

TRƯỜNG ĐẠI HỌC NHA TRANG

KHOA NGOẠI NGỮ



**H I T H O**

**NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO**

*Nha Trang, ngày 27 tháng 02 năm 2016*

## DANH SÁCH CÁC BÀI BÁO CÁO

1. ÁNH GIÁ SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH THÔNG QUA BÀI THUYẾT TRÌNH .....	3
2. SỰ DẠNG BÊN TỰ DUY TRONG GIẢNG DẠY MÔN C H I U NH M NÂNG CAO B N K N NG.....	9
3. V N D NG CÁC PH NG PHÁP D Y NÓI TI NG ANH THEO H NG T NG C NG S T NG TÁC CHO SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH .....	13
4. SỰ DẠNG TRÒ CH I NH M T O H NG THÚ H C T P CHO SINH VIÊN .....	21
5. DÙNG V N TH TRONG GIẢNG DẠY V N MIÊU T CHO SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH .....	27
6. K HO CH XÂY D NG CHU N U RA CHO SINH VIÊN TI NG TRUNG T I I H C NHA TRANG.....	34
7. APPLICATION OF HALLIDAY’S REGISTER MODEL TO CONSTRUCTION OF TRANSLATION QUALITY ASSESSEMENT CRITERIA IN TRANSLATION TEACHING CONTEXT.....	40
8. NGHIÊN C U HÀNH NG – “SINH VIÊN T ÁNH GIÁ L N NHAU” (PEER ASSESSMENT) – PH NG PHÁP NÂNG CAO TÍNH T CH C A SINH VIÊN TRONG CÁC GI H C NÓI.....	50
9. ANALYSING & EVALUATING READING ACTIVITIES OF THE TEXTBOOK MARKET LEADER & SUGGESTING FOR IMPROVMENTS.....	57

# ÁNH GIÁ SINH VIÊN CHUYÊN NG THÔNG QUA BÀI THUYẾT TRÌNH

*Th.S : Lê Hoàng Duy Thuận  
B môn: Th c hành Tiếng*

## **I. M u**

K n ng thuyết trình là m t trong các k n ng quan tr ng và c n thi t c a giao ti p, c bi t là trong môi tr ng i h c. Thông th ng, sinh viên c d y và rèn luy n k n ng thuyết trình xin vi c và h i nh p xã h i sau này (Miles, 2009). khoa Ngo i ng chúng ta, các bài thuyết trình c a sinh viên c trình bày và ánh giá ngày càng ph bi n h n không ch các h c ph n giao ti p nh Nói, Giao ti p tr c công chúng mà còn nhi u h c ph n khác nh V n hoá, v n h c, các h c ph n phiên d ch và du l ch, v.v... Theo Brown & Yule (1999), vi c ánh giá k n ng Nói nói chung và k n ng thuyết trình nói riêng th ng c xem nh m t th thách l n cho ng i d y và ng i ánh giá do còn mang nhi u c m tính.

Trong bài tham lu n này, ng i vi t xin chia s m t s ý ki n v vi c t ch c và ánh giá bài thuyết trình nh m phát huy nh ng u i m và kh c ph c nh ng khó kh n c a vi c ánh giá này

## **II. N i dung**

### **1. C s lý lu n**

Theo Brown & Yule (1999), gi ng d y và rèn luy n k n ng nói là m t trong nh ng nhi m v khó kh n nh t c a ng i th y d y ngo i ng . Trong quá trình h c ngo i ng , nói là m t trong nh ng k n ng c chú ý tr c tiên và là m t trong nh ng i u ki n tiên quy t giao ti p.

h tr ng i h c phát tri n k n ng nói, giáo viên c n t o cho h nh ng tình hu ng giao ti p g n hay gi ng v i th c t , t c là t o ra nh ng tình hu ng mà m c ích giao ti p chuy n t i các thông i p tr nên r t c n thi t và thi t th c.

Th c hành nói theo ch (theme-based, topic-based) d i hình th c các bài thuyết trình là m t trong nh ng cách h c s d ng ngôn ng hi u qu . Do qu th i

gian cho các học sinh không nhiều (thường là 30 phút/học kỳ 15 tuần) nên việc tách rời phần thực hành thuyết trình và kiểm tra đánh giá là không khả thi. Do đó, một trong những giải pháp tốt nhất là kết hợp sử dụng các bài thuyết trình đánh giá kết quả nói của sinh viên.

Bên cạnh việc đánh giá các bài thuyết trình theo cách là kiểm tra đánh giá kết quả thực hiện hay nội dung nào đó của sinh viên và cần nêu rõ trong các chương trình giảng dạy học phần (Henning, 1987).

Theo Hughes (2003) và Henning (1987), một bài kiểm tra có giá trị khi nó đo lường được những điều sau. Mục đích của bài này, việc đánh giá các bài thuyết trình phải tho mãn yêu cầu cần thiết về nội dung và cách đánh giá, nghĩa là người học cần dạy hay hướng dẫn cách khai thác các chủ đề, chuyên môn có ích nghiên cứu thuyết trình kèm với các kỹ năng thuyết trình cần thiết. Bài này thực sự là một thách thức do người dạy phải sắp xếp thời gian phù hợp và giải thích những nội dung lý thuyết, và thực hành rút kinh nghiệm và việc đánh giá việc thuyết trình.

## 2. Áp dụng thực tế

Trong những năm vừa qua, việc sử dụng bài thuyết trình để áp dụng các nội dung Nói, Nghe và Viết Anh và Văn hoá Mỹ dành cho sinh viên năm thứ 2 và 3 với cách thức như sau:

Giáo viên giải thích về việc đánh giá bài thuyết trình ngay trong buổi lên lớp đầu tiên, đồng thời đưa ra các quy định và tiêu chí đánh giá gồm có:

- Thuyết trình cá nhân hoặc nhóm, số lượng thành viên trong nhóm (tuỳ quy mô lớp mà có thể chia nhóm gồm 3, 4 hay 5 thành viên)
- thời gian (thời gian thuyết trình là 20 phút, trong đó phần thuyết trình không dài quá 15 phút cho nhóm 5 sinh viên hoặc 12 cho nhóm 4 sinh viên)
- Kỹ năng thuyết trình (tính logic, chính xác, tác động trong nhóm, tác động giữa nhóm với khán giả, tính tin cậy và ngôn ngữ rõ ràng)
- Xử lý câu hỏi của khán giả

Vì quy định thời gian khá ít nên việc quy mô lớp cũng, việc đánh giá bài thuyết trình cần thực hiện như sau:

- GV ghi ý kiến và đánh giá và các tiêu chí ngay buổi đầu tiên
- SV hình thành nhóm (thuyết trình nhóm)
- Nhóm chọn chủ đề theo gợi ý của GV (3 tuần đầu)
- GV duy trì chủ đề (tuần 4)
- Nhóm lên kế hoạch và nội dung thuyết trình (nếu chủ đề không hợp lý thì nhóm có 1 tuần chuyển sang chủ đề khác) (tuần 5 - tuần 8)
- Các nhóm công khai dàn ý thuyết trình qua email ngay khi chủ đề đã chốt cho các nhóm khác (tuần 8 - tuần 10)
- Các nhóm lần lượt trình bày, GV đưa ra nhận xét rút kinh nghiệm, các nhóm phản hồi và nhận xét của GV và với các nhóm khác (tuần 11 - tuần 14)
- Tổng kết và đánh giá chung (tuần 15)

### **3. Mục đích, khó khăn và kết quả**

#### **3.1. Mục đích**

Như đã trình bày phần mở đầu, kết quả thuyết trình rất cần thiết cho sinh viên không chỉ trong thời gian học mà cả khi các em ra trường đi làm ở các công ty, doanh nghiệp, tổ chức khác nhau. Do đó, việc kết hợp dạy các kết quả thuyết trình trong quá trình phát triển kỹ năng cho các em rất quan trọng. Một khi đã hình thành và phát triển kỹ năng và có thói quen, sinh viên sẽ tự tin hơn trong giao tiếp, học tập và làm việc.

#### **3.2. Khó khăn**

Sở dĩ bài thuyết trình đánh giá có những khó khăn nhất định. Khó khăn lớn nhất là thời gian chủ yếu dành cho các GV và SV ngoài giờ làm việc tại trường đánh giá trên lớp. Vì vậy các lớp học (trên 30 em), việc tổ chức các bài thuyết trình cá nhân sẽ rất khó khăn trong thời gian, làm ảnh hưởng đến các hoạt động dạy học khác. Trên thực tế, rèn luyện kỹ năng thuyết trình đòi hỏi nhiều thời gian và công sức do nó liên quan nhiều kỹ thuật khác nhau nên thường cần dạy và luyện tập theo một hệ thống hay khóa học riêng biệt. Do đó, những học phần khác nhau trong chương trình học, sinh viên chỉ có thể cung cấp một số kiến thức, kết quả

bản cùng với một vài minh họa, nên trong quá trình chuẩn bị và thuyết trình, vì có quên hay làm sai những kỹ thuật nào là điều không thể tránh khỏi.

Vì các chuyên gia thuyết trình cũng là thách thức cho các thạc sĩ luận văn. Nếu quá quen thuộc hay quá xa lạ cũng vì việc trình bày thiêu tính sáng tạo thì bài thuyết trình sẽ gây nhầm lẫn và thiêu quan tâm, tập trung lắng nghe của mọi người.

Vì các đánh giá các bài thuyết trình thường mang tính chủ quan. Người dạy và đánh giá cần phải có kiến thức, kinh nghiệm, kỹ năng và thái độ khách quan, công bằng. Nếu không, việc tổ chức hoạt động thuyết trình có thể gây ra những hậu quả tiêu cực, ý kiến trái chiều từ người học làm ảnh hưởng đến người dạy cũng như toàn bộ việc dạy học.

### 3.3. Ý kiến xuất

- Việc tổ chức đánh giá bài thuyết trình cần phải cân nhắc kỹ lưỡng khi bắt đầu khóa học. Vì vậy các lớp công nhân viên, việc thuyết trình nên tập trung vào nhóm và hạn chế thuyết trình cá nhân, nếu có thì cũng nên hạn chế thời gian (không quá 3 phút cho mỗi cá nhân) không nên hình thức thi đua giảng dạy.
- Các tiêu chí đánh giá cần đưa ra ngay buổi đầu tiên và càng cụ thể, chi tiết càng tốt để khách quan và tin cậy khi đánh giá.
- Việc đánh giá phải đi đôi với ý kiến phản hồi, phản hồi từ người dạy, người đánh giá và các phản hồi từ người học. Theo Allwright & Bailey (1991), nếu người dạy muốn người học tiến bộ hơn nữa cần các chủ đề ngôn ngữ, cần cung cấp cho họ những phản hồi cụ thể thì họ thay đổi các kỹ thuật của mình về các chức năng và hình thức ngôn ngữ mà họ sử dụng. Ngoài ra, phản hồi từ sinh viên sẽ là những đóng góp có giá trị cho người dạy nhằm hoàn thiện và làm phù hợp các tiêu chí đánh giá.
- Thái độ vì việc thuyết trình cũng rất cần các giáo viên lưu ý và quản trị tốt trong lớp nhằm tạo nên môi trường học mang tính xây dựng. Sinh viên cần tôn trọng, lắng nghe và góp ý chân thành lẫn nhau. Có như vậy, việc thuyết trình mới thực sự khuyến khích lòng nhiệt tình của người học (Ross, 2007)

- Các bài thuyết trình nên áp dụng trên màn hình 2 tr lên vì thời gian này, khán giả nói chung nhận các kết quả liên quan đến kết quả thuyết trình (số lượng, âm lượng, thời gian, ngữ điệu và ngữ cảnh) của sinh viên mới “chín” trình bày trước đám đông. Tuy vậy, trong năm đầu tiên, sinh viên có thể tạo ấn tượng trình bày trước lớp trong thời gian ngắn hạn và thời gian nên tính vào điểm tháng, điểm cuối năm thay vì điểm đánh giá nhóm khuyến khích các em, đặc biệt là các em nhút nhát, luyện tập thường xuyên.

#### 4. Xây dựng tiêu chí đánh giá

Trên cơ sở lý luận cùng với một số áp dụng thực tế trong thời gian qua, người viết xin chia sẻ những tiêu chí cần thiết để thực hiện phần mềm tài liệu (Comfort, 2004; Powell, 2002) nhằm tính hiệu quả của việc đánh giá bài thuyết trình như sau:

- Nội dung (ý tưởng, thông tin, số liệu, số liệu)
- Cấu trúc (cách sắp xếp thông tin theo mục đích trình bày)
- Khả năng truyền đạt (lưu loát, chính xác, kết hợp âm lượng và ngôn ngữ)
- Ngôn ngữ cơ thể (bao gồm cử chỉ, nét mặt, điệu bộ)
- Khả năng sử dụng công cụ hỗ trợ (máy chiếu, máy vi tính, ghi chú, handouts)
- Khả năng ngữ điệu và ngữ cảnh (x lý câu hỏi, nhận xét của khán giả)

#### III. Kết luận

Việc đánh giá bài thuyết trình của sinh viên khó có thể khách quan (objective testing) mà vẫn luôn mang tính chủ quan, chủ cảm tính (subjective testing). Tuy vậy, thông qua bài viết này, hy vọng người đọc, người đánh giá và các nhà nghiên cứu có quan tâm tích cực hơn, và nếu có chủ đề và tài liệu cần, việc đánh giá này sẽ tin cậy và giá trị của nó.

## Tài li u tham kh o

1. Allwright, D & Bailey, K. (1991). Focus on language classroom. Cambridge: CUP.
2. Brown, G & Yule, G. (1999). Teaching the spoken language. Cambridge: CUP.
3. Comfort, J (2004). Effective presentation. Oxford: OUP.
4. Henning, G (1987). A guide to language testing: development, evaluation and research. Heinle & Heinle Publishers
5. Hughes, A. (2003). Testing for language teachers. Cambridge: CUP.
6. Miles, R (2009). Oral presentations for English proficiency purposes. *Reflections on English language teaching*. Vol. 8, No. 2, pp. 103 – 110.
7. Powell, M (2002). Presenting in English: how to give a successful presentation. Thomson Heinle.
8. Ross, E. (2007). Are oral classroom presentations necessary? *Insights into TEFL*. Retrieved from <http://insights-into-tefl.blogspot.com/2007/07/are-oral-classroom-presentations.html>



# S D NG B N T DUY TRONG GI NG D Y MÔN C

## HI U NH M NÂNG CAO B N K N NG

*Th.S : Nguyễn Trọng Lý*  
*B môn: Th c hành Ti ng*

### I. t v n :

i v i h u h t các sinh viên chuyên ng tr ng i h c Nha Trang, k n ng c hi u và nh thông tin c a m t bài c hi u không ph i là d . Th c t cho th y sinh viên g p r t nhi u khó kh n hi u c ng nh trình bày l i n i dung chính và ý chi ti t c a m t bài c hi u thông qua thuy t trình, th o lu n ho c vi t. Có th nói b n t duy (B TD) là m t trong nh ng công c giúp sinh viên nâng cao k n ng c hi u c a mình c ng nh các k n ng khác (Wang, 2007). Bài vi t này s c p t i m t s v n liên quan t i B TD mà tôi ã t ng và ang s d ng các l p chuyên ng nh : khái ni m, l i ích, cách v và cách th c s d ng.

### II. N i dung:

#### 1. Khái ni m B TD:

B TD là m t s do chính ng i s d ng ngh ra (ho c s d ng ph n m m vi tính) ghi l i nh ng ý chính v m t v n nào ó nh m ph c v cho vi c h c t p ho c công tác c a mình. B TD c th hi n b ng t ng , hình, tranh nh, ý t ng, nhi m v c liên k t và s p x p quanh m t t , c m t , bi u t ng, hình nh ho c m t ý t ng chính (Buzan,T., &Buzan,B, 2000).

