

VẬN DỤNG MÔ HÌNH TÍCH HỢP PHƯƠNG PHÁP GIAO TIẾP VÀ DẠY HỌC DỰA TRÊN NHIỆM VỤ TRONG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NÓI TIẾNG VIỆT CHO NGƯỜI NƯỚC NGOÀI TRÌNH ĐỘ B1-B2

APPLYING AN INTEGRATED COMMUNICATIVE AND TASK-BASED APPROACH TO DEVELOP VIETNAMESE SPEAKING COMPETENCE FOR B1-B2 LEARNERS

Trịnh Thị Thu Hiền^{1,*}

DOI: <https://doi.org/10.57001/huivh5804.2026.097>

TÓM TẮT

Nghiên cứu này vận dụng và kiểm nghiệm một mô hình tích hợp giữa phương pháp giao tiếp (CLT) và dạy học dựa trên nhiệm vụ (TBLT) nhằm phát triển năng lực nói tiếng Việt cho người nước ngoài ở trình độ B1-B2. Mô hình gồm ba thành tố: bối cảnh giao tiếp, chu trình nhiệm vụ và phản hồi ngôn ngữ. Nghiên cứu được triển khai trong 8 tuần với 12 học viên, sử dụng bài kiểm tra nói trước - sau và bảng tiêu chí đánh giá gồm 5 thành tố. Kết quả cho thấy sự cải thiện rõ rệt, đặc biệt ở lưu loát và tương tác. Nghiên cứu góp phần làm rõ cách vận dụng mô hình trong bối cảnh dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ.

Từ khóa: Tiếng Việt như ngoại ngữ; năng lực nói; phương pháp giao tiếp; dạy học dựa trên nhiệm vụ; trình độ B1-B2.

ABSTRACT

This study applies and evaluates an integrated communicative and task-based approach to developing Vietnamese speaking competence for B1-B2 foreign learners. The model consists of three components: communicative context, task cycle, and language-focused feedback. An eight-week intervention was conducted with 12 participants, using pre- and post-speaking tests assessed by a five-criterion rubric. The results indicate a tendency for improvement, particularly in fluency and interaction. The study contributes to clarifying how an integrated approach can be operationalized in Vietnamese as a foreign language contexts, offering pedagogical applications for designing speaking-oriented instruction at the intermediate level.

Keywords: Vietnamese as a foreign language; speaking competence; communicative approach; task-based language teaching; B1-B2 level.

¹Viện Ngôn ngữ học, Viện Hàn lâm Khoa học Xã hội Việt Nam

*Email: mebinbong19a@gmail.com

Ngày nhận bài: 30/01/2026

Ngày nhận bài sửa sau phản biện: 24/3/2026

Ngày chấp nhận đăng: 28/4/2026

1. MỞ ĐẦU

Trong lĩnh vực tiếp thu ngôn ngữ thứ hai, năng lực nói được xem là biểu hiện tổng hợp của năng lực giao tiếp, phản ánh khả năng huy động đồng thời tri thức ngôn ngữ, tổ chức diễn ngôn và chiến lược tương tác trong thời gian thực. So với các kỹ năng tiếp nhận, năng lực nói đòi hỏi mức độ xử lý nhận thức cao hơn và gắn chặt với bối

cảnh giao tiếp cụ thể, do đó thường được coi là mục tiêu trung tâm trong giảng dạy ngoại ngữ.

Việc lựa chọn phạm vi nghiên cứu ở trình độ B1-B2 xuất phát từ đặc điểm của giai đoạn trung cấp trong Khung năng lực tiếng Việt dành cho người nước ngoài. Ở mức này, người học không chỉ dừng lại ở việc thực hiện các hành vi giao tiếp đơn giản mà cần phát triển khả năng

trình bày quan điểm, lập luận và tham gia tương tác trong các tình huống đa dạng. Do đó, nghiên cứu tập trung vào năng lực nói có tương tác kết hợp với yếu tố độc thoại, nhằm phản ánh đầy đủ yêu cầu đầu ra của trình độ này và làm cơ sở xây dựng công cụ đánh giá phù hợp.

Trong giảng dạy ngoại ngữ, phương pháp giao tiếp (CLT) và dạy học theo nhiệm vụ (TBLT) là hai hướng tiếp cận có ảnh hưởng lớn. CLT nhấn mạnh việc sử dụng ngôn ngữ trong các tình huống giao tiếp có ý nghĩa, trong khi TBLT cung cấp một cơ chế tổ chức hoạt động học tập dựa trên nhiệm vụ. Tuy nhiên, việc vận dụng hai hướng tiếp cận này trong giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ vẫn còn rời rạc, thiếu một khung tích hợp có tính hệ thống.

Đáng chú ý, các mô hình hiện có, đặc biệt là khung TBLT của Willis [16], chủ yếu cung cấp cấu trúc chu trình nhiệm vụ, nhưng chưa giải quyết đầy đủ vai trò của bối cảnh giao tiếp và cơ chế phản hồi trong phát triển năng lực nói trong những bối cảnh ngôn ngữ cụ thể như tiếng Việt. Vì vậy, vấn đề không nằm ở việc xây dựng một mô hình hoàn toàn mới, mà ở việc tái cấu trúc và vận dụng mô hình theo đặc thù của tiếng Việt như một ngoại ngữ, đặc biệt trong giai đoạn trung cấp.

Trong những năm gần đây, nhu cầu học tiếng Việt như một ngoại ngữ đã gia tăng rõ rệt trong các lĩnh vực học thuật, nghề nghiệp và giao lưu văn hóa. Tuy nhiên, sự phát triển của các chương trình giảng dạy chưa hoàn toàn theo kịp yêu cầu thực tiễn, đặc biệt ở phương diện phát triển năng lực giao tiếp nói. Một số nghiên cứu và giáo trình hiện hành cho thấy nội dung giảng dạy vẫn thiên về việc cung cấp hệ thống từ vựng và cấu trúc, trong khi các ngữ liệu giao tiếp mang tính xác thực (authentic input) còn hạn chế, chưa phản ánh đầy đủ sự đa dạng của các tình huống giao tiếp trong đời sống và học thuật. Bên cạnh đó, người học nước ngoài thường gặp khó khăn trong việc xử lý yếu tố văn hóa - ngữ dụng khi tham gia tương tác, dẫn đến việc sử dụng ngôn ngữ thiếu linh hoạt trong giao tiếp thực tế.

Trên cơ sở đó, nghiên cứu này vận dụng và kiểm nghiệm một mô hình tích hợp giữa phương pháp giao tiếp (CLT) và dạy học theo nhiệm vụ (TBLT) nhằm phát triển năng lực nói tiếng Việt cho người nước ngoài ở trình độ B1-B2. Mô hình được thiết kế theo hướng kết nối ba thành tố: bối cảnh giao tiếp, chu trình nhiệm vụ và phản hồi ngôn ngữ, qua đó tạo ra một cơ chế vận hành thống nhất giữa tương tác và xử lý ngôn ngữ.

Nghiên cứu tập trung trả lời hai câu hỏi:

1. Mô hình tích hợp CLT-TBLT cần được cấu trúc như thế nào để phù hợp với phát triển năng lực nói tiếng Việt ở trình độ B1-B2?

2. Mô hình này có khả năng cải thiện năng lực nói của người học trong bối cảnh lớp học thực tế hay không?

Về mặt đóng góp, nghiên cứu hướng tới ba phương diện:

a. Lý thuyết: làm rõ cách thức tích hợp CLT và TBLT trong một khung sư phạm thống nhất, nhấn mạnh vai trò của bối cảnh và phản hồi ngôn ngữ.

b. Phương pháp sư phạm: đề xuất một mô hình tổ chức hoạt động dạy học có thể triển khai trong lớp học tiếng Việt dành cho người nước ngoài.

c. Thực nghiệm: cung cấp bằng chứng bước đầu về hiệu quả của mô hình thông qua nghiên cứu can thiệp trong bối cảnh thực tế.

Tổng thể, nghiên cứu được định vị như một thử nghiệm sư phạm bước đầu nhằm kiểm tra tính khả thi của mô hình tích hợp CLT-TBLT trong giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ, qua đó góp phần mở rộng cả khung lý thuyết lẫn thực hành trong lĩnh vực này.

2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ MÔ HÌNH NGHIÊN CỨU

2.1. Năng lực nói trong tiếp thu ngôn ngữ thứ hai

Trong nghiên cứu về tiếp thu ngôn ngữ thứ hai (Second Language Acquisition - SLA), năng lực nói được xem là một cấu trúc đa thành tố bao gồm khả năng sản sinh ngôn ngữ, tổ chức diễn ngôn và duy trì tương tác trong thời gian thực. Theo Bygate [3], năng lực nói không chỉ liên quan đến việc tạo lập câu đúng ngữ pháp mà còn bao gồm khả năng quản lý hội thoại và điều chỉnh phát ngôn theo ngữ cảnh.

