

# HOẠT ĐỘNG TẠO HỖ TRỢ HỌC TẬP (SCAFFOLDING) TRONG CÁC GIỜ HỌC MÔN VIẾT

LÊ THỊ THANH HẢI

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế

Email: lthainn@hueuni.edu.vn

**Tóm tắt:** Bài báo nghiên cứu phản hồi của sinh viên về hoạt động tạo hỗ trợ học tập (scaffolding) trong các giờ học môn Viết cho sinh viên năm một ngành tiếng Anh. Khách thể của nghiên cứu gồm 94 sinh viên tham gia trả lời bảng câu hỏi điều tra. Ngoài ra, 10 sinh viên trong số này được tham gia vòng phỏng vấn sâu sau đó để làm rõ hơn vấn đề cần nghiên cứu. Dữ liệu được phân tích, tổng hợp và biện luận theo phương pháp nghiên cứu kết hợp. Kết quả nghiên cứu cho thấy việc áp dụng các hoạt động tạo hỗ trợ học tập ở các lớp Viết một trong đối tượng thường xuyên, việc dạy viết thường được tiến hành theo 3 bước thay vì 5 bước như đề xuất, do đó chưa mang lại hiệu quả như mong đợi.

**Từ khóa:** Hoạt động tạo hỗ trợ học tập, dạy và học môn viết, môn tiếng Anh.

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Cũng như nghe, đọc và nói, viết cũng là một kỹ năng ngôn ngữ cơ bản, thậm chí còn được xem là khó hơn ba kỹ năng còn lại (Dixon & Nessel, 1983, tr.83), là kỹ năng phức tạp nhất để dạy và học (Farris, 1993, tr.180) bởi lẽ viết đòi hỏi cả khả năng ngôn ngữ lẫn khả năng giao tiếp của người viết (Mukminatien, 1997). Đặc biệt khi kỹ năng này được áp dụng cho một ngoại ngữ mà không phải là tiếng mẹ đẻ thì điều này càng là một thách thức đối với người học, nhất là trong bối cảnh kỹ năng viết ít được chú ý ở môn ngoại ngữ bậc học phổ thông. Do đó, việc đi sâu nghiên cứu về các phương pháp dạy học môn viết cũng như các hỗ trợ, kỹ thuật được áp dụng trong môn viết vẫn luôn là một vấn đề thường xuyên được quan tâm đối với các nhà giáo dục, dù trong bất kỳ thời đại nào. Xuất phát từ quan niệm trên, bài báo này tìm hiểu về thực trạng dạy và học môn Viết 1 tại các trường Đại học cho sinh viên ngoại ngữ như thế nào. Cụ thể, giáo viên đã hỗ trợ sinh viên ra sao, hướng dẫn các em như thế nào để có thể tạo được những cơ sở cơ bản, đầu tiên đối với một kỹ năng khó nhưng cực kỳ quan trọng cho các giai đoạn tiếp theo của bậc đại học.

## 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN

### 2.1. Hoạt động tạo hỗ trợ học tập (scaffolding)

Khái niệm “scaffolding” (giàn giáo) vốn xuất phát từ một dụng cụ được sử dụng trong ngành xây dựng. Theo đó, giàn giáo là những giá đỡ nhằm trợ giúp cho việc nâng, đưa người và nguyên vật liệu trong quá trình thi công. Những năm 70-80 của thế kỷ XX, hoạt động tạo giàn giáo được Bruner giới thiệu và sử dụng trong lĩnh vực giáo dục nói chung cũng như giảng dạy ngôn ngữ nói riêng (Walqui, 2006) và ngày nay, khái niệm này trở nên phổ biến và được sử dụng rộng rãi.

Nghiên cứu này sử dụng định nghĩa hoạt động tạo hỗ trợ học tập của Bruner (1983). Theo đó, hoạt động tạo hỗ trợ học tập là quá trình thiết lập các tình huống, các sự giúp đỡ cần thiết, vừa sức, phù hợp với người học nhằm giúp việc học dễ dàng và thành công. Sau đó, việc hỗ trợ này được giảm dần, sự chủ động của người học tăng lên khi họ có đủ kiến thức, đủ kỹ năng để thực hiện điều đó một mình (Bruner, 1983, tr.60).

Hoạt động tạo hỗ trợ học tập được hình thành dựa trên hai nguyên lý trong học thuyết của Vygotsky (Van Der Stuyf, 2002). Thứ nhất, học thuyết văn hoá xã hội của Vygotsky cho rằng tương tác xã hội đóng vai trò cơ bản đối với sự phát triển của nhận thức (Vygotsky; 1980). Theo ông, việc học diễn ra trong quá trình tham gia vào các hoạt động văn hoá xã hội. Người học không thể lĩnh hội nếu tri thức/ kiến thức bị cô lập, tách biệt khỏi ngữ cảnh. Thay vào đó, việc học chỉ có thể diễn ra thông qua các tương tác xã hội, trong các bối cảnh có ý nghĩa. Thứ hai, hoạt động tạo hỗ trợ học tập chỉ có thể được tiến hành trong vùng phát triển gần (Walqui, 2006).

