyên nhân dẫn đến hiệu quả học tiếng Anh còn hạn chế. Bài viết cũng đưa ra những gợi ý nhằm cải thiện kỹ năng này cho sinh viên.

Từ khóa: kỹ năng nói tiếng Anh; động cơ; chiến lược

1. Đặt vấn đề

Nhận thức rõ về tầm quan trọng của kỹ năng nói việc học ngoại ngữ, nhiều nghiên cứu đã được thực hiện để nâng cao kỹ năng này. Stephen Krashen (1998) đã nghiên cứu sâu về các phương pháp nâng cao hiệu quả học kỹ năng nói. Ông khuyến khích việc tạo ra môi trường học tập thú vị và không áp lực, giúp người học tiếp nhận ngôn ngữ một cách tự nhiên, tương tự như cách họ học ngôn ngữ mẹ đẻ, thông qua tiếp xúc với ngữ cảnh thực tế và giao tiếp hàng ngày. Ông cũng nhấn mạnh rằng việc tiếp xúc với nhiều ngữ liệu tiếng Anh, như đọc sách, báo, xem phim, hoặc nghe các chương trình phát thanh, sẽ giúp người học phát triển kỹ năng nói một cách tự tin và hiệu quả. Paul Nation (2001) cho rằng để có thể nói trôi chảy và tự tin, người học cần xây dựng một vốn từ vựng phong phú, điều này giúp họ diễn đạt ý tưởng rõ ràng và hiệu quả hơn. Trong nước, Huyền (2000) chỉ ra rằng số lượng sinh viên đông, trình độ không đồng đều, ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ, phương pháp học tập không phù hợp là những khó khăn khi dạy kỹ năng nói. Tác giả đề xuất giải pháp cải thiện kỹ năng này như luyện tập theo nhóm và tham gia các câu lạc bộ tiếng Anh. Trương Trần Nhật Minh (2018) cũng đồng tình với Huyền, cho rằng số lượng lớp học đông và trình độ không đồng đều khiến giảng viên chỉ có thể tập trung vào việc dạy từ vựng và ngữ pháp, rất khó khăn trong việc tổ chức luyện tập kỹ năng nói.

Như vậy, các nghiên cứu chỉ ra rằng cải thiện kỹ năng nói tiếng Anh cần xem xét cả yếu tố từ người học lẫn người dạy. Nhận thấy năng lực nói tiếng Anh của sinh viên trong trường còn yếu, tác giả đã thực hiện khảo sát thực trạng học kỹ năng nói của sinh viên trong các học phần tiếng Anh 1, 2, 3 vào kỳ II năm học 2023-2024 nhằm xác định yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của các em. Kết quả khảo sát sẽ giúp nhóm nghiên cứu đề xuất các giải pháp khắc phục.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Kỹ năng nói

Kỹ năng nói tiếng Anh được hiểu ở nghĩa rộng là khả năng diễn đạt ý tưởng, truyền đạt thông tin, là khả năng tương tác hiệu quả bằng tiếng Anh. Theo Scott (2005), nói là một kỹ năng nhận thức, trong đó kiến thức được tích lũy tự động qua việc thực hành liên tục. Tương tự, Mazouzi (2013) nhấn mạnh rằng “các hoạt động dành cho người học nên được thiết kế dựa trên hai tiêu chí quan trọng: khả năng nói lưu loát và độ chính xác của lời nói. Khả năng nói lưu loát là khả năng trình bày vấn đề một cách rõ ràng và mạch lạc, bằng cách kết hợp các từ và cụm từ một cách hợp lý, phát âm chính xác và sử dụng trọng âm cùng ngữ điệu để duy trì sự liên tục trong giao tiếp, từ đó giữ cho người nghe không cảm thấy nhàm chán. Độ chính xác, ngược lại, là mức độ mà câu nói đáp ứng đúng các quy tắc ngữ pháp, ngữ nghĩa và từ vựng phù hợp trong ngữ cảnh cụ thể”. Vì vậy, giảng viên nên chú trọng cả yếu tố chính xác và lưu loát khi giảng dạy kỹ năng này.

* Tác giả liên hệ
Email: lethithuyha@humg.edu.vn

2.2. Một số yếu tố ảnh hưởng đến việc học kỹ năng nói tiếng Anh

2.2.1. Động cơ học tập

Động cơ học tập đóng vai trò quan trọng và có ảnh hưởng sâu rộng đến kết quả học tập của sinh viên. Theo Gi Willis J. Edmondson (1997), động cơ học tập là “sự sẵn sàng đầu tư thời gian, công sức và các nguồn lực khác trong một khoảng thời gian dài để đạt được mục tiêu đã đề ra.” Trong khi đó, Vũ Dũng (2000) mô tả động cơ học tập của sinh viên là “sức mạnh tinh thần” xuất phát từ nhu cầu hoàn thành xuất sắc nhiệm vụ học tập và rèn luyện. Động cơ này không chỉ thúc đẩy sự tích cực trong hoạt động học tập và nghiên cứu mà còn giúp sinh viên vượt qua khó khăn để đạt được kết quả tốt nhất có thể. Những sinh viên nhận thức rõ giá trị của việc học ngoại ngữ thường có thái độ học tập nghiêm túc hơn. Họ sẽ nỗ lực và chủ động tham gia vào các hoạt động giao tiếp và thực hành, đồng thời sẵn sàng đối mặt với những thử thách. Ngược lại, những em chỉ học để đối phó thường chỉ học qua loa, đến lớp chỉ để điểm danh mà không thực sự chú trọng vào việc học.

2.2.2. Môi trường học tập

Môi trường học tập là yếu tố thứ hai ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng dạy và học trong nhà trường. Một môi trường học tập tốt có thể kích thích sự sáng tạo, sự chủ động, và niềm đam mê học tập, từ đó giúp người học khai thác và phát triển các tiềm năng sẵn có. Theo Lightbown (2000), việc học ngoại ngữ là 3 tiết hay 5 tiết mỗi tuần trên lớp là không đủ. Để học ngoại ngữ hiệu quả, người học cần ba điều kiện chính: thường xuyên tiếp xúc với ngôn ngữ qua việc nghe và đọc, có cơ hội giao tiếp bằng ngôn ngữ với người bản ngữ hoặc những người có trình độ cao hơn, và có nhiều cơ hội để thực hành nói và viết bằng ngoại ngữ. Để đảm bảo ba điều kiện này, nhà trường cần chú trọng đến việc trang bị đầy đủ sách tài liệu, phòng học và thiết bị hiện đại, hệ thống âm thanh rõ nét, cùng với hệ thống mạng ổn định để sinh viên có thể truy cập và tìm kiếm thông tin phục vụ cho việc học một cách dễ dàng. Bên cạnh cơ sở vật chất và trang thiết bị, cách giao tiếp giữa giáo viên và sinh viên cũng ảnh hưởng đáng kể đến quá trình học ngoại ngữ, đặc biệt là kỹ năng nói. Kabian (2000) cho rằng giáo viên nên xây dựng mối quan hệ thân thiện và tôn trọng với sinh viên, hiểu rõ điểm mạnh và điểm yếu của từng lớp học, từ đó thiết kế chương trình học phù hợp, hấp dẫn và thú vị. Điều này giúp sinh viên hứng thú, say mê, và chủ động học tập hơn.

2.2.3. Kiến thức về ngôn ngữ

Kiến thức về ngôn ngữ, bao gồm từ vựng, ngữ âm, ngữ pháp và kiến thức xã hội, có ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả học ngoại ngữ. Để giao tiếp hiệu quả, người học cần có một lượng từ vựng phong phú để diễn đạt linh hoạt trong các tình huống khác nhau. Schmitt (2000) nhấn mạnh rằng “kiến thức từ vựng là cốt lõi của khả năng giao tiếp và việc nắm vững ngôn ngữ thứ hai.” Nation (2001) mô tả rằng mối quan hệ giữa kiến thức từ vựng và việc sử dụng ngôn ngữ là tương hỗ; nghĩa là, kiến thức từ vựng không chỉ giúp cải thiện việc sử dụng ngôn ngữ mà việc sử dụng ngôn ngữ cũng góp phần làm giàu vốn từ vựng.

Tiếp theo, ngữ âm là yếu tố quan trọng giúp người học tiếng Anh nói lưu loát như người bản xứ, từ đó làm cho việc giao tiếp trở nên dễ dàng hơn. Hoàng Trọng Phiến (2008) cho rằng: “Kiến thức ngữ âm học rất cần thiết cho việc dạy và học ngoại ngữ. Nếu người dạy nắm vững ngữ âm và người học có hiểu biết cơ bản về môn học này, kết quả học tập sẽ tốt hơn. Người học không chỉ ‘bắt chước’ phát âm mà còn tiếp thu một cách có ý thức, so sánh cấu âm của tiếng ngoại quốc với tiếng mẹ đẻ.” Điều này có nghĩa là phát âm chính xác giúp người học tự tin hơn trong giao tiếp. Rèn luyện ngữ âm và phát âm cũng nâng cao khả năng phán đoán từ vựng và hiểu rõ hơn khi giao tiếp.

Ngữ pháp tiếng Anh cũng đóng vai trò thiết yếu trong việc giao tiếp và viết. Ngữ pháp tạo nền tảng cho cấu trúc câu, giúp người học biết cách sắp xếp từ ngữ và các thành phần ngữ pháp khác để truyền đạt ý nghĩa một cách rõ ràng. Các loại câu như câu đơn, câu phức, câu hỏi đều có cấu trúc và mục đích sử dụng khác nhau. Hiểu rõ về cấu trúc câu giúp người học tránh nhầm lẫn khi giao tiếp, đồng thời nắm vững các nguyên tắc về thì, từ loại và mệnh đề. Như vậy, hệ thống ngữ pháp không chỉ là khung sườn giúp sinh viên diễn đạt ý nghĩ chính xác mà còn đảm bảo sự mạch lạc và logic trong ngôn ngữ.

2.2.4. Chiến lược học ngôn ngữ

Chiến lược học ngôn ngữ đóng vai trò thiết yếu trong quá trình học tập. Theo Macaro (2001), chiến lược học tập là phương pháp và quy trình mà người học sử dụng để cải thiện khả năng nắm vững ngôn ngữ mà họ đang học. Gani (2015) cho rằng có rất nhiều chiến lược và phương pháp học khác nhau, và học viên nên chọn những chiến lược phù hợp với trình độ và khả năng tư duy ở từng thời điểm cụ thể sẽ giúp việc học một ngôn ngữ mới trở nên dễ dàng hơn, tự chủ hơn và hiệu quả hơn. Các chiến lược học tập ngôn ngữ thường được phân loại thành hai nhóm chính: chiến lược trực tiếp và chiến lược gián tiếp. Nhóm chiến lược trực tiếp bao gồm các phương pháp mà người học sử dụng trực tiếp trong quá trình học ngôn ngữ đích.

Nhóm chiến lược gián tiếp: gồm những thủ thuật trợ giúp nhóm chiến lược trực tiếp.

2.3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được tiến hành bằng phương pháp định lượng để khảo sát những yếu tố ảnh hưởng và các chiến lược mà sinh viên đang áp dụng trong quá trình học kỹ năng nói tiếng Anh ở trường Đại học Mở - Địa chất. Bảng câu hỏi để thu thập số liệu cho phần nghiên cứu dựa trên SILL (The Strategy Inventory for Language Learning) được xây dựng bởi Oxford (1990).

Để phù hợp với tình hình thực tại trong trường, nhóm nghiên cứu xây dựng lại bảng câu hỏi bao gồm 30 câu hỏi liên quan đến động cơ, mục đích, chiến lược học mà sinh viên áp dụng cho kỹ năng nói tiếng Anh. 187 sinh viên từ 4 nhóm đang học tiếng Anh tại trường (kỳ 2 năm học 2023-2024) được mời tham gia khảo sát. Với những câu hỏi liên quan đến động cơ, mục đích học tiếng Anh và khó khăn trong kỹ năng nói, người tham gia khảo sát có thể lựa chọn nhiều hơn một phương án trả lời, kết quả chỉ tính đến %. Câu hỏi về chiến lược học kỹ năng nói được thiết kế theo dạng yêu cầu người tham gia khảo sát trả lời các câu hỏi về tần suất sử dụng các chiến lược học của mình theo thang điểm Likert ở 5 mức độ: không bao giờ (1 điểm), hiếm khi (2 điểm), thỉnh thoảng (3 điểm), khá thường xuyên (4 điểm), thường xuyên (5 điểm). Sau khi nhận lại phiếu điều tra, nhóm nghiên cứu sử dụng ứng dụng Excel truy cập dữ liệu và xử lý các chỉ số theo tỷ lệ % và tính giá trị trung bình. Giá trị này sẽ tính theo 3 cấp độ: 3,5 - 5 (sử dụng ở mức độ cao), 2,5 - 3,4 (mức độ trung bình), 1,0 - 2,4 (mức độ thấp).

3. Kết quả và thảo luận

Trong số các sinh viên tham gia nghiên cứu, 54% là nam và 46% là nữ. Về thời gian học tiếng Anh, 33% sinh viên đã học từ 5-10 năm, 46% học trên 10 năm, và 21% học dưới 5 năm. Rõ ràng, sinh viên học tiếng Anh từ khá sớm, nhưng trình độ hiện tại của các em chỉ đạt đến cấp độ A2 theo khung tham chiếu châu Âu.

3.1. Mục đích học tiếng Anh của sinh viên

61,4% sinh viên học tiếng Anh với mục tiêu tìm việc làm sau khi ra trường, 44,9% học để giao tiếp với người nước ngoài, và 42,2% học để vượt qua môn học bắt buộc tại trường. Tỷ lệ sinh viên học tiếng Anh với mục đích nghe, xem phim và đọc tài liệu tiếng Anh thấp nhất, chỉ đạt 35,2%. Khoảng 18,7% sinh viên học vì cả 4 mục đích nêu trên, trong khi khoảng 10% học vì nhu cầu xin việc và giao tiếp khi cần thiết. Rất ít sinh viên học vì cả hai mục đích: vượt qua môn học bắt buộc và nhu cầu xin việc. Kết quả này cho thấy phần lớn sinh viên nhận thức được tầm quan trọng của tiếng Anh cho sự nghiệp tương lai thay vì chỉ học để đạt điểm qua môn học.

Kết quả khảo sát cũng phản ánh nhận thức của sinh viên về tầm quan trọng của kỹ năng nói tiếng Anh. Cụ thể, 67,9% cho rằng kỹ năng nói rất quan trọng, 32,1% là quan trọng, và không có sinh viên nào đánh giá thấp. Tuy nhiên, dù nhận thức được sự quan trọng của kỹ năng nói, sinh viên lại dành rất ít thời gian cho việc luyện tập. Phần lớn chỉ luyện tập trong giờ học chính khóa hoặc tại các lớp học thêm ở trung tâm tiếng Anh và hầu như không tự luyện tập ở nhà nếu không có yêu cầu từ giáo viên. Thời lượng học tiếng Anh trên lớp thường chỉ khoảng 2-3 tiết mỗi tuần, phân bổ đều cho các kỹ năng nghe, nói, đọc và viết. Rõ ràng, mặc dù nhận thức được tầm quan trọng của kỹ năng nói, nhưng thiếu thời gian luyện tập phù hợp dẫn đến hiệu quả học tập chưa thu được nhiều.

3.2. Khó khăn khi học kỹ năng nói của sinh viên

Khi được khảo sát về khó khăn trong việc học kỹ năng nói tiếng Anh, 46,5% và 44,9% cho rằng từ vựng hạn chế và sự khác biệt về phát âm so với ngôn ngữ mẹ đẻ là những nguyên nhân chính. Chỉ 27,2% sinh viên cảm thấy gặp khó khăn với ngữ điệu. Điều này cho thấy không phải ngữ điệu tiếng Anh khó mà do thiếu từ vựng và dữ liệu cần thiết, khiến sinh viên không thể hoàn thiện một câu nói một cách đầy đủ. Thậm chí, ngay cả khi đã có đủ từ vựng, 60,9% sinh viên cho biết họ vẫn gặp khó khăn trong việc sắp xếp từ thành câu hoàn chỉnh với ngữ pháp, phát âm và ngữ điệu đúng. Khoảng 15,5% sinh viên cho biết họ gặp từ 3 đến 4 vấn đề khác nhau cản trở việc học kỹ năng nói tiếng Anh.

Với những cản trở như trên nên khi nhóm nghiên cứu khảo sát về hình thức luyện tập kỹ năng nói ở nhà thì gần như không nhận được kết quả. Nếu có thì số ít các em luyện tập bằng cách nghe nhạc và hát theo, sử dụng app ESLA để luyện tập phát âm nhưng dành rất ít thời gian cho các hoạt động tự học.

Với bộ câu hỏi về tâm lý trong quá trình học, kết quả cho thấy gần 36% sinh viên cảm thấy xấu hổ hay không thoải mái đứng trước lớp khi trả lời câu hỏi hay thuyết trình một đoạn văn ngắn bằng tiếng Anh. 29,4% thấy hào hứng sẵn sàng thực hiện các hoạt động khi giáo viên yêu cầu.

3.3. Những chiến lược học kỹ năng nói sinh viên đang áp dụng

Bảng 1. Tần suất sử dụng các chiến lược học kỹ năng nói

STT	Nhóm chiến lược	Giá trị trung bình	Tần suất sử dụng
1	Chiến lược cảm xúc	3,508	Cao
2	Chiến lược nhận thức	3,285	Trung bình
3	Chiến lược siêu nhận thức	3,226	Trung bình
4	Chiến lược xã hội	3,203	Trung bình
5	Chiến lược bù đắp	3,2	Trung bình
6	Chiến lược ghi nhớ	2,944	Trung bình

Số liệu thống kê ở bảng 1 cho thấy sinh viên sử dụng tất cả các chiến lược học kỹ năng nói nhưng phần lớn chỉ ở mức trung bình. Biện pháp giải tỏa tâm lý khi lo lắng sợ hãi bằng cách nghe một bản nhạc yêu thích nào đó trong nhóm chiến lược cảm xúc được sử dụng với tần suất cao nhất (3,508). Điều này rất dễ hiểu là, kỹ năng nói, thuyết trình trước nhiều người thường làm sinh viên có tâm lý rụt rè lo lắng, ngại ngùng, đặc biệt với các bạn sinh viên khi mà vốn kiến thức chưa đủ để tự tin trình bày và chưa được luyện tập thường xuyên. Để trấn an tâm lý tinh thần các em mở đoạn nhạc mình yêu thích trước khi thực hiện nhiệm vụ bài nói của mình. Chiến lược ghi nhớ, gọi lại những gì đã học trước đó được sử dụng với tần suất thấp nhất, 2,999. Thông thường các bài nói của sinh viên trên lớp ở trình độ A2-B1 chỉ là hội thoại theo chủ đề trong cuộc sống hàng ngày, trả lời câu hỏi bằng cách nêu quan điểm ở những đoạn văn ngắn nên lượng từ chỉ cần đến khoảng 50-60 từ. Ngoài ra, đa phần các em thường được giảng viên hướng dẫn chuẩn bị rất kỹ lưỡng trước khi nói nên chiến lược ghi nhớ dùng hình ảnh, vẽ sơ đồ tư duy, viết ý chính, tự luyện tập từ câu trong ngữ cảnh ít được các em sử dụng. Các chiến lược nhận thức, siêu nhận thức, xã hội, bù đắp đều có tần suất sử dụng ngang nhau dao động từ 3,2 đến 3,285.

Bảng 2. Chiến lược học kỹ năng nói được sử dụng nhiều nhất và ít nhất

STT	Tiểu chiến lược	Giá trị trung bình	Tần suất sử dụng
1	Sử dụng từ điển điện thoại để tra cứu từ vựng.	4,081	Cao
2	Em tra cứu từ vựng liên quan đến chủ đề nói.	3,694	Cao
3	Em tập trung cao độ, luyện tập hết khả năng vốn có của mình trong giờ học.	3,626	Cao
4	Em tập trung vào ý chính, từ khi nói.	3,568	Cao
5	Em sẵn sàng nhờ giáo viên hỗ trợ khi không hiểu rõ vấn đề mình cần làm.	3,364	Trung bình
6	Em lên kế hoạch sắp xếp ý trước khi nói và tự đánh giá phát hiện lỗi sửa sai ngay sau khi nói.	3,137	Trung bình
7	Em tìm các âm vần giống nhau để luyện phát âm.	2,371	Thấp
8	Em luyện tập kỹ năng nói theo cặp nhóm.	2,354	Thấp

Bảng 2 thống kê tần suất sử dụng nhiều nhất và ít nhất của các tiểu chiến lược. Nhìn chung vốn từ vựng thiếu cho phát triển kỹ năng nói tiếng Anh dẫn đến chiến lược sinh viên bổ sung bằng cách sử dụng điện thoại để tra cứu từ vựng có tần suất sử dụng cao nhất, 4,081. Các chiến lược tập trung cao trong giờ học thực hành và khi nói cần tập trung vào ý chính của bài được sử dụng với tần suất cao thứ hai: 3,694 và 3,626. Do thiếu động lực, thiếu tự tin trong giao tiếp nên sinh viên vẫn còn ngại ngùng khi tự tạo nhóm, cặp để thực hành. Đây chính là lý do chiến lược tìm âm vần giống nhau để luyện tập phát âm và luyện tập theo cặp, nhóm được sử dụng với tần suất thấp nhất dao động từ 2,354 đến 2,371.

Tóm lại thực trạng học kỹ năng nói tiếng Anh của sinh viên tại trường Đại học Mỏ Địa chất xuất phát từ nhiều phía, có cả nguyên nhân chủ quan và khách quan. Để khắc phục những vấn đề này, nhóm tác giả cho rằng cần có sự nỗ lực hợp tác từ các bên như nhà trường, giảng viên và các em sinh viên.

3.4. Một số gợi ý giúp cải thiện kỹ năng nói tiếng Anh

Dựa trên kết quả khảo sát, nhóm nghiên cứu xin đưa ra một số đề xuất nhằm cải thiện kỹ năng này:

Thứ nhất, về chương trình đào tạo:

- Tăng cường giáo trình và tài liệu học tập: Hiện tại, các giáo trình tại trường chủ yếu tập trung vào kỹ năng nghe, đọc và viết, trong khi kỹ năng nói chưa được chú trọng đủ. Để cải thiện điều này, chúng tôi đề xuất bổ sung các giáo trình như *English Pronunciation in Use* để luyện phát âm, *Effortless English* để nói tiếng Anh như người bản ngữ, và *Oxford Word Skills* để mở rộng vốn từ vựng.
- Đổi mới các học phần tín chỉ: Các học phần như Tiếng Anh 3 và Tiếng Anh 4 nên tập trung vào kỹ năng nghe và nói, với yêu cầu thi vấn đáp cuối học phần. Điều này sẽ tạo áp lực tích cực giúp sinh viên chủ động luyện tập kỹ năng nói hơn cả trong và ngoài lớp.

Thứ hai, về đội ngũ giảng viên:

- Ứng dụng các chiến lược học hiệu quả: Giảng viên nên linh hoạt lồng ghép các chiến lược học vào các bài giảng để làm tăng sự hứng thú cho sinh viên. Việc chia lớp thành các nhóm nhỏ (khoảng 3-4 sinh viên) để thực hành kỹ năng nói qua các hoạt động như đóng vai, phỏng vấn, thuyết trình, kể chuyện, và tóm tắt nội dung sẽ giúp sinh viên rèn luyện sự tự tin và cải thiện kỹ năng giao tiếp.
- Sử dụng các nền tảng trực tuyến: Giảng viên nên tạo các diễn đàn trên Zalo để sinh viên có thể trao đổi và gửi bài nói thu âm, từ đó tạo cơ hội cho các em học hỏi lẫn nhau và nhận phản hồi từ giáo viên một cách thuận tiện hơn.
- Cập nhật phương pháp giảng dạy: Giảng viên cần liên tục tham gia các hội thảo và cập nhật các phương pháp giảng dạy mới nhất trong xu thế toàn cầu hóa. Việc áp dụng công nghệ mới để dạy kỹ năng nói và phát âm cũng sẽ tạo ra một môi trường học tập hứng thú và hiệu quả hơn.
- Tổ chức câu lạc bộ tiếng Anh: Kết hợp với Hội sinh viên và Đoàn thanh niên để tổ chức các câu lạc bộ tiếng Anh miễn phí, mời các giảng viên từ các ngành khác hoặc sinh viên từ các nước nói tiếng Anh để tham gia và tạo cơ hội cho sinh viên mở rộng khả năng giao tiếp chuyên ngành.

Thứ ba, về phía sinh viên:

- Cải thiện vốn từ vựng và ngữ pháp: Sinh viên nên áp dụng các chiến lược học từ mới theo chủ đề hoặc nhóm từ, học từ trong các ngữ cảnh khác nhau và bổ sung kiến thức về ngữ pháp để hình thành câu đúng. Đồng thời, việc luyện phát âm qua các từ, cụm từ, và câu cũng rất quan trọng. Sinh viên có thể sử dụng các trang web học tiếng Anh phổ biến hiện nay.
- Tham gia các câu lạc bộ và hội nhóm: Sinh viên nên chủ động tham gia các câu lạc bộ và nhóm yêu thích tiếng Anh để luyện tập thường xuyên. Áp dụng kiến thức từ lớp học vào các tình huống thực tế sẽ giúp mở rộng từ vựng và cải thiện sự tự tin khi giao tiếp.

4. Kết luận

Khảo sát thực trạng học kỹ năng nói tiếng Anh của sinh viên tại trường, nhóm nghiên cứu đã rút ra kết luận rằng, mặc dù đã được tiếp xúc với ngoại ngữ này từ cấp 2, nhưng sinh viên vẫn chưa hình thành thói quen nói tiếng Anh. Nguyên nhân chính là do sinh viên chưa xác định rõ mục đích và động cơ học tập kỹ năng nói tiếng Anh; lượng từ vựng cần thiết ở trình độ A2 vẫn chưa đủ; kiến thức về ngữ âm, ngữ điệu, cũng như ngữ pháp còn hạn chế.

Số liệu khảo sát cũng cho thấy sinh viên nhưng chưa áp dụng chiến lược học một cách hiệu quả. Chiến lược cảm xúc được sử dụng với tần suất cao, trong khi chiến lược bù đắp và ghi nhớ ít được chú trọng. Điều này dẫn đến năng lực nói tiếng Anh viên không được cải thiện nhiều.

Để khắc phục vấn đề này, giảng viên cần hướng dẫn các em sử dụng các chiến lược học kỹ năng nói phù hợp với trình độ. Đồng thời, nhà trường nên phối hợp với Hội sinh viên và Đoàn thanh niên mở một môi trường học tiếng Anh phong phú, bao gồm cả hỗ trợ tinh thần và vật chất, nhằm giúp sinh viên có trải nghiệm học tập gần gũi với môi trường nói tiếng Anh như ở các nước.

Tài liệu tham khảo

Đỗ Thị Huyền, Nguyễn Thị Hoa, 2020. Những khó khăn trong việc dạy và học kỹ năng nói tiếng Anh của giảng viên và sinh viên năm thứ nhất trường Đại học Nông - Lâm Bắc Giang và một số biện pháp khắc phục. *Tạp chí Giáo dục*, số Đặc biệt (kỳ 2-5/2020).

Gi Willis. J. Edmondson, 1997. *Twelve lectures on Second Language Acquisition*. Gunter Nar Verlag Tubingen.

Oxford. R, 1990. *Language learning strategies*. New York: Newbury House

Paul Nation, 2012. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.

- Zoltan Dornyei, 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Stephen Krashen, 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman Group UK Ltd.
- Scoot.T, 2005. *How to teach speaking*. Longman Group UK Ltd.
- Trương Trần Nhật Minh, 2018. Thực trạng kỹ năng nói tiếng Anh và đề xuất một số hoạt động tự rèn luyện nói tiếng Anh ngoài lớp cho sinh viên chuyên ngành kỹ thuật trường Đại học công nghiệp thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Giáo dục*, số 435, (kỳ 1-8/2018).
- Schmitt. N, 2000. *Vocabulary learning strategies*. Cambridge University Press
- Vũ Dũng, 2000. *Tâm lý học xã hội*. Nhà xuất bản Khoa học xã hội.

ABSTRACT

Students' reality of studying English speaking skill at Hanoi University of Mining and Geology

Le Thi Thuy Ha

Hanoi University of Mining and Geology

The study, conducted with 187 students at Hanoi University of Mining and Geology, aimed to examine the current state of English-speaking skills among students. The findings reveal that many students struggle with English speaking due to deficiencies in vocabulary, pronunciation, and grammar. Additionally, some students face challenges such as a lack of confidence and poor strategies for learning English speaking skills. The paper also offers recommendations to enhance students' English-speaking abilities.

Keywords: English speaking skill; motivation; strategy

ESP Teachers' perspectives on the TPACK framework

Duong Thuy Huong*
Hanoi University of Mining and Geology

ABSTRACT

In the rapidly growing landscape of language education, the integration of technology has become increasingly popular. This paper investigates the perspectives of English for Specific Purposes (ESP) teachers regarding the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework. TPACK, a theoretical construct that emphasizes the intersection of technological, pedagogical, and content knowledge, has gained attention as a guiding framework for effective technology integration in teaching. This study investigates how ESP teachers perceive and utilize the TPACK framework in their instructional practices. Through qualitative analysis of interviews with ESP educators, the research explores teachers' understanding of TPACK, its application in ESP contexts, challenges encountered, and perceived benefits. The findings shed light on the complexities of technology integration in ESP instruction, providing valuable insights for teacher training, curriculum development, and educational policy.

Keywords: TPACK framework; ESP teaching; technology integration

1. Introduction

The integration of technology in education has fundamentally transformed teaching and learning processes, necessitating new frameworks to effectively exploit its potential. Among these, the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework has emerged as a critical tool for understanding and implementing technology in educational settings. Originally developed by Mishra and Koehler (2006), TPACK emphasizes the interplay between technology, pedagogy, and content knowledge, providing a comprehensive approach to integrating technology in teaching. In the context of English for Specific Purposes (ESP), where language instruction is tailored to meet the specific needs of learners in professional or academic fields, the application of TPACK presents unique opportunities and challenges. ESP teachers are required not only to impart specialized language skills but also to incorporate relevant technological tools that enhance learning outcomes and prepare students for real-world professional scenarios. However, the effective implementation of TPACK in ESP instruction depends on teachers' understanding and perspectives on its applicability and impact.

This study aims to explore ESP teachers' perspectives on the implications of the TPACK framework within university settings. By examining their views on how TPACK influences their teaching practices, this paper seeks to identify the benefits and challenges associated with its implementation in ESP courses. Furthermore, it aims to provide insights into the professional development needs of ESP teachers to enhance their competency in integrating technology into their pedagogical practices. Through a comprehensive review of existing literature and empirical data, this paper will highlight the current state of TPACK implementation in ESP instruction, uncover gaps in knowledge and practice, and propose recommendations for effective integration. Understanding ESP teachers' perspectives on TPACK is crucial for informing curriculum design, teacher training programs, and policy decisions aimed at optimizing technology use in language education. Ultimately, this research will contribute to the broader discourse on the role of technology in specialized language instruction and its implications for teaching and learning in higher education.

2. An overview of the TPACK framework

2.1. The definition and development of the TPACK framework

The integration of technology in education has revolutionized the teaching and learning processes across various disciplines, including language teaching. Among the frameworks developed to facilitate effective

*Tác giả liên hệ

Email: duongthuyhuong@humg.edu.vn

technology integration is the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework. Initially conceptualized by Mishra and Koehler (2006), TPACK has been instrumental in providing a comprehensive approach to understanding the relationship between technology, pedagogy, and content knowledge.

The TPACK framework extends Shulman's (1986) concept of Pedagogical Content Knowledge (PCK) by incorporating technology as an essential component of teaching knowledge. According to Mishra and Koehler (2006), TPACK is the intersection of three primary forms of knowledge: Content Knowledge (CK), Pedagogical Knowledge (PK), and Technological Knowledge (TK). This intersection represents a teacher's ability to effectively integrate technology into their teaching practices in ways that enhance student learning.

Content Knowledge (CK): CK refers to the teacher's understanding of the subject matter that they are teaching. In language teaching, this includes knowledge of linguistic structures, vocabulary, grammar, and the specific content related to the language's use in various contexts (Mishra & Koehler, 2006).

Pedagogical Knowledge (PK): PK encompasses the methods and practices of teaching. This includes understanding how students learn, classroom management techniques, lesson planning, and assessment strategies. PK is crucial for designing effective instructional activities that facilitate learning (Shulman, 1986).

Technological Knowledge (TK): TK involves the understanding and application of various technological tools and resources. This includes digital literacy, familiarity with educational software, and the ability to integrate these tools into teaching practices (Mishra & Koehler, 2006).

Pedagogical Content Knowledge (PCK): The intersection of PK and CK, PCK represents the understanding of how to teach specific content effectively. This involves knowing what teaching approaches fit particular content areas and how to make the subject matter accessible to learners (Shulman, 1986).

Technological Content Knowledge (TCK): The intersection of TK and CK, TCK involves understanding how technology can support and enhance the learning of specific content. This includes using technology to represent and convey content in innovative ways (Mishra & Koehler, 2006).

Technological Pedagogical Knowledge (TPK): The intersection of TK and PK, TPK is the understanding of how teaching and learning can change when specific technologies are used. This involves knowing how to integrate technology into pedagogical strategies to enhance learning outcomes (Mishra & Koehler, 2006).

Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): At the center of the framework, TPACK represents the comprehensive understanding of how to integrate technology into teaching in a way that enhances learning across all content areas. It requires a nuanced understanding of the complex relationships between technology, pedagogy, and content (Mishra & Koehler, 2006).

The development of TPACK in language teaching is a response to the evolving digital landscape, which necessitates that teachers are not only proficient in their subject matter and pedagogy but also in using technological tools to facilitate learning. Research by Graham (2011) indicates that successful integration of technology in language teaching requires teachers to develop an understanding of how technology interacts with pedagogy and content. This integration helps design learning experiences that are engaging, interactive, and relevant to the digital age. In general language teaching, tools such as language learning apps, online collaborative platforms, and multimedia resources have become integral in creating dynamic and interactive learning environments. Studies have shown that when teachers effectively integrate these tools using the TPACK framework, students benefit from improved language skills and greater motivation (Chai, Koh, & Tsai, 2013). The TPACK framework thus provides a structured approach for teachers to develop and refine their technological, pedagogical, and content knowledge, enabling them to design effective technology-enhanced language learning experiences.

The application of the TPACK framework in ESP teaching presents unique opportunities and challenges. ESP, which focuses on teaching English tailored to specific professional or academic contexts, requires a specialized approach to language instruction. The integration of TPACK in ESP teaching necessitates that teachers possess a deep understanding of the specific content areas, relevant pedagogical strategies, and the appropriate technological tools that can enhance learning in those contexts.