#### 2. L i ích s d ng B TD trong gi ng d y môn c hi u:

Tôi ã t ng và ang khuy n khích sinh viên chuyên ng s d ng B TD trong vi c h c môn c hi u. Nhìn chung, B TD mang l i nh ng l i ích sau:

- + Sinh viên có th n m ý bài d dàng vì B TD có tính ch t n gi n và d hi u.
- + Sinh viên có th hi u ý liên k t gi a các ý trong m t o n v n và c bài.
- + Sinh viên có th tr c quan hóa ý t ng c a mình thông qua B TD.
- + Sinh viên c m th y thú v , b t c ng th ng và không m t nhi u th i gian khi ph i c l i c m t bài dài nhi u l n.

- + Sinh viên có thể viết tóm tắt hoặc trao đổi thông tin với nhau một cách dễ dàng. Do đó, sinh viên chuyên ngành có thể sinh viên mới vào trường như K57 tìm hiểu khi tham luận, trình bày và trả lời các câu hỏi liên quan tới bài học.
- + Sinh viên có thể nâng cao kỹ năng nghe thông qua việc trao đổi thông tin với bài học khi làm việc theo các nhóm. Ngoài ra, kỹ năng viết của sinh viên cũng tiến bộ hơn khi yêu cầu sinh viên nhìn Bảng Tóm tắt của mình viết tóm tắt bài học.
- + Sinh viên có thể củng cố và nâng cao vốn từ vựng của mình khi dùng cụm từ học từ vựng Bảng Tóm tắt.
- + Sinh viên không phải mất nhiều thời gian khi đọc lại bài học.
- + Sinh viên có thể phát triển kỹ năng tư duy thông qua việc đọc bài và vẽ Bảng Tóm tắt liên kết các ý của bài học.
- + Sinh viên có thể trả lời nhanh các câu hỏi liên quan với bài học.
- + Sinh viên có thể nhớ nội dung bài lâu.

### 3. Cách tạo ra Bảng Tóm tắt:

Ngay buổi học đầu tiên của môn học này, tôi hướng dẫn sinh viên vẽ Bảng Tóm tắt theo các bước sau:

1. Viết gì để nắm bắt nội dung chính, các điểm, hoặc vẽ hình ảnh về chủ đề bài học.
2. Viết tất cả các từ học từ vựng có liên quan nổi bật trong nội dung của bài học.
4. Tập trung vào các ngành chính liên kết giữa các ý.
5. Tập trung suy nghĩ thêm có nên thay đổi các từ, các điểm có liên quan nổi bật của nội dung bài học cho tới khi có một bản tóm tắt đầy đủ hoàn chỉnh..

Lưu ý: Sinh viên nên sử dụng các bút màu khác nhau thể hiện các tiêu đề khác nhau nhằm tạo sự phân biệt giữa các tiêu đề.

### 4. Cách sử dụng Bảng Tóm tắt:

giúp sinh viên sử dụng Bảng Tóm tắt một cách hiệu quả và nắm bắt ý chính của bài học nhanh và nhớ lâu hơn, tôi đã yêu cầu sinh viên thực hiện các hoạt động sau:

#### Về phía sinh viên:

- + Sinh viên trình bày lại toàn bộ ý chính của bài bằng cách nhìn Bảng Tóm tắt của mình
- + Sinh viên trao đổi thông tin và đặt câu hỏi cho nhau dựa trên Bảng Tóm tắt.

+ Sinh viên viết bài tóm tắt đưa vào Bảng Tự đánh giá mình.

### **V phía giáo viên:**

+ Hướng dẫn sinh viên về Bảng Tự đánh giá, các biểu thức và ý nghĩa của sinh viên trong Bảng Tự đánh giá.

+ Kiểm tra lại Bảng Tự đánh giá sinh viên (nếu có thể) hoặc khuyến khích các sinh viên trao đổi về Bảng Tự đánh giá.

+ Hướng sinh viên mở các câu hỏi về bài kiểm tra khả năng hiểu của sinh viên.

+ Yêu cầu sinh viên làm việc theo nhóm khi trình bày một bài kiểm tra giúp sinh viên phát triển khả năng làm việc nhóm.

+ Yêu cầu sinh viên ghi thích một số vấn đề liên quan giữa các ý của bài nhằm giúp sinh viên phát triển khả năng tư duy.

### **III. KẾT LUẬN:**

Sau một thời gian sử dụng, tôi có thể khẳng định rằng Bảng Tự đánh giá là một công cụ giúp sinh viên nâng cao khả năng hiểu của mình cũng như các khả năng nghe, nói, viết một cách hiệu quả. Sinh viên có thể nắm bắt ý chính và ý chi tiết nhanh. Ngoài ra, sinh viên cảm thấy tự tin hơn khi trao đổi thông tin bài học với nhau qua các hoạt động cá nhân, nhóm hoặc thuyết trình trước lớp. Khả năng viết tóm tắt bài học của sinh viên cũng có những bước tiến đáng kể sau một thời gian ứng dụng phương pháp này.

## TÀI LI U THAM KH O

1.

Brinkmann, A. (2003). Graphical Knowledge Display: Mind Mapping and Concept Mapping as Efficient Tools in Mathematics Education. *Mathematics Education Review*, 16, 35-48.

2. Buzan, T. (1976). *Use Both Sides of Your Brain*. New York: E. P. Dutton & Co.

3.

Buzan, T., & Buzan, B. (2000). *The mind map book* (Millenium Ed.). London: BBC Books.

5. Wang, K. F. (2007). Applying Mind Map and “Concept Model” to the Teaching of Reading and Writing in Thinking Curriculum of Language. *Bulletin of Chinese*, 43, 263-296.

**V N D N G CÁC PH NG PHÁP D Y NÓI TI NG ANH**  
**THEO H NG T NG C NG S T NG TÁC**  
**CHO SINH VIÊN CHUYÊN NG**

*Ti n s : Tr n Th Minh Khánh*  
*B môn: Th c hành Ti ng*

**I. t v n :**

K n ng Nói (Speaking skill) c xem là y u t c b n c a quá trình giao ti p. Vì th , vi c rèn luy n cho ng i h c k n ng Nói hay k n ng giao ti p c xem là m t trong nh ng m c tiêu quan tr ng trong ti n trình d y h c ngo i ng nói chung và ti ng Anh nói riêng. Tuy nhiên k n ng Nói là k n ng khó rèn luy n trong 4 k n ng ngôn ng vì òi h i tính t ng tác cao, vai trò h t s c tích c c t phía ng i h c c ng nh c a giáo viên.

Trong quá trình d y môn Nói ti ng Anh cho sinh viên chuyên ng , trang b cho sinh viên v n ngôn ng và k n ng c n thi t khi giao ti p, ng i d y c n ph i t ch c, xây d ng và t o m t môi tr ng ngôn ng thu n l i nh m khuy n khích sinh viên tham gia vào các ho t ng Nói trên l p m t cách t nhiên và có hi u qu . Theo ó, ng i d y c n ph i luôn tìm tòi v n d ng nh ng ph ng pháp m i, kh c ph c khó kh n c i thi n tình tr ng h c t p c a ng i h c, giúp h t c k t qu mong mu n, c th là c i thi n k n ng Nói, nh m nâng cao ch t l ng và hi u qu ào t o.

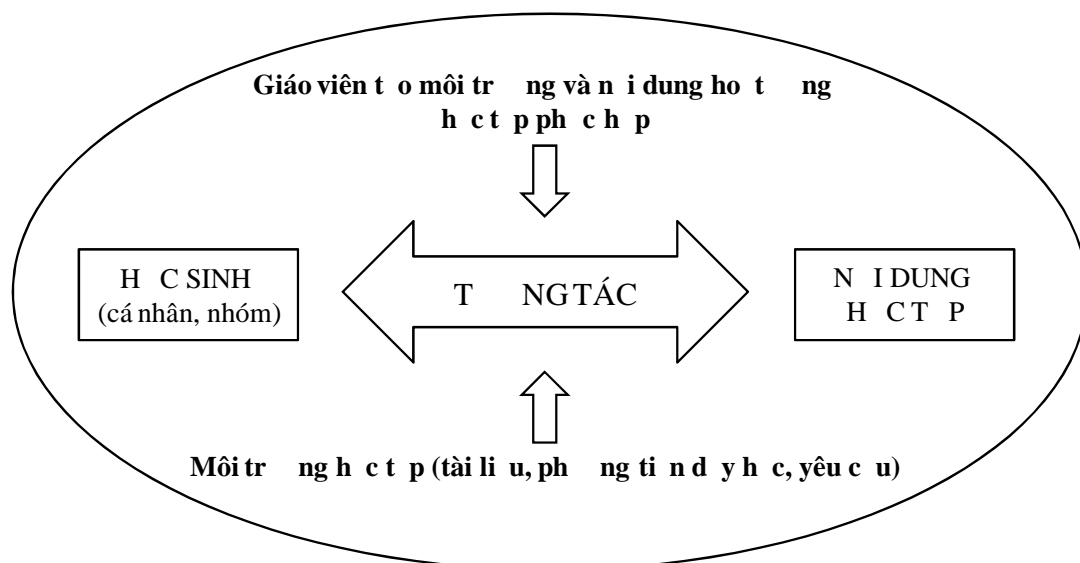
Th c tr ng d y và h c môn Nói ti ng Anh trong nh ng n m qua t i Khoa Ngo i ng ã có nh ng chuy n bi n áng k nh ng v n còn b c l m t s h n ch nh vi c v n d ng các ph ng pháp gi ng d y và ánh giá ch a th c s hi u qu , ch a t o ra nhi u i u ki n thu n l i cho ng i h c phát huy t i a kh n ng c a mình, c bi t trong vi c t h c t nghi n c u. V i m c tiêu i m i ph ng pháp gi ng d y, áp d ng các ph ng pháp m i tiên ti n hi n i nh m t o h ng thú và phát huy tính ch ng, tích c c, sáng t o c a ng i h c, tác gi trình bày vi c v n d ng k t h p các ph ng pháp d y Nói khác nhau trong cùng m t bài

h c theo h ng t ng c ng tính t ng tác nh PP nêu v n , PP d y h c b ng tình hu ng, PP th o lu n, PP v n áp àm tho i, PP d y h c tr c quan.

## II. C s lý lu n c a vi c d y h c theo nh h ng t ng tác:

1. Lý thuy t t ng tác ra i trong nh ng n m 70 c a th k XX g m 4 nhân t trong c u trúc c a ho t ng d y h c: ng i d y, ng i h c, n i dung ki n th c và môi tr ng. S t ng tác trong d y h c là quá trình t ng tác nhi u m t, không ch có s t ng tác gi a giáo viên và ng i h c mà còn bao g m s t ng tác gi a ng i h c v i nhau (ví d nh trao i th o lu n theo c p, nhóm) c ng nh s t ng tác gi a ng i h c v i tài li u và ph ng ti n d y h c (nghiên c u thu th p thông tin tài li u). T ng tác gi a th y và trò là s tác ng vào ng i h c làm cho ng i h c th c hi n m t hành ng hay làm m t vi c gì ó n ng ng h n, linh ho t h n, phát tri n và nâng cao tính tích c c c a ng i h c, hình thành và phát tri n ho t ng h c t p c a h nh m t c m c tiêu ra.
2. Ph ng pháp d y h c theo h ng t ng tác là nh m t o nên m i quan h gi a th y v i trò, gi a trò v i trò, t o nên m i liên h bình ng h p tác l n nhau trên con ng khám phá và chỉ m l nh ngu n tri th c m i. Sinh viên không ch có i u ki n h c t p v i nhau mà còn h c t p l n nhau. Ki n th c mà ng i h c thu c là s óng góp c a nhi u ng i. Th y nêu ra n i dung v n , óng vai trò là ng i thi t k , t ch c h ng d n, kh i g i và i u khi n ho t ng, còn vi c gi i quy t v n nào ó là vi c c a trò, chính trò là ch th c a ho t ng, t mình tìm cách gi i quy t v n và qua ó rút ra nh ng tri th c mình c n, ch không ph i th ng ti p thu nh ng ki n th c mà th y áp t. Trong môi tr ng ó, ng i h c c phép th hi n t i a kh n ng nh n th c và kinh nghi m c a mình m t cách t tin tho i mái. Nói cách khác ng i h c c t vào nh ng tình hu ng th c t , g n li n v i nhu c u và g n g i v i cu c s ng, tr c ti p quan sát, th o lu n, gi i quy t v n theo cách suy ngh c a mình. T ó

nam và kỹ năng, kiến thức, kỹ năng mới và bổ sung kiến thức mới cá nhân càng ngày càng rõ ràng trong quá trình học tập.



Phong (2011:123)

3. Lợi ích của việc dạy học theo hình thức tương tác: có tác dụng tích cực hóa hoạt động cá nhân, mở rộng cách học, tập trung vào người học giúp họ phát triển khả năng tìm hiểu, phân tích phán đoán và giải quyết vấn đề trong những tình huống thực tiễn; phát huy tính khả năng suy nghĩ và huy động tất cả các giác quan tham gia vào quá trình học tập. Thông qua việc thảo luận tranh luận theo cặp theo nhóm, ý kiến cá nhân được bộc lộ và chia sẻ, người học có phát triển khả năng lắng nghe tích cực, khả năng giao tiếp, khả năng thuyết phục, ý thức trách nhiệm và khả năng kiên nhẫn, lãnh đạo. Qua các hoạt động tương tác lẫn nhau hình thành nên kiến thức, người học lĩnh hội kiến thức một cách tích cực và tích cực, có hứng thú tham gia xây dựng bài, tăng khả năng ghi nhớ và có niềm vui trong quá trình tham gia học tập, tất nhiên không bỏ qua chán do kiến thức thu nhận được từ những người khác nhau vì mức độ tương tác cao.

**4. Các điểm cần lưu ý về PP dạy Nói theo hình thức tương tác:**

**Yêu cầu về giáo viên:** cần phải có trình độ chuyên môn sâu về cách dạy học theo hình thức tương tác, phải có hiểu biết về các tiêu chí của các PP, phải chuẩn bị thật tốt bài giảng, mặt khác công sức thì

gian và vị trí quan trọng là cần thay đổi hình thức cá nhân và vị trí môn học công nghệ thói quen dạy học.

Trong lớp, giáo viên đóng vai trò là người tổ chức, cố vấn, dẫn dắt và tạo hứng khởi cho các ý kiến. Nếu không có một sự quản lý tổ chức lớp học tốt và một kế hoạch chi tiết, sẽ khó khăn cho người học để đạt được mục tiêu cần đạt thì lớp học sẽ rơi vào tình trạng rời rạc không thể học được. Ngoài ra, vị trí của kiến thức Nói là chú trọng rèn luyện kỹ năng phát âm, kỹ năng nói và phản xạ cho người học, giáo viên cần tác động thái độ học tập và tạo ra sự hứng thú cho sinh viên.

Tác giả Phụng (2011) trình bày 6 bước cần làm theo lý do dạy học tạo tác nói chung bao gồm (1) xác định mục tiêu của bài học, (2) vị trí của sinh viên có liên quan đến bài học, (3) xây dựng phương án triển khai bài dạy, (4) thiết kế các hoạt động của giáo viên và sinh viên trên lớp; (5) kiểm tra kết quả học tập của người học và (6) Yêu cầu học và chuẩn bị nhà.

**Yêu cầu đối với người học:** Tự mình tìm cách giải quyết vấn đề và qua đó rút ra những tri thức của mình, chứ không phải tiếp thu những kiến thức mà thầy áp đặt. Tự mình thành quả, cần có niềm tin vào bản thân, có ý thức học tập, tìm tòi nghiên cứu, chịu trách nhiệm về vị trí của mình, sáng tạo trong cách suy nghĩ và tin tưởng trong giao tiếp. Cần hình thành tác động tích cực khi cần cố gắng của người thầy tìm ra kiến thức mới, thường xuyên có sự trao đổi phân tích vị trí.