## **2.2. Dạy và học môn viết**

Nhắc đến môn viết và việc dạy viết, theo truyền thống, ngay lập tức mọi người sẽ nghĩ đến việc từng cá nhân người học phải ngồi tập trung, im lặng, viết ra các văn bản trong một giới hạn thời gian nhất định (Barnard & Campbell, 2005). Tuy nhiên, gần đây, khái niệm viết và học viết đã có những thay đổi rất lớn. Cụ thể, viết là quá trình sáng tạo và mở rộng nghĩa, chứ không chỉ là việc thể hiện thành văn bản các thông tin đã được thai nghén trước đó (Applebee, 2000; Barnard & Campbell, 2005; Bereiter and Scardamalia, 1987; Hayes and Flower, 1987; Shaughnessy, 1977). Hoạt động dạy và học được xem là những hoạt động xã hội thiết yếu, trong đó người học chia sẻ và đóng góp với nhau những hoạt động tinh thần và do đó, vì viết cũng là một hoạt động học, viết cũng đòi hỏi người học làm việc với nhau và cùng nhau xây dựng các văn bản (Barnard & Campbell, 2005). Từ đó, các hoạt động hợp tác giải quyết vấn đề, động não, chia sẻ kế hoạch, phác thảo, đánh giá chéo, củng cố... đều được xem là những hoạt động liên quan trong một chu trình của quá trình viết (Seow, 2002; Tsui, 1996; Zamel, 1983).

## **2.3. Áp dụng hoạt động tạo hỗ trợ học tập vào quy trình dạy môn viết**

Quy trình viết được tính từ lúc người viết bắt đầu suy nghĩ về vấn đề cần viết cho đến khi bản thảo cuối cùng được hoàn thành (Goffman & Berkowitz, 1990). Toàn bộ quy trình này được các học giả khác nhau chia thành nhiều cách khác nhau. Tuy nhiên, về cơ bản, quá trình viết không chỉ gói gọn ở thời điểm người viết thực sự bắt tay vào tạo ra văn bản mà hơn thế, còn bao gồm cả giai đoạn chuẩn bị ý tưởng và giai đoạn chỉnh sửa sau khi đã hoàn thành bản viết đầu tiên.

Để có thể hoàn thành một hoạt động viết cũng như để có thể tạo được một văn bản tối ưu, người học cần nhiều hỗ trợ của giáo viên và bạn bè xung quanh và việc hỗ trợ này là không giống nhau tại các giai đoạn khác nhau của chu trình viết. Ngoài ra, vì viết là một kỹ năng khó, việc phân chia toàn bộ quá trình viết thành từng bước nhỏ hơn sẽ hữu ích cho người học, giúp người học hoàn thành nhiệm vụ viết (writing tasks) tốt hơn (Barnard & Campbell, 2005). Việc áp dụng các hoạt động hỗ trợ học tập khác nhau vào quá trình

dạy viết gần như là tất yếu. Kết hợp các hoạt động tạo hỗ trợ học tập phổ biến được Walqui (2006) khái quát vào năm giai đoạn khác nhau của chu trình viết, căn cứ vào yêu cầu của từng giai đoạn, có thể tổng hợp một số hoạt động tạo hỗ trợ học tập phổ biến cho từng giai đoạn như sau:

#### *Giai đoạn chuẩn bị viết (Pre-writing)*

Đây là giai đoạn đầu tiên của quá trình viết. Lúc này người học chưa thực sự viết. Giáo viên đưa ra yêu cầu viết đồng thời cung cấp cho người học cả kiến thức ngôn ngữ (linguistic knowledge) lẫn kỹ năng giao tiếp (communicative competence) cần thiết để viết văn bản. Do đó, ở giai đoạn này, người học cần được chuẩn bị về mặt từ vựng, ngữ pháp, cấu trúc văn bản, ý tưởng,... Các hoạt động hỗ trợ trong giai đoạn này cần hỗ trợ tất cả các kiến thức và kỹ năng nói trên. Một số hoạt động tạo hỗ trợ học tập có thể sử dụng cho giai đoạn này gồm hỏi-trả lời, động não, làm mẫu, gom ý tưởng (clustering) (Ningrum, 2012).

#### *Giai đoạn viết nháp (Drafting)*

Đây là quá trình người học làm việc độc lập, có thể một mình hoặc theo nhóm nhằm tạo ra văn bản viết theo yêu cầu của hoạt động. Ở giai đoạn viết nháp, các hoạt động tạo giàn giáo hỗ trợ có thể tiến hành gồm giới thiệu văn bản mẫu, soạn thảo/ cung cấp dàn ý, thảo luận, phân tích cấu trúc văn bản (Ningrum, 2012).

#### *Xem lại (Revising)*

Ở giai đoạn này, người học xem lại bản thảo mà cá nhân hoặc nhóm đã tạo ra trên cơ sở đối chiếu, so sánh với các yêu cầu, hướng dẫn được cung cấp trước đó để xem lại, tìm ra các ưu nhược điểm của bản thảo cũng như các điểm cần được chỉnh sửa lại. Các hoạt động tạo hỗ trợ học tập chính trong giai đoạn này là sử dụng bảng hướng dẫn (guidelines) hoặc tiêu chí đánh giá (rubrics) để nhận xét, góp ý cho bản thảo. Có thể thực hiện bằng hai hình thức: người học nộp bài cho giáo viên để được nhận xét hoặc phổ biến hơn, hoạt động này được thực hiện bằng hình thức đánh giá chéo: người học trao đổi bản thảo và sử dụng bảng hướng dẫn, tiêu chí đánh giá để góp ý cho nhau, thậm chí có thể đưa ra các gợi ý, đề nghị chỉnh sửa cụ thể.