In ESP, technology can play a crucial role in simulating real-world professional environments and providing authentic language practice. For example, using industry-specific software, online simulations, and virtual collaboration tools can help ESP students develop the language skills needed for their specific fields. According to Fălăuș (2017), integrating technology in ESP teaching can significantly enhance the learning experience by making it more relevant and practical. However, the successful implementation of TPACK in ESP teaching also depends on teachers' ability to navigate the complexities of combining technological, pedagogical, and content knowledge. Studies by Kırkgöz and Dikilitaş (2018) highlight that

many ESP teachers face challenges in this regard due to a lack of professional development opportunities and insufficient resources tailored to specific contexts. Therefore, ongoing professional development and support are crucial for ESP teachers to effectively integrate TPACK in their teaching practices.

2.2. The TPACK framework in language teaching

The application of the TPACK framework in ESP teaching has gained attention as educators seek to tailor language instruction to specific professional and academic contexts. ESP teaching requires a specialized approach, as it focuses on language use in particular fields such as business, engineering, or medicine. Studies by different scholars have highlighted the benefits and challenges of integrating TPACK in ESP teaching. Research by Kırkgöz and Dikilitaş (2018) emphasizes that ESP teachers need to develop specific technological skills relevant to their fields to effectively integrate TPACK. They found that teachers often face challenges in aligning technological tools with the specific content and pedagogical needs of ESP courses. Chai, Koh, and Tsai (2013) reviewed 74 journal papers investigating ICT integration using the TPACK framework. They found that TPACK is a promising area of research, particularly in North America, yielding positive results in enhancing teachers' capability to integrate ICT for instructional practice. However, gaps remain in understanding how TPACK can facilitate deeper educational changes. In language teaching, TPACK provides a structured approach for teachers to integrate technology into their curriculum. For instance, language teachers can use multimedia tools to create interactive and engaging lessons that cater to diverse learning styles. The use of digital platforms for language practice, such as online discussion forums and language learning apps, exemplifies how TPACK can transform traditional teaching methods.

Studies on TPACK in ESP teaching highlight its potential to address the specific needs of ESP learners. Koh and Chai (2014) emphasize that TPACK enables ESP teachers to design a curriculum that incorporates industry-specific tools and technologies, preparing students for real-world applications. By aligning technological tools with pedagogical strategies and content requirements, ESP teachers can create more relevant and engaging learning experiences.

In Vietnam, the application of TPACK in ESP teaching is gaining momentum, although research remains limited. Nguyen and Le (2017) conducted a study on the integration of TPACK in ESP courses for business students at Vietnamese universities. Their findings indicate that while teachers recognize the importance of technology, there are significant challenges in implementation due to limited resources and training. Another study by Tran (2019) explored the perceptions of ESP teachers regarding TPACK in Vietnamese higher education. The research revealed that while teachers were generally positive about the potential of TPACK, they faced difficulties in aligning technological tools with pedagogical practices and content requirements. The study called for more comprehensive professional development programs to equip ESP teachers with the necessary skills and knowledge to implement TPACK effectively.

The TPACK framework represents a significant advancement in understanding how technology can be integrated into teaching and learning. Its application in general language teaching and ESP teaching offers numerous benefits, from enhancing student engagement to preparing learners for specific professional contexts. However, successful implementation requires addressing various challenges, including resource limitations and the need for ongoing professional development. Future research should focus on exploring innovative strategies to overcome these challenges and fully realize the potential of TPACK in diverse educational settings.

3. Findings and discussions on ESP teachers' perspectives on the TPACK framework

3.1. Data collection and procedure

To gain insights into ESP teachers' perspectives on the implementation of the TPACK framework in ESP teaching at universities, a qualitative research approach was adopted. Data were collected through semi-structured interviews with five ESP teachers from different faculties in a technical university. The interview protocol was designed to elicit detailed responses regarding their experiences, challenges, and views on integrating technology, pedagogy, and content knowledge in their teaching practices. Each interview lasted approximately 60 minutes and was conducted in a private setting to ensure confidentiality and encourage open communication. Participants were selected based on their extensive experience in ESP teaching and familiarity with the TPACK framework. The interviews were audio-recorded with participants' consent and later transcribed verbatim for analysis. The data collection procedure followed ethical guidelines, ensuring that participants were fully informed about the study's purpose and their rights, including the right to withdraw at any time. The transcriptions were analyzed thematically to identify common patterns and themes related to the teachers' perspectives on TPACK. This process involved coding

the data, categorizing the codes into themes, and interpreting the findings to provide a comprehensive understanding of the ESP teachers' views on the integration of technology, pedagogy, and content in their teaching contexts.

3.2. Findings and Discussions

The qualitative data analysis of the interviews with five ESP teachers from the technical university provides a rich understanding of their perspectives on ESP teaching, particularly concerning the TPACK framework. This analysis focuses on four main areas: their understanding of TPACK, its application in ESP contexts, the challenges encountered, and the perceived benefits.

3.2.1. Understanding of TPACK

All five ESP teachers demonstrated a clear understanding of the TPACK framework. They acknowledged that TPACK represents the intersection of Technological Knowledge (TK), Pedagogical Knowledge (PK), and Content Knowledge (CK). This understanding underscores the necessity for teachers to integrate technology seamlessly with pedagogy and content to enhance the learning experience. One teacher remarked, "TPACK is about how we can use technology not just as an add-on but as an integral part of our teaching methods and content delivery." This viewpoint was echoed by others who emphasized the importance of balancing these three knowledge domains to create an effective teaching environment.

The teachers highlighted that their understanding of TPACK had evolved through professional development programs and practical teaching experiences. They noted that initial exposure to TPACK often came through workshops and seminars, but a deeper understanding was achieved through trial and error in the classroom. As Teacher 3 put it, "The more I experimented with different technologies in my classes, the better I understood how to integrate them with my teaching methods and subject matter."

3.2.2. Application of TPACK in ESP Contexts

The application of TPACK in ESP teaching at technical universities varied among the teachers, reflecting their teaching styles and the available resources. Most teachers reported using a range of digital tools to facilitate language learning specific to their students' professional and technical fields. For instance, one teacher described using simulation software to create realistic work scenarios that required students to use English in context. "By simulating real-world situations," the teacher explained, "students can practice their language skills in a setting that closely resembles their future workplace." (Teacher 4)

Another common application of TPACK was the use of online platforms and collaborative tools to enhance student engagement and interaction. Teachers used platforms like Moodle and Google Classroom to provide resources, assignments, and feedback, as well as to facilitate discussions and group projects. One teacher noted, "These platforms allow me to extend learning beyond the classroom and give students more opportunities to practice their English skills in a collaborative environment." (Teacher 2)

However, the teachers also pointed out that the application of TPACK was not without challenges. They highlighted issues such as limited access to technology, insufficient technical support, and the need for ongoing professional development to stay updated with the latest technological advancements.

3.2.3. Challenges Encountered

Despite their enthusiasm for integrating technology into ESP teaching, the teachers encountered several challenges. One major issue was the difference in students' technological proficiency. While some students were skillful at using digital tools, others struggled, which created a gap in the classroom. "It can be difficult to ensure that all students are on the same page when it comes to using technology," one teacher explained. "I often have to spend extra time helping those who are less familiar with the tools." (Teacher 1)

Another significant challenge was the lack of institutional support. Teachers reported that their universities often lacked the necessary infrastructure and resources to fully implement TPACK. This included outdated hardware, unreliable internet connections, and a lack of dedicated technical staff. One teacher said, "We are expected to use technology in our teaching, but the university doesn't provide us with the tools or support we need to do it effectively." (Teacher 4)

Furthermore, the teachers noted that integrating technology into their teaching required a considerable investment of time and effort. Preparing digital materials, learning new software, and troubleshooting technical issues all added to their workload. "It's a lot of extra work," one teacher admitted. "Sometimes it feels like I'm spending more time dealing with technology than actually teaching." (Teacher 2)

3.2.4. Perceived Benefits

Despite these challenges, the interviewed teachers agreed that the benefits of integrating TPACK into ESP teaching outweighed the difficulties. They identified several key advantages, including increased student engagement, enhanced learning outcomes, and better preparation for the professional world.

One of the most frequently mentioned benefits was the ability of technology to make learning more engaging and interactive. Teachers observed that students were more motivated and involved when they

could use digital tools to explore and apply language skills in dynamic ways. "Technology allows us to create interactive and immersive learning experiences," Teacher 1 explained. "Students are more engaged when they can participate actively rather than just passively listening to lectures."

Another significant benefit was the potential for personalized learning. Digital tools enabled teachers to tailor their instruction to meet the individual needs of their students. For instance, teachers could use online assessments to identify areas where students need additional support and provide targeted exercises to help them improve. "With technology, I can offer more personalized feedback and support. This helps students to progress at their own pace and address their specific weaknesses.", Teacher 4 noted.

The teachers also emphasized that integrating technology into ESP teaching helps students with a better professional world. Many technical fields require proficiency in both English and digital tools, and the use of technology in the classroom helped students develop these essential skills. "By using technology in our teaching," Teacher 3 explained, "we are preparing students for the realities of the modern workplace, where they will need to use both English and various digital tools."

The qualitative data analysis reveals that ESP teachers at the studied university have a nuanced understanding of the TPACK framework and its application in their teaching contexts. While they encounter significant challenges, including disparities in students' technological proficiency and a lack of institutional support, they also recognize substantial benefits. These include increased student engagement, personalized learning, and better preparation for the professional world. The findings suggest that with adequate support and resources, the integration of TPACK into ESP teaching has the potential to enhance the learning experience and outcomes for students. Future research could explore strategies to overcome the challenges identified by the teachers and further investigate the impact of TPACK on student learning in ESP contexts.

4. Conclusion

In conclusion, exploring ESP teachers' perspectives on the TPACK framework in language teaching reveals a nuanced landscape where technological, pedagogical, and content knowledge intersect dynamically. The insights gathered underscore the importance of integrating technology purposefully to enhance language instruction tailored to specific professional contexts. While acknowledging varying degrees of familiarity and comfort with digital tools among educators, the study suggests several actionable recommendations. First, targeted professional development programs can foster deeper TPACK integration, equipping teachers with the skills to leverage technology effectively. Second, collaborative platforms and communities of practice can provide ongoing support and resource sharing, enriching both teaching practices and student learning experiences. Finally, further research is encouraged to explore evolving technologies and their impact on ESP instruction, ensuring that educators remain adept and responsive to the evolving needs of learners in specialized domains.

References

- Barnard, R., & Campbell, L., 2014. Using TPACK to develop ESP curriculum for healthcare professionals. *Journal of English for Academic Purposes*, 16(2), 45-58.
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C., 2013. A review of technological pedagogical content knowledge. *Educational Technology & Society*, 16(2), 31-51.
- Fălăuș, A., 2017. The role of technology in ESP. *Language Learning Journal*, 45(4), 477-491.
- Graham, C. R., 2011. Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 57(3), 1953-1960.
- Huong, T. T., 2018. Challenges and effectiveness of ESP courses in Vietnamese universities. *Journal of Asia TEFL*, 15(2), 35-52.
- Hutchinson, T., & Waters, A., 1987. *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- Kırkgöz, Y., & Dikilitaş, K., 2018. Key issues in English for specific purposes curriculum development. *New Trends in Language Teaching and Learning*, 17(2), 32-45.
- Koh, J. H. L., & Chai, C. S., 2014. Technological pedagogical content knowledge in ESP teaching: Challenges and strategies. *Asian ESP Journal*, 10(3), 23-37.
- McCormick, R., & Scrimshaw, P., 2001. Information and Communications Technology, Knowledge and Pedagogy. *Education, Communication & Information*, 1(1), 37-57.
- Mishra, P., & Koehler, M. J., 2006. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Nguyen, T. T., & Le, Q. T., 2017. Integrating TPACK in ESP courses: A case study in Vietnam. *International Journal of Language Education*, 5(2), 78-92.

- Paltridge, B., & Starfield, S., 2016. The Handbook of English for Specific Purposes. Wiley-Blackwell.
- Shulman, L. S., 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Tran, D. H., 2019. ESP teachers' perceptions of TPACK in Vietnamese higher education. *Journal of English for Specific Purposes*, 18(1), 61-75.
- Yamamoto, T., & Yamaguchi, K., 2016. The impact of TPACK on ESP courses for engineering students. *Journal of Technical Writing and Communication*, 46(4), 415-431.

TÓM TẮT

Nhận thức của giáo viên dạy tiếng Anh chuyên ngành về khung tích hợp công nghệ trong giảng dạy (TPACK)

Dương Thuý Hường
Trường Đại học Mô - Địa chất

Trong bối cảnh giáo dục ngôn ngữ đang phát triển nhanh chóng, việc tích hợp công nghệ ngày càng trở nên phổ biến. Bài viết này tìm hiểu quan điểm của giáo viên dạy tiếng Anh chuyên ngành (ESP) về khung TPACK. TPACK là một mô hình giáo dục mô tả sự giao thoa giữa công nghệ, phương pháp sư phạm và nội dung để tích hợp hiệu quả công nghệ vào giảng dạy. Đây là một khung lý thuyết giúp các nhà giáo dục và quản lý thiết kế những hệ thống dạy-học và đào tạo hiệu quả hơn. Trước hết, mô hình TPACK chỉ ra sự kém hiệu quả của những mô hình đào tạo mà giáo viên chỉ đơn giản tập trung vào một loại năng lực nào đó. Mô hình này chính là cơ sở cho việc phân tích kiến thức, năng lực giáo viên và từ đó có những giải pháp đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu dạy-học của thế kỉ. Bài viết này tìm hiểu về nhận thức và cách giáo viên TACN sử dụng khung TPACK trong thực tiễn giảng dạy của họ thông qua việc phân tích dữ liệu từ việc phỏng vấn với giáo viên dạy TACN, từ đó phát hiện ra những thách thức, khó khăn mà giáo viên dạy TACN phải đối mặt cũng như những mong muốn của họ. Kết quả nghiên cứu có thể làm rõ hơn sự phức tạp của việc tích hợp công nghệ trong giảng dạy TACN, cung cấp những thông tin hữu ích và thực tế cho các nhà quản lý, giảng viên, việc đào tạo giáo viên cũng như việc phát triển chương trình giảng dạy và chính sách giáo dục.

Từ khoá: Khung TPACK; dạy và học TACN; tích hợp công nghệ

The Distinction of ESP and EMI

Duong Thuy Huong*
Hanoi University of Mining and Geology

ABSTRACT

This paper compares two approaches to English language teaching: English for Specific Purposes (ESP) and English as a Medium of Instruction (EMI). While both approaches involve using English in educational settings, their objectives, target audiences, and instructional methodologies differ. ESP focuses on teaching English tailored to learners' specific needs and goals within certain professional or academic contexts. On the other hand, EMI uses English as the primary language of instruction across various academic disciplines, aiming to facilitate content learning in addition to language development. This paper reveals the similarities and differences between ESP and EMI approaches through a comparative examination of key characteristics, pedagogical principles, and practical implications. Furthermore, it discusses the implications of these distinctions for language teaching and learning in diverse educational settings, offering insights for educators, curriculum designers, and policymakers.

Keywords: English as a Medium of Instruction; English for Specific Purposes; English teaching approaches; Pedagogical principles; learners' needs

1. Introduction

In the globalized world of academia and professional development, English has established itself as the lingua franca. Two prominent approaches in the field of English language teaching have emerged to offer diverse educational and occupational needs: English for Specific Purposes (ESP) and English as a Medium of Instruction (EMI). While both aim to enhance English proficiency, their objectives, methodologies, and target audiences differ significantly. ESP focuses on equipping learners with the language skills required for specific professional, academic, or technical domains. It adapts instruction to the unique linguistic and communicative demands of business, engineering, medicine, and law. By emphasizing relevant vocabulary, genre-specific structures, and contextual language use, ESP courses prepare students to function effectively within their chosen specializations. EMI, on the other hand, represents a pedagogical approach where English is used as the medium of instruction in academic subjects, rather than being taught as a separate language course. This approach is increasingly prevalent in non-English-speaking countries, particularly higher education institutions aiming to attract international students and increase global competitiveness. EMI seeks to provide students with the content knowledge of their disciplines while improving their English proficiency. The distinctions between these two approaches are important to higher educational institutions in building the training program and designing appropriate courses for their students.

This paper aims to reveal the distinctions between ESP and EMI by exploring their definitions, pedagogical strategies, and outcomes. Understanding these differences is crucial for educators, policymakers, and curriculum developers seeking to implement effective English language programs tailored to specific educational contexts.

2. An overview of ESP and EMI

2.1. An overview of ESP

Development and Definitions of ESP

English for Specific Purposes (ESP) is a subfield of English language teaching (ELT) that focuses on teaching English tailored to specific disciplines, professions, or occupational needs. ESP emerged in the 1960s in response to the increasing demand for English language skills that catered to the specialized needs of various fields such as business, science, technology, and medicine.

* Tác giả liên hệ

Email: duongthuyhuong@humg.edu.vn

The development of ESP was driven by several factors. The first was the rise of global commerce and communication, which necessitated a more specialized form of English instruction. Traditional English language teaching methods were found to be insufficient for learners who needed English for specific vocational or academic purposes. The second factor was the growth of linguistics, particularly the branch of applied linguistics, which emphasized the analysis of language use in specific contexts. This led to the creation of syllabi and teaching materials tailored to the specific linguistic needs of different professional and academic fields.

ESP is different from general English language teaching (ELT) in several ways. Hutchinson and Waters (1987:19) define ESP as "an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning." This definition highlights the pragmatic, learner-centered approach of ESP, which prioritizes the specific needs and goals of the learners over a one-size-fits-all curriculum. Another key definition by Strevens (1988) describes ESP as designed to meet the "specific needs of the learner" and make use of "the underlying methodology and activities of the discipline it serves," which underlines the tailored nature of ESP in terms of both content and pedagogical approach.

Current Situation of ESP in Higher Education in Vietnam

In Vietnam, the implementation of ESP in higher education is becoming increasingly prevalent as the country seeks to enhance the employability of its graduates and meet the demands of its growing economy. The Vietnamese government and educational institutions recognize the importance of English proficiency in specific professional and academic contexts and have thus incorporated ESP into their curricula. Several universities in Vietnam have developed and implemented ESP programs across various disciplines. Some universities offer ESP courses tailored to fields such as tourism, business, and information technology. Technical universities have implemented several ESP courses related to their typical majors. These programs are designed to provide students with the language skills necessary for their future careers, focusing on both linguistic competence and the specific vocabulary and conventions of their chosen fields.

However, the adoption of ESP in Vietnam is not without its challenges. One significant issue is the lack of adequately trained teachers who are proficient in both English and the specific subject matter of the ESP courses. Many English language teachers may not have adequate background knowledge in the fields they are teaching, which can affect the quality of instruction. To address this, some institutions have started to invest in professional development programs that provide ESP teachers with the necessary subject matter expertise and pedagogical skills.

Another challenge is the development of appropriate teaching materials. While there are some textbooks and resources available, many of them may not be fully relevant to the Vietnamese context or the specific needs of Vietnamese students. As a result, teachers often need to adapt or create their own materials, which can be time-consuming and require additional support.

Research on the effectiveness of ESP in Vietnam indicates mixed results. According to a study by Huong (2018), students in ESP programs generally show improved English proficiency and better preparation for their professional lives. However, the study also notes that the success of ESP programs largely depends on the quality of teaching and the relevance of the materials used (Huong, 2018, p. 45). This highlights the need for ongoing support and investment in ESP to ensure its effectiveness.

ESP represents a critical approach in English language education, focusing on the specific linguistic needs of learners in various professional and academic fields. In Vietnam, the adoption of ESP in higher education is part of a broader strategy to enhance the employability of graduates and meet the demands of a growing economy. Despite the challenges related to teacher training and material development, ESP programs in Vietnam are making strides in improving students' English proficiency and readiness for the workforce. Continued investment and support in this area are essential to maximize the benefits of ESP and contribute to the overall development of the country's education system.

2.2. An overview of EMI

Development and Definitions of EMI

English as a Medium of Instruction (EMI) refers to the use of the English language to teach academic subjects in countries where English is not the first language of most of the population. This educational approach has gained substantial traction globally due to the increasing demand for English proficiency, which is often linked to better career opportunities and access to global knowledge and networks.

The roots of EMI can be traced back to colonial and post-colonial education systems, where English was introduced as a medium of instruction by colonial powers. However, the modern wave of EMI is driven more by globalization and the perception of English as the lingua franca of international business, science, and technology. In higher education, EMI is seen as a means to internationalize universities, attract foreign students, and improve the employability of graduates.

Various definitions of EMI emphasize different aspects of its implementation. Dearden (2014) defines EMI as "the use of the English language to teach academic subjects in countries where the first language of the majority of the population is not English." This definition underscores the non-native context of EMI. Another perspective is offered by Macaro et al. (2018:19), who describe EMI as "a multilingual education policy in which English is used for the teaching of content subjects, to students who are not native speakers of English." This definition highlights EMI as a policy decision and its role in multilingual education settings.

Current Situation of EMI in Higher Education in Vietnam

In recent years, Vietnam has embraced EMI as part of its broader strategy to enhance the quality and international competitiveness of its higher education system. The Vietnamese government and educational institutions recognize the importance of English proficiency in fostering economic development and integrating into the global economy. Consequently, there has been a significant push towards implementing EMI programs in universities across the country.

Several leading universities in Vietnam have adopted EMI to varying extents. For example, the Vietnam National University, Hanoi, and the Vietnam National University, Ho Chi Minh City, have introduced numerous EMI programs in fields such as business, engineering, and information technology. These programs are designed to attract both learners, improve the quality of education, and align with international standards.

Despite these efforts, the implementation of EMI in Vietnam faces several challenges. One of the primary issues is the language proficiency of both students and faculty. Many students, particularly those from rural areas, may struggle with the English language, which can impede their understanding of complex academic content. Similarly, faculty members may lack sufficient English proficiency to effectively deliver lectures and engage in academic discourse.

Moreover, there are concerns about the adequacy of resources and support for EMI programs. Effective EMI implementation requires substantial investment in language training, teaching materials, and infrastructure. There is also a need for continuous professional development for faculty to enhance their English language skills and teaching methodologies.

Research on EMI in Vietnam suggests mixed outcomes. While some studies indicate improvements in students' English proficiency and academic performance, others highlight difficulties related to language barriers and the quality of education. Vu and Burns (2014) found that students in EMI programs exhibited higher levels of motivation and perceived benefits in terms of language skills and global awareness. However, they also noted that students faced significant challenges in comprehension and participation due to limited English proficiency.

EMI represents a strategic approach in higher education aimed at leveraging English language proficiency to enhance educational quality and global competitiveness. In Vietnam, the adoption of EMI is part of a broader effort to internationalize higher education and improve graduates' employability. While there are notable advancements in EMI implementation, challenges related to language proficiency, resource allocation, and teaching quality remain. Addressing these challenges requires a coordinated effort from policymakers, educational institutions, and stakeholders to ensure that EMI programs can achieve their intended outcomes and contribute to the overall development of the education system in Vietnam.

3. The Distinction between ESP and EMI in educational system

3.1. Definitions

ESP is an approach to language teaching designed to meet the specific needs of learners in particular professional or academic fields. As aforementioned, Hutchinson and Waters (1987:19) stated that ESP is "an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning". This definition emphasizes the pragmatic and goal-oriented nature of ESP, where the curriculum is tailored to the specific linguistic and communicative needs of learners in fields such as business, engineering, medicine, and tourism.

EMI, on the other hand, EMI refers to using English to teach academic subjects in countries where it is not the predominant language spoken by the majority of the population. Dearden (2014) defines EMI as "the use of the English language to teach academic subjects in countries where the first language of the majority of the population is not English." This definition highlights EMI's role in content delivery, where English is used as the medium for teaching subjects like mathematics, science, and humanities, rather than focusing on language acquisition itself.

3.2. Pedagogical Strategies

The pedagogical strategies in ESP are highly specialized and context-specific. They include:

- Needs Analysis: Conducting detailed needs analysis to identify the specific language requirements of learners in their respective fields.
- Tailored Curriculum: Designing a curriculum that addresses the specific vocabulary, genres, and communicative practices of the target field.
- Task-Based Learning: Using tasks and activities that simulate real-world professional scenarios to enhance practical language use.
- Contextualized Materials: Developing or selecting teaching materials that are relevant to the learners' field of study or work.

EMI, in contrast, focuses on integrating language and content instruction. Key strategies include:

- Content-Based Instruction: Emphasizing the teaching of subject matter content through English, with language learning occurring incidentally.
- Scaffolding: Providing linguistic support to help students understand complex academic content in English, such as using visual aids, glossaries, and simplified texts.
- Interactive Lectures: Encouraging active student participation through discussions, group work, and problem-solving activities in English.
- Professional Development: Training subject teachers in effective EMI methodologies and enhancing their English language proficiency.

3.3. The outcomes

The outcomes of ESP are primarily focused on language proficiency within specific professional or academic contexts. These include:

- Enhanced Job Performance: Improved ability to use English in specific job-related tasks and professional communication.
- Field-Specific Language Proficiency: Mastery of terminology, genres, and communicative practices relevant to the learners' fields.
- Increased Employability: Greater competitiveness in the job market due to specialized language skills.

EMI outcomes are broader, encompassing both language and content mastery. They include:

- Bilingual Competence: Improved English proficiency alongside mastery of academic content in various subjects.
- Academic Achievement: Enhanced understanding and performance in academic subjects taught through English.
- Global Competitiveness: Better preparation for participation in global academic and professional environments.

3.4. Practical Implications

- Curriculum Development: Teachers and curriculum developers can use the findings from the comparative analysis to design ESP and EMI courses that fit the specific needs of learners in various contexts. By taking into account the goals, target learners, and teaching methods of each approach, they can create courses that effectively address both the language and academic requirements of students.
- Teacher Training: Teacher training programs can include instruction in ESP and EMI methodologies to prepare educators for teaching in specialized settings. By providing teachers with the knowledge and skills needed to successfully apply ESP and EMI strategies, these programs help ensure that educators are ready to address the needs of diverse learners.
- Policy Development: Policymakers can use the findings of the comparative analysis to inform policy decisions related to language education and language policy. By recognizing the importance of both ESP and EMI in promoting language proficiency and academic achievement, policymakers can support the implementation of programs and initiatives that prioritize the development of communicative competence and language fluency in specialized contexts.

The distinction between ESP and EMI can be synthesized in Table 1 below:

Table 1. The Distinction of ESP & EMI
(Adapted from Unterberger & Wihelmer, 2011; and Howard Brown, 2016)

Criteria	ESP	EMI
Definition	An approach to teaching English that focuses on teaching language skills that are specific to a particular field or profession.	An approach to teaching that involves using English as the language of instruction in academic subjects that are not traditionally taught in English.
Language focus	Terminologies and grammar structures related to a specific field or profession.	English as the language of instruction.
Target Groups	Nonnative English learners	Nonnative English speakers, native English speakers
Teaching staff	Language teacher who has specialized training and expertise in the particular field or discipline for which they are providing language instruction	Subject teachers; sometimes subject teacher and language one in collaboration
Goal	Developing students' ability to communicate effectively in English in the context of their field.	Developing students' ability to understand and communicate academic subjects in English.
Pedagogical approaches and teaching formats	Focus on the development of learners' language skills in the context of their professional or academic fields.	Focus on developing subject knowledge, with teaching methods determined by the preferences of the discipline and instructor; an expert-led lecture is often the primary approach.
The role of language	Language as a subject (The language instruction is highly contextualized and tailored to the specific needs of learners in their fields.	Language as a tool (vehicular function)
Expected learning outcomes	Language used in specific context (professional field)	Subject knowledge acquisition
Assessment	Assess learners' ability to use the language (skills) in professional/academic contexts	Students assessed on subject content knowledge
Context	Academic, professional, or vocational settings.	Academic subjects that are not traditionally taught in English.
Challenges	Balancing language instruction with technical instruction.	Students may struggle to understand complex academic concepts in a foreign language.
Examples of application	English for engineering, English for medicine.	Teaching university courses in English in non-English speaking countries.

4. Conclusion

In tertiary education settings, ESP and EMI serve distinct roles that cater to different educational objectives and student needs. ESP is tailored to equip students with specialized language skills appropriate to their academic or professional fields, emphasizing the practical application of English within specific contexts. This approach ensures that learners are proficient in the terminology and communication practices necessary for their careers. On the other hand, EMI focuses on delivering subject matter content through English, aiming to enhance students' overall language proficiency while ensuring they acquire comprehensive knowledge in their academic disciplines. The pedagogical strategies employed in ESP and EMI reflect these divergent goals, with ESP prioritizing needs analysis and contextualized materials, and EMI emphasizing content-based instruction and scaffolding. The target audience for EMI is broader, encompassing all students enrolled in English-taught courses, regardless of their field of study. Consequently, the outcomes of these approaches differ, with ESP leading to field-specific language competence and EMI fostering content mastery. Recognizing these distinctions is vital for educators and policymakers to effectively design and implement curricula that meet the varied linguistic and academic needs of university students.

References

- Brown, H., & Bradford, A., 2014. *EMI, CLIL, & CBI: Differing approaches and goals*. The use of English, 37.
- Dearden, J., 2014. *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*. British Council.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J., 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Huong, D.T., 2018. *Current challenges of teaching ESP at a technical university in Vietnam* [Conference presentation]. Graduate Research Symposium, Hanoi, Vietnam.
- Huong, T. T., 2018. *Challenges and effectiveness of ESP courses in Vietnamese universities*. Journal of Asia TEFL, 15(2), 35-52.
- Hutchinson, T., & Waters, A., 1987. *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J., 2018. *A systematic review of English medium instruction in higher education*. *Language Teaching*, 51(1), 36-76.
- Nha, V.T.T., & Burns, A., 2014. *English as a medium of instruction: Challenges for Vietnamese tertiary lecturers*. The Journal of Asia TEFL, 11(3), 1-31.
- Stevens, P., 1988. *ESP after twenty years: A re-appraisal*. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art* (pp. 1-13). SEAMEO Regional Language Centre.
- Unterberger, B., and N. Wilhelmer, 2011. *English-medium Education in Economics and Business Studies: Capturing the Status quo at Austrian Universities*. *ITL - International Journal of Applied Linguistics* 161: 90–110.

TÓM TẮT

Sự khác biệt giữa Tiếng Anh chuyên ngành và Dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh

Dương Thuý Hường

Trường Đại học Mở - Địa chất

Bài viết so sánh hai phương pháp tiếp cận khác nhau trong việc giảng dạy tiếng Anh: Tiếng Anh chuyên ngành (ESP) và Dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh (EMI). Mặc dù cả hai phương pháp đều liên quan đến việc sử dụng tiếng Anh trong môi trường giáo dục nhưng chúng khác nhau về mục tiêu, đối tượng và phương pháp giảng dạy. Tiếng Anh chuyên ngành tập trung vào việc giảng dạy tiếng Anh phù hợp với nhu cầu và mục tiêu cụ thể của người học trong bối cảnh nghề nghiệp hoặc học thuật nhất định. Ngược lại, Dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh sử dụng tiếng Anh làm ngôn ngữ giảng dạy chính trong nhiều ngành học khác nhau, nhằm mục đích truyền tải nội dung bên cạnh việc phát triển ngôn ngữ cho người học. Bài viết này chỉ ra những điểm tương đồng và khác biệt giữa hai phương pháp tiếp cận là Tiếng Anh chuyên ngành và Dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh thông qua việc xem xét so sánh các đặc điểm chính, nguyên tắc sư phạm và ý nghĩa thực tiễn. Đồng thời, bài viết cũng thảo luận về ý nghĩa của những khác biệt này đối với việc dạy và học ngôn ngữ trong các môi trường giáo dục đa dạng, cung cấp cho các nhà giáo dục, người thiết kế chương trình giảng dạy và các nhà hoạch định chính sách có cái nhìn sâu hơn và thực tế hơn đối với hai hướng tiếp cận này.

Từ khoá: Dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh; Tiếng Anh chuyên ngành; các hướng tiếp cận giảng dạy tiếng Anh; các nguyên tắc sư phạm; nhu cầu người học.

Giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành tại Trường Đại học Mỏ - Địa chất nhìn từ góc độ của giảng viên

Vũ Thái Linh*
Trường Đại học Mỏ - Địa chất

TÓM TẮT

Với xu thế toàn cầu hóa hiện nay, Tiếng Anh có vai trò quan trọng trong giao tiếp và là "chìa khóa" cho việc tiếp cận tri thức, thành công trong công việc và cuộc sống. Trong trường đại học, môn học Tiếng Anh chuyên ngành (TACN) trang bị những kiến thức cơ bản và cần thiết để người học có khả năng tiếp thu các kiến thức chuyên sâu về lĩnh vực nghề nghiệp và các kiến thức hàn lâm. Vì vậy, giảng viên (GV) phụ trách giảng dạy TACN đóng vai trò quan trọng trong việc trang bị cho sinh viên (SV) những kỹ năng ngôn ngữ cần thiết trong chuyên môn nghề nghiệp thực tiễn. Bài báo phân tích những số liệu thực tiễn về thực trạng giảng dạy TACN tại Trường Đại học Mỏ - Địa chất qua việc thu thập số liệu và khảo sát 21 giảng viên dạy TACN tại trường, qua đó đề xuất những giải pháp để cải thiện công tác giảng dạy TACN hiệu quả, cũng như giúp cho việc hoạch định chính sách, xây dựng cải thiện việc dạy và học TACN hệ thống, bài bản hơn, đáp ứng thực tiễn nhu cầu xã hội.

Từ khóa: tiếng Anh chuyên ngành; dạy TACN; góc độ của giảng viên

1. Đặt vấn đề

Trong xu hướng chung về đào tạo tiếng Anh như một ngoại ngữ (Teaching English as a Foreign Language - TEFL), nhiều nghiên cứu đề cập việc dạy và học TACN (English for Specific Purposes - ESP) như là một bộ phận không thể tách rời và có vai trò quan trọng. TACN có vị trí quan trọng đối với một đối tượng rộng lớn và đa dạng SV, học viên của tất cả các ngành khoa học khác hơn là một ngôn ngữ đơn thuần. Với sự phát triển không ngừng của khoa học và công nghệ, khả năng sử dụng TACN thành thạo giúp SV tiếp cận nhanh chóng với các tài liệu quốc tế, giao tiếp và làm việc hiệu quả trong môi trường đa quốc gia. Tuy nhiên, việc giảng dạy TACN tại Trường Đại học Mỏ - Địa chất vẫn gặp nhiều thách thức và hạn chế.

Để nâng cao chất lượng dạy và học TACN tại Trường Đại học Mỏ - Địa chất, việc đánh giá thực trạng giảng dạy TACN đứng từ góc nhìn của GV là một yêu cầu cần thiết và tất yếu. Từ đó có những đề xuất giải pháp cải thiện chất lượng giáo trình, đổi mới phương pháp giảng dạy, nâng cao trình độ tiếng Anh cho SV.