## 5. Các hoạt động học tập tính toán tác trong lớp học

Willis (1996) đề cập 6 hoạt động học tập tính toán tác có thể áp dụng trong lớp học theo các phần dưới đây:

- (a) Thu thập thông tin: Sinh viên làm việc cá nhân hay theo nhóm tìm kiếm thông tin sẽ cần về một chủ đề nào đó bằng cách suy nghĩ, nghiên cứu hay phỏng vấn.
- (b) Sắp xếp phân loại: sinh viên sắp xếp phân loại các số liệu, tài liệu, ý tưởng về một chủ đề theo nhóm.



- (c) So sánh i chi u: sinh viên ch ra i m gi ng và khác nhau v thông tin mà mình thu th p c.
  - (d) Gi i quy t v n : sinh viên trình bày m t v n và a ra các gi i pháp gi i quy t v n .
  - (e) Chia s kinh nghi m cá nhân: sinh viên nói chuy n và th o lu n v tài liên quan n cá nhân.
  - (f) Thuy t trình: trình bày d ng nói, vi t ho c dùng tranh nh, a ph ng ti n tóm t t nh ng n i dung chính mà mình h c c
- Nh ng ho t ng trên có th áp d ng cho t ng cá nhân, theo c p, theo nhóm, cho h u h t các ch và bài gi ng Nói. Khi th c hi n các ho t ng này, sinh viên s c phát huy nhi u k n ng t ng tác và v t qua rào c n tâm lý khi giao ti p.

### III. ng d ng các ph ng pháp d y Nói theo h ng t ng tác

t i a hóa th i gian và c ng t ng tác cho sinh viên trong khi h c Nói, giáo viên nên k t h p nhi u ph ng pháp và ho t ng d y Nói khác nhau trong cùng m t bài h c. D i đây là 2 ví d v s k t h p này trong các bài d y Nói 4 ã áp d ng cho sinh viên chuyên ng Khóa 55.

#### 1. K t h p ph ng pháp d y h c tr c quan, àm tho i và thuy t trình

L p Speaking 4, K55 Ch bài h c: Giá tr s ng (Values)

##### B c 1: Chu n b

Sinh viên làm vi c theo nhóm 4 ng i tr c khi n l p chu n b m t poster minh h a 3 giá tr s ng quan tr ng nh t i v i nhóm c a mình.

Các k n ng t ng tác bao g m: th o lu n, chia s kinh nghi m cá nhân, s p x p phân lo i ý t ng, h p tác thi t k poster...

##### B c 2: Th c hi n

Khi n l p SV treo poster c a nhóm mình lên t ng. M i nhóm có 2 SV s ng tr c poster c a mình thuy t trình và tr l i câu h i c a ng i n xem. Trong khi ó 2 SV còn l i s i xem các poster c a nhóm khác l ng nghe và t câu h i. Sau kho ng 30 phút, 2 SV này s tr v poster c a nhóm mình thay i v trí cho 2 SV thuy t

trình học có thể xem poster của các nhóm khác. Mỗi 1 giáo viên  
bên cạnh cùng tham gia xem các posters, đặt câu hỏi cho các nhóm.

Các kỹ năng tác bao gồm: Nghe nói, đặt câu hỏi, trả lời câu  
hỏi, diễn giải, giải thích, quan sát, chia sẻ trao đổi ý kiến...

### **Bước 3: Đánh giá**

SV sẽ hỏi ý kiến nhóm nào có poster đẹp nhất, có khả năng trình  
bày giải thích poster của nhóm trả lời câu hỏi tốt nhất. Các nhóm  
ra ý kiến giải thích cho số bình chọn của mình. Giáo viên khách mời  
cũng sẽ ra nhận xét của riêng mình. Cuối cùng giáo viên tổng hợp  
các ý kiến nhận xét và tuyên dương nhóm có kết quả tốt nhất.

Phương pháp dạy học kết hợp như hoạt động này giúp sinh viên  
cộng tác với nhau qua công cụ trực quan sinh động đó là các  
posters, giúp họ phát huy khả năng làm việc theo nhóm, có  
môi trường thu nhận thông tin tác, rèn luyện Nói trên lớp vì tất cả sinh  
viên đều có thuyết trình, nghe và trả lời câu hỏi (đàm thoại), nhận xét  
đánh giá... Lớp học sinh động vì có nhiều sự tương tác giữa giáo viên với  
sinh viên, giữa các sinh viên với nhau và giữa sinh viên với các phần  
tĩnh dạy học. Hoạt động tương tác này sẽ thể hiện với chi tiết  
đầy đủ trong cùng bài học.

## **2. Kết hợp phương pháp dạy học theo tình huống, phương án, đóng vai và giải quyết vấn đề**

Lớp Speaking 4, K55                      Chủ đề bài học: Sức khỏe (Health)

### **Bước 1: Chuẩn bị**

Lớp học chia làm 2 nhóm: 1 nhóm sinh viên đóng vai là bệnh  
nhân, chuẩn bị trước 1 vấn đề về sức khỏe (mô tả những triệu  
chứng, các thuốc đã dùng trước khi đến khám...); 1 nhóm sinh  
viên đóng vai là bác sĩ và y tá, chuẩn bị những câu hỏi chẩn đoán  
bệnh và cho thuốc cần thiết để chẩn đoán cách điều trị.

### **Bước 2: Thực hiện**

Nhóm bác sĩ phương án bệnh nhân tìm ra bệnh, y tá nghe và ghi  
chép tất cả các thông tin về bệnh. Bệnh nhân mô tả  
triệu chứng bệnh và yêu cầu giúp đỡ. Sau khi lắng nghe và quan

sát ng i b nh, bác s và y tá cùng th o lu n v i nhau tìm ra ph ng án t t nh t gi i quy t v n c a ng i b nh (khám, chích thu c, theo dõi, kê n thu c...)

### **B c 3: ánh giá**

Các b nh nhân s cho ý ki n bình ch n nhóm bác s , y tá nào có cách ph c v t t nh t và a ra ph ng pháp ch a tr hi u qu nh t.

Ph ng pháp d y h c theo nh h ng t ng tác này t o ra cho sinh viên m t môi tr ng ngôn ng thu n l i, phát tri n kh n ng giao ti p thông qua các tình hu ng th c t c a i s ng hàng ngày. Giúp rèn luy n các k n ng nêu v n , gi i quy t v n d a trên các thông tin thu th p c thông qua óng vai, ph ng v n, l ng nghe và a ra gi i pháp, l i khuyên.

## **IV. K t lu n**

Trong ph m vi có h n c a bài báo cáo, chi ti t c a quy trình thi t k bài gi ng Nói theo h ng t ng tác ch a c trình bày c th . Tuy nhiên khi d y h c theo h ng t ng tác, giáo viên c ng c n tuân theo các quy t c chung khi thi t k bài gi ng nh m b o m c tiêu ch ng trình môn h c, m b o tính khoa h c, tính s ph m và tính kh thi. Ngoài ra, c n m b o các nguyên t c v tính tích c c ch ng, h p tác c a các ch th , m i quan h tôn tr ng bình ng v ch c n ng c a các ch th c ng nh m b o môi tr ng d y h c thân thi n. áng chú ý là tính ch t, c ng c a các t ng tác c ng nh hi u qu gi ng d y ph thu c nhi u vào k n ng t ch c h ng d n c a ng i d y. Vì v y, giáo viên c n có s chu n b theo các b c nh ã c p m c II.4 và tuân th các nguyên t c d y h c Nói nêu trên làm gia t ng giá tr các t ng tác d y h c, thúc y tính tích c c c a ng i h c và góp ph n nâng cao hi u qu môn h c c ng nh ch t l ng gi ng d y.

## Tài liệu tham khảo

- Trình Lê Hoàng Phụng (2011) *Vấn đề ứng lý thuyết dạy học tác động, Tạp chí khoa học*, Đại học Sư phạm TP HCM
- Vũ Lê Hoa, *Tổ chức dạy học theo quan niệm sư phạm tác động*, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội <http://ttdtdtx.hnue.edu.vn/Bantintuxa>
- Willis, J. (1996) *A Framework for task-based learning*. Harlow, UK: Addison Wesley

# S D NG TRÒ CH I

## NH M T O H NG THÚ H C T P CHO SINH VIÊN

*Ti n s : Nguy n Duy S*  
*B môn: Th c hành Ti ng*

### 1. M u

Trong nh ng n m g n ây, vi c d y h c ngo i ng Vi t Nam nói chung và t i tr ng i h c Nha Trang ã có nh ng chuy n bi n áng ghi nh n. Vi c i m i c v n i dung và ph ng pháp d y h c ã mang l i nh ng hi u qu tích c c, góp ph n nâng cao ch t l ng d y h c ngo i ng . M c dù v y, theo chúng tôi, vi c i m i này v n ch a áp ng c yêu c u th c t là giúp a s sinh viên “có n ng l c ngo i ng s d ng c l p, t tin trong giao ti p”. Th c t , do nh ng i u ki n khách quan và ch quan, vi c d y h c ngo i ng hi n nay v n ít nhi u mang y u t truy n th ng ó là chú tr ng vào các c u trúc ng pháp và cú pháp, d a vào bài v và giáo trình. Ph ng pháp này ôi khi gây nhàm chán và không t o h ng thú h c t p cho sinh viên. Vì v y, theo chúng tôi, vi c k t h p nhi u ph ng pháp là h t s c c n thi t, trong ó có ph ng pháp s d ng trò ch i nh m t o h ng thú h c t p cho ng i h c. Th c t cho th y nh ng gi h c vui v thông qua các ho t ng trò ch i th ng l i n t ng t t p trong ng i h c, khích l h trong vi c h c, t ó mang l i hi u qu t t, nâng cao ch t l ng d y h c ngo i ng . V n t ra là ph i s d ng trò ch i nh th nào cho hi u qu , s d ng lúc nào và làm sao k t h p hài hòa gi a tính th giã n và m c tiêu d y h c. Trong bài vi t này chúng tôi xin trình bày m t s ý t ng v vi c s d ng trò ch i trong gi h c ngo i ng v i mong mu n chia s kinh nghi m góp ph n nâng cao ch t l ng d y h c ngo i ng t i tr ng.

### 2. u i m c a vi c s d ng trò ch i trong l p h c ngo i ng

#### 2.1. T o ra m t môi tr ng d y h c vui v và th giã n

T i n ti ng Pháp Hachette nh ngh a trò ch i (le jeu) là ho t ng gi i trí, tiêu khi n (divertissement) v i m c ích là mang l i ni m vui cho nh ng ng i tham gia. Nh v y có th th y, m c ích u tiên c a vi c s d ng trò ch i trong l p h c ngo i ng tr c h t là t o ra m t b u không khí vui v , th giã n tr c,

trong học sau một giờ học. Tính ghi nhớ do chính trò chơi tạo ra học do những người tham gia tạo ra thông qua việc tranh nhau giành chiến thắng trong cuộc chơi. Do vậy, có một số học sinh không khí vui vẻ, các trò chơi cần được nên mang tính tập thể học theo nhóm. Trong tiếng Pháp, khi cần thì giữa chúng tôi thường sử dụng các trò chơi như La chaise musicale.

## **2.2. Trò chơi là cách học tập và khám phá những niềm vui**

Ngoài cần những thì giờ và ghi nhớ, rõ ràng trò chơi là phương tiện dùng học tập và khám phá những niềm vui. Theo Ch. Renard, “trò chơi là một phần của cuộc sống. Nó cho phép chúng ta, tìm kiếm những niềm vui, bộc lộ khả năng thể chất, thử nghiệm, sáng tạo và kiểm tra khả năng của chúng ta trong việc ghi nhớ các vấn đề”. Trong môi trường lớp học ngoài, các hoạt động trò chơi tạo nên một sự tác động tích cực và là một điều kiện thuận lợi là sáng tạo, trong sự tác động tích cực giúp phát huy khả năng phán đoán trực giác (nghĩ về những gì mình sắp trải nghiệm thì lắng nghe những gì người khác nói) giúp trong một tình huống giao tiếp thích hợp ngoài xã hội. Hoạt động trò chơi là cách học tập cá nhân học tập những người khác học tập mang những kiến thức của mình đóng góp vào sự tiến bộ của tập thể. Tất nhiên, thông qua hoạt động trò chơi, sinh viên không chỉ tiếp nhận những kiến thức từ giáo viên mà còn chia sẻ kiến thức lẫn nhau.

## **2.3. Hoạt động trò chơi giúp học sinh học tập cho những học**

Như chúng tôi đã trình bày trên, việc sử dụng các tài liệu, sách giáo khoa sau một thời gian thường gây nhàm chán cho sinh viên. Do vậy, các trò chơi là phương tiện làm cho bài học thêm thú vị, tạo bầu không khí vui vẻ, tạo hứng thú học tập cho học sinh. Hơn nữa, các trò chơi thường tạo ra một môi trường giao tiếp tự nhiên, giúp việc học tập nên làm cho việc giao tiếp của sinh viên dễ dàng hơn. Nó xóa tan những khoảng cách giữa sinh viên này với sinh viên khác, giữa giáo viên và sinh viên. Giáo viên lúc này cũng là một người tham gia trò chơi nên mối quan hệ thầy – trò học sinh trở thành mối quan hệ học sinh – học sinh, gần gũi hơn. Chính điều này làm cho sinh viên cảm thấy thoải mái trong học tập, tạo niềm đam mê học tập. Tuy nhiên, tất

c hi u qu này, theo Helme L. et al., các trò ch i ph i c l a ch n, thi t k sao cho v a v i n ng l c và trình c a sinh viên, không quá khó và c ng không quá d . Ngoài ra, trò ch i ph i có tính c nh tranh và n u c thì nên có nh ng ph n th ng làm t ng tính c nh tranh t ó làm t ng h ng thú cho ng i tham gia.

#### **2.4. Trò ch i t o ra môi tr ng l y ng i h c làm trung tâm**

Khi ng i h c tham gia vào các ho t ng trò ch i là tham gia tr c ti p vào bài gi ng c a giáo viên. Chính h là trung tâm c a gi h c, khi c ng tác v i giáo viên và các sinh viên khác t o nên m t gi h c thú v và hi u qu . Khác v i ph ng pháp truy n th ng mang tính truy n th ki n th c thông th ng, ph ng pháp s d ng trò ch i giúp ng i h c ch ng tìm ki m và ti p thu ki n th c, phát tri n các k n ng chuyên môn c ng nh k n ng m m. Vì v y có th kh ng nh ph ng pháp s d ng trò ch i r t phù h p v i h c ch t n ch .

### **3. S d ng trò ch i trong l p hoc ngo i ng : khi nào và nh th nào?**

Nh chúng tôi ã trình bày trên, vi c s d ng trò ch i mang l i r t nhi u l i ích. Tuy nhiên, vi c l a ch n thi i m và trò ch i sao cho hi u qu là i u mà giáo viên c n ph i tính n. Theo Ch. Renard, tr c lúc s d ng trò ch i c n ph i xem xét ba y u t : trình ngôn ng c a sinh viên, m c tiêu và ý ngh a c a trò ch i. C th h n, Francois Weiss (2002) c trích d n b i Ch. Lavignasse, trong cu n sách “Jouer, communiquer, apprendre” ã xây d ng m t b ng g m 14 câu h i có tính nh h ng cho giáo viên khi s d ng trò ch i nh sau:

1. M c tiêu c a trò ch i là gi ?
2. Trò ch i c s d ng cho trình nào ?
3. Ng i h c ph i có nh ng ki n th c ngôn ng tiên quy t nào ?
4. Trò ch i huy ng k n ng nào ?
5. Trò ch i mang l i l i ích gì ?
6. Trò ch i dành cho cá nhân hay t p th ?