#### *Chỉnh sửa (Editing)*

Đây là giai đoạn chỉnh sửa lại bản thảo để tạo ra một phiên bản mới hơn, tốt hơn, hoàn thiện hơn dựa trên các ưu nhược điểm đã được phân tích, góp ý từ giai đoạn xem lại. Lúc này, các nhóm hoặc cá nhân nhận lại bản thảo của mình cùng với ý kiến góp ý từ giáo viên/ bạn bè và tự mình chỉnh sửa lại văn bản trên cơ sở xem và chỉnh sửa lại toàn bộ; từ ngôn ngữ, văn phong, cấu trúc cho đến bố cục, ý tưởng,... để có một văn bản hoàn thiện hơn (Ningrum, 2012).

#### *Công bố (Publishing)*

Đây là giai đoạn mà người học chia sẻ, công bố văn bản hoàn thiện của mình. Có nhiều cách chia sẻ văn bản: người học có thể nộp cho giáo viên chấm; đưa cho bạn bè để cùng đọc, nhận xét, đánh giá; trưng bày bằng cách dán lên bảng, tường cho mọi người cùng

tham khảo; hoặc cũng có thể sưu tập cùng với tất cả các sản phẩm của toàn bộ quá trình viết từ lúc lập dàn ý, viết nháp, bản chỉnh sửa, bản hoàn thiện vào trong bộ bài tập (portfolio) (Ningrum, 2012).

#### **2.4. Các nghiên cứu liên quan**

Có thể nói, cùng với thuyết về vùng phát triển gần của Vygotsky, hoạt động tạo hỗ trợ học tập của Bruner được quan tâm ngay từ khi mới được giới thiệu vào những năm 70 (Walqui, 2006). Đến bây giờ, đây vẫn là một trong những vấn đề được quan tâm trong lĩnh vực phương pháp giảng dạy ngôn/ ngoại ngữ, thể hiện qua số lượng các nghiên cứu về hoạt động tạo hỗ trợ học tập trong 10 năm gần đây (Farai, 2015; Gholami & Tahriri, 2017; Isnaini, Saukah & Prayogo, 2017; Labarrete, 2019; Padmadewi & Artini, 2019; Price & Harkins, 2011; Riazi & Rezaii, 2011; Sabet, Tahriri & Pasand, 2013). Riêng đối với môn viết, việc tổng hợp và phân tích một số nghiên cứu về các hoạt động tạo hỗ trợ học tập cho thấy có sự đa dạng về đối tượng người học, loại hình viết, hình thức, cách thức triển khai các hoạt động này.

Cụ thể, việc tổng hợp các nghiên cứu cho thấy hoạt động tạo hỗ trợ học tập được quan tâm và áp dụng đối tượng người học khác nhau, thể hiện ở sự đa dạng về đối tượng người học từ học sinh phổ thông các cấp (Isnaini, Saukah & Prayogo, 2017; Labarrete, 2019; Padmadewi & Artini, 2019) cho đến sinh viên đại học (Farai, 2015; Gholami & Tahriri, 2017; Price & Harkins, 2011, etc.), từ trình độ viết cơ bản (Riazi & Rezaii, 2011) cho đến trung cấp (Gholami & Tahriri, 2017). Điều này khẳng định vai trò to lớn và cần thiết về sự hỗ trợ và tính sư phạm của hoạt động tạo hỗ trợ học tập trong lĩnh vực giáo dục, bất kể người học lớn hay nhỏ, trình độ cao hay thấp.

Về cơ bản, các nghiên cứu đều cho thấy tác dụng tốt của hoạt động tạo hỗ trợ học tập đối với kỹ năng viết, trong đa số trường hợp là đối với kết quả, chất lượng bài viết (Gholami & Tahriri, 2017; Isnaini, Saukah & Prayogo, 2017; Price & Harkins, 2011; Riazi & Rezaii, 2011) hoặc không chỉ nâng cao chất lượng bài viết mà còn tăng hứng thú, thái độ của người học với môn viết như trường hợp nghiên cứu của Farai (2015), Padmadewi và Artini (2019).

Trong khi việc tổng hợp các nghiên cứu về hoạt động tạo hỗ trợ học tập trên thế giới trên đây cho thấy mối quan tâm lớn với các hình thức áp dụng đa dạng trong môn viết, hoạt động tạo hỗ trợ học tập nói chung và hoạt động tạo hỗ trợ học tập trong môn viết nói riêng dường như chưa được chú trọng nhiều ở Việt Nam, thể hiện ở số lượng giới hạn các nghiên cứu liên quan được tìm thấy. Ngoài các nghiên cứu về hoạt động tạo hỗ trợ học tập đối với kỹ năng đọc (Hong & Nguyen, 2019), nói (Nguyen, 2013) hoặc ở lớp học theo hình thức kết hợp (Dinh, 2016), chỉ có một vài nghiên cứu về việc áp dụng hoạt động viết hợp tác (Bui, 2015; Duong, 2020), một kỹ thuật áp dụng chiến lược hoạt động tạo hỗ trợ học tập trong môn viết. Hầu như không tìm được các nghiên cứu liên quan về hoạt động tạo hỗ trợ học tập trong các giờ học môn viết ở Việt Nam.