Bài viết trình bày kết quả khảo sát 21 GV TACN tại Trường Đại học Mỏ - Địa chất, nhằm xác định sơ bộ thực trạng giảng dạy TACN tại trường, từ đó làm cơ sở để đề xuất những giải pháp để cải thiện công tác giảng dạy TACN hiệu quả hơn, cũng như góp phần giúp cho việc hoạch định chính sách, xây dựng chương trình giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành tại Trường Đại học Mỏ - Địa chất hệ thống, bài bản hơn.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

2.1.1. Lý thuyết về giảng dạy ngôn ngữ thứ hai

Các lý thuyết giảng dạy ngôn ngữ thứ hai chính bao gồm lý thuyết tiếp nhận ngôn ngữ của Stephen Krashen và lý thuyết tương tác của Michael Long. Krashen (1985) đề xuất rằng người học tiếp thu ngôn ngữ qua đầu vào hiểu được, nhấn mạnh sự cần thiết của "đầu vào dễ hiểu" (input comprehensible) trong quá trình học tập. Ông cho rằng người học không cần phải sử dụng ngôn ngữ mục tiêu một cách chủ động để học, mà chỉ cần tiếp xúc với đầu vào ngôn ngữ đủ phong phú và thách thức ở mức vừa phải.

Michael Long (1981, 1983) với lý thuyết tương tác, nhấn mạnh vai trò của tương tác trong việc tiếp thu ngôn ngữ. Long cho rằng tương tác tạo điều kiện cho người học đàm thoại, đặt câu hỏi và nhận phản hồi,

* Tác giả liên hệ
Email: vuthailinh@humg.edu.vn

từ đó cải thiện khả năng ngôn ngữ. Ông cũng đề cập đến khái niệm "sửa lỗi" (corrective feedback) như một phần quan trọng trong việc học thông qua tương tác.

2.1.2. Giảng dạy TACN

TACN là một lĩnh vực tập trung vào việc cung cấp kiến thức ngôn ngữ và kỹ năng ngôn ngữ cần thiết cho các ngành nghề cụ thể. Theo Hutchinson và Waters (1987), TACN không chỉ đơn thuần là việc giảng dạy tiếng Anh mà là việc đáp ứng các nhu cầu cần thiết, cụ thể của học viên trong các ngữ cảnh chuyên ngành. TACN bao gồm các khóa học tiếng Anh dành cho mục đích học thuật và tiếng Anh cho mục đích nghề nghiệp.

Trong giảng dạy TACN, các phương pháp giảng dạy hiện đại như phương pháp dạy dựa trên các nhiệm vụ (GDNV) và phương pháp giảng dạy tích hợp nội dung và ngôn ngữ (GDTH) được áp dụng rộng rãi. GDNV tập trung vào việc học ngôn ngữ thông qua các nhiệm vụ thực tế. Trong ngữ cảnh tiếng Anh kỹ thuật và công nghệ, các nhiệm vụ này có thể bao gồm việc viết báo cáo kỹ thuật, thuyết trình dự án, hoặc đọc và hiểu tài liệu chuyên ngành. Phương pháp này giúp học viên phát triển các kỹ năng ngôn ngữ cần thiết thông qua việc hoàn thành các nhiệm vụ liên quan trực tiếp đến lĩnh vực chuyên ngành của họ (Ellis, 2003). Trong khi đó, GDTH tích hợp giảng dạy ngôn ngữ và nội dung chuyên ngành, giúp học viên phát triển đồng thời kỹ năng ngôn ngữ và kiến thức chuyên môn. Trong giảng dạy tiếng Anh kỹ thuật và công nghệ, GDTH có thể được áp dụng bằng cách giảng dạy các môn học kỹ thuật bằng tiếng Anh, qua đó học viên không chỉ học ngôn ngữ mà còn làm quen với thuật ngữ và khái niệm chuyên ngành (Coyle, Hood, & Marsh, 2010).

2.2. Phương pháp nghiên cứu

2.2.1. Phương pháp thu thập dữ liệu

- Khảo sát GV: Sử dụng bảng câu hỏi để thu thập ý kiến của GV về tình hình giảng dạy TACN.

2.2.2. Phương pháp phân tích dữ liệu

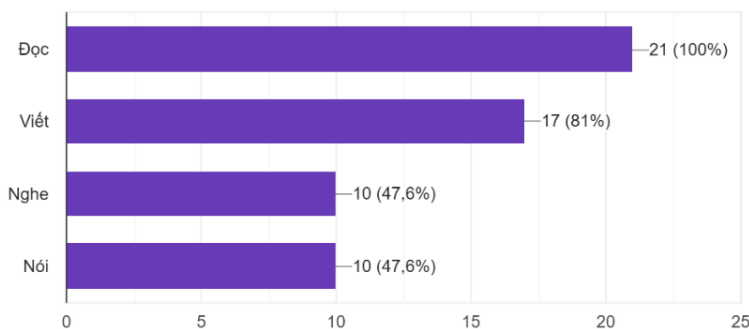
- Phân tích định lượng: Sử dụng các phương pháp thống kê để phân tích dữ liệu khảo sát, đánh giá mức độ hài lòng và khó khăn của GV.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Kết quả

Nhằm thu thập dữ liệu để đánh giá thực trạng giảng dạy tiếng Anh dưới góc nhìn của các GV giảng dạy TACN, bảng câu hỏi Google forms được gửi trực tuyến đến các GV dạy TACN trong 8 khoa của trường Đại học Mỏ - Địa chất vào tháng 7 năm 2024. Kết quả thu được phản hồi từ 21 GV đang phụ trách giảng dạy học phần TACN được trình bày dưới đây.

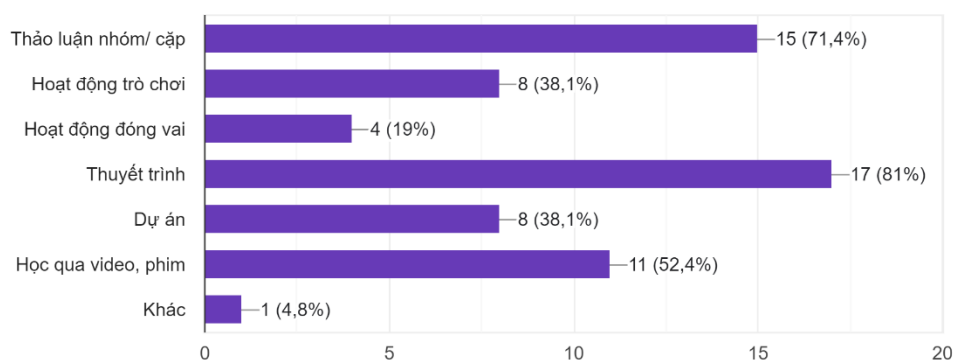
Về giáo trình, bài giảng và tài liệu giảng dạy. Số liệu khảo sát thu được cho thấy 65% GV cho rằng chất lượng và nội dung của giáo trình/bài giảng đang sử dụng là tốt, và số GV cho rằng chất lượng và nội dung của giáo trình/bài giảng đang sử dụng là trung bình và rất tốt lần lượt là 25% và 10%. Kết quả này cũng khá tương đồng khi 66,7% số GV nhận thấy giáo trình/bài giảng hiện tại đang sử dụng đã đáp ứng đủ nhu cầu thực tế của SV, và có một số ý kiến khác cho rằng, cần bổ sung thêm các kỹ năng viết hay kỹ năng nói dưới dạng các bài nói theo chủ đề, hoặc cần cập nhật thêm kiến thức chuyên môn. Kết quả khảo sát về các kỹ năng được đánh giá trong giáo trình/bài giảng của các Thầy/Cô ở biểu đồ 1 cho thấy phần lớn các giáo trình/ bài giảng chủ yếu đánh giá kỹ năng đọc và viết của SV, còn các giáo trình/bài giảng đánh giá kỹ năng nghe, nói chỉ chiếm gần một nửa (47,6%).



Hình 1. Tỷ lệ các giáo trình/bài giảng TACN đánh giá các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết

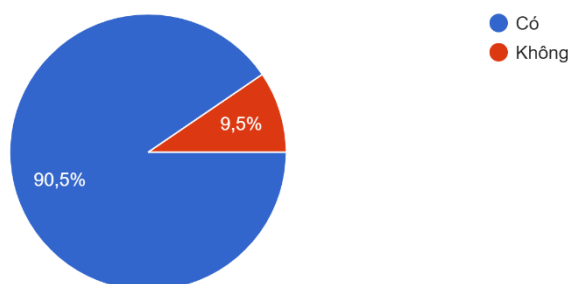
Trong khi đó, khi được hỏi là “Thầy/Cô có sử dụng tài liệu bổ trợ hoặc tài liệu tham khảo bên ngoài nào không?” thì 100% số GV được khảo sát đều trả lời là “có”. Điều này cho thấy, dù cho rằng giáo trình/bài giảng tương đối tốt và đáp ứng được nhu cầu của SV, nhưng các Thầy/Cô vẫn thấy việc sử dụng thêm tài liệu bên ngoài là cần thiết để có những bài giảng thú vị, hiệu quả và bổ sung thêm vào tài liệu chính bắt buộc.

Về phương pháp giảng dạy. Kết quả khảo sát thu được cho thấy 85,7% số GV sử dụng phương pháp kết hợp giữa giảng dạy truyền thống và giảng dạy hiện đại để giảng dạy TACN và 90,5% số GV công nhận phương pháp này là hiệu quả nhất cho SV của mình khi học TACN. Rõ ràng là với sách giáo trình/bài giảng đa phần tập trung vào kỹ năng đọc và viết, các GV phải sử dụng thêm các tài liệu bên ngoài để bổ sung thêm các kỹ năng nghe, nói cho SV. Điều này thể hiện qua tỷ lệ cao các GV lựa chọn các hoạt động thuyết trình (81%), thảo luận nhóm/cặp (71%), học qua video, phim (52,4%).



Hình 2. Tỷ lệ phần trăm các hoạt động áp dụng các phương pháp giảng dạy hiện đại vào TACN

Về trình độ và động lực học tập của SV. Kết quả khảo sát thu được cho thấy 57,1% số GV cho rằng SV tham gia học TACN chỉ có trình độ trung bình, và con số này lần lượt là 28,6% và 14,3% đối với trình độ SV kém và tốt. Không có GV nào cho rằng SV tham gia học TACN có trình độ rất tốt. Kết quả này càng khẳng định rõ hơn khi có đến 90,5% số GV đồng tình rằng SV gặp khó khăn đối với môn TACN. Cụ thể là các SV gặp khó khăn về kiến thức ngữ pháp chiếm tỷ lệ cao nhất (73,7%), sau đó là khó khăn với kỹ năng đọc hiểu (68,4%), kỹ năng nói (57,9%), từ vựng khó (52,6%) và kỹ năng nghe (47,4%), các khó khăn về thiếu kỹ năng chuyên môn của ngành học chỉ chiếm tỷ lệ rất nhỏ (5,3%). Trước những khó khăn như vậy của SV, hầu hết các thầy cô đã tạo môi trường học tập tích cực cho SV (71,4%) và cung cấp tài liệu học tập bổ trợ (71,4%) hay sử dụng phương pháp giảng dạy hấp dẫn (57,1%) để cải thiện TACN cho SV.



Hình 3. Tỷ lệ SV gặp khó khăn trong việc học TACN theo nhận định của GV

Về đào tạo và phát triển bản thân. Một thực tế đáng ngạc nhiên là 61,9% các GV được khảo sát chưa từng tham gia các khóa đào tạo hoặc hội thảo về giảng dạy TACN. Ngoài ra, kết quả khảo sát còn cho thấy 90,5% số GV cho rằng GV dạy TACN cần có kiến thức về ngành học. Đa số GV (trên 60%) cho rằng kỹ năng chuyên môn và kỹ năng sư phạm là những kỹ năng quan trọng, cần thiết mà một GV TACN cần có. Trên cơ sở đó, 71,4% GV đề xuất công tác tăng cường đào tạo, 66,7% GV cho rằng họ cần được tạo cơ

hội học hỏi kinh nghiệm quốc tế và 61,9% GV cho rằng công tác cập nhật giáo trình là cần thiết để nâng cao chất lượng đào tạo và phát triển cho GV dạy TACN.

3.2. Thảo luận

3.2.1. Về giáo trình, bài giảng và tài liệu giảng dạy

Mặc dù có đến hai phần ba các GV được khảo sát cho rằng giáo trình/bài giảng đang sử dụng là tốt và đáp ứng được nhu cầu của SV, tuy vậy có một chút mâu thuẫn khi cùng cùng tỷ lệ số GV như vậy lại cho rằng cần cập nhật giáo trình/bài giảng để nâng cao chất lượng giảng dạy TACN. Hình thức giáo trình/bài giảng chủ yếu là chữ in trên nền đen trắng, một số giáo trình có hình ảnh minh họa nhưng hình ảnh dưới dạng hình vẽ đen trắng còn sơ sài, nét vẽ đơn giản hoặc dưới dạng 2D, khiến cho người đọc khó nhìn, khó hình dung, chưa có nhiều giáo trình có hình ảnh thật, thực tế, hay những minh họa sinh động, trực quan. Những đặc điểm này là vô cùng quan trọng đối với việc học TACN, đặc biệt đối với những ngành học chuyên biệt, có nhiều khái niệm trừu tượng, hay những đặc thù liên quan đến thực tế và hiện trường như Trường Đại học Mở - Địa chất. Vì vậy, không tránh khỏi nhiều SV cảm thấy không hứng thú với giáo trình/bài giảng như thế (Nguyễn Hoàng Tuấn, 2007).

Chủ yếu các giáo trình, bài giảng TACN tại Trường Đại học Mở - Địa chất do đội ngũ GV đang giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành là các GV chuyên môn của ngành đó biết tiếng Anh hoặc được tu nghiệp chuyên ngành tại nước ngoài nên các GV TACN nắm kiến thức chuyên môn tốt nhưng còn chưa được đào tạo bài bản về mặt giảng dạy ngôn ngữ. Điều này khiến các giáo trình, bài giảng hiện có bước đầu cung cấp cho SV từ vựng chuyên ngành, và chưa có các phần hỗ trợ hướng dẫn SV về mặt phát triển kỹ năng ngôn ngữ (nghe, nói, đọc, viết) hay các phần kiểm tra, đánh giá để đáp ứng nhu cầu của công việc sau khi tốt nghiệp ra trường.

3.2.2. Về phương pháp giảng dạy

Trong giảng dạy TACN, các phương pháp giảng dạy hiện đại như phương pháp dạy dựa trên các nhiệm vụ (GDNV) được áp dụng rộng rãi và thành công. GDNV tập trung vào việc học ngôn ngữ thông qua các nhiệm vụ thực tế như viết báo cáo kỹ thuật, thuyết trình dự án, hoặc đọc và hiểu tài liệu chuyên ngành... Phương pháp này giúp học viên phát triển các kỹ năng ngôn ngữ cần thiết thông qua việc hoàn thành các nhiệm vụ liên quan trực tiếp đến lĩnh vực chuyên ngành của họ (Ellis, 2003). Kết quả khảo sát thu được khá tích cực khi cho thấy các GV đã áp dụng phương pháp giảng dạy hiện đại qua các hoạt động thuyết trình, thảo luận nhóm/cặp, học qua video/phim..., tuy nhiên hơn một nửa số GV tham gia khảo sát cho rằng họ gặp khó khăn với các phương pháp giảng dạy hiện đại bởi các nguyên nhân như thiếu thời gian, thiếu kỹ năng hay tài liệu tham khảo còn hạn chế. Một phần khó khăn nữa cũng là vì phương pháp giảng dạy được phần lớn GV áp dụng vẫn đang chịu ảnh hưởng từ giáo trình cũ, chủ yếu chú trọng kỹ năng đọc và chưa có nhiều kỹ năng giao tiếp. Các phương pháp giảng dạy nhằm kích thích ở SV tính khám phá, sáng tạo, giao tiếp thực tế dường như chỉ mới được thử nghiệm mà chưa được áp dụng rộng rãi (Nguyễn Hoàng Tuấn, 2007). Điều này thật sự khó khăn hơn, khi lớp học thực tế tại Trường Đại học Mở - Địa chất có số đông còn cao (tối đa 45 SV/lớp). Chính vì vậy, việc quan tâm, phát triển kỹ năng giao tiếp của GV đối với từng SV là rất hạn chế. Tạo ra các hoạt động trên lớp là hoạt động khá tốn thời gian, thêm vào đó việc áp dụng các hoạt động giảng dạy trong phương pháp giảng dạy hiện đại, và việc quản lý và bao quát các SV trong lớp học có số đông, là trở ngại không nhỏ đối với người dạy. Kết quả là, nhiều SV đặc biệt là SV nhút nhát, chưa tự tin về khả năng tiếng Anh của bản thân chưa được thực hành, phát triển các kỹ năng, đặc biệt là kỹ năng giao tiếp.

Ngoài ra, mặc dù kết quả khảo sát thu được cho thấy 85,7% số GV sử dụng phương pháp kết hợp để giảng dạy TACN và 90,5% số GV công nhận phương pháp này là hiệu quả nhất cho SV của mình khi học TACN. Tuy nhiên, việc áp dụng phương pháp giảng dạy kết hợp thật sự khó khăn khi thời lượng học trên lớp của học phần TACN thường chỉ có 2-3 tín chỉ. Việc truyền đạt kiến thức mới song hành với rèn luyện kỹ năng có thể dẫn đến thiếu sót, đặc biệt đối với SV thiếu chủ động trong việc tìm hiểu, nghiên cứu tài liệu. Mặc dù có sự quan tâm, hướng dẫn học ngoài giờ của các GV nhưng do SV còn thiếu chủ động và tính tự giác, dẫn đến kết quả không như mong đợi.

3.2.3. Về trình độ và động lực học tập của SV

Mặc dù các SV tại Trường Đại học Mở - Địa chất đều trải qua hai học phần tiếng Anh cơ bản (6 tín chỉ) để được trang bị nền tảng ngữ pháp, từ vựng và các kỹ năng thực hành tiếng ở những năm học đầu từ đó làm cơ sở để tiếp tục học phần TACN ở 2 năm học cuối. Tuy vậy, hơn 2/3 số GV cho rằng, trình độ tiếng Anh của các SV này là trung bình-kém. Thời lượng thiết kế cho các học phần Tiếng Anh cơ bản tại bậc đại học hiện nay chưa thật sự đủ để trang bị kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ cho SV để tiếp tục theo học học phần TACN, đặc biệt là khi số lượng SV có trình độ tiếng Anh yếu, kém tại thời điểm nhập học là khá

nhiều. Thiếu sự chủ động tự học, SV khó lòng đáp ứng được yêu cầu về kỹ năng ngôn ngữ cần thiết để có thể học tiếp học phần TACN. Thực trạng đáng lưu tâm là nhiều SV vẫn chưa hoàn thành các học phần tiếng Anh cơ bản khi bước vào học học phần TACN. Điều này tạo nên một trở ngại lớn trong việc tiếp thu kiến thức và rèn luyện kỹ năng ngôn ngữ cho SV trong quá trình giảng dạy các học phần TACN. Trong thực tế, các SV đến từ nhiều địa phương có điều kiện học tập khác nhau và động cơ học tập không giống nhau nên tất yếu có sự phân hóa đa dạng về trình độ và kỹ năng sử dụng tiếng Anh. Nhiều SV chưa nhận thức được tầm quan trọng của tiếng Anh, đặc biệt là TACN - chìa khóa của công việc và tương lai sau này. Do trình độ ngôn ngữ, khả năng tiếp thu cũng như thực hành của SV có sự phân hóa rõ rệt trong một lớp học sỡ số lớn ở Trường Đại học Mở - Địa chất nên GV và SV gặp nhiều khó khăn trong quá trình dạy và học TACN.

3.2.4. Về đào tạo và phát triển bản thân

Phần lớn các GV TACN tại Trường Đại học Mở - Địa chất là các GV chuyên môn của ngành đó biết tiếng Anh hoặc được tu nghiệp chuyên ngành tại nước ngoài nên các GV TACN nắm chuyên môn tốt nhưng chưa được đào tạo bài b về mặt giảng dạy ngôn ngữ. Trong tổng số 21 GV được khảo sát, 13 GV chưa từng tham gia khóa đào tạo hay hội thảo về TACN, vì vậy 71,4% các GV đề xuất được tăng cường đào tạo thêm về giảng dạy ngôn ngữ và 66,7% các GV có nguyện vọng được tạo cơ hội tham gia học hỏi kinh nghiệm quốc tế.

Một điểm cần đáng chú ý nữa là 90,5% số GV TACN được khảo sát cho rằng kiến thức về ngành học là quan trọng. Điều này hoàn toàn hợp lý khi thể mạnh đào tạo tại Trường Đại học Mở - Địa chất là các chuyên ngành hẹp, vì vậy có rất nhiều từ vựng chuyên ngành sâu, đảm bảo GV TACN cần nắm được kiến thức về chuyên ngành mới có thể hiểu, giải thích và truyền đạt được cho SV. Tuy nhiên tỷ lệ thấp hơn số GV (66,7%) quan niệm rằng GV TACN cần có kỹ năng sư phạm. Nếu GV TACN sử dụng phương pháp dạy tích cực, ví dụ sử dụng phương pháp giáo dục dựa trên các nhiệm vụ (phương pháp được nhiều nhà chuyên môn áp dụng và GV đánh giá cao tính hiệu quả trong việc giảng dạy tiếng Anh, đặc biệt là TACN) thì các GV TACN cũng cần có những kiến thức về ngôn ngữ và kỹ năng sư phạm tốt để đảm bảo xây dựng các bài giảng theo hướng nhiệm vụ hóa, nhờ đó phương pháp giáo dục dựa trên các nhiệm vụ không chỉ giúp người học nắm vững vốn từ vựng cũng như xử lý các tình huống bằng tiếng Anh, mà còn giúp họ phát triển nhanh chóng vốn ngoại ngữ để giải quyết các nhu cầu cụ thể trong học tập và cuộc sống (Nguyễn Đình Như Hà, 2021).

4. Kết luận

Khảo sát lấy ý kiến 21 GV TACN đang trực tiếp giảng dạy tại Trường Đại học Mở - Địa chất cho thấy tình hình dạy và học TACN dựa trên góc nhìn của các GV TACN, từ đó nhà trường cần có kế hoạch cập nhật, cải thiện giáo trình/bài giảng TACN hiện có tại trường cũng như sản xuất thêm các giáo trình/bài giảng TACN mới của những ngành còn thiếu giáo trình/bài giảng TACN, bổ sung thêm các nguồn tài liệu tham khảo cho GV TACN cũng như tạo điều kiện cho GV TACN tham gia các khóa học bồi trợ chuyên môn, hội thảo trong nước và quốc tế để có cơ hội trau dồi kiến thức và kỹ năng chuyên môn và ngoại ngữ.

Từ những thực tiễn trình bày ở trên và trong dựa vào hiểu biết của tác giả, tác giả đề xuất giải pháp nâng cao chất lượng giảng dạy TACN như sau:

- Trước hết, trong điều kiện hiện tại của Trường Đại học Mở - Địa chất việc sắp xếp các lớp TACN có sỹ số nhỏ hơn hiện tại, trong các phòng học ngoại ngữ chuyên dụng là vô cùng cần thiết để có thể tạo ra lớp học TACN hiệu quả, đáp ứng nhu cầu của người học cũng như yêu cầu của ngành nghề, xã hội sau khi SV tốt nghiệp. Điều này giúp GV có thể thiết kế bài giảng trọng tâm hơn, tổ chức các hoạt động ngôn ngữ được tốt hơn; SV sẽ học tập trung hơn, cởi mở trao đổi và chia sẻ kiến thức với nhau, thực hành ngôn ngữ tích cực, từ đó giúp giờ học ngôn ngữ đạt hiệu quả cao.
- Thứ hai là cần có kế hoạch và tổ chức các nghiên cứu sâu hơn về công tác xây dựng giáo trình/bài giảng TACN, cũng như đưa ra được những yêu cầu chung, cơ bản để có sự thống nhất trong thiết kế giáo trình, bài giảng TACN giữa các chuyên ngành khác nhau, ví dụ: cần có hướng dẫn cụ thể về độ dài, trình độ, yêu cầu về các kỹ năng ngôn ngữ cần đạt được cho người biên soạn tài liệu giảng dạy... Từ đó cải thiện, cập nhật chương trình giảng dạy, giáo trình để đáp ứng được nhu cầu xã hội.
- Thứ ba là nhà trường cần có những chính sách hỗ trợ, tạo điều kiện cho GV được tham gia các khóa học, hội thảo để bồi dưỡng, tăng cường đào tạo nâng cao cho GV về kỹ năng giảng dạy TACN và các phương pháp giảng dạy hiện đại, cũng như bổ sung thêm các nguồn tài liệu chính thống trong thư viện về TACN để GV và SV tham khảo để tạo điều kiện thiết kế và đa dạng hóa bài giảng cũng như phong phú các nguồn học liệu giúp SV học tiếng Anh chuyên nghiệp và hiệu quả hơn.

Những đề xuất trong bài viết này mới chỉ là những bước đầu cho việc cải thiện tình hình dạy và học

tiếng Anh chuyên ngành tại Trường Đại học Mỏ - Địa chất, và để chính thức thực hiện cần phải có nhiều nghiên cứu sâu rộng hơn đặc biệt là phải tiến hành khảo sát các nhu cầu thực tế của người học, của nhà tuyển dụng cũng như chuẩn bị kỹ các khâu từ tài liệu giảng dạy đến đào tạo tập huấn đội ngũ GV.

Lời cảm ơn

Tác giả trân trọng cảm ơn các Thầy/Cô đang giảng dạy học phần TACN tại Trường Đại học Mỏ - Địa chất đã tham gia khảo sát để cung cấp thông tin cho nghiên cứu này.

Tài liệu tham khảo

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D., 2010. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press.
- Ellis, R., 2003. Task-based Language Learning and Teaching. Oxford University Press.
- Krashen, S. D., 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Long, M. H., 1981. Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1), 259-278.
- Long, M. H., 1983. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- Hà Nguyễn Đình Như, 2021. *Áp dụng tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong việc giảng dạy tiếng Anh*. NXB Khoa học giáo dục, số 47, trang 8-12.
- Hutchinson, T., & Waters, A., 1987. *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- Thomas, J. W., 2000. *A Review of Research on Project-Based Learning*. Autodesk Foundation.
- Tuấn Nguyễn Hoàng, 2007. *Một vài suy nghĩ về việc dạy TACN ở bậc đại học. Giảng dạy tiếng Anh bậc đại học ở VN: vấn đề và giải pháp*. Nhà xuất bản đại học quốc gia Tp HCM.

ABSTRACT

Teaching English for specific purposes at Hanoi University of Mining and Geology from teachers' perspectives

Vu Thai Linh

Hanoi University of Mining and Geology

With the current trend of globalization, English plays an important role in communication and is the "key" to accessing knowledge, achieving success in work, and in life. In universities, the subject of English for Specific Purposes (ESP) equips students with the basic and necessary knowledge to acquire in-depth knowledge in their professional fields and academic disciplines. Therefore, the lecturers responsible for teaching ESP play a crucial role in equipping students with the essential language skills needed for practical professional careers. This paper analyzes practical data regarding the current status of ESP teaching at the University of Mining and Geology by collecting data and surveying 21 lecturers teaching ESP at the institution, from which it proposes solutions to improve the effectiveness of ESP teaching, as well as assisting in policy-making and constructing better systems for teaching and learning ESP, meeting the actual social needs.

Keywords: ESP; ESP teaching; teachers' perspectives

Sử dụng sơ đồ tư duy (mind-map) trong lớp học ngoại ngữ nhằm phát triển kỹ năng nói cho sinh viên Trường Đại học Mở - Địa chất

Đặng Thanh Mai*
Trường Đại học Mở - Địa chất

TÓM TẮT

Sơ đồ tư duy được biết đến với khả năng đưa ra cái nhìn tổng hợp về vấn đề và mối liên kết giữa các ý tưởng đã được xem như một công cụ hỗ trợ sáng tạo để cải thiện kỹ năng nói. Nghiên cứu khởi đầu bằng cách nêu rõ sự quan trọng của kỹ năng nói, đặc biệt là yếu tố then chốt cho sự thành công trong lĩnh vực nghề nghiệp tương lai. Nghiên cứu sau đó mô tả cách thức áp dụng sơ đồ tư duy trong lớp học nhằm mục đích cung cấp một công cụ giúp sinh viên tổ chức và trình bày ý tưởng một cách rõ ràng và đầy đủ. Quy trình nghiên cứu bao gồm một nhóm thử nghiệm sử dụng sơ đồ tư duy trong quá trình chuẩn bị và thực hiện các bài nói, và một nhóm đối chứng không sử dụng công cụ này. Kết quả cho thấy kỹ năng nói của nhóm thử nghiệm đã cải thiện đáng kể. Để tăng độ tin cậy cho nghiên cứu, tác giả đã triển khai một cuộc khảo sát. Nhìn chung, các câu trả lời đều mang tính tích cực, đa phần các em đều thích thú với áp dụng này. Rõ ràng rằng, áp dụng sơ đồ tư duy đã có tác động tích cực đến kỹ năng nói của sinh viên, cải thiện cách trình bày ý tưởng, giúp các em cảm thấy tự tin và ít căng thẳng hơn khi thực hiện các bài nói trước lớp.

Từ khóa: sơ đồ tư duy; kỹ năng nói; tự tin

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa hiện nay, tiếng Anh trở thành công cụ giao tiếp thiết yếu. Trên thị trường lao động, ứng viên có nền tảng chuyên môn vững cùng với khả năng sử dụng tiếng Anh thành thạo thường gây ấn tượng đối với các nhà tuyển dụng. Tuy nhiên, ở Việt Nam kỳ thi tốt nghiệp phổ thông quốc gia đã và đang thực hiện dưới hình thức viết. Do vậy, học sinh phổ thông đa phần chỉ tập trung vào từ vựng, ngữ pháp, đọc hiểu và viết. Đó là lý do tại sao phần lớn sinh viên năm thứ nhất ở nhiều trường đại học nói chung cũng như tại trường Đại học Mở - Địa chất nói riêng gặp không ít khó khăn khi nói tiếng Anh. Là một giáo viên giảng dạy, tác giả luôn trăn trở và tìm tòi giải pháp tốt nhất để giúp các em nâng cao khả năng nói tiếng Anh. Trong bài báo này, tác giả xin trình bày cách áp dụng sơ đồ tư duy trong lớp học ngoại ngữ nhằm nâng cao kỹ năng nói tiếng Anh cho sinh viên trường Đại học Mở - Địa chất.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Định nghĩa sơ đồ tư duy

Sơ đồ tư duy được phổ biến lần đầu tiên bởi Tony Buzan, một tác giả và nhà tư vấn giáo dục. Ông cho rằng sơ đồ tư duy là một kỹ thuật động não được sử dụng để sắp xếp thông tin một cách trực quan thành một hệ thống phân cấp. Chúng nêu bật một ý chính làm điểm trung tâm của sơ đồ, với các chủ đề phụ được phân nhánh và kết nối với các ý tưởng hỗ trợ. Sơ đồ tư duy tuân theo cấu trúc phân cấp, trong đó các ý tưởng quan trọng nhất nằm ở vị trí gần trung tâm và mỗi cấp bổ sung sẽ được xếp lên cấp trước nó.

Buzan, T. (2006) còn nhấn mạnh rằng, sơ đồ tư duy là một phương pháp hiệu quả để tổ chức và hệ thống hóa thông tin và kiến thức. Với sự sắp xếp hợp lý, sơ đồ tư duy hỗ trợ não bộ trong việc tổ chức và ghi nhớ thông tin một cách hiệu quả và dễ hiểu. Phương pháp này không chỉ hữu ích cho việc học tập và nghiên cứu mà còn giúp chúng ta phát triển ý tưởng một cách sáng tạo.

Nasution, D. S. (2020) cho rằng sơ đồ tư duy bản chất là một cấu trúc phân nhánh xuất phát từ một chủ đề hoặc từ khóa chính. Từ từ khóa này, các nhánh nhỏ dần được mở rộng, và các nhánh nhỏ này có thể tiếp tục phân nhánh mà không bị giới hạn, tùy thuộc vào số lượng ý tưởng và thông tin. Sơ đồ tư duy không tuân theo một khuôn mẫu cố định mà linh hoạt theo sự sáng tạo của người thiết kế.