Một đặc điểm cốt lõi của năng lực nói là khả năng xử lý tức thời (real-time processing). Người học phải đồng thời thực hiện nhiều thao tác như lựa chọn từ vựng, cấu trúc hóa phát ngôn và phản hồi đối tác trong quá trình giao tiếp. Điều này khiến việc phát triển năng lực nói không thể tách rời khỏi các hoạt động giao tiếp mang ý nghĩa.

Ở trình độ trung cấp (B1-B2), năng lực nói chuyển từ mức độ tái hiện thông tin sang mức độ xử lý và tổ chức thông tin. Người học cần có khả năng trình bày quan điểm, xây dựng lập luận và tham gia tương tác trong các tình huống đa dạng. Do đó, việc phát triển năng lực nói ở giai đoạn này đòi hỏi sự kết hợp giữa 3 thành tố: lưu loát, chính xác và tương tác [14]. Điều này đặt ra yêu cầu đối với thiết kế hoạt động dạy học phải tạo điều kiện cho

người học vừa sử dụng ngôn ngữ để giao tiếp, vừa điều chỉnh hệ thống ngôn ngữ của mình thông qua phản hồi.

2.2. Phương pháp giao tiếp và dạy học dựa trên nhiệm vụ

Phương pháp giao tiếp (CLT) và dạy học dựa trên nhiệm vụ (TBLT) đều đặt trọng tâm vào việc sử dụng ngôn ngữ trong giao tiếp, nhưng khác nhau về cách tổ chức hoạt động học tập.

CLT nhấn mạnh việc phát triển năng lực giao tiếp thông qua các hoạt động mang tính tương tác như thảo luận, đóng vai và giải quyết tình huống [13]. Ngôn ngữ được xem là công cụ để thực hiện hành động giao tiếp, do đó người học được khuyến khích sử dụng ngôn ngữ trong các bối cảnh có ý nghĩa. Tuy nhiên, CLT thường thiếu một cấu trúc tổ chức bài học rõ ràng, dẫn đến việc triển khai phụ thuộc nhiều vào kinh nghiệm của giáo viên.

Trong khi đó, TBLT tổ chức quá trình học tập thông qua các nhiệm vụ giao tiếp có mục tiêu cụ thể. Theo Ellis [4], một nhiệm vụ hiệu quả cần tập trung vào ý nghĩa, có mục tiêu rõ ràng và yêu cầu người học sử dụng ngôn ngữ để hoàn thành nhiệm vụ. Chu trình nhiệm vụ (pre-task, task, post-task) do Willis [16] đề xuất cung cấp một khung tổ chức sư phạm tương đối rõ ràng, giúp cân bằng giữa việc chuẩn bị, thực hành và phản hồi.

Tuy nhiên, các hướng tiếp cận này không hoàn toàn đồng nhất về trọng tâm. Skehan [14] nhấn mạnh sự đánh đổi giữa lưu loát, chính xác và phức tạp. Long [6] tập trung vào vai trò của tương tác và thương lượng nghĩa, trong khi Ellis [4] chú trọng khung triển khai nhiệm vụ. Sự khác biệt này cho thấy việc dạy học theo nhiệm vụ cần được điều chỉnh linh hoạt để đảm bảo cân bằng giữa yêu cầu nhận thức và cơ hội tương tác.

2.3. Vấn đề tích hợp CLT và TBLT trong phát triển năng lực nói

Việc kết hợp CLT và TBLT được xem là một hướng tiếp cận có tiềm năng trong giảng dạy kỹ năng nói, đặc biệt ở trình độ trung cấp. CLT cung cấp định hướng giao tiếp, trong khi TBLT cung cấp cấu trúc tổ chức hoạt động học tập.

Tuy nhiên, trong nhiều trường hợp, sự kết hợp này chỉ dừng lại ở mức độ bổ sung phương pháp, chưa hình thành một mô hình tích hợp có tính hệ thống. Các nghiên cứu thường tập trung vào việc thiết kế nhiệm vụ hoặc mô tả hoạt động lớp học, nhưng chưa làm rõ cơ chế vận hành giữa bối cảnh giao tiếp, quá trình tương tác và phản hồi ngôn ngữ.

Đối với giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ, vấn đề này càng trở nên rõ nét. Đặc điểm ngữ âm, ngữ dụng và yếu tố văn hóa của tiếng Việt đặt ra yêu cầu phải tổ chức hoạt động giao tiếp trong những bối cảnh cụ thể, đồng thời cần có cơ chế phản hồi giúp người học điều chỉnh phát ngôn. Điều này cho thấy sự cần thiết của một mô hình tích hợp không chỉ kết nối CLT và TBLT về mặt phương pháp, mà còn làm rõ cách thức vận hành của các thành tố trong phát triển năng lực nói.

2.4. Khoảng trống nghiên cứu

Mặc dù phương pháp giao tiếp và dạy học dựa trên nhiệm vụ đã được nghiên cứu rộng rãi trong giảng dạy nhiều ngoại ngữ, việc vận dụng hai hướng tiếp cận này trong giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ vẫn còn những hạn chế nhất định.

a. Các nghiên cứu hiện có chủ yếu tập trung vào việc mô tả hoạt động giảng dạy hoặc xây dựng giáo trình, trong khi các nghiên cứu về phát triển năng lực nói theo hướng tích hợp giữa giao tiếp và nhiệm vụ còn tương đối ít. Việc vận dụng CLT hoặc TBLT thường diễn ra theo hướng riêng lẻ, thiếu một khung tích hợp có tính hệ thống.

b. Trong các nghiên cứu áp dụng TBLT, mô hình chu trình nhiệm vụ của Willis [15] thường được sử dụng như một khung triển khai chung. Tuy nhiên, các nghiên cứu này chủ yếu nhấn mạnh trình tự tổ chức nhiệm vụ, mà chưa làm rõ vai trò của bối cảnh giao tiếp và cơ chế phản hồi trong việc phát triển năng lực nói, đặc biệt trong những bối cảnh ngôn ngữ cụ thể như tiếng Việt.

c. Đối với trình độ trung cấp (B1-B2), yêu cầu phát triển năng lực nói không chỉ dừng lại ở việc sử dụng ngôn ngữ để truyền đạt thông tin, mà còn bao gồm khả năng lập luận, tương tác và xử lý tình huống giao tiếp phức hợp. Tuy nhiên, các nghiên cứu hiện nay chưa làm rõ cách thức thiết kế nhiệm vụ và tổ chức phản hồi nhằm đáp ứng đồng thời các yêu cầu này.

Từ những hạn chế trên, có thể xác định khoảng trống nghiên cứu ở ba phương diện chính: (i) Thiếu một mô hình tích hợp CLT và TBLT có tính hệ thống trong giảng dạy tiếng Việt; (ii) Thiếu sự làm rõ vai trò của bối cảnh giao tiếp và phản hồi ngôn ngữ trong phát triển năng lực nói; (iii) Thiếu các nghiên cứu thực nghiệm ở trình độ B1-B2 trong bối cảnh tiếng Việt như một ngoại ngữ.

Trên cơ sở đó, nghiên cứu này vận dụng và kiểm nghiệm một mô hình tích hợp nhằm bổ sung khoảng trống nói trên.

2.5. Mô hình tích hợp, sơ đồ và nguyên lý vận hành của mô hình

2.5.1. Mô hình tích hợp phương pháp giao tiếp và dạy học dựa trên nhiệm vụ

Trên cơ sở các phân tích trên, nghiên cứu này vận dụng và điều chỉnh cách tiếp cận tích hợp giữa phương pháp giao tiếp và dạy học dựa trên nhiệm vụ theo hướng: (i) phương pháp giao tiếp đóng vai trò định hướng ý nghĩa; (ii) dạy học dựa trên nhiệm vụ đảm nhận chức năng tổ chức hoạt động học tập.

Thay vì áp dụng trực tiếp khung TBLT của Willis [15], nghiên cứu tiến hành tái cấu trúc một số thành tố của mô hình nhằm phù hợp với mục tiêu phát triển năng lực nói tiếng Việt ở trình độ B1-B2. Cụ thể, hai điều chỉnh chính được thực hiện: (1) xác lập bối cảnh giao tiếp như một thành tố nền tảng, định hướng toàn bộ hoạt động học tập; (2) tổ chức phản hồi ngôn ngữ như một cơ chế phát triển đầu ra, thay vì chỉ giới hạn ở giai đoạn kết thúc.