Vì viết là một trong những kỹ năng khó ngay cả đối với ngôn ngữ mẹ đẻ, và vì hoạt động tạo hỗ trợ học tập trong các giờ học môn viết ở Việt Nam chưa được tìm hiểu nhiều,

nghiên cứu này đi sâu tìm hiểu về hoạt động tạo hỗ trợ học tập trong các giờ học môn viết tiếng Anh cho sinh viên chuyên ngữ ở một trường đại học. Cụ thể là phản hồi của người học với hoạt động tạo hỗ trợ học tập, đặc biệt là thực trạng triển khai các hoạt động tạo hỗ trợ học tập tại các giờ học môn Viết cho sinh viên năm một ngành Tiếng Anh Trường ĐHNN, ĐHH.

### 3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

#### 3.1. Thiết kế nghiên cứu

Đề tài áp dụng phương pháp nghiên cứu kết hợp giữa định lượng và định tính (mixed method) nhằm có được kết quả vừa rộng vừa sâu về vấn đề nghiên cứu. Một mặt, kết quả nghiên cứu định lượng được tin là sẽ cung cấp được những con số, thể hiện mức độ, tần suất, hiệu quả của hoạt động này trong các lớp học môn viết. Đồng thời các ý kiến trao đổi trong phần phỏng vấn sâu giúp lý giải thêm cho các kết quả định lượng thu được. Vì vậy, phương pháp nghiên cứu kết hợp theo thứ tự định lượng- định tính (sequential mixed-method) được áp dụng. Trình tự thu thập và xử lý số liệu theo phương pháp này được trình bày cụ thể ở Mục 3.3 bên dưới.

#### 3.2. Khách thể của nghiên cứu

Khách thể của nghiên cứu này gồm 94 sinh viên năm thứ nhất khoa tiếng Anh đang theo học môn Viết của học kỳ I năm 2020-2021 tại các nhóm viết khác nhau. Đây là nhóm sinh viên vừa trúng tuyển kỳ thi tuyển sinh đại học và bắt đầu học kỳ đầu tiên tại trường từ tháng 10 năm 2020. Nhóm gồm 94 sinh viên trong độ tuổi 18-20, vừa hoàn thành xong chương trình phổ thông trung học. Các khách thể này tham gia trả lời bảng câu hỏi khảo sát. Căn cứ vào kết quả khảo sát, 10 sinh viên trong số 94 sinh viên này được mời tham gia phỏng vấn sâu.

#### 3.3. Quá trình thu thập, xử lý và phân tích số liệu

Để thu thập dữ liệu cho nghiên cứu, bảng câu hỏi điều tra (questionnaire) cho sinh viên, và bảng câu hỏi phỏng vấn sâu được xây dựng. Bảng câu hỏi điều tra nhằm có được số liệu ban đầu về phản hồi của sinh viên về thực trạng áp dụng hoạt động tạo hỗ trợ học tập tại các nhóm học viết. Để thu thập kết quả định tính cho nghiên cứu đồng thời so sánh chéo, đối chiếu với kết quả nghiên cứu định lượng thu được từ bảng hỏi, bảng câu hỏi phỏng vấn sâu được xây dựng. Mục đích của phần phỏng vấn sâu nhằm giải thích cho các kết quả thu được ban đầu từ kết quả nghiên cứu định lượng. Bảng này được xây dựng sau khi kết quả nghiên cứu định lượng đã được thu thập và lấy kết quả.

Quá trình thu thập số liệu định lượng diễn ra sau khi các em đã học xong hoặc gần xong các khoá học Viết một ở trường. Việc thu thập số liệu định tính diễn ra trong tháng 1, sau khi kết quả định lượng đã được xử lý và phân tích để cho kết quả ban đầu. Một số phỏng vấn sâu được tiến hành qua điện thoại internet, một số phỏng vấn sâu được tiến hành trực tiếp tại trường hoặc quán cà phê, tùy theo sự thuận tiện của các sinh viên tham gia phỏng vấn. Kết quả phỏng vấn được thu âm và ghi chú lại.

Quá trình xử lý và phân tích số liệu được tiến hành theo 2 giai đoạn. Giai đoạn 1 sau khi đã có số liệu định lượng từ bảng hỏi. Do bảng hỏi được thiết lập chủ yếu dưới dạng câu hỏi đóng, số liệu thu được từ 94 bảng hỏi được nhập và xử lý trên SPSS phiên bản 20 đối với các câu hỏi loại này. Số liệu xử lý để tính giá trị trung bình (Mean) và độ lệch chuẩn (S.D). Phân thông tin từ các câu hỏi mở được ghi chú và lưu trữ lại. Giai đoạn 2 được tiến hành sau khi đã tiến hành phỏng vấn sâu. Số liệu được ghi chú trong quá trình phỏng vấn đồng thời nghe lại file ghi âm trong trường hợp cần thiết. Các thông tin chính, các ý nổi bật được kết hợp với thông tin từ câu hỏi mở của phần điều tra được dùng để hỗ trợ cho kết quả định lượng. Kết quả phân tích của cả 2 giai đoạn được tổng hợp lại và trình bày theo ý lớn nghiên cứu.