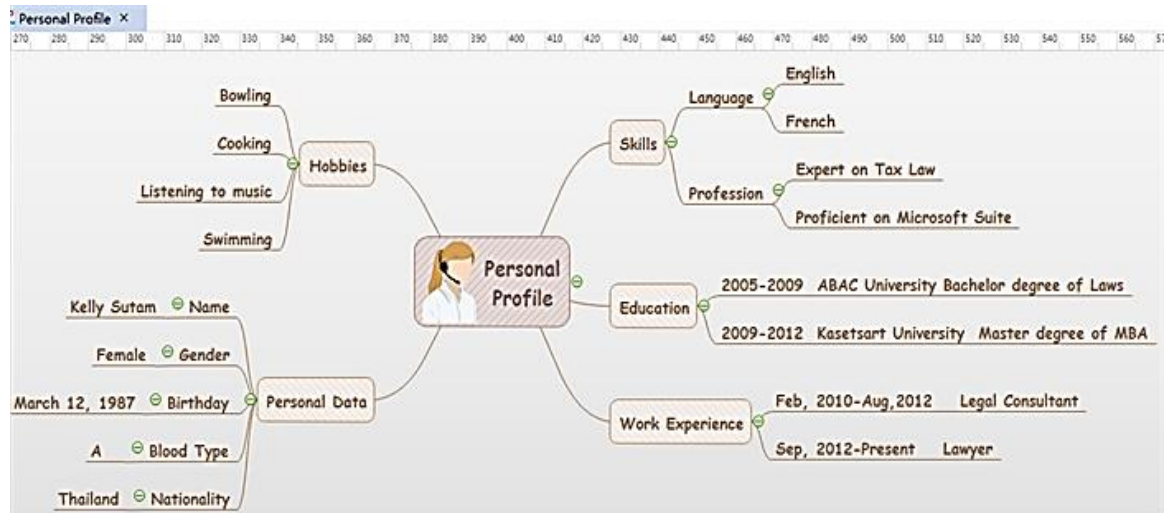
* Tác giả liên hệ

Email: dangthanhmai@humg.edu.vn

2.2. Gợi ý một số loại sơ đồ tư duy

2.2.1. Sơ đồ tư duy thư viện (Library Mind Maps)

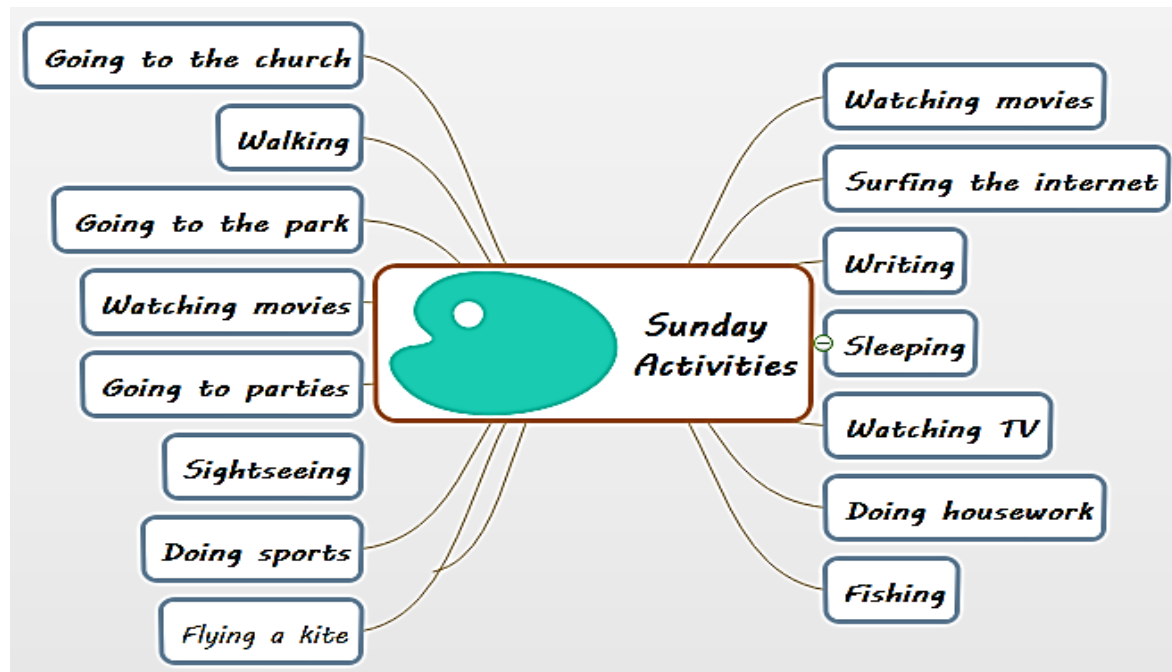
Sơ đồ tư duy thư viện chủ yếu được sử dụng để sắp xếp thông tin. Khi tạo sơ đồ này, bước đầu tiên là tập hợp tất cả thông tin và sắp xếp nó thành cây sơ đồ. Sơ đồ sẽ cho thấy mỗi thông tin được liên kết với nhau để phục vụ ý chính. Loại sơ đồ tư duy này có thể được sử dụng để tổ chức thông tin về một chủ đề cụ thể theo cách trực quan. Sau đây là một ví dụ sơ đồ tư duy hồ sơ cá nhân:



2.2.2. Sơ đồ tư duy thuyết trình (Presentation Mind Maps)

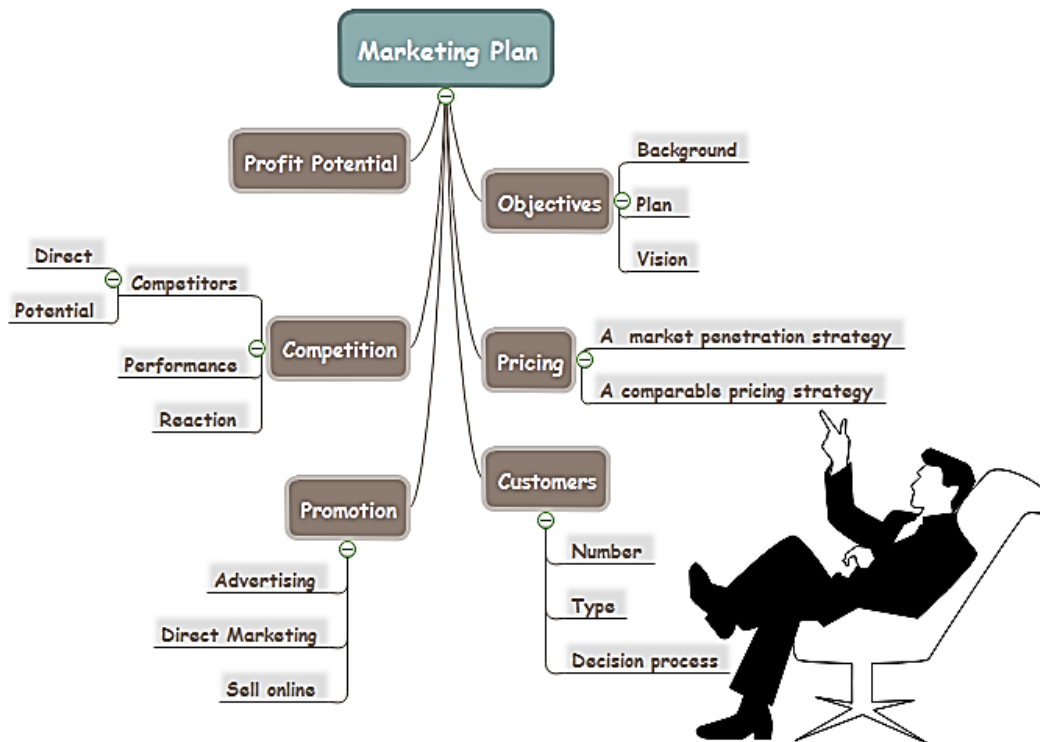
Sơ đồ tư duy này được sử dụng để trình bày quá trình nảy sinh ý tưởng. Do đó, trọng tâm của sơ đồ tư duy thuyết trình là khán giả. Thông tin nên được định vị như thế nào trên bản đồ để khán giả có thể hiểu dễ dàng. Nếu khán giả có thể theo dõi và hiểu cách trình bày thì sơ đồ sẽ có cấu trúc tốt. Vì vậy, bài thuyết trình sẽ được khán giả đón nhận nồng nhiệt.

Loại sơ đồ tư duy này có thể được sử dụng để giải thích một hoạt động hoặc một buổi đào tạo. Dưới đây là ví dụ minh họa.



2.2.3. Sơ đồ tư duy theo dòng thời gian đường hầm (Tunnel Timeline Mind Maps)

Loại sơ đồ tư duy này thường được áp dụng trong việc lập chiến lược dự án hoặc kế hoạch chương trình. Mục tiêu chính của sơ đồ là giúp hình dung ra sự thành công. Tại trung tâm của sơ đồ là kết quả mà chúng ta đang hướng tới, và mỗi nhánh phụ đại diện cho một con đường dẫn đến kết quả đó. Sơ đồ này cho phép chúng ta theo dõi tiến độ và từng bước tiến gần đến mục tiêu cuối cùng. Dưới đây là ví dụ minh họa của sơ đồ tư duy kế hoạch tiếp thị.



2.3. Những ưu điểm và nhược điểm của sơ đồ tư duy

2.3.1. Ưu điểm

Theo Hopper, Carolyn H. (2007) thay vì sử dụng đoạn văn bản dài và phức tạp, sơ đồ tư duy cung cấp một cách tiếp cận trực quan hơn để sắp xếp và tổng hợp thông tin một cách hợp lý, từ gốc rễ vấn đề đến các vấn đề liên quan, tạo ra hình ảnh dễ hiểu ngay khi nhìn vào.

Nhìn chung, sơ đồ tư duy linh hoạt và không bị ràng buộc bởi cấu trúc cố định. Người dùng có thể thỏa sức sáng tạo khi vẽ sơ đồ, tự do thêm vào màu sắc, hình ảnh, ký hiệu và trình bày theo phong cách riêng của mình.

Nasution, D. S. (2020) liệt kê lợi ích của sơ đồ tư duy như sau:

- **Tổ chức thông tin:** Sơ đồ tư duy giúp các thông tin được tổ chức một cách rõ ràng và logic. Thay vì một dãy các câu văn, sơ đồ tư duy sắp xếp thông tin thành các biểu đồ. Điều này giúp người sử dụng nhìn thấy mối quan hệ giữa các ý tưởng dễ dàng.
- **Tăng khả năng ghi nhớ và dễ hiểu:** Sơ đồ tư duy kích thích trí tưởng tượng và gợi nhớ. Việc biểu diễn thông tin dưới dạng hình ảnh và biểu đồ giúp não bộ kích hoạt. Điều này làm tăng khả năng ghi nhớ thông tin và hiểu sâu hơn về vấn đề.
- **Hỗ trợ tư duy sáng tạo:** Sơ đồ tư duy khuyến khích sự sáng tạo. Bằng cách biểu diễn thông tin một cách trực quan và linh hoạt, sơ đồ tư duy cho phép người sử dụng tự do tạo ra những liên kết giữa các ý tưởng.
- **Giao tiếp hiệu quả:** Sơ đồ tư duy là một công cụ giao tiếp mạnh mẽ. Thay vì diễn đạt thông tin bằng văn bản dài và phức tạp, sơ đồ tư duy cho phép người sử dụng trình bày thông tin một cách đơn giản và trực quan.

2.3.2. Nhược điểm

Bên cạnh những lợi ích nêu trên, Romance, Nancy R.; Vitale, Michael R. (Spring 1999) chỉ ra một số

nhược điểm của sơ đồ tư duy như sau:

- Sơ đồ tư duy có thể tiêu tốn thời gian khi tổng hợp thông tin và dữ liệu do sự phức tạp trong việc quan sát. Quá trình xây dựng sơ đồ tư duy có thể yêu cầu nhiều thời gian và nỗ lực.
- Việc truyền tải sơ đồ tư duy cho người khác có thể gặp trở ngại do đây là sản phẩm của tư duy cá nhân, và mỗi người lại có cách tổ chức thông tin khác nhau. Nếu người vẽ không trình bày một cách dễ hiểu, người khác có thể gặp khó khăn trong việc nắm bắt ý nghĩa của sơ đồ.

2.4. Quy trình tiến hành nghiên cứu sử dụng sơ đồ tư duy trong lớp học ngoại ngữ cho sinh viên trường đại học Mở- Địa chất

2.4.1. Đối tượng tham gia thực nghiệm

Tác giả chọn 2 nhóm tiếng Anh 1: nhóm 30 và nhóm 31. Mỗi nhóm gồm 45 sinh viên. Giáo trình trên lớp là cuốn New English File –Pre intermediate của Clive Oxenden và Christina Latham-Koenig, Oxford University Press. Các em học 4 bài: bài 1, bài 2, bài 3, và bài 4. Ngoài ra tài liệu thêm trên lớp là cuốn Practice Tests 1 và cuốn đọc thêm ở nhà là KET 4, KET 5

2.4.2. Quy trình thực hiện nghiên cứu

Tác giả đã tiến hành nghiên cứu dựa trên so sánh đối chiếu 2 nhóm sinh viên. Nhóm 30 đã được học bởi phương pháp dạy truyền thống. Đối với nhóm 31, tác giả áp dụng sơ đồ tư duy trong lớp học. Quy trình thực hiện trong vòng 7 tuần qua những bước sau :

Bước 1: Trước khi tiến hành thực nghiệm, tác giả đã yêu cầu cả 2 nhóm làm bài kiểm tra nói số 1. Đề bài như sau:

1. Talk about the person you like best.
2. Describe your ideal house.

Bước 2: Tác giả đã tiến hành dạy song song 2 nhóm trong vòng 7 tuần với cùng nội dung chương trình. Tuy nhiên , nhóm 31 đã được đổi mới phương pháp giảng dạy bằng cách sử dụng sơ đồ tư duy trong các phần dạy từ vựng , ngữ pháp cũng như dạy nói. Sau đây là một số minh họa đã được áp dụng sơ đồ tư duy:

Ví dụ 1: Sử dụng sơ đồ tư duy nhằm ôn lại kiến thức đã học trong phần REVIEW TENSES - UNIT 3D trang 35 trong cuốn NEW ENGLISH FILES PRE-INTERMEDIATE

Bước 1: Giáo viên vẽ 1 sơ đồ tư duy trên bảng với từ khóa TENSES

Bước 2: Gọi một số sinh viên lần lượt liệt kê 6 thì đã học (Present simple; Present continuous; Past simple; Past continuous; Going to + infinitive; will/won't + infinitive). Giáo viên vẽ tiếp 6 nhánh tương đương 6 thì và nối với từ khóa trung tâm.

Bước 3: Yêu cầu các em làm việc theo cặp/ nhóm vẽ tiếp sơ đồ diễn đạt ý nghĩa sử dụng từng thì và đưa ra ví dụ minh họa tương ứng.

Bước 4: Yêu cầu từng cặp/ nhóm thực hành nói theo sơ đồ. Giáo viên đi quanh lớp quan sát chung, trợ giúp nếu cần.

Bước 5: Gọi vài em lần lượt lên bảng hoàn thành sơ đồ.

Bước 6: Giáo viên yêu cầu cả lớp nhìn lên bảng, chữa và tổng kết.

Qua hoạt động này, việc sử dụng sơ đồ không chỉ giúp người học củng cố ngữ pháp mà còn tạo cơ hội để các em thực hành nói tiếng Anh và tư duy ngôn ngữ một cách hiệu quả.

Ví dụ 2: Sử dụng sơ đồ tư duy trong phần VOCABULARY– UNIT 1B trang 6 trong cuốn NEW ENGLISH FILES PRE-INTERMEDIATE

Bước 1: Giáo viên vẽ 1 sơ đồ tư duy trên bảng với từ khóa FAMILY

Bước 2: Yêu cầu sinh viên làm việc theo cặp/ nhóm vẽ tiếp sơ đồ để liệt kê tất cả các từ chỉ về FAMILY

Bước 3: Các cặp/ nhóm thực hành nói theo sơ đồ. Giáo viên đi quanh lớp quan sát và trợ giúp nếu cần.

Bước 4: Gọi một vài em lần lượt lên bảng vẽ tiếp hoàn thành sơ đồ.

Bước 5: Giáo viên chữa và tổng kết.

Qua từng bước này, việc sử dụng sơ đồ không chỉ giúp sinh viên mở rộng vốn từ vựng mà còn tạo cơ hội thuận lợi để các em phát triển kỹ năng giao tiếp, cụ thể là thực hành nói tiếng Anh, cũng như tư duy ngôn ngữ một cách hiệu quả và giúp các em có tinh thần học tập chủ động.

Ví dụ 3: Sử dụng sơ đồ tư duy trong phần SPEAKING - UNIT 1B trang 7 trong cuốn NEW ENGLISH FILES PRE-INTERMEDIATE

Bước 1: Giáo viên vẽ 1 sơ đồ tư duy trên bảng với từ khóa A PERSON với những nhánh xung quanh tương ứng những từ chỉ thông tin sau. (name; age; job/ studies; lives in; physical appearance; personality; likes; dislikes)

Bước 3: Giáo viên yêu cầu từng em vẽ tiếp sơ đồ để đưa thông tin cho từng nhánh.

Bước 4: Yêu cầu từng cặp hỏi và trả lời (dựa theo thông tin trong sơ đồ)

Bước 5: Gọi một vài sinh viên thuyết trình trước lớp theo sơ đồ với chủ đề “*Talk about a person you know well*”.

Bước 6: Giáo viên đưa ra nhận xét

Qua hoạt động này, sơ đồ tư duy được sử dụng như một bản kế hoạch chi tiết, giúp người học dễ dàng tự hướng dẫn mình trong việc luyện tập kỹ năng nói tại lớp. Sơ đồ cung cấp một hình ảnh tổng quan về cấu trúc và từ vựng, giúp người học tổ chức thông tin để xây dựng một bài nói hoàn chỉnh. Thêm vào đó, sơ đồ tạo cơ hội cho sinh viên tự do sáng tạo và thể hiện mình. Bằng cách này, các em có thể bổ sung hoặc chỉnh sửa thông tin trong quá trình luyện tập dễ dàng.

Bước 3: Sau 7 tuần, cả 2 nhóm đã làm bài kiểm tra số 2. Cấu trúc giống bài kiểm tra số 1 nhưng khác khác nội dung. Và đây là bài kiểm tra số 2.

1. *Talk about your last holiday.*
2. *Talk about your typical day.*

Bước 4: Thu thập dữ liệu và đánh giá thực nghiệm

Trong phần này tác giả đã dựa vào kết quả của bài kiểm tra số 1 và số 2 của 2 nhóm để so sánh đối chiếu, cộng với quá trình quan sát khi các em thực hành nói nói theo sơ đồ và đồng thời dựa vào bảng khảo sát để đánh giá quá trình thực nghiệm.

3. Kết quả và thảo luận

Đây là kết quả 2 bài kiểm tra của 2 nhóm sau khi áp dụng sơ đồ tư duy trong lớp học:

	Bài kiểm tra số 1 của nhóm 30	Bài kiểm tra số 2 của nhóm 30	Bài kiểm tra số 1 của nhóm 31	Bài kiểm tra số 2 của nhóm 31
Tổng điểm	138	202	142	292
Trung bình	3.08	4.5	3.16	6.5

Qua bảng trên, ta thấy rằng kết quả bài kiểm tra số 1 của 2 nhóm khá tương đương nhau, và điểm trung bình không khác là mấy. Trong khi đó, ta thấy sự khác biệt khá lớn ở tổng điểm của bài kiểm tra số 2 giữa 2 nhóm. Điểm trung bình của bài kiểm tra số 2 của nhóm 31 cao hơn hẳn điểm trung bình của nhóm 30. Vậy, dựa theo kết quả này, rõ ràng rằng việc áp dụng sơ đồ tư duy trong lớp học ngoại ngữ đã nâng cao khả năng nói tiếng Anh của sinh viên nhóm 31.

Kết quả của bảng khảo sát thu được từ người học như sau:

Câu hỏi	Rất nhiều	Khá nhiều	Một chút	Hoàn toàn không
1. Sử dụng sơ đồ tư duy để thực hành nói tiếng Anh có khiến bạn thấy thú vị không?	38	3	2	2
2. Bạn có cảm thấy kỹ năng nói tiếng Anh của mình được cải thiện nhờ vào việc áp dụng sơ đồ tư duy không?	30	10	3	2
3. Khi tham gia vào thực hành nói theo nhóm, bạn có thấy việc sử dụng sơ đồ tư duy gặp trở ngại không?	2	3	5	35
4. Bạn có muốn tiếp tục sử dụng sơ đồ tư duy để cải thiện khả năng nói trong kỳ học tới không?	37	5	1	2

Bảng khảo sát này được hoàn thành bởi nhóm 31 sau khi các em áp dụng sơ đồ tư duy trong lớp học. Mục đích của việc khảo sát là nhận biết thái độ của các em đối với việc sử dụng sơ đồ tư duy trong lớp học. Con số thu

thập từ bảng trên chỉ ra rằng hầu hết các em thích thú với áp dụng này.

Quan sát từ phía giáo viên cũng mang lại một số kết quả đáng lưu ý sau đây:

Trong quá trình các em áp dụng sơ đồ tư duy theo cặp/nhóm, tác giả đã đi quanh lớp, quan sát và nhận ra rằng hầu hết các em tham gia một cách thích thú. Các em hào hứng sử dụng sơ đồ tư duy khi thuyết trình trước lớp. Các em thể hiện thái độ vui và hào hứng làm việc nhóm.

Rõ ràng rằng, sau khi so sánh đối chiếu kết quả của 2 bài kiểm tra của 2 nhóm và kết quả trong bảng khảo sát của nhóm thử nghiệm, cộng với quan sát từ phía tác giả trong khi các em sử dụng sơ đồ tư duy trong giờ thực hành thì việc áp dụng sơ đồ tư duy trong lớp học ngoại ngữ đã nâng cao kỹ năng nói cho sinh viên trường Đại học Mỏ - Địa chất.

4. Kết luận

Nhìn chung, việc sử dụng sơ đồ tư duy trong giảng dạy ngoại ngữ đã đem lại hiệu quả đáng kể trong việc cải thiện kỹ năng tổ chức thông tin và diễn đạt của sinh viên trường Đại học Mỏ - Địa chất. Thông qua việc kết nối từ vựng và thông tin bằng sơ đồ tư duy, sinh viên không chỉ mở rộng vốn từ mà còn phát triển khả năng tư duy, sáng tạo, và kỹ năng nói. Quá trình tự lập sơ đồ tư duy kết hợp với các hoạt động như thảo luận nhóm, thuyết trình đã tạo ra một môi trường học tập tích cực và khuyến khích tinh thần tự học, tự tìm tòi của sinh viên.

Tài liệu tham khảo

- Buzan, T., 2006. *The mind map book*. London: Pearson Education.
- Ellis, R., 2008. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hopper, Carolyn H., 2007. Mapping. *Practicing College Learning Strategies (4th ed.)*. Boston: Houghton Mifflin. pp. 139–143. ISBN 978-0618643783. OCLC 70880063.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Nasution, D. S., 2020. Mind Mapping to Improve Students' Speaking Skill. *English Education: English Journal for Teaching and Learning*, 8(1), 1-12.
- Romance, Nancy R.; Vitale, Michael R., 1999. Concept mapping as a tool for learning: broadening the framework for student-centered instruction. *College Teaching*. 47 (2): 74–79.
- Shumin, K., 2002. Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities. In J. C. Richards, & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching* (pp. 204-211). New York: Cambridge University Press.

ABSTRACT

Using mind maps in foreign language classes to develop speaking skills for students at Hanoi University of Mining and Geology

Dang Thanh Mai

Hanoi University of Mining and Geology

Mind maps, known as their ability to provide overviews and connections between ideas, have been used as a creative tool to improve speaking skills. The study began with the importance of speaking skills as a key to success in job interviews. It described how mind maps were applied in the classroom as a tool to help students organize and present ideas clearly. The study included an experimental group that used mind maps in the classroom, and another group that did not use this tool. The results showed that the speaking skills of the experimental group improved significantly. To increase the reliability of the research, the author conducted a survey. In general, the answers are positive, most of the students were interested in this application. It is clear that applying mind maps has had a positive impact on students' speaking skills, improving their speaking skill, helping them feel more confident and less stressed when giving talks. before class.

Keywords: mind map; speaking skills

Using extensive reading to improve vocabulary for students at Hanoi University of Mining and Geology

Dang Thanh Mai*

Hanoi University of Mining and Geology

ABSTRACT

Lack of vocabulary is one of the barriers for foreign language learners in reading, speaking and writing English. The range of vocabulary that students acquire from the lessons in the textbook seems not enough. Therefore, research on extensive reading was conducted to help learners improve their vocabulary. The experimental research was conducted with 45 students studying English in a class at Hanoi University of Mining and Geology for 7 weeks. Before conducting the experiment, the group of students did a pre-test in vocabulary. Then, they chose short stories from the list provided by the teacher. Each week, they completed reading 2 books. After reading, they wrote a summary of the content of each story within 50 words and also stated their opinions about it in 50 words. After 7 weeks, they took a post-test. It can be clearly seen that students have achieved a considerable improvement in vocabulary after the experiment. The average score showed that the post-test's results are higher than the pre-test's. To increase the reliability of the research, students continued to participate in the survey and most of them responded positively to this activity. The results of the study showed that extensive reading not only helps students develop vocabulary but also gain other benefits such as expanding knowledge, improving their vocabulary and forming their reading habits.

Keywords: extensive reading; improving vocabulary; forming reading habit

1. Introduction

Dagiima (2009) defined: "Vocabulary as a basic set of words which foreign language learners need to master in order to read, speak and write. Limited vocabulary has proved to be an obstacle in mastering languages in general and English in particular". It means that without basic vocabulary there is little they can do. Wallace (2007) also emphasized: "The need for attention towards vocabulary development because students must acquire sufficient vocabulary in order to read effectively. In fact, foreign language readers often find reading difficult because of the lack of vocabulary". Students at Hanoi University of Mining and Geology (HUMG) are not exception. The scope of vocabulary taught in reading and vocabulary lessons is believed to be inadequate for comprehension of diverse texts. Additionally, it is recognized that relying only on classroom lessons to build vocabulary might leave students ill- equipped to comprehend longer and more difficult texts as they progress in their language skills.

This brings up the question of what other methods which can be used to help students improve their vocabulary outside of the classroom reading and vocabulary lessons. The answer might be found through the practice of extensive reading (Grabe, 2001)

For a considerable time, extensive reading has been viewed as an essential and inspiring way to improve general language proficiency in the teaching of a second language (Green, 2005). Powell (2005) also said: "Extensive reading did help students improve their vocabulary to read better".

The goal of this innovation is to investigate the use of extensive reading as a tool for developing students' vocabulary at Hanoi University of Mining and Geology, with following research questions:

- *Do extensive reading activities contribute to the vocabulary development of 1st year students at HUMG?*
- *How does extensive reading support the growth of students' vocabulary?*

2. Literature review and research methodology

2.1. Literature review

According to Robb & Susser (1990), extensive reading as a language teaching or learning procedure is:

* Tác giả liên hệ:

Email: dangthanhmai@humg.edu.vn

“...reading (a) of large quantities of material or long texts; (b) for global or general understanding; (c) with the intention of obtaining pleasure for the text. Further, because (d) reading is individualized, with students choosing the books they want to read; (e) the books are not discussed in class”.

The advantages of extensive reading have been confirmed through various research studies, as reflected in language education studies.

According to common belief, students' reading proficiency is improved through extensive reading. (Lituanas, Jacobs & Renandya, 2001). By reading regularly, students can enhance their reading speed and become more familiar with the formats and content of different texts. Lituanas et al. (2001) and Lao and Krashen (2000) found that groups involved in extensive reading for duration of six months and four months, respectively, had better post-test results in reading than the control groups who did not take part in extra reading outside of class.

Extensive reading helps students not only to develop their reading proficiency but also to improve their language skills in numerous ways. Students can expand their access to language that they can easily comprehend. (Krashen & Bribbons, 2004). Extensive reading is thought to be the most immediately available form of input. Continuous and repeated exposure to the input helps students strengthen what they already know and enhance their input.

Additionally, students have opportunities to expand their vocabulary and improve their word knowledge. Clearly, vocabulary is rarely learned from just a single exposure to words. Extensive reading allows students to see words and phrases multiple times, especially since these terms often appear in consistent contexts. Like comprehensible input, consistent exposure to vocabulary can enhance the quantity of words a student knows. (Hoey, 2005).

According to Nagy and Herman (1987), children are capable of learning around 3,000 words each year. The direct teaching of vocabulary in class accounted for a negligible amount of the total vocabulary learned. On the other hand, extensive reading was the primary source for acquiring most of the vocabulary. Developing a larger vocabulary helps students improve not only their reading but also their listening, writing, and speaking abilities.

To summarize, extensive reading not only boosts students' reading skills but also provides a range of additional advantages. Students are expected to see improvements in their language abilities, and their reading habits and interests will also be established and heightened. Other aspects of language, such as vocabulary, grammar, and sentence structures, are also advanced.

2.2. Research methodology

An experimental with 45 students from an English class at HUMG was conducted. They started the first English course at HUMG, so It would be advantageous for the change agent to assess vocabulary growth after introducing the innovation, as the existing vocabulary is somewhat limited. The course book used for English 1 is the New English File – Pre-intermediate by Clive Oxenden and Christina Latham-Koenig, Oxford University Express. They learn the first 4 units: unit 1, unit 2, unit 3 and unit 4. Practice Tests 1 and KET 4, KET 5 are their reference books. At HUMG, students primarily expand their vocabulary through classroom lessons and homework assigned in workbooks by their teachers. A limited number of students actively pursue vocabulary improvement through self-study.

The innovation took place in 7 weeks.

In the first week, guidance was provided to these students on how to perform extensive reading activities. 20 short stories were introduced to them. They were online stories at pre- intermediate level with a variety of topics. The students could choose the stories of their favourite topic to read. Every week they were asked to read 2 stories. After finishing one story, the students were tasked with giving their views on the story they read, noting whether they found it enjoyable or not. A brief summary of the story's content was another requirement for the students. Each of the two requests was written in 50 words. The response logs were collected and marked to make sure that students really did their readings as required.

Data for the innovation was collected from three main sources: the pre-test's result, the post-test's result and the survey. In response to the first research question—whether extensive reading would help students expand their vocabulary—vocabulary and reading assessments were designed and carried out. Before the innovation was introduced, students completed a pre-test designed to evaluate their vocabulary. After the 7-week period of innovation, a post-test was performed using the same format as before but with new content. To see if there was progress in students' scores, the results of the two tests were evaluated against each other. Any changes in scores between the two tests would reflect possible advancements in students' vocabulary after the innovation.

Data for the third source was collected through the survey. 45 students wrote down the answers for the questions on the paper. They were explained about the survey. Its objective was to measure the efficiency

of extensive reading in expanding their vocabulary. Students were invited to honestly discuss their thoughts on the extensive reading activities, including the suitability of the activities, the appeal and effectiveness of the materials, and any noticeable gains in their vocabulary. To obtain the most detailed information from students, the researcher made it clear that she valued all types of feedback, including criticism, and was open to both positive and negative comments about the innovation.

Students answered in their first language, Vietnamese. Because the participants were new to English 1, their English may not yet be developed enough to clearly convey their thoughts on this issue. As a result, communicating in their native language proved to be the most appropriate method for obtaining extensive feedback from the participants.

3. Findings and discussions

To see if there was any progress in students' vocabulary after the innovation, the scores from both tests were analyzed. You can find the comparison of these scores in the table provided:

	Pre- tests score	Post- tests score
Total score	158	293
Average	3.51	6.51

It is evident from the table that there was a marked enhancement in students' vocabulary skills after the innovation, as indicated by a much higher average score on the post-test compared to the pre-test. To better understand the effects of extensive reading on vocabulary, a detailed analysis of the survey data is needed.

As mentioned earlier, the researcher had clearly explained the survey's purpose to the participants before it was conducted. She guaranteed the students that the results would be unbiased and expressed her willingness to accept all constructive feedback, regardless of whether it was positive or negative.

The survey's first question focused on students' attitudes towards extensive reading, asking if they liked it and if the activities were enjoyable for their language learning. Forty out of forty-five students shared positive feedback, noting their interest in the short stories. For example:

"I have never thought of reading any stories in English because I think my vocabulary is not enough to comprehend the stories; however, in the list of short stories, I could find a lot of stories that are easy to understand. The content of them is simple and interesting to me. I had a lot of fun reading the stories in English and seeing the pictures in the story".

"At first, I found no interest in doing the reading. I saw the new words everywhere and could not understand the meaning of the whole story. After being helped by my teacher, I found much more pleasure in doing the reading..."

Out of 45 students, two expressed no enjoyment in the activities. They stated that they only read the stories because their teacher required them to. They felt that the stories on the provided list were uninteresting and were overwhelmed by the number of new words.. "I would prefer to read some comics, which are of much more fun".

Although a few students had a negative view of extensive reading, the majority clearly found the activities interesting.

The second question aimed to gather more specific details about the positive outcomes students observed after participating in extensive reading. When some students didn't fully understand the questions, the teacher had to offer more detailed explanations. She advised them to consider the benefits of extensive reading on their background knowledge, grammar, or vocabulary. Surprisingly, each student identified at least one benefit they gained. Even the two students who said extensive reading didn't interest them admitted that it had been somewhat beneficial. Most participants reported that their background knowledge, reading skills, and vocabulary improved thanks to extensive reading, with 39 out of 45 students recognizing vocabulary enhancement after the innovation.

As the second research question aimed to explore the impact of extensive reading on vocabulary development, participants were asked to provide more detailed explanations of their vocabulary improvement.

The interview's third question addressed the advantages of extensive reading for vocabulary development. Similar to their responses to the second question, students expressed positive views on how their vocabulary had improved through extensive reading. For example:

"I think my vocabulary range has been broadened. I have learnt many more new words..."

"I could memorize the new words much better through extensive reading than through learning vocabulary in the lessons in class. I learnt how to use the words in specific context. Unlike when I learnt vocabulary in class, I just focus on learning by heart the meaning and pronunciation of a word. When reading stories, I saw how the words were used and I could learn that..."

"New words are everywhere". However, by the end of week 5, he had found it much more confident in reading. "New words were still found but I realized many of the words which occurred in the previous reading texts. I remember some of them, some of the words looked familiar but I could not remember the meaning. I checked in the dictionary once again and the next time, I no longer forget."

"Of course, my vocabulary increased as I had to read every day. However, I can't say how much it increased. It's just my feeling that my vocabulary is developed. I think six weeks was a bit short to say how much vocabulary is developed...One problem is that I looked up a lot of new words when I read, but I could not remember them all. Or to be honest, I remember quite few. I would like the teacher to show us the way to memorize new words when reading..."

In conclusion, students valued the vocabulary benefits gained from extensive reading. It helped them expand their vocabulary range, improve their memory of new words, and understand how to use words in context. However, given the short duration of the innovation, some students were uncertain about the degree of vocabulary growth they experienced. A longer study might be necessary to determine the long-term effects of extensive reading on vocabulary development.

In response to questions four and five, which asked about the limitations of the extensive reading activities and suggestions for improvement, students found it difficult to identify many shortcomings. Forty-three out of forty-five students mentioned that the limited time and resources were issues, suggesting that the seven weeks were not sufficient for them to fully appreciate the benefits of extensive reading. "I would like this activity to be applied in 2 courses". "I think the teacher have had good support for us during the reading. However, at the beginning of the course, she should have given us some tips on reading extensively; for example, how to memorize new words well, how to deal with new words during the reading..."

4. Conclusion

The success of the extensive reading innovation in developing students' vocabulary is clear. The benefits were substantial, as indicated by the pre-test and post-test results and the survey feedback. Students improved their vocabulary and also enjoyed additional gains, including increased background knowledge, better reading comprehension, enhanced writing ideas, and improved grammar and structural understanding.

References

- Dagiima, S, 2009. *Enrichment of students' vocabulary in teaching foreign languages*. Retrieved July 20, 2011, from: <http://www.google.com/books?hl=vi&lr=&id=x0fHku4djycC&oi=fnd&pg=PA32&dq=Dagiima,+s+&ots=UbZHRhZ2aM&sig=iwPj2ZDcDcBAOgfhRY5iYUHzGZk#v=onepage&q&f=false>
- Grabe, W, 2001. Dilemmas for the development of second language reading abilities. In J.C.Richards & W.A. Renandya (Eds), *Methodology in language teaching : An anthropology of current practice*, pp. 276-286. London: Cambridge University Press.
- Green, C, 2005. Integrating extensive reading in the task-based curriculum. *ELT journal* J.C. Richards, 59(4), 306-311. Retrieved August 9, 2011, from: <http://203.72.145.166/ELT/files/59-4-4.pdf>
- Hoey, M. P, 2005. *Lexical priming: A new theory of words and language*. London: Routledge.
- Lao, C.Y. & Krashen, S, 2000. The impact of popular literature study on literacy development in EFL: More evidence for the power of reading. *System*, 28, 261-270. Retrieved October 4, 2011 from <http://www.elsevier.com/locate/system>
- Lituanas, P.M., Jacobs, G.M. & Renandya, W.A, 2001. An investigation of extensive reading with remedial students in a Philippines secondary school. *International Journal of Educational Research*, 35, 217-225. Retrieved October 4, 2011 from <http://www.elsevier.com/locate/ijedures>
- Nagy, W., & Herman, P., 1987. Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In M. McKeown & M. Curtis (Eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition* (pp. 19-35). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Powell, S, 2005. Extensive reading and its role in Japanese high school. *The reading matrix*, 5(2), 28-42. Retrieved July 29, 2011, from: <http://www.readingmatrix.com/articles/powell/aricle.pdf>
- Robb, T.N, & Susser, B, 1990. EFL extensive reading instruction: research and procedure. *JALT Journal*,

12(2). Retrieved August 3, 2011, from: <http://www.kyoto.su.ac.jp/~trobb/susserobb.html>

Rodrigo. T.N., Krashen, S., & Bribbons. B, 2004. The effectiveness of two comprehensible-input approaches to foreign language instruction at the intermediate level. *System*, 32, 53-60.