Mô hình gồm ba thành tố quan hệ tương tác: (1) Bối cảnh giao tiếp (communicative context); (2) Chu trình nhiệm vụ (task cycle); (3) Phản hồi ngôn ngữ (language-focused feedback)

a. Bối cảnh giao tiếp (communicative context)

Bối cảnh giao tiếp đóng vai trò định hướng ý nghĩa cho hoạt động ngôn ngữ. Các nhiệm vụ được đặt trong các tình huống gắn với thực tế, phù hợp với đặc điểm của trình độ B1-B2 như đời sống, học tập, công việc và các vấn đề xã hội.

Việc xác lập bối cảnh không chỉ nhằm tăng tính xác thực, mà còn tạo điều kiện để người học huy động tri thức văn hóa - ngữ dụng trong quá trình giao tiếp.

b. Chu trình nhiệm vụ (task cycle)

Chu trình nhiệm vụ được kế thừa từ TBLT, gồm ba giai đoạn:

+ Pre-task: giai đoạn chuẩn bị, người học được cung cấp ngữ liệu đầu vào, kích hoạt kiến thức nền và làm quen với các chiến lược giao tiếp cần thiết. Giai đoạn này không nhằm mục đích giảng giải ngữ pháp một cách tách rời, mà hướng đến việc hỗ trợ người học chuẩn bị cho hoạt động giao tiếp.

+ Task: giai đoạn thực hiện nhiệm vụ là nơi diễn ra hoạt động giao tiếp chính. Người học tham gia vào các nhiệm vụ như thảo luận, giải quyết vấn đề hoặc ra quyết định, trong đó họ phải sử dụng tiếng Việt để đạt được mục tiêu cụ thể. Đây là giai đoạn quan trọng nhất, nơi năng lực giao tiếp được hình thành thông qua tương tác.

Trong mô hình này, giai đoạn Task được xem là trung tâm, nơi người học sử dụng ngôn ngữ để đạt mục tiêu giao tiếp. Các nhiệm vụ được thiết kế theo hướng tăng dần mức độ phức tạp và tính tương tác.

+ Post-task: giai đoạn sau nhiệm vụ tập trung vào phản hồi ngôn ngữ. Giáo viên và người học cùng phân tích các điểm mạnh và hạn chế trong quá trình thực hiện nhiệm vụ, từ đó điều chỉnh việc sử dụng ngôn ngữ. Việc phản hồi được thực hiện trên cơ sở sản phẩm giao tiếp thực tế của người học, giúp tăng tính liên kết giữa hình thức và ý nghĩa.

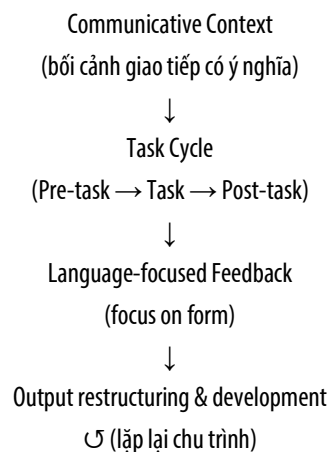
c. Phản hồi ngôn ngữ (language-focused feedback)

Phản hồi ngôn ngữ được tổ chức sau hoạt động giao tiếp, tập trung vào việc điều chỉnh đầu ra của người học. Khác với cách tiếp cận truyền thống, phản hồi không chỉ nhắm đến lỗi ngữ pháp mà còn bao gồm các khía cạnh như lưu loát, tổ chức diễn ngôn và chiến lược tương tác.

Phản hồi trong mô hình này không chỉ tập trung vào lỗi ngữ pháp, mà còn bao gồm các khía cạnh như độ lưu loát, khả năng tổ chức diễn ngôn và chiến lược tương tác. Điều này giúp người học phát triển năng lực nói một cách toàn diện.

2.5.2. Sơ đồ mô hình và nguyên lý vận hành mô hình

+ Sơ đồ mô hình



Hình 1. Mô hình tích hợp CLT-TBLT trong phát triển năng lực nói

+ Nguyên lý vận hành mô hình

Mô hình vận hành theo chu trình lặp dựa trên nguyên lý tương tác giữa đầu vào (input), tương tác (interaction), đầu ra (output) và phản hồi (feedback). Ba thành tố trong mô hình không tồn tại tách rời mà vận hành theo một chu trình lặp. Cụ thể, bối cảnh giao tiếp cung cấp nền tảng ý nghĩa cho hoạt động ngôn ngữ; chu trình nhiệm vụ tạo điều kiện cho tương tác; quá trình này dẫn đến việc sản sinh đầu ra. Thông qua phản hồi, người học nhận diện

khoảng cách giữa năng lực hiện tại và yêu cầu giao tiếp, từ đó điều chỉnh và tái cấu trúc hệ thống ngôn ngữ của mình. Chu trình này tiếp tục được lặp lại qua các nhiệm vụ tiếp theo, tạo nên quá trình phát triển dần của năng lực nói.

So với các mô hình TBLT truyền thống, điểm khác biệt của mô hình nằm ở việc xác lập rõ vai trò của bối cảnh giao tiếp như một thành tố độc lập, đồng thời tổ chức phản hồi như một cơ chế phát triển đầu ra thay vì chỉ là giai đoạn kết thúc. Cách tiếp cận này cho phép kết nối chặt chẽ giữa tương tác giao tiếp và quá trình xử lý ngôn ngữ, qua đó phù hợp hơn với mục tiêu phát triển năng lực nói ở trình độ B1-B2 trong bối cảnh giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ.

2.6. Các loại nhiệm vụ giao tiếp trong mô hình

Một đặc điểm quan trọng của mô hình là việc sử dụng các loại nhiệm vụ giao tiếp khác nhau nhằm phát triển đa dạng các khía cạnh của năng lực nói. Dựa trên phân loại của TBLT, nghiên cứu này sử dụng bốn nhóm nhiệm vụ chính:

a. Nhiệm vụ trao đổi thông tin (*information gap*)

Loại nhiệm vụ này yêu cầu người học trao đổi thông tin để hoàn thành một mục tiêu chung. Ví dụ, mỗi người có một phần thông tin và cần giao tiếp để ghép lại thành bức tranh hoàn chỉnh. Nhiệm vụ này giúp phát triển khả năng đặt câu hỏi và cung cấp thông tin.

b. Nhiệm vụ giải quyết vấn đề (*problem-solving*)

Trong loại nhiệm vụ này, người học phải thảo luận để tìm ra giải pháp cho một tình huống cụ thể. Quá trình này đòi hỏi người học phải trình bày ý kiến, phản biện và thương lượng nghĩa, từ đó phát triển khả năng lập luận.

c. Nhiệm vụ ra quyết định (*decision-making*)

Người học phải lựa chọn phương án tốt nhất dựa trên các tiêu chí nhất định. Loại nhiệm vụ này khuyến khích người học sử dụng ngôn ngữ để thuyết phục và bảo vệ quan điểm.

d. Nhiệm vụ trình bày (*reporting tasks*)

Sau khi hoàn thành nhiệm vụ, người học trình bày kết quả trước lớp. Hoạt động này giúp phát triển khả năng tổ chức diễn ngôn và nói trước công chúng.

Việc kết hợp các loại nhiệm vụ này giúp đảm bảo rằng năng lực nói được phát triển trên nhiều phương diện khác nhau, bao gồm cả lưu loát, chính xác và tương tác.

2.7. Giá trị của mô hình trong bối cảnh nghiên cứu

Mô hình được vận dụng và điều chỉnh không nhằm xây dựng một cấu trúc hoàn toàn mới, mà tập trung vào

việc tái cấu trúc và vận dụng khung TBLT trong bối cảnh giảng dạy tiếng Việt. Điểm khác biệt của mô hình nằm ở: (i) việc xác lập bối cảnh giao tiếp như một thành tố độc lập; (ii) việc tổ chức phản hồi như một cơ chế phát triển đầu ra; (3) sự kết nối rõ ràng giữa tương tác và xử lý ngôn ngữ.

Những điều chỉnh này giúp mô hình phù hợp hơn với mục tiêu phát triển năng lực nói ở trình độ B1-B2, đồng thời góp phần làm rõ cách thức tích hợp CLT và TBLT trong giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ.