#### 4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

##### 4.1. Phản hồi của sinh viên về mức độ thường xuyên của các hoạt động tạo hỗ trợ học tập trong các giờ học môn viết

Bảng 1. Mức độ thường xuyên của các hoạt động hỗ trợ học tập (*scaffolding*)

No	Items		N	Mean	S.D
<b>Giá trị trung bình</b>			<b>94</b>	<b>3,68</b>	<b>,454</b>
Tần suất đối với hoạt động:					
1	3a	Hỏi và trả lời	94	3,80	,712
2	3b	Động não	94	3,81	,723
3	3c	Gom ý tưởng	94	3,71	,771
4	3d	Cung cấp văn bản mẫu	94	3,55	,990
5	3e	Lập dàn ý	94	3,90	,881
6	3f	Cung cấp từ vựng	94	4,09	,785
7	3g	Hướng dẫn ngữ pháp	94	4,13	,765
8	3h	Cung cấp bảng tiêu chí đánh giá	94	3,30	1,004
9	3i	SV góp ý chéo cho nhau	94	3,28	,999
10	3j	SV tự xem lại và chỉnh sửa bài	94	3,70	,902
11	3k	Làm bộ bài tập	94	3,16	,884

Bảng 1 trình bày số liệu phản hồi của sinh viên về mức độ thường xuyên của các hoạt động tạo hỗ trợ học tập. Kết quả cho thấy, mức độ thường xuyên của việc áp dụng các hoạt động tạo hỗ trợ học tập không cao, với giá trị trung bình  $M=3,68$ , nằm giữa mức 3 (thỉnh thoảng) và 4 (thường xuyên) của thang đo 5 bậc. Trong đó, chỉ có 2 hoạt động về từ vựng và ngữ pháp đạt mức trên 4 (4,19 cho hoạt động *cung cấp từ vựng* và 4,13 cho hoạt động *hướng dẫn ngữ pháp*), còn lại đều dưới mức 4. Đặc biệt các hoạt động *làm bộ bài tập* (portfolio), *sinh viên góp ý chéo cho nhau* và *cung cấp bảng tiêu chí đánh giá* chỉ cao hơn mức 3 (thỉnh thoảng) một ít. Điều này chứng tỏ các hoạt động này ít được giáo viên triển khai trong các lớp học môn viết.

Thông tin từ phỏng vấn sâu cũng cho kết quả tương tự đồng thời lý cung cấp lý giải chi tiết hơn cho kết quả này. Cụ thể, kết quả phỏng vấn cho thấy, cung cấp từ vựng và giới thiệu ngữ pháp là 2 hoạt động xuyên suốt và có sẵn trong tất cả các đơn vị bài học của

giáo trình hiện hành (North Star), do đó có thể thấy đối với các nhóm lớp và các bài học, hoạt động này được triển khai rất thường xuyên. Các hoạt động trong giai đoạn chuẩn bị khác như hỏi-trả lời, động não, gom ý tưởng, lập dàn ý không có sẵn trong giáo trình mà chủ yếu tùy theo mỗi giáo viên và tùy theo bài học, do đó tần suất không cao như với hai hoạt động trên. Trong số 10 em được phỏng vấn, chỉ có 6 em xác nhận có từng được giáo viên cung cấp bảng tiêu chí đánh giá để các em tự đánh giá và chỉnh lại bài viết của mình trước khi các em nộp bài. Có 7 em từng được giáo viên cho đổi chéo bài để góp ý. Tuy nhiên, các hoạt động này không được thực hiện thường xuyên trong suốt khoá học. Cũng qua tìm hiểu, hoạt động làm bộ bài tập chỉ được thực hiện đối với các môn viết 4, 5. Đối với môn viết 1, 2, hoạt động này là không bắt buộc nên hầu như không giáo viên nào tiến hành cho các em. Tuy theo quy định, điều này cũng có thêm kết luận trên ở chỗ sinh viên không được khuyến khích làm bộ bài tập để sưu tầm bài viết mẫu, so sánh, nhận xét, tự đánh giá và rút kinh nghiệm cho chính các phiên bản viết của mình vốn là một trong những tác dụng của việc làm bộ bài tập.

Hơn thế, qua mô tả trình tự buổi học của các sinh viên, có thể thấy nổi bật lên 2 ý sau đây. Thứ nhất, các hoạt động tạo hỗ trợ học tập tiến hành tại các lớp học viết, như phản hồi ở phần II, tập trung nhiều vào các hoạt động hỗ trợ bậc thấp như từ vựng, ngữ pháp,... các hoạt động hỗ trợ ở mức cao hơn về ý tưởng, kết nối và phát triển đoạn ít được chú ý. Các hoạt động cần sự chủ động của sinh viên như góp ý chéo, sử dụng bảng tiêu chí đánh giá để xem lại và chỉnh sửa bài,... ít được tiến hành. Ngoài lý do về cấp độ học (các nhóm Viết một), vấn đề về thời gian có thể là một trong các lý giải cho kết quả này bởi lẽ việc áp dụng các hoạt động này tốn khá nhiều thời gian trong khi thời lượng lên lớp của môn học không nhiều (chỉ 30 tiết/ 1 học kỳ). Ngoài ra, để có thể tiến hành các hoạt động này cần có sự hướng dẫn, chuẩn bị kỹ càng hơn cho sinh viên nên điều này cũng có thể là một rào cản. Thứ hai, cũng theo mô tả trình tự tiến hành ở các lớp viết cho thấy, việc chỉnh sửa về mặt ý tưởng, liên kết, phát triển ý nếu có chẳng chỉ là sau khi sinh viên đã nộp bài cho giáo viên (giai đoạn sau công bố) nên đây không thực sự là hoạt động tạo hỗ trợ học tập mà là hoạt động phản hồi (feedback) của giáo viên với bài viết thì đúng hơn. Vấn đề này sẽ được trình bày chi tiết hơn trong mục 3.6 bên dưới.

