CẢI THIỆN NĂNG LỰC VIẾT BÀI LUẬN TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN THÔNG QUA HƯỚNG TIẾP CẬN DỰA TRÊN TIẾN TRÌNH

Nguyễn Ngân Hà*

Khoa Tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN,
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 03 tháng 04 năm 2021
Chỉnh sửa ngày 02 tháng 07 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 20 tháng 09 năm 2021

Tóm tắt: Trong quá trình học kỹ năng viết luận ở đại học, sinh viên thường gặp nhiều khó khăn liên quan tới tâm lý, nhận thức và ngôn ngữ. Để giải quyết tình trạng này và cải thiện kĩ năng viết bài luận tiếng Anh của sinh viên, tác giả đã thực hiện một nghiên cứu hành động, trong đó áp dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình để thiết kế các hoạt động dạy và học kĩ năng viết luận. Nghiên cứu này được thực hiện trong vòng 15 tuần với 25 sinh viên trong cùng một lớp của một trường đại học chuyên về giảng dạy và nghiên cứu ngoại ngữ. Để đánh giá hiệu quả của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình, tác giả đã so sánh kết quả của hai bài kiểm tra đầu vào và đầu ra của sinh viên, diễn ra trước và sau hoạt động can thiệp của nghiên cứu này. Cuối kỳ học, tác giả cũng thu thập ý kiến của sinh viên đối với các hoạt động dạy và học dựa trên hướng tiếp cận dựa trên tiến trình thông qua một bản khảo sát. Kết quả cho thấy chất lượng bài viết của sinh viên đã được cải thiện, cả ở bốn tiêu chí: mức độ hoàn thành bài, bố cục, từ vựng, ngữ pháp. Đa phần sinh viên cũng khẳng định sự yêu thích của mình đối với hướng tiếp cận này và chỉ ra nhiều ưu điểm. Tuy nhiên, sinh viên cũng đề xuất một số gợi ý để khắc phục các nhược điểm của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình.

Từ khóa: kĩ năng viết, năng lực viết bài luận, hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm, hướng tiếp cận dựa trên tiến trình

1. Đặt vấn đề

Kĩ năng viết là một kĩ năng quan trọng vì đây là một kĩ năng được "sử dụng rộng rãi trong môi trường đại học và công việc. Nếu một sinh viên không biết cách diễn đạt ý tưởng của mình bằng văn bản viết, họ sẽ không thể giao tiếp tốt với các giáo sư, nhà tuyển dụng, bạn bè hoặc bất cứ ai khác" (Walsh, 2010). Bên cạnh đó, kĩ năng viết cũng nhận được sự chú ý lớn của người dạy và người học ngoại ngữ. Lý do là, để có thể thành thạo được kĩ năng này, người học cần phải có kiến thức và luyện tập các kĩ năng khác như nghe, đọc và nói. Ngoài ra, trong quá trình viết, người học cần sử dụng các kĩ năng tri nhận, phân tích và tổng hợp các nguồn tài liệu để sử dụng trong bài viết của mình (Klimova, 2014). Như vậy, luyện tập và thành thạo kĩ năng viết cũng là một cách để cải thiện và thành thạo các kĩ năng ngoại ngữ khác đồng thời phát triển tư duy của người học.

Tuy nhiên, kĩ năng viết lại đồng thời là một trong những kĩ năng gây nhiều khó khăn nhất cho người học. Rahmatunisa

* Tác giả liên hệ
Địa chỉ email: nganha.nguyennh@gmail.com
https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4671

(2015) đã chỉ ra rằng người học tiếng Anh như một ngoại ngữ có thể gặp ba trở ngại chính. Đó là những vấn đề về ngôn ngữ, nhận thức và tâm lý. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng đề cập đến việc sinh viên có thể bị ảnh hưởng bởi văn hóa và tôn giáo. Điều này khiến cho các bài viết luận của họ bị hạn chế về mặt chủ đề do có một số chủ đề khá nhạy cảm với một hoặc vài nhóm đối tượng. Younes và Albalawi (2015) lại cho rằng người học gặp các trở ngại lớn với ngữ pháp, dấu câu và chính tả. Trong khi đó Cheng (2007) đã nghiên cứu khó khăn của người dạy và người học khi học viết và chỉ ra rằng sinh viên cảm thấy không tự tin để nhận xét bài của bạn và hầu như không chỉnh sửa bài viết sau khi nhận được nhận xét từ giáo viên. Mặt khác, Setyowati, Sukmawan và Mohamad (2017) nhận thấy rằng sinh viên không có hứng thú trong các tiết học viết. Một trong những lý do quan trọng nhất là giáo viên thường chỉ "giao bài và thu bài viết" mà không quan tâm đến việc dạy sinh viên cách tiếp cận vấn đề và các bước để thực hiện yêu cầu của đề bài. Đặc biệt là khi việc viết một bài luận đòi hỏi kiến thức về từ vựng, ngữ pháp, thu thập và tổ chức thông tin.

Quay lại tình hình thực tế giảng dạy tiếng Anh tại nơi công tác, tác giả nhận thấy rằng sinh viên của mình cũng gặp những khó khăn tương tự như trên trong các giờ học viết luận. Trước hết, tất cả các sinh viên trong lớp đều là sinh viên năm thứ nhất. Tuy đã học tiếng Anh như một ngoại ngữ từ 5 đến 10 năm nhưng đa phần sinh viên không được thường xuyên luyện tập kĩ năng viết, đặc biệt là viết bài luận, ở các cấp học bên dưới. Do đó, phần lớn trong số họ cảm thấy không tự tin về kĩ năng của mình cũng như thiếu đi kiến thức và thực hành cần thiết. Bên cạnh đó, sinh viên hoàn toàn không hiểu rõ về quá trình viết một bài luận mà chỉ từng viết bài dưới hình thức: thầy cô giao bài, sinh viên viết bài và nộp. Việc được "cầm tay chỉ việc", hướng dẫn từng bước viết bài luận tiếng Anh là một điều các em chưa từng được trải qua.

Trong việc dạy kĩ năng viết, thông thường giáo viên có thể chọn một trong hai hướng tiếp cận phổ biến: dựa trên sản phẩm (product approach) hoặc dựa trên tiến trình (process approach). Hướng tiếp cận đầu tiên là lối đi truyền thống, quen thuộc mà trong đó sinh viên sẽ bắt chước một bài luận mẫu được cung cấp ngay từ đầu (Steele, 2004). Đây cũng là hướng tiếp cận được sử dụng để định hướng cho việc biên soạn tài liệu dạy viết và quá trình dạy kĩ năng viết tại nơi công tác của tác giả. Tuy nhiên, đường hướng này được cho rằng "nhàm chán, lặp lại và phản trí tuệ" (Pincas, 1982, tr. 185) và phù hợp hơn với các dạng bài viết như thư, email, bưu thiếp hơn là bài luận (Steele, 2004). Hướng tiếp cận thứ hai tập trung nhiều hơn vào việc phát triển sử dụng ngôn ngữ thông qua các hoạt động như: tạo ý tưởng, thảo luận nhóm và viết lại. Trong hướng tiếp cận này, giáo viên từ bỏ vai trò là người ra đề bài và nhận sản phẩm cuối cùng (Stanley, 1993) và trở thành người dẫn dắt sinh viên qua từng bước của quá trình viết bài trong thực tế. Trong quá trình ấy, sinh viên sẽ từng bước cải thiện được kĩ năng viết của mình (Durga & Rao, 2018). Đường hướng này được cho là phù hợp đối với việc dạy viết luận, khi mà sinh viên cần có nhiều ý tưởng và biết cách tổ chức, sắp xếp các ý tưởng đó trong bài viết của mình (Diliduzgun, 2013).

Nhận thấy những ưu điểm và sự phù hợp của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình và để giúp sinh viên giải quyết những khó khăn và từng bước cải thiện kĩ năng viết luận của mình, tác giả đã tiến hành một nghiên cứu hành động, trong đó, tác giả đã chuyển từ hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm vốn được sử dụng trong quá trình giảng dạy từ trước tới nay sang hướng tiếp cận dựa trên tiến trình trong một kì học nhằm đánh giá hiệu quả của hướng tiếp cận này trong việc nâng cao kĩ năng viết luận của sinh viên. Nghiên cứu này nhằm trả lời cho các câu hỏi sau:

1. Hướng tiếp cận dựa trên tiến trình có giúp sinh viên giải quyết những khó khăn trong khi học viết và cải thiện kĩ năng viết

luận của mình hay không? Nếu có, ở mức độ nào? Khía cạnh nào?

2. Quan điểm của sinh viên về việc dạy và học kĩ năng viết theo hướng tiếp cận dựa trên tiến trình là gì?

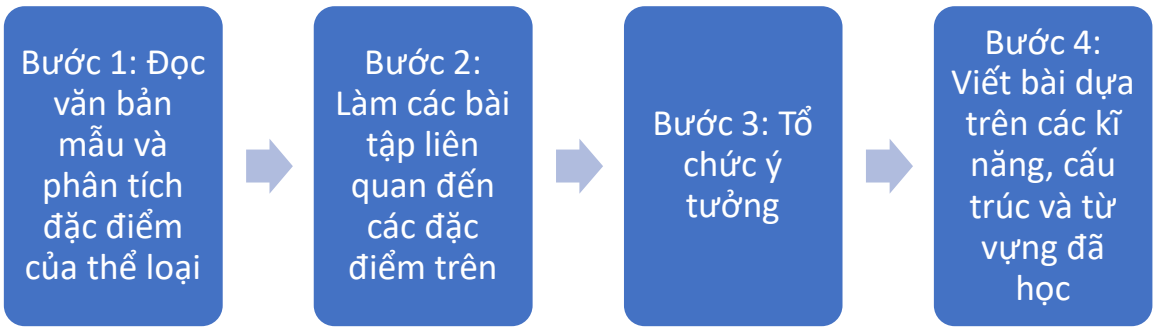
2. Cơ sở lý luận

2.1. Hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm

Trong việc dạy kỹ năng viết, hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm được coi là một hướng tiếp cận truyền thống. Theo Klimova (2014), trong đường hướng này, giáo viên sẽ giới thiệu cho sinh viên một văn bản mẫu, sau đó sẽ phân tích và thảo luận các yếu tố liên quan tới văn bản này. Sau đó sinh viên sẽ bắt chước văn bản mẫu để viết một bài viết tương tự. Steele (2004) cho rằng, hướng tiếp cận này phù hợp với một vài dạng văn bản như thư từ, email, bưu thiếp… mà trong đó các đặc điểm như bố cục, phong cách, tổ chức, ngữ pháp không đòi hỏi sự linh hoạt. Do vậy, bằng cách bắt chước văn bản mẫu, người học sẽ hiểu và viết được các loại văn bản này tốt hơn. Các bước của hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm gồm có

Hình 1

Các bước thực hiện của mô hình tiếp cận dựa trên sản phẩm (Steele, 2004)



Mặt khác, Selvaraj và Aziz (2019) trong một nghiên cứu tổng quan các hướng tiếp cận trong việc dạy kĩ năng viết đã tổng kết các ưu và nhược điểm của hướng tiếp cận này như sau:

Bảng 1

Ưu và nhược điểm của hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm

Ưu điểm	Nhược điểm
- Người học bắt đầu học cách sử dụng phương pháp sản phẩm – cấu trúc vào việc tạo ra văn bản viết một cách có hệ thống, đặc biệt là các bài luận tường thuật và tranh luận. - Người học biết cách sử dụng ngữ pháp và từ vựng đúng theo các loại văn bản.	- Không cho người học thấy được bản chất của quá trình tạo ra một văn bản viết. - Tập trung quá nhiều vào ngữ pháp và cấu trúc. - Không tạo ra hứng thú cho người học khi yêu cầu người học bắt chước một văn bản có sẵn. - Do đó, hạn chế tính sáng tạo.

Hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm cũng là đường hướng nền tảng của đa phần các phiếu học tập và hoạt động dạy và học kĩ năng viết luận tại các lớp học nơi tác giả công tác. Cụ thể là, các phiếu học tập sẽ cung cấp cho sinh viên một văn bản mẫu, các cấu trúc và ngôn ngữ thường được sử dụng trong loại văn bản đó, tiếp theo là một loạt các bài tập luyện tập các kiến thức ấy. Cuối cùng sẽ cung cấp một đề bài để sinh viên viết bài dựa trên những gì đã được học. Bài viết của sinh viên sẽ được thu lại để giáo viên chấm, và

việc viết dàn ý là hoạt động không bắt buộc và đa phần sinh viên bỏ qua hoạt động này. Những sinh viên trong nghiên cứu hiện tại của tác giả đều là sinh viên năm thứ nhất, đồng thời chưa nắm rõ được quá trình viết một bài luận là như thế nào. Chính vì vậy, tác giả cho rằng trước khi sinh viên luyện tập với các loại bài luận khác nhau, sinh viên cần phải hiểu rõ mình đang làm gì, vì sao lại làm như vậy và hình dung được quá trình viết một bài luận của mình. Bên cạnh đó, ngoài việc muốn sinh viên nâng cao kĩ năng của mình, tác giả không muốn sinh viên đánh mất đi hứng thú học tập, đặc biệt là kĩ năng viết, một kĩ năng gây nhiều khó khăn cho các em và cũng khiến các em dễ mất tự tin nhất. Với một xã hội ngày càng phát triển, con người được khuyến khích khai phá trí tuệ cùng sự sáng tạo của mình, và tính cá nhân được đề cao, không có lẽ nào một giáo viên lại đi ngược với xu hướng đó. Chính vì thế, tác giả đã quyết định tìm một hướng tiếp cận khác, trong đó sinh viên vừa hiểu rõ được những gì mình làm vừa phát triển được tư duy và duy trì tính sáng tạo của mình trong học tập. Qua đó, tăng thêm hứng thú của các em đối với môn học này. Hướng tiếp cận dựa trên tiến trình là một hướng tiếp cận phù hợp với những nhu cầu thay đổi đó của tác giả.

2.2. Hướng tiếp cận dựa trên tiến trình

Với mục tiêu nâng cao hiệu quả việc giảng dạy kĩ năng viết – một kĩ năng khó, các nhà nghiên cứu và nhà giáo dục đã xây dựng nhiều phương pháp khác nhau như *"giảng dạy các chiến lược lập dàn ý, sửa bài, xây dựng câu và đoạn; xử lý từ ngữ như một công cụ viết; và phân tích và bắt chước các bài văn mẫu"* (Graham & Sandmel, 2011, tr. 396).

Tuy phải đến sau những năm 80 hướng tiếp cận dựa trên tiến trình mới được chú ý đến, nhưng trước đó, đã có tác gia – nhà giáo có tầm ảnh hưởng lớn, Donal Murray, cho rằng giáo viên có thể giúp học sinh viết tốt hơn bằng cách hướng dẫn, hỗ trợ người học thực hiện từng bước của quá trình viết thay vì chỉ tập trung chấm và nhận xét sản phẩm cuối cùng (Caudery, 1995). Quan điểm này đã mở đầu cho sự phổ biến của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình sau này.

Theo Graham và Sandmel (2011), tại Mỹ, đã có những nỗ lực để cải thiện hoạt động giảng dạy kĩ năng viết bằng cách sử dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình với chương trình *Writers' Workshop*, các hoạt động đào tạo giáo viên tiểu học và trung học dạy học sử dụng hướng tiếp cận này hoặc kết hợp với các hướng tiếp cận truyền thống khác, hay Dự án Viết Quốc gia (National Writing Project) tập huấn cách áp dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình cho hơn 100.000 giáo viên mỗi năm. Có thể nói rằng, hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đã đóng vai trò quan trọng trong nỗ lực nâng cao chất lượng giảng dạy kĩ năng viết tại Mỹ từ những năm 1980 cho đến nay. Tuy nhiên, tại Việt Nam, những dự án hay hoạt động đào tạo trên quy mô lớn tương tự như vậy chưa được triển khai.

Hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đưa người học trải qua quá trình hình thành một văn bản viết trong thực tế với việc sử dụng các bài báo, phát minh, hoạt động cộng tác với bạn học, sửa bài, và chú trọng đến nội dung thay vì cấu trúc (theo Raimes, 1991, được trích dẫn trong Kim, Y. & Kim, J. (2005)). Tuy không có định nghĩa chung cho hướng tiếp cận này, nhưng Graham và Perin (2007) cho rằng, giáo viên cần đáp ứng các nguyên tắc quan trọng khi áp dụng nó vào việc giảng dạy của mình. Đó là: (1) giáo viên phải giúp học sinh thực hiện các bước của một quá trình viết (lên ý tưởng, lập kế hoạch, viết bài, sửa bài và viết lại); (2) bài viết phải có mục đích và độc giả thật sự; (3) giáo viên phải đảm bảo rằng người học là người chủ động trong mọi hoạt động: viết bài, phản tư và đánh giá. Giáo viên chỉ là người hỗ trợ,

tạo ra môi trường viết thân thiện, thoải mái cho người học; (4) học sinh có sự trao đổi, hợp tác với bạn học trong quá trình viết. Một điều khác cũng quan trọng, để phân biệt hướng tiếp cận dựa trên tiến trình so với các hướng tiếp cận khác, đó là, thông qua hướng tiếp cận này, người học sẽ hiểu rõ được một chu trình viết, từ những bước đầu tiên là lên ý tưởng cho đến bước buối cùng là một bài viết hoàn chỉnh (Pritchard & Honeycutt, 2013).

Về các bước trong hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm, người học cần trải qua ba bước cơ bản là lập kế hoạch/dàn ý cho bài viết, viết bản nháp và viết lại (Graham & Harris, 1997). Cùng quan điểm đó nhưng nhấn mạnh sự hợp tác giữa những người học, Steele (2004), Meeampol (2005) và Puengpipattrakul (2014) cho rằng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình tập trung nhiều hơn đến các hoạt động trong lớp học, kích thích việc sử dụng ngoại ngữ của người học đồng thời tăng tương tác và hợp tác giữa người học khi: tìm kiếm ý tưởng, thảo luận nhóm, viết lại. Người học sẽ được trải qua một quá trình dài với các bước sau:

- **Bước 1**: tìm kiếm ý tưởng thông qua các hoạt động thảo luận.

- **Bước 2**: người học phát triển và viết lại các ý tưởng của mình, sau đó đánh giá chất lượng của các ý tưởng.

- **Bước 3**: người học tổ chức các ý tưởng thành sơ đồ tư duy, hoặc dàn ý tuyến tính. Bước này cũng giúp người học nhìn ra mối quan hệ giữa các ý tưởng, qua đó có thể hình thành cấu trúc bài viết tốt hơn.

- **Bước 4**: người học viết bản nháp đầu tiên. Có thể viết theo cặp hoặc theo nhóm.

- **Bước 5**: trao đổi các bản thảo giữa những người học trong cùng một lớp, nhận xét bài viết lẫn nhau.

- **Bước 6**: sửa bài viết dựa trên nhận xét của bạn học.

- **Bước 7**: viết bản cuối cùng.

- **Bước 8**: tiếp tục trao đổi bài viết với bạn và đưa ra nhận xét, phản hồi.

Steele (2004) cũng đưa ra so sánh giữa hai hướng tiếp cận, dựa trên sản phẩm và dựa trên tiến trình như sau:

Bảng 2

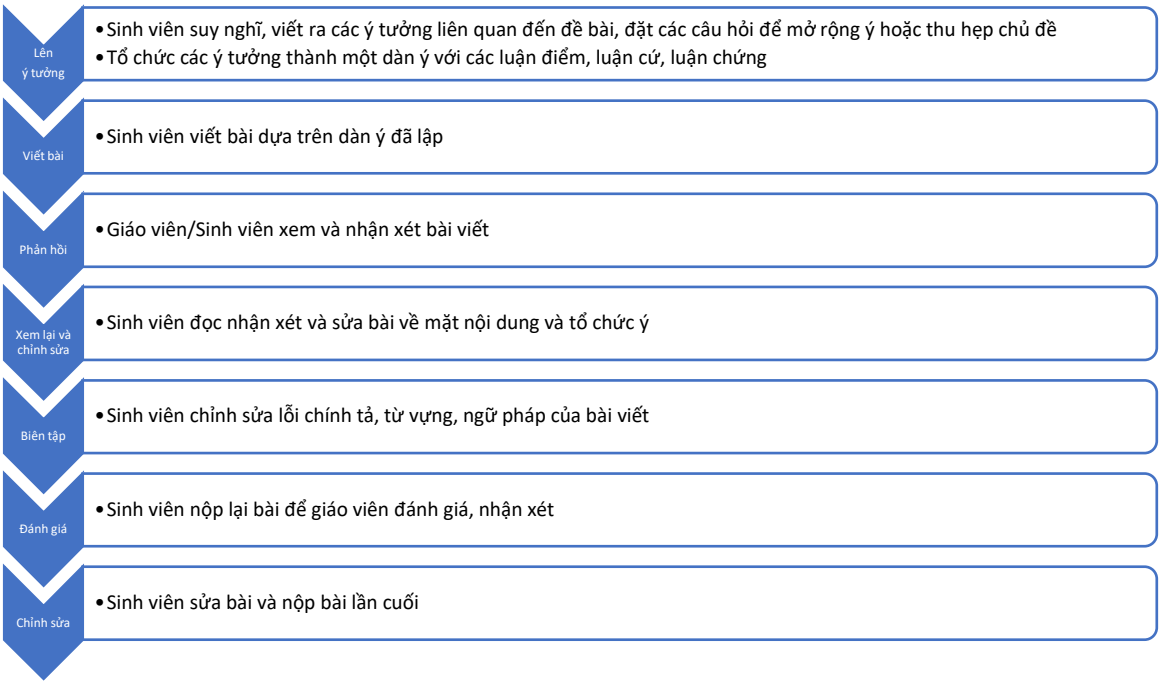
So sánh giữa hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm và tiến trình

Hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm	Hướng tiếp cận dựa trên tiến trình
- Bắt chước văn bản mẫu - Tổ chức ý tưởng quan trọng hơn nội dung ý tưởng - Một bản viết nháp - Các đặc điểm của văn bản được chú trọng, bao gồm bài tập để giúp người học ghi nhớ các đặc điểm đó - Hoạt động cá nhân nhiều - Nhấn mạnh đến sản phẩm cuối cùng	- Văn bản được sử dụng để so sánh - Xuất phát điểm từ ý tưởng - Có thể viết văn bản nhiều lần - Tập trung vào mục đích, chủ đề, loại văn bản - Nhấn mạnh tới người viết - Hoạt động nhóm đa dạng - Nhấn mạnh tới tính sáng tạo

Ngoài Steele (2004), Diliguzgun (2013) cũng đưa ra một quy trình viết theo hướng tiếp cận dựa trên tiến trình gồm 7 bước: lên ý tưởng, viết bài, phản hồi, xem lại và chỉnh sửa, biên tập, đánh giá và chỉnh sửa. Nội dung các bước được thể hiện ở hình dưới đây:

Hình 2

Các bước trong quy trình viết dựa trên tiến trình (Diliguzgun, 2013)



Dựa trên các bước nêu trong trên của Diliguzgun (2013) tác giả đã chỉnh sửa và áp dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình với các hoạt động của giáo viên và sinh viên theo từng bước sau:

Bảng 3

Các bước trong quá trình dạy và học kĩ năng viết luận theo hướng tiếp cận dựa trên tiến trình trong nghiên cứu hiện tại

Tiến trình	Hoạt động của sinh viên	Hoạt động của giáo viên
Tạo ý tưởng	Sinh viên làm việc theo nhóm. Xác định: chủ đề, mục đích viết và tìm thông tin, vẽ sơ đồ tư duy để hệ thống các ý tưởng của mình	Hướng dẫn sinh viên gạch chân chủ đề, yêu cầu của đề bài Cho sinh viên hoạt động theo nhóm từ 10-15 phút để vạch ra các ý tưởng
Tổ chức ý tưởng	Sinh viên chọn lọc, sắp xếp các ý tưởng mình có được theo một trình tự nhất định. Từ đó, tạo dựng nên dàn ý chi tiết cho bài viết của mình	Quan sát sinh viên Đưa ra gợi ý, hướng dẫn để sinh viên hình thành nên một dàn ý hợp lý
Viết bài (lần 1)	Sinh viên hoạt động cá nhân hoặc theo cặp để viết bài dựa trên dàn ý đã lập	Quan sát và giúp đỡ nếu cần
Nhận xét chéo	Các nhóm hoặc các cặp đổi chéo bài cho nhau Đọc bài và nhận xét dựa trên các tiêu chí đã được hướng dẫn	Nhắc lại các tiêu chí đánh giá bài viết Quan sát và hỗ trợ sinh viên Chữa mẫu 1-2 bài
Chỉnh sửa và viết bài (lần 2)	Sinh viên nhận lại bài và chỉnh sửa theo gợi ý của bạn	Quan sát và hỗ trợ sinh viên hoàn thành hoạt động

	Viết bài lần 2	
Nộp cho giáo viên (lần 1)	Nộp bài để giáo viên nhận xét	Nhận xét và chấm điểm bài viết
Chỉnh sửa và viết bài (lần 3)	Nhận lại bài và chỉnh sửa theo gợi ý của giáo viên	Quan sát và hỗ trợ
Nộp cho giáo viên (lần 2)	Nộp bài để chấm điểm	Chấm điểm và nhận xét bài viết

2.3. Ưu và nhược điểm của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình

2.3.1. Ưu điểm của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình

Hướng tiếp cận dựa trên tiến trình có nhiều ưu điểm (Durga & Rao, 2018), đặc biệt là Pritchard và Honeycutt (2007) cho rằng hướng tiếp cận này hiệu quả hơn so với các hướng tiếp cận khác trong việc cải thiện chất lượng bài viết và thái độ của người học đối với hoạt động viết. Trong nghiên cứu này, tác giả chỉ tập trung vào ba ưu điểm chính, cũng là lý do tác giả quyết định lựa chọn hướng tiếp cận này cho việc dạy kĩ năng viết luận cho sinh viên của mình:

a. Lấy người học làm trung tâm

Ưu điểm này có thể dễ dàng thấy được khi quay lại với những đặc điểm cơ bản của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình. Khác với hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm – tập trung vào sản phẩm cuối cùng, hướng tiếp cận này lại tập trung vào bản thân người viết. Trong đó, người học - người viết - được chủ động tham gia vào quá trình tạo ra văn bản, từ việc tạo ý tưởng, chọn lọc ý tưởng cho đến viết bài và đánh giá văn bản viết. Như vậy, hướng tiếp cận này cho phép người học tự quản lý, điều chỉnh sản phẩm của mình đồng thời tạo điều kiện cho người viết cơ hội tư duy độc lập (Brown, 2001, tr. 336).

b. Tập trung vào chiến lược và quá trình viết

Nunan (1991) cho rằng, hướng tiếp cận dựa trên tiến trình nhấn mạnh tới quá trình mà mỗi người viết phải trải qua để tạo ra các văn bản. Như vậy, người học sẽ hiểu rõ những gì mình đang làm và động cơ cho mỗi hoạt động ấy. Ưu điểm này của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình có thể sẽ giúp tháo gỡ một trong những vấn đề mà sinh viên trong nghiên cứu này gặp phải: thiếu đi sự hiểu biết, cái nhìn tổng quát và thấu đáo về toàn bộ quá trình tạo ra một văn bản viết.

c. Tăng động lực học, đồng thời xây dựng sự sáng tạo và tư duy phản biện cho người học

Rõ ràng, trong các lớp học sử dụng hướng tiếp cận này, sinh viên sẽ là người sáng tạo ra ngôn ngữ và động cơ học tập bên trong của người học được đề cao (Brown, 2001). Và khi sinh viên có hứng thú với môn học, xuất phát từ những động lực bên trong, các em sẽ học kĩ năng này tốt hơn. Đồng thời, Nunan (1991) lại cho rằng việc làm việc nhóm sẽ giúp người học hứng thú hơn và có thái độ tích cực với kĩ năng viết.

Hơn nữa, theo Raimes (1983), sinh viên sẽ có cơ hội khám phá chủ đề nào đó thông qua hoạt động viết, thay vì bị gò bó và buộc phải bắt chước một văn bản mẫu. Bà cho rằng, quá trình viết chính là quá trình khám phá của người học: khám phá các ý tưởng mới, các dạng thức ngôn ngữ mới để diễn đạt các ý tưởng đó. Không sai khi nói rằng các hoạt động như tạo ý tưởng, hay nhận xét bài của bạn chính là các hoạt động giúp sinh viên phát triển tính sáng tạo và tư duy phản biện của mình.

2.3.2. Nhược điểm của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình

Theo Bazerman (1980), một trong số những nhược điểm của hướng tiếp cận này

là tất cả các sản phẩm đều được cho là trải qua cùng một quá trình. Như vậy, người học vô tình thiếu đi sự linh hoạt khi viết các loại văn bản viết khác nhau khi mà áp dụng cùng một quy trình cho tất cả mọi tình huống văn bản. Nhược điểm thứ hai là hướng tiếp cận này không chú trọng đến kiến thức ngôn ngữ như từ vựng, ngữ pháp; do đó, người học thiếu đi kĩ năng cũng như kiến thức để tạo ra văn bản thành công (Badger & White, 2000). Bên cạnh đó, Horowitz (1986) cho rằng hướng tiếp cận này không thực tế do sinh viên cần phải viết nhiều phiên bản của một văn bản; do vậy, sinh viên không thể hoàn thành tốt các bài thi viết khi mà chỉ được phép viết bài một lần duy nhất.

Quả thực, không có hướng tiếp cận nào là hoàn hảo mà chỉ có hướng tiếp cận phù hợp với hoàn cảnh dạy và học. Sở dĩ các nhược điểm trên của hướng tiếp cận này không phải là mối quan ngại của tác giả khi thực hiện nghiên cứu là vì: thứ nhất, toàn bộ kì học trong thời gian nghiên cứu đều dành để sinh viên luyện kĩ năng viết các loại bài luận học thuật khác nhau. Như vậy, tuy khác nhau về tổ chức ý, quá trình viết một bài luận về cơ bản là không thay đổi. Do đó, nếu như áp dụng hướng tiếp cận này cho tất cả các lần dạy và học viết luận, sinh viên càng có nhiều cơ hội hiểu rõ và nắm rõ quy trình viết một bài luận hơn. Thứ hai là, tuy hướng tiếp cận này không đề cập đến phần luyện tập riêng cho các đặc điểm về cấu trúc hay ngữ pháp, từ vựng của một loại bài luận cụ thể, nhưng điều này không có nghĩa là sinh viên sẽ mất đi sự chú ý đến kiến thức ngôn ngữ. Trong quá trình giảng dạy, tác giả đã cung cấp về các tiêu chí đánh giá một bài viết, bao gồm mức độ hoàn thành bài viết, bố cục, từ vựng và ngữ pháp để các sinh viên khi đọc và đánh giá bài viết của các bạn khác, các em sẽ có định hướng hơn. Chữa bài cho bạn cũng là một cách để các em học hỏi từ lỗi sai của bạn mình và tự mình tiến bộ. Thứ ba, việc viết nhiều phiên bản trong khi học sẽ là cách để sinh viên luyện tập, qua đó nâng cao kĩ năng viết bài của mình. Điều này cũng giống như khi học, sinh viên cần học nhiều thể loại bài luận, nhưng khi kiểm tra, chỉ một thể loại được chọn. Quan trọng là, bài thi sẽ kiểm tra những kiến thức và kĩ năng được học trong kì học và việc viết đi viết lại một bài viết qua nhiều lần sửa chữa sẽ giúp sinh viên củng cố kiến thức cũng như kĩ năng đó (Selvaraij & Aziz, 2019).