7. Đây là hoạt động theo hình dáng, có tính mô phỏng hay tự do?
8. Hoạt động này nhằm mục tiêu trong tiến trình học tập?
9. Vào thời điểm nào thì sử dụng hoạt động này? Trong bài học, cuối bài học hay bắt đầu lúc nào?
10. Hoạt động này có nên sử dụng nhiều lần không? Sử dụng nguyên xi hay có thay đổi?
11. Cần phải chú ý những gì?
12. Yêu cầu của hoạt động nghệ thuật nào?
13. Hoạt động kéo dài trong bao lâu?
14. Có nên kiểm soát ngôn ngữ của người chơi hay không? Vào thời điểm nào?

Đây là bảng câu hỏi có tính tham khảo giúp giáo viên sử dụng trò chơi hợp lý, ứng thời điểm, ứng phương pháp và mục tiêu. Tuy nhiên theo chúng tôi, đôi lúc chúng ta cũng không nhất thiết phải liệt kê các câu hỏi này bởi thực tế chúng tôi đã trình bày trên có những trò chơi ngắn gọn, súc tích, nhằm thực hiện.

#### 4. Một số trò chơi

##### - La chaise musicale:

Mục tiêu: Thư giãn, giải trí

Số lượng người chơi: tối thiểu là 5

Thời gian: 5 – 10 phút

Chuẩn bị: ghế, nhạc

Cách chơi: ghế xếp thành một vòng tròn, nhạc mở, người chơi va đập xung quanh và nghe nhạc. Nhạc dừng lại, ai không tìm được ghế ngồi, thì phải đứng cho đến khi còn một người chơi còn lại.

##### - Le dessin:



Mục tiêu: diễn đạt nói, miêu tả, ghi chép, tính toán màu sắc

Số lượng: chia lớp thành từng nhóm, mỗi nhóm 4 người

Thời gian: khoảng 10 phút

Chuẩn bị: tranh vẽ, bút chì màu, giấy

Cách chơi: Mỗi nhóm cử một người miêu tả bức tranh, sinh viên này đứng đi nhìn vẽ người còn lại, miêu tả bức tranh, nhìn người còn lại đi vào miêu tả vẽ bức tranh. Lưu ý: không được dùng cử chỉ. Nhóm nào hoàn thành bức tranh trước và ghi nhận bằng cách thì sẽ chiến thắng. Giáo viên giám sát các nhóm.

Chương trình: sinh viên A: dans le dessin, il y a une maison

Sinh viên B: Où se trouve la maison? à gauche, à droite ou au milieu? Elle est de quelle couleur?

Sinh viên A: au milieu. La maison est bleue. Sur la maison, il y a un oiseau.

Sinh viên C: C'est quel oiseau? Il est à gauche ou à droite de la maison?

Tổng kết: sinh viên A miêu tả cho đến khi nhìn sinh viên còn lại vẽ xong bức tranh. Tùy theo trình độ sinh viên chọn bức tranh.

## **Kết luận**

Trên đây là một số gợi ý của chúng tôi về việc sử dụng trò chơi trong lớp học ngoại ngữ nhằm tạo hứng thú học tập cho sinh viên. Theo chúng tôi đây là phương pháp dạy học có thể áp dụng cho mọi trình độ sinh viên. Việc sử dụng trò chơi có thể trước, trong và sau bài học nhằm tạo bầu không khí vui vẻ, thoải mái trong lớp. Đây cũng là phương pháp dạy học tích cực, hiệu quả. Tuy nhiên, trên thực tế, các hoạt động trò chơi chưa được đưa vào sử dụng thường xuyên vì những lý do khác nhau. Chúng tôi hy vọng trong tương lai sẽ có một không gian riêng cho các lớp học ngoại ngữ có thể sử dụng đa dạng hơn các hoạt động trò chơi.

## TÀI LI U THAM KH O

Chính ph Vi t Nam (2008), *Quy t nh 1400/ Q – TTg v vi c phê duy t án « d y và h c ngo i ng trong h th ng giáo d c qu c dân giai o n 2008 – 2020 »*.

Helme L., Jourdan R., Tortissier K., (2014), *Le jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques*, bài vi t ng trên trang web :

[www.institutfrancais.jp/kansai/files/.../RPK-2014](http://www.institutfrancais.jp/kansai/files/.../RPK-2014)

Lavignasse Ch., *Pratiques en classe : jouons !*, bài vi t ng trên trang web :

[www.f.chiba-u.jp/about/plc07/plc07-02.pdf](http://www.f.chiba-u.jp/about/plc07/plc07-02.pdf)

Renard Ch., *Les activités ludiques en classe de français langue étrangère : l'art d'instruire et d'apprendre avec plaisir*, bài vi t ng trên trang web :

[https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/adri/documents/Le\\_jeu\\_en\\_classe\\_de\\_FL\\_E.pdf](https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/adri/documents/Le_jeu_en_classe_de_FL_E.pdf)

# DÙNG V N TH TRONG GI NG D Y V N MIÊU T CHO SINH VIÊN CHUYÊN NG

*Th.S. Bùi Thị Ngọc Oanh*

*B môn: Th c hành Tiếng*

## • t v n

Miêu t ng i, miêu t v t và miêu t n i ch n là nh ng ch th ng g p khi h c k n ng vi t. Sinh viên chuyên ng c n miêu t nh ng ch này khi h c môn vi t 2. Nh ng khi h c môn vi t nói chung và h c v n miêu t nói riêng, ng i h c th ng th ng và không tham gia tích c c, th m chí không bi t vi t gì vì thi u t v ng.

Chính vì th , s d ng v n th trong gi ng d y môn vi t 2 ch miêu t ng i, v t và miêu t n i ch n không nh ng cung c p t v ng, mà còn giúp ng i h c t hình dung nh ng hình nh khi c nh ng o n th và c bi t là t o h ng kh i cho sinh viên h c k n ng vi t.

## I. N i dung

### 1. Vì sao s d ng th trong gi ng d y môn Vi t?

K n ng c và vi t t lâu c cho là các ho t ng có liên quan v i nhau. Loban (1963) trong nghiên c u lâu dài c a mình v s phát tri n k n ng c và vi t c a các nhóm h c sinh c p m t và c p hai ã ch ra r ng m i quan h m t thi t gi a k n ng c và vi t c th hi n qua i m s các bài ki m tra. Nh ng sinh viên c gi i s vi t gi i và ng c l i. Stotsky (1983) ã công b k t qua qua 50 n m nghiên c u m i t ng quan gi a k n ng c và vi t ã cho r ng “nh ng ng i vi t t t h n có xu h ng là nh ng ng i c t t h n, và nh ng ng i c t t h n có xu h ng vi t c u trúc câu t t h n nh ng ng i ít c h n”. Chính vì v y, c nhi u s có ích r t nhi u cho k n ng vi t.

V n th là ngu n ngôn ng g c giàu tính v n hóa. ây là ng l c ng viên sinh viên th c hành k n ng vi t. Khi dùng th , nh ng t ng th ca tr c khi vi t s làm cho sinh viên th y thú v v i ch vi t. Trong ho t ng này, sinh viên s tìm ra nh ng t v ng, nh ng t ng miêu t . Sinh viên còn hình dung ra nh ng hình nh mà nh ng t ng trong v n th mang l i. Th ca còn giúp ng i h c hình dung ra nh ng gì chúng ta nhìn th y, c m nh n, nghe th y, ng i th y và c m nh n c b ng 5 giác quan.

Sinh viên s xây d ng nh ng hình nh h ang có, liên h nh ng tr i nghi m s ng phong phú và khác bi t mà h có c. (Rosenblatt 2005). Giáo viên có

th dùng những cách khác nhau giúp người học trình bày những trải nghiệm của họ qua những bài viết.

## 2. Cách sử dụng thì khi ghi nhật ký và miêu tả

**Bài 1:** Sinh viên kể những câu chuyện và những khoảnh khắc cùng nhau và tập trung những hình ảnh mà họ nhìn thấy.

Sinh viên gạch đầu dòng những từ có liên quan đến cảm giác quan: nghe thấy, nhìn thấy, ngửi thấy, cảm nhận và chạm trực tiếp.

**Bài 2:** Trao đổi viết bản trong nhóm những gì đã gạch đầu dòng và những hình ảnh mà họ hình dung ra các khi kể câu chuyện hay khoảnh khắc.

**Bài 3:** Sinh viên thảo luận theo nhóm những gì họ cảm nhận, nhìn thấy, nghe thấy, ngửi thấy và chạm trực tiếp khi kể những khoảnh khắc. Sinh viên bổ sung thêm chi tiết sau khi thảo luận về các bản trong nhóm.

**Bài 4:** Sinh viên trả lời câu hỏi “Có phần nào trong bài thi ngắn về cuộc sống của bạn?”. Sinh viên miêu tả những câu chuyện, giai thoại hay những hình ảnh cụ thể từ thị trấn, ngôi làng, gia đình của họ, những sở thích thể thao... Sinh viên có thể thảo luận sâu hơn về những suy nghĩ hay những cảm xúc mà họ có.

**Bài 5:** Sinh viên làm việc theo cặp và viết một đoạn văn miêu tả một nơi, hay một người hay một vật mà họ yêu thích và viết về nó.

- Giáo viên ghi ý tưởng bài mẫu để cho sinh viên tham khảo khi sinh viên làm việc theo cặp. Ví dụ như:

“I see people dressed in white, walking to church and tending their stews on the open fire. I can smell the eucalyptus trees and the incense and the fires burning. I hear the priests’ call for church and the beating of the drum.

I feel the cool air coming off the nearby lake. I taste the spicy meat sauce and homemade bread and the strong, sweet coffee.”

**Bài 6:** Sinh viên kể những khoảnh khắc của mình cho một bản nhóm khác và bản sẽ nghe, trả lời câu hỏi thêm hay nhận xét về bài viết của bạn mình. Sinh viên ghi chú lại những nhận xét của bạn mình.

**Bài 7:** Dựa trên những nhận xét của bạn mình, sinh viên sửa và bổ sung lại bài viết của mình.

**Bài 8:** Làm việc theo cặp với một bản khác để đọc và thảo luận bài viết của mình với một bản khác.

**B c 9:** Sinh viên c l i và b sung bài vi t c a mình và n p l i bài vi t hoàn ch nh cho giáo viên.

### 3. u i m và Khuy t i m c a vi c dùng th v n gi ng d y miêu t

#### a. u i m c a vi c dùng th v n gi ng d y miêu t

- V n th là ngu n tài li u xác th c giúp sinh viên khám phá ngôn t tuy t v i và th hi n c m xúc và ý ki n c a mình. Ng i h c c m th y thích thú v i vi c h c, nâng cao kh n ng h c ngôn ng c a mình.
- V n th là nh p c u n i ng i h c v i v n hóa c a ngôn ng mình ang h c. Giáo viên c n l a ch n nh ng áng v n ch ng phù h p v i s thích và trình c a ng i h c.
- Ng i h c có th h c c nh p i u, c u trúc ng pháp, t ó h có th vi t bài liên h v i b n thân mình. V n th khuy n khích cách vi t sáng t o.
- V n th c ng c kh n ng suy ngh và hi u bi t v th gi i.

#### b. Khuy t i m c a vi c dùng th v n gi ng d y miêu t

- Ngu n tài li u k t h p gi ng d y ngôn ng v i v n ch ng không nhi u.
- Giáo viên dành nhi u th i gian tìm bài th ng n ho c truy n ng n hay, phù h p ch miêu t và phù h p v i trình c a sinh viên.

### 4. M t s bài th có th dùng d y v n miêu t

#### a. Miêu t ng i

I AM – by SANDY MAAS

I am a nutty guy who likes dolphins.

I wonder what I, and the world, will be like in the year 2000.

I hear silence pulsing in the middle of the night.

I see a dolphin flying up to the sky.

I want the adventure of life before it passes me by.

I am a nutty guy who likes dolphins.

I pretend that I'm the ruler of the world.

I feel the weight of the world on my shoulders.

I touch the sky, the stars, the moon, and all the planets as representatives of mankind.

I worry about the devastation of a nuclear holocaust.  
I cry for all the death and poverty in the world  
I am a nutty guy who likes dolphins.

I understand the frustration of not being able to do something easily.  
I say that we are all equal.  
I dream of traveling to other points on the earth.  
I try to reach out to poor and starving children.  
I hope that mankind will be at peace and not die out.  
I am a nutty guy who likes dolphins.

### **The Birthday Cake – by Daniel Lyons**

It was past six and the shops on Newbury Street were closed, but she knew that Lorenzo would stay open for her. She did not hurry: she was an old woman, and age had spoiled her legs. They were thick now, and water heavy, and when she walked her hips grew sore from the effort of moving them.

She stopped by a bench, wanting to sit but knowing that to stoop and then to rise would be more difficult than simply to lean against the backrest. She waited for her breathing to slow, then walked the last block to the bakery. Lorenzo would be there. He would wait. Hadn't she come to the bakery every Saturday since the war? And hadn't she bought the same white cake with chocolate frosting, Nico's favorite?

"buona sera, Signora Ronsavelli," he said as the chime clanged and the heavy glass door closed behind her. "You had me concerned."

Lorenzo Napoli was too young to be so worried all the time. She wondered about him. She did not trust him the way she had trusted his father.

<http://blog.tesol.org/teaching-short-stories/>

### **b. Miêu tả v t**

#### ***The Window - By Peter Ranguis***

Question persists in the back of my head,  
What do I see when through windows I look?  
I see the nature her hilltops, a brook,  
Glideth like snake to horizon ahead.

I see the people, the fisherman's face,  
Girl is so joyful to hop there and run,  
Hair is of hers into ponytail done,  
While she delight in her butterfly chase.

I see the weather that's whistling its way,  
Rays are such artists, so skilful when paint,  
Hills with the colours and shadows which faint,  
Frenchman inside says: "Talent nonpareil!"

I see the lines like a silhouette blear,  
That over hills and that wonderful stream,  
Hover in front or perhaps in the rear.

In such a way that the "nature" does theme,  
That is so joyful and so full of cheer,  
Only as subtile reflection mine seem.

[http://www.poetrysoup.com/poem/the\\_window\\_710633](http://www.poetrysoup.com/poem/the_window_710633)

### **Autumn is Orange**

By Eric Ode

*Autumn is orange  
like a lumpy pumpkin waiting to be picked,  
a noisy school bus on the first day of school,  
and the Number 2 pencil resting on my desk.*

*Autumn is brown  
like a new Wilson football,  
a Thanksgiving turkey just pulled from the oven,  
and the sticky mud caked in the soles of my sneakers.*

*Autumn is yellow  
like a bouncing tennis ball,  
my new 3-ring binder,  
and the flickering flame on a Halloween candle.*

<http://www.poetryteachers.com/poetclass/lessons/colors.html>

### c. Miêu tả hiện

#### House Of Vagrants – by [Jared Ringeman](#)

I can still hear the music  
Resounding through the great halls  
Phantom dancers move gracefully  
Through air thick with the smell of decay

Paint now peels off once pristine walls  
Dust gathers on memories once vivid  
Rain falls thru unintentional skylights  
Onto floors covered in disarray

Now a home to vagrants  
Who mark their territory  
With urine and empty bottles  
Strewn across cobbled floors

All that once was is gone  
Replaced with negligence and ruin  
Here and now grows like a weed  
Watered with contempt for history

[http://www.poetrysoup.com/poem/house\\_of\\_vagrants\\_719227](http://www.poetrysoup.com/poem/house_of_vagrants_719227)

## II. Kết luận

Dùng văn thơ trong kết luận là một công cụ tốt để khuyến khích sinh viên tìm tòi những hình ảnh và từ vựng trực tiếp. Tuy nhiên giáo viên cần phải lựa chọn những tài liệu văn thơ thú vị và phù hợp với trình độ của sinh viên, vì nếu này sẽ làm giảm hứng thú và sự thích thú của học sinh và các văn học gia. Văn học mang lại nhiều lợi ích cho học sinh và giáo viên. Thơ văn không chỉ tốt cho học sinh mà còn thích cá nhân mà còn cung cấp ngôn ngữ, cấu trúc ngữ pháp và kết nối giao tiếp văn.