Đối chiếu với lý thuyết về quy trình thực hiện hoạt động tạo hỗ trợ học tập trong các giờ học viết của Ningrum (2012) và Walqui (2006), có thể thấy hoạt động này chưa được triển khai bài bản, triệt để tại các nhóm học viết. Do đó, hoạt động tạo hỗ trợ học tập trong các lớp học viết cho sinh viên năm một hiện còn yếu, rời rạc, chưa đảm bảo 6 nguyên tắc đã được tổng hợp bởi Gonulal (2018), Lier (2004) và Walqui (2006), thiếu sự giao thoa, tương tác, hỗ trợ, góp ý giữa các chủ thể. Đây là điều quan trọng nhất để có thể có sự chuyển giao và làm tăng tính tự chủ cho người học.

#### **4.2. Đánh giá của sinh viên về mức độ hiệu quả của các hoạt động tạo hỗ trợ học tập trong các giờ học môn viết**

Theo Bảng 2, có thể thấy sinh viên không đánh giá cao mức độ hiệu quả của các hoạt động tạo hỗ trợ học tập trong giờ học môn viết, giá trị trung bình của nhóm câu hỏi này chỉ đạt 3,62, nằm giữa thang 3 (hiệu quả) và 4 (khá hiệu quả) của thang đo 5 bậc. Đây cũng là

nhóm câu hỏi có giá trị trung bình thấp nhất trong bốn nhóm câu hỏi. Đối với từng hoạt động cụ thể, tương tự như hai nhóm câu hỏi trên, các hoạt động liên quan đến việc cung cấp từ vựng và ngữ pháp được các em đánh giá cao nhất với giá trị trung bình cao hơn mức 4 (4,11 và 4,12), theo sau bởi các hoạt động *hỏi-trả lời* và *động não* (tương ứng với các giá trị trung bình 3,71 và 3,80). Các hoạt động được đánh giá có hiệu quả thấp với giá trị trung bình dưới 3,5 gồm có *sinh viên góp ý chéo cho nhau*, *cung cấp bảng tiêu chí đánh giá*, *cung cấp văn bản mẫu*. Đặc biệt, hoạt động *làm bộ bài tập* có giá trị trung bình chỉ 2,85, thấp hơn mức 3 của thang đo 5 bậc. Kết quả này trái ngược với kết quả các nghiên cứu của Gholami và Tahriri (2017) cũng như Price và Harkins (2011). Lý giải cho kết quả này được làm rõ hơn trong phần phân tích kết quả phỏng vấn sâu dưới đây.

Bảng 2. *Hiệu quả của các hoạt động tạo giàn giáo hỗ trợ học tập*

No	Items	N	Mean	S.D	
<b>Giá trị trung bình</b>		<b>94</b>	<b>3,62</b>	<b>,596</b>	
Hiệu quả của hoạt động:					
1	4a	Hỏi và trả lời	94	3,71	,839
2	4b	Động não	94	3,80	,970
3	4c	Gom ý tưởng	94	3,61	,941
4	4d	Cung cấp văn bản mẫu	94	3,45	,957
5	4e	Lập dàn ý	94	3,67	,988
6	4f	Cung cấp từ vựng	94	4,11	,886
7	4g	Hướng dẫn ngữ pháp	94	4,12	,902
8	4h	Cung cấp bảng tiêu chí đánh giá	94	3,23	,898
9	4i	SV góp ý chéo cho nhau	94	3,36	,937
10	4j	SV tự xem lại và chỉnh sửa bài	94	3,57	,956
11	4k	Làm bộ bài tập	94	2,85	1,033

Tương tự kết quả định lượng từ bảng hỏi, khi được phỏng vấn về hiệu quả của các hoạt động tạo hỗ trợ học tập trong giờ học môn viết, không có hoạt động nào có được kết quả đồng tình thực sự cao từ phía sinh viên. Có thể nhận thấy các em không nhìn thấy được mối liên hệ giữa các hoạt động với kết quả học tập của các em, do đó không có sự nhất trí cao về hoạt động tạo hỗ trợ học tập nào mang lại hiệu quả. Ngoài ra, như đã trình bày trong phần III về mức độ thường xuyên của các hoạt động tạo hỗ trợ học tập trong các giờ học môn viết, một số hoạt động như *làm bộ bài tập*, *cung cấp bảng tiêu chí đánh giá*, *sinh viên góp ý chéo cho nhau* hoặc không được giáo viên triển khai cho các em, hoặc triển khai không thường xuyên, do đó, một số em không hiểu và không nắm được về các hoạt động này, không nhận thức được tầm quan trọng cũng như hiệu quả mà các hoạt động này mang lại. Ngoài ra, kết quả phỏng vấn sâu cũng cho thấy, với nhiều nhóm lớp học viết hiện nay, việc kiểm tra đánh giá kỹ năng viết của các em vẫn thiên về phương pháp đánh giá sản phẩm (product assessment) hơn là đánh giá quá trình (process assessment) (O'maley, & Pierce, 1996). Điều này cũng khiến các em sinh viên hình thành nhận thức và thói quen tương tự. Một số em cảm thấy lạ lẫm và băn khoăn với hoạt động góp ý chéo và gọi ý chỉnh sửa bài cho bạn mình. Thậm chí, có em còn không ủng hộ hoạt



động góp ý chéo vì như vậy thì “*bài viết đó không còn là của mình nữa vì đã có người khác đọc và sửa rồi*”.