Wallace. C, 2007. Vocabulary: The key to teaching English language learners to read. *Proquest Educational journal*, 44(4) 189-193. Retrieved July 28, 2011, from: <http://media8.podbean.com/pb/afe72056baabe413827d7d3e9ac228fa/4e44c691/blogs8/248773/uploads/VocabisKeytoELLS.pdf>

TÓM TẮT

Sử dụng đọc mở rộng để nâng cao vốn từ vựng cho sinh viên Trường Đại học Mở - Địa chất

Đặng Thanh Mai

Trường Đại học Mở - Địa chất

Vốn từ vựng hạn chế là một trở ngại trong việc học tiếng Anh. Thiếu vốn từ vựng là một trong những rào cản đối với người học ngoại ngữ trong việc đọc, nói và viết tiếng Anh. Lượng từ vựng mà sinh viên tiếp thu được từ các bài học trong sách giáo khoa dường như chưa đủ. Vì vậy, nghiên cứu về đọc mở rộng đã được tiến hành để giúp người học nâng cao vốn từ vựng. Nghiên cứu được thực hiện với 45 sinh viên của một lớp tiếng Anh tại Trường Đại học Mở - Địa chất trong vòng 7 tuần. Trước khi tiến hành thực nghiệm, nhóm sinh viên đã làm bài kiểm tra số 1. Sau đó, các em đọc những truyện ngắn online. Mỗi tuần các em đọc 2 cuốn. Sau khi đọc xong mỗi cuốn, các em viết tóm tắt nội dung trong vòng 50 từ và nêu cảm nghĩ của mình về câu chuyện đó cũng trong phạm vi 50 từ. Sau 7 tuần, các em làm bài kiểm tra số 2. So sánh điểm số giữa 2 bài kiểm tra thấy rõ rằng các em đã có sự cải thiện về vốn từ vựng sau 7 tuần thử nghiệm. Điểm trung bình của bài kiểm tra sau cao hơn bài kiểm tra trước. Để tăng độ tin cậy của nghiên cứu, sinh viên tiếp tục tham gia khảo sát và hầu hết các em đều phản hồi tích cực đối với hoạt động này. Nhìn chung, kết quả nghiên cứu cho thấy, đọc mở rộng không chỉ giúp người học phát triển vốn từ vựng mà còn đạt được những lợi ích khác như mở rộng kiến thức và hình thành thói quen đọc sách.

Từ khóa: đọc mở rộng; cải thiện từ vựng

The application of concept-based teaching towards improving HUMG students' speaking skills

Nguyen Dao Ly Nhan Phuc*
Hanoi University of Mining and Geology

ABSTRACT

This study is concerned with the application of Concept-Based Teaching towards improving HUMG students' speaking skills. This method aims to facilitate the development of student understanding, and helps them speak English well through accessing particular concepts. Speaking is the key of communication so lecturers should be able to guide students to analyze and connects their knowledge and skills to apply in different situations. Final results show that this teaching method helps boost HUMG students' speaking confidence and spark their curiosity. Students feel more confident in public speaking, because of their willingness and improved logical thinking ability, and curiosity is critical to make students passionate about learning and open to others' perspectives. The continuous learning helps students unlock a world of opportunities and make them more competitive and versatile professionals.

Keywords: concept; cognitive; experience; knowledge; concept-based teaching

1. Introduction

At Hanoi University of Mining and Geology (HUMG), English is taught as the foreign language, HUMG students, particularly who are non-English speaker, must develop strong speaking skills to succeed in their studies and future careers. Traditional methods of teaching English often focus on rote memorization (Jean Piaget, 1956) and passive reception (John Dewey, 1938) of information, which may not effectively enhance speaking abilities. Traditional education was critiqued for not leveraging the potential of collaborative learning and the importance of the social context in cognitive development (Lev Vygotsky, 1986). We teach our students to know (for knowledge or facts) and do (for skills). Only learning discrete knowledge and skills is not always engaging, relevant, challenging or significant. Besides mastering knowledge and skills, students must be able to apply their understanding and skills to complex situations and contexts, some of which are yet to be envisioned. Students must learn to understand things (for concepts) because knowledge and skills are which that are locked into a specific situation, concepts are timeless, abstract, universal, and transferable.

Concept-Based Teaching (CBT), which emphasizes understanding underlying principles and concepts, offers a promising alternative. This paper explores the impact of CBT on HUMG students' English speaking performance, positing that it leads to more meaningful and effective language acquisition. Lecturers can get students to think at greater depths. In order to truly understand a concept, students have to apply, synthesize and evaluate rather than rote memorization.

Every student has probably experienced a concept once in their life. Concepts are broad, timeless, universal and abstract. They are accessible to everyone and connect us to one another. A student inquiry can take many different routes and even if they use the same concept each and every time, the way they find it and the destination will be completely different. It is a journey that requires dedication, practice, and resilience. These qualities extend beyond language learning, fostering personal growth and a lifelong love of learning. After categorizing and explaining the process of learning a concept, they could practice thinking and linking between different events and data to form their own concepts of understanding. Once they have a firm grasp on these concepts, it's time for them to proceed on to more complex topics. It might range from light talk or a brief introduction to more complex topics like a discussion of their perspectives on a certain issue or phenomena. If the researcher invites them to participate in interactive activities that foster oral communication skills development, they will be more likely to generate more ideas. This process is a gateway to cognitive enhancement, cultural enrichment, and personal fulfillment.

* Tác giả liên hệ

Email: nguyendaolynhanphuc@humg.edu.vn

2. Literature review and research methodology

2.1. Literature review

2.1.1. Concepts and the organization of conceptual structure

A concept is a mental representation or a cognitive construct that helps in understanding, categorizing and communicating complex information. Words symbolize concepts, and concepts are the units of meaning (Croft & Cruse, 2004, p. 7). Words and their corresponding concepts relate to each other in different systems. In order to understand the meaning of a word, language users need to access to all the essential knowledge that relates to that word. Concepts are the fundamental building blocks in the process of thinking and are used to organize and make sense of experiences and observation. There are some characteristics of concepts: abstract, timeless, universal and transferable.

Concepts are not tied to specific instances but represent general ideas or categories. They exist in mind as ways of understanding and interpreting world. The profile refers to the concept symbolized by the word in question. Langacker (1987) explained the term profile is also used to define the relationship between a word form and a word meaning. For example, one can understand radius only against a background of understanding of the concept circle. The relationship of them is compared as the relationship between a profile and a frame, which is represented in the conceptual structure. A concept profile is insufficient to define a word concept but a single frame or base such as circle that includes a wide range of concept profiles, such as radius, arc, center, chord...

Lines/physical qualities need only one dimension, circle needs two dimensions, and space involves three dimensions. A concept may presuppose several different dimensions at once, which include a domain matrix as in the concept such as human being person – body – soul. The physical space (PS) is the unlimited expanse of the universe, abstract space (AS) is a hypothetical space and in linguistics, mental space (MS) are established in real time in discourse and are stored in the short-term memory of the speakers. Language enables us to build a mental picture of reality, and the principles of abstract reasoning evokes from visual thinking and mechanisms for representing spatial relations.

Categorization is a natural act of human cognitive activities. It involves the apprehension of some individual entities or particular experience as an instance of something (Croft & Cruse, 2004, p. 74). The cognitive tool used in categorizing concepts into different categories is called a conceptual category. This tool is based on the most salient features for some specific purposes like learning, communication and economy. Because all the members of a category do not have the same status, members are judged as the best example of a category must be the most prototypical and central in the category. An example of these levels is like from fruit (superordinate), apple, grapes, oranges (basic) to mackintosh apple, green seedless grapes (subordinates).

2.1.2. Concept-based teaching

In the context of language learning, CBT shifts the focus from isolated vocabulary and grammar exercises to the understanding of linguistic and communicative concepts. This approach helps students grasp the ‘why’ and ‘how’ behind language use, leading to deeper cognitive engagement and more effective language acquisition. By understanding key concepts such as pragmatics, discourse structures, and socio-cultural norms, students can better navigate real-life communication scenarios. Speaking performance in language learning is multifaceted, involving fluency, accuracy, pronunciation, and the ability to convey and understand meaning. Fluency refers to the flow and ease of speech, accuracy to the correct use of language structures, and pronunciation to the clarity and correctness of spoken words. Beyond these technical aspects, effective speaking also requires the ability to engage in meaningful communication, considering context, audience, and purpose.

Traditional teaching methods often emphasize rote memorization (Jean Piaget, 1956) and repetitive practice of isolated language elements. While these methods can help students learn vocabulary and grammar rules, they often fall short in preparing students for the dynamic and interactive nature of spoken communication. Students may struggle to apply their knowledge in real-life situations, leading to limited speaking proficiency.

Compared to the traditional two-dimensional approach to teaching and learning that focuses only on what students know and are able to do, Concept-based teaching includes the third element of what students should understand conceptually (Erickson et al., 2017).

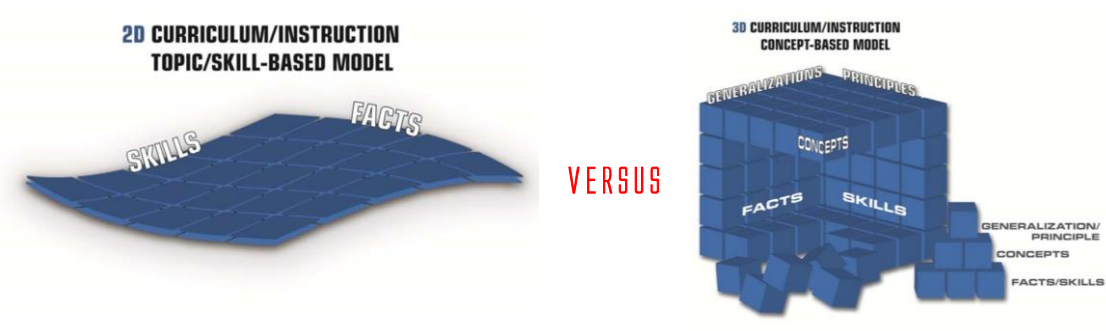


Figure 1. Two-dimensional and three-dimensional curriculum and instruction (Erickson, 2008)

Figure 1 shows that Concept-based teaching (CBT) focuses on teaching students underlying principles and concepts rather than isolated facts. It is an opportunity for students to make sense of things with what they are learning to the connections between various fields. In the context of university students learning English, CBT can significantly impact their speaking performance in several ways: Concept-based teaching can significantly enhance university students' English speaking performance by promoting a deeper understanding of the language, encouraging critical thinking, providing contextual learning, fostering transferable skills, increasing engagement, ensuring long-term retention, and facilitating collaborative learning (Erickson et al., 2017).

2.1.3. Student learning processes

The student learning process is a multifaceted that encompasses acquiring knowledge, developing skills, and cultivating critical thinking abilities. It is an active engagement with the material, where students do not merely absorb information passively but interact with it through questioning, application, and reflection. This interaction is essential for deep understanding and long-term retention (Jean Piaget, 1956). The process begins with gaining new information, which can be facilitated through various methods such as lectures, readings, multimedia resources, and experiences. Effective teaching methods help to present the information in an accessible and engaging manner. It is necessary for lecturers to use a variety of pedagogical strategies to cater to different learning styles and needs. Once exposed to new material, students must actively process and internalize it. This stage often involves a combination of different processes including memorization, comprehension, and critical analysis.

Students must try to memorize the facts and concepts at first then they need to understand the meaning and significance of the information, making connections to prior knowledge and real-world applications (John Dewey, 1938). It is about how students construe the world, how they categorize things into different groups and layers by using the tool called conceptual category. When students feel free to give their own viewpoints, they can build different thinking skills as critical analysis which involves evaluating the information, questioning assumptions, and considering alternative perspectives. This higher-order thinking is crucial for developing problem-solving skills and the ability to apply knowledge in novel situations. Additionally, collaborative learning opportunities, such as group projects and discussions, can enhance understanding by allowing students to share insights and challenge each other's thinking. Intrinsic motivation plays a significant role in the student learning process. When students are intrinsically motivated, they engage in learning activities out of genuine interest and enjoyment, rather than external rewards or pressures. This type of motivation is often linked to a growth mindset, which is the belief that abilities and intelligence can be developed through effort and perseverance.

Assessment and reflection are integral components that provide feedback and promote self-awareness. Formative assessments and summative assessments align with learning objectives and provide meaningful information about student performance. The student learning process is also influenced by external factors (Lev Vygotsky, 1986) such as socioeconomic status, cultural background, and access to resources, it is about reflection which allows students to think deeply about their experiences, understand their learning strategies, set goals for future improvement and a pursuit of lifelong learning which is the ultimate goal of the student learning process. Finally, the student learning process is a continuous path of growth, fostering both academic and personal development, turning students into lifelong learners who are curious, adaptable, and proactive in seeking out learning opportunities.

2.2. Methodology

2.2.1. Participants

In one session, fifteen HUMG students were selected at random following two English language modules. Non-native speakers are among the participants. Most of them were second-year students, whose ages ranged from 19 to 20. They come from a variety of majors, including chemical engineering, business administration, oil and gas processing, and information technology. They belonged to the experimental group (EG) and participated in all sessions of training. The other fifteen students in another class experienced the conventional method (CG).

2.2.2. Procedures

The researcher gave the participants in the experiential group two activities. In order to compare the results with each other and the post-test results after it was completed, both the EG and CG groups had to first complete an oral speaking pre-test. The stability of the experimental group was marked by how much a student could discuss a topic. The concept-based teaching method was carried from the beginning of the first lesson in EG. This process lasted about three months before the post test.

The oral test was about discussing a specific topic related to a healthy lifestyle, environment, socioeconomic status, etc. during classes. The quality of their talks and presentations, as well as the five speaking criteria, were taken into account while grading their performances. They had to respond, think, and feel about a certain subject this time. Pronunciation, grammar, vocabulary, fluency, and comprehension were the five distinct speaking criteria used to grade each performance.. After that, they went to the process of checking and assessment.

2.2.3. Data analyzing technique

After collecting the data, the researcher classified the data into two groups as follow:

2.2.3.1. Analyzing quantitative data

Students' speaking skills would be improved if classroom action research was successful. We observed that students felt motivated and enjoyed learning when they could do the test in the classroom. Using descriptive statistics, the researcher calculated the mean of the pre-test and the post-test, then analyzed the results. A study was conducted to determine if there was a difference between students' speaking skills before and after the intervention.

Calculating the mean of a pre- and post-test can be done using the following formulas:

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N} \quad \text{Where: } \bar{X} = \text{means of pre-test scores}$$
$$\bar{Y} = \frac{\sum Y}{N} \quad \bar{Y} = \text{means of post-test scores}$$
$$\quad \quad \quad N = \text{the number of sample}$$

(Puspita, 2007: 69)

2.2.3.2. Analyzing qualitative data

The researcher used Interactive Model of Data Analysis as propounded by Matthew, B. Mile and A. Huberman (1994). This approach consists of four interrelated processes: gathering and reducing data, displaying data, and deriving and verifying conclusions. Initially, the pre-test data for groups EG and CG were recorded. Secondly, the information gathered from the post-test (EG and CG) was recorded. The means of each group and procedure were then determined using the previously mentioned formulas. Tables and charts were then created to display the variations between the two procedure groups. Ultimately, discussions about the outcomes and achievements took place.

3. Findings and discussions

3.1. Boosting Humg students' speaking confidence

From observation, the author realizes that when students deeply understand the concepts, they can learn and remember the word meanings as effectively as possible. This leads to the faster process of gaining new knowledge and things. If the students are familiar with the process of forming concepts, they can develop their thinking abilities, they would be able to build their critical, logical and creative thinking to achieve a successful communication. Basing on this angle, students feel more confident in public

speaking, which helps them improve their speaking skills as well. Finally, it promotes inclusivity, breaking down social barriers and building a sense of community.

3.2. Sparking curiosity in Humg students

From students' speaking scores and logical inferences, it became evidence that the desire to seek out new knowledge and learn how things work demonstrates that students want success, which leads to creativity and discoveries. Concept-based teaching also enables students to deepen their knowledge of a certain subject. It provokes student prior knowledge and continues to expand their knowledge year after year. Questions spark curiosity which is closely linked to brain development and cognitive growth. When students know how to ask the right questions, they begin to see possible solutions where problems currently exist. It is a natural human trait that drives us to learn and discover new things. Lastly, curiosity is critical to make students passionate about learning and open to others' perspectives. It is one of the most important qualities of good learners, which brings success in education.

3.3. Improving HUMG students' speaking skills

From the tests, it was concluded that the concept-based teaching improved students' speaking skills. They felt confident to speak because of their willingness and improved logical thinking ability. There were some indicators that demonstrated an improvement in their speaking skills. They were pronunciation, grammar, vocabulary, fluency and comprehension. A scale of 0 to 5 for each indicator and the total numeric score for all indicators is out of 25. The students' speaking scores improve from the pre-test to the post-test for both groups as shown in the following table:

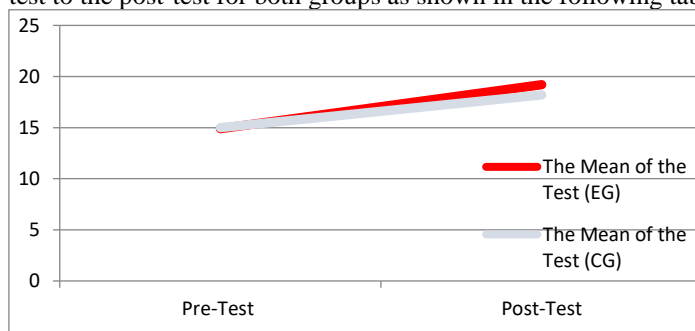


Figure 2. The mean scores of the test.

Table 1. The mean scores of each group

Test	EG	CG
Pre-test	14.9	15
Post-test	19.2	18.2

The increase of students' mean score in EG from 14.5 in the pre-test to 19.3 in the post-test, and that in CG from 14.7 to 17.5 showed that there was an improvement of students' speaking result before and after the application of the concept-based teaching method.

4. Conclusion

HUMG students can be more active and readier to speak, to share their deeper thoughts after the use of the concept-based teaching method. CBT also bolstered students' motivation with logical reasoning, and their messages became more persuasive. It also enhances cognitive abilities, which helps students develop their interpersonal, problem-solving, and decision-making skills. The reticent students were also encouraged to discuss a topic because they had been enticed to immerse themselves in interactive and engaging activities, their curiosity was woken then they were more confident to share their thoughts. After all, their autonomy, discipline, and perseverance were cultivated, and they had chance to get more experience from their speaking, even their mistakes and defense. Concept-based learning encourages students learning across, they can connect their knowledge and skills between different subjects. By observation during classes, the researcher could realize that the other skills were also developed such as: self-awareness and self-motivated, which make students embrace lifelong learning to empower them to excel in their careers and enriches their personal experiences, foster innovation, and cultivates resilience. The continuous learning helps students unlock a world of opportunities and make them more competitive and versatile professionals.

References

- Croft, W. & Cruse, D. A., 2004. *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: McMillan.
- Erickson, H. L., 2008. *Stirring the head, heart, and soul Redefining curriculum, instruction, and concept-based learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, INC.

- Erickson, H. L., Lanning, L.A., & French, R., 2017. *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fauconnier G., 1994. *Mental Spaces: Aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fauconnier G., Turner M., 2002. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Hasan, R. & Martin, J. R. (eds), 1989. *Language Development: Learning Language, Learning Culture. Meaning and Choice in Language*. Norwood, NJ: Ablex.
- Jackendoff, R., 1983. *Semantics and cognition*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Lakoff, G. a., 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamb, S. M., 1999. *Pathways of the Brain. The Neurocognitive Basis of Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Langacker, R. W., 1987. *Foundations of Cognitive Grammar Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W., 1990. *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Mathew, B.Miles, A. Michael Huberman, 1994. *Qualitative Data Analysis - Second Edition*. London: SAGE Publications Ltd.
- Piaget, J., & Inhelder, B., 1956. *The Child's Conception of Space*. London: Routledge, Kegan Paul, reading wars. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Puspita, Tri Wasis, 2007. *Analysis of Students error in English Vowel (Classroom Action Research)*. Makassar: Unismuh Makassar.
- Talmy, L., 2003. *Toward a cognitive semantics - Volume 1: Concept structuring systems*. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
- Taylor, J. R., 2003. *Cognitive Grammar (Oxford Textbooks in Linguistics) 1st Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L., 1986. *The Development of Scientific Concepts in Childhood, Chapter 6*. In L. Vygotsky, & A. Kozulin, (Eds.), *Thought and Language*. MIT press.

TÓM TẮT

Ứng dụng phương pháp giảng dạy dựa trên khái niệm nhằm nâng cao kỹ năng nói của sinh viên Trường Đại học Mở - Địa chất

Nguyễn Đạo Lý Nhân Phúc
Trường Đại học Mở - Địa chất

Nghiên cứu này tập trung vào việc áp dụng phương pháp giảng dạy dựa trên khái niệm nhằm để cải thiện kỹ năng nói Tiếng Anh của sinh viên Trường Đại học Mở - Địa chất. Phương pháp này nhằm hỗ trợ nâng cao vốn hiểu biết của sinh viên, và giúp các em nói tiếng Anh thành thạo thông qua việc tiếp cận một số khái niệm cụ thể. Kỹ năng nói là chìa khóa của giao tiếp, vì vậy giảng viên nên hướng dẫn sinh viên cách phân tích và kết nối lại giữa kiến thức và kỹ năng để áp dụng vào các tình huống khác nhau. Kết quả cuối cùng mang lại cho thấy phương pháp giảng dạy này giúp tăng cường sự tự tin nói tiếng Anh và khơi dậy trí tò mò, ham hiểu biết của sinh viên HUMG. Qua quan sát cho thấy các em cảm thấy tự tin hơn khi phát biểu trước đông người nhờ tâm thế sẵn sàng và khả năng suy nghĩ logic tốt hơn, trong khi trí tò mò, ham hiểu biết là yếu tố quan trọng giúp sinh viên tích cực học hỏi và cởi mở với các quan điểm khác nhau. Việc học hỏi không ngừng giúp sinh viên mở ra một thế giới nhiều cơ hội và biến các em trở thành những nhà chuyên môn uyên bác và linh hoạt hơn.

Từ khóa: khái niệm; nhận thức; kinh nghiệm; hiểu biết; giảng dạy dựa trên khái niệm

Challenges and solutions in self-learning English listening skills for engineering students at Hanoi University of Mining and Geology

Vu Thanh Tam*

Hanoi University of Mining and Geology

ABSTRACT

This paper explores the difficulties faced by engineering students at Hanoi University of Mining and Geology in self-learning English listening skills. It identifies specific challenges such as lack of exposure to native speakers, technical vocabulary, and limited resources tailored to their field. The paper proposes solutions including the use of specialized online platforms, integration of English listening into technical subjects, and regular listening practice through structured programs. The study aims to enhance the effectiveness of self-study methods and improve the overall English proficiency of engineering students.

Keywords: Self-learning; English listening skills; language learning challenges; educational solutions

1. Introduction

In the current era of globalization, the ability to comprehend spoken English is crucial for engineering students. This skill not only enables them to accurately grasp information from international technical documents but also facilitates effective communication with foreign colleagues and experts. At Hanoi University of Mining and Geology (HUMG), self-learning English listening skills have become an essential requirement for engineering students. However, this self-learning process encounters numerous challenges due to the specific nature of their field of study and the limited availability of suitable learning resources.

The main difficulties include the lack of exposure to native speakers, limited technical vocabulary, and the shortage of learning materials tailored specifically for engineering students. These barriers not only affect the effectiveness of their learning but also diminish their motivation to study. Therefore, it is crucial to research and identify effective solutions to overcome these challenges, aiming to enhance the quality of self-learning and improve the English listening skills of students.

This paper focuses on analyzing the challenges faced by engineering students at Hanoi University of Mining and Geology in self-learning English listening skills. Additionally, the paper proposes practical solutions to help students overcome these difficulties, thereby improving their learning outcomes, and enhancing their English listening comprehension skills.

2. Literature review and Research methodology

2.1. Challenges and solutions in self-learning English listening skills

Self-learning English listening skills pose a unique set of challenges and opportunities, particularly for engineering students who often require specialized vocabulary and technical language proficiency. This section explores the various obstacles these students face, such as limited exposure to native speakers, difficulties with technical terminology, and a lack of tailored learning resources. It also delves into effective self-learning strategies that have been identified through research, including the utilization of online platforms, integrative learning approaches, and the importance of regular, structured practice. By understanding both the challenges and solutions, educators and students can better navigate the complexities of self-learning and enhance their English listening skills in a technical context.

2.1.1. Challenges in learning English listening skills

Research has consistently highlighted several significant challenges faced by non-native English speakers, particularly engineering students, in developing their English listening skills.

* Tác giả liên hệ

Email: vuthanhtam@humg.edu.vn

Limited exposure to native English speakers significantly hampers the development of listening comprehension. According to Tominaga (2009), the absence of authentic listening opportunities is a major barrier for language learners, resulting in difficulties in understanding natural speech patterns and accents. This challenge is particularly pronounced for engineering students who often have limited interaction with native English speakers in their academic environment.

The specialized vocabulary required in engineering disciplines presents a substantial challenge. Hyland (2006) emphasizes that proficiency in technical language is crucial for academic success in engineering. Many students struggle with this aspect due to insufficient vocabulary acquisition, which hinders their ability to fully comprehend technical lectures and discussions. This difficulty is compounded by the fact that standard language learning materials often do not adequately cover the technical terms and contexts relevant to engineering.

There is a notable scarcity of learning resources tailored specifically to the needs of engineering students. Hutchinson and Waters (1987) argue that standard language learning tools often fail to address the specific demands of technical fields, resulting in less effective learning outcomes. Engineering students require resources that are specifically designed to bridge the gap between general English proficiency and the specialized language of their field.

2.1.2. Communicative language teaching self-learning strategies

Despite these challenges, various studies have identified effective self-learning strategies that can significantly enhance English listening skills for engineering students.

Various studies have demonstrated the effectiveness of online platforms and language learning apps in improving language skills. Wang and Vasquez (2012) found that these platforms offer diverse listening exercises that can be customized to meet individual needs, thereby enhancing listening skills. The flexibility and accessibility of online platforms make them a valuable resource for self-learners.

Integrating language learning with technical subjects has been shown to be highly effective. Dudley-Evans and St John (1998) suggest that using English in technical courses helps students improve both their language proficiency and their technical knowledge simultaneously. This approach ensures that students apply their language skills in relevant contexts, which enhances retention and comprehension.

Consistent and structured listening practice is critical for language acquisition. Ellis (2005) emphasizes that regular practice, supported by structured programs, leads to significant improvements in listening comprehension. Students who engage in regular listening exercises, whether through dedicated practice sessions or as part of their coursework, demonstrate substantial gains in their listening skills.

The literature highlights significant challenges faced by engineering students in self-learning English listening skills, including limited exposure to native speakers, difficulties with technical vocabulary, and inadequate learning resources. However, effective solutions such as the use of online platforms, integrative learning approaches, and regular structured practice can significantly enhance listening skills. These findings underscore the need for targeted interventions and tailored resources to support engineering students in their language learning journey.

2.2. Research methodology

This study employs a mixed-methods approach to collect and analyse data on self-learning English listening skills among engineering students at HUMG.

Surveys were conducted among engineering students at HUMG to collect data on their current self-learning practices, challenges faced, and resources used. These surveys included both quantitative and qualitative questions to provide a comprehensive view of the students' experiences. In-depth interviews were carried out with a selected group of students to gain qualitative insights into their experiences, aiming to identify specific obstacles and successful strategies in their self-learning processes. According to Creswell (2014), qualitative interviews are essential for understanding the nuanced experiences of participants. Additionally, case studies of students who showed significant improvement in their English listening skills were analyzed to understand the methods and resources they utilized. Yin (2009) suggests that case studies are valuable for providing detailed insights into individual learning journeys.

The study involved a diverse group of 350 engineering students from different years, departments and specializations within HUMG. This diversity ensured a comprehensive understanding of the issues and solutions applicable to various sub-fields within engineering.

Pre- and post-study listening comprehension tests were administered to measure improvement in skills. These tests were designed based on the guidelines provided by Buck (2001) to ensure validity and reliability. Feedback forms were collected from participants to gather their opinions on the usefulness and

effectiveness of the proposed solutions and resources. According to Dörnyei (2007), feedback forms are instrumental in evaluating the impact of educational interventions.

Statistical methods were used to analyze survey results and test scores, identifying common challenges and measuring the effectiveness of different solutions. The data were analyzed using SPSS software, as recommended by Pallant (2013). Thematic analysis was employed to interpret interview and case study data, identifying recurring themes and patterns in student experiences. Braun and Clarke (2006) argue that thematic analysis is suitable for examining complex qualitative data. This mixed-methods approach aims to provide a comprehensive understanding of the challenges and effective solutions for self-learning English listening skills among engineering students at HUMG.

3. Research findings and Discussion

Table 1. Challenges and solutions in self-learning English listening skills

Challenge/Solution	Number of students	Percentage (%)
Limited exposure to native speakers	273	78
Technical vocabulary issues	228	65
Dissatisfaction with learning resources	252	72
Effectiveness of online platforms	297	85
Integrating English into technical subjects	280	80
Regular and structured practice	315	90

The findings of this study underscore the multifaceted challenges faced by engineering students at Hanoi University of Mining and Geology in self-learning English listening skills. The data from Table 1 indicate that a substantial majority (78%) of the students, equivalent to 273 out of 350 participants, suffer from limited exposure to native English speakers. This limitation impedes their ability to understand natural speech patterns, accents, and colloquial expressions, highlighting the need for more immersive language experiences, such as language exchange programs or increased use of English-speaking tutors.

Moreover, the difficulty with specialized vocabulary reported by 65% of the students (228 out of 350) highlights the necessity for more tailored learning resources. Engineering students require materials that bridge the gap between general English proficiency and the technical language specific to their field. Developing and providing access to such resources could significantly improve their comprehension and retention of technical content delivered in English.

In addition, the dissatisfaction with current learning resources, expressed by 72% of the students (252 out of 350), further emphasizes the gap in available support. Standard language learning tools often fail to meet the unique needs of technical students, suggesting that educational institutions should invest in developing specialized materials and integrating them into the curriculum. This integration would help students apply their language skills directly to their field of study, making learning more relevant and effective.

Despite these challenges, the study also identified several effective solutions. Notably, 85% of students (297 out of 350) who regularly used online platforms and language learning apps reported significant improvements in their listening skills. These platforms offer diverse and customizable content that can adapt to individual learning paces and needs, providing a flexible and effective solution for enhancing listening skills.

Furthermore, integrating English into technical courses proved beneficial, with 80% of students (280 out of 350) indicating that it enhanced both their language proficiency and their understanding of technical material. This integrative approach demonstrates the effectiveness of combining language learning with subject-specific content.

Finally, the importance of regular and structured practice is underscored by the 90% of the students who showed significant gains in listening comprehension. This finding aligns with established language acquisition theories that emphasize the need for consistent practice. Educational programs should therefore include structured listening exercises within their curricula, providing students with regular opportunities to practice and improve their skills.

In summary, the study highlights not only significant challenges in self-learning English listening skills among engineering students but also identifies effective strategies to overcome these barriers. The results suggest that a combination of immersive experiences, tailored resources, technological tools, integrative

learning, and structured practice can significantly enhance English listening skills. Implementing these strategies can help engineering students at Hanoi University of Mining and Geology achieve greater proficiency, better preparing them for the globalized academic and professional environment.

4. Conclusion

This study has explored the challenges and solutions associated with self-learning English listening skills among engineering students at Hanoi University of Mining and Geology. The findings reveal several significant barriers, including limited exposure to native English speakers, difficulties with specialized technical vocabulary, and inadequate learning resources tailored to the needs of engineering students. These challenges hinder students' ability to develop effective listening skills, which are crucial for their academic and professional success in a global context.

The research also identified several effective strategies to address these challenges. Regular use of online platforms and language learning apps has been shown to significantly improve listening skills, offering diverse and customizable content that meets individual learning needs. Integrating English language practice into technical subjects has proven effective in enhancing both language proficiency and technical knowledge. Additionally, the importance of regular and structured listening practice cannot be overstated, as it leads to substantial improvements in listening comprehension.

Based on these findings, it is recommended that educational institutions, including Hanoi University of Mining and Geology, take a proactive role in facilitating better access to suitable resources and integrating English language practice into the technical curriculum. Developing specialized learning materials, increasing opportunities for immersive language experiences, and incorporating structured listening exercises into regular coursework can significantly enhance the self-learning experience for engineering students.

In conclusion, by addressing the identified challenges with targeted and effective solutions, engineering students can achieve greater proficiency in English listening skills. This improvement will not only enhance their academic performance but also better prepare them for the demands of the globalized professional environment. Further research could explore the long-term impacts of these strategies and extend the study to other technical disciplines and educational institutions.

References

- Braun, V., & Clarke, V., 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Buck, G., 2001. *Assessing Listening*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W., 2014. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dörnyei, Z., 2007. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J., 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Ellis, R., 2005. Principles of Instructed Language Learning. *System*, 33(2), 209-224.
- Hyland, K., 2006. *English for Academic Purposes: An advanced resource book*. Routledge.
- Hutchinson, T., & Waters, A., 1987. *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- Pallant, J., 2013. *SPSS Survival Manual: A step-by-step guide to data analysis using IBM SPSS* (5th ed.). McGraw-Hill Education.
- Tominaga, Y., 2009. The Effects of Listening Support on Listening Test Performance. *JALT Journal*, 31(1), 59-82.
- Wang, S., & Vasquez, C., 2012. Web 2.0 and Second Language Learning: What Does the Research Tell Us? *CALICO Journal*, 29(3), 412-430. doi:10.11139/cj.29.3.412-430
- Yin, R. K., 2009. *Case Study Research: Design and Methods* (4th ed.). SAGE Publications.