## Tài li u tham kh o

1. Chave, M.A, Soto, P. E. U., Morales, M. R., Cruz, O. N., (n.d.), *The Use of Literature in the EFL classroom through three different perspectives. Exploring poetry as a strong opinion*, Retrieved 15 November, 2011, <http://blogs.funiber.org/formacion-profesorado/2011/09/28/the-use-of-literature-in-the-efl-classroom-through-three-different-perspectives-exploring-poetry-as-a-strong-option>
2. Langer, J.A & Flihan S., (n.d.), *Writing and Reading Relationships: Constructive Task*, Retrieved 15 November, 2011, <http://www.albany.edu/cela/publication/article/writeread.htm>
3. Lawel, A., Values and limitations of using literary texts for teaching esl. Retrieved 15 November, 2011, <http://www.unilorin.edu.ng/journals/education/ije/dec1991/VALUES%20AND%20LIMITATIONS%20OF%20USING%20LITERARY%20TEXTS%20FOR%20TEACHING%20ESL..pdf>
4. Lyons, Daniel. "The Birthday Cake," in *Sudden Fiction (Continued)*. Ed. Robert Shapard and James Thomas, New York: W.W. Norton & Company. 1996. 219-224.
5. Rosenblatt, L. 2005. *Making meaning with texts: Selected essays*. Portsmouth, NH: Heinemann educational books.
6. Stotsky, S. (1983). Research on Reading /Writing Relationships: A Synthesis and Suggested Directions. *Language Arts*, 60(5), 627-642.

# K HO CH XÂY D NG CHU N U RA TI NG TRUNG T I I H C NHA TRANG

*Th.S Ph m Th Minh Châu  
B môn: Th c hành Ti ng*

## **I. t v n**

Có th kh ng nh r ng, sau Ti ng Anh, Ti ng Trung là m t ngôn ng vô cùng quan tr ng. V i n n kinh t ng v trí th 2 c a Trung Qu c và kho ng 900 tri u ng i s d ng hàng ngày, ti ng Trung c coi là m t trong nh ng ngôn ng chính trên th gi i v n hóa và trong kinh doanh.

H n n a, do v trí a lý và c i m kinh t gi a n c ta và Trung Qu c, ngày càng có nhi u nhà u t ng i Hoa n Vi t Nam làm n.

V i c thù c a tr ng i h c Nha Trang, v i m t s l ng sinh viên khá l n theo h c các chuyên ngành nh Kinh t , Nuôi tr ng, Ch bi n... thì kh n ng có c vi c làm sau khi t t nghi p t i các khu công nghi p có v n u t c a ng i Hoa s cao h n nhi u l n n u các b n sinh viên ngay trên khi còn ng i trên gh nhà tr ng tích l y c m t s v n ti ng Trung nh t nh.

Nh ng tr ng ta, hi n ch a có quy nh chu n u ra ti ng Trung cho sinh viên không chuyên c a khóa 57 tr v sau, khi n cho các em còn do d khi l a ch n môn h c này. Vì v y, vi c xây d ng chu n u ra ngo i ng Ti ng Trung cho sinh viên K57 là vô cùng quan tr ng và c p thi t.

## **II. N i dung**

### **1. Nhu c u vi c làm c a ti ng Trung**

- Theo S V n hóa - th thao và du l ch t nh Khánh Hòa, trong n m 2015 ã ón 180.000 l t khách Trung Qu c, t ng kho ng 5,4 l n so v i n m tr c ó. Riêng tháng 1 n m nay, Khánh Hòa ã ón g n 27.500 l t khách Trung Qu c, t ng h n 5,6 l n so v i cùng k n m tr c, hi n ng u v s l ng khách qu c t Nha Trang.

- Th ng kê t B K ho ch u t cho th y, hi n ang có kho ng 810 doanh nghi p Trung Qu c – ài Loan u t vào Vi t Nam, h n n a, Trung

Quốc gia này là tác nhân mil n nh t c a Vi t Nam v i t ng kim ng ch t g n 60 t USD tính trong n m 2014.

- T hai th ng kê trên, có th th y rõ, nhu c u vi c làm cho ti ng Trung hi n nay ang r t l n, cho nên vi c m r ng vi c gi ng d y ti ng Trung tr ng ta ang là m t nhi m v vô cùng c p thi t.

## **2. Th c tr ng sinh viên h c ti ng Trung t i tr ng**

- Sinh viên không h bi t r ng trong tr ng có ào t o h c ph n Ti ng Trung.

- Sinh viên h u nh ch a n m rõ các quy nh v vi c t ch c các l p d y và h c ti ng Trung c ng nh chu n u ra cho ti ng Trung.

- Sinh viên không bi t r ng có th s d ng ti ng Trung nh m t ngo i ng xét t t nghi p.

- S l ng sinh viên bi t và ng ký theo h c môn ti ng Trung không chuyên còn r t ít, h c k I n m h c 2015 – 2016 ch có m t l p Ti ng Trung l v i s s là 33 sinh viên.

- ã có quy nh chu n u ra ti ng Anh cho K57 nh ng ch a có quy nh chu n u ra ti ng Trung cho K57.

## **3. Gi i thi u v chu n HSK**

### **(1) Gi i thi u chung**

K thi HSK l n u tiên c t ch c t i Trung Qu c vào n m 1989, n n m 1990 b t u c t ch c t i h i ngo i, nh n c s h ng ng r t l n c a các n c có s d ng ti ng trung. T n m 2009, t ch c qu c gia Hanban (nghiên c u truy n bá ngôn ng ti ng Hán) ã xây d ng phiên b n m i c a k thi HSK nh m áp ng t t h n nhu c u c a nh ng ng i h c ti ng Trung Qu c. K thi này là k t qu c a nh ng n l c ph i h p c a các chuyên gia t các l nh v c khác nhau bao g m gi ng d y ngôn ng , ngôn ng h c, tâm lý h c và ánh giá giáo d c. K thi m i k t h p nh ng u i m c a HSK ban u v i các xu h ng g n ây trong ào t o ti ng Trung Qu c b ng cách t i n hành các cu c kh o sát và s d ng các k t qu nghiên c u m i nh t v ki m tra n ng l c ngôn ng qu c t .

### **(2) K t c u bài thi**

K thi HSK phiên bản mới là một kỳ thi chuẩn hóa quốc tế, kiểm tra và giá trị thông tin Trung Quốc. Nó đánh giá khả năng của người học không phải người Trung Quốc "trong việc sử dụng ngôn ngữ Trung Quốc trong cuộc sống hàng ngày, học tập và nghiên cứu cá nhân. Bài thi HSK mới bao gồm một bài kiểm tra viết và thi nói kết hợp với nhau. Có sáu cấp độ thi viết, cấp độ là HSK cấp độ I, II, III, IV, V và VI. Có ba cấp độ các bài thi nói, cấp độ là HSK (Trình sơ cấp), HSK (trình trung cấp), và HSK (trình cao cấp). Trong quá trình thi nói, bài thi của thí sinh sẽ ghi lại.

Thi viết	Thi nói
HSK cấp độ 6	HSK (Cao cấp)
HSK cấp độ 5	
HSK cấp độ 4	HSK (Trung cấp)
HSK cấp độ 3	
HSK cấp độ 2	HSK (Sơ cấp)
HSK cấp độ 1	

### (3) Cấp độ bài thi

Các cấp độ khác nhau của HSK mới đang dựa trên khung tham chiếu chung ngôn ngữ Châu Âu (CEF); chi tiết như sau:

HSK mới	CEF	Năng lực sử dụng ngôn ngữ
HSK cấp độ VI	C2	có thể dễ dàng hiểu thông tin qua đọc và nghe tiếng Trung, có thể hiểu và sử dụng tiếng Trung Quốc bằng cách nói và viết.
HSK cấp độ V	C1	có thể đọc báo và tạp chí Trung Quốc, tham gia các buổi họp và các buổi thảo luận Trung Quốc, và viết một bài phát biểu dài, yêu cầu tiếng Trung Quốc.
HSK cấp độ IV	B2	có thể trò chuyện bằng tiếng Trung với người khác

		và có thể giao tiếp lưu loát với người bản xứ Trung Quốc.
HSK cấp III	B1	có thể giao tiếp bằng tiếng Trung mức cơ bản trong cuộc sống hàng ngày, học tập và nghiên cứu chuyên môn. Có thể giao tiếp bằng tiếng Hoa khi đi du lịch Trung Quốc.
HSK cấp II	A2	có thể nắm bắt những tình huống Trung Quốc cơ bản và có thể giao tiếp ngắn gọn và đơn giản về những chủ đề quen thuộc hàng ngày.
HSK cấp I	A1	có thể hiểu và sử dụng những câu tiếng Trung đơn giản, đáp ứng nhu cầu cơ bản giao tiếp và có khả năng tiếp xúc học tập tiếng Trung Quốc.

### III. Kiến nghị

Tính trên và nhu cầu trên, kính nghị nhà trường xem xét:

1. Xây dựng Quy định chuẩn ngoại ngữ đưa ra cho Tiếng Trung như sau:

STT	Trình độ và ngành đào tạo	Chuẩn tham chiếu			
		NLNN quốc gia	CEFR	NLNN HNT	HSK
1	Học Quản trị kinh doanh và Quản trị nhân sự, Quản trị Marketing và Quản trị Mối quan hệ khách hàng	Bậc 3	Bậc B1	B1.2	HSK 3
2	Chỉ các ngành còn lại và Cao đẳng	Bậc 2	Bậc A2	A2.2	HSK 2

## 2. Quy định thi lập ng phân bố ch ng trình d y – h c Ti ng Trung

<b>Khung NLNN qu c gia</b>	<b>Ngo i ng Ti ng Trung HNT</b>	<b>Tên h c ph n /l p</b>	<b>S t t</b>	<b>Ghi chú</b>
B c 1	A1.1	Ti ng Trung A1.1	60	H c ph n i u ki n (HP K)
	A1.2	Ti ng Trung A1.2		
B c 2	A2.1	Ti ng Trung A2.1	60	*HP K v i ngành: H Qu n tr d ch v du l ch & l hành, Qu n tr KD và KD th ng m i *H c ph n b t bu c (HPBB) v i các ngành H và C còn l i
	A2.2	Ti ng Trung A2.2	60	
B c 3	B1.1	Ti ng Trung B1.1	60	*HPBB cho ngành: H Qu n tr d ch v du l ch & l hành, Qu n tr KD và KD th ng m i *HP nhi m ý cho các ngành H và C còn l i.
	B1.2	Ti ng Trung B1.2	60	

3. Nhà tr ng th ng xuyên t ch c các l p Ti ng Trung vào u m i h c k sinh viên ng ký theo h c.

4. Nhà tr ng có ho t ng tuyên truy n ph bi n n sinh viên quy nh h c và thi Ti ng Trung.

### IV.K t lu n

Tóm l i, có quy nh rõ ràng v chu n u ra th hi n s cân b ng gi a các ngo i ng c gi ng d y trong tr ng, theo úng nh h ng a ngành c a tr ng i h c Nha Trang. H n n a, quy nh còn giúp sinh viên t tin h n

khi l a ch n môn h c, ng th i làm c n c các em bi t c k ho ch gi ng d y và k t qu t c sau khi k t thúc h c ph n, góp ph n t ng thêm tính ch ng trong h c t p c ng nh kích thích ni m am mê c a các em. Vì v y, thông qua bài báo cáo này, tôi thi t tha ngh các c p lãnh o t phía nhà tr ng c g ng t o i u ki n, nhanh chóng xây d ng chu n u ra cho Ti ng Trung, giúp Ti ng Trung có m t th ng v ng ch c trong quá trình phát tri n giáo d c c a nhà tr ng, t o i u ki n cho sinh viên trong tr ng thêm m t c h i ch n l a ngôn ng , m r ng con ng phát tri n sau khi ra tr ng c a các em.

## TÀI LI U THAM KH O

1. Quy t nh v vi c ban hành quy nh v chu n u ra và t ch c ào t o ti ng anh cho sinh viên không chuyên ng K57- i h c Nha Trang
2. Các trang web  
<http://nld.com.vn/kinh-te/khach-trung-quoc-den-khanh-hoa-tang-manh-20150520145320765.htm>  
<http://news.zing.vn/Trung-Quoc-o-at-dau-tu-vao-Viet-Nam-post599272.html>  
<http://kinhdoanh.vnexpress.net/tin-tuc/vi-mo/quan-he-kinh-te-viet-trung-sau-mot-phan-tu-the-ky-3305898.html>  
<http://dulich.tuoiitre.vn/tin/20160221/vui-buon-voi-du-khach-trung-quoc-tai-nha-trang/1054705.html>
3. 张鹤, 国晓华.从教材理论发展的三个方面看教材评价 [J].当代教育论坛, 2005.
4. 高凌飏.教材评价维度与标准 [J].教育发展研究, 2007.

# APPLICATION OF HALLIDAY'S REGISTER MODEL TO CONSTRUCTION OF TRANSLATION QUALITY ASSESSMENT CRITERIA IN TRANSLATION TEACHING CONTEXT

*PhD. Hoang Cong Binh*

*Department: Translation & Interpretation*

***Abstract:** Translation quality assessment (TQA) is an essential link between translation theory and its practice, it is also an enjoyable and instructive exercise, particularly if you are assessing someone else's translation or, even better, two or more translations of the same text. In recent years, translation assessment has appeared unsystematically and mainly based on a vast of subjective deduction or personal experiences. Therefore; in reality of translation training context, the assesment activity in classrooms is limited in searching for translation errors only and the learners also conduct translation exercises without any criteria given in advance. This paper will present an empirical research on assessment activity through the application of the parameters (viariables) in Halliday's register model. The results of this research will show the benefits of constructed criteria for TQA in learning and teaching translation at tertiary level.*

***Key words:** register theory, translation assessment criteria, linguistic variables*

## **1. Instruction**

Translation quality assessment (TQA) was hisrorically originated as long as translation activity (House, 1989). *“The assessment of translator's performance is an activity which, despite being widelspread, is under-researched and under-discussed”* (Hatim and Mason, 1997: 199). For centuries, translations have been carried out on the basis of stylistic criteria or according to the constant translation methods used. Additionally, translation evaluation is also relevant in three areas of translation: the evaluation of published translations, the evaluation of professional translators' work and evaluation in translation teaching. Each area has different requirements of object, type, fuction, aim, and means for judging a translation. Up to now, most research into assessment in translation only concentrates on one area –



evaluation of published translations – and other areas are ignored (Melis & Albir, 2001). Nowadays, translation criticism in the world in general and in Vietnam in particular has been privately and unsystematically conducted; consequently, TQA has failed into error analysing. In a ridiculously occurred case, a translated version was assessed by its naturalness, smoothness, while the assessor did not know about the source text and even the source language. In international, national conferences and workshops on translation studies, TQA has played an auxiliary role despite scientists's efforts in this field (Hoang, 2004). At present, most universities in Vietnam are expecting to fulfill two simultaneous training duties which are teaching foreign language according to communicative orientation and teaching translation with professional goal. The requirements of these duties are not the same in terms of the learners' intake, teachers, methodology and even facilities. In reality, translation is one of the compulsory subjects in training program, in which TQA is an essential chapter of a translation course. In some cases, however, the teachers and the learners conduct TQA activities without any specific criteria given in advance. Thus, what are the criteria to state that one target text (TT) is a good translation, while another one is a bad or poor? Therefore, without having determined criteria, judging is vain, subjective and aimless.