### **4.3. Phản hồi của sinh viên về quy trình áp dụng các hoạt động tạo hỗ trợ học tập trong các lớp dạy và học môn Viết hiện nay**

Để tìm hiểu về thực tế áp dụng các hoạt động tạo hỗ trợ học tập trong các giờ học môn viết, nhóm sinh viên có được yêu cầu mô tả trình tự thông thường của một buổi học viết. Kết quả phản ánh từ các phỏng vấn này được tổng hợp, khái quát, đối chiếu với kết quả định lượng và được trình bày dưới đây.

Các sinh viên tham gia phỏng vấn sâu được yêu cầu mô tả trình tự thông thường của một buổi học môn viết. Kết quả tổng hợp cho thấy ở các nhóm lớp học viết một của nhóm sinh viên được phỏng vấn, trình tự viết không thực hiện đầy đủ năm bước như đề xuất của các nhà nghiên cứu. Với đa số các nhóm lớp này, quy trình thông thường gồm 3 bước: bước 1 chuẩn bị viết, bước 2 viết nháp và bước 5 công bố. Một số nhóm lớp và với một số bài học nhất định giáo viên có thêm bước chỉnh sửa. Tuy nhiên, bước này thường được tiến hành sau khi sinh viên đã nộp bài và được đánh giá (sau bước 5) và hầu như không nhóm lớp nào thực hiện bước 3 (xem lại), do đó các hoạt động như cung cấp bảng tiêu chí đánh giá để sinh viên tự xem lại và chỉnh sửa bài, sinh viên góp ý chéo cho nhau hầu như vắng bóng. Bài viết chỉ được thực hiện 1 lần và được đánh giá, sinh viên không có cơ hội nghe góp ý từ người khác, tự xem lại và tự điều chỉnh. Điều này giải thích cho kết quả phân tích định lượng bên trên về việc vì sao các hoạt động tạo hỗ trợ học tập vốn rất hữu ích cho quá trình viết như góp ý chéo, sử dụng bảng tiêu chí để góp ý hoặc điều chỉnh,... không được chú trọng, không được tiến hành thường xuyên, không tạo dấu ấn cho sinh viên và sinh viên cũng không nhìn thấy được tác dụng của nó với việc phát triển kỹ năng viết của các em.

Rõ ràng, khi sinh viên ít có cơ hội được bạn bè đọc, góp ý và chỉnh sửa bài như kết quả phản hồi đã trình bày ở trên, kênh chính để sinh viên có thể nhận được góp ý, chỉ ra được những hạn chế trong bài viết của các em cũng như các đề xuất điều chỉnh để bài viết hoàn chỉnh hơn là từ phía giáo viên. Ngoài ra còn có tâm lý tin tưởng vào giáo viên hơn so với bạn bè cùng nhóm lớp nên việc mong mỏi được giáo viên sửa bài là điều dễ hiểu. Tuy nhiên, kết quả mô tả của sinh viên cho thấy thực tế triển khai hoạt động chỉnh sửa còn hạn chế. Đối với các nhóm lớp có tiến hành hoạt động này, việc chỉnh sửa chủ yếu diễn ra sau khi sinh viên đã nộp bài và được đánh giá. Ngoài ra, giáo viên thường gom các vấn đề theo nhóm và chỉnh sửa, góp ý chung cho sinh viên. Hạn chế về mặt thời gian cũng như số lượng sinh viên trong lớp đông có thể được xem là một phần nguyên nhân dẫn đến thực trạng trên. Mặc dù vậy, do việc góp ý và chỉnh sửa được tiến hành sau khi đã đánh giá, hoạt động này mang tính phản hồi (feedback) hơn là chỉnh sửa (revise), không thực sự là hoạt động tạo hỗ trợ học tập như định nghĩa. Điều này thể hiện việc dạy học môn viết tại các nhóm Viết một ở trường ĐHNN, ĐHH hiện nay còn nặng theo phương pháp viết sản phẩm (product approach) hơn là phương pháp viết quy trình (process approach) (Tompkins, 1994). Do đó, việc áp dụng các hoạt động tạo hỗ trợ học tập cho sinh viên

còn chưa bài bản, chưa đúng quy trình chuẩn, cũng vì vậy chưa phát huy hết hiệu quả của kỹ thuật này.