Nói tóm lại, với việc hiểu rõ những ưu và nhược điểm của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình, tác giả kì vọng rằng đây sẽ là hướng tiếp cận phù hợp với hoàn cảnh dạy và học hiện tại của mình.

2.4. Tổng quan kết quả của các công trình nghiên cứu đi trước

Đã có nhiều công trình nghiên cứu về việc áp dụng hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm vào dạy và học kĩ năng viết nói chung và viết luận nói riêng tại nhiều quốc gia với nhiều cấp học khác nhau. Ở cấp tiểu học, những nghiên cứu sớm có thể kể đến nghiên cứu của Urzua (1987). Nghiên cứu này cho thấy những kết quả tích cực trong việc giúp học sinh khối lớp 4 và lớp 6 phát triển các kĩ năng viết quan trọng. Tuy nhiên, số lượng đối tượng nghiên cứu nhỏ và không thể khái quát hóa. Sau đó, có thể kể đến nghiên cứu của Mahon và Yau (1992) và Cheung và Chan (1994) (được trích dẫn trong nghiên cứu của Ho (2006)) với các đối tượng học sinh lớp hai ở Hồng Kông. Cả hai nghiên cứu này đều đưa đến kết luận là hướng tiếp cận dựa trên tiến trình giúp cho học sinh phát triển kĩ năng viết. Nghiên cứu của Ho (2006) với 177 học sinh từ lớp 3 đến lớp 5 (theo hệ thống giáo dục Hồng Kông) cho thấy rằng đường hướng này có hiệu quả đối với cả những học sinh ở trình độ thấp (lớp 3) lẫn trình độ cao hơn (lớp 5). Tuy nhiên, nghiên cứu này cũng kết luận, hướng tiếp cận dựa trên tiến trình phù hợp hơn với học sinh ở lớp cao hơn, với trình độ tiếng Anh tốt hơn. Hiệu quả của hướng tiếp cận này tiếp tục được khẳng định ở nghiên cứu của Akinwamide (2012) đối với 80 học sinh cấp hai của các trường trung học cơ sở tại hai bang Ekiti và

Ondo tại Nigeria. Bên cạnh việc tăng chất lượng bài viết của học sinh nói chung, đường hướng này còn cho thấy các tác dụng khác như việc suy nghĩ, tạo ra các ý tưởng và tự tạo ra văn bản của riêng mình đã giúp học sinh phát triển sự độc đáo, sáng tạo của người học. Qua đó, giảm bớt tình trạng đạo văn trong các bài viết.

Các nghiên cứu chỉ ra sự cải thiện trong kĩ năng viết của sinh viên khi áp dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình có thể kể đến nghiên cứu của Sabet, Tahriri và Pasand (2013). Trong nghiên cứu này, các tác giả cho thấy rằng, việc viết bài theo cặp và hỗ trợ lẫn nhau trong khi viết giúp các sinh viên tăng độ trôi chảy khi viết bài. Park (2017) thực hiện một nghiên cứu nhằm khám phá lợi ích của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đối với kĩ năng viết của sinh viên ngành sư phạm tiếng Anh tại Hàn Quốc. Thông qua hai bài kiểm tra đầu vào và đầu ra cũng những bản đánh giá của sinh viên, tác giả cho thấy rằng việc áp dụng hướng tiếp cận này, đặc biệt là có nhận xét bài viết của các giáo viên và bạn học, mang đến sự cải thiện đáng kể cho sinh viên cả về mặt nội dung lẫn cấu trúc bài viết. Tuy sinh viên đánh giá cao nhận xét của giáo viên hơn của bạn học, nhưng họ cũng khẳng định mình đã có cơ hội được tiếp xúc với những quan điểm khác, phong cách viết khác và ngôn ngữ diễn đạt khác từ việc đánh giá chéo này. Các sinh viên cũng hoàn toàn đồng ý sử dụng hướng tiếp cận này trong các lớp học viết trong tương lai. Chimbganda (2001) không chỉ sử dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình mà còn kết hợp cùng đường hướng dạy học theo nhiệm vụ trong việc dạy viết cho sinh viên. Nghiên cứu khẳng định sự kết hợp này đã mang tới những kết quả tốt, giúp phát triển các kĩ năng chính trong việc tạo ra các văn bản viết, như độ trôi chảy, độ phức tạp và sự chính xác. Tuy nhiên, tác giả cũng khuyến cáo rằng, sự áp dụng phương pháp, đường hướng nào cũng cần phù hợp với hoàn cảnh. Sự kết hợp nhiều chiến lược dạy học cũng là một gợi ý để thúc đẩy kĩ năng viết của sinh viên. Trong một nghiên cứu khác, so sánh giữa hai hướng tiếp cận – theo sản phẩm và theo tiến trình, Ramos, Miñoza và Alieto (2019) đã cho thấy cả hai hướng tiếp cận này đều cải thiện kĩ năng viết nói chung của sinh viên. Tuy nhiên, hướng tiếp cận dựa trên tiến trình lại cho thấy hiệu quả hơn trong việc dạy nội dung và tổ chức bài viết cho sinh viên. Ngược lại, với nghiên cứu này, Klimova (2014) lại cho thấy hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm có hiệu quả hơn so với hướng tiếp cận dựa trên tiến trình.

Tại Việt Nam hiện nay, tác giả không tìm được các nghiên cứu trước đây liên quan đến việc áp dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình vào việc dạy kĩ năng viết cho sinh viên học ngoại ngữ. Tuy nhiên, cũng có một vài nghiên cứu sử dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đối với học sinh trung học phổ thông (THPT), chẳng hạn như nghiên cứu của Ngo và Trinh (2011). Hai tác giả đã thử nghiệm áp dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đối với hai lớp 10 không chuyên Anh tại khu vực Đồng bằng sông Cửu Long. Một trong hai lớp đã tham gia vào 8 tiết học viết, kéo dài 45 phút, trong vòng 16 tuần. Thay vì sử dụng hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm, hai tác giả đã áp dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình cho các tiết học viết này. Khi so sánh kết quả giữa hai lớp, kết quả thu được cho thấy có chất lượng bài viết của lớp học viết theo hướng tiếp cận dựa trên tiến trình vượt trội hơn so với lớp còn lại. Đồng thời, hướng tiếp cận mới này cũng nhận được những nhận xét tích cực từ người học. Ngoài ra, cũng có nghiên cứu kết hợp cả hai hướng tiếp cận, chẳng hạn như nghiên cứu của Kim, Thái, Kiumarsi, Ahmad và Osman (2016) đối với đối tượng là học sinh THPT chuyên Anh.

Như vậy, tuy có nhiều nghiên cứu áp dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đã được thực hiện ở các quốc gia khác, nhưng tại Việt Nam, đường hướng này dường như không phổ biến. Bên cạnh đó, việc áp dụng hướng tiếp cận này đối với sinh viên không chuyên Anh tại Việt Nam vẫn chưa có báo

cáo đáng kể. Với nghiên cứu của mình, tác giả hi vọng có thể góp một tiếng nói trong sự đánh giá hiệu quả của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đối với việc dạy và học kĩ năng viết nói chung và viết luận nói riêng của sinh viên học tiếng Anh như một môn ngoại ngữ.

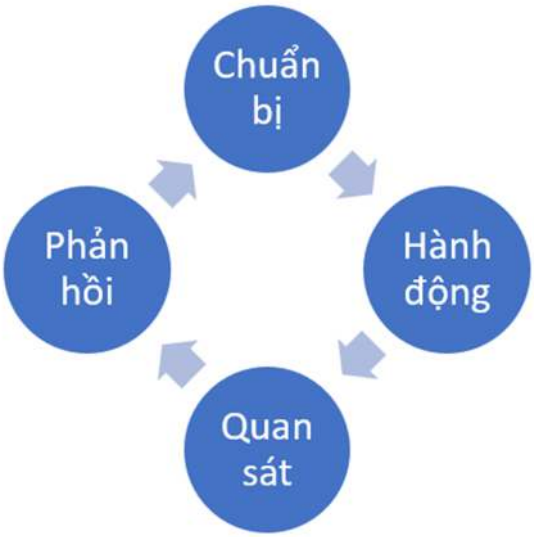
3. Phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, tác giả sử dụng nghiên cứu hành động nhằm giúp sinh viên giải quyết các khó khăn trong khi học viết bài luận tiếng Anh và qua đó từng bước cải thiện kĩ năng viết của mình. Sở dĩ tác giả chọn nghiên cứu hành động là vì hai lý do chính. Một là, nghiên cứu hành động là một trong số những hướng tiếp cận của nghiên cứu giáo dục. Cơ quan công tác của tác giả là một trường đại học, cũng chính là một môi trường giáo dục, nơi luôn yêu cầu đổi mới về nội dung cũng như phương pháp giảng dạy. Như vậy, một nghiên cứu hành động sẽ là một phương pháp phù hợp cho những giáo viên đang làm việc trong đơn vị này. Hai là, nghiên cứu hành động "cho phép và hỗ trợ nhà giáo dục theo đuổi các hoạt động sư phạm hiệu quả thông qua việc chuyển những quyết định giảng dạy thành hành động, qua đó tăng hứng thú và hiệu quả học tập của người học" (Clark, Porath, Thiele & Jobe, 2020, tr. 8). Tác giả hiểu rõ rằng sinh viên của mình không tự tin về kĩ năng viết bài luận tiếng Anh, đồng thời không có những hiểu biết rõ ràng về qui trình viết một bài luận. Trong khi đó, hướng tiếp cận truyền thống trong giảng dạy kĩ năng viết (hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm) cho thấy những điểm chưa phù hợp trong việc tháo gỡ những vấn đề của sinh viên và cải thiện kĩ năng viết của các em. Với nghiên cứu hành động, tác giả, cũng là một giáo viên dạy kĩ năng viết, có thể áp dụng hướng tiếp cận khác (dựa trên tiến trình) nhằm tìm đáp án cho vấn đề của sinh viên của mình.

Nghiên cứu kéo dài trong 15 tuần của một kì học và bao gồm các bước của một chu trình trong nghiên cứu hành động: chuẩn bị, hành động, quan sát, phản hồi (Clark và cộng sự, 2020).

Hình 1

Các bước trong một chu trình của nghiên cứu hành động (Clark và cộng sự, 2020, tr. 12)



3.1. Đối tượng tham gia

Tham gia trong nghiên cứu này có 25 sinh viên thuộc cùng một lớp của một trường đại học chuyên về giảng dạy và nghiên cứu ngoại ngữ. Các sinh viên này đều có ngành học chính không phải là tiếng Anh. Trình độ tiếng Anh của các em ở đầu kì học là B1 (trung cấp – intermediate) theo Khung tham chiếu châu Âu (CEFR) và kết thúc kì học, những sinh viên này sẽ thi bài thi cuối kì và được kì vọng là đạt trình độ B2 (upper-intermediate) theo CEFR. Tất cả các sinh viên đều là nữ và có độ tuổi từ 18-19.