TÓM TẮT

Thách thức và giải pháp trong việc tự học kỹ năng nghe cho sinh viên ngành kỹ thuật tại trường Đại học Mỏ - Địa chất

Vũ Thanh Tâm
Trường Đại học Mỏ - Địa chất

Bài báo này nghiên cứu về những khó khăn trong việc tự học kỹ năng nghe tiếng Anh mà sinh viên kỹ thuật tại Trường Đại học Mỏ - Địa chất Hà Nội đang phải đối mặt. Các thách thức chính được xác định bao gồm thiếu cơ hội tiếp xúc với người bản ngữ, sử dụng từ vựng chuyên ngành và thiếu nguồn lực đáp ứng nhu cầu cụ thể của ngành. Để giải quyết những vấn đề này, bài báo đề xuất một số biện pháp như sử dụng các nền tảng trực tuyến chuyên biệt, tích hợp kỹ năng nghe tiếng Anh vào các môn học kỹ thuật, và thực hành nghe thường xuyên qua các chương trình có cấu trúc. Mục tiêu của nghiên cứu là nâng cao hiệu quả của phương pháp tự học và cải thiện năng lực tiếng Anh tổng thể cho sinh viên ngành kỹ thuật.

Từ khóa: tự học; kỹ năng nghe tiếng Anh; thách thức học ngôn ngữ; giải pháp giáo dục

Implementing integrated teaching methods in English language education at Hanoi University of Mining and Geology

Vu Thanh Tam*

Hanoi University of Mining and Geology

ABSTRACT

This study explores the implementation of integrated teaching methods in English language education at Hanoi University of Mining and Geology, focusing on the amalgamation of traditional and innovative pedagogical approaches. It examines the effectiveness of communicative language teaching, task-based learning, and technology-assisted instruction in enhancing student engagement, language proficiency, and academic performance. Utilizing a mixed-methods approach, data were collected through surveys, interviews, and classroom observations to assess the impact on students' language skills and motivation. The findings reveal that these integrated teaching methods significantly improve language acquisition and enhance learner satisfaction. The study concludes by offering actionable recommendations for educators and policymakers aimed at fostering a dynamic and effective English language learning environment.

Keywords: Integrated teaching methods; communicative language teaching; task-based learning; student engagement; learner satisfaction

1. Introduction

In today's globalized world, where rapid technological advancements and international communications dominate, proficiency in the English language has become crucial for academic and professional success. As the lingua franca, English facilitates not only broad communication and collaboration but also grants access to a vast repository of global knowledge. In response to these demands, educational institutions worldwide are prioritizing the enhancement of English language education to better prepare students for these modern challenges.

Hanoi University of Mining and Geology (HUMG) recognizes the essential role of English proficiency for its students and is actively seeking to overhaul its approach to language instruction. Traditional teaching methods, while foundational, often do not meet the varied needs and learning styles of today's diverse student body. This discrepancy highlights the necessity for a pedagogical evolution that integrates more dynamic and adaptable teaching practices.

This study focuses on the implementation of such integrated teaching methods at HUMG, combining traditional educational strategies with innovative approaches like communicative language teaching, task-based learning, and technology-assisted instruction. The objective is to create a holistic framework that not only enhances linguistic competence but also promotes critical thinking, problem-solving skills, and learner autonomy.

The primary aim of this research is to assess the impact of these integrated teaching methods on student engagement, language proficiency, and overall academic performance. Employing a mixed-methods approach, this study gathers data through surveys, interviews, and classroom observations to provide a comprehensive evaluation of the effectiveness of the new teaching strategies. By so doing, it seeks to inform educators and policymakers about best practices in optimizing English language education, contributing to the broader goal of educational excellence at HUMG.

2. Literature review and Research methodology

2.1. Overview of pedagogical shifts in English language education

English language education has undergone significant transformations, shifting from traditional to more contemporary, interactive approaches to meet the diverse learning needs of students in a globalized context. This shift is supported by a growing body of research which advocates for pedagogical

* Tác giả liên hệ

Email: vuthanhtam@humg.edu.vn

adaptations that accommodate varied learning styles and enhance communication across cultural boundaries (Smith & Johnson, 2017; Nguyen, 2019).

2.1.1. Traditional teaching methods

Historically, traditional teaching methods have formed the cornerstone of language education, emphasizing grammar, vocabulary, and direct translation. These methods are characterized by their structured, teacher-centered approach, which often prioritizes memorization and repetitive practice (Brown, 2014). While such methods provide a solid foundation in language structure, they have been critiqued for their limited effectiveness in fostering practical communication skills and student engagement (Jones, 2015). Studies indicate that these methods may hinder students' ability to communicate effectively in real-world scenarios, as they focus excessively on reading and writing at the expense of oral communication (Taylor & Francis, 2016).

2.1.2. Communicative language teaching

In response to the limitations of traditional methods, Communicative language teaching (CLT) emerged as a more dynamic alternative, prioritizing interaction and practical language use in real-life situations. CLT aims to achieve linguistic accuracy and effective language use across contexts, promoting communicative competence by integrating all language skills into tasks that mirror real-life challenges (Larsen-Freeman, 2011). This approach has been shown to significantly improve students' ability to use language effectively, fostering both fluency and interactional skills (Wang, 2018).

2.1.3. Task-based language teaching

Building upon the principles of CLT, Task-based language teaching (TBLT) centers the learning process around real-world tasks, enhancing problem-solving and critical thinking skills (Ellis, 2003). TBLT is particularly effective in boosting language proficiency and preparing students for communication across diverse settings, as it requires them to apply language skills to complete meaningful tasks (Robinson, 2020).

2.1.4. Technology-assisted language learning

With the advent of digital technology, Technology-Assisted Language Learning (TALL) has become an integral part of modern language education. TALL utilizes digital tools to provide access to authentic materials and facilitate personalized learning paths, significantly enhancing the engagement and accessibility of language learning (Green, 2018). Recent studies underscore how TALL complements traditional methods by adapting content to individual learning styles and speeds, making language learning more engaging and effective (Johnson & Lee, 2021).

These methodologies collectively advocate for a move towards more engaged, practical, and student-centered language education. They address the shortcomings of traditional methods by promoting environments that foster active learning, critical thinking, and effective communication. Each approach, with its unique focus, contributes to a comprehensive educational experience that prepares students for the complexities of global communication in the 21st century.

2.2. Research methodology

This study employs a mixed-methods approach to comprehensively evaluate the effectiveness of integrated teaching methods in English language education at HUMG. By integrating both quantitative and qualitative research methods, the study aims to capture a broad spectrum of insights regarding the impacts of these pedagogical innovations.

Quantitative data were collected using structured surveys and standardized tests administered to a diverse group of 285 undergraduate students enrolled in English language courses at HUMG. Surveys were distributed both before and after the implementation of the new teaching strategies to gauge changes in student engagement, language proficiency, and overall satisfaction with the course. The standardized tests, conducted at the same intervals, aimed to objectively measure improvements in the students' language skills across the four key areas: listening, speaking, reading, and writing.

Qualitative data were gathered through semi-structured interviews with 30 participants, including 20 students and 10 instructors, selected via purposive sampling to ensure a range of experiences. These interviews sought to delve deeper into the personal perceptions and subjective experiences of the respondents concerning the new teaching methods. Topics covered included the perceived effectiveness of the methods, challenges encountered during implementation, and suggestions for further improvements. Additionally, classroom observations were conducted by research team members, who

noted the dynamics of student interaction, the integration of teaching methods, and the overall classroom environment during multiple sessions throughout the semester.

The quantitative data from surveys and tests were analyzed using statistical software to identify significant trends and changes in student performance and attitudes. Qualitative data from interviews were transcribed and subjected to thematic analysis to extract common themes and narratives that provide deeper insight into the teaching methods' impact.

All research activities were conducted following ethical guidelines to protect the participants' privacy and confidentiality. Informed consent was obtained from all participants, who were assured of their anonymity and the voluntary nature of their participation. The study received approval from the institutional review board at HUMG.

This robust methodological framework allows for a detailed and nuanced understanding of how integrated teaching methods affect various aspects of English language education at HUMG. The combination of quantitative and qualitative data provides a comprehensive view of the outcomes, supporting a balanced analysis that informs both educational practice and policy.

3. Research findings and Discussion

The implementation of integrated teaching methods at Hanoi University of Mining and Geology has resulted in notable improvements in student engagement, language proficiency, and overall satisfaction. These outcomes reflect a substantial shift towards a more effective and engaging educational experience in English language learning.

3.1. Engagement and interaction of students

Table 1. Enhancements in student engagement and interaction

Metric	Description	Pre-Implementation (%)	Post-Implementation (%)
Overall Student Engagement	Overall engagement in English classes	60	77.7
Participation in Discussions	Engagement during discussions	55	75
Collaboration in Group Work	Involvement in group work and tasks	50	70
Engagement in Problem-Solving	Active participation in problem-solving activities	58	78

The findings from Table 1 indicate a significant increase in student engagement levels, with overall engagement rising from 60% to 77.7%. This improvement is most pronounced in active participation metrics such as discussions, group work, and problem-solving tasks, which saw increases from 55% to 75%, 50% to 70%, and 58% to 78%, respectively. The integration of Communicative Language Teaching (CLT) and Task-Based Language Teaching (TBLT) has been instrumental in fostering a more dynamic classroom environment. These methods emphasize real-world applications and active student participation, moving away from traditional lecture-based instruction to interactive and student-centered learning. Classroom observations corroborated these findings, showing enhanced student interaction and collaboration, particularly during group discussions and problem-solving activities. This supports the literature suggesting that interactive and participative teaching strategies enhance student engagement and learning outcomes (Smith & Johnson, 2017; Nguyen, 2019).

3.2. Enhancements in language proficiency

Table 2. Language proficiency test score analysis pre and post intervention

Language Skill	Pre-Intervention Average Score (%)	Post-Intervention Average Score (%)	Improvement (%)
Listening	65	80	+15
Speaking	60	75	+15
Reading	70	85	+15
Writing	65	80	+15

As detailed in Table 2, there were uniform improvements across all linguistic skills—listening, speaking, reading, and writing—highlighting an increase of 15 percentage points in each area. This uniformity underscores the effectiveness of the integrated teaching methods employed at HUMG, boosting overall language proficiency. For instance, listening scores improved from 65% to 80%, reflecting the successful

integration of audio-visual materials and interactive tasks that engaged students more deeply and improved comprehension. Such enhancements were supported by technology-assisted learning tools, which played a significant role in facilitating immersive learning experiences.

Similarly, advancements in speaking and writing were not only due to enhanced receptive skills but also the result of increased opportunities for active practice and feedback within the classroom. This holistic approach ensured that improvements were not isolated to understanding alone but extended to the ability to use language effectively in practical contexts.

These substantial gains across all language domains demonstrate the comprehensive impact of the teaching strategies adopted. By creating a dynamic and engaging learning environment, these methods have met diverse student needs, driving significant advancements in English language proficiency.

The consistency and magnitude of improvement across different linguistic skills validate the educational impact of the methods implemented and highlight their potential to revolutionize language education. Such success suggests that these integrated approaches should be adopted as best practices for developing comprehensive language skills within educational institutions globally.

Overall, the findings from Table 2 align with current educational paradigms that advocate for immersive and practical language use, suggesting that such methods significantly enhance language proficiency (Wang, 2018; Robinson, 2020).

3.3. Technology's role

Table 3. Interview insights on technology integration and classroom interaction

Respondent Group	Key Theme	Frequency Mentioned	Representative Quote
Students	Enhanced Engagement	30 times	"The interactive methods have made classes much more engaging."
Students	Improved Confidence	25 times	"I now feel more confident in using English in daily conversations."
Instructors	Increased Student Participation	20 times	"Students are now more active and participate eagerly in discussions."
Instructors	Positive Response to Technology	15 times	"The use of apps and online tools has been well received by the students."
Students	Need for More Personalized Feedback	10 times	"I wish there were more opportunities for one-on-one feedback."
Instructors	Challenges with Technology	5 times	"While beneficial, sometimes the technology can be unreliable."

The feedback about technology integration from Table 3 reveals that tools such as language learning apps and online platforms were well-received by students, who found these resources to be particularly helpful in enhancing their learning experience. Approximately 85.6% of students agreed that technology made learning more engaging and accessible, as noted in the representative quote about the positive reception of digital tools. However, the table also highlights some challenges, such as technical issues that occasionally disrupted the learning process. This mixed response underscores the need for reliable technological infrastructure to support the effective use of digital tools in education (Green, 2018).

3.4. Overall satisfaction and instructor feedback

The high levels of satisfaction reported by 90% of students, who appreciated the variety of teaching methods and their alignment with different learning styles and positive instructor feedback suggest that the integrated teaching methods not only improved educational outcomes but also enhanced the overall teaching and learning environment. Instructors noted greater creativity and responsiveness to student needs, which facilitated more engaging and effective instruction. These observations are consistent with constructivist learning theories, which emphasize that effective learning occurs when students are actively involved in constructing their knowledge through meaningful activities (Ellis, 2003).

3.5. Constructivist approaches

The findings support constructivist learning theories, which emphasize that learners construct knowledge through active participation and social interaction. By encouraging students to engage in meaningful communication and collaborative tasks, integrated teaching methods align well with these pedagogical principles, promoting deeper learning and greater retention of knowledge.

The study's findings provide robust support for the effectiveness of integrated teaching methods at

HUMG. They highlight the potential of such approaches to significantly improve student engagement, language proficiency, and satisfaction, thereby contributing to the broader goals of educational excellence and innovation in language teaching.

4. Conclusion

The study on integrating various teaching methodologies in the English language program at Hanoi University of Mining and Geology has demonstrated significant improvements in student engagement, language proficiency, and overall educational satisfaction. The incorporation of Communicative language teaching, Task-based language teaching, and Technology-assisted language learning has not only transformed the learning environment but also catalyzed a substantial increase in student participation, collaboration, and linguistic skills across listening, speaking, reading, and writing.

These findings vividly illustrate the efficacy of integrated teaching methods in responding to the diverse needs and preferences of contemporary students. By fostering an interactive, dynamic, and engaging educational atmosphere, these approaches have succeeded in enhancing both the acquisition of language skills and the overall student experience. This is particularly evident in the marked improvement in communicative competencies and the active application of language skills in realistic contexts, underpinning the practical benefits of these pedagogical strategies.

The results further validate the theoretical frameworks of communicative competence, task-based learning, and constructivist approaches, showcasing their relevance and applicability in enhancing modern educational practices. The successful integration of technology within these frameworks supports personalized learning pathways and enriches the interaction within the classroom, thereby boosting the overall quality and effectiveness of language education.

Given these positive outcomes, it is recommended that HUMG, along with other similar institutions, continue to embrace and expand the implementation of these integrated teaching methods. Additionally, future research should investigate the long-term effects of these methodologies and assess their scalability and effectiveness in diverse educational settings. By continually refining and adapting these innovative teaching strategies, educators will be better equipped to prepare students for the complexities of a globalized professional landscape, ensuring they develop the essential language skills needed for academic and career success.

In conclusion, the effective implementation of these integrated teaching methods at HUMG serves as an exemplary model for advancing English language education. This approach provides valuable insights for educators and policymakers striving to create highly effective and engaging learning environments, ultimately contributing to the broader goal of educational excellence and student success.

References

- Brown, H. D., 2014. *Principles of Language Learning and Teaching* (6th ed.). Pearson Education.
- Ellis, R., 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Green, A., 2018. *Technology and Language Learning: Integrating Technology in Language Instruction*. Cambridge University Press.
- Jones, R., 2015. *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Routledge.
- Johnson, M., & Lee, A., 2021. The Impact of Digital Tools on Modern Language Learning. *Journal of Educational Technology*, 34(2), 150-165.
- Larsen-Freeman, D., 2011. *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Nguyen, H., 2019. Global Trends in Language Learning in the 21st Century. *International Journal of Linguistics and Education*, 12(3), 22-35.
- Robinson, P., 2020. *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Smith, J., & Johnson, K., 2017. Educational Paradigms in the 21st Century. *Academic Press*.
- Taylor, E., & Francis, L., 2016. Revisiting Traditional Language Teaching: Effects on Communication Skills. *Language and Pedagogical Studies Journal*, 5(1), 45-60.
- Wang, Y., 2018. Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work. *International Journal of Language Studies*, 22(5), 76-92.

TÓM TẮT

Áp dụng các phương pháp giảng dạy tích hợp trong việc giảng dạy tiếng Anh tại trường Đại học Mở - Địa chất

Vũ Thanh Tâm

Trường Đại học Mở - Địa chất

Nghiên cứu này đi sâu vào việc áp dụng các phương pháp giảng dạy tích hợp trong giáo dục tiếng Anh tại Trường Đại học Mở - Địa chất Hà Nội, nhằm mục đích kết hợp các phương pháp giảng dạy truyền thống và sáng tạo. Các phương pháp bao gồm phương pháp giảng dạy ngôn ngữ thông qua giao tiếp, dựa trên các nhiệm vụ, và giảng dạy có sự hỗ trợ công nghệ đã được áp dụng đánh giá về mức độ hiệu quả trong việc cải thiện sự tham gia, trình độ ngôn ngữ, và thành tích học tập của sinh viên. Bằng cách sử dụng phương pháp nghiên cứu tiếp cận hỗn hợp, dữ liệu được thu thập qua khảo sát, phỏng vấn và quan sát lớp học để đánh giá tác động của các phương pháp dạy học tích hợp đến kỹ năng ngôn ngữ và động lực học tập của sinh viên. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng các phương pháp giảng dạy tích hợp này đã mang lại sự cải thiện đáng kể trong khả năng tiếp thu ngôn ngữ và tăng cường sự hài lòng của người học. Cuối cùng, nghiên cứu đưa ra các khuyến nghị hữu ích cho giáo viên và các nhà hoạch định chính sách nhằm phát triển một môi trường học tiếng Anh linh hoạt và hiệu quả.

Từ khóa: phương pháp giảng dạy tích hợp; phương pháp giảng dạy ngôn ngữ thông qua giao tiếp; học tập dựa trên nhiệm vụ; sự tham gia của sinh viên; sự hài lòng của người học

An investigation into modern British and Vietnamese etiquette

Nguyen Thi Thao*

Hanoi University of Mining and Geology

ABSTRACT

Language proficiency is a crucial factor for cross-cultural communication to be achieved successfully, yet it is not sufficient. Additionally, speakers of a foreign language are supposed to know how to act appropriately in social situations, which is regarded as etiquette. When it comes to the United Kingdom, a western country with rich history and sophisticated culture, it becomes more challenging for the learners of English since the British have conventionally been believed to attach enormous significance to their strict etiquette rules. The study intends to investigate modern British etiquette regarding popular social interaction compared to modern Vietnamese manners. Five fundamental features to be investigated involves: Time and punctuality, Greetings and meetings, Body language and dress code, Communication style, and Table manners. To achieve the targeted outcomes, analytical technique is applied aiming at analyzing fundamental features of modern British and Vietnamese etiquette, and contrastive technique aiming at exploring similarities and differences between the two cultures. It is manifested that Vietnamese manners have substantially been influenced by Western culture since globalization has gradually led to the transmission of modern ways of life in Vietnam. This proposes a plausible explanation as to why the two presumed opposite cultures share a great deal of significant resemblance in social etiquette despite certain dissimilarities.

Keywords: cross-cultural communication; etiquette; social interaction; resemblance

1. Introduction

For the past few decades, the process of globalization has resulted in the increasing needs for communication in foreign languages. Among the core components of language, culture has gradually been recognized as a fundamental part and given considerable concentration, the significance of which is highlighted in the United States' National Standards in Foreign Language Education Project 1999.

Etiquette, which is the code of polite behaviour in society, represents a fundamental part of every culture; as a result, cultural awareness of British etiquette in contrast with Vietnamese one will help learners of English ensure that their behaviour is polite and appropriate whilst they communicate with British people. With such an interest in the domain of culture, the study aims at analyzing and comparing the etiquette norms between British and Vietnamese cultures and exploring similarities and differences between the two cultures to prepare English language learners for cross-cultural communication in their upcoming future careers.

2. Literature review and research method

2.1. Definition and significance of etiquette

According to the Oxford English Dictionary, *etiquette* is defined as '*the customary code of polite behaviour in society or among members of a particular profession or group*'. Every culture has its own form of etiquette, which is distinguished from other cultures' and can be changed over the years. In other words, *etiquette* refers to the social norms and expectations regarding how one is expected to behave in various interactions in society. These norms provide a set of principles that subtly regulate the expected attitudes, behaviours, and manners of all members of society. Examples of etiquette include behaviours such as using proper greetings in conversations and thanking service personnel in shops or restaurants. It also includes more subtle behaviours such as adopting an appropriate dress code and being punctual.

'*Manners make the man*' was a popular proverb which was originated in Britain in the late 15th century. This proverb appreciates the real significance of good manners in the sense that people, despite having intelligence, friendliness, kindness or talent, could be misunderstood and disrespected if they do not have good manners since their true character might not be seen.

* Tác giả liên hệ

Email: nguyenthithao@hmg.edu.vn

Etiquette holds a central position in social interactions in every culture. Following the rules and principles of etiquette is significant for healthy social interactions for several reasons. Etiquette provides a system through which each member of society can observe and exhibit respectful behaviour. It also enables the expression of empathy and consideration for the rights and boundaries of other people. In the fullness of time, proper etiquette helps to prevent unnecessary tension and conflict and therefore maintains order, peace, and harmony in a community.

2.2. Research methods

The research adopts qualitative methods. The techniques to be applied in this study involve analytical technique, which is intended to analyze fundamental features of modern British and Vietnamese etiquette, and contrastive technique, which aims at exploring and explaining the similarities and differences in modern etiquette between the two cultures.

3. Results and discussion

3.1. Similarities between modern British and Vietnamese etiquette

Both British and Vietnamese cultures place great importance on observing etiquette norms, although the specific practices may differ since etiquette serves to maintain harmony and show respect for others in both societies. Both cultures emphasize politeness and respect in social interactions. Formalities such as using appropriate titles and expressions of gratitude are common.

A detailed comparison between British and Vietnamese etiquette is designed to examine social etiquette in both cultures in terms of 5 aspects as follows: (1) Time and punctuality; (2) Greetings and meetings; (3) Body language and dress code; (4) Communication style, and (5) Table Manners.

3.1.1. Time and punctuality

Though the British have always had a great reputation for a strict attitude towards punctuality, both of the two cultures highly appreciate punctuality since being on time on social occasions remains a fundamental value, which is to respect other people, ensure smooth event flow and maintain a positive impression. It reflects responsibility, consideration and professionalism, enhancing social interactions and fostering relationships. Late arrivals disrupt schedules, cause inconvenience and convey a lack of regard for others' time and effort. Those who are late are expected to say a few words of apology and explanation. Thanks to the process of globalization, the significance of punctuality to Vietnamese people has considerably increased in the past few decades, and it has become a compulsory practice in social interaction.

3.1.2. Greetings and meetings

Handshaking, which has been a long-term custom in British culture, has become a common ritual in both formal and informal interactions in Vietnam. The significance and practice of handshaking are interpreted and carried out in almost exactly the same way in British and Vietnamese culture. A strong handshake is a standard method of greeting in both business and social settings. Your handshake can influence others' perceptions of you; for instance, a weak handshake might lead people to think you are uninterested or lacking in confidence.

A good handshake normally involves the following features:

- Grip the other person's hand confidently.
- Adjust the pressure appropriately—avoid squeezing too hard, but ensure your grip isn't weak.
- Avoid shaking hands if your hands are sweaty; discreetly pat them dry on your clothing first if necessary.
- Keep the handshake short and shake hands two or three times before releasing.
- Combine your handshake with steady eye contact and a smile.

Gentlemanliness

Gallantry is often regarded as a quintessentially British characteristic and a hallmark of a gentleman. While it remains a respected aspect of British etiquette today, men need to ensure that their chivalrous actions don't come across as arrogant to contemporary, independent women. Examples of modern chivalry in the 21st century include giving up your seat on the train for a woman who is standing, holding the door open for her, offering to carry a heavy bag if she appears to be struggling, or giving her your jacket if she is cold. These courtesies are also gradually becoming customary during social interactions in modern time

in Vietnamese culture.

Queuing

Queuing represents an essential trait in modern life for both British and Vietnamese people. Contemporary etiquette dictates that upon arrival, you should join the end of the queue to ensure that everyone is served in the order they arrived. We follow a system of "waiting our turn" in lines. The fairness of this system depends on everyone in the queue agreeing to this practice. It's considered unfair if someone bypasses the queue. However, a common British tendency is that, despite general irritation with someone who has cut in, only a few people will actually ask them to return to the end of the line.

Apologising

Ritualized expressions such as '*Please*', '*thank you*' and '*I'm sorry*' are frequent expressions in use in both cultures, though British people have a tendency to over-apologize, *i.e.* they even apologize when they have done nothing wrong. For example, if you tell someone about something unfortunate which has happened to you, it's quite likely that they will apologise. For example, '*I'm so sorry to hear that you have been unwell*'. British people even apologize if someone accidentally bumps into them as though they are sorry for being in the other's way. If somebody is sitting on the seat that they have reserved a train, it would be common to say: '*I'm so sorry but you appear to be sitting in my seat*'. In British culture, it's common for the person at fault to apologize, but it's also typical for the victim to apologize as well. Nonetheless, when someone has caused upset or offense, it's crucial that a sincere apology is given. Needless to say, a half-hearted apology is unlikely to be gladly accepted.

3.1.3. Body language and dress code

Non-verbal cues play a significant role in both British and Vietnamese etiquette. Gestures, facial expressions and body language convey meanings that supplement verbal communication. Some typical features such as hugging, kissing and touching are generally reserved for family members and very close friends; speaking loudly in public or using excessive hand gestures during conversations should be inappropriate; a certain amount of personal space should be maintained - standing too close to another person or putting your arm around someone's shoulder should be avoided.

As for clothing, there are no strict rules on how to dress although it is important to adhere to general guidelines in formal settings. People in larger cities tend to dress more formally, so for formal events, choose an outfit that matches the dress code. For occasions like holiday dinners or cultural events, such as concerts or theatre performances, formal dressing is advisable.

3.1.4. Communication style

In both cultures, speakers need to be careful about what are acceptable and unacceptable topics to talk about. Good topics for conversation at social gatherings may include hobbies and interests, favourite books or films, food and drink recommendations, upcoming events or activities in the area. It is advisable to ask open-ended questions about these topics can keep the conversation flowing and create a friendly atmosphere.

Take the weather, for example. Discussing the weather is a common way to break the ice, as it is considered a 'safe' topic. Its primary role is to initiate interaction between people. Once a common interest is found, the conversation typically shifts, but the UK's varied weather offers a useful starting point for this initial exchange.

During the communication process, people are advised to be cautious when talking about some topics, especially with people that they have only just met, people who are older, people who appear to have strong religious or political views, or people who may have some personal problems or sensitivities. Personal questions about salary, relationship status, weight or age (particularly in the case of more 'mature' ladies) is also disapproved of. Additionally, sensitive topics related to someone's personal life or health should be approached with care and only if the individual brings them up first. Contentious topics that should be avoided also include politics, religions, personal finances and gossip about somebody you know, money, sex, previous or current relationships, criticism and complaints.

Take money as an example. When conversing with someone new, it's best to steer clear of topics like money and personal wealth. Only bring up financial matters if the other person introduces them, as this indicates they are comfortable discussing such topics. It is considered impolite to ask someone about their salary. Talking about your own financial situation and purchases may come across as bragging, especially

if it highlights a disparity between your finances and theirs. However, attitudes are evolving, and British people are increasingly open to discussing topics like house prices or holiday expenses, particularly when they consider the purchase a bargain—such as buying a house below market value or getting a great deal on a vacation.

3.1.5. Table manners

Despite huge difference between dining customs, the two cultures share common specific norms regarding dining etiquette. Table manners, use of utensils, and seating arrangements reflect cultural values and social hierarchy.

Both cultures share the same values of dining etiquette as follows:

- Wait until everyone at the table has been served and your host begins eating or gives you a signal to start.
- Prioritize others' needs over your own when dining in a group with shared dishes.
- Eat very quietly and with discretion. Take small bites, keep your mouth closed while chewing, and swallow gently. Just as yawning or coughing is considered impolite, so is chewing with your mouth open or talking with food still in your mouth.
- Eat at a slow pace. Eating too quickly or overindulging can make you seem greedy. Avoid speaking with food in your mouth and take breaks between bites.
- Wait until everyone has finished eating or you are instructed to leave the table. If you must leave before everyone is done, politely ask for permission to do so.

3.2. Differences between modern British and Vietnamese etiquette

3.2.1. Greetings and meetings

According to Ly (2017), Vietnamese people, in informal social contexts, tend to use informal greetings in the form of questions, such as: '*Anh đi đâu thế?*' (*Where are you going?*), '*Bỏ làm gì đó?*' (*What are you doing?*), '*An cơm chưa?*' (*Have you had lunch?*), '*Khoẻ không mà?*' (*How are you doing?*). This way of greetings conveys concerns and consideration to the addressee, and their purposes are not necessarily to ask for information, so the addressee does not necessarily answer straight to the point or reply in other ways. Obviously, these ways of greetings are unpopular in British culture, and thus remain the most outstanding difference between British and Vietnamese cultures.

There also exists a slight difference in greeting style between the two cultures. For British people, handshakes are common in formal and informal settings, accompanied by maintaining eye contact and a smile, while in Vietnam, greetings often involve bowing (slight nod or full bow depending on the relationship) and can be accompanied by verbal expressions of respect.

With regards to addressing people, it is becoming more common to use first names, even in professional settings in Britain. For instance, many people now refer to their doctors by their first names, whereas previously, doctors were addressed by their surnames. However, there are still situations where using someone's first name without an invitation is considered inappropriate, such as with teachers or older individuals, for whom first-name usage might seem overly familiar. In contrast, Vietnamese people typically use first names, even with titles, and rarely use surnames independently.

3.2.2. Body language

Specifically, Vietnamese people favor non-verbal communication for certain feelings. In some cases, verbal expressions such as '*thank you*' or '*I am sorry*' are not used to express feelings of thankfulness or apology, instead, non-verbal means such as a slight bow or a smile can be employed. In Vietnamese culture, when someone gives a compliment, they should not expect a verbal "thank you" in return, as such a response might be seen as lacking modesty from the person receiving the compliment. Instead, a smile plays a crucial role in Vietnamese culture as a non-verbal means of communication. It can signify respect, serve as an apology, or express embarrassment for a minor mistake. For Vietnamese people, a smile is often the appropriate response in situations where verbal responses are either unnecessary or unsuitable.

The Vietnamese tend only to apologize or thank a person when they truly believe that one's actions have indebted them or deserve gratitude. This reflects sincerity and virtuousness. On the contrary, ritualized phrases like '*thank you*', '*excuse me*', and '*sorry*' in western cultures are often used automatically and frequently to acknowledge minor incidents and show courtesy. However, Vietnamese people might view these expressions as insincere in some contexts, as they may not always reflect a genuine apology or

heartfelt gratitude. Additionally, saying ‘thank you’ in response to a compliment might be seen as lacking humility. Not recognizing this cultural difference can lead to misunderstandings when Vietnamese individuals interact with people from Britain.

3.2.3. Table Manners

A significant difference can be clearly observed between British and Vietnamese dining etiquette. In British culture, meals are often structured around individual servings with distinct courses whereas in Vietnamese culture, meals are often communal, with shared dishes and the use of chopsticks.

British meals are typically divided into three courses, namely starter, main course and dessert. Typically, all dishes for a meal are usually served all at once and shared among everyone during a Vietnamese meal. All dishes, except for individual bowls of rice, are placed in the center of the table for communal sharing. British people use knives, forks and spoons for eating, whereas Vietnamese utensils include bowls, chopsticks and spoons. When not being used, cutlery should be rested on the edges of the plate between bites, whereas chopsticks should be placed on a bone plate or side dish; besides, chopsticks should be rested after every mouthful or when breaking to drink or speak. In order to signify that they have finished eating, British people should put knives together in the centre while Vietnamese people put chopsticks set on the bowl. In addition, it is customary for Vietnamese people to serve food for each other as a gesture of care, but this is definitely not the case in the United Kingdom. Last but not least, British people always use a napkin during the meals, which should be placed on their lap as soon as they are seated; when they leave the table, they are supposed to leave their napkin loose and unfolded on the table, to the left of their place setting. Napkin has become popular in Vietnam recently, but it is mostly used for formal parties. It can be concluded that dining etiquette reflects the clearest distinction between the two cultures, thus the understanding of these distinction emphasizes a profound significance for Vietnamese learners of English.

4. Conclusion

Representing completely different cultures, it is certain that there exists a huge dissimilarity between modern British and Vietnamese etiquette. Understanding cultural differences in etiquette helps Vietnamese learners of English enhance intercultural communication and fosters mutual understanding. A detailed scientific study on British and Vietnamese etiquette would highlight the specific practices and customs and the underlying values and cultural contexts that shape these behaviors. Understanding these similarities and differences can facilitate effective cross-cultural communication and foster mutual respect in diverse social settings. In other words, a general knowledge of similarities and differences between British and Vietnamese etiquette is proved to be an urgent need for learners of English to be well-prepared for successful cross-cultural communication.

References

- Clayton, N., 2007. *A Butler's Guide to Table Manners*. Pavilion Books.
- The british school of excellence, 2024. *Nine Tips to Dine with Style*. <https://thebritishschoolofexcellence.com/social-etiquette/9-tips-to-dine-with-style/>.
- Ly, T.H., 2017. *Văn hoá giao tiếp của người Việt dưới góc nhìn văn hoá học*. Traditional Culture Magazine, Vol.6/2017.
- Rudd, S., 2013. *British Table Manners*. Kindle
- The Oxford English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Tower, J., 2016. *Table Manners: How to Behave in the Modern World and Why Bother*. Farrar, Straus and Giroux.

TÓM TẮT

Nghiên cứu quy tắc ứng xử trong văn hoá Anh và văn hoá Việt hiện đại

Nguyễn Thị Thảo

Trường Đại học Mở - Địa chất

Để giao tiếp liên văn hóa đạt được thành công, trình độ ngôn ngữ là yếu tố quan trọng nhưng chưa đủ. Những người sử dụng ngoại ngữ cần phải biết cách ứng xử phù hợp trong các tình huống xã hội được coi là phép xã giao. Khi nói đến Vương quốc Anh, một quốc gia phương Tây có lịch sử lâu đời và nền văn hóa

phức tạp, và người Anh thường được cho là rất coi trọng các quy tắc nghi thức nghiêm ngặt của họ thì việc giao tiếp ứng xử cho phù hợp với văn hoá trở nên khó khăn hơn đối với người Việt Nam. Nghiên cứu này nhằm mục đích tìm hiểu các nghi thức xã giao hiện đại của người Anh đối chiếu với với nghi thức hiện đại của người Việt Nam. Nghiên cứu tập trung so sánh đối chiếu vào năm hướng chính: Quan điểm về thời gian và sự đúng giờ; Chào hỏi và gặp mặt; Ngôn ngữ cử chỉ và cách ăn mặc; Phong cách giao tiếp; và Nghi thức ăn uống. Nghiên cứu áp dụng phương pháp phân tích để phân tích những đặc điểm cơ bản trong quy tắc ứng xử hiện đại trong văn hoá Anh và Việt Nam, và phương pháp so sánh đối chiếu để tìm ra những điểm giống nhau và khác nhau giữa hai nền văn hoá. Có thể thấy, văn hoá ứng xử của người Việt Nam trong xã hội hiện đại dần dần chịu ảnh hưởng tương đối sâu sắc của văn hóa phương Tây trong quá trình toàn cầu hóa trong những thập kỷ vừa qua. Điều này có thể lý giải một phần lý do tại sao hai nền văn hóa được cho là đối lập nhau lại có rất nhiều điểm tương đồng đáng kể về nghi thức xã hội mặc dù có những khác biệt nhất định.