In this paper, firstly, different TQA models will be briefly discussed. Secondly, Halliday's Register model will be described in detail. Thirdly, based on the current situation, level of the students and purpose of training, the application of Halliday's register theory to construction of TQA criteria will be proposed. Lastly, it will be the results of the surveys on TQA and translation activities for the two selected groups of language students in Nha Trang University - Vietnam.

## **2. Different translation quality assessment models**

As mentioned earlier, criteria for evaluation of translation depend on one's approach to translation and one's theory of translation. Likely, House (1997) wrote: *"Evaluating the quality of a translation presupposes a theory of translation. Thus, different view of translation lead to different concepts of translational quality, and hence different ways of assessing it"*. In discussions about TQA, there is variety of approaches to the problem: anecdotal and subjective including neo-hermeneutic

approaches, response-oriented approaches, and text-based approaches (Baker & Saldanha, 1998: 222).

### *2.1. Newmark's TQA model*

Newmark's model of evaluation (Newmark, 1988:186) includes the analysis of the source language text, a comparison of it and the translation, and comments about the translation's potential role as a translation. He states that any comprehensive criticism of translation has to cover the following five procedures:

- A brief analysis of the SL text stressing its intention and its functional aspect;
- The translator's interpretation of the SL text's purpose, his translation method and the translation's likely readership;
- A selective but representative detailed comparison of the translation with the original;
- An evaluation of the translation: in translator's terms and in the critic's terms;
- Where appropriate, and assessment of the likely place of the translation in the target culture or discipline.

### *2.2. Christiane Nord's TQA model*

In accordance with the Skopos theory, Nord (1991: 28) considers functionality "the most important criterion for a translation", meaning that no matter how logical it may seem at first, it is neither a ST or its effect on a recipient nor a function assigned to it by the author that operate the translation process. According to Nord, the evaluator must take the target skopos as the starting point for TQA, assess the target text against the skopos and the translator's explicit strategies, and then do a source text/target text comparison for inferred strategies. Nord stressed that error analysis is insufficient: "It is the text as a whole whose functions and effects must be regarded as the crucial criteria for translation criticism" (Nord, 1991: 166).

### *2.3. Malcolm Williams's model*

Based on the Argumentation theory designed by Malcolm Williams (2001), he attempts to combine a non-qualitative and a qualitative approach to TQA. The author himself states that “whatever the speciality or purpose, a translation must reproduce the argument structure of ST to meet the minimum criteria of adequacy” (Williams, 2001: 366). According to Williams, the quantitative approach of the theory are in the number of arguments correctly or incorrectly rendered by a translator, and the qualitative one in analysing the arguments and dividing them into smaller components.

Generally, the above authors’ models contain different approaches and make a great contribution to theoretical foundation in translation studies. In translation teaching context, however, those models sometimes overlap with each other and are rather complicated and difficultly used. As in Nord’s TQA model, the judgement is not definitive. Indeed, she states that there “will be no overall evaluation of the translated text” (Nord, 1991: 226). Thus, how does she generate an overall assessment from the criterion-referenced comparisons, particularly when her judgement is based on the nature of the errors, not their number? Likely, Williams’s model has some drawbacks – it is rather macrostructural analysis, and not all text must inevitably contain arguments. Moreover, the model does not take the context and cultural elements of texts into account.

In short, in translation teaching, the rising challenge is whether a general theoretical framework is applicable for all text-type assessment or each text-type needs to be evaluated by distinctively constructed criteria.

### **3. Halliday’s Register model**

When learning foreign languages, especially in translation, we often wonder why the native speakers can easily understand each other in all contexts, even when they whisper or there is a lot of noise around. In some cases, interlocutors can predict exactly what the speakers wants to convey. Thus, how do they anticipate? The answer is that the interlocutors rely on the so called register/context of situation. In linguistics, a register is a variety of a language used for a particular purpose or in a particular setting. The term register was first used by a linguist -

Thomas Bertram Reid in 1956, and brought into general currency in the 1960s by a group of linguists who wanted to distinguish between variations in language according to the user (defined by variables such as social background, geography, sex and age), and variations according to use, “in the sense of that each speaker has a range of varieties and choices between them at different times” (Halliday et al, 1964). According to Halliday and Hasan (1989), context of situation is the interaction between languages and the features of contexts. Context here relates to the context of situation and context of culture, both of which exist in discourse by influencing the linguistic variables that discourse producers use. This interaction described by Halliday are the three parameters: Field of discourse, Tenor of discourse and Mode of discourse. These parameters construct register or functional linguistic variables determining types of meaning in discourses.

*3.1. Field of discourse:* Field refers to what is happening, to the nature of the social action that is taking place. In another word, field generally expresses the ideational metafunction, where language represents social experiences, activities and understanding of the world. It uses language to represent knowledge and belief, and is normally realized through the language features of clauses, nouns, verbs and adjectives. Different languages develop different fields of discourse in different ways (Hatim & Mason, 1990: 48).

*3.2. Mode of discourse:* Mode is expressed through the textual metafunction which gives a text its cohesion. That the discourse appears in written or spoken form is the choice of mode.

*3.3. Tenor of discourse:* Tenor is expressed through the interpersonal metafunction which defines the process of social interaction, especially the relationship between the participants in events. Those social interaction and relationship can be formality, politeness, impersonality and accessibility.

#### **4. Constructing TQA criteria on the basis of Halliday’s register model**

The term translation itself can refer to the subject field, the product or the process and a translated version can be assessed by authorities, companies, organizations, experts, teachers, readers etc... And what should be held as the

criteria for TQA is the core and current concern of all debates in translation studies. Regrettably, however, the register approach has not found much application in translation studies until 1990s when translation theorists realized the nature of translation as a textual thing (House, 1981: 65). Thus, to develop criteria for TQA in translation teaching context is quite necessary, practical and urgently reasonable.

Although the three parameters (field, mode, tenor) in Halliday's register theory are presented separately, they, in fact, mutually relate and depend on each other. The associated values of these parameters help us as translators or readers to determine the register of the text. These parameters are not fixed in a text; they can be varied in a text and even in sentences. To understand the relationship between a text and register will help translators have reasonable deduction in discourse analysis.

In Halliday's term, the relationship between metafunctions of language (ideational, textual and interpersonal) and the context variables (field, mode and tenor) is called realization, i.e. the way in which different types of fields, mode and tenor condition ideational, textual and interpersonal meaning (Egging & Martin, 1997:241). In terms of semantics and pragmatics, field expresses interpersonal meaning, which is concerned with mapping the entity of the world realized through transitivity selection, patterns of lexical choices, collocations, use of onomatopoeic elements, etc. In the same way, mode expresses textual meaning through the channel (spoken/ written, etc.) and the degree of participation between writer and reader. Participation can be simple, i.e. a monologue with no addressee participation built into the text, or complex with various addressee-involving linguistic mechanisms characterising the text. Textual means refer to textual cohesion, which is realized through a number of thematic structures, means of cohesion (additive, adversative, repetition, substitution, ellipsis, etc.). Finally, tenor expresses interpersonal meaning, which is realized through the nature of verb phrase, mood, tense, sentence structure, repetition, structure of noun phrase, etc. Thus, to achieve the equivalence in translation, texts must be examined in the social contexts through the above three parameters. These parameters must be put into comparison between source and target contexts. As mentioned above, TQA is not easy at all for

the assessors, however; to serve teaching and training purposes, TQA criteria can be built for specific contexts. On the basis of the above arguments, it can be suggested to construct TQA criteria in translation teaching context, which can be generalized in a matrix below. The term “matrix” is proposed here because the assessors, researchers or teacher evaluators can also base on the contents in the matrix to develop other criteria if necessary.

**Table 1: TQA criteria matrix for translation teaching context**

<b>Register</b>	<b>Field</b>	<b>Mode</b>	<b>Tenor</b>
<b>Language</b>	Lexicon	Grammar structures	Modality
	Lexical cohesion	Cohesion	Speech acts
	Transitivity	modes	Connotative features
		Information structure	
		Discourse style	

### **5. A survey on students’ TQA activity**

The purposes of this survey are to see how the students understand Halliday’s register theory and to measure to what extent TQA activity affects students’ translation competence. Thus, to achieve the survey results, an empirical research has been conducted with two groups of English major students respectively named 55TA1, 55TA2 and each group consists of 40 students. The empirical participants are the third year students at Nha Trang University – Vietnam. One group (55TA1) are instructed TQA criteria and practise assessment activity, while the other group (55TA2) are not taught TQA criteria and also undertake assessment activity. The assessment activity is performed by the two empirical groups through the same piece of translated text. Apart from assessment activity, a survey on students’ translation ability is also implemented on the same piece of English source text. The findings of the empirical research will be presented below.

For assessment activity, the comparative results shows that students in group 55TA1 do assessment activity faster and more actively in terms of time, procedure and attitude. Their evaluations are quite appropriate and foundedly reasonable, which are proved by the given mark statistics. Out of a total of 40 students, only 10% of them have different evaluation results, while students in the other group – 55TA2 seem to be more passive and they have assessed with high and low quality simultaneously.

For translation activity, the results indicates that students in group 55TA1 perform translation better than that in group 55TA2. The statistics shows the percentage of students getting from 7 to 8 marks is 87,5% (35/40) and the rest ones getting 6 marks is 25% (5/40) (see table 2). Compared to the group 55TA2, the number of students getting 5 marks is the highest, while nobody gets 5 marks in group 55TA1. The percentage of students in group 55TA2 achieving 6 and 7 marks are 32,5% and 12,5% respectively, but only 0,2% of students get 8 marks (see table 2 below).

**Table 2: A survey results about students' translation ability**

<b>Marks</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>Group</b>				
<b>55TA1</b>	0 (0%)	5 (12,5%)	20 (50%)	15 (37,5%)
<b>55TA2</b>	21 (52,5%)	13 (32,5%)	5 (12,5%)	1 (0,2%)

## **6. Conclusion**

The paper has discussed some problems related to TQA and provided theoretical ground for the application of Halliday's register model to construction of TQA criteria in translation teaching context. Translation is the matter of meaning and meaning is the matter of society, so the linguistic units make sense if only they are in a certain context of situation. In another words, meaning of text only happen

in “context” rather than in vacuum. Based on the current translation training situation, levels of students and training purposes, the application of Halliday’s register model in constructing TQA criteria has been suggested. These TQA criteria have been used in an empirical research for two groups of students. It can be concluded that translation assessment activity will be vain if TQA criteria are not determined and given in advance. Besides, TQA activity itself with specifically given criteria not only enforces students’ discourse analysis skill, but also it considerably improves students’ autonomy and translation competence.

## Reference

1. Baker, M., & Saldanha, G. (1998). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. New York: Routledge.
2. Eggins, S. & Martin, J. R. (1997). “Genre and register of discourse”. In T. van Dijk, (Ed), *Discourse as structure and process* (pp. 230). London: Sage.
3. Halliday, M. A. K. (1964). *The Linguistics Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
4. Halliday, M. A. K. & R. Hasan (1989). *Language, Text and Context: Aspects of language in Social-Semiotic Perspective*. Victoria 3217: Deakin University.
5. Hatim, B. & Mason, I. (1990). *Discourse and the Translation*. London/New York: Longman.
6. Hatim, B. & Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. Routledge, London/ New York.
7. House, J. (1981). *A Model for Translation Assessment*. 2<sup>nd</sup> edition. Tübingen: Gunter Narr.
8. House, J. (1989). *Reading in Translation Theory*. Chesterman, A. (ed). Helsinki: Layman Kirjapaino.
9. Melis, N. M & Albir, A. H. (2001). “Assessment in Translation Studies: Research Needs”. *Meta: Translators’ Journal*, Vol: 46, No 2, 2001, P. 272-287.
10. Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Prentice Hall International.



11. Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam-Atlanta: Rodopi.
  12. Van, H. V. (2003). *Translation Studies*. Publishing House of Social Sciences.
  13. Williams, M. (2001). The Application of Argumentation Theory to Translation Quality Assessment. *Translators' Journal*. 46(2). 326-344.
-

# NGHIÊN C U HÀNH NG – “SINH VIÊN T ÁNH GIÁ L N NHAU” (PEER ASSESSMENT) – PH NG PHÁP NÂNG CAO TÍNH T CH C A SINH VIÊN TRONG CÁC GI H C NÓI

*Th.S: ng Ki u Di p*

*B môn: Biên Phiên d ch*

## I. t v n

Ngày nay trên t t c các ph ng ti n thông tin i chúng hay các di n àn v ch giáo d c, chúng ta nghe nh c nhi u n vi c c n ph i i m i ph ng pháp gi ng d y. Chính vì v y mà hi n nay t i nhi u n c trên th gi i, các ph ng pháp d y h c m i d a trên quan i m phát huy tính tích c c, cao vai trò n ng ng sáng t o c a ng i h c; k t h p v i s h ng d n c a ng i d y ang c áp d ng r ng rãi. S i thay này ã làm thay i không ch ph ng pháp gi ng d y mà còn c cách th c t ch c quá trình giáo d c. Tuy nhiên có m t th c t di n ra là sinh viên th ng r t th ng và l là khi b n cùng h c phát bi u hay thuy t trình tr c l p. Th c t này ph n nào ó ã làm gi m ch t l ng c a các gi h c nói, c bi t khi sinh viên ph i thuy t trình cá nhân tr c l p. Xu t phát t th c t trên, ng i vi t xin m nh d n a ra ph ng pháp “Peer Assessment” (“**Sinh viên t ánh giá l n nhau**”) ã c chính b n thân ng i vi t nghiên c u ng d ng trên quy mô nh - l p k n ng giao ti p tr c công chúng. Hy v ng r ng k t qu c a nghiên c u này s khích l ng nghi p ng d ng ph ng pháp này nhi u h n trong quá trình t ch c d y h c.

## II. Ti n trình th c hi n ph ng pháp “Sinh viên t ánh giá l n nhau” và k t qu t c

### 1. “Sinh viên t ánh giá l n nhau” là gì?

M t v n c t ra ây là chúng ta hi u th nào v ph ng pháp “Sinh viên t ánh giá l n nhau”? Theo Nancy Falchikov and Judy Goldfinch (2000), ây là ho t ng di n ra có s tham gia c a sinh viên vào công tác ánh giá b n cùng h c d a trên các tiêu chí ho c chu n m c do giáo viên ra. Ph ng pháp ánh giá này d a trên nguyên lý gi ng d y l y ng i h c làm trung tâm (Piaget, 1971). Vì v y,

việc áp dụng pháp này vào quá trình tổ chức dạy học cho là khuyến khích sinh viên học tập (Boud, 1988).

Thứ hai, khi tham gia hoạt động này thì lập kế hoạch giao tiếp trước công chúng, sinh viên không chỉ nghe mà theo cách thông qua bài thuyết trình cá nhân mà còn làm nhiệm vụ nào là đi vào phiếu đánh giá đã được phát ra ngay khi bài phát biểu hay trình bày mới bắt đầu. Những phiếu đánh giá này sẽ thu lại ngay khi bài trình bày kết thúc, các giáo viên ghi chép và sau đó giao lại cho sinh viên về trình bày xong rút kinh nghiệm. Tuy nhiên làm thế nào khai thác một cách hiệu quả phương pháp này trong tiến trình dạy và học tổ chức từng ngày càng cao? Điều này đòi hỏi việc tiến hành phải theo một quy trình với các chu kỳ một cách nhất định.

## 2. Cách thức thực hiện

Ngay từ đầu khóa học, giáo viên cần có kế hoạch thiết lập và hướng dẫn chi tiết về hoạt động và thời gian dành riêng cho sinh viên tham gia vào việc đánh giá lẫn nhau cùng học. Theo Falchikov (1995), nhân tố giáo dục quan trọng góp phần vào việc thành công của phương pháp “sinh viên tự đánh giá lẫn nhau” là thông tin phân tích chi tiết mang tính chất chi tiết nhất. Điều này có nghĩa là hoạt động này phải tạo điều kiện cho người học lắng nghe và tham gia vào các kiến thức học tập trong lớp vào việc đánh giá lẫn nhau cùng học. Như vậy, hoạt động này chỉ nên thực hiện khi sinh viên đã được cung cấp một lượng kiến thức cơ bản nhất định và đã sẵn sàng phân tích và thuyết phục lẫn nhau cùng học, tất nhiên nhất là gần cuối khóa học. Giai đoạn này, sinh viên đã trang bị một số kiến thức nhất định về các tiêu chí đánh giá cũng như các kỹ năng đánh giá tiến hành hoạt động.