Trong khóa học tiếng Anh này, sinh viên sẽ học 8 tiết một tuần, mỗi tiết 50 phút cho 4 kĩ năng: nghe, nói, đọc, viết. Tác giả là giáo viên dạy kĩ năng viết và nghe. Như vậy, mỗi tuần, sinh viên có 2 tiết học kĩ năng viết với giáo viên. Về nội dung, sinh viên được kì vọng sẽ nắm được cách viết và luyện tập viết các loại bài luận trong tiếng Anh, bao gồm: Miêu tả, So sánh, Ưu và Nhược điểm, Vấn đề - Giải pháp, Nguyên nhân - Kết quả và Tranh luận. Cứ mỗi hai tuần, sinh viên sẽ hoàn thành một bài viết thuộc một trong các

thể loại trên. Như vậy, đến cuối kì học, sinh viên sẽ có ít nhất 6 bài luận thuộc 6 thể loại nêu trên. Tài liệu được phát cho sinh viên đều dưới dạng phiếu học tập (handout) do Khoa trực thuộc trường đại học tổng hợp và biên soạn. Tuy nhiên, giáo viên hoàn toàn có thể thiết kế thêm các hoạt động và tài liệu phù hợp với chương trình học và năng lực của sinh viên. Trong kì học này, tác giả đã thiết kế các phiếu học tập và trình chiếu Powerpoint theo hướng tiếp cận dựa trên tiến trình.

Bên cạnh các sinh viên, nghiên cứu còn có sự tham gia của 2 giáo viên chấm các bài kiểm tra đầu vào và đầu ra. Người chấm bài lần một chính là giáo viên của lớp, cũng là người tiến hành nghiên cứu hành động này. Người chấm bài lần hai là một giáo viên khác cùng trường và giảng dạy cho cùng đối tượng sinh viên với người nghiên cứu. Cả hai giáo viên đều có trên 10 năm kinh nghiệm giảng dạy tiếng Anh. Đồng thời, hai người chấm đã trải qua các khóa đào tạo về công tác chấm viết, đặc biệt là chấm thi với các tiêu chí cụ thể: Mức độ hoàn thành bài viết, Bố cục bài viết, Từ vựng và Ngữ pháp. Hai giáo viên cũng là những người đã tham gia vào các công tác chấm thi thường xuyên hàng năm, và các kỳ thi đánh giá năng lực tiếng Anh khác do trường tổ chức. Do vậy, với những kinh nghiệm thực tế trong giảng dạy và khảo thí, hai giáo viên chấm bài có thể đảm bảo chất lượng và độ tin cậy của điểm số.

3.2. Công cụ thu thập dữ liệu

3.2.1. Bài kiểm tra đầu vào và đầu ra

Nghiên cứu hành động sử dụng bài kiểm tra đầu vào và đầu ra (Phụ lục 1) để đánh giá năng lực viết của sinh viên. Dựa trên kết quả của hai bài kiểm tra này, tác giả có thể đánh giá hiệu quả của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đối với việc cải thiện kĩ năng viết của các em. Trong các bài kiểm tra này, sinh viên được yêu cầu viết một bài luận học thuật dài ít nhất 200 từ trong thời gian 40 phút. Đề bài của hai bài viết đều là đề bài viết luận của các kỳ thi đánh giá năng lực đã từng được tổ chức để đảm bảo rằng hai đề bài đều phù hợp với sinh viên và có độ khó tương đương nhau. Bài kiểm tra đầu vào và đầu ra sẽ được đánh giá dựa trên Thang đánh giá dành cho kĩ năng viết do trường nơi tác giả công tác xây dựng. Thang đánh giá gồm các tiêu chí: Mức độ hoàn thành bài viết, Bố cục bài viết, Từ vựng và Ngữ pháp. Điểm tối thiểu là 0 và điểm tối đa là 10. Như vậy, mỗi tiêu chí sẽ được chấm điểm riêng theo thang 10 và điểm cuối cùng của bài viết là điểm trung bình chung. Vì lý do bảo mật, tác giả không công bố chi tiết thang chấm. Tuy nhiên, là giáo viên có 10 năm kinh nghiệm giảng dạy và cũng đã được đào tạo chuyên sâu về công tác chấm thi, tác giả đảm bảo chất lượng đánh giá bài viết của mình, tính công bằng và độ tin cậy trong việc chấm thi. Đồng thời, các bài viết được chấm lần hai bởi một giáo viên có kinh nghiệm khác để đảm bảo độ tin cậy. Điểm số cuối cùng là điểm thống nhất giữa hai người chấm. Đề bài của bài kiểm tra đầu vào và đầu ra khác nhau về chủ đề của bài luận nhưng bài luận được yêu cầu sẽ có cùng thể loại và độ dài tối thiểu.

3.2.2. Khảo sát

Cuối kì học, sinh viên sẽ thực hiện một khảo sát nhằm đưa ra quan điểm của mình về hướng tiếp cận dựa trên tiến trình (Phụ lục 2). Khảo sát bao gồm 8 câu hỏi, trong đó có 2 câu hỏi đóng để sinh viên lựa chọn phương án phù hợp và 6 câu hỏi mở để sinh viên có thể tự do trình bày ý kiến của mình về hướng tiếp cận này. Khảo sát này sẽ giúp tác giả hiểu được hiệu quả của hướng tiếp cận mới trong việc giải quyết các khó khăn của sinh viên khi học viết và cải thiện kĩ năng viết cho sinh viên, đồng thời cũng thu được những ưu và nhược điểm của đường hướng này dưới góc nhìn của sinh viên. Qua đó, tác giả có thể điều chỉnh và cải thiện các hoạt động giảng dạy của mình trong các kì học sau. Trước khi sinh viên làm

bản khảo sát, tác giả cũng nhấn mạnh rằng những nhận xét của sinh viên sẽ không làm thay đổi kết quả học hay đánh giá cuối kì của giáo viên đối với sinh viên. Điều này nhằm hạn chế việc sinh viên cảm thấy "sợ" hay "e ngại" khi đưa ra những nhận định tiêu cực trong khảo sát.

3.3. Các bước tiến hành

Tác giả đã thực hiện nghiên cứu theo các bước của một chu trình nghiên cứu hành động như đã nêu ở trên, bao gồm:

3.3.1. Chuẩn bị

Bước này được thực hiện trong 1 tuần, tuần học đầu tiên của kì học. Trong buổi học đầu tiên của kĩ năng viết, giáo viên sẽ giới thiệu môn học, tài liệu, yêu cầu, quy định của lớp học. Đồng thời, cung cấp cho sinh viên các bước của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình để sinh viên có thể hình dung được các hoạt động mà mình sẽ làm trong suốt một kì học. Tiết học thứ 2 của tuần đầu tiên được dành để sinh viên làm bài kiểm tra đầu vào.

3.3.2. Hành động và Quan sát

Hai bước Hành động và Quan sát được thực hiện gần như song song với nhau. Tác giả áp dụng hướng tiếp cận mới, dẫn dắt sinh viên thực hiện các hoạt động học theo các bước của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình (Bảng 3). Đồng thời, quan sát phản ứng của sinh viên và hoạt động trên lớp để kịp thời thay đổi nếu cần thiết. Hai bước này được thực hiện từ tuần 2 đến tuần 14 của kì học.

3.3.3. Phản hồi

Tuần 15, sinh viên sẽ làm một bài kiểm tra đầu ra với kĩ năng viết và hoàn thành khảo sát. Dựa trên những bài kiểm tra và kết quả khảo sát, giáo viên tự đánh giá hiệu quả của can thiệp và rút ra bài học cho chu trình tiếp theo.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Bài kiểm tra đầu vào và đầu ra

Để kiểm tra xem sau một kì học với sự áp dụng của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình, sinh viên có cải thiện được chất lượng bài viết của mình hay không, tác giả đã yêu cầu sinh viên làm bài kiểm tra đầu vào vào đầu kì học và đầu ra vào tuần cuối cùng của kì học. Người chấm dựa trên các tiêu chí về Mức độ hoàn thành bài viết, Bố cục bài viết, Từ vựng và Ngữ pháp để đánh giá bài viết của sinh viên. Điểm số cuối cùng là điểm đã thống nhất giữa hai người chấm. Các tiêu chí này không thay đổi đối với hai bài kiểm tra. Điểm của 25 sinh viên được ghi lại theo bảng dưới đây, tên của sinh viên đã được loại bỏ và các bài làm được đánh số thứ tự từ 1 đến 25:

Bảng 4

Điểm của hai bài kiểm tra đầu vào và đầu ra

Bài viết	Điểm đầu vào	Điểm đầu ra
1	6.0	7.0
2	4.0	5.0
3	5.5	6.0
4	5.0	7.0
5	6.0	7.0
6	5.0	8.0
7	5.0	7.0
8	6.0	6.5
9	5.0	6.0
10	8.0	7.0
11	7.0	7.5
12	6.0	7.0
13	7.0	8.0
14	7.5	7.0
15	7.0	7.5
16	6.5	7.5
17	7.0	7.0

18	6.0	7.0
19	6.0	7.0
20	7.0	8.0
21	7.0	7.5
22	5.0	7.0
23	6.0	6.0
24	6.0	6.0
25	6.5	7.5
Điểm trung bình	**6.1**	**7.0**

Dựa trên điểm trung bình của các sinh viên trong hai bài kiểm tra, ta có thể thấy rằng các em đã có sự tiến bộ trong kĩ năng viết bài luận, khi mà điểm trung bình của bài kiểm tra đầu ra (7.0/10) cao hơn bài thi đầu vào (6.1/10). Cụ thể là có 20 sinh viên có điểm số bài thi đầu ra cao hơn bài thi đầu vào. Tuy nhiên, cũng có 2 sinh viên có điểm bài thi đầu vào cao hơn và 3 sinh viên có điểm số không thay đổi.