Từ khóa: giao tiếp đa văn hóa; nghi thức; tương tác xã hội; đặc điểm tương đồng

Translation of animal idioms in English into Vietnamese

Nguyen Thi Thao*

Hanoi University of Mining and Geology

ABSTRACT

Idioms represent a substantial section in any language, and the acquisition of idioms definitely demonstrates the foreign language learner's proficiency in using the language. Apparently, the names of animals appear abundantly in English idioms, and it is the translation of these idioms into the student's mother tongue that may pose enormous obstacles owing to huge dissimilarities between the two languages and cultures. The study used the qualitative methods to analyze different feasible strategies towards translating English idioms with animals into Vietnamese on the basis of the range of equivalences between the two languages. Statistical technique is applied with the aim of collecting English idioms with animals and their translation in Vietnamese; analytical technique is used for the analysis of the semantic-cultural properties of the idioms; contrastive technique is employed aiming at classifying different strategies towards translating English idioms in to Vietnamese. The study employs the idiom translation strategies proposed by Baker; namely, using idioms that are completely equivalent in meaning and structure, using idioms that are equivalent in meaning but different in structure, and translation by paraphrase. The analysis and contrast of idioms in the two languages reveal that there exist very few idioms that are absolutely identical in the two languages; while the majority of English idioms with animals have partial equivalents or even none equivalents in Vietnamese. In such cases, different images can be used to convey the same meaning or the meaning of English idioms must be paraphrased to ensure accurate understanding of Vietnamese learners' of English.

Keywords: English animals idioms; equivalence; translation strategy

1. Introduction

In the linguistic treasure of a nation, idioms serve a significant role in expressing the material and spiritual aspects of that nation. For foreign language learners, mastering the idioms of that foreign language is somewhat synonymous with the ability to understand and use that foreign language as fluently as a native speaker. The transference of idioms poses a significant challenge in the field of translation studies, due to their intrinsic cultural and linguistic nuances. Idioms are deeply rooted in the cultural and social contexts of their languages. Among these, animal idioms, which reference animals to convey specific meanings, present unique translation difficulties due to the symbolic meanings that animals carry in different cultures. This paper is intended to investigate the strategies towards translating animal idioms from English into Vietnamese, aiming to analyse the strategies employed by translators and the cultural implications of these translations.

2. Literature review and research method

2.1. Literature review

2.2.1. Definition of an idiom

The concept of *Idiom* has been approached from a variety of aspects. According to the Longman Dictionary of Contemporary English (2003) an idiom is defined as "*a phrase which means something different from the meanings of the separate words; the way of statement typical of a person or a people in their use of language.*" According to the Vietnamese Dictionary of the Institute of Linguistics, an idiom is "*a set of fixed words that are used in common use and whose meaning cannot usually be explained simply by the meaning of the words that make it up.*"

Larson (1998) defined an idiom as "*an ambiguous term, used in conflicting ways. In lay or general use, idiom has two main meanings. First, an idiom is a particular means of expressing something in*

* Tác giả liên hệ

Email: nguyenthithao@hmg.edu.vn

language, music, art, and so on, which characterizes a person or group. Secondly, an idiom is a particular lexical collocation or phrasal lexeme, peculiar to a language”.

Baker (2018) distinguished idioms from collocation by the transparency of meaning and flexibility patterning. According to her, idioms are “frozen patterns of language which allow little or no variation in form and often carry meanings which cannot be deduced from their individual components”. Five actions that may result in the loss of the meaning of an idiom includes: changing the order of the words in an idiom, deleting a word from it, adding word to it, replacing one word by another one, and changing its grammatical structure.

2.1.2. Translation of idioms

Behind the language of a nation there always exists the culture of that nation. The history of language and the history of culture always go together, cooperating and complementing each other. This explains why the meaning of a word contains specific information about the geographical, natural, historical, economic, social, artistic aspects and other features of that nation. Klaudy (2003) states that ‘translators should be not only linguistic but also cultural mediators’, and it should be part of their professional competence to know the two cultures and be able to ‘compare and assess the geographical, historical, social and cultural aspects of two language communities and develop strategies to bridge the gaps between different cultures.’ For this reason, Baker (2003) asserts that an idiom in one language may or may not have an equivalent idiom in another language.

English, being a language rich in idiomatic expressions, often uses animals to convey characteristics or situations metaphorically. For instance, English idioms like ‘let the cat out of the bag’ or ‘a butterfly in one’s stomach’ carry specific connotations that may not have direct equivalents in other languages. Vietnamese, on the other hand, has its own set of idiomatic expressions and cultural references to animals. The translation of these idioms requires not just linguistic proficiency but also a deep understanding of the cultural contexts of both languages. Baker (1992) states that ‘The main problems that idiomatic or expressions pose in translation relate to two main areas: the ability to recognize and interpret an idiom correctly and the difficulties in rendering various aspects of meaning that an idiom or fixed expression conveys into the target language.’

Obviously, animals can carry similar or different metaphorical meanings in different cultures, which can complicate the translation process. For example, in both cultures, a fox is often associated with cunning and deceit (*as sly as a fox*) and a wolf symbolizes fierce and cruelty (*a wolf in a sheep’s clothing*). On the contrary, an owl in British culture represents seniority and wisdom (*as wise as an owl*) whereas in Vietnamese culture, it is considered as a symbol of bad luck, death and ugliness. Understanding these cultural differences is crucial for effective translation. Newmark (1988) introduces the notion of cultural equivalence, a notable procedure in which a word in the source language can be substituted by another word in the target language with the same stylistic function, but possibly with different meanings, for example *Don Juan* in English can be translated into *Sở Khanh* in Vietnamese. Another clear evidence can be seen in the English idiom: ‘*Birds of the same feather flock together*’ whereas Vietnamese people have this one: ‘*Ngưu tầm ngưu, mã tầm mã*’. The image of *birds* in English is transferred into the image of *ngưu* (buffalos) and *mã* (horses) in Vietnamese. This procedure results from the substitution of an idiom with another with corresponding communicative value. The use of cultural equivalence in translation conveys familiar impression on readers because it refers to familiar concepts with target readership. Such transference, however, is not always applicable since one popular concept or idiom in one culture may be totally unfamiliar to people from another.

Baker (2018) proposes 5 principal strategies towards translating idioms as follow:

Strategy 1: ‘Using an idiom of similar meaning and form. This strategy involves using an idiom in the target language which conveys roughly the same meaning as that of the source-language idiom, and, in addition, consists of equivalent lexical items.’

Strategy 2: ‘Using an idiom of similar meaning but dissimilar form. It is often possible to find an idiom in the target language which has a meaning similar to that of the source idiom but consists of different lexical items.’

Strategy 3: ‘Borrowing the source language idiom. Just as the use of loan words is a common strategy in dealing with culture-specific items, it is not unusual for idioms to be borrowed in the original form in some contexts.’

Strategy 4: ‘Translation by paraphrase. This is by far the most common way of translating idioms when a match cannot be found in the target language or when it seems inappropriate to use idiomatic language in the target text because of differences in stylistic preferences of the source and target languages.’

Strategy 5: ‘Translation by omission of entire idioms. As with single words, an idiom may sometimes be omitted altogether in the target text. This may be because it has no close match, its meaning cannot be easily paraphrased, or for stylistic reasons.’

2.2. Research methods

The research adopts qualitative methods. The techniques to be applied in this study involve: statistical technique (aiming at collecting English idioms with animals and their translations into Vietnamese), analytical technique (aiming at analyzing their semantic-cultural properties) and contrastive technique (aiming at figuring out and classifying specific strategies that are appropriate for each idiom). The data for investigation include English idioms presented in *Oxford Dictionary of Idioms*. The analysis of translation strategies of English idioms with animals into Vietnamese will adopt theoretical framework suggested by Baker (2018); namely, using idioms that are completely equivalent in meaning and structure, using idioms that are equivalent in meaning but different in structure, and translation by paraphrase.

3. Findings and discussion

Out of the five strategies towards translating idioms proposed by Baker (2018), strategy 3 regarding borrowing the source language idioms seems to be an impractical way since there exists almost no such idioms in Vietnamese. In addition, strategy 5 will not be mentioned in this research for the reason that the choice remains greatly dependent on each translator’s style and context. The research aims to focus on the detailed analysis of the three remaining strategies to towards translating English idioms with name s of animals into Vietnamese.

3.1. Using an idiom of similar meaning and form

This approach entails employing an idiom in the target language that closely matches the meaning of the source language idiom and contains equivalent vocabulary. In other words, the idiom in the target language conveys the same meaning and uses the same corresponding words as in the source language.

Take ‘*crocodile tears*’ for example. The literal translation of ‘*crocodile tears*’ maintains both the imagery and the idiomatic meaning, ensuring clarity and cultural relevance. This idiom, understood globally, preserves its connotation of insincerity in both English and Vietnamese contexts. Regarding cultural value, this strategy highlights shared human experiences and expressions, demonstrating how some metaphors transcend cultural boundaries. It reflects a cultural understanding that extends beyond linguistic differences. Some idioms that can be translated using this strategy are listed below:

English Idioms	Meanings	Vietnamese
‘ <i>Crocodile tears</i> ’	Fake or insincere tears.	<i>Nước mắt cá sấu</i>
‘ <i>A wolf in sheep’s clothing</i> ’	A person who seems benign but is threatening in reality.	<i>Sói đội lông cừu</i>
‘ <i>Fight like cats and dogs</i> ’	Have angry arguments all the time	<i>Cãi nhau như chó với mèo</i>
‘ <i>Fish out of water</i> ’	Someone who is in an unfamiliar or uncomfortable situation.	<i>Như cá mắc cạn</i>

However, this kind of perfect match between the two cultures can only be achieved occasionally. It can be explained by the fact that the more the two cultures are identical to each other, the more cases of such equivalents can be created; contrarily, when the cultural differences are clearly remarkable, then the possibility of making such an absolute equivalent of the idiom is decreased to its lowest degree. In fact, Britain and Vietnam clearly own dissimilar cultures, so there exists a limited number of absolute equivalents of animal idioms in the two languages.

3.2. Using an idiom of similar meaning but dissimilar form

This strategy involves using an idiom in the target language that conveys a similar meaning to the

source language idiom but does not share the same vocabulary. Put in other words, the lexical elements of the source language idiom are not preserved in the target language; instead, a semantic equivalent replaces the original lexical items. Structural adaptation adjusts the idiom's components to align with the linguistic and cultural conventions of the target language, while maintaining the original meaning.. For example, the English idiom *'Kill two birds with one stone'* can be translated into *'Một mũi tên trúng hai đích'*. This translation preserves the concept of achieving two objectives with a single action. By adapting the structure, the translation remains clear and effective.

Below are some typical English idioms of this type and their Vietnamese equivalents.

English Idioms	Meanings	Vietnamese
<i>'To kill two birds with one stone'</i>	To accomplish two objectives with one action.	<i>Một mũi tên trúng hai đích/ Một công đôi việc</i>
<i>'A leopard can't change its spots'</i>	A human character, particularly if it is flawed, is unlikely to change.	<i>Chó đen giữ mực</i>
<i>'Stubborn as a mule'</i>	Very stubborn	<i>Thân lừa ưa nặng</i>
<i>'The early bird catches the worm'</i>	People who begin or arrive ahead of others are more likely to achieve success.	<i>Trâu chậm uống nước đục</i>
<i>'Teach an old dog new tricks'</i>	Teaching someone new skills or altering their habits or character is extremely challenging.	<i>Tre già khó uốn</i>
<i>'To kill the goose that lays the golden eggs'</i>	To undermine or halt the primary source of your income.	<i>Tham bát bỏ mâm/ Tham thì thâm, lằm thì thiệt</i>
<i>'Every dog has its day'</i>	Everybody experiences success or happiness at some point in their life.	<i>Ai giàu ba họ, ai khó ba đời</i>
<i>'Birds of a feather flock together'</i>	People who share similar interests or traits often group together.	<i>Ngưu tầm ngưu, mã tầm mã</i>
<i>'A straw that breaks the camel's back'</i>	The final incident in a series of negative events that makes you feel you can no longer tolerate a bad situation.	<i>Giọt nước tràn ly/ Già néo đứt dây</i>
<i>'Don't count your chicken before they hatch'</i>	You shouldn't make plans based on something positive happening until you are certain that it has actually occurred.	<i>Đừng đếm cua trong hang</i>

This strategy highlights the significance of cultural context in idiomatic expressions. The adaptation respects Vietnamese linguistic patterns and ensures the idiom's comprehensibility and relevance. Although the animal and imagery differ, the connotative meaning is preserved, ensuring the idiom's relevance in Vietnamese.

3.3. Translation by paraphrase

Paraphrasing can be considered as the most frequent method for translating idioms due to the impossibility to find an equivalent in the target language or variations in stylistic selections. As a matter of fact, there exist a large quantity of English idioms with animals without any equivalences in Vietnamese. Consequently, the translator is supposed to paraphrase the idiom from the source language to make sure the meaning of the idioms is comprehensible to Vietnamese learners of English. This strategy involves omitting of the lexical item denoting animals in the target language and providing an explanation of meaning of the idiom. Take the idiom *'butterflies in one's stomach'* as an example. Due to the fact that there is no equivalent idiom in Vietnamese, it has to be translated to *'lo lắng bồn chồn'* (*feeling anxious*), resulting in the disappearance of the lexical item *'butterflies'* in the target language. This procedure trades off specific animal images for a more direct expression of the idiom's meaning in the target language. The phrase communicates the sensation of nervousness or anxiety without relying on the metaphor of *butterflies*. While the visual imagery is lost, the emotional impact is more or less retained. Below are some typical examples of this type.

English Idioms	Meaning	Vietnamese
'Like a bull in a China shop'	Being inattentive in their movements or actions.	Vụng về lóng ngóng
'Butterflies in one's stomach'	Feeling nervous or anxious.	Lo lắng bồn chồn
'An elephant in the room'	An obvious issue or challenging situation that people prefer to avoid discussing.	Điều hiển nhiên mà mọi người luôn né tránh
'The world is your oyster'	You can do what you want or go where you want.	Bạn có nhiều cơ hội ở phía trước
'Pigs might fly'	There is no chance at all of something happening/	Chỉ khi Mặt Trời mọc đằng Tây
'Let the cat out of the bag'	Accidentally reveal a secret, often without meaning to.	Bí mật lộ tẩy
'Put a cat among the pigeons'	To say or do something that stirs up trouble or provokes widespread anger.	Làm mọi thứ rối tung/ xáo trộn
'A snake in the grass'	An unpleasant person who cannot be trusted.	Kẻ thù giấu mặt
'Let sleeping dogs lie'	Let things be; we shouldn't bring up a negative situation that most people have already moved on from.	Chuyện đã qua hãy để nó qua
'To have a bee in one's bonnet'	Keep talking about something again and again because you think it is important.	Luôn bận tâm/ ám ảnh về điều gì

Regarding cultural value, omission can simplify translation and avoid potential confusion when the metaphorical image is not universally understood. However, this approach might lead to a loss of the idiom's stylistic and cultural richness. Although omitting animal imagery can be practical in certain situations, it may also diminish the idiomatic value and cultural profoundness. This strategy, though effective in conveying the core meaning, might strip the expression of its stylistic richness and cultural identity.

4. Conclusion

The translation of animal idioms from English to Vietnamese manifests the fine balance between maintaining the figurative meaning and adapting to cultural contexts. While some idioms are translated directly, others require substitution of animals or metaphorical constructs to preserve the intended meaning. This analysis reveals the significance of cultural awareness and linguistic creativity in translation practices, highlighting both the challenges and strategies involved. Ultimately, translating idioms involves more than just a linguistic task; it also requires cultural negotiation. By grasping and employing suitable translation strategies, translators can reconcile language differences, providing translations that are both precise and culturally meaningful. This process highlights the broader role of translation in promoting cross-cultural communication and comprehension.

In summary, the translation of animal idioms from English to Vietnamese represents a broad scope of study that intersects linguistic, cultural, and practical considerations. By examining the strategies used and the cultural implications of these translations, this research is hoped to contribute to the broader field of translation studies and enhances Vietnamese learners' competence in intercultural communication.

References

- Baker, M., 2018. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. Routledge.
- Klaudy, K., 2003. *Languages in Translation*. Budapest, Scholastica.
- Larson, M. L., 1998. *Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence*. University Press of America.
- Longman Dictionary of Contemporary English*. 2003. Pearson Longman.
- Newmark, P., 1988. *A Textbook of Translation*. Prentice Hall International, London & New York.
- Newmark, P., 2006. *Approaches to Translation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Nida, E. A., & Taber, C. R., 2003. *The Theory and Practice of Translation*. Brill Academic Pub.
- Siefring, J., 2004. *Oxford Dictionary of Idioms*. Oxford University Press.

TÓM TẮT

Dịch thành ngữ tiếng Anh chứa tên động vật sang tiếng Việt

Nguyễn Thị Thảo

Trường Đại học Mở - Địa chất

Thành ngữ luôn chiếm một phần quan trọng trong bất kỳ ngôn ngữ nào và khả năng sử dụng thành ngữ chắc chắn thể hiện trình độ của người học ngoại ngữ. Trong tiếng Anh có nhiều thành ngữ chứa tên các loài động vật, và việc dịch những thành ngữ này sang tiếng Việt có thể gây ra những trở ngại to lớn do sự khác biệt lớn giữa hai ngôn ngữ và nền văn hóa. Bài viết nhằm phân tích các chiến lược khả thi trong việc dịch thành ngữ tiếng Anh có tên động vật sang tiếng Việt trên cơ sở mức độ tương đương giữa hai ngôn ngữ. Các phương pháp được sử dụng cho nghiên cứu bao gồm: phương pháp thống kê với mục đích thống kê các thành ngữ tiếng Anh chứa tên động vật và dịch nghĩa của các thành ngữ này trong tiếng Việt; phương pháp phân tích nhằm phân tích các đặc điểm ngữ nghĩa - văn hoá của các thành ngữ; phương pháp đối chiếu so sánh nhằm mục đích phân loại các thành ngữ theo các chiến lược dịch phù hợp. Nghiên cứu sử dụng các chiến lược dịch thành ngữ đề xuất bởi Baker như sử dụng thành ngữ tương đương hoàn toàn về nghĩa và cấu trúc, sử dụng thành ngữ tương đương về nghĩa nhưng khác về cấu trúc, và phương pháp diễn giải. Qua phân tích và đối chiếu thành ngữ trong hai ngôn ngữ cho thấy chỉ có rất ít thành ngữ giống nhau tuyệt đối trong hai ngôn ngữ; còn phần lớn các thành ngữ tiếng Anh có chứa tên động vật chỉ tương đương một phần hoặc thậm chí không có sự tương đương trong tiếng Việt; trong những trường hợp như vậy, có thể sử dụng các hình ảnh khác nhau để truyền đạt ý nghĩa tương tự hoặc phải diễn giải ý nghĩa của các thành ngữ tiếng Anh để người học có thể hiểu được.

Từ khóa: thành ngữ tiếng Anh chỉ động vật; phương thức dịch tương đương; chiến lược dịch thuật

A study on using language learning strategies at Hanoi University of Mining and Geology

Truong Thi Thanh Thuy*
Hanoi University of Mining and Geology

ABSTRACT

In an increasingly interconnected world, the ability to communicate across languages is more valuable than ever. Language learning is not only a key to unlocking cultural understanding and global opportunities, but it also enhances cognitive abilities and fosters personal growth. However, the journey of acquiring a new language is often fraught with challenges and requires more than just a grasp of vocabulary and grammar. Effective language learning strategies (LLS) play a crucial role in navigating these challenges, enabling learners to optimize their efforts and achieve proficiency. This study was conducted to understand how LLS are utilized by the students at Hanoi University of Mining and Geology and to assess the relationship between the extent of LLS use and students' academic performance. The research team conducted a qualitative study by analyzing data collected from observations of 45 students and conducting in-depth interviews with 3 students enrolled in the English 2 course during the first semester of the 2023-2024 academic year. The observation results indicated that the students in the study group used LLS to a modest extent when learning English. The in-depth interviews revealed that students with good English learning outcomes tended to frequently use LLS.

Keywords: language; strategies; qualitative; learning outcome

1. Introduction

Globally, researchers began to take an interest in language learning strategies (LLS) in the 1980s when the role of the learner was emphasized, and cognitive science saw significant advancements. Researchers have made certain achievements, such as successfully establishing a theoretical framework that includes the definition, classification, and measurement tools for language learning strategies, as well as identifying factors that may influence the use of LLS. Understanding LLS is a fundamental condition for learners to actively engage in training and self-training and to maintain lifelong learning motivation. With the desire to understand how LLS are used by non-English major students at Hanoi University of Mining and Geology, the author conducted research through observation, note-taking, and in-depth interviews, thereby identifying the relationship between the extent of LLS use and English learning outcomes among students. Based on this, the research team made recommendations for improving the English learning experience for non-English major students.

2. Theoretical background and research methods

2.1. Concept of language learning strategies

Rubin (1975) suggests that learning strategies are the techniques or devices that learners use to acquire knowledge. From a more linguistic perspective, Tarone (1983) considers LLS as the intentions aimed at developing language and sociolinguistic skills in the target language. Up to the present time, many researchers around the world highly appreciate Oxford's (1990) definition: "LLS are the activities used by learners to facilitate the perception, storage, retrieval, and use of information, the specific actions taken by learners to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations." Oxford's definition of LLS is truly specific, and clear, and highlights the benefits of using LLS for learners.

2.2. Classification of language learning strategies

* Tác giả liên hệ

Email: truongthithanhthuy@humg.edu.vn

According to Liu (2010), Oxford (1990) successfully developed a system of LLS that is easier to understand and more detailed than those of previous authors. Therefore, this article will be based on Oxford's (1990) classification of LLS. According to Oxford (1990), LLS are divided into two main groups: direct strategies and indirect strategies, depending on the roles of these groups in the language learning process.

2.2.1. Direct strategies

The group of direct strategies includes those strategies that learners directly employ during the process of learning the target language. This group is further divided into memory strategies, cognitive strategies, and compensation strategies.

Memory strategies involve techniques that effectively help in memorizing, retrieving, and transforming necessary information to use the target language later. These strategies assist students in storing crucial information gathered during the learning process. When there is a need to use stored information, these strategies help learners recall prior knowledge. An example of a memory strategy is using a semantic map of nouns or verbs to show the relationships between words.

Cognitive strategies are those that help learners use the target language or perform tasks accurately through processes such as reasoning, analyzing, and concluding. Examples include practicing the language and using a dictionary to look up difficult words.

Compensation strategies are used when learners have a limited vocabulary in the target language. These strategies help learners communicate in speaking or writing even when their vocabulary is insufficient. For example, using contextual clues to guess the meaning of a word can compensate for a lack of vocabulary.

2.2.2. Indirect strategies

The group of indirect strategies consists of techniques that assist direct strategies. Although they are not directly involved in acquiring a new language, indirect strategies positively support direct strategies by regulating the learning process. This group includes three subcategories: metacognitive strategies, affective strategies, and social strategies.

Metacognitive strategies help learners coordinate their learning process by focusing, planning, self-managing, and self-evaluating their learning. Learners can also choose learning strategies and make adjustments if they find them unsuitable. For example, learners can review all the materials related to the target language they have encountered and plan which parts to focus on.

Affective strategies help learners manage their emotions, attitudes, motivation, and values that influence their learning process. These strategies have a significant impact on learning. For instance, learners might smile to relax and reward themselves for achieving good results.

Social strategies involve activities that learners participate in to seek opportunities for exposure to environments where they can practice the target language. This group is crucial because language learning inherently involves social interaction. Examples include asking questions, practicing language in pairs, or communicating with native speakers to improve language skills.

2.3. Research methods

The research team conducted a qualitative study that included observing and note-taking the use of LLS in the classroom among 45 students enrolled in English 2 during the first semester of the 2023-2024 academic year. The Strategy Inventory for Language Learning – SILL by Oxford (1990) was used as a measurement tool for the researcher to refer to during the observation period of the study group from September to November 2023. To identify the relationship between the use of LLS and students' academic performance, the research team conducted in-depth interviews with three students who scored above 8.5 in the English 1 course. For this study, the research team proposed two research questions:

- How do non-English major students at the University of Mining and Geology use LLS?
- What is the relationship between students with high exam scores and the extent of their use of LLS?

3. Results and discussion

3.1. Results

The observation and note-taking process in class revealed that most students tend to use some familiar language learning strategies. For example, regarding memory strategies, students have employed strategies such as "I think of relationships between what I already know and new things I learn in English" and "I use new English words in a sentence so I can remember." For cognitive strategies, students have used strategies like "I say or write new English words several times" and "I practice the sounds of English," while some students have also adopted the strategy "I try not to translate word-for-word." The strategy "I first skim an

English passage (read it quickly) then go back and read carefully” is used by only a few students when doing reading. Regarding compensation strategies, many students have applied strategies such as "To understand unfamiliar English words, I make guesses" and "I read English without looking up every new word" when practicing reading comprehension skills. For metacognitive strategies, the research team observed that some students tend to use strategies such as "I have clear goals for improving my English skills," "I think about my progress in learning English," "I plan my schedule so I will have enough time to study English," "I pay attention when someone is speaking English," "I notice my English mistakes and use that information to help me do better," and "I try to find out how to be a better learner of English." Regarding affective strategies, the students commonly used strategies such as "I try to relax whenever I feel afraid of using English" and "I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake" during English practice in class. For social strategies, almost all the students employed the strategy “If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or to say it again.” Many students used the strategies “I practice English with other students” and “I ask questions in English.”

To evaluate the relationship between the extent of using language learning strategies and students' academic performance, the teacher also conducted in-depth interviews with three students who scored above 8.5 in the English 1 course. The interviews included questions about their plans, goals for learning English, and the strategies they employed in learning grammar, vocabulary, pronunciation, and the skills of listening, speaking, reading, and writing. The results revealed the following:

The first student made a detailed plan for his English learning and set specific goals to achieve. For grammar learning, this student frequently reviewed the material, completed grammar exercises, and paid close attention to mistakes to correct them. In learning new vocabulary, the student used online applications, noted new words in a dictionary app on his phone, and memorized words by associating them with the contexts in which they appeared. Regarding pronunciation, the student consulted dictionaries to learn the correct pronunciation, practiced repeatedly to avoid mistakes, and focused on the differences between English and Vietnamese sounds. For reading comprehension, the student emphasized identifying the main idea of the text and focused on questions to find the necessary answers. He also applied the knowledge gained from reading to enhance his speaking and writing skills. As for listening comprehension, the student practiced listening daily, gradually increasing the duration and difficulty of the material. When practicing speaking skills, the student remained confident, unafraid of making mistakes, and regularly practiced speaking English with a friend. Additionally, he tried to communicate in English with friends, teachers, and foreigners. For writing skills, the student practiced frequently, utilizing a diverse vocabulary and appropriate grammar according to the topic's structure. He also incorporated knowledge of natural and cultural social topics to convey content comprehensively and clearly to the reader.

The second student planned her English learning journey with achievable goals. For grammar, she consistently practiced using a systematic grammar book. For vocabulary, she used flashcards and organized vocabulary by synonyms and antonyms. When practicing pronunciation, she memorized the standard phonetic chart, focused on consonants, vowels, and words, and repeatedly listened and read aloud to correct mistakes. In reading comprehension, she regularly practiced by highlighting keywords and sentence structures in the passages. To improve listening skills, she carefully read the questions, listened for keywords, and identified the correct answers. Additionally, in her free time, she often watched English movies or listened to English music. To practice speaking, she recorded her speeches, practiced speaking alone, taught her sibling to speak English, and used the Yeetalk app to practice conversation. For writing, she frequently wrote on various topics, focusing on using correct phrases and sentence structures instead of just stringing individual words together.

The third student also created a very detailed plan for learning English, setting scaffolding goals that gradually increase in difficulty over different stages. For grammar, she focused on memorizing the identifying features of various structures and repeatedly completed similar exercises. Regarding vocabulary, she categorized words to aid memorization, learned new words by writing them repeatedly, placed them on walls for easy visibility, learned through simple songs, and used vocabulary learning apps. In pronunciation practice, she used pronunciation apps and watched pronunciation tutorials by native speakers on YouTube to practice and correct her pronunciation errors. For reading comprehension, she emphasized finding keywords and using the process of elimination to identify the correct answers. When practicing listening skills, she also concentrated on keywords or visual cues (if available) to understand part of the content being discussed. For speaking, she practiced by listening, observing, and practicing speaking along with movies, and songs, and learning how to use words in similar contexts. To develop writing skills, she believed the key was frequent practice, beginning with drafting key ideas and using appropriate structures to develop those ideas into sentences and paragraphs. Continuous practice over time, she believed, would naturally improve one's writing ability.

3.2. Discussion

The results of the first research question indicate that non-English major students at Hanoi University of Mining and Geology do not frequently use LLS. This finding aligns with the research by Erhman and Oxford (1989), which suggests that university students, second language learners, and high school students use various strategies to a limited extent. In other words, these groups do not actively employ the most effective and comprehensive strategies available.

The results of the second research question reveal that students with good academic performance tend to use LLS more frequently. The students who were interviewed in-depth utilized a diverse range of LLS, including metacognitive strategies (Students 1, 2, 3), memory strategies (Students 1, 2, 3), cognitive strategies (Students 1, 2, 3), compensation strategies (Students 1, 2, 3), social strategies (Students 1, 2), and affective strategies (Student 1). These students had explored LLS and successfully applied strategies that were effective for their English learning.

4. Conclusion

Based on the research results, the authors found that although non-English major students at the University of Mining and Geology use learning strategies at a below-average level, they tend to employ metacognitive strategies in their language learning process. Therefore, English teachers can leverage this advantage to enhance the students' language skills, generate interest in language learning, and assist students in planning, adjusting, and evaluating their learning process.

Through in-depth interviews, the authors found that students with good academic performance tend to frequently use a variety of LLS. Therefore, English teachers could consider introducing effective LLS to students or having them complete surveys based on Oxford's questionnaire, allowing them to become familiar with these strategies and gradually learn how to use them effectively in their English.

References

- Cotterall, S. & Reinders, H., 2004. Learner Strategies: A guide for teachers. *RELC Portfolio Series 12*.
- Ehrman, M., & Oxford, R., 1989. Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal*, 73(1), 1-13.
- Liu, J., 2010. Language learning strategies and its training model. *International Education Studies*, 3 (3), p.100.
- Oxford, Rebecca, 1990. *Language Learning Strategies: What every Teacher Should know*. Boston, Mass. Heinle & Heinle Publishers.
- Qingquan, N., Chatupote, M., & Teo, A., 2008. A deep look into the learning strategy used by successful and unsuccessful students in the Chinese EFL learning context. *RELC Journal*, 39(3), 338-358.
- Rubin, Joan, 1975. What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly* 9: 41-51.
- Tarone, E., 1983. Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly* 15, No. 3:285-295.

TÓM TẮT

Nghiên cứu về việc sử dụng các chiến lược học ngôn ngữ tại trường Đại học Mỏ - Địa chất

Trương Thị Thanh Thủy
Trường Đại học Mỏ - Địa chất

Nghiên cứu được thực hiện với mục đích tìm hiểu cách thức các sinh viên không chuyên tiếng Anh trường đại học Mỏ - Địa chất sử dụng các chiến lược học tập ngôn ngữ (CLHTNN) trong quá trình học tiếng Anh và đồng thời đánh giá mối quan hệ giữa mức độ sử dụng CLHTNN với kết quả học tập của sinh viên. Nhóm tác giả đã tiến hành nghiên cứu định tính, phân tích các dữ liệu thu thập được thông qua việc quan sát và ghi chú đối với 45 sinh viên theo học lớp Tiếng Anh 2 học kỳ 1 năm học 2023 – 2024 và tiếp theo đó tiến hành phỏng vấn sâu 3 sinh viên có kết quả điểm Tiếng Anh 1 trên 8.5. Quá trình quan sát cho thấy các sinh viên không chuyên tiếng Anh trường đại học Mỏ - Địa chất sử dụng các CLHTNN ở mức độ khiêm tốn. Kết quả các cuộc phỏng vấn chỉ ra rằng các sinh viên đạt kết quả cao khi học tiếng Anh có xu hướng thường xuyên áp dụng đa dạng các CLHTNN.

Từ khoá: ngôn ngữ; chiến lược; định tính; kết quả học tập

Learner autonomy in learning English: A case study at Hanoi University of Mining and Geology

Truong Thi Thanh Thuy*
Hanoi University of Mining and Geology

ABSTRACT

In recent years, the issue of Autonomous Learning, also known as Learner Autonomy, has garnered significant attention from researchers in the field of foreign language teaching and learning. Beyond classroom learning, students need to practice the language with friends and those around them. They also need to set learning goals, develop study plans, use their study time effectively, and monitor and evaluate their learning progress. Aiming to understand the level of autonomy among students at the University of Mining and Geology in learning English, the research team conducted a study involving 113 students enrolled in the English 1 course in the 2nd semester of the academic year 2023-2024. The results indicated that the students' autonomy was at an average level among which the learners were the most autonomous in determining the learning goal and the least autonomous in monitoring the learning process. In addition, the more autonomous ones showed better achievement in their study.

Keywords: autonomy; learning process; monitor; goal

1. Introduction

In recent years, the issue of Autonomous Learning, also known as Learner Autonomy, has garnered significant attention from researchers in the field of foreign language teaching and learning. According to Cheng, J.F. (2019), autonomous learning is particularly essential for foreign language learners in general and English learners in particular. Beyond classroom learning, students need to practice the language with friends and those around them. They also need to set learning goals, develop study plans, use their study time effectively, and monitor and evaluate their learning progress. Aiming to understand the level of autonomy among students at the University of Mining and Geology in learning English, the research team conducted a study involving 113 students enrolled in the English 1 course. Based on the study's findings, the team made several proposals to help learners enhance their autonomy in learning, thereby sustaining lifelong learning abilities.

2. Content

2.1. Theoretical background

Holec was a pioneer in using the concept of "learner autonomy" in the field of foreign language teaching research. According to Holec (1981), an autonomous learner is the one who can make decisions related to their learning, whether it is ongoing or planned. Learner autonomy is the capacity to take responsibility for one's learning, which includes making decisions on all aspects of the learning process. This encompasses determining learning objectives, deciding on the content, choosing methods and strategies, monitoring the learning process, and evaluating learning outcomes. After Holec, researchers provided various definitions of learner autonomy from different perspectives. Little (1991) added a psychological dimension to Holec's definition by suggesting that learner autonomy involves a psychological relationship between the learner and the learning process and content. Benson (2001) defined learner autonomy as the ability to manage one's learning, which includes three aspects: managing learning behavior, the learning environment, and the psychological aspects of learning. In summary, regardless of the perspective, researchers emphasize three main aspects of learner autonomy: initiation, organization and monitoring, and evaluation. An autonomous learner needs to have the capacity for self-responsibility, self-decision-making, and independent learning.