#### 4. KẾT LUẬN

Tóm lại, phản hồi của sinh viên cho thấy hoạt động tạo hỗ trợ học tập được tiến hành tương đối thường xuyên tại các lớp học Viết một. Tuy nhiên, kết quả từ phỏng vấn sâu cho thấy các quy trình tiến hành các hoạt động tạo hỗ trợ học tập chưa thực sự đúng chuẩn, bài bản gồm 5 bước như đề xuất của các chuyên gia (Walqui, 2006) mà chủ yếu chỉ dừng lại ở 3 bước. Việc tiến hành các hoạt động này cũng còn mang tính cảm tính, chưa đồng bộ giữa các nhóm lớp khác nhau và giáo viên khác nhau. Đa số giáo viên và sinh viên quen thuộc với hình thức dạy viết truyền thống, theo phương pháp chú trọng đến kết quả hơn là quá trình. Do đó, việc áp dụng các hoạt động tạo hỗ trợ học tập trong các giờ học viết bị hạn chế, không phát huy hết hiệu quả và tác dụng của nó đối với sự phát triển kỹ năng viết của sinh viên. Các hoạt động tạo hỗ trợ học tập trong các giờ học viết, vì vậy, tuy được phản ánh là có giúp sinh viên trong việc hoàn thiện các tiêu kỹ năng, hiệu quả của các hoạt động này với kỹ năng viết nói chung của sinh viên không cao.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Applebee, A.N. (2000). Alternative models of writing development. In R. Indrisano & J.R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory and practice* (pp. 90-110). Newark, NJ: International Reading Association.
- [2] Barnard, R., & Campbell, L. (2005). *Sociocultural theory and the teaching of process writing: The scaffolding of learning in a university context*. Retrieved on February 20th from [https://www.researchgate.net/profile/Roger\\_Barnard2/](https://www.researchgate.net/profile/Roger_Barnard2/).
- [3] Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- [4] Dinh, Huong (2016). *The effectiveness of scaffolding in a blended learning course from students' perspective*. MA thesis, University of Oulu.
- [5] Dixon, C., & Nessel, D. (1983). *Language Experience Approach to Reading (and Writing)*. *Language-Experience Reading for Second Language Learners*. The Alemany Press, 2501 Industrial Parkway West, Hayward, CA 94545.
- [6] Faraj, A. K. A. (2015). Scaffolding EFL students' writing through the writing process approach. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 131-141.
- [7] Farris, C. (1993). Disciplining the Disciplines: The Paradox of Writing across the Curriculum Claims. Paper presented at *the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication* (44th, San Diego, CA, March 31-April 3, 1993).
- [8] Gholami P., & Tahriri, A. (2017). Peer scaffolding in an EFL writing classroom: An investigation of writing accuracy and scaffolding behaviors. *Research in English Language Pedagogy*, 5(2), 147-166.
- [9] Goffman, L. W., & Berkowitz, D. G. (1990). *Thinking to write*. Heinle & Heinle Pub.
- [10] Hayes, J., & Flower, L. (1987). On the structure of the writing process. *Topics in Language Disorder*, 7(4), 19-30.

- [11] Hong, Diem Thuy, & Nguyen, Buu Huan (2019). Teacher beliefs and practices of scaffolding students' reading comprehension through questioning at pre-reading stage. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 4(2), 72-91.
- [12] Isnaini, Y., Saukah, A., & Prayogo, J. A. (2017). Using scaffolding technique to improve the writing ability of the 11th graders of SMAN 5 Mataram. *LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal*, 5(2), 95-113.
- [13] Labarrete, R. A. (2019). Scaffolding writing skill in the K-12 curriculum. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 3(1). 205-219.
- [14] Mukminatien, N. (1997). The differences of students' writing achievements across different course level. Unpublished Dissertation. Malang: State University of Malang.
- [15] Nguyen, Minh Hue (2013). EFL students' reflections on peer scaffolding in making a collaborative oral presentation. *English Language Teaching*, 6(4), 64-73.
- [16] Ningrum, A. S. B. (2012). *Scaffolding strategy in the process writing to improve the students' writing ability*. Jakarta: Kementerian Agama Republik Indonesia.
- [17] Padmadewi, N. N., & Artini, L. P. (2019, January). Using scaffolding strategies in teaching writing for improving student literacy in primary school. In the *ICoIE 2018 Proceedings of 1st International Conference on Innovation in Education* (pp. 156-160). Atlantis Press.
- [18] Price, E. A., & Harkins, M. J. (2011). Scaffolding student writing. *Language and Literacy*, 13(1), 14-38.
- [19] Riazi, M., & Rezaii, M. (2011, October). Teacher-and peer-scaffolding behaviors: Effects on EFL students' writing improvement. In A. Feryok (Ed.), *CLESOL 2010: Proceedings of The 12th National Conference for Community Languages and ESOL* (pp. 55-63). Retrieved from <http://www.tesolanz.org.nz/>
- [20] 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), 1893-1901. DOI:10.4304/tpls.3.10.1893-1901
- [21] Shaughnessy, M. (1977). *Errors and expectations*. New York: Oxford University Press.
- [22] Van Der Stuyf, R. R. (2002). Scaffolding as a teaching strategy. *Adolescent Learning and Development*, 52(3), 5-18.
- [23] Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- [24] Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159-180.

**Title:** TEACHERS' SCAFFOLDING IN TEACHING ENGLISH WRITING TO UNIVESRITY STUDENTS

**Abstract:** The present article explored students' responses to teachers' scaffolding in the course English Writing. Participants were first-year students of English Faculty at a University of Foreign Languages. Specifically, 94 freshmen participated in the survey. Ten of them joined the following in-depth interview to have insights to the issues under investigation. Data were analyzed, synthesized following the sequential mixed-method. The findings reviewed that the application of scaffolding in English Writing was rather frequent. The teaching procedure included three steps instead of five. Therefore, the results were not very effective.

**Keywords:** Scaffolding, teaching and learning English writing.