Mô hình tích hợp này còn đóng góp vào lĩnh vực giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ ở ba phương diện chính.

a. Về mặt lý thuyết, mô hình cung cấp một khung tích hợp giữa hai hướng tiếp cận quan trọng trong giảng dạy ngoại ngữ. Thay vì áp dụng CLT hoặc TBLT một cách riêng lẻ, mô hình này xác định rõ vai trò của từng phương pháp trong một cấu trúc thống nhất, từ đó tạo ra một hệ thống sư phạm có tính logic và khả thi.

b. Về mặt sư phạm, mô hình đề xuất một cách tổ chức hoạt động lớp học dựa trên nhiệm vụ giao tiếp, phù hợp với yêu cầu phát triển năng lực nói ở trình độ trung cấp. Các hoạt động được thiết kế không chỉ nhằm luyện tập ngôn ngữ mà còn hướng đến việc sử dụng tiếng Việt trong các tình huống giao tiếp thực tế.

c. Về mặt ứng dụng, mô hình có thể được sử dụng như một khung tham chiếu cho việc thiết kế chương trình và giáo trình dạy tiếng Việt cho người nước ngoài. Điều này đặc biệt quan trọng trong bối cảnh hiện nay, khi nhu cầu học tiếng Việt ngày càng gia tăng và đòi hỏi các phương pháp giảng dạy hiệu quả hơn.

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu này được triển khai theo hướng nghiên cứu thiết kế sư phạm (*design-based research*) kết hợp với thiết kế tiền - hậu kiểm (*pre-test/post-test*) nhằm đánh giá tác động của can thiệp trong bối cảnh lớp học thực tế.

Thiết kế này cho phép đồng thời (i) vận dụng và điều chỉnh mô hình dạy học trong thực tiễn, và (ii) thu thập dữ liệu thực nghiệm để đánh giá sự thay đổi về năng lực nói của người học.

Quy trình nghiên cứu được triển khai qua ba giai đoạn:

(1) Phân tích yêu cầu đầu ra của năng lực nói ở trình độ B1-B2 dựa trên Khung năng lực tiếng Việt dành cho người nước ngoài;

(2) Thiết kế triển khai thử nghiệm trong lớp học và thu thập dữ liệu nhằm đánh giá tác động của mô hình đối với sự phát triển năng lực nói của người học.

(3) Thu thập và phân tích dữ liệu trước - sau nhằm xác định mức độ thay đổi.

Do điều kiện triển khai thực tế, nghiên cứu không sử dụng nhóm đối chứng, mà tập trung vào phân tích sự thay đổi nội tại của người học qua hai thời điểm đo.

3.2. Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu gồm 12 học viên nước ngoài đang học tiếng Việt tại một cơ sở đào tạo ngoại ngữ ở Hà Nội. Các học viên có độ tuổi từ 25 đến 45, đến từ nhiều quốc gia khác nhau, với mục đích học tập và công việc.

Trình độ tiếng Việt của học viên được xác định thông qua bài kiểm tra đầu vào tham chiếu theo Khung năng lực tiếng Việt tương ứng với trình độ B1-B2. Ở thời điểm bắt đầu nghiên cứu, người học có khả năng giao tiếp trong các tình huống quen thuộc, nhưng còn hạn chế trong việc duy trì tương tác, trình bày lập luận và tổ chức diễn ngôn.

Việc lựa chọn nhóm đối tượng ở trình độ trung cấp nhằm đảm bảo tính phù hợp với mục tiêu nghiên cứu, khi đây là giai đoạn chuyển tiếp từ giao tiếp cơ bản sang giao tiếp tương đối độc lập.

3.3. Bối cảnh và thời gian nghiên cứu

Chương trình thử nghiệm được triển khai trong 8 tuần, với tổng cộng 20 tiết học (45 tiết/ phút) với tần suất trung bình 2 - 3 buổi/tuần trong bối cảnh lớp học tiếng Việt cho người nước ngoài.

Việc thiết kế nội dung giảng dạy được thiết kế dựa trên cơ sở tham chiếu trực tiếp các mô tả về năng lực nói trong Khung năng lực tiếng Việt dành cho người nước ngoài ở trình độ B1-B2, đặc biệt ở các chỉ báo về khả năng tương tác và trình bày ở bậc trung cấp.

Cụ thể, chương trình tập trung phát triển hai dạng hoạt động nói chính:

+ Nói có tương tác: người học có khả năng tham gia và duy trì hội thoại trong các tình huống quen thuộc, trao đổi thông tin, bày tỏ và phản hồi ý kiến, cũng như xử lý các tình huống giao tiếp có mức độ phức hợp vừa phải;

+ Nói độc thoại: người học có khả năng trình bày trải nghiệm, mô tả sự kiện, diễn đạt quan điểm cá nhân và xây dựng lập luận đơn giản về các chủ đề quen thuộc.

Trên cơ sở đó, các chủ đề giảng dạy (đời sống cá nhân, học tập, công việc, văn hóa và xã hội) được lựa chọn nhằm đảm bảo sự phù hợp với phạm vi giao tiếp được mô tả trong KNLTV, đồng thời tạo điều kiện để người học thực hành các hành vi ngôn ngữ đặc trưng của trình độ B1-B2.

Các nhiệm vụ giao tiếp được thiết kế theo hướng tăng dần mức độ phức tạp, từ trao đổi thông tin đơn giản đến

thảo luận và trình bày quan điểm, qua đó phản ánh tiến trình phát triển năng lực nói từ mức độ thực hiện chức năng giao tiếp cơ bản (B1) đến khả năng diễn đạt tương đối độc lập và có tổ chức hơn (B2).

3.4. Công cụ thu thập dữ liệu

Nghiên cứu sử dụng hai nguồn công cụ chính: (i) bài kiểm tra nói trước - sau; (ii) bảng khảo sát phản hồi người học.

a. Bài kiểm tra năng lực nói trước - sau (pre-test / post-test)

Để đảm bảo độ tin cậy của phép so sánh trước - sau, hai bài kiểm tra được thiết kế theo nguyên tắc tương đương về cấu trúc nhiệm vụ (structural task equivalence), thay vì chỉ dựa trên sự tương đồng về chủ đề. Mỗi bài kiểm tra gồm hai thành phần:

(1) Nói độc thoại (2 - 3 phút): trình bày trải nghiệm hoặc quan điểm;

(2) Nói tương tác: thảo luận hoặc phản hồi tình huống giao tiếp.

Tính tương đương giữa hai bài kiểm tra được kiểm soát trên ba phương diện cốt lõi:

+ *Loại hành vi ngôn ngữ (speech functions)*

Các nhiệm vụ ở cả hai thời điểm đều yêu cầu người học thực hiện các chức năng giao tiếp tương đương, bao gồm mô tả, trình bày quan điểm và phản hồi ý kiến, phù hợp với mô tả năng lực nói ở bậc B1 - B2 trong Khung năng lực tiếng Việt.

+ *Mức độ xử lý nhận thức (cognitive load)*

Các nhiệm vụ được thiết kế với mức độ yêu cầu tương đương về tổ chức ý tưởng, duy trì diễn ngôn và xử lý tương tác, nhằm tránh việc bài kiểm tra sau có lợi thế hoặc bất lợi hơn về độ khó.

+ *Độ quen thuộc của nội dung (topic familiarity)*

Các chủ đề được lựa chọn trong cùng một miền giao tiếp (đời sống, học tập, công việc, xã hội) nhưng không trùng lặp, nhằm hạn chế hiệu ứng ghi nhớ và đảm bảo người học không tái sử dụng nội dung đã chuẩn bị trước.

Ngoài ra, các điều kiện thực hiện được chuẩn hóa giữa hai lần đo (thời gian chuẩn bị, thời lượng nói, hình thức thực hiện và ghi âm) nhằm kiểm soát các biến ngoại lai.

Thiết kế này cho phép sự khác biệt giữa pre-test và post-test được diễn giải chủ yếu như sự thay đổi về năng lực nói của người học, thay vì do khác biệt về đặc điểm của công cụ đo.

b. Bảng khảo sát phản hồi

Sau can thiệp, người học hoàn thành một bảng khảo sát gồm 6 mục đánh giá theo thang Likert 5 bậc (1 = hoàn

toàn không đồng ý; 5 = hoàn toàn đồng ý) và 2 câu hỏi mở.

6 mục Likert được phân bổ thành ba nhóm nội dung, mỗi nhóm gồm hai mục, nhằm đo lường ba khía cạnh chính:

- + Nhận thức về sự tiến bộ năng lực nói (perceived improvement)
- + Mức độ phù hợp và tính xác thực của nhiệm vụ giao tiếp (task relevance and authenticity)
- + Hiệu quả của phản hồi ngôn ngữ trong quá trình học (perceived usefulness of feedback)

Các mục khảo sát được xây dựng trên cơ sở kết hợp giữa mục tiêu của can thiệp sư phạm, cấu trúc của mô hình tích hợp và các mô tả về năng lực nói ở trình độ B1-B2 trong Khung năng lực tiếng Việt dành cho người nước ngoài, qua đó đảm bảo tính giá trị nội dung của công cụ đo.

Dữ liệu từ thang Likert được xử lý bằng thống kê mô tả (giá trị trung bình), kết hợp với phân tích định tính từ các câu hỏi mở nhằm bổ sung diễn giải cho kết quả định lượng.

Do mục tiêu của bảng khảo sát chủ yếu nhằm thu thập dữ liệu phản hồi của người học để đối chiếu với kết quả đo năng lực nói, nghiên cứu không tập trung vào việc xây dựng một thang đo tâm lý chuẩn hóa. Vì vậy, các kiểm định độ tin cậy nội tại (như Cronbach's alpha) không được thực hiện, và dữ liệu khảo sát được sử dụng như một nguồn thông tin bổ trợ trong phân tích.

3.5. Tiêu chí đánh giá năng lực nói

Để đánh giá năng lực nói của người học, nghiên cứu sử dụng một bảng tiêu chí (rubric) gồm 5 thành tố: lưu loát (fluency), độ chính xác (accuracy), phát âm (pronunciation), tương tác (interaction) và tổ chức diễn ngôn (discourse). Việc lựa chọn các tiêu chí này dựa trên hai cơ sở: (i) các thành phần năng lực nói trong nghiên cứu về tiếp thu ngôn ngữ thứ hai và (ii) các mô tả năng lực nói trong Khung năng lực tiếng Việt dành cho người nước ngoài ở trình độ B1-B2.

Cụ thể, các tiêu chí được xây dựng theo hướng liên kết với các chỉ báo năng lực trong KNLTV như sau:

- + *Fluency (lưu loát)*: phản ánh khả năng duy trì dòng nói tương đối liên tục, với mức độ ngập ngừng chấp nhận được, phù hợp với yêu cầu người học có thể “trình bày và trao đổi tương đối trôi chảy về các chủ đề quen thuộc” ở bậc B1-B2;
- + *Accuracy (độ chính xác)*: phản ánh khả năng sử dụng cấu trúc ngữ pháp và từ vựng tương đối chính xác,

dù vẫn có lỗi, nhưng không gây cản trở đáng kể đến giao tiếp, phù hợp với mô tả về kiểm soát ngôn ngữ ở trình độ trung cấp;

+ *Pronunciation (phát âm)*: phản ánh mức độ rõ ràng và dễ hiểu trong phát âm, đảm bảo người nghe có thể hiểu mà không cần nỗ lực lớn, tương ứng với yêu cầu về khả năng phát âm dễ hiểu trong giao tiếp;

+ *Interaction (tương tác)*: phản ánh khả năng tham gia, duy trì và phản hồi trong hội thoại, bao gồm việc đặt câu hỏi, trả lời và xử lý tình huống giao tiếp, phù hợp với mô tả về năng lực “tham gia và duy trì hội thoại” ở trình độ B1-B2;

+ *Discourse (tổ chức diễn ngôn)*: phản ánh khả năng tổ chức ý tưởng, trình bày thông tin và phát triển lập luận ở mức độ cơ bản đến tương đối rõ ràng, phù hợp với yêu cầu “trình bày ý kiến và giải thích” trong KNLTV.

Mỗi tiêu chí được chấm theo thang điểm 0 - 5, với các mức mô tả được xây dựng theo hướng tiến triển từ không đạt (0 - 1) đến đạt yêu cầu (2 - 3) và vượt mức yêu cầu (4 - 5) ở trình độ B1-B2.

Các mô tả mức độ được xây dựng theo thang điểm này nhằm phản ánh sự phát triển dần của năng lực nói, trong đó các mức điểm cao cho thấy khả năng duy trì giao tiếp trôi chảy, tổ chức ý rõ ràng và tham gia tương tác hiệu quả, trong khi các mức điểm thấp thể hiện hạn chế trong việc duy trì phát ngôn và kiểm soát ngôn ngữ.

Bảng 1. Rubric đánh giá năng lực nói (0-5)

Tiêu chí	Mô tả	Thang điểm
Fluency	Nói liên tục, ít ngập ngừng	0 - 5
Accuracy	Độ chính xác ngữ pháp và từ vựng	0 - 5
Pronunciation	Phát âm rõ, dễ hiểu	0 - 5
Interaction	Duy trì và phản hồi hội thoại	0 - 5
Content/Discourse	Tổ chức ý tưởng, mạch lạc	0 - 5

Việc thiết kế rubric theo hướng liên kết trực tiếp với các mô tả năng lực trong KNLTV nhằm đảm bảo tính giá trị nội dung của công cụ đánh giá. Rubric được xây dựng theo hướng phân tích tiêu chí, cho phép đánh giá riêng biệt từng thành tố của năng lực nói.

Quy trình chấm điểm và độ tin cậy được thực hiện như sau: Các bài nói được chấm điểm dựa trên cùng một rubric, với quy trình gồm hai bước:

- + Mỗi bài nói được chấm độc lập hai lần bởi cùng một giảng viên, với khoảng cách thời gian một tuần;
- + Kết quả giữa hai lần chấm được so sánh nhằm kiểm tra mức độ nhất quán trong đánh giá.

Quy trình này giúp giảm thiểu sai lệch do yếu tố chủ quan và tăng độ tin cậy của dữ liệu chấm điểm.

3.6. Quy trình thu thập và xử lý dữ liệu

Dữ liệu được thu thập tại hai thời điểm: (1) Trước can thiệp (pre-test): đánh giá năng lực nói ban đầu của học viên; (2) Sau can thiệp (post-test): đánh giá sự thay đổi sau khi áp dụng mô hình, nhằm đánh giá sự thay đổi trong năng lực nói của người học sau quá trình áp dụng mô hình.

Các bài nói được ghi âm và chấm điểm theo cùng một rubric, đảm bảo tính nhất quán trong đánh giá giữa hai lần đo.

Dữ liệu định lượng được xử lý theo ba bước: (i) tính điểm trung bình cho từng tiêu chí; (ii) so sánh sự thay đổi giữa hai thời điểm; (iii) ước lượng mức độ tác động của can thiệp thông qua kiểm định t cặp và kích thước ảnh hưởng.

Trong bối cảnh dữ liệu hạn chế, các phép kiểm định được sử dụng theo hướng ước lượng nhằm nhận diện xu hướng thay đổi, thay vì đưa ra khẳng định suy rộng. Kết quả định lượng được đối chiếu với dữ liệu khảo sát phản hồi để tăng cường độ tin cậy trong diễn giải.

3.7. Độ tin cậy và giới hạn nghiên cứu

Để tăng cường độ tin cậy của đánh giá, các bài nói được chấm hai lần bởi cùng một giảng viên với khoảng cách một tuần, sử dụng cùng một rubric và điều kiện chấm điểm. Kết quả chấm điểm cho thấy mức độ nhất quán cao qua đó góp phần giảm thiểu sai lệch do yếu tố chủ quan.

Tuy nhiên, nghiên cứu vẫn tồn tại một số hạn chế. Thứ nhất, quy mô mẫu nhỏ ($n = 12$) hạn chế khả năng khái quát hóa kết quả. Thứ hai, thiết kế nghiên cứu không bao gồm nhóm đối chứng, do đó việc diễn giải tác động của can thiệp chủ yếu dựa trên so sánh trước - sau trong cùng một nhóm. Thứ ba, thời gian can thiệp (8 tuần) chưa đủ để đánh giá tác động dài hạn.

Trong bối cảnh đó, nghiên cứu được định vị như một thử nghiệm sơ phạm quy mô nhỏ nhằm kiểm tra tính khả thi của mô hình tích hợp, đồng thời cung cấp cơ sở ban đầu cho các nghiên cứu tiếp theo với thiết kế chặt chẽ hơn.

4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ PHÂN TÍCH THỰC NGHIỆM

4.1. Sự thay đổi về năng lực nói qua pre-test và post-test

Kết quả so sánh giữa pre-test và post-test cho thấy xu hướng cải thiện ở tất cả các tiêu chí đánh giá năng lực nói, bao gồm lưu loát, độ chính xác, phát âm, tương tác và tổ

chức diễn ngôn. Mức tăng điểm trung bình ở các tiêu chí này cho thấy người học đã có sự tiến bộ nhất định sau quá trình can thiệp.

Đáng chú ý, mức cải thiện rõ rệt hơn được ghi nhận ở các tiêu chí lưu loát (fluency) và tương tác (interaction). Người học có xu hướng duy trì dòng nói liên tục hơn, giảm số lần ngập ngừng và có khả năng tham gia, phản hồi trong hội thoại chủ động hơn so với trước can thiệp. Điều này phản ánh tác động của các nhiệm vụ giao tiếp trong việc tạo cơ hội sử dụng ngôn ngữ trong tương tác thực tế.

Trong khi đó, các tiêu chí như độ chính xác (accuracy) và phát âm (pronunciation) cũng có sự cải thiện, nhưng ở mức độ thấp hơn. Kết quả này phù hợp với nhận định trong nghiên cứu SLA rằng các khía cạnh liên quan đến kiểm soát ngôn ngữ thường phát triển chậm hơn so với lưu loát khi người học tham gia vào các hoạt động giao tiếp có ý nghĩa.

Đối với tiêu chí tổ chức diễn ngôn (discourse), người học có tiến bộ trong việc trình bày ý tưởng rõ ràng hơn và sử dụng các phương tiện liên kết ở mức cơ bản. Tuy nhiên, khả năng phát triển lập luận vẫn còn hạn chế ở một số trường hợp, cho thấy đây là thành tố cần thời gian dài hơn để phát triển.

Nhìn chung, kết quả định lượng cho thấy sự thay đổi tích cực về năng lực nói của người học sau can thiệp. Tuy nhiên, do thiết kế nghiên cứu không có nhóm đối chứng, các kết quả này được diễn giải như những chỉ báo về xu hướng cải thiện trong bối cảnh lớp học cụ thể, thay vì bằng chứng khẳng định quan hệ nhân quả.

4.2. Phân tích kết quả theo mô hình tích hợp

Những thay đổi trong năng lực nói của người học có thể được lý giải từ góc độ vận hành của mô hình tích hợp giữa phương pháp giao tiếp và dạy học dựa trên nhiệm vụ.

Trước hết, sự cải thiện ở tiêu chí lưu loát và tương tác cho thấy vai trò của chu trình nhiệm vụ (task cycle) trong việc tạo điều kiện cho người học tham gia vào các hoạt động giao tiếp có ý nghĩa. Trong quá trình thực hiện nhiệm vụ, người học buộc phải sử dụng ngôn ngữ để đạt mục tiêu giao tiếp, từ đó tăng cường khả năng xử lý ngôn ngữ trong thời gian thực.

Bên cạnh đó, việc thiết lập bối cảnh giao tiếp rõ ràng giúp người học định hướng nội dung phát ngôn và huy động tri thức ngữ dụng phù hợp. Điều này góp phần cải thiện khả năng duy trì hội thoại và tổ chức thông tin trong quá trình nói.

Đối với các tiêu chí liên quan đến độ chính xác và phát âm, mức cải thiện hạn chế hơn có thể được lý giải bởi đặc điểm của hoạt động giao tiếp, khi người học ưu tiên truyền đạt ý nghĩa hơn là kiểm soát hình thức ngôn ngữ. Tuy nhiên, vai trò của phản hồi ngôn ngữ (feedback) trong giai đoạn sau nhiệm vụ đã góp phần hỗ trợ người học nhận diện và điều chỉnh lỗi, từ đó tạo tiền đề cho sự phát triển dần về độ chính xác.

Như vậy, kết quả nghiên cứu cho thấy sự phối hợp giữa ba thành tố của mô hình bối cảnh giao tiếp, chu trình nhiệm vụ và phản hồi ngôn ngữ đã tạo ra một môi trường học tập hỗ trợ phát triển năng lực nói theo hướng giao tiếp. Tuy nhiên, mức độ tác động không đồng đều giữa các thành tố của năng lực nói cũng cho thấy cần có những điều chỉnh trong thiết kế nhiệm vụ và thời lượng can thiệp để đạt hiệu quả toàn diện hơn.

4.3. Ví dụ nhiệm vụ tiêu biểu

Để minh họa cách thức vận hành của mô hình trong thực tiễn lớp học, phần này trình bày một hệ thống nhiệm vụ giao tiếp tiêu biểu cùng với các dạng đầu ra tương ứng. Việc trình bày dưới dạng bảng nhằm làm rõ mối liên hệ giữa các giai đoạn của chu trình nhiệm vụ, mục tiêu ngôn ngữ và tiêu chí đánh giá.

Bảng 2. Bảng Hệ thống nhiệm vụ + đầu ra

Giai đoạn	Nhiệm vụ giao tiếp	Mục tiêu ngôn ngữ (gắn B1-B2)	Tổ chức tương tác	Đầu ra kỳ vọng	Minh chứng đánh giá (rubric)
Pre-task	Kích hoạt chủ đề "Lựa chọn công việc phù hợp" (brainstorm + từ khóa)	Huy động từ vựng chủ đề, cấu trúc nêu ý kiến (tôi nghĩ rằng..., theo tôi...)	Nhóm 2-3	Danh sách ý tưởng + cụm từ	Fluency, Vocabulary/Accuracy
Task (1)	Trao đổi thông tin: so sánh 2 công việc	Mô tả, so sánh, nêu ưu/nhược điểm	Cặp	Đối thoại 3-4 phút	Interaction, Fluency
Task (2)	Thảo luận: chọn phương án tối ưu và bảo vệ quan điểm	Trình bày lập luận đơn giản, phản hồi ý kiến	Nhóm 3-4	Quyết định chung + lý do	Interaction, Discourse

Post-task	Trình bày độc thoại ngắn (2-3 phút)	Tổ chức ý, liên kết, phát triển lập luận	Cá nhân	Bài nói có mở thân - kết	Discourse, Fluency, Accuracy
Feedback	Phản hồi tập trung	Sửa lỗi điển hình; cải thiện lưu loát, tương tác	Toàn lớp	Phiên bản nói cải thiện (reformulation)	Tất cả tiêu chí

Ghi chú: Hệ thống nhiệm vụ được thiết kế theo tiến trình tăng dần về mức độ tương tác và yêu cầu nhận thức, phù hợp với mô tả năng lực nói ở bậc B1-B2.

Bảng 2 cho thấy các nhiệm vụ được tổ chức theo một chu trình nhất quán, trong đó mỗi giai đoạn đều gắn với mục tiêu ngôn ngữ và dạng đầu ra cụ thể. Đáng chú ý, các nhiệm vụ ở giai đoạn thực hiện (task) tạo điều kiện cho người học tham gia tương tác thực sự, qua đó phát triển các thành tố như lưu loát và tương tác.

Bên cạnh đó, việc chuyển từ nhiệm vụ tương tác sang trình bày độc thoại ở giai đoạn sau nhiệm vụ cho thấy sự kết nối giữa hai dạng năng lực nói trong Khung năng lực tiếng Việt. Điều này giúp người học không chỉ tham gia giao tiếp mà còn có khả năng tổ chức và trình bày ý tưởng một cách rõ ràng hơn.

Ngoài ra, việc tích hợp hoạt động phản hồi sau nhiệm vụ đóng vai trò quan trọng trong việc điều chỉnh đầu ra của người học, góp phần cải thiện các khía cạnh như độ chính xác và tổ chức diễn ngôn. Điều này phản ánh rõ định hướng của mô hình trong việc kết hợp giữa giao tiếp và xử lý ngôn ngữ.

4.4. Kết quả đánh giá năng lực nói (pre-post)

Kết quả đánh giá năng lực nói được tổng hợp từ bài kiểm tra trước và sau chương trình, dựa trên rubric 5 tiêu chí.

Bảng 3. So sánh điểm trung bình năng lực nói trước và sau can thiệp (n = 12)

Tiêu chí	Pre (M ± SD)	Post (M ± SD)	Mức tăng
Nội dung	2,8 ± 0,6	3,9 ± 0,5	+1,1
Lưu loát	2,6 ± 0,7	3,8 ± 0,6	+1,2
Độ chính xác	2,9 ± 0,5	3,6 ± 0,5	+0,7
Phát âm	3,0 ± 0,6	3,7 ± 0,5	+0,7
Tương tác	2,5 ± 0,6	3,9 ± 0,6	+1,4
Tổng điểm	13,8 ± 2,1	18,9 ± 1,8	+5,1

Để kiểm tra ý nghĩa của sự khác biệt quan sát được, nghiên cứu tiến hành kiểm định t-test cặp (paired-

samples t-test). Kết quả cho thấy sự khác biệt giữa điểm trước và sau can thiệp có ý nghĩa thống kê, $t(11) = 8,98$, $p < 0,001$. Điều này cho thấy mô hình can thiệp có tác động tích cực rõ rệt đến năng lực nói của người học. Ngoài ra, kích thước ảnh hưởng ở mức rất lớn (Cohen's $d = 2,59$), cho thấy mức độ tác động mạnh của mô hình.

Kết quả này cho thấy sự cải thiện không chỉ mang tính quan sát mà còn có ý nghĩa thống kê, qua đó củng cố độ tin cậy của kết quả nghiên cứu.

4.5. Phân tích kết quả

Kết quả cho thấy sự cải thiện ở tất cả các tiêu chí, trong đó nổi bật nhất là:

(1) Tương tác (+1,4)

Đây là tiêu chí tăng cao nhất, cho thấy các nhiệm vụ giao tiếp đã tạo điều kiện để người học: tham gia hội thoại; phản hồi ý kiến; duy trì tương tác.

(2) Lưu loát (+1,2)

Người học có xu hướng: nói dài hơn; ít ngập ngừng hơn.

Điều này phù hợp với đặc điểm của TBLT, khi người học được khuyến khích tập trung vào ý nghĩa hơn là hình thức.

(3) Nội dung (+1,1)

Sự cải thiện này cho thấy người học: tổ chức ý tưởng tốt hơn; trình bày rõ ràng hơn (đặc biệt trong các nhiệm vụ trình bày và tranh luận).

(4) Độ chính xác và phát âm (+0,7)

Mức tăng thấp hơn so với các tiêu chí khác, cho thấy: mô hình ưu tiên giao tiếp; nhưng vẫn có cải thiện ngôn ngữ thông qua phản hồi.

4.6. Kết quả khảo sát phản hồi học viên

Kết quả khảo sát phản hồi học viên như được thể hiện trong bảng 4.

Bảng 4. Phản hồi của học viên về mô hình CLT-TBLT

Nội dung	Điểm TB (1 - 5)
Tự tin hơn khi nói tiếng Việt	4,6
Hoạt động giao tiếp hữu ích	4,4
Chủ đề phù hợp thực tế	4,1
Phản hồi của giáo viên hiệu quả	4,8

Từ dữ liệu định lượng và phản hồi học viên, có thể rút ra ba nhận xét chính:

+ Năng lực nói được cải thiện rõ rệt, đặc biệt ở khía cạnh tương tác và lưu loát.

+ Mô hình CLT-TBLT phù hợp với trình độ B1-B2, giúp người học chuyển từ nói có kiểm soát sang giao tiếp tự nhiên.

+ Phản hồi sau nhiệm vụ đóng vai trò quan trọng trong việc cải thiện độ chính xác ngôn ngữ.

5. THẢO LUẬN

Kết quả nghiên cứu bước đầu cho thấy mô hình tích hợp CLT-TBLT có xu hướng tạo ra những thay đổi tích cực đến sự phát triển năng lực nói tiếng Việt của người học ở trình độ B1-B2, đặc biệt ở các phương diện lưu loát, tương tác và tổ chức nội dung. Những phát hiện này có thể được lý giải trên cơ sở các lý thuyết về dạy học theo nhiệm vụ và quan điểm giao tiếp trong tiếp thu ngôn ngữ thứ hai.

Trước hết, sự cải thiện rõ rệt ở tiêu chí lưu loát (fluency) và tương tác (interaction) phù hợp với quan điểm của Ellis [4] rằng các nhiệm vụ giao tiếp có xu hướng thúc đẩy người học tập trung vào ý nghĩa hơn là hình thức. Khi tham gia vào các nhiệm vụ như thảo luận nhóm hoặc giải quyết vấn đề, người học buộc phải sử dụng ngôn ngữ để truyền đạt ý tưởng và duy trì hội thoại, thay vì chỉ tái hiện các cấu trúc đã học. Chính áp lực giao tiếp này tạo điều kiện cho việc phát triển độ lưu loát và khả năng xử lý ngôn ngữ trong thời gian thực.

Kết quả này cũng tương thích với mô hình của Skehan [14], trong đó năng lực nói được phân tích theo ba trục: lưu loát, chính xác và phức tạp (fluency-accuracy-complexity). Theo Skehan [14], các nhiệm vụ giao tiếp thường thúc đẩy lưu loát và tương tác, nhưng có thể làm giảm mức độ chính xác nếu không có sự can thiệp phù hợp. Trong nghiên cứu này, mặc dù độ chính xác ngôn ngữ tăng ít hơn so với các tiêu chí khác, nhưng vẫn có sự cải thiện đáng kể. Điều này có thể được lý giải bởi việc kết hợp giai đoạn post-task với hoạt động phản hồi ngôn ngữ, giúp người học chú ý đến hình thức ngôn ngữ sau khi đã hoàn thành nhiệm vụ giao tiếp.

Một phát hiện đáng chú ý khác là sự gia tăng rõ rệt ở tiêu chí tương tác, đây cũng là tiêu chí có mức cải thiện cao nhất. Kết quả này phù hợp với quan điểm của Long [6] về vai trò của tương tác trong tiếp thu ngôn ngữ. Theo Long, quá trình thương lượng nghĩa (negotiation of meaning) trong giao tiếp đóng vai trò quan trọng trong việc giúp người học nhận ra khoảng cách giữa năng lực hiện tại và yêu cầu giao tiếp, từ đó thúc đẩy quá trình điều chỉnh ngôn ngữ. Trong mô hình CLT-TBLT được triển khai, các nhiệm vụ giao tiếp được thiết kế theo hướng buộc người học phải tương tác để hoàn thành mục tiêu, qua đó tạo ra nhiều cơ hội thương lượng nghĩa và điều chỉnh phát ngôn.

Bên cạnh đó, sự cải thiện ở tiêu chí nội dung cho thấy người học không chỉ nói nhiều hơn mà còn tổ chức ý tưởng tốt hơn. Điều này có thể được giải thích bởi việc sử dụng các nhiệm vụ như tranh luận và trình bày, trong đó người học phải xây dựng lập luận và trình bày quan điểm một cách logic. So với các hoạt động luyện nói truyền thống, các nhiệm vụ này yêu cầu mức độ xử lý nhận thức cao hơn, từ đó góp phần phát triển năng lực diễn ngôn.

Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu cũng cho thấy mức độ cải thiện ở tiêu chí độ chính xác (accuracy) và phát âm (pronunciation) thấp hơn so với các tiêu chí khác. Hiện tượng này phản ánh một đặc điểm phổ biến của các mô hình dạy học theo nhiệm vụ, khi trọng tâm được đặt vào giao tiếp hơn là hình thức ngôn ngữ. Tuy nhiên, việc tích hợp giai đoạn phản hồi sau nhiệm vụ đã giúp hạn chế phần nào sự suy giảm độ chính xác, đồng thời tạo điều kiện để người học điều chỉnh việc sử dụng ngôn ngữ trên cơ sở trải nghiệm giao tiếp thực tế.

Từ góc độ lý thuyết, kết quả nghiên cứu này góp phần làm rõ vai trò của việc tích hợp CLT và TBLT trong giảng dạy năng lực nói. Nếu CLT cung cấp định hướng giao tiếp và nhấn mạnh vai trò của tương tác, thì TBLT cung cấp một cấu trúc sư phạm rõ ràng giúp tổ chức hoạt động học tập một cách hệ thống. Sự kết hợp này cho phép xây dựng một môi trường học tập trong đó người học vừa được tham gia vào các tình huống giao tiếp có ý nghĩa, vừa được hỗ trợ thông qua một quy trình học tập có cấu trúc. Những kết quả này góp phần cung cấp những chỉ báo thực nghiệm ban đầu về tính khả thi và tiềm năng của mô hình tích hợp CLT-TBLT trong phát triển năng lực nói tiếng Việt như một ngoại ngữ ở trình độ trung cấp.

Từ góc độ khoảng trống nghiên cứu đã được xác định, kết quả này góp phần làm rõ cách thức vận dụng khung TBLT trong bối cảnh giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ. Cụ thể, việc nhấn mạnh vai trò của bối cảnh giao tiếp và phản hồi ngôn ngữ cho thấy cách tiếp cận tích hợp không chỉ dừng lại ở việc kết hợp hai phương pháp, mà còn liên quan đến việc tái cấu trúc mối quan hệ giữa tương tác và phát triển năng lực ngôn ngữ trong một bối cảnh ngôn ngữ cụ thể.

Đóng góp quan trọng của nghiên cứu này không nằm ở việc xây dựng một mô hình hoàn toàn mới, mà ở việc vận dụng và điều chỉnh mô hình tích hợp CLT-TBLT trong bối cảnh giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ, đặc biệt ở trình độ trung cấp. Trong khi các nghiên cứu trước đây chủ yếu tập trung vào từng phương pháp riêng lẻ hoặc áp dụng trong giảng dạy các ngôn ngữ khác, nghiên cứu này đã xây dựng một khung sư phạm cụ thể, trong đó xác

định rõ vai trò của từng thành tố: bối cảnh giao tiếp, chu trình nhiệm vụ và phản hồi ngôn ngữ. Mô hình này không chỉ mang tính lý thuyết mà còn được kiểm nghiệm bước đầu trong thực tiễn lớp học. Tuy nhiên, cần thận trọng khi diễn giải kết quả nghiên cứu. Sự cải thiện về năng lực nói có thể không chỉ bắt nguồn từ mô hình giảng dạy, mà còn chịu ảnh hưởng của các yếu tố khác như động lực học tập tăng lên, sự quen thuộc với dạng nhiệm vụ hoặc ảnh hưởng của giáo viên trong quá trình can thiệp. Do đó, không thể quy toàn bộ sự tiến bộ của người học cho mô hình CLT-TBLT mà cần xem xét trong mối tương tác với các yếu tố bối cảnh khác.