Thêm vào đó, hoạt động đánh giá là hoạt động đòi hỏi phân tích thông tin sâu. Vì vậy, giáo viên không chỉ trang bị kiến thức về các tiêu chí đánh giá cho sinh viên mà còn cung cấp hướng dẫn cho sinh viên thiết lập tiêu chí đánh giá cũng như thang điểm đánh giá. Tất cả các tiêu chí và thang điểm phải được đưa ra từ đầu khóa học để sinh viên sẵn sàng ngay từ đầu cho hoạt động đánh giá. Ví dụ, bốn tiêu chí đánh giá về bài thuyết trình cá nhân trên lớp đã được đưa ra ngay từ đầu khóa học kỹ năng giao tiếp trước công chúng như sau:

## ASSESSMENT CRITERIA

### I. Individual presentation (3 pairs/ EACH PRESENTER)

**Presenter:**

**Assessors: 1.**

**2.**

#### Assessment Checklist

<b>Features</b>	<b>Max grade</b>	<b>Grade</b>
Content (Clear purpose + Relevant/ interesting topic + Enough supporting details)	15%	
Organization (Logical & effective pattern/ structure)	5%	
Visual aids (Appropriate slides, handouts, realia + Effectively explored)	10%	
Creativity (Impressive introduction/ conclusion)	5%	
Delivery (Dressing style in appropriate manner & volume + Grammar + Articulation + Effective chunking/ pausing + Stress- syllable & word + Intonation/ Rhythm + Body language + Language use)	40%	
Time (within 3-4 minutes)	5%	
Dealing with questions after presentation (Language use + Content)	10%	
Overall impression	10%	
<b>Total</b>	<b>100%</b>	

Hoạt động “sinh viên đánh giá lẫn nhau” chỉ có kết quả tốt nếu các chủ nhân thật chu đáo. Cần thiết, trước khi tiến hành hoạt động đánh giá thực tế, giáo viên cần tổ chức hỏi cho sinh viên tiếp xúc trực tiếp với người đánh giá thông qua hoạt động trên lớp hoặc bài tập chi tiết đòi hỏi sinh viên phải làm quen với việc đánh giá bản cùng cấp. Chẳng hạn, trước khi tổ chức cho sinh viên đánh giá bài thuyết trình cá nhân của bạn trên lớp, sinh viên cần tổ chức nghe bài thuyết trình của bạn mình theo cấp và thực hành đánh giá bản cùng cấp dựa trên các câu hỏi giáo viên đưa ra. Hoạt động này cần tiến hành ít nhất hai hoặc ba lần với các bản cùng cấp khác nhau. Bằng cách này, sinh viên cảm thấy tự tin hơn và tích cực tham gia đánh giá vì họ đã quen thuộc với cách thức đánh giá.

Thêm vào đó, tổ chức cho sinh viên tính toán giác nghe và có thể duy phê phán cao khi nghe, giáo viên cần nên yêu cầu sinh viên đánh giá tất cả câu hỏi cho bản thuyết trình sau khi bài thuyết trình kết thúc. Điều này sẽ giúp là một công cụ giúp sinh viên chăm chú nghe bài thuyết trình hơn vì nếu không nghe họ không biết sẽ hỏi gì. Dĩ nhiên, giáo viên luôn phải là người quán xuyến đánh giá hay, khó của câu hỏi cần trả và sinh viên luôn biết là có giáo viên theo dõi trong quá trình đó.

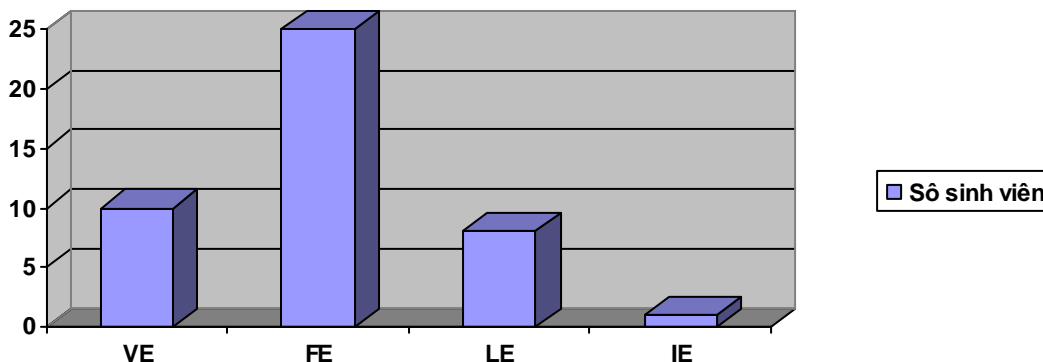
Một bước cuối cùng như những bước quan trọng của thành công của hoạt động “sinh viên đánh giá lẫn nhau” đó là thái độ của người đánh giá. Thái độ trung thực và xây dựng là điều cần thiết. Việc đánh giá bản một cách trung thực và mang tính xây dựng, sinh viên phải tiếp trung theo dõi và có ghi chép riêng. Việc tiếp trung cao này sẽ giúp sinh viên nắm bắt nhu cầu thông tin thông qua bài trình bày hay phát biểu của các sinh viên khác. Điều này vô hình chung sẽ giúp khuyến khích sinh viên trình bày có nội dung thuyết phục hơn vì họ biết mình đang lắng nghe. Điều này cũng có nghĩa là khi sinh viên tiến hành hoạt động đánh giá lẫn nhau, giáo viên cần quán xuyến, ghi chép cẩn thận ý kiến phản hồi của sinh viên về bản cùng cấp; tổ chức buổi chia sẻ ý kiến, kinh nghiệm về hoạt động đánh giá.

### **3. Kết quả thực tế**

Tuy nhiên, đáng ngạc nhiên pháp này cho thấy rằng sinh viên học môn “Giao tiếp trong công chúng” trong khoảng thời gian gần đây đã học kỳ 1 năm học 2015-2016 và vẫn có những khúc mắc cần được giải quyết ngay như rút kinh nghiệm cho bản thân, tôi tin tưởng vào những kết quả ban đầu rất đáng khích lệ. Cần thiết, khi

c h i v t ính h i u q u c a h o t íng ánh giá bài thuy t tr ình cá nh ân c a b n cùng h c, h u h t sinh viên c i u tra cho r ñng h khá hài lòng ho c r t hài lòng. Bi u sau s giúp làm rõ i u này.

**Bi u 1. T ính h i u q u c a h o t íng “sinh viên t ánh giá l n nhau”**



**Ghi chú:**

VE (Very Effective): R t h i u q u

FE (Fairly Effective): Khá h i u q u

LE (Little Effective): Ít h i u q u

IE (Ineffective): Không h i u q u

Bi u cho th y 25 sinh viên trên t ñng s 44 sinh viên, chỉ m t l 56,8% sinh viên c kh o sát ñng ý ho t ñng trên là khá h i u q u . C ñng n 22,7% (t ñng ñng 10 sinh viên trên t ñng s 44 tham gia nghiên c u) cho r ñng ây là ho t ñng r t h i u q u . Ch có 1 sinh viên trong t ñng s 44 tham gia kh o sát (t ñng ñng 0,2%) là cho r ñng ho t ñng này là không h i u q u .

V y, nh ñng l i ích gì sinh viên có th g t hái c khi tham gia ho t ñng ã giúp h cho r ñng ho t ñng này mang ñn h i u q u cao nh v y? “Có c h i h c thông qua nh n bí t l i c a b n” c r t ñng sinh viên ch n khi i u tra, chỉ m 86,7%. Quan tr ñng h n, i a s sinh viên (96,7%) ý th c c “h c cách t p trung l ñng nghe bài thuy t tr ình c a b n” là r t c n thi t. Ngoài ra, “trau d i k ñng suy ñng phê bình- critical thinking” c ñng c nh i u b n quan tâm (66,7%). Rõ ràng là ho t ñng này ã thu hút c s quan tâm và mang ñn nh ñng l i ích nh t nh cho sinh viên khi t i n hành.

#### **4. M t s ki n ngh**

S có ý ki n cho r ng ho t ng “sinh viên t ánh giá l n nhau” là mang tính ch t ch quan vì ph n nhi u ph thu c vào m i quan h gi a sinh viên ánh giá và sinh viên c ánh giá. S nh th nào n u có s ph i k t h p gi a hai hay ba c p sinh viên cùng ánh giá m t sinh viên ho c c hai sinh viên cùng ánh giá m t sinh viên cho cùng m t b ng ánh giá? i u này r t c n s quan sát t t và bao quát c a giáo viên trong quá trình d y ch n sinh viên ánh giá mang tính ng u nhiên và khách quan.

Ho t ng “sinh viên t ánh giá l n nhau” nh ã trình bày trên òi h i cao ng i gi ng d y trang b cho sinh viên không ch ki n th c mà còn c k n ng và thái làm vi c thích h p nh ph i h p t t v i b n cùng c p khi ánh giá. i u này có ngh a là giúp sinh viên thành công khi ti n hành ho t ng trên, giáo viên ph i chu n b th t k và chi ti t t ng b c tr c, trong và sau khi k t thúc ho t ng.

### **III. K t lu n**

i m i trong t ch c gi ng d y là m t ph n không th thi u trong con ng i m i ph ng pháp giáo d c. i m i ph ng pháp ánh giá nh th nào h ng sinh viên n v i vi c ch ng h n trong quá trình h c t p vì h th y mình có vai trò nào ó liên quan trong quá trình ánh giá. Ho t ng “sinh viên t ánh giá l n nhau”, xét theo m t khía c nh nào ó, có th giúp th c hi n c i u này vì nh n xét ph n h i s ph i tuân th theo nguyên t c tham kh o c ý ki n c a ng i h c (David Nunan, 1998). Trên ây ch là m t s ý ki n chia x kinh nghi m cá nhân. S có không ít nh ng thi u sót. R t mong s góp ý c a các ng nghi p.

## Tài li u tham kh o

1. Boud, D. (1998). *Developing student autonomy in learning*. London: Kogan Page.
2. Falchikov, N. (1995). Peer Feedback Marking: developing peer assessment. *Innovations in Training and Education International*, 32(2).
3. Falchikov, N. and Goldfinch, J. (2000). *Student Peer Assessment in Higher Education. A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks*. AERA & SAGE: America.
4. Nunan, D. (1988). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle.
5. Piaget, J. (1971). *Science of Education and the psychology of the child*. Longman: London.



# **ANALYSING & EVALUATING READING ACTIVITIES OF THE TEXTBOOK MARKET LEADER & SUGGESTING FOR IMPROVEMENTS**

*M.A. Ph m Th H i Trang*

*Department: Translation & Interpretation*

## **1. Definitions and theories**

Reading definitions relates to meaning extracting. It is true that people reading for many different purposes. Many people read for work, study; many others read for transport needs, entertainment or whatever. Reading in a foreign language or English is, besides, to do “a linguistic exercise” also to get “meaning out of a text for some purposes” (Nuttall 1982: 4)

Through many discussions, debates and researches, it is now agreed among language specialists that there are three common reading models in term of reading process. They are bottom-up, top-down and interactive. All these three, however, need the support of schemata theory to make them accomplished.

Bottom-up model looks at reading process from a natural way. It is said that the process starts with words, word phrases, sentences, paragraphs and finally with the whole text meaning. Top-down model, differently, looks at reading process as a whole first. Reader encounters the text with previous knowledge, experience and assumptions (Richards 1997: 18). The whole idea of the process is that the reader’s expectation is very important in the procedure of understanding the text and that expectation will definitely need the help of schemata of the reader himself to comprehend the text. Interactive model, the model that is “currently accepted as the most comprehensive description of the reading process” (Anderson 1999: 3) is the combination of bottom-up and top-down mode. What Anderson noticed is that this is the model that his students used the most and he believed that is the most effective way to learn and teach reading in class. To recognize the words, students have to use bottom-up model, but to understand what is behind the lines they have to activate their world knowledge, which means they top-down approach has to be used in order to get the understanding.

In general, whatever the model the reader uses in processing a reading, there is one thing he has to rely on; that is his schemata or “organized knowledge of the world, provides much of the basic for comprehending, learning and remembering the ideas in stories and texts” (Ruddell R. B et al. 1994). If his schema about the topic of the text is so limited it will be not easy for him to understand the text or he will have to try hard to digest new concept or information from the text. In return, if his content schema about the topic is big enough, the reading process for the text will be fast and the likely to relate previous knowledge and new one is also faster.

With those mention models about reading, bottom-up, top-down, interactive models and schema theory, reading instructors can now prepare for themselves strategies and skills in teaching reading more effectively.

## **2. Introduction of the textbook Market Leader**

Market Leader course book is a business English series of Longman, first published in 2000. This intermediate level is used to teach economic students of third or fourth year at Nha Trang University after they complete general English of around 90 hours and another 90 hours with the book Market Leader pre-intermediate. Lately, English majors of third year have studied the book as an optional subject to assist those whose their English tendency is Business related. The book is aimed to train students in basic business contents like advertising, employment, globalization, etc and skills such as negotiation, presentation or problem solving. The reading texts of this book are all taken from Financial Times, a world business newspaper. On-line resources, 2 videos, cassettes, practice file are supplements to the learning of students.

It is widely among instructors in Nha Trang University that this intermediate course book, together with pre-intermediate one are successful teaching and learning tools. Teachers feel comfortable using the material and activities in the book and students are motivated to speak, listen, read and write more in class. The content knowledge they learnt before in Vietnamese subjects about business world builds up their content schemata for this business English course learning. With this textbook, there are a lot of chances for students then to apply that relevant

knowledge when they have to discuss, write or read in English about business matters.

Two reading examples from the book are chosen and all activities in each example will be in turn accessed, evaluated and modified for improvement. The first example consists of six activities from Unit 4 and the second one has 4 activities from Unit 5. Generally, some first activities in both examples (activities A, B, C in example 1 and activity A in example 2) are for pre reading which aimed to generate ideas from students and activate their background knowledge of the subject. The following ones are for while reading with questions about details (activity D in unit 4, activity C in Unit 5) and main ideas (activity B in Unit 5). Follow up activities are often discussions requiring learners to reason or put their ideas on a business related issue. All the activities are approached in the light of mentioned reading models and theories.

### **3. Analyzing and evaluating the reading activities**

The writing order of this part will be like this: the reading activities in each example are grouped into pre-reading, while-reading and post-reading; then pre-reading activities of the two examples are analyzed and evaluated together. Accordingly will be with while-reading and finally, post-reading.

