

**ỦY BAN NHÂN DÂN TỈNH NINH BÌNH
TRƯỜNG ĐẠI HỌC HOA LƯ**



**BÁO CÁO NGHIỆM THU ĐỀ TÀI NGHIÊN CỨU KHOA HỌC
VÀ CÔNG NGHỆ CẤP TRƯỜNG**

**NGHIÊN CỨU PHONG CÁCH GIẢNG DẠY VÀ
HỌC TẬP TIẾNG ANH TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC HOA LƯ**

Chủ nhiệm đề tài: ĐẶNG THANH ĐIỂM

Đơn vị công tác: Khoa Ngoại ngữ - Tin học

Ninh Bình, tháng 05 năm 2017

**ỦY BAN NHÂN DÂN TỈNH NINH BÌNH
TRƯỜNG ĐẠI HỌC HOA LƯ**



**BÁO CÁO NGHIỆM THU ĐỀ TÀI NGHIÊN CỨU KHOA HỌC
VÀ CÔNG NGHỆ CẤP TRƯỜNG**

**NGHIÊN CỨU PHONG CÁCH GIẢNG DẠY VÀ
HỌC TẬP TIẾNG ANH TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC HOA LƯ**

Chủ nhiệm đề tài: ĐẶNG THANH ĐIỂM (CN)
Thành viên đề tài: NGUYỄN THỊ HỒNG TUYÊN (ThS)
NGUYỄN THỊ HUỆ (ThS)
Đơn vị công tác: Khoa Ngoại ngữ - Tin học

Ninh Bình, tháng 05 năm 2017

THÔNG TIN CHUNG VỀ ĐỀ TÀI

1. Tên đề tài

Nghiên cứu phong cách giảng dạy và học tập Tiếng Anh tại trường Đại học Hoa Lư

2. Lĩnh vực nghiên cứu

Giáo dục

3. Thời gian thực hiện

9 tháng (Từ tháng 08 năm 2016 đến tháng 05 năm 2017)

4. Chủ nhiệm đề tài

Họ và tên: Đặng Thanh Điềm (CN)

Đơn vị công tác: Khoa Ngoại ngữ - Tin học

5. Các thành viên tham gia

Các thành viên: Nguyễn Thị Hồng Tuyên (ThS)

Nguyễn Thị Huệ (ThS)

Đơn vị công tác: Khoa Ngoại ngữ - Tin học

6. Các đơn vị phối hợp

Bộ môn Tiếng Anh, Khoa Ngoại ngữ - Tin học

TÓM TẮT ĐỀ TÀI

Theo Dunn (1983), "*mỗi người chúng ta đều có những thế mạnh riêng, và không ai giống ai*" [7]. Đây không chỉ đơn thuần là một nhận định cá nhân mà còn là một phát hiện có ý nghĩa to lớn và đã được chứng minh bởi rất nhiều nghiên cứu thuộc lĩnh vực giảng dạy ngôn ngữ trong nhiều năm qua.

Mỗi cá thể người học đều khác biệt về cách học, xét theo các khía cạnh như nhu cầu, động lực, sở thích, năng khiếu, v.v. Trong đó, phong cách học tập là yếu tố được đông đảo các tác giả đã dành tâm huyết để tìm hiểu. Mặc dù phong cách học tập đã được đào sâu nghiên cứu, nhưng lại có rất ít nghiên cứu về nó trong lĩnh vực giảng dạy ngoại ngữ tiếng Anh tại Việt Nam.

Đề tài nghiên cứu này hướng đến đối tượng sinh viên không chuyên ngữ, học năm thứ hai tại trường Đại học Hoa Lư và giảng viên môn tiếng Anh của họ nhằm các mục đích: xác định được phong cách học tập của sinh viên, khảo sát phong cách giảng dạy của giảng viên và chỉ ra mức độ tương thích giữa phong cách giảng dạy và phong cách học tập. Nhóm đề tài sử dụng các công cụ: bảng câu hỏi điều tra, phỏng vấn trực tiếp và quan sát lớp học mang đến những số liệu cần thiết để đưa ra được kết luận về những vấn đề cần nghiên cứu.

Dựa trên những kết quả nghiên cứu, nhóm đề tài đề xuất một số gợi ý về phong cách giảng dạy và khai thác giáo trình để cải thiện phong cách giảng dạy sao cho hòa hợp với phong cách học tập tiếng Anh của sinh viên trường Đại học Hoa Lư.

Từ khóa: Phong cách học tập (Learning Style), Phong cách giảng dạy (Teaching Style), Khai thác giáo trình (Textbook Adaptation), Mô hình phong cách giảng dạy của Joy Reid (Joy Reid's Learning Style Models).