Để kiểm tra xem kết quả của hai bài thi này có sự khác biệt đáng kể hay không, tác giả đã sử dụng phương pháp phân tích paired samples T-test và thu được kết quả như sau:

Bảng 5

Kết quả phân tích Paired samples t-test

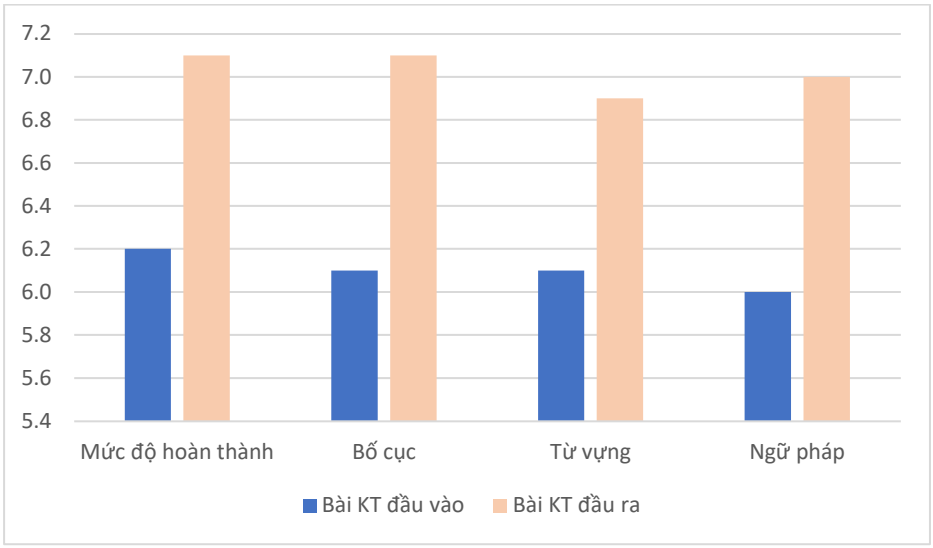
	Bài KT đầu vào	Bài KT đầu ra
Mean	6.120	6.960
SD	0.950	0.721
SEM	0.190	0.144
N	25	25
$p < 0.0001$		

Từ Bảng 5 ở trên, ta có thể thấy rằng giá trị p nhỏ hơn 0.0001, điều này có nghĩa là sự khác biệt đáng kể giữa kết quả bài thi đầu vào và đầu ra. Như vậy, ta có thể thấy rằng, có sự tiến bộ đáng kể trong bài viết của sinh viên sau khi được học kĩ năng viết với hướng tiếp cận dựa trên tiến trình.

Bên cạnh điểm kết luận của hai bài thi được tác giả so sánh trong nghiên cứu này, điểm thành phần trung bình của mỗi tiêu chí chấm cũng được ghi nhận và thể hiện trong biểu đồ sau:

Biểu đồ 1

So sánh điểm thành phần trung bình của hai bài kiểm tra



Biểu đồ 1 cho thấy, sinh viên đã có tiến bộ về mọi mặt của thang đánh giá: từ mức độ hoàn thành bài viết cho tới bố cục bài viết, từ vựng và ngữ pháp. Trong đó, điểm trung bình của tiêu chí hoàn thành bài viết và bố cục bài viết cao hơn so với hai tiêu

chí còn lại. Ở bài kiểm tra đầu vào, trong khi điểm trung bình của tiêu chí Ngữ pháp là thấp nhất (6.0/10) thì ở bài kiểm tra đầu ra, điểm trung bình của tiêu chí Từ vựng là thấp nhất (6.9/10). Sự cải thiện về điểm ngữ pháp là lớn nhất (tăng từ 6.0 lên đến 7.0).

Như vậy, kết quả của hai bài kiểm tra đã giúp tác giả trả lời được một phần câu hỏi nghiên cứu thứ nhất. Đó là, với hướng tiếp cận dựa trên tiến trình, sinh viên đều đã có những cải thiện về chất lượng bài viết nói chung, và từng khía cạnh đánh giá bài viết nói riêng. Trong đó, Ngữ pháp là tiêu chí có sự cải thiện về mặt điểm số lớn nhất, và sinh viên có điểm trung bình về Mức độ hoàn thành bài viết và Bố cục bài viết cao hơn so với hai tiêu chí còn lại.

4.2. Phản hồi của sinh viên

Ngoài việc so sánh điểm của hai bài kiểm tra đầu vào và đầu ra để đánh giá tiến bộ của sinh viên trong kĩ năng viết, tác giả còn tiến hành một khảo sát cuối kỳ nhằm tìm hiểu ý kiến của sinh viên đối với hướng tiếp cận dựa trên tiến trình. Mục đích của khảo sát không nhằm so sánh hướng tiếp cận này với các hướng tiếp cận khác mà chỉ muốn tìm hiểu xem liệu đây có phải là đường hướng dạy học kĩ năng viết phù hợp đối với sinh viên hay không, dưới góc nhìn của người học. Toàn bộ 25 sinh viên đã tham gia trả lời câu hỏi khảo sát. Kết quả khảo sát được ghi nhận, tổng hợp và trình bày dưới đây:

4.2.1. Hứng thú của sinh viên đối với các hoạt động dạy và học kĩ năng viết theo hướng tiếp cận dựa trên tiến trình

Trong bảng khảo sát, tác giả đưa ra câu hỏi: ***Mức độ yêu thích của em đối với các hoạt động dạy và học kĩ năng viết ở trên lớp là như thế nào?*** Câu hỏi này gồm có 5 lựa chọn, được đánh số từ 1 tới 5 với:

1. Hoàn toàn chán ghét
2. Chán ghét
3. Bình thường, không quan tâm
4. Thích
5. Rất yêu thích

Câu trả lời của sinh viên được thể hiện trong biểu đồ dưới đây:

Biểu đồ 2

Mức độ yêu thích của sinh viên đối với hoạt động dạy và học dựa trên tiến trình

Biểu đồ trên cho thấy, có 11 sinh viên chọn mức 4 và 8 sinh viên chọn mức 5 khi trả lời câu hỏi này. Điều này có nghĩa là phần lớn sinh viên cảm thấy yêu thích các hoạt động trong các giờ học kĩ năng viết trên lớp. Tuy nhiên cũng có sinh viên tỏ ra chán ghét hoặc không quan tâm tới những hoạt động diễn ra trên lớp.

Sau câu hỏi này, sinh viên được yêu cầu giải thích cho lựa chọn của mình. Các sinh viên cảm thấy không thích hoặc không thể hiện sự hứng thú với hoạt động dạy và học dựa trên hướng tiếp cận trong nghiên cứu đưa ra lý do rằng, để hoàn thành sản phẩm cuối cùng, các em phải trải qua nhiều bước, mất thời gian hoặc đơn giản là không có hứng thú dù biết là hữu ích. Ví dụ như, một sinh viên lựa chọn mức 3, cho rằng: *"Dù biết được lợi ích của việc viết dàn ý trước khi làm bài nhưng em vẫn không có nhiều hứng thú lắm với việc này"*. Hay như sinh viên lựa chọn mức 2 thì cho rằng các hoạt động như lập dàn ý hay chữa bài cho bạn *"tốn thời gian"*.

Đối với các sinh viên lựa chọn mức độ hứng thú cao hơn, lý do đưa ra chủ yếu vì một số bước trong quá trình học viết rất hữu ích đối với các em. Chẳng hạn như:

"Em thấy khi viết dàn ý thì khi viết bài em sẽ viết nhanh hơn ạ." – SV3

"Bài cô chữa rất chi tiết. Khi chữa bài cho bạn, em thấy được các ý tưởng khác nhau." – SV6

"Khi có dàn ý trước thì mình sẽ viết bài luận được liền mạch hơn, rút ngắn thời gian." – SV14

"Việc chữa bài cho bạn rất thiết thực và hữu ích cho sinh viên." – SV15

"Em có cơ hội tìm ra được những ý tưởng tốt" – SV22

"Em thích xem bài và chữa lỗi sai cho bạn ạ." – SV24

Tuy nhiên, cũng có sinh viên lo ngại rằng việc trải qua đủ các bước của hướng tiếp cận này sẽ không thể áp dụng khi đi thi:

"Viết dàn ý trước có thể nâng cao tính logic của bài luận và giúp dễ dàng hơn khi muốn triển khai ý tuy nhiên nếu em viết dàn ý trước khi viết bài khi đi thi thì em sẽ không viết đủ thời gian cho phép đâu ạ." – SV10

4.2.2. Ưu điểm chính của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình

Sinh viên trong nghiên cứu này đã đưa ra nhiều lý do để giải thích cho việc tại sao các em thấy việc dạy và học dựa trên tiến trình có ích đối với bản thân. Đó cũng chính là những ưu điểm của hướng tiếp cận này mà các em nhận ra được.

a. Rèn luyện tư duy và tính sáng tạo

Trong khảo sát này, 11 sinh viên nhắc tới các cụm từ như "tự do sáng tạo", "logic", "hợp lý", "rèn luyện tư duy", "sắp xếp ý tưởng" khi nhắc tới các hoạt động dạy và học mà các em đã trải qua. Sinh viên cho rằng, việc có thời gian dành cho hoạt động lên ý tưởng sẽ kích thích sự sáng tạo của các em: *"Em thích sự tự do sáng tạo"*. Hay như có sinh viên nói rằng:

"Em thích việc tìm ý, các luận điểm và luận cứ, ví dụ cho bài viết của mình. Điều này đòi hỏi em phải dành ra một khoảng thời gian nhất định trước khi tiến hành viết luận." – SV9

Bên cạnh đó, việc sắp xếp ý tưởng thành dàn ý trước khi viết được cho là một hoạt động để rèn luyện tư duy:

"Rèn luyện tư duy, cách sắp xếp ý. Đồng thời đây (lên ý tưởng và lập dàn ý) cũng là lúc tổng hợp được từ vựng theo chủ đề." – SV10

Hoạt động nhóm cũng là một cách để sinh viên có lối tư duy đa chiều hơn: *"Em có cái nhìn đa chiều hơn khi làm việc nhóm với các bạn." – SV25*

b. Tăng hứng thú

Sinh viên cho rằng các hoạt động nhóm hoặc trò chơi tương tác trong các bước như lên ý tưởng hay lập dàn ý giúp các em thấy hứng thú hơn trong lớp học:

"Em thích hoạt động debate (tranh luận) để cùng nghĩ ý tưởng trước khi viết bài ạ." – SV25

"Các hoạt động nhóm làm tăng tính sôi nổi của tiết học (bình thường các tiết này sẽ khiến cho các bạn sinh viên dễ buồn ngủ)" – SV11

Hoạt động chữa bài cũng có phần nào giúp các em thấy hứng thú hơn:

"Tìm ra lỗi sai của bạn rất vui." – SV13

c. Nâng cao chất lượng bài viết

Các bước chuẩn bị trước khi viết bài và sau khi viết bài đều giúp cho sinh viên nâng cao kĩ năng của mình. Đối với hoạt động tạo ý tưởng và lập dàn ý, các em cho rằng các bước này giúp mình có nhiều ý tưởng hơn, sắp xếp ý tưởng logic hơn và viết bài mạch lạc, thông suốt hơn.