The topic of unit 4 is *advertising* and the title of the reading is *Outdoor advertising-a breath of fresh air*. This topic is quite familiar with commercial students as they may work in sales or marketing department later and part of their curriculum training should be about doing some advertising or marketing programs. So, one advantage of introducing this topic to the reading is that learners already have things to say about it. Let look at activity A: *What do you understand by outdoor advertising? Give examples*. This question activates both students' linguistic and content schemata. The recognition of the word *outdoor* allows students to categorize it in reverse to *indoor*. The word *advertising* relates students with content area they already had in prior knowledge about marketing or at least in the lesson before of the previous part of the unit which gave them some vocabularies about advertising. Usually, students know more about advertising on

television, newspapers and magazine, kind of indoor advertising. It maybe the first time they encounter *outdoor advertising*. However, they still can relate their old knowledge with this new one and thus can answer the questions as well as giving some examples about it. If students do not have any ideas about advertising, it would be difficult for them to guess what it is; if they do not have linguistic knowledge about the word *outdoor*, they would neither deduce what *outdoor advertising* is. The topic of unit 5 is about employment, a familiar topic for business students. The pre reading activity of the reading text is to discuss the question: *Do people change during their working life? If so, how?* With the title of the reading *How to select the best candidates- and avoid the worst*, this question seems a bit sudden or difficult to the students as there is little connection of the item task with the content of the reading. Nevertheless, the preceding activities of this reading text have already prepared students with some brainstorming (activities on page 38) and the students can somehow relate the factors important for getting a job to *How to select the best candidate to job candidate* and the question *Do people change during their working life?* to *Do people after job selection change character?*

Anderson (1999) said that “SQ3R (survey, question, read, recite, review) is an activation of background knowledge strategy that many textbooks suggest that students use” and added “teaching them how to draw upon their background knowledge is one way to make readers independent.” Therefore, the first activities to introduce the reading are normally questions or vocabulary activities like in activity B and C in example 1 in unit 4. Activity B asks students to match words with definitions which will be used in the reading later. Activity C is another vocabulary task which asks student to use the words in activity B in a new context. According to Barrette’s taxonomy, naming things like in activity B is just a very first level in getting literal meaning of the text. Activity C needs a bit higher level of understanding when learners are asked to categorize the words or reorganize them. The good point here is that activity B sets foundation for activity C and this process follows the right steps in Barrett reading taxonomy. In general, these two vocabulary activities are good in general to develop students’ reading skill as they are implemented through appropriate strategies.

To turn to while reading activity, example 1 in unit 4 puts four questions which are almost to get detail answers. The first question requires table filling information in which the answer can be easily found in paragraph 1. The second question is about explaining the meaning of each number. Scanning can be used here as to spot numbers among words is a just simple matter. *Why do outdoor advertising becomes more popular* is question number 3 in activity C but the students do not have to reason anything, they just find the literal answer in every topic sentence in paragraph 2, 3, 4. The industries which are becoming involved in outdoor advertising are alcohol and tobacco is the answer for question number 4 which easily found in the next to the last paragraph. For intermediate level, this while reading activity is quite simple as it is still in a low level in the reading category of Barrett. In reality, students themselves can recognize that the questions are too easy. (Roberta L.S and Straron: 17) said “most of our students recognize only one type of question: the textually explicit question that is found easily in one place in the text”. Therefore, students should be asked more difficult questions, or at least they should be asked to make some predictions or guesses. These imperfections of the activity will be modified in the next part of this essay.

In example 2 of unit 5, the questions, different from example 1 of unit 4, are not all about checking details; however, they are still simple. The types of failures companies experience are found in paragraph 2 with question number 1. To answer questions number 2, students must deduce meaning from the text. It asks readers to explain the meaning of the phrase in line 31 *fine future behind them*. In order to interpret that, you have to trace back to the whole long sentence before or even the previous paragraph that talks about a problem when a not good employed staff hired and then you can conclude that the employee with *a fine future behind them* is a proverb meaning the opposite thing; the employee who can never have a good future in front of them but behind them. The answer for question number 3 is caught through the linguistic signal *better*. Linguistic schemata of students will help them register *better* with *you had better* or *I advise you that*. In comparison, questions in example 2 are quite more advanced than the ones in example 1. However, both are considered brief and do not reach the students’ supposed level.

Activity E and F in the reading of unit 4 are supposed to be post reading activities as they require students to do beyond the text. It is true that these two activities are built up according to Barrette taxonomy shown in the level of difficulty of the exercise. It starts first with asking student to give their own opinion on outdoor advertising which is increasing now in many countries. Students need to prepare themselves the evaluating skill in order to speak out their ideas and they also have to think out what type of products would be suitable for outdoor advertising. Finally, students have to make presentations on advantages and disadvantages about one of the advertising media given. This last activity seems too greedy with scope of the topic. Example 2 gives quite an interesting activity for post reading as it asks learners to imagine what will be the next in the unwritten text and thus relate to what were discussed before about choosing the best candidates; if not it will be not easy for them to do this activity. Top-down model can be seen here as what is all the whole text about has to be mastered before the *three qualities* are introduced. Students have to know what these three qualities are and then just can say they agree or disagree with them. This reading activity can be categorized as the nearly highest level in Barrette diagram. They have to evaluate the qualities and then have to reason for their opinion. Part 2 of this activity comes back to vocabulary activity as one of a product for this reading lesson. It proves that content schema for students needs the help from instructor as well.

#### **4. Suggesting for improvements**

It can not be denied the importance of textbooks to teachers and learners in learning a language. Textbooks can help teachers a lot in finding recourses for teaching, especially if it is a good textbook. “The most obvious and most common form of material support for language instruction comes through textbooks” (Brown, H.D: 188). However, the reality is that not all textbooks are perfect and there is no one single perfect book for all classes or all learners. It also means that textbooks are not perfect and they need each teacher himself to modify and adapt them to his own teaching situation and lesson. Vu (1997) emphasized that “textbook become less weak or even better through adaptation”

As analyzed earlier, activity A in example 1 is good. But, with the increasing use of multimodal texts applying into teaching nowadays “classroom work needs to address all aspect of the knowledge dimension for all students (Unsworth, L 2001: 19)”, it will be better if the teacher can use media to introduce their lesson. This new modal text gives students more vision in combination with audio and would be a great warm-up activity to a dry reading lesson. The benefit of this is that it will arouse students’ interest and knowledge about the subject. I suggest that a short film about outdoor advertising should be projected on computer screen for students to see as effective advertising conventionally goes with images and sounds. After that, the teacher can ask the suggested question in the textbook. The teacher can make the video himself or can download from thousands of available websites. Activity B and C are acceptable and may need no more modification. In pre reading activity in example 2, multiliteracies may be not applicable but more specific brainstorm questions may need. It is better for the language teacher to focus students on the meaning of the title of the reading first *How to select the best candidates-and avoid the worst*, and ask some questions for groups to discuss like:

*What are the good qualities of the best candidates?*

*What are the bad qualities of the worst candidates?*

*In your opinion, do these qualities change during their working lives? Are good qualities still good and do bad ones remain bad? Can the good ones turn bad and the bad ones become good? If yes? Why? If no? Why not?*

For while reading activity in example 1, it is suggested to add more activities or questions that are in accordance with students’ level as the questions in this part are not matched up with intermediate. If you look at Barrette’s taxonomy, the questions in this part of unit 4 are at just at level 1 or 2 and thus do not challenge students at all because all the questions can be found easily and more seriously; it can discourage learners in learning. This following question may give more challenge to them *Why does Dennis Sullivan call outdoor advertising the last true mass-market medium?* and will make learners ask themselves whether they can infer anything from what Dennis said. That inferring ability suits level 3 of Barrette

reading taxonomy. Another question would be asked is that *Through the tone of the writer, is he in favor or not of outdoor advertising?* Learners have to use evaluation ability in level 4 of Barrette's to justify their answers. They have to find linguistic evidence in sentences or phrases like *The world of outdoor advertising...., **just** 6% of all the world's spending on advertising; outdoor advertising's **appeal** is growing as TV and print are losing theirs; adding to its **attractions** has been a...; this sort of **innovation**; **particularly attractive** to the new advertiser is...* These bold words are so positive and emotional that make us to conclude that the writer likes outdoor advertising more than the traditional ones. Similarly, questions in example 2 in while reading activity are also in need of some modifications. The first thing to notice is that this piece of writing style is more complex than the one in example 1 in terms of vocabulary and sentence structures. Therefore, it is necessary to make sense of some words and phrases before checking comprehension.

Urquhart and Weir (1998) summarizes other linguists' idea about post reading strategies that the activities in this part should relate the text to the reality, should have place for readers to exchange their point of views about the matter discussed in the text and these activities can be in the form of either speaking or writing. They also insisted that metacognitive strategies should be trained in teaching reading. And post reading activities are land for that metacognition to develop. In activity E of example 1, the task for learners is to discuss whether the increasing of outdoor advertising is a good thing so it requires them to think critically about the world of advertising in general and outdoor advertising in specific. Each learner will have his own views on the subject and has different ways to justify his viewpoint. For those who think that advertising and outdoor advertising are good, they would have to provide all advantages and benefits of them; yet for those who are against outdoor advertising, they would list out all shortcomings of this new media. So, finally, the activity E is overlap with activity F in some extents when it wants students to make a presentation on advantages and disadvantages of street furniture and billboards. In activity F, with my own observation and experience in teaching this lesson, it would be too much for student to ask them to have presentation also about traditional advertising. So it is suggested that they should do activity E and limit the scope of discussion in outdoor



advertising only, meaning that students can choose either street furniture or billboards to talk about. Post reading activity in example 2 is good. However, it may be a bit boring and also too much vocabulary input. As suggested earlier, more activities on vocabularies and structures were added in while reading part of this example so, it could be enough not to introduce more new vocabularies. Nuttall (1982: 26) when discussing about the amount of new vocabulary should be taught in teaching reading said that “to pursue the extension of vocabulary by choosing texts with a high proportion of new lexical items will defeat the aims of the reading program, and is not an effective of teaching vocabulary either”.

## **5. Conclusion**

Analyzing and evaluating reading activities in a textbook is not a simple work. It needs time and effort. However, it is the responsibility of any language teacher if he wants to benefit students and progress in his career. With just the two examples, it can somehow shown that Market Leader is an appropriate course book for business students though it still has some disadvantages like in any other textbooks. The content of the reading materials is clearly authentic and business related. The activities are also well designed and suit students. Using the book, the teacher basically feels comfortable; yet the things he should bear in mind are to know students' level, their background knowledge and to apply suitable strategies for each lesson in general and each activity in specific. The suggestion for improvements of the reading examples in this assignment may not be enough and still not correct. However, the author has tried her best, base on her teaching experience of this book and her knowledge about teaching reading theories she has learnt in this course, with the hope to make this material more ideal.

Finally, through this writing, it is highlighted that every textbook and every activity from the textbook need review from teachers. They have to know what content knowledge should be taught, what approach they should use, what method they should apply and what strategies and skills they will deliver to their students. They should learn how to look critically into the textbook they are currently use in their classroom and thus can modify or give prime changes to the effective lessons.

## References

- Anderson, N. (1999). *Exploring Second Language Reading*. Newbury House Teacher Development
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principle- an interactive approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall Regents.
- Cotton, D. et al. (2000). *Market Leader*. Pearson Education Limited
- Nuttall, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Cambridge University Press.
- Ruddell, R. B. et al. (1994). *Theoretical Models and Process of Reading* (4<sup>th</sup> ed.). International Reading Association, Inc
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum*. Open University Press.
- Urquhart, A. H. and Weir, C. J (1998). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. Longman.
- Vu, T. Q. (1997). *An evaluation of a textbook in Vietnam for teaching English*. RELC

## Appendices

1. Example 1 of reading text and activities from Unit 4
  2. Example 2 of reading text and activities from Unit5
- Note: The two chapters with two targeted reading texts are in paper version only.

**Reading**  
**Outdoor advertising**

- A** What do you understand by *outdoor advertising*? Give examples.  
**B** Before you read the article below, match these words to their definitions.

- |               |                                                                       |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------|
| 1 segments    | a) a place in a television schedule                                   |
| 2 soaring     | b) rising quickly                                                     |
| 3 mass market | c) small open-fronted shop in the street for selling newspapers, etc. |
| 4 TV slot     | d) concerned with non-luxury goods that sell in large quantities      |
| 5 kiosks      | e) parts of a larger market or category of customers                  |

- C** Complete this statement with four of the words above.  
The cost of a prime-time .....<sup>1</sup> is .....<sup>2</sup>. However, advertising on .....<sup>3</sup> is cheap. Outdoor advertising is one of the fastest growing .....<sup>4</sup> in the market.  
**D** Read the article. Then answer the questions on the opposite page.

**Outdoor advertising – A breath of fresh air**



The world of outdoor advertising billboards, transport and 'street furniture' (things like bus shelters and public toilets) – is worth about \$18 billion a year, just 6% of all the world's spending on advertising. But it is one of the fastest-growing segments, having doubled its market share in recent years.

Outdoor advertising's appeal is growing as TV and print are losing theirs. The soaring costs of TV are prompting clients to consider alternatives. Dennis Sullivan, boss of Portland Group, a media buyer, calls outdoor advertising the last true mass-market medium. It is also cheap. In Britain, a 30-second prime-time TV slot costs over £60,000 (\$100,000); placing an ad on a bus shelter for two weeks works out at about £90.

Adding to its attractions has been a revolution in the quality of outdoor displays. Famous architects such as Britain's Sir Norman Foster are designing arty bus shelters and kiosks with backlit displays. Backlighting, introduced in

Europe by Decaux and More, and plastic poster skins have vastly improved colour and contrast.

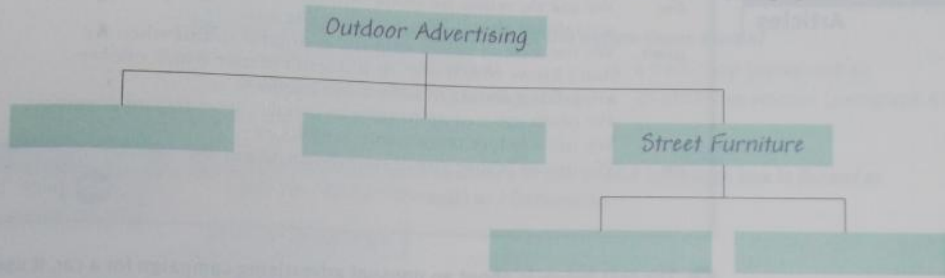
Movement is possible too. Smirnoff used new multi-image printing to make a spider, seen through a vodka bottle, appear to crawl up a man's back. And Disney advertised its '101 Dalmatians' video on bus shelters with the sound of puppies barking.

This sort of innovation has attracted a new class of advertiser. Recent data from Concord, a poster buyer, shows that in Britain, alcohol and tobacco have been replaced by entertainment, clothing and financial services as the big outdoor advertisers, like car makers, are using it in new ways. BMW ran a 'teasers' campaign in Britain exclusively on bus shelters.

Particularly attractive to the new advertisers is street furniture, the fastest growing segment of the outdoor market. It accounts for some 20% in Europe and about 5% in America.

From The Economist

1 Complete the table using information from the first paragraph of the article.



2 What do these numbers in the article refer to?

18 6 30 60,000 100,000 90 20 5

3 Why has outdoor advertising become more popular? List the reasons.

4 Which industries are becoming more involved in outdoor advertising?

**E** Discuss these questions.

1 Outdoor advertising is increasing in many countries. Is this a good thing?

2 What products do you think are suitable for outdoor advertising?

**F** Choose one of the advertising media below.

Make a short presentation on its advantages and disadvantages.

television billboards newspapers street furniture

**Listening**  
Successful advertising campaigns



▲ Andrew Pound

**A** Andrew Pound, a marketing manager for Kraft Jacobs Suchard, talks about successful advertising. Before you listen, answer these questions.

1 What kind of products do you think Kraft Jacobs Suchard make?

2 Andrew mentions two successful advertising campaigns. What reasons do you think he will give for their success?

**B** 4.2 Now listen to the first part of the interview. Check your answers.

**C** 4.2 Listen again to the first part of the interview. Answer these questions.

1 Who was the target consumer in each campaign?

2 What advertising media did Andrew use in each campaign?

**D** In the second part of the interview Andrew explains why advertising is not a waste of money. What reason do you think he will give?

**E** 4.3 Now listen to the second part of the interview. Check your answer. Do you agree with Andrew?

**F** Match words from each box to form word partnerships. Then make a sentence for each word partnership.

advertising  
marketing  
public  
retail  
price  
promotional

techniques  
promotions  
outlets  
campaign  
relations  
mix