2.2. Research method

* Tác giả liên hệ

Email: truongthithanhthuy@humg.edu.vn

This report employs a descriptive research approach, using a survey questionnaire to assess the learner autonomy of non-English major students at the University of Mining and Geology. The survey was designed based on Liu's (2012) study and includes 18 questions, utilizing a 5-point Likert scale ranging from "completely untrue for me" to "completely true for me." A total of 113 full-time students enrolled in English 1 courses during the second semester of the 2023-2024 academic year participated in the survey from April 11, 2024, to April 30, 2024. To ensure objective information, students were not required to provide personal information such as names or email addresses on the survey. They were also informed that there were no right or wrong answers, encouraging them to answer the survey confidently. The authors used descriptive statistics through SPSS version 20, including mean (M) and standard deviation (SD), to analyze the quantitative data collected from the questionnaire.

In conducting this study, the authors posed two research questions:

- To what extent do students at the University of Mining and Geology exhibit learner autonomy in their English language studies?
- In which aspect of learner autonomy do students demonstrate the highest proficiency among the three stages: initiation, organization-monitoring, and evaluation?

2.3. Results and discussion

2.3.1. Results

This section presents the survey results on learner autonomy in English language learning among students at the University of Mining and Geology. Learner autonomy is evaluated across three aspects: initiation, organization-monitoring, and evaluation. The content of Table 1 highlights the overall mean values for the three stages. The results indicate that the initiation stage has the highest mean value (Mean=3.6880), followed by the organization-monitoring stage and the evaluation stage, with nearly equal mean values (Mean=3.5849 and Mean=3.5641, respectively). These mean values suggest that the learner autonomy in English language learning among the surveyed students at the University of Mining and Geology is at a moderate level.

Table 1. Student's Autonomy Across Three Aspects

No	Stages	Rank	Mean
1	Initiation	1	3.6880
2	Organizing-Monitoring	2	3.5849
3	Evaluation	3	3.5641

The following section presents the mean values of each item within the three aspects mentioned above. Observations from Table 2, which shows the mean values for the initiation stage, reveal that most students actively use the Internet to resolve their queries (Mean = 4.0885; SD = 0.85102). A considerable number of students believe they can set their own English learning goals (Mean = 3.8053; SD = 0.89501). The number of students who feel confident asking their friends about things they do not understand is average (Mean = 3.4956; SD = 1.09428). However, the standard deviation greater than 1 indicates a significant variance in students' responses for that variable. This suggests that while some students are very confident, others are not confident when asking their peers. The number of students who actively ask teachers about things they do not understand is also average and slightly lower than the response to question 3 (Mean = 3.3628; SD = 0.94550).

Table 2. Student's Autonomy in the Initiation Stage

No	Items	Rank	Mean(M)	Std. Deviation(SD)
1	I have my own English learning goals	2	3.8053	0.89501

2	I actively ask teachers about things I don't understand	4	3.3628	0.94550
3	I feel confident when asking friends about things I don't understand	3	3.4956	1.09482
4	I actively use the Internet to resolve my queries	1	4.0885	0.85102

According to the data in Table 3 on the mean values for the Organization-Supervision stage, surveyed students relatively agree with the opinions related to the organization-supervision process. Specifically, a large number of students have higher learning motivation when they identify suitable learning strategies ($M = 3.8938$; $SD = 0.97617$) and appropriate learning methods ($M = 3.8761$; $SD = 0.95555$), hence the mean values of these two items are the highest in the group. Ranking third and fourth in the group with mean values of $M = 3.6814$ and $M = 3.6460$, listening to English songs and watching English movies outside the classroom are chosen by many students to increase learning interest. However, the standard deviation of these two variables is high (>1), indicating a dispersion in responses. Activities with mean values ranging from 3.4 to 3.5 include selecting learning activities within English lessons ($M = 3.5398$), choosing classroom activities ($M = 3.5044$), knowing what to learn next when building and implementing a learning plan ($M = 3.5044$) and selecting activities outside the classroom ($M = 3.4956$) to increase learning interest. The standard deviations of these variables are all <1 , indicating a high concentration of responses. The two activities with the lowest mean values in the group include choosing to read English newspapers/magazines outside of class ($M = 3.3717$) and practicing speaking English with friends outside of class ($M = 3.363$) to increase learning interest. Both of these activities have high standard deviations >1 , indicating a significant difference in responses.

Table 3. Student's Autonomy in the Organization-Supervision Stage

No	Items	Rank	Mean(M)	Std. Deviation(SD)
5	I know what to study next when I build and execute my study plan.	7	3.5044	0.96477
6	I find it more enjoyable to choose study activities within English lessons.	5	3.5398	0.98230
7	I have higher motivation to study when I determine the appropriate study methods.	2	3.8761	0.95555
8	I have higher motivation to study when I determine the appropriate study strategies.	1	3.8938	0.97617
9	I find it more enjoyable to choose activities such as listening to English songs outside of class.	3	3.6814	1.01124
10	I find it more enjoyable to choose activities such as reading English newspapers/magazines outside of class.	9	3.3717	1.01491

11	I find it more enjoyable to choose activities such as practicing speaking English with friends outside of class.	10	3.3363	1.08241
12	I find it more enjoyable to choose activities such as watching English movies outside of class.	4	3.6460	1.09316
13	I have higher motivation to study when I choose study materials in class.	6	3.5044	0.75739
14	I have higher motivation to study when I choose study materials outside of class.	8	3.4956	0.87754

Below is the presentation of the results from Table 4 regarding the average values in the evaluation stage. A considerable number of students can identify their strengths and weaknesses when studying with friends ($M=3.7611$) and feel more confident when they see their progress through monitoring their learning process ($M=3.7080$). These two activities have the highest average values in the group. The opinion that students achieve higher results when they can self-evaluate their abilities has an average value ($M=3.5221$), indicating a moderate level of agreement among respondents. Ranked last in the group with $M=3.2655$, it shows that many students do not believe they control their learning better through writing journals or reflecting on what they have learned.

Table 4. Student's Autonomy in the Evaluation Stage

No	Items	Rank	Mean(M)	Std. Deviation(SD)
15	I feel more confident when I see my progress through monitoring my learning process	2	3.7080	0.80934
16	I can identify my strengths and weaknesses when studying with friends.	1	3.7611	0.80483
17	I achieve higher academic results when I can self-evaluate my abilities.	3	3.5221	0.92676
18	I control my learning better through writing a learning journal or reflecting on what I have learned	4	3.2655	0.99119

2.3.2. Discussion

The level of autonomous learning capability in English among students at the University of Mining and Geology is evaluated across three aspects: Initiation, Organization-Supervision, and Evaluation. The discussion of the analysis results is presented based on these three aspects. Regarding the Initiation group, the Internet is considered a useful resource that the majority of students actively consult when they encounter issues they do not understand. Many researchers have pointed out the influence of technology, supported by the Internet, on learning in general and language learning in particular, such as Littlemore (2001). Additionally, friends and teachers are also reliable sources that students should utilize to enhance their autonomous learning.

In the Organization-Supervision stage, students believe that they are more motivated to study when they identify suitable learning strategies and methods. This finding aligns with Littlemore's (2001) research results. Students also find that they are more interested in learning when they choose extracurricular activities that combine entertainment and learning, such as watching movies and listening to songs in English. However, extracurricular activities like reading newspapers and magazines in English and practicing speaking English with friends are the least chosen by students in this stage. This could be because many students who are currently taking English 1 lack the confidence to recreate and use the language materials they have learned to practice speaking English with friends outside of class. They may also lack the necessary vocabulary and reading comprehension skills needed for reading newspapers and magazines in English. Items suggesting that students are more motivated to learn when they choose their materials both inside and outside the classroom, select activities in lessons, or independently create their study plans, also did not receive much agreement from many students. This indicates that students have not yet proactively created their study plans and primarily rely on the classroom study plans provided by teachers. Additionally, they are not proactive in selecting learning materials or activities, still adhering to the curriculum under the guidance of their teachers.

The results in the Evaluation stage show that many students are able to identify their strengths and weaknesses when studying with peers, and they also feel more confident when they notice their progress through monitoring their learning process. However, not many students believe that they achieve higher learning outcomes by self-assessing their abilities, and they are somewhat doubtful about whether reflecting on the learning process or keeping a journal helps them better control their learning process. This suggests that students encounter certain obstacles when performing these two activities during their studies. Therefore, students need specific guidance and the advice of teachers when facing difficulties throughout their learning process. In his research, Scheb-Buennner (2018) concluded that monitoring and evaluating the learning process should be the responsibility of both teachers and students, and specific guidance for students is necessary to achieve the highest effectiveness.

3. Conclusion

Based on the research results, the group of authors found that non-English major students at the University of Mining and Geology demonstrate moderate levels of autonomy in learning English. Among the three aspects of autonomous learning, opinions related to the Initiation aspect received the most consensus. The results show that many students have set learning goals, actively used the Internet, and consulted teachers and friends to help them resolve doubts during their learning process. Regarding opinions in the Organization-Supervision group, the results indicate that the student's level of autonomy is only average; however, many students show higher motivation when they identify suitable learning methods and strategies. Lastly, in the Evaluation group, the results are divided into two smaller groups. While the majority of students feel more confident when monitoring their learning progress and can identify strengths and weaknesses while working with friends, many of them do not yet believe that self-assessment of their learning abilities leads to better academic outcomes. Reflecting on or writing journals about what they have learned helps them better control their learning. Based on the research findings, we propose the following recommendations related to the three aspects of autonomous learning.

For the initiation aspect, teachers should emphasize the importance of autonomy in learning and the practicality of setting learning goals right from the beginning of the course. This helps students identify both short-term and long-term goals for the entire course. For the organization-supervision aspect, teachers should guide students on how to create study plans, choose learning methods, strategies, study materials, and practice activities outside the classroom. This guidance helps students organize their learning effectively. For the evaluation aspect, encouraging students to self-assess their abilities or evaluate their peers is a crucial skill for autonomous learning. However, teachers should provide clear grading scales and criteria so that students can reference them and feel more confident in their assessments. Additionally, teachers should encourage students to reflect on what they have learned using various methods such as asking a few short questions at the end of the lesson, answering end-of-lesson questions, keeping a journal, or participating in end-of-session discussions.

References

- Benson, P., 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. London, England: Longman.
- Cheng, J.F., 2019. *An investigation of learner autonomy among EFL students in mainland Chinese Universities*. (Unpublished University thesis), Universiti Tunku Abdul Rahman, Malaysia.

- Holec, H., 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Little, D., 1991. *Learner Autonomy: Definitions, issues, and problems*. Dublin, Ireland: Authentik.
- Littlemore, J., 2001. Learner autonomy, self-instruction and new technologies in language learning. *ICT and language learning: A European Perspective* (p.39-52): Lisse, Netherlands: Swet and Zeitlinger Publisher.
- Scheb-Buener, P., 2018. University students' perception on autonomous learning: A case of private University, Thailand. *Proceedings of the 1st International Conference on English Studies Organizing Committee* (p321-332). Krabi, Thailand: Thaksin University.

TÓM TẮT

Năng lực tự chủ của người học trong việc học tiếng Anh: Một nghiên cứu trường hợp (*case study*) tại trường Đại học Mở - Địa chất

Trương Thị Thanh Thủy
Trường Đại học Mở - Địa chất

Trong những năm gần đây, vấn đề học tập tự chủ đã thu hút sự quan tâm đáng kể từ các nhà nghiên cứu trong lĩnh vực giảng dạy và học ngoại ngữ. Bên cạnh việc học trên lớp, sinh viên cần thực hành ngôn ngữ với bạn bè và những người xung quanh. Họ cũng cần đặt ra mục tiêu học tập, phát triển kế hoạch học tập, sử dụng thời gian học hiệu quả đồng thời giám sát và đánh giá tiến trình học tập của mình. Nhằm hiểu rõ mức độ tự chủ của sinh viên tại Đại học Mở - Địa chất trong việc học tiếng Anh, nhóm nghiên cứu đã tiến hành khảo sát đối với 113 sinh viên đang theo học khóa tiếng Anh 1, học kỳ II năm học 2023-2024. Kết quả cho thấy mức độ tự chủ của sinh viên ở mức trung bình. Trong số các khía cạnh được nghiên cứu, sinh viên tỏ ra tự chủ nhất trong việc đặt ra mục tiêu học tập và ít tự chủ nhất trong việc giám sát quá trình học tập của mình. Ngoài ra, những sinh viên tự chủ cao hơn thường có thành tích học tập tốt hơn.

Từ khóa: tự chủ; quá trình học tập; giám sát; mục tiêu

Improving speaking skills through presentation activities among the students of Advanced program at Hanoi University of Mining and Geology: a case study

Nguyen Hong Van*
Hanoi University of Mining and Geology

ABSTRACT

The students of the Advanced program at Hanoi University of Mining and Geology (HUMG) have to use English in all the subjects they study, so English is an essential tool for them. Besides Reading, Writing, and Listening skills, the students need to improve their Speaking skills in order to communicate fluently with their lecturers and classmates. In this research, the author conducts a case study about how presentation activities can help to improve the speaking skills of the students of the Advanced program at HUMG and its results.

Keywords: presentation; speaking skills; advanced program

1. Introduction

At HUMG, there is a high-quality training program called the Advanced Program, specializing in training well-rounded engineers majoring in chemical engineering. This training program is a collaborative one with UC - Davis in the US and has existed at HUMG for 13 years. Students of this program study all subjects in English according to the American curriculum framework. Therefore, they must be able to listen, speak, read, and write in English at a minimum pre-intermediate level. In addition to Listening, Reading, and Writing skills, students need to speak fluently in English to be able to exchange and present their ideas with professors and classmates. As an English lecturer in this special program for the past 8 years, the author has assigned students to present topics learned in their textbook to improve their Speaking skills. This paper describes a case study to evaluate the progress of students' speaking skills through presentations.

2. Literature review and methods of study

2.1. The methods of the study

The author uses the methods of observation, diary and case study. The study was applied to students of 3 courses of HUMG's advanced program (The number of students attended in it was 20; 18; and 8 for K63, K64, K67 respectively).

2.2. Review of literature

2.2.1. What is a presentation?

According to Britannical Dictionary, a presentation is “an activity in which someone shows, describes, or explains something to a group of people”. Therefore, giving a presentation can be understood as delivering a demonstration, illustration, or speech crafted to inform, persuade, inspire, or share a new idea to other people.

2.2.2. The importance of teaching and learning Speaking skills in learning a language

Speaking skills are essential in communication as they enable individuals to interact and exchange information effectively in real-life situations. This ability is crucial for conveying messages clearly and understanding others during conversations. Additionally, speaking skills play a vital role in helping learners improve their grammar and expand their vocabulary. When individuals speak, they naturally utilize sentence structures and vocabulary, which reinforces the knowledge they have acquired. This process of actively using language helps solidify their understanding and retention of grammatical rules and

* Tác giả liên hệ
Email: nguyenhongvan@humg.edu.vn

vocabulary, (Harmer, 2007). Furthermore, practicing speaking enhances students' pronunciation and intonation, two key elements for being understood clearly by others. Good pronunciation minimizes errors and builds confidence in communication. The clarity in speech that comes from well-developed pronunciation and intonation is essential for effective interaction. Moreover, learning to speak is closely tied to listening skills. As students improve their speaking abilities, they also enhance their capacity to understand language when listening to others. Correct pronunciation and articulation improve one's listening accuracy, which is important for engaging in meaningful and effective conversations.

Krashen (1985) proves that regular practice of speaking skills also boosts students' confidence in communication, particularly when learning a foreign language. This increased confidence is vital, as it helps them overcome shyness or fear when using the language in daily life or professional settings. Speaking skills contribute to the development of social interaction skills, such as listening, expressing opinions, and participating in conversations in a polite and effective manner. These skills are indispensable for engaging in successful social interactions and building relationships. Speaking also provides students with opportunities to practice critical thinking and articulate their opinions in a logical and coherent manner. This aspect is crucial for achieving fluency and effectiveness in language use, as it enables students to structure their thoughts clearly and communicate them persuasively (Brown, 2001).

When students experience success in communicating effectively, it boosts their motivation to continue learning the language. The ability to speak well often serves as a strong indicator of their progress and a source of encouragement, driving them to further improve their language skills. In both academic and professional settings, speaking skills are indispensable for presentations, discussions, and group work. Mastering the ability to speak a new language can significantly enhance students' learning experiences and open up numerous career opportunities, as it allows them to participate more fully and confidently in various contexts, (Lightbown and Spada, 2013).

Lastly, speaking serves as the most direct way for students to immerse themselves in the culture associated with the language they are learning. Through communication, students not only acquire the language itself but also gain a deeper understanding of the culture, customs, and lifestyle of native speakers, enriching their overall learning experience, (Richards & Rodgers, 2001).

2.2.3. The benefits of improving Speaking skills through presentation activity

Giving presentation can help increasing confidence. First, regular presentations help students overcome the fear of speaking in public. As they become more accustomed to presenting, their anxiety decreases, and their confidence grows. Secondly, when students do presentations, they also get feedback from their classmates and instructors which boosts self-assurance and encourages further participation, (Scrivener, 2011).

This activity also improves fluency in speaking. Frequent presentations provide ample opportunities for students to practice speaking. The more they speak, the more fluent they become. This activity also helps real-time adaptation and instant response. Presenting requires thinking on one's feet, which enhances the ability to adapt and respond in real-time, promoting smoother speech.

Furthermore, speaking in front of an audience may enhance clarity and coherence. Giving presentations requires structured speaking. Preparing for presentations teaches students to organize their thoughts clearly and logically. This skill translates into more coherent and understandable speech. Also, students raise their audience awareness. Knowing that they need to communicate effectively to an audience encourages students to be clear and articulate.

In addition, making presentations expands vocabulary and improves grammar of the speaker. Preparing for a presentation often involves researching new topics, which introduces students to new vocabulary and complex sentence structures. Students also get instant feedback in this activity. Speaking in front of an audience and receiving feedback helps students identify and correct grammatical errors, leading to better language use.

This activity is beneficial for pronunciation. Practicing presentations allows students to focus on their pronunciation and work on problem areas. When practicing presenting, students rehearse pronouncing words and reading outloud sentences thus correcting possible errors in intonation and pronunciation. One more benefit is that during the presentation, instructors and peers can point out mispronunciations, providing immediate correction and reinforcement for the presenters.

Making presentations develops non-verbal communication skills. Presenting in front of an audience improves one's body language and engagement with listeners through non-verbal cues enhances overall speaking skills. Presentations require students to use appropriate gestures, facial expressions, and eye contact, which are crucial components of effective communication.

Listening and critical thinking skills are enabled. Making presentations enables students to interact with classmates and instructors actively. Listening to others present encourages students to think critically about different speaking styles and techniques, which they can incorporate into their own presentations.

Presenting prepares the speakers to adapt to real-life situations. Presentations often mimic real-life situations (e.g., business pitches, academic conferences), providing practical speaking experience that is directly applicable outside the classroom.

3. The results of the study

3.1. The background

The students of the Advanced program have to use English all the time instead of Vietnamese. They listen to lectures, read documents, textbooks, communicate with Vietnamese and American professors and write assignments or exams in English. In the first year, they study English as a subject through an ESP textbook besides learning other subjects.

Since English is an essential tool for students, before attending the first semester at university, they have an intensive course of 300 credit hours in English and take a summative test using the Key English Test - a proficiency test provided by Esol Examination. Applying ACTFL's guidelines (2012), the researcher took the test's results in Speaking skills as reference to compare with those after practising presentation skills in their first semester.

Based on (Council of Europe, 2001), from the beginning of the semester, the students were given a list of 15 topics related to the textbook to prepare at home and present some randomly to the teacher and classmates. They had to make slides in Power Point then speak in front of the classmates and the teacher. This activity took place frequently during the semester so each of them had several chances to make presentations. Their peers listened and gave comments or feedback, ask for more information if necessary. The researcher took notes and wrote comments in every presentation session and at the end of the semester, the students were tested the Speaking skills again by the Key English Test. Then the researcher compared the results of the summative test above with the later one's to see their progress.

3.2. The research's results

3.2.1. Students' progress

Throughout a semester of practising presentation skills, the students in the study proved to get better in their Speaking skills through the test results. Many of them got higher marks (from more than a half to two thirds) in Speaking skills though some still did not. Below is a table showing the percentage of the students' improvement.

Table 1. Summative speaking test results after a semester

Course	Number of students	Number of students got higher marks	Percentage of improvement
K63	20	13	65%
K64	18	10	55%
K67	8	6	75%

3.2.2. Researcher's notes and comments

Here are some noticeable findings from researcher's observation:

The students made progress in their Speaking skills. They showed their confidence, improvement in pronunciation, intonation, fluency, and coherence.

They gained better communication skills in their body language, interactive skills such as eye - contact, listening actively, asking questions, and giving feedback to their peers.

The students improved their knowledge: They rehearsed the vocabulary and language structures of their field of study that they had learned, understood deeply the lessons and also updated new words. They knew how to make outline for speeches, and slides in Power Point.

Regarding learner's research skills: Students actively looked for necessary information for their presentations, which enabled their research skills. They learned how and where to look for appropriate information, and judge the reliable sources as well.

By brain - storming ideas for presenting performance, asking and giving feed back to their peers, the students raised their critical thinking impressively.

This activity was really a change compared to the common ones of answering teacher's questions or pairwork in class. Students did this enthusiastically and seriously.

Being given a little bit more challenging task, the students invested more efforts and felt rewarded after fulfilling it.

4. Conclusion

The study proved that preparing for and making presentations can be beneficial for students' speaking skills especially for those at the intermediate level of English. This activity also helps upgrade their academic and other communication skills.

Asking students to make presentations encourages them to self – study and do research which are really helpful at the undergraduate level.

Teachers need to apply different teaching methods and design or assign various tasks and activities for their students. Those tasks or activities should be a little more demanding than the students' average level to encourage them to attempt.

References

American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012. *ACTFL proficiency guidelines*. <https://www.britannica.com/dictionary/presentation>.

Brown, H. D, 2001. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Pearson Education.

Council of Europe, 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Harmer, J, 2007. *The practice of English language teaching (4th ed.)*. Pearson Longman.

Krashen, S. D, 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Lightbown, P. M., & Spada, N, 2013. *How languages are learned (4th ed.)*. Oxford University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S, 2001. *Approaches and methods in language teaching (2nd ed.)*. Cambridge University Press.

Scrivener, J, 2011. *Learning teaching: The essential guide to English language teaching (3rd ed.)*. Macmillan Education.

TÓM TẮT

Cải thiện kỹ năng Nói tiếng Anh cho sinh viên chương trình tiên tiến Trường Đại học Mở - Địa chất qua hoạt động thuyết trình

Nguyễn Hồng Vân

Trường Đại học Mở - Địa chất

Tại Trường Đại học Mở - Địa chất, sinh viên chương trình tiên tiến cần sử dụng tiếng Anh như ngôn ngữ chính thức trong tất cả các môn học. Vì vậy, tiếng Anh của họ cần đạt tối thiểu trình độ tiên Trung cấp để có thể nghe, nói, đọc và viết thành thạo. Trong các kỹ năng trên, sinh viên cần nói tiếng Anh trôi chảy để có thể thảo luận với bạn học và làm việc với các giảng viên. Bài báo này miêu tả một nghiên cứu thực nghiệm để đánh giá tiến bộ trong kỹ năng Nói của sinh viên thông qua hoạt động thuyết trình và các kết quả đã đạt được.

Từ khóa: thuyết trình; kỹ năng nói; chương trình tiên tiến

Is bilingualism an asset or burden among children?

Nguyen Hong Van*

Hanoi University of Mining and Geology

ABSTRACT

Being able to speak more than one language seems to be an advantage to many in a flat world. But is this really true or are bilingual / multilingual children facing some problems in their education and social life? This paper uses document analysis and synthesis to look into the impacts of bilingualism both positively and negatively among children on their literacy development, social interactions and cultural awareness.

Keywords: bilingualism; children, advantages; disadvantages

1. Introduction

Bilingualism is not something strange in a world of globalization and integration today. People who can speak two or even more languages are supposed to have a lot of advantages and privileges compared to those who can not. Bilingual children may be raised in a family where their parents speak different languages or they are taught two or more languages. Bilingualism facilitates education, travelling, job opportunities and communication. However, bilingual people may encounter with some difficulties in life like the imbalance in using the two languages, confusing and mixing of the two cultures and languages. This article investigates the advantages and disadvantages in bilingual children's development in terms of education, culture, and social interactions.

2. Literature review and methods of study

2.1. Literature review

2.1.1. What is bilingualism?

Bilingualism is defined by Hammers and Blanc (2000:6) as, "the state of an individual or a community characterized by the simultaneous presence of two languages,"

Weinrich (1968:1) states that bilingualism is the practice of alternatively using two languages. When using the two or more languages, the speakers do not need to master them equally. In other words, one language can outweigh the other to some extent. However, the second language's role is only to facilitate the interaction process in conversation. Richards et al., 1992: 34 and Hammers and Blanc (2000) agreed that bilingualism involves society and personal. The detailed definition by Hammer and Blanc (2000:6) including the term bilinguality in bilingualism, confirms that, "bilinguality refers to the psychological state of an individual . . . and bilingualism refer to the state of a linguistic community."

Hammers and Blanc also mention psychological, cognitive, psycholinguistic, social psychological, social psychological, social sociological, sociolinguistic, socio-cultural and linguistic dimensions which form bilingualism.

Bilingualism indicates the ability of using two languages in everyday life. Bilingualism has gained its popularity and is on its continually development in many areas of the world, with approximately one in three people being bilingual or multilingual (Wei, 2000). Contact between two languages is typical in regions of many continents, including Europe (Switzerland, Belgium), Asia (India, Philippines), Africa (Senegal, South by 2035, it is expected that over 50% of children enrolled in kindergarten will have grown up speaking another language besides English (García et al., 1995. Similarly, in some urban areas of Canada such as Toronto, nearly half of students have a native language other than English (Canadian Council on Learning, 2008).

*Tác giả liên hệ

Email: nguyenhongvan@humg.edu.vn

2.1.2. Children's language learning features

Language affects children and adults in different ways due to their distinct developmental stages, cognitive abilities, and life experiences. Overall, while language is a fundamental aspect of human development and communication across the lifespan, its impact on children and adults varies based on developmental stage, social context, and individual experiences. Children actively acquire language, a process that is essential for their cognitive and social growth. This early language acquisition shapes their understanding of the world and their ability to communicate with others. In contrast, adults typically focus on refining their language skills or learning new languages, with an emphasis on practical use rather than mastering the fundamental structures. (Chomsky, 1959)

According to Vygotsky (1986), language plays a crucial role in cognitive development. For children, it helps organize thoughts, solve problems, and grasp abstract concepts. As adults, language continues to support cognitive processes, aiding in complex reasoning, critical thinking, and decision-making.

Social interactions and relationships are deeply influenced by language. In children, language facilitates interactions with peers and helps them build social connections. For adults, language is vital for maintaining relationships and navigating professional communication. (Slobin, 1996)

Proficiency in language is critical for both academic and career success. Children rely on language skills to learn, communicate, and follow instructions in educational settings. For adults, language proficiency can significantly impact job prospects, professional networking, and career advancement. This is written by Collier and Thomas (2004)

Kramsch (1998) states that language also shapes personal identity and cultural expression. Children develop their linguistic identity as they learn and use their native language(s), while adults continue to express their identity and navigate various cultural contexts through language.

Finally, Giles and Clair (1979) claim that language is essential for emotional expression and accessing healthcare. In children, it aids in emotional regulation and self-expression. For adults, language impacts mental health, interpersonal relationships, and the ability to seek and understand health information and support.

2.1.3. Children's effort in language learning and learning language rules

Schumann (1978)'s research indicates that children excel at unconsciously learning new language rules through passive exposure, without being aware of what they are learning. Therefore, their language learning seems to be effortless. In contrast, adults are better at learning when they are fully aware of the process. However, learning with full attention can lead to forgetting new rules and interference with existing knowledge. For example, adults often translate from their first language when learning a new one, trying to apply familiar linguistic rules that may contradict the new ones, resulting in less stable memory consolidation. Children, on the other hand, unconsciously apply new language rules and use new words in daily activities, such as playing or communicating with peers, which helps with long-term memory consolidation. (Krashen, 1982)

2.2. Methods of study

The paper uses document analysis and synthesis.

3. The results of the study

3.1. Advantages of bilingualism on children's development

Bilingual children have been proved to exhibit enhanced cognitive development compared to their monolingual peers. They demonstrate improved cognitive flexibility, better critical thinking, problem-solving skills, and executive function. These cognitive advantages arise from the diverse linguistic environments they navigate. Each language carries a unique mindset and cultural perspective, enabling bilingual children to assess situations from multiple angles and solve problems more effectively (Bialystok and Craik, 2010).

In terms of academic development, bilingual children often perform better academically, particularly in language and reading skills, than those who only speak one language. This is because they have a broader approach and easier access to information in both languages, which enhances their learning experience (Collier and Thomas, 2004), (Cummins, 1981). Growing up in a bilingual environment also fosters open-mindedness in children. They tend to think and behave more flexibly, as they absorb different cultural perspectives and mindsets. This flexibility enhances their ability to understand and appreciate diverse viewpoints. As these bilingual children enter adulthood, they often have greater job opportunities, especially in fields that require deep cultural understanding and language fluency, such as

interpreting, translating, or guiding tours. Their bilingual skills give them a competitive edge in these professions.

Furthermore, bilingual children naturally become more multicultural. From birth, they are exposed to at least one language, usually the one spoken by their parents and community. As they learn a language, they also absorb the associated cultural values, norms, and social practices (Kramsch, 2000). For instance, when a child learns the expression "Good Morning," they also learn its appropriate usage and associated behaviors. In Japanese, saying "Ohayo Gozaimasu" often involves bowing, while in Central Java, Indonesia, a child may nod their head. These cultural practices become ingrained, teaching the child politeness and helping them integrate into their social network. As a result, bilingual children develop a broader cultural awareness, promoting empathy and understanding across different cultures (Hammers and Blanc, 2000).

3.2. Disadvantages of bilingualism

Children who are bilingual often experience language confusion, making it difficult for them to distinguish between the languages they speak. They may mix languages within a sentence, mispronounce words, or sometimes fail to recognize which language they are using. According to Collier and Thomas (2004), bilingual children may take longer to reach language development milestones because they are navigating between two languages. Although it doesn't take twice as long to acquire two languages, it does require more time and effort. Additionally, maintaining a balanced use of both languages can be difficult.

Bilingual children may also encounter learning difficulties. They might struggle with acquiring academic skills in one or both languages because their brains need time to process information and switch between languages. This can result in delayed understanding in their studies (Collier and Thomas, 2004).

Some studies have suggested that bilingualism may reduce cognitive development. Research has indicated that bilingual children tend to have lower IQ scores compared to their monolingual peers (Hakuta, 1986).

Bilingualism can also lead to social and emotional difficulties. Bilingual children might feel caught between two cultures, leading to confusion about their identity. This can result in uncertainty and inconsistent behavior in different cultural situations (Bialystok and Craik, 2010).

4. Conclusion

Bilingualism in child development presents both advantages and challenges. On the positive side, it can enhance cognitive skills like multitasking, problem-solving, and critical thinking. Additionally, bilingualism exposes children to diverse cultural and social experiences, which can broaden their perspectives. This linguistic ability also provides career advantages in a globalized world, where fluency in multiple languages is increasingly valuable. However, bilingualism can sometimes result in language confusion, where children mix languages or have difficulty distinguishing between them. It may also cause delays in language development as children navigate two linguistic systems, potentially leading to learning difficulties, reduced cognitive performance, and social or emotional challenges as they balance multiple cultural identities.

It is important for parents and educators to understand the potential impact of bilingualism on child development and provide support and resources to help children navigate and overcome any challenges they may face. Being in a supportive and educational environment, children can maximize the benefits of bilingualism and develop into well-rounded, bilingual individuals. At home, raising multilingual and bilingual children require ongoing dedication. To foster multilingualism effectively within families, daily actions are essential, alongside long-term planning.

References

- Bialystok, E., & Craik, F. I. M., 2010. Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 19-23.
- Chomsky, N., 1959. A review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35(1), 26-58.
- Collier, V. P., & Thomas, W. P., 2004. The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 1-20.
- Cummins, J., 1981. *Bilingualism and minority-language children*. Ontario Institute for Studies in Education.
- García EE, McLaughlin B, Spodek B, Saracho ON, 1995. Yearbook in early childhood education. Vol. 6: *Meeting the challenge of linguistic and cultural diversity in early childhood education*. New York: Teachers College Press;

- Giles, H., & Clair, R. N. (Eds.), 1979. *Language and Social Psychology (Language in Society 1)*. Baltimore: University Park Press
- Hakuta, K., 1986. *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.
- Hammers, Josiane, F. & Michael H.A. Blanc, 2000. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kramsch, C., 1998. *Language and culture*. Oxford University Press.
- Kramsch, C., 2000. *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Krashen, S. D., 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Richards, Jack. C., John Platt, and Heidi Platt., 1992. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (2nd ed.)*. Harlow, Essex: Longman.
- Schumann, J. H., 1978. The acculturation model for second-language acquisition. In R. C. Gingras (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 27-50). Center for Applied Linguistics.
- Slobin, D. I., 1996. From “thought and language” to “thinking for speaking”. In J.J. Gumperz & S.C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 70-96). Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S., 1986. *Thought and language*. MIT Press.
- Weinrich, Uriel, 1968. *Language in Contact*. The Hauge-Paris: Mouton.
- Wei L., 2000. Dimensions of bilingualism. In: Wei L, editor. *The bilingualism reader*. New York: Routledge; 2000. pp. 3–25.

TÓM TẮT

Có khả năng nói song ngữ là tài sản hay gánh nặng với trẻ em?

Nguyễn Hồng Vân
Trường Đại học Mở - Địa chất

Việc có khả năng nói nhiều hơn một ngôn ngữ dường như là một lợi thế đối với nhiều người trong một thế giới phẳng. Nhưng liệu những đứa trẻ nói được nhiều ngôn ngữ đang phải đối mặt với các vấn đề trong học tập cũng như đời sống xã hội? Nghiên cứu này sử dụng phương pháp tổng hợp và phân tích tài liệu nhằm tìm hiểu những ảnh hưởng tích cực và tiêu cực của song ngữ đối với quá trình học tập, tương tác xã hội và nhận thức về văn hóa của trẻ em.

Từ khóa: song ngữ; trẻ em; lợi thế; nhược điểm

KHOA HỌC TRÁI ĐẤT VÀ TÀI NGUYÊN VỚI PHÁT TRIỂN BỀN VỮNG (ERSD 2024)



ISBN: 978-604-76-3040-0



9 786047 630400

SÁCH KHÔNG BÁN