"(Lập dàn ý) giúp bài viết mạch lạc hơn, cải thiện được tốc độ viết và kiểm soát được nội dung." – SV10

"Em sẽ nâng cao và phát triển được nhiều ý tưởng hơn cho bài viết luận của mình." – SV19

"Em cảm thấy việc viết outline (dàn ý) trước giúp bài luận của em hiệu quả hơn rất nhiều." – SV21

Hoạt động chữa bài cho bạn giúp ích

cho sinh viên khi muốn cải thiện bài viết của mình vì các em đang học hỏi từ sai lầm của người khác:

"Em học được từ lỗi sai của bạn nhiều ạ." – SV12

"Đọc bài của bạn em thấy có nhiều ý tưởng khác thú vị." – SV15

"Nhiều lỗi em không nhận ra nhưng bạn lại nhận ra." – SV18

Như vậy, dựa trên những nhận xét của sinh viên, tác giả có thể trả lời được phần còn lại của câu hỏi nghiên cứu thứ nhất. Đó là, hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đã góp phần giải quyết những khó khăn của sinh viên khi học viết. Thứ nhất, các em đã hiểu rõ hơn về quy trình tạo ra một bài viết và nhận ra được hiệu quả của các bước trong quy trình đó đối với việc cải thiện kĩ năng viết của mình. Thứ hai, sinh viên đã phát huy được tính sáng tạo và tư duy độc lập của mình; đồng thời có thêm hứng thú với các tiết học viết ở trên lớp.

4.2.3. Khó khăn của sinh viên khi giáo viên áp dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình

Các cuộc phỏng vấn cho thấy một số sinh viên (8 sinh viên) trong nghiên cứu cho rằng các em chưa tự tin và đôi khi bị bí ý tưởng, vì vậy cần giáo viên đưa ra gợi ý, hoặc bài mẫu để học hỏi:

"Nhiều lúc em bị bí ideas (ý tưởng) cho phần body (thân bài), trước mỗi bài cô có thể gợi ý một vài ideas được không ạ?" – SV7

"Giáo viên có thể nêu một vài ví dụ cho các luận điểm chính bởi vì đôi khi em không tìm được nội dung cho bài của mình."- SV10

"Giáo viên nên cho học sinh tham khảo một số bài luận mẫu mà họ thấy hữu ích để từ đó học sinh làm quen và cải thiện bài luận của mình." – SV13

"Cho sinh viên chơi hoặc tìm kiếm mở rộng vốn từ để làm bài viết luận ạ." – SV23

Bên cạnh đó, có 3 sinh viên muốn có thêm các hoạt động nhóm hoặc trò chơi liên quan tới từ vựng và ngữ pháp phục vụ cho việc viết bài. Một trong số sinh viên đó cho rằng:

"Cho sinh viên chơi hoặc tìm kiếm mở rộng vốn từ để làm bài viết luận ạ." – SV1

"Có thể là chơi trò chơi hoặc chia sẻ những tips (mẹo) hay để viết bài." – SV7

Có 1 sinh viên nói rằng mình không đủ tự tin để chữa bài cho bạn, vì vậy thấy việc chữa bài của cô giáo đáng tin cậy hơn.

"Em không biết sửa bài với chấm bài cho các bạn nên em vẫn mong cô sửa hơn ạ." – SV25

Ngoài ra, ở bước cuối cùng, khi giáo viên chấm và chữa bài, sinh viên mong muốn giáo viên chữa nhiều bài làm mẫu trên lớp để các em học thêm từ những lỗi sai.

"Chữa bài và gửi bài tham khảo là hai cách em nghĩ sẽ hiệu quả ạ." – SV22

Như vậy, có thể thấy rằng, mặc dù hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đưa người học làm trung tâm của hoạt động dạy và học, nhưng vai trò của giáo viên với tư cách là người hỗ trợ là vô cùng quan trọng. Sinh viên kì vọng nhận được sự hỗ trợ sát sao để từng bước làm chủ được việc học của mình.

Nói tóm lại, để trả lời cho câu hỏi nghiên cứu thứ hai, tác giả đã tiến hành một khảo sát nhằm tìm hiểu ý kiến của sinh viên về hoạt động dạy và học trong kỳ học vừa qua. Kết quả khảo sát đã cho thấy hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đã thu được những tín hiệu tích cực từ phía sinh viên. Đây là một hướng tiếp cận vừa có thể nâng cao chất lượng bài viết của người học lại đồng thời rèn luyện tư duy, tính sáng tạo và tăng động lực học tập. Tuy nhiên, cũng có những khó khăn trong khi triển khai các hoạt động mà giáo viên cần nhìn nhận rõ để khắc phục và xử lý linh hoạt: sự thiếu tự tin của sinh viên khi tự nghĩ ý tưởng, quyết định dàn ý cho đến việc chữa bài cho bạn và sự thiếu hụt các bài tập hay hoạt động để củng cố kiến thức từ vựng và ngữ pháp.

5. Thảo luận

Với mong muốn cải thiện kĩ năng viết luận của sinh viên đồng thời khắc phục những nhược điểm của hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm (chẳng hạn như sự nhàm chán khi phải viết bài luận theo một bài văn mẫu, thiếu đi tính sáng tạo và tư duy độc lập và sự sụt giảm hứng thú của người học (Selvaraj & Aziz, 2019), tác giả đã tiến hành nghiên cứu hành động để áp dụng và kiểm chứng hiệu quả của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình – hướng tiếp cận có thể giúp sinh viên hiểu rõ hơn quy trình tạo ra một văn bản viết thông qua nhiều hoạt động khác nhau (Nunan, 1991) như tạo ý tưởng, lập dàn ý, thảo luận nhóm, chữa bài cho bạn, v.v… Khi so sánh kết quả của hai bài kiểm tra đầu vào và đầu ra, tác giả nhận thấy rằng, hướng tiếp cận dựa trên tiến trình trong nghiên cứu này đã có hiệu quả tích cực, giúp sinh viên cải thiện chất lượng bài viết của mình một cách rõ rệt, và có sự cải thiện khá đồng đều trong từng tiêu chí đánh giá bài viết: Mức độ hoàn thành bài viết, Bố cục bài viết, Từ vựng và Ngữ pháp. Kết quả này một lần nữa khẳng định hiệu quả của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đối với việc nâng cao kĩ năng viết của sinh viên, củng cố thêm cho các nghiên cứu trước đây của Chimbganda (2001), Sabet, Tahriri và Pasand (2013), Park (2017), Ramos và cộng sự (2019). Đặc biệt là, dựa trên những phản hồi của sinh viên sau kì học, một trong những ưu điểm nổi bật của hướng tiếp cận này là sinh viên có thời gian để suy nghĩ về ý tưởng, chọn lọc, sắp xếp ý tưởng thành dàn ý; do đó mà bài luận vừa có nội dung vừa có logic hợp lý với các luận điểm, luận cứ và luận chứng. Đây cũng chính là kết luận nổi bật trong nghiên cứu của các tác giả Ramos, Miñoza và Alieto (2019). Ngoài việc cải thiện kĩ năng viết, sinh viên còn nhận thấy hướng tiếp cận được sử dụng trong kì học vừa qua giúp các em rèn luyện tư duy, phát huy tính sáng tạo và tăng hứng thú học thông qua các hoạt động nhóm như thảo luận, lên ý tưởng, chữa bài cho bạn. Những nhận xét này của sinh viên cũng chính là những đặc điểm của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình mà Meeampol (2005) và Puengpipattrakul (2014) đã từng liệt kê. Đây cũng là một trong những lý do khiến cho tác giả quyết định lựa chọn hướng tiếp cận này.

Khi bàn về những thách thức mà sinh viên có thể gặp phải khi giáo viên áp dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình, một số sinh viên bày tỏ nguyện vọng được giáo viên phân tích các bài luận mẫu, được giáo viên cung cấp thêm ý tưởng cho dàn ý của mình, đồng thời mong muốn có thêm các hoạt động nhóm hoặc trò chơi liên quan đến từ vựng và ngữ pháp phục vụ cho việc viết bài luận. Những đề xuất này của sinh viên cũng là những hoạt động có trong hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm. Badger và White (2000) từng cho rằng một trong những nhược điểm chính của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình là sự buông lỏng chú ý tới các kiến thức ngôn ngữ, chẳng hạn như từ vựng và ngữ pháp. Tác giả cũng đã nhận thức được điều này trước khi tiến hành nghiên cứu và cho rằng nhược điểm này có thể được khắc phục thông qua việc chữa bài cho bạn và bài chữa của giáo viên. Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu lại cho thấy rằng sinh viên vẫn cần các hoạt động bổ trợ để rèn luyện thêm về từ vựng và kiến thức ngữ pháp.

Về khó khăn đến từ phía giáo viên khi áp dụng hướng tiếp cận mới, trở ngại lớn nhất của giáo viên là khơi dậy được tính chủ động của sinh viên. Nếu sinh viên không chủ động và tích cực tham gia vào các hoạt động trong quá trình học viết, giáo viên không thể giúp sinh viên cải thiện kĩ năng của mình do bản chất của hướng tiếp cận này là lấy người học làm trung tâm. Do đó, trong quá trình áp dụng, giáo viên đã phải thường xuyên khích lệ sinh viên, nhấn mạnh tầm quan trọng của các hoạt động nhóm, hay lập dàn ý và chữa bài cho bạn. Tuy nhiên, vẫn có sinh viên không thực sự nhiệt tình tham gia vào lớp học. Như vậy, một hướng tiếp cận lấy người học làm trung tâm chỉ thực sự có hiệu quả khi chính người học phải chủ động trở thành trung tâm của các hoạt động.

Từ những kết quả trên, tác giả nhận thấy rằng, việc để sinh viên tự do suy nghĩ để hình thành nên ý tưởng, cũng như sắp xếp các ý tưởng đó theo ý muốn cá nhân trong quá trình viết bài luận không chỉ nâng cao được kĩ năng viết của các em, mà còn hữu ích đối với tư duy của người học. Việc đọc và chữa bài cho bạn giúp sinh viên luyện tập tư duy phản biện và hình thành nên thói quen suy nghĩ đa chiều và cởi mở hơn. Tuy nhiên, giáo viên cần có sự linh hoạt trong quá trình dạy học đồng thời vẫn cần bám sát vào mục tiêu giảng dạy. Chẳng hạn như, để không làm mất tính tự chủ của người học, nhưng đồng thời giúp các em tự tin hơn, giáo viên nên cùng sinh viên suy nghĩ, tìm ra ý tưởng cho bài viết, gợi mở để sinh viên đi đến một dàn ý phù hợp và logic, đưa ra các hướng dẫn chi tiết về tiêu chí chấm bài, đồng thời chữa mẫu một số bài luận trước lớp để sinh viên học hỏi, rút kinh nghiệm trong cả hoạt động viết bài và chữa bài cho bạn. Giáo viên cũng có thể cân nhắc kết hợp các hoạt động nhóm, trò chơi liên quan đến từ vựng và ngữ pháp vừa để tăng hứng thú cho sinh viên, vừa giúp các em luyện tập các kiến thức ngôn ngữ. Như vậy, như đã nói ở trên, tác giả cho rằng không có hướng tiếp cận hoàn hảo, mà chỉ có hướng tiếp cận phù hợp với hoàn cảnh dạy và học. Trong quá trình dạy và học, giáo viên cần suy nghĩ và linh hoạt áp dụng hay kết hợp cùng lúc nhiều hướng tiếp cận để tạo ra hiệu quả tốt nhất.