Cần lưu ý rằng thiết kế nghiên cứu trong phạm vi mẫu nhỏ và không có nhóm đối chứng không nhằm so sánh hiệu quả của mô hình CLT-TBLT với các phương pháp giảng dạy khác, mà tập trung vào việc kiểm tra tính khả thi của mô hình trong một bối cảnh lớp học cụ thể. Do đó, các kết quả của nghiên cứu nên được hiểu như những chỉ báo ban đầu về tiềm năng của mô hình, hơn là bằng chứng khẳng định về ưu thế so với các phương pháp khác.

Ngoài ra, nghiên cứu cũng gợi ý rằng việc phát triển năng lực nói ở trình độ B1-B2 cần được tiếp cận theo hướng cân bằng giữa giao tiếp và hình thức ngôn ngữ. Việc tập trung quá nhiều vào độ chính xác có thể làm giảm tính tự nhiên của giao tiếp, trong khi việc bỏ qua yếu tố này có thể dẫn đến sự hình thành các lỗi ngôn ngữ cố định. Mô hình CLT-TBLT, với việc kết hợp giữa hoạt động giao tiếp và phản hồi sau nhiệm vụ, có thể được xem là một giải pháp trung gian nhằm giải quyết vấn đề này.

Tuy nhiên, cần lưu ý rằng kết quả nghiên cứu chỉ mang tính bước đầu do quy mô mẫu còn hạn chế. Các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng đối tượng nghiên cứu và thời gian triển khai để kiểm chứng sâu hơn hiệu quả của mô hình. Đồng thời, cần có thêm các nghiên cứu so sánh với thiết kế thực nghiệm chặt chẽ hơn nhằm xác định rõ hơn vị trí và mức độ tác động của mô hình CLT-TBLT trong giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ.

6. KẾT LUẬN

Nghiên cứu này vận dụng và bước đầu kiểm nghiệm một mô hình giảng dạy tích hợp giữa phương pháp giao tiếp (CLT) và dạy học theo nhiệm vụ (TBLT) trong phát triển năng lực nói tiếng Việt cho người nước ngoài ở trình độ B1-B2. Trên cơ sở kết hợp giữa định hướng giao tiếp của CLT và cấu trúc sư phạm của TBLT, mô hình đã tạo ra một khung tổ chức hoạt động lớp học trong đó người học được tham gia vào các nhiệm vụ giao tiếp có ý nghĩa, đồng thời được hỗ trợ thông qua các giai đoạn chuẩn bị và phản hồi ngôn ngữ.

Kết quả nghiên cứu cho thấy việc triển khai mô hình trong chương trình 8 tuần với 20 tiết học cho thấy xu hướng cải thiện năng lực nói của người học trên nhiều phương diện, đặc biệt là độ lưu loát, khả năng tương tác và tổ chức nội dung. Mặc dù mức độ cải thiện về độ chính xác và phát âm còn khiêm tốn hơn, nhưng vẫn cho thấy xu hướng tích cực khi được hỗ trợ bằng hoạt động phản hồi sau nhiệm vụ. Những kết quả này củng cố giả thuyết rằng việc tổ chức hoạt động học tập dựa trên nhiệm vụ giao tiếp có thể tạo điều kiện thuận lợi cho việc phát triển năng lực nói trong bối cảnh học ngoại ngữ.

Về mặt lý thuyết, nghiên cứu đóng góp vào lĩnh vực giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ bằng việc vận dụng và điều chỉnh một mô hình tích hợp CLT-TBLT có tính hệ thống, trong đó xác định rõ vai trò của từng thành tố: bối cảnh giao tiếp, chu trình nhiệm vụ và phản hồi ngôn ngữ. Mô hình này góp phần làm rõ cách thức kết hợp hai hướng tiếp cận vốn thường được triển khai riêng lẻ, đồng thời cung cấp một khung tham chiếu cho việc thiết kế hoạt động dạy học theo định hướng giao tiếp.

Về mặt sư phạm, nghiên cứu gợi ý rằng việc phát triển năng lực nói ở trình độ trung cấp cần được tổ chức thông qua các nhiệm vụ giao tiếp có tính xác thực, thay vì chỉ dựa vào các bài tập luyện cấu trúc. Giáo viên có thể vận dụng mô hình CLT-TBLT để thiết kế bài học theo chu trình nhiệm vụ, trong đó chú trọng đến việc tạo cơ hội cho người học tương tác, thương lượng nghĩa và sử dụng ngôn ngữ trong các tình huống gần với thực tế. Đồng thời, việc tích hợp phản hồi sau nhiệm vụ là cần thiết để giúp người học cải thiện độ chính xác và nâng cao nhận thức về ngôn ngữ.

Tuy nhiên, nghiên cứu cũng tồn tại một số hạn chế. Quy mô mẫu nhỏ và thời gian thử nghiệm tương đối ngắn khiến kết quả chưa thể khái quát cho toàn bộ người học tiếng Việt. Ngoài ra, việc đánh giá năng lực nói vẫn phụ thuộc vào tiêu chí chấm điểm mang tính định tính, dù đã được chuẩn hóa bằng rubric.

Trong các nghiên cứu tiếp theo, cần mở rộng quy mô mẫu và kéo dài thời gian can thiệp để đánh giá tác động lâu dài của mô hình. Đồng thời, có thể kết hợp các phương pháp phân tích định lượng sâu hơn để kiểm chứng mức độ ảnh hưởng của từng thành tố trong mô hình CLT-TBLT. Bên cạnh đó, việc áp dụng mô hình này cho các trình độ khác hoặc trong các bối cảnh học tập khác nhau cũng là một hướng nghiên cứu đáng quan tâm.

Tổng thể, nghiên cứu này có thể được xem như một bước thử nghiệm sư phạm nhằm kiểm tra tính khả thi của việc tích hợp CLT và TBLT trong giảng dạy tiếng Việt như

một ngoại ngữ, qua đó mở ra hướng tiếp cận mới cho việc thiết kế hoạt động phát triển năng lực nói trong các bối cảnh học tập tương tự.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Brown G., Yule G., *Teaching the Spoken Language*. Cambridge University Press, 2007.
- [2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Thông tư số 17/2015/TT-BGDĐT về khung năng lực tiếng Việt cho người nước ngoài*. 2015.
- [3]. Bygate M., *Speaking*. Oxford University Press, 2001.
- [4]. Ellis R., *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press, 2003.
- [5]. Lê Nguyễn Hạnh Phước, "Hoạt động giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài theo hướng giao tiếp," *Kỷ yếu Hội thảo khoa học, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế*, 2023.
- [6]. Long M., *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley-Blackwell, 2015.
- [7]. Malihah N., "The effectiveness of speaking instruction through task-based language teaching," *Register Journal*, 3(1), 85-101-2010.
- [8]. Nguyễn Đình Như Hà và cộng sự, "Áp dụng mô hình tiếp cận dựa vào nhiệm vụ trong việc dạy năng lực nói tiếng Anh," *Tạp chí Khoa học Đại học Mở TP.HCM*, 2022.
- [9]. Nguyễn Thị Ngọc Ánh, "Ứng dụng phương pháp giao tiếp trong giảng dạy tiếng Anh ở trường phổ thông," *Journal of Educational Equipment: Applied Research*, 2, 2024.
- [10]. Nguyễn Văn Chính, "Áp dụng đường hướng giao tiếp trong xử lý ngôn ngữ dạy tiếng Việt cho người nước ngoài," *Kỷ yếu Hội thảo quốc tế Việt Nam học lần thứ tư*, 2012.
- [11]. Nguyễn Việt Hương, *Tiếng Việt nâng cao dành cho người nước ngoài (Quyển 1, 2)*. NXB ĐHQG Hà Nội, 2010.
- [12]. Nunan, D. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press, 2004.
- [13]. Richards J. C., *Communicative Language Teaching*. Oxford University Press, 2006.
- [14]. Skehan P., *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press, 1998.
- [15]. Willis D., Willis J., *Doing Task-Based Teaching*. Oxford University Press, 2007.
- [16]. Willis J., *A Framework for Task-Based Learning*. Addison Wesley, 1996.

AUTHOR INFORMATION

Trinh Thi Thu Hien

Institute of Linguistics, Vietnam Academy of Social Sciences, Vietnam