MỤC LỤC

Thông tin chung về đề tài	i
Tóm tắt đề tài.....	ii
Danh mục bảng biểu, danh mục hình	vii
Bảng ký hiệu và chữ viết tắt	viii

PHẦN MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài	1
1.1. Cơ sở lý luận	1
1.2. Cơ sở thực tiễn	2
2. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu	2
2.1. Mục đích nghiên cứu	2
2.2. Mục tiêu và nhiệm vụ nghiên cứu	3
3. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu	3
3.1. Đối tượng nghiên cứu	3
3.2. Phạm vi nghiên cứu	3
4. Phương pháp nghiên cứu	3

PHẦN NỘI DUNG

Chương 1: Cơ sở lý thuyết

1.1. Phong cách học tập	4
1.1.1. Phong cách	4
1.1.2. Phong cách học tập	4
1.1.3. Mô hình phong cách học tập	5
1.1.3.1. Mô hình của David Kolb	6
1.1.3.2. Mô hình của Peter Honey và Alan Mumford.....	8

1.1.3.3. Mô hình của Rita Dunn và Kenneth Dunn	10
1.1.3.4. Mô hình của Joy Ried	12
1.1.3.5. Nhận xét tổng quát các mô hình PCHT	13
1.1.4. Các thành tố của phong cách học tập	13
1.1.5. Đặc điểm của phong cách học tập	15
1.2. Phong cách giảng dạy	15
1.2.1. Định nghĩa	15
1.2.2. Các thành tố của phong cách giảng dạy	16
1.2.3. Phương pháp giảng dạy và phong cách giảng dạy	17
1.2.4. Các kiểu phong cách giảng dạy	18
1.3. Các giả thuyết về sự tương thích giữa PCGD và PCHT	22
1.3.1. Giả thuyết về sự tương thích	22
1.3.2. Giả thuyết về sự không tương thích	22
1.3.3. Các đề xuất dựa trên giả thuyết	23

Chương 2: Thực trạng và giải pháp

2.1. Bối cảnh và khách thể nghiên cứu	25
2.1.1. Bối cảnh nghiên cứu	25
2.1.2. Khách thể nghiên cứu	26
2.2. Thực trạng phong cách học tập của sinh viên	26
2.2.1. Công cụ điều tra thực trạng	26
2.2.2. Kết quả điều tra thực trạng	28
2.3. Thực trạng phong cách giảng dạy của giảng viên	34
2.3.1. Công cụ điều tra thực trạng	34
2.3.2. Kết quả điều tra thực trạng	35

2.4. Đánh giá sự đáp ứng của PCGD đối với PCHT tại trường ĐHHL ...	37
2.4.1. Công cụ đánh giá	37
2.4.2. Kết quả đánh giá	37
2.5. Đề xuất một số giải pháp về PCGD	42
2.5.1. Chiến lược dạy học phân hóa	43
2.5.2. Các phương pháp dạy học tích cực	44
2.5.3. Khai thác giáo trình một cách hiệu quả	47

PHẦN KẾT LUẬN, KIẾN NGHỊ

1. Kết luận	51
1.1. Kết quả nghiên cứu	51
1.2. Hạn chế của đề tài	52
1.3. Đóng góp của đề tài	52
2. Kiến nghị	53
2.1. Đối với cấp quản lý	53
2.2. Đối với giảng viên	53
2.3. Đối với sinh viên	54
Tài liệu tham khảo	56
Phụ lục	59
Phụ lục 1: Phiếu điều tra về PCHT của Reid (PLSPQ)	59
Phụ lục 2: Bảng phân loại điểm PCHT theo phiếu điều tra PLSPQ	62
Phụ lục 3: Câu hỏi phỏng vấn giảng viên	64
Phụ lục 4: Câu hỏi phỏng vấn với sinh viên	65
Phụ lục 5: Phiếu quan sát lớp học	66
Phụ lục 6: Phiếu điều tra PCGD của Grasha-Reichmann.....	67

DANH MỤC BẢNG BIỂU VÀ DANH MỤC HÌNH

Danh mục bảng biểu

- Bảng 1: Tóm tắt các PCHT theo Honey và Mumford
- Bảng 2: Mô hình PCHT của Rita và Kenneth Dunn (VAKT)
- Bảng 3: Mô tả hai trong số sáu PCHT của Reid
- Bảng 4: Ba thành tố của PCHT theo Keefe (1979)
- Bảng 5: Chín thành tố của PCGD
- Bảng 6: Sự phân bố PCHT ở các quốc gia khác nhau
- Bảng 7: Ba thành tố của PCGD
- Bảng 8: Phương pháp giảng dạy đáp ứng PCHT (theo giảng viên)
- Bảng 9: Phương pháp giảng dạy đáp ứng PCHT (theo quan sát lớp học)
- Bảng 10: Đặc điểm của 6 sinh viên tham gia phỏng vấn

Danh mục hình

- Hình 1: Chu trình học tập theo mô hình của Kolb
- Hình 2: Các thành tố của PCHT theo Rita và Kenneth Dunn (1978)
- Hình 3: Kết quả trả lời phiếu điều tra PCGD của giảng viên

Danh mục biểu đồ

- Biểu đồ 1: Phân bố PCHT chính, phụ và không điển hình
- Biểu đồ 2: Phân nhóm PCHT của sinh viên
- Biểu đồ 3: So sánh PCHT chính và PCHT phụ
- Biểu đồ 4: PCHT không điển hình

BẢNG KÝ HIỆU VÀ CHỮ VIẾT TẮT

DHHL	Đại học Hoa Lư
LSI	Learning Style Inventory
LSQ	Learning Style Questionnaire
PCHT	Phong cách học tập
PCGD	Phong cách giảng dạy
PLSPQ	Learning Style Preference Questionnaire

PHẦN MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

1.1. Cơ sở lý luận

Nhờ những thành tựu về nghiên cứu trí óc con người và khoa học tâm lý về "*sự khác biệt cá thể*" (individual differences), kể từ những năm 1970 sự khác biệt về PCHT đã được coi là một lĩnh vực nghiên cứu nghiêm túc của lý thuyết về dạy và học. Tuy nhiên, mãi đến những năm 1980 mới có nhiều tác giả thực sự quan tâm đến khái niệm này.

Trên thế giới, đã có rất nhiều những báo cáo khoa học liên quan đến đề tài như nghiên cứu của Castaned (2009) về sự phù hợp giữa phong cách nhận thức của người dạy và người học [2], nghiên cứu của Dunn (1983) về việc người học tự nhận định về PCHT của mình, hoặc các chiến lược học tập được đúc kết từ PCHT khác nhau trong nghiên cứu của Willing (1984, 1985, 1987, 1988) [7].

Kết quả của những nghiên cứu trên cho thấy rằng người học sở hữu những PCHT khác nhau và rất phong phú. Do vậy, bản thân người học cũng thể hiện thái độ và phản ứng khác nhau trước một hoạt động cụ thể nào đó ở trên lớp. Thêm vào đó, sự điều chỉnh phong cách giảng dạy một cách phù hợp của giảng viên sẽ đem kết sự tiến bộ và cải thiện đáng kể đối với người học. Ví dụ như theo như trích dẫn của Willing (1988) thì Hunt (1979) đã cho rằng "*kiến thức về PCHT có thể ảnh hưởng và tăng cường sự phát triển mức độ nhận thức của người học*" [27].

1.2. Cơ sở thực tiễn

Trong xu thế toàn cầu hóa và hội nhập thế giới, tiếng Anh đã trở thành công cụ giao tiếp thiết yếu. Ở Việt Nam, theo số liệu năm 2010 của Bộ Giáo dục và Đào tạo, có tới 98% học sinh Trung học Cơ sở và Trung học Phổ thông chọn tiếng Anh là môn học ngoại ngữ ở trường. Ngày càng có nhiều nghiên cứu được thực hiện ở tất cả các cấp nhằm tìm kiếm cách tiếp cận, phương pháp và kỹ thuật giảng dạy tiếng Anh hiệu quả.

Ý tưởng đầu tiên của nhóm đề tài về việc nghiên cứu PCHT của sinh viên xuất phát từ sự tò mò sau khi trao đổi với một số sinh viên tại trường ĐHHL về việc học tiếng Anh. Những sinh viên này đã đưa ra những tranh luận khác nhau và ý kiến có phần trái chiều xoay quanh cùng một tiết học của giảng viên - tiết học mà giảng viên yêu cầu sinh viên đóng kịch về những tình huống giao tiếp cơ bản. Có sinh viên rất hào hứng với lớp học cũng như hoạt động mà giảng viên yêu cầu, trong khi đó một vài sinh viên thể hiện sự ngại ngùng trong việc di chuyển và tham gia hoạt động.

Với những kiến thức cơ bản về PCHT và PCGD được trau dồi từ các môn Giáo học pháp ở bậc đại học và sau đại học, nhóm đề tài cho rằng cách lý giải hợp lý cho vấn đề vừa nêu trên có thể được tìm thấy trong nghiên cứu về PCHT, bởi lẽ PCHT được biết đến như là một trong những yếu tố dẫn đến sự khác biệt giữa người học.

Trên thế giới, dù có nhiều nghiên cứu về PCHT, việc áp dụng lý thuyết về PCHT vào "*một môi trường học tập cụ thể*" vẫn chưa được thực hiện rộng rãi và hiệu quả [27]. Ở Việt Nam, có rất ít nghiên cứu về PCHT nên khi muốn áp dụng lý thuyết về PCHT vào quá trình giảng dạy, giáo viên gặp rất nhiều khó khăn trong việc tìm kiếm nguồn tài liệu để làm cơ sở.

Từ tất cả những lý do nêu trên, từ những tò mò ban đầu cùng với những giá trị thực tiễn của lý thuyết về PCHT, đề tài "*Nghiên cứu về phong cách giảng dạy và học tập tiếng Anh tại trường Đại học Hoa Lu*" được thực hiện.

2. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu

2.1. Mục đích nghiên cứu

Nghiên cứu hướng đến nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập môn tiếng Anh cho sinh viên trường ĐHHL (cụ thể hơn là đối với sinh viên năm hai, học phần tiếng Anh 3) thông qua việc nghiên cứu tổng hợp lý thuyết về PCHT và PCGD, khảo sát thực trạng của PCHT, PCGD tiếng Anh tại trường ĐHHL để có thể đưa ra những đề xuất giúp nâng cao chất lượng dạy và học.

2.2. Mục tiêu và nhiệm vụ nghiên cứu

Bốn nhiệm vụ cụ thể của đề tài bao gồm:

- (1) nghiên cứu tổng hợp lý thuyết về PCHT và PCGD
- (2) khảo sát thực trạng PCHT và PCGD tiếng Anh tại trường ĐHHL
- (3) đánh giá mức độ PCGD của giảng viên ĐHHL đáp ứng với PCHT
- (4) đề xuất các giải pháp về PCGD để nâng cao chất lượng dạy và học

3. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

3.1. Đối tượng nghiên cứu

- Lý thuyết về PCHT và PCGD
- PCHT tiếng Anh của sinh viên ĐHHL
- PCGD của giảng viên môn tiếng Anh ĐHHL

3.2. Phạm vi nghiên cứu

- PCHT theo mô hình sáu thành phần của Reid bao gồm: (1) *nghe (auditory)*, (2) *nhìn (visual)*, (3) *vận động (kinesthetic)*, (4) *xúc giác (tactile)*, (5) *cá nhân (individual)* và (6) *nhóm (group)*.
- Ba thành tố của PCGD: (1) *Phân nhóm học sinh (student groupings)*, (2) *đặc trưng giảng dạy (teaching characteristics)* và (3) *phương pháp và kỹ thuật giảng dạy (teaching methods)*.
- Các giải pháp về PCGD dựa trên ba thành tố trên.

4. Phương pháp nghiên cứu

- Nhóm phương pháp nghiên cứu lý luận: Phương pháp phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa, khái quát hóa
- Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn: Phương pháp trắc nhiệm, phỏng vấn điều tra, quan sát.
- Nhóm phương pháp đo đạc, xử lý số liệu: Phương pháp toán thống kê

PHẦN NỘI DUNG

CHƯƠNG I: CƠ SỞ LÝ THUYẾT

1.1. Phong cách học tập

1.1.1. Phong cách

"*Phong cách*" là một khái niệm quen thuộc trong đời sống hàng ngày và tùy vào cách tiếp cận mà được hiểu theo nhiều cách khác nhau. Trong từ điển tiếng Việt thì "phong cách" là "*những cung cách sinh hoạt, làm việc, hoạt động, cư xử tạo nên cái riêng biệt của một người hay một lớp người nào đó*"

Theo nhà tâm lý học Xô Viết Klimov thì phong cách là toàn bộ hệ thống những phương pháp, thủ thuật tiếp nhận, phản ứng hành động tương đối bền vững, ổn định của cá nhân, quy định sự khác biệt và giúp cá nhân thích nghi với môi trường sống (đặc biệt là môi trường xã hội) để tồn tại và phát triển.

Như vậy, nói đến phong cách là nói đến các kiểu cách hoạt động đặc trưng của một con người cụ thể, quy định bởi các đặc điểm nhân cách cá nhân của chính con người đó. Đặc điểm cơ bản của phong cách đó là: (1) tương đối bền vững, ổn định (của cá nhân) và (2) khác biệt (giữa các cá nhân với nhau).

1.1.2. Phong cách học tập

Kiểu nhận thức (cognitive styles) và PCHT (learning styles) là hai khái niệm được nhắc đến nhiều nhất trong số những yếu tố về sự khác biệt cá nhân (individual differences). Witkin (2003) đã định nghĩa kiểu nhận thức là cách mà người học *thu nhận kiến thức* (cognition) và *xử lý thông tin* (conceptualization) [27]. Còn theo Willing (1988), kiểu nhận thức chủ yếu tập trung vào *hiện tượng tâm lý* (mental phenomena) trong khi đó PCHT lại bao gồm cả *tâm lý, thể chất và cảm xúc* (the mental, the physical and the affective realms). Thêm vào đó, kiểu nhận thức thì khó nắm bắt nên sẽ gây khó khăn cho nhà nghiên cứu khi quan sát trong khi đó PCHT thì hoàn toàn có thể được đánh giá ở môi trường hoạt động bình thường của đối tượng. Do vậy, hiện nay khái niệm "*PCHT được nghiên cứu phổ biến hơn kiểu nhận thức*" [27].

Để đưa ra một định nghĩa chính xác về PCHT là điều không dễ dàng vì mỗi học giả khi trình bày lý thuyết về PCHT đều có định nghĩa riêng và dựa vào định nghĩa đó để xây dựng nên những mô hình PCHT của mình. Tô Thu Hương (2009) đã định nghĩa: *PCHT là cách học tự nhiên, theo thói quen và sự ưa thích của mỗi cá nhân*. Định nghĩa này nêu được những đặc trưng cơ bản của PCHT. Tuy nhiên, nó còn đơn giản và chung chung, khiến người đọc dễ nhận định rằng PCHT là tất cả những *yếu tố tâm lý* ảnh hưởng trực tiếp đến quá trình học tập.

Một định nghĩa khác của Keefe (1979) trích dẫn trong nghiên cứu của Willing (1988:40): *"PCHT là các hành vi nhận thức, tình cảm và sinh lý đặc trưng, là những chỉ số tương đối ổn định về cách người học cảm nhận, tương tác và đáp ứng với môi trường học tập... PCHT là một cách hoạt động nhất quán, phản ánh các nguyên nhân cơ bản của hành vi học tập"*.

Learning styles are characteristic cognitive, affective and physiological behaviors that serve as relatively stable indicators of how learners perceive, interact with and respond to the learning environment... learning style is a consistent way of functioning that reflects the underlying cause of learning behaviors.

Có thể nhận thấy các nội dung cốt lõi trong định nghĩa về PCHT như sau: PCHT là (1) những đặc điểm riêng biệt của cá nhân; (2) bao gồm các đặc điểm về nhận thức, cảm xúc, sinh lý; (3) chỉ ra các ưu thế của cá nhân khi tiếp nhận, xử lý và lưu giữ thông tin; (4) tương đối bền vững.

1.1.3. Mô hình phong cách học tập

"*Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning*" của Coffield và các tác giả khác (2004) đã liệt kê 71 mô hình PCHT đã được phát triển trong 40-50 năm qua [3]. Trong số đó, 13 mô hình được xác định là phổ biến nhất còn lại 58 mô hình không được tính đến vì các lý do sau:

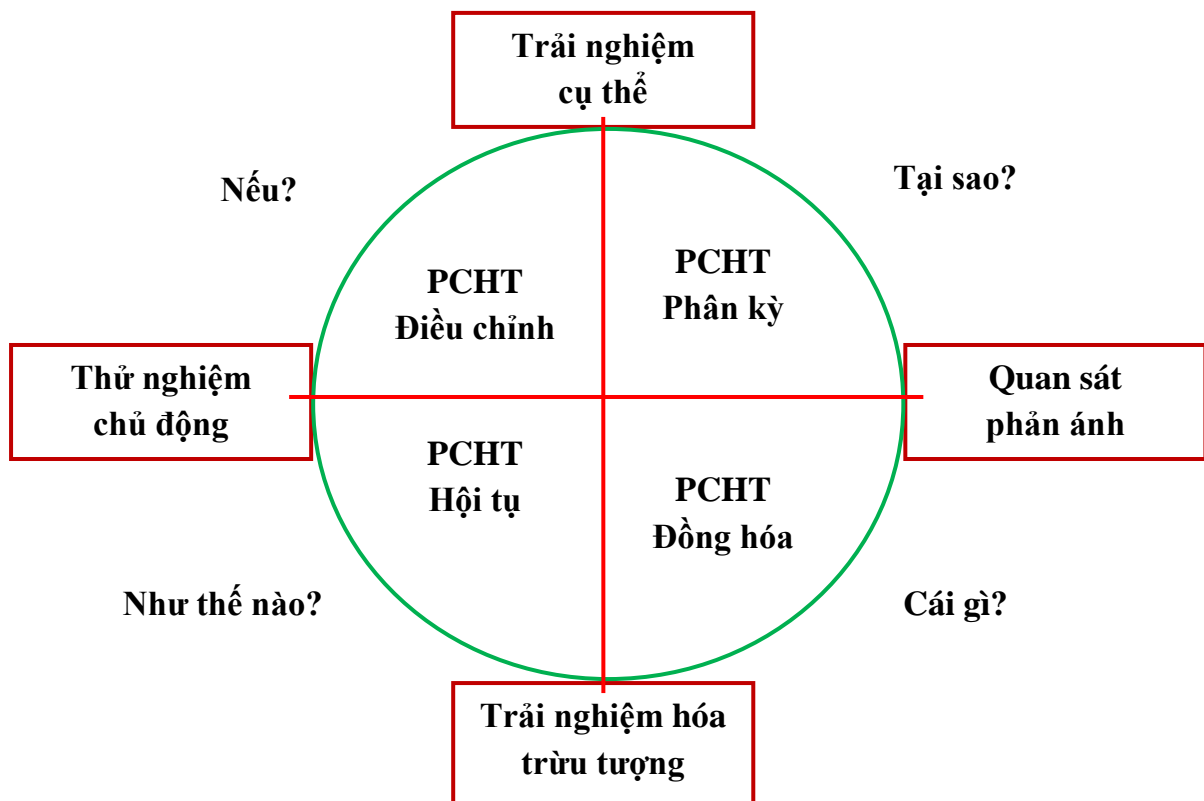
- (1) Chúng là sự điều chỉnh các mô hình chính thành qui mô nhỏ.
- (2) Chúng cung cấp cấu trúc mới hoặc cách gọi tên mới cho các mô hình cấu trúc đã có sẵn.
- (3) Chúng sử dụng các quần thể nhỏ và đồng nhất.

1.1.3.1. Mô hình phong cách học tập của David Kolb

Dựa trên lý thuyết về học tập trải nghiệm, David Kolb (1984) đã công bố nghiên cứu về PCHT. Lý thuyết học tập này đưa ra một chu trình học tập có 4 giai đoạn và 4 kiểu học tập riêng biệt. Kolb nhấn mạnh đến quá trình nhận thức bên trong của người học: "*Học tập là quá trình mà kiến thức được tạo ra thông qua việc chuyển đổi kinh nghiệm. Kết quả của kiến thức là sự kết hợp giữa nắm bắt kinh nghiệm và chuyển đổi nó.*" [12]

Theo Kolb, học tập phải được coi là một quá trình thay vì chỉ quan tâm đến kết quả; đó là một quá trình liên tục dựa trên kinh nghiệm.

Để học hiệu quả, người học cần 4 loại năng lực: (1) *Trải nghiệm cụ thể* (Concrete Experiences - CE); (2) *Quan sát phản ánh* (Reflective Observations - RO); (3) *Khái niệm hóa trừu tượng* (Abstract Conceptualizations - AC) và (4) *Thử nghiệm chủ động* (Active Experiences - AE). Bốn năng lực trên được chia làm hai nhóm: tích lũy kinh nghiệm với CE và AC; chuyển đổi kinh nghiệm với RO và AE.



Hình 1: Chu trình học tập theo mô hình của Kolb

Phong cách học tập kiểu phân kỳ (Diverging CE/RO)

Người học có thể nhìn mọi thứ từ nhiều quan điểm, thích quan sát hơn là hành động, thường sử dụng trí tưởng tượng để giải quyết vấn đề, thích hoạt động theo nhóm và tính hướng yêu cầu ý tưởng, có hứng thú với nghệ thuật, có tinh thần cầu tiến và lắng nghe phản hồi của mọi người. Họ thường sử dụng câu hỏi WHY (tại sao). Người học đáp ứng tốt với việc giải thích sự liên quan giữa vật liệu mới với trải nghiệm của bản thân, học từ trải nghiệm, quan sát, động não và thu thập thông tin.

Phong cách học tập kiểu đồng hóa (Assimilating AC/RO)

Người học có cách tiếp cận vấn đề ngắn gọn và logic, coi trọng ý tưởng và khái niệm, thích sự giải thích rõ ràng hơn là trình bày thực tế, hiểu biết rộng rãi thông tin và sắp xếp tổng hợp rạch ròi. Họ thường dùng câu hỏi WHAT (cái gì). Người học đáp ứng tốt với những thông tin được trình bày có hệ thống và cần thời gian để suy ngẫm, bị thu hút bởi các lý thuyết hơn là thực tiễn, thích hợp trong lĩnh vực thông tin và khoa học.

Phong cách học tập kiểu hội tụ (Converging AC/AE)

Người học thích giải quyết vấn đề và vận dụng kiến thức tìm ra giải pháp cho vấn đề thực tiễn, thích các vấn đề kỹ thuật, xuất sắc trong áp dụng ý tưởng và lý thuyết vào thực tế, thích thử nghiệm ý tưởng mới, mô phỏng và làm việc với các ứng dụng thực tế. Họ thường hỏi câu HOW (như thế nào). Người học thích các nhiệm vụ thực hành, học bằng việc thử và sai trong môi trường cho phép thất bại một cách an toàn, có khả năng trong lĩnh vực công nghệ.

Phong cách học tập kiểu điều chỉnh (Accommodating CE/AE)

Người học dựa vào trực giác nhiều hơn logic, thích sử dụng phân tích của người khác và cách tiếp cận kinh nghiệm thực tiễn, thường hành động theo bản năng hơn là phân tích logic. Họ thường sử dụng câu hỏi WHAT IF (nếu). Người học đáp ứng tốt khi có thể được áp dụng chất liệu thông tin hoặc kiến thức mới vào tình huống giải quyết vấn đề.

Mô hình PCHT của David Kolb là một trong số nhiều mô hình đã được nghiên cứu và ứng dụng trong lĩnh vực giáo dục. Chu trình học tập trải nghiệm là một cách quy trình hóa việc học, giúp người học cải thiện kết quả học tập.

Bốn PCHT mà Kolb đề xuất giúp người dạy có định hướng rõ ràng trong việc giáo dục người học và nhận thức rõ không phải tất cả người học có cùng một PCHT như nhau cho nên không có một kiểu dạy duy nhất cho tất cả các đối tượng đó. Người dạy cần có sự linh hoạt trong giảng dạy để phát huy được tối đa tất cả các PCHT khác nhau và để người học phát huy được tối khả năng của mình nhằm đạt được kết quả cao nhất trong quá trình học tập.

1.1.3.2. Mô hình phong cách học tập của Peter Honey và Alan Mumford

Trong quá trình Alan Mumford và Peter Honey nghiên cứu lý thuyết và bộ câu hỏi tìm hiểu các PCHT của Kolb, họ đã nhận ra một số vấn đề đối với bảng câu hỏi đó là tiên đoán dựa trên bộ câu hỏi không chính xác như mong đợi và giá trị thực tiễn là không nhiều. Dành ra 4 năm thử nghiệm các phương pháp tiếp cận khác để đánh giá sự khác biệt cá nhân trong PCHT, họ đã đưa ra được bộ câu hỏi về PCHT vào năm 1982 (Learning Styles Questionnaire - LSQ).

Trong bộ LSQ, thay vì hỏi một cách trực tiếp người học học như thế nào như trong bộ công cụ của Kolb (điều mà hầu hết mọi người khó ý thức được), Honey và Mumford đưa ra những câu hỏi thăm dò xu hướng chung của hành vi. Công cụ mới được thiết kế như một khởi đầu để thảo luận và cải thiện việc học tập. Peter Honey tiếp tục công việc theo hướng như trên để đưa ra một loạt các hướng dẫn sử dụng cho giảng viên và tài liệu tự học cho học viên.

Các PCHT theo Honey và Mumford bắt nguồn và liên quan mật thiết với chu trình học tập kinh nghiệm theo Kolb và ý định của hai tác giả này là giúp người học sẽ trở nên thông thạo cả 4 giai đoạn học tập trong chu trình. Vào năm 1992, Honey và Mumford đưa ra định nghĩa *một PCHT là sự mô tả thái độ và hành vi mà qua đó nó xác định cách học ưa thích của mỗi cá nhân*. Bốn PCHT được mô tả bao gồm: Người hành động, Người suy ngẫm, Người lý thuyết và Người thực tế.

Bảng 1: Tóm tắt các PCHT theo Honey và Mumford

	Điểm mạnh	Điểm yếu
Người hoạt động (Activist)	Linh hoạt, cởi mở, sẵn sàng hành động, thích được tiếp xúc với những tình huống mới, lạc quan về bất cứ điều gì mới.	Có hành động phản ứng ngay lập tức mà không suy nghĩ đến hậu quả, thường rủi ro không cần thiết, hành động vội vàng không có sự chuẩn bị chu đáo, thấy buồn chán với những thủ tục cần thông qua.
	Phản ứng tích cực với: Học thông qua hành động, trò chơi mô phỏng, công việc được luân chuyển, thảo luận trong nhóm nhỏ, trò chơi phân vai, dạy người khác, hoạt động ngoài trời.	
Người suy ngẫm (Reflector)	Cẩn thận, kỹ lưỡng và có phương pháp, chu đáo, biết lắng nghe ý kiến của người khác và thu nhận ý kiến khác.	Dành thời gian cân nhắc, ngần ngại trong việc cải tạo tâm trí và đưa ra quyết định, quá thận trọng và không đủ mạo hiểm, quyết đoán.
	Phản ứng tích cực với: E-learning, đánh giá học tập, nghe bài giảng, quan sát việc đóng vai, đọc, tự nghiên cứu.	
Người lý thuyết (Theorist)	Có tính logic, một nhà tư tưởng đúng nghĩa, hợp lý và khách quan, giỏi trong việc đặt những câu hỏi thăm dò, có phương pháp luận và nắm bắt được toàn cảnh vấn đề.	Chỉ giới hạn trong suy nghĩ của bản thân, có dung sai nhỏ đối với việc không chắc chắn, không dung nạp bất cứ điều gì chủ quan hay trực quan.
	Phản ứng tích cực với: Phân tích xem xét vấn đề, làm bài tập, nghe bài giảng, tự nghiên cứu, làm bài tập một mình, xem video có lời.	
Người thực tế (Pragmatist)	Mong muốn thử nghiệm mọi điều vào thực tế, gắn với hiện thực, thiết thực đi thẳng vào vấn đề.	Từ chối những điều mà không có tính ứng dụng, không quan tâm lý thuyết hay nguyên tắc cơ bản, không làm người định hướng được mà chỉ thực hiện nhiệm vụ.

	Phản ứng tích cực với: Học thông qua hành động, thảo luận các vấn đề công việc trong tổ chức, thảo luận trong nhóm nhỏ, hội thảo giải quyết vấn đề, học được áp dụng, và thích tham gia dự án công việc.
--	---

Nguồn: Honey và Mumford (2000)

Các tác giả nhấn mạnh không có PCHT nào có lợi thế áp đảo hơn PCHT khác. Mỗi một phong cách đều có điểm mạnh và điểm yếu, không thể thổi phồng vai trò PCHT của cá nhân và không phải mỗi người chỉ có một PCHT yêu thích duy nhất.

Cuốn "*The learning styles helper's guide*" (2000) của Honey và Mumford cung cấp một số dữ liệu thống kê về việc PCHT yêu thích. Kết quả điều tra trên 300 đối tượng đã chỉ ra:

- ✚ 35% chỉ có 01 PCHT yêu thích
- ✚ 24% có 02 PCHT yêu thích
- ✚ 20% có 03 PCHT yêu thích
- ✚ 2% có 04 PCHT yêu thích
- ✚ 19% không có PCHT nào thật sự chiếm ưu thế

Như vậy có đến gần 2/3 (65%) số người được điều tra không biểu lộ một PCHT ưu thế duy nhất, việc gắn nhãn "Người lý thuyết" hay "Người thực tế" chỉ có khả năng chính xác trong 1/3 số trường hợp mà thôi.

1.1.3.3. Mô hình phong cách học tập của Rita Dunn và Kenneth Dunn

Rita Dunn và Kenneth Dunn đã dành hơn 35 năm công hiến cho việc nghiên cứu liên quan đến PCHT (bao gồm việc xác định, đưa ra công cụ để đánh giá PCHT). Hai tác giả cùng với Price (1978) đã đưa ra các thể mạnh nhận thức trong một mô hình gồm 18 thành tố PCHT. Các thể mạnh nhận thức được chia làm ba nhóm dựa trên cách tiếp nhận nguồn tri thức: nhìn (visual - thích xem tranh, biểu bảng, v.v.), nghe (auditory - thích nghe băng đĩa, nhạc, bài giảng, v.v.) và vận động (kinesthetic - thích tiếp xúc và chuyển động).

Mô hình PCHT của hai tác giả được sử dụng rộng rãi ở hệ thống các trường học ở Mỹ với tên gọi **VAK** hay đôi khi còn gọi là **VAKT** với yếu tố "xúc giác" (tactile - hoạt động sử dụng tay như ghi chép, làm các mẫu mô hình, v.v.)

Bảng 2: Mô hình PCHT của Rita và Kenneth Dunn (VAKT)

PCHT điển hình	Đặc trưng, đặc điểm
Nhìn (Visual)	Đầu óc bị mất tập trung ở các hoạt động sử dụng lời nói, thích quan sát hơn là nói hoặc hành động, bản tính tự nhiên ít nói, thích đọc, ghi nhớ bằng cách tạo ra các hình ảnh trừu tượng, tư duy hình ảnh, thường tập trung vào kế hoạch vĩ mô, thấy sự chỉ dẫn bằng lời nói khó tiếp thu, nhớ khuôn mặt tốt, thích sử dụng màu sắc, thường là người tư duy nhanh chóng.
Nghe (Auditory)	Thường tự nói chuyện (thành lời to) với bản thân, bản chất hướng ngoại, tự lầm nhảm khi đọc, thích đọc, có khả năng chọn từ ngữ chính xác, ghi nhớ theo các bước của qui trình, có ý thức về âm điệu, bị xao lãng bởi âm thanh, gặp khó khăn với các chỉ dẫn bằng văn bản, nhớ tên tốt, hay đánh giá con người qua giọng nói, thích nghe và nói chuyện với mọi người, có khả năng sao chép lời nói, cần nhiều thời gian để suy nghĩ.
Vận động (Kinesthetic)	Lúc nào cũng thích chuyển động, bản chất hướng ngoại, diễn tả cảm xúc bằng ngôn ngữ hình thể, đọc không phải là sự lựa chọn tối ưu, gặp khó khăn về chính tả, thích giải quyết vấn đề bằng việc sử dụng tay, có khả năng kiểm soát cơ thể, cần thời gian để suy nghĩ, muốn thử những điều mới mẻ, ghi nhớ điều mình làm tốt hơn điều mình trông thấy/ nghe thấy, đánh giá con người và tình huống thông qua cảm nhận, thích tham gia các hoạt động, thích chơi game, đóng kịch hay tình huống giả định.
Xúc giác (Tactile)	Thích sử dụng tay và ngôn ngữ cử chỉ, thích chạm vào người khác khi nói chuyện, thích gạch chân, thích ghi chép, yêu thích các hoạt động liên quan đến nghệ thuật như vẽ, tô, điêu khắc, thích sơ đồ bảng biểu, sơ đồ tư duy, thích sử dụng băng dính, nam châm, và các đồ vật khi học.

Nguồn: Theo Coffield (2004) và các tác giả khác gồm Dunn và Griggs (2003), Dunn (2001), Dunn (2003) được trích trong Penger và Tekavcic (2009:6)

1.1.3.4. Mô hình phong cách học tập của Joy Reid

Joy Reid là một trong những nhà nghiên cứu đã dành nhiều thời gian và công sức nghiên cứu về PCHT, đặc biệt là các thể mạnh nhận thức (perceptual strengths). Reid nhận thấy chưa có nghiên cứu nào được công bố về các PCHT thể mạnh của người học tiếng Anh không phải người bản ngữ (non-native speakers of English) và việc thất bại trong việc giảng dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ không chỉ do tài liệu học tập mà còn do nhận thức chưa đầy đủ của người dạy về PCHT. Năm 1987, nghiên cứu của Reid đăng trên TESOL Quaterly đã cung cấp một cái nhìn sâu sắc hơn về các thể mạnh nhận thức của người học tiếng Anh không phải người bản ngữ.

Cũng giống như Rita và Kenneth Dunn, Reid cũng xây dựng mô hình VAK/VAKT và bổ sung thêm 2 PCHT là nhóm (group) và cá nhân (individual). Như vậy theo mô hình của Ried, có tất cả 6 PCHT thay vì 3 hay 4 như các tác giả khác. Sự khác nhau giữa hai tác giả Dunn và Ried là ở cách phân loại: theo Rita và Kenneth Dunn thì học tập theo cá nhân, cặp hay nhóm thuộc các thành tố về mặt xã hội, còn đối với Ried thì làm việc cá nhân hay nhóm vẫn thuộc vào các kênh nhận thức (perceptual channels). Đặc trưng đặc điểm của bốn PCHT Nhìn - Nghe - Vận động - Xúc giác của Ried trùng khớp với mô tả của Rita và Kenneth Dunn. Đối với hai PCHT còn lại, Ried mô tả như sau:

Bảng 3: Mô tả hai trong số sáu PCHT của Reid

PCHT điển hình	Đặc trưng, đặc điểm
Nhóm (Group)	Học dễ dàng hơn với ít nhất một bạn học khác, dễ thành công khi làm việc với người khác, trân trọng sự giao tiếp nhóm và công việc chung của lớp, ghi nhớ và hiểu thông tin tốt hơn khi làm việc nhóm.
Cá nhân (Individual)	Làm việc một mình tốt hơn, suy nghĩ một mình tốt hơn, học một mình thì ghi nhớ thông tin tốt hơn, hiểu tài liệu tốt hơn và có tiến bộ trong học tập khi học một mình.

Sáu PCHT của Reid được nhóm lại thành ba nhóm: Nhóm PCHT chính (Major learning styles), nhóm PCHT phụ (Minor learning styles) và nhóm PCHT không điển hình (Negative learning styles) với mô tả các nhóm như sau:

- Nhóm PCHT chính: Người học có thể tiếp thu và học tốt nhất
- Nhóm PCHT phụ: Người học vẫn có thể tiếp thu và học tốt
- Nhóm PCHT không điển hình: Người học gặp khó khăn trong học tập

1.1.3.5. Nhận xét tổng quát các mô hình PCHT

Learning Style Inventory (LSI) của David Kolb là mô hình hàng đầu của lĩnh vực nghiên cứu PCHT theo đó nhiều mô hình và các công trình nghiên cứu sau này đã phát triển và điều chỉnh (Coffield, 2004). Tuy nhiên, mô hình của Kolb còn tồn tại nhiều điểm yếu và cần phải cân nhắc nhiều về độ tin cậy khi đưa vào thực tiễn dạy và học.

Mô hình của Rita và Kenneth Dunn cũng gặp phải nhiều nghi ngại vì thiếu tính chính xác và tin cậy cũng như thiếu đi lý thuyết cơ sở. Mặc dù vậy, mô hình này vẫn được áp dụng phổ biến ở trường học tại Mỹ nhờ tính ưu việt trong việc tích cực khai thác khả năng học tập tiềm tàng ở người học, tôn trọng khác biệt cá nhân và tạo ra kết quả tích cực đối với kết quả học.

Nhóm đề tài lựa chọn mô hình VAKT với 6 PCHT của Reid để thực hiện nghiên cứu vì sự phù hợp và thuận tiện của công cụ đánh giá là bảng câu hỏi điều tra PCHT (PLSPQ). Mô hình VAKT của Reid nhìn chung là tương đồng với mô hình của Dunns và hoàn thiện hơn với sự bổ sung của hai PCHT có vai trò quan trọng trong việc tiếp thu và lưu giữ kiến thức.

1.1.4. Các thành tố của phong cách học tập