6. Hạn chế của nghiên cứu

Nghiên cứu có hạn chế lớn nhất là số lượng sinh viên nhỏ và chỉ nhằm mục đích giúp sinh viên tham gia vào nghiên cứu cải thiện kĩ năng viết luận. Do đó, việc khái quát hóa kết quả nghiên cứu gần như không khả thi. Tuy nhiên, các nghiên cứu khác với bối cảnh tương tự vẫn có thể lấy nghiên cứu này làm một nguồn tham khảo về mô hình dạy và học kĩ năng viết.

Bên cạnh đó, nghiên cứu mới chỉ khẳng định được hiệu quả của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đối với sinh viên mà chưa có sự so sánh với các hướng tiếp cận khác. Các nghiên cứu tiếp theo của tác giả sẽ bổ sung sự so sánh này để đem lại cái nhìn khách quan hơn đối với các hướng tiếp cận trong việc dạy và học kĩ năng viết.

7. Kết luận

Nói tóm lại, hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đã được chứng minh là phù hợp với những sinh viên trong nghiên cứu này. Đây là hướng tiếp cận có tác dụng nâng cao kĩ năng viết luận của sinh viên. Đồng thời, các hoạt động dạy và học theo đường hướng này cũng giúp người học phát triển tư duy và tính sáng tạo của mình. Tuy nhiên, giáo viên cũng cần có tư duy linh hoạt, sáng tạo để khắc phục những nhược điểm của hướng tiếp cận này và mang lại hiệu quả cao nhất cho hoạt động dạy và học của mình.

Tài liệu tham khảo

Akinwamide, T. K. (2012). The influence of process approach on English as second language students' performances in essay writing. *English Language Teaching*, *5*(3), 16-29.

Badger, R., & White, B. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, *54*, 153-160.

Bazerman, C. (1980). A relationship between reading and writing: The conversational model. *College English*, *41*(6), 656-661.

Caudery, T. (1995). What the "process approach" means to practising teachers of second language writing skills. *The Electronic Journal for English as a Second Language, 1*(4), 1-8.

Cheung, M., & Chan, A. (1994). *Teaching writing as a process*. Education Department.

Cheng, M. C. (2007). Improving interaction and feedback with computer mediated communication in Asian EFL composition classes: A case study. *Taiwan Journal of TESOL*, *4*(1), 65-97.

Chimbganda, A. B. (2001). Fostering academic writing through process and task-based approaches. *South African Journal of Higher Education*, *15*(2), 171-178.

Clark, J. S., Porath, S., Thiele, J., & Jobe, M. (2020). *Action research*. New Prairie Press.

Diliduzgun, S. (2013). The effect of process writing activities on the writing skills of prospective Turkish teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, *52*, 189-210.

Durga, V. S. S., & Rao, C. S. (2018). Developing students' writing skills in English: A process approach. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*, *6*(2), 1-5.

Graham, S., & Harris, K. R. (1997). Whole language and process writing: Does one approach fit all? In J. W. Lloyd, E. J. Kameenui & D. J. Chard (Eds.), *Issues in educating students with disabilities* (pp. 239-258). Routledge.

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99,* 445-476.

Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research, 104*(6), 396-407.

Ho, B. (2006). Effectiveness of using the process approach to teach writing in six Hong Kong primary classrooms. *Perspectives: Working Papers in English and Communication*, *17*(1), 1-52.

Kim, T. T., Thái, C. D., Kiumarsi, S., Ahmad, N. S. B., & Osman, S. B. (2016). The effects of process genre approach on upper secondary students' writing ability: A case study in a specialized upper secondary School in Vietnam. *International Journal of English Language, Literature and Translation Studies*, *3*(3), 282-289.

Kim, Y., & Kim, J. (2005). Teaching Korean university writing class. *Asian EFL*, *7*(2), 1-15.

Klimova, B. F. (2014). Approaches to the teaching of writing skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *112*, 147-151.

Mahon, T., & Yau, R. (1992). Introducing a process approach in the teaching of writing in a lower primary classroom. *ILEJ*, *9*, 23-29.

Meeampol. S. (2005). A study of the effectiveness of the process-based writing in an EFL classroom of second-year students at Bangkok University. *BU Academic Review*, *4*(2), 1-7.

Ngo, C. M., & Trinh, L. Q. (2011). Lagging behind writing pedagogical developments: The impact of implementing process-based approach on learners' writing in a Vietnamese secondary education context. *Journal on English Language Teaching*, *1*(3), 60-71.

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Longman.

Park, J. (2017). Benefits of the process approach in L2 writing: From the prospective teachers' perspectives. *The Journal of Linguistics Science*, *82*, 117-136.

Pincas, A. (1982). *Teaching English writing*. Macmillan Press.

Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. L. (2013). Best practice in implementing a process approach to teaching writing. In S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 28-49). Guilford Press.

Puengpipattrakul, W. (2014). A process approach to writing to develop Thai EFL students' socio-cognitive skills. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 11*(2), 270-284.

Rahmatunisa, W. (2015). Problems faced by Indonesian EFL learners in writing argumentative essay. *English Review: Journal of English Education*, *3*(1), 41-49.

Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press.

Ramos, M. S. Y., Miñoza, M., & Alieto, E. (2019). Effect of product and process approach on students' composition writing competence: An experimental design. *Science International (Lahore)*, *31*(5), 641-645.

Sabet, M. K., Tahriri, A., & Pasand, P. G. (2013). The impact of peer scaffolding through process approach on EFL learners' academic writing fluency. *Theory and Practice in Language Studies*, *3*(10), 1893.

Selvaraj, M., & Aziz, A. A. (2019). Systematic review: Approaches in teaching writing skill in ESL classrooms. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *8*(4), 450-473.

Setyowati, L., Sukmawa, S., & Latief, M. A. (2017). Solving the students' problems in writing argumentative essay through the provision of planning. *Celt: A Journal of Culture, English Language Teaching & Literature*, *17*(1), 86-102.

Steele, V. (2004). *Product and process writing: A comparison*. British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/article/product-process-writing-a-comparison

Walsh, K. (2010, November 21). *The importance of writing skills: Online tools to encourage*

success. EmergingEdTech. https://www.emergingedtech.com/2010/11/the-importance-of-writing-skills-online-tools-to-encourage-success/

Younes, Z. B., & Albalawi, F. S. (2015). Exploring the most common types of writing problems among English language and translation major sophomore female students at Tabuk University. *Asian Journal of Basic and Applied Sciences*, *3*(2), 7-26.

PHỤ LỤC 1

Bài kiểm tra đầu vào

Modern communications mean that it's no longer necessary to write letters. To what extent do you agree or disagree with this statement?

Write an essay to answer the question. Include reasons and any relevant examples to support your answer. You should write at least 200 words. Your response will be evaluated in terms of Task fulfillment, Organization, Vocabulary and Grammar.

Bài kiểm tra đầu ra

Read the following extract from an article about food safety:

While the multiple E coli outbreaks seem to have prompted more food safety awareness, what consumers might not realize is just how few inspections take place on a regular basis. Americans may assume the federal government regularly inspects all food in production, but that's not possible, even with a fully funded FDA.

Write an essay to discuss who should take the responsibilities of food safety.

Include reasons and any relevant examples to support your answer. You should write at least 200 words. Your response will be evaluated in terms of Task fulfillment, Organization, Vocabulary and Grammar.

PHỤ LỤC 2

KHẢO SÁT DÀNH CHO SINH VIÊN

Em vui lòng cho biết ý kiến của mình về các hoạt động dạy và học viết mà em đã tham gia trong kỳ học vừa qua. Mọi thông tin em đưa ra chỉ được ghi lại nhằm mục đích nghiên cứu để nâng cao chất lượng giảng dạy và các thông tin cá nhân sẽ được giữ bí mật. Câu trả lời của em sẽ không ảnh hưởng tới kết quả bài kiểm tra cũng như điểm tổng kết học phần của em.

1. Em hãy đánh giá mức độ yêu thích nói chung của mình đối với hoạt động dạy và học viết trong kỳ học vừa qua:

1. Hoàn toàn chán ghét
2. Chán ghét
3. Bình thường, không quan tâm
4. Thích
5. Rất yêu thích

2. Em có thể giải thích cho lựa chọn trên của mình được không?

---

3. Em hãy đánh giá mức độ hữu ích nói chung của các hoạt động dạy và học viết trong kỳ học vừa qua đối với việc nâng cao chất lượng bài viết luận của mình (Khoanh tròn vào số thích hợp):

1	2	3	4	5
Hoàn toàn vô ích				Rất hữu ích

4. Em thấy hoạt động nào hữu ích đối với việc học viết luận của em?

5. Em thấy hoạt động nào không hữu ích đối với việc học viết luận của em?

6. Em thích hoạt động nào trong kì học vừa rồi nhất?

7. Em không thích hoạt động nào trong kì học vừa rồi?

8. Em nghĩ rằng giáo viên nên làm gì để tiết học hiệu quả hơn?

Cảm ơn em đã hoàn thành khảo sát!

AN ACTION RESEARCH ON IMPROVING EFL STUDENTS' ESSAY WRITING SKILLS BY USING THE PROCESS APPROACH

Nguyen Ngan Ha

Faculty of English, VNU University of Languages and International Studies,
Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Abstract: In the process of acquiring essay writing skills at university, students often face many difficulties related to psychology, perception, and language. To deal with this situation and improve the essay writing skills of EFL students, the author conducted an action research, which applied a process approach to designing and implementing teaching and learning activities in her writing class. The study was conducted within 15 weeks with 25 students in the same class of a university specializing in teaching and studying foreign languages. To assess the effectiveness of the approach, the author compared the results of pre- and post- tests, which took place at the beginning and the end of the semester, respectively. Besides, a survey was delivered to collect students' perception towards the teaching and learning activities based on this approach. The results showed that the quality of students' writing product was significantly improved, both in four criteria: task fulfillment, organization, vocabulary, and grammar. The majority of students also affirmed their preference for this approach and pointed out many of its advantages. However, students also offered some suggestions to overcome the disadvantages of the process approach.

Keywords: writing skills, essay writing ability, product approach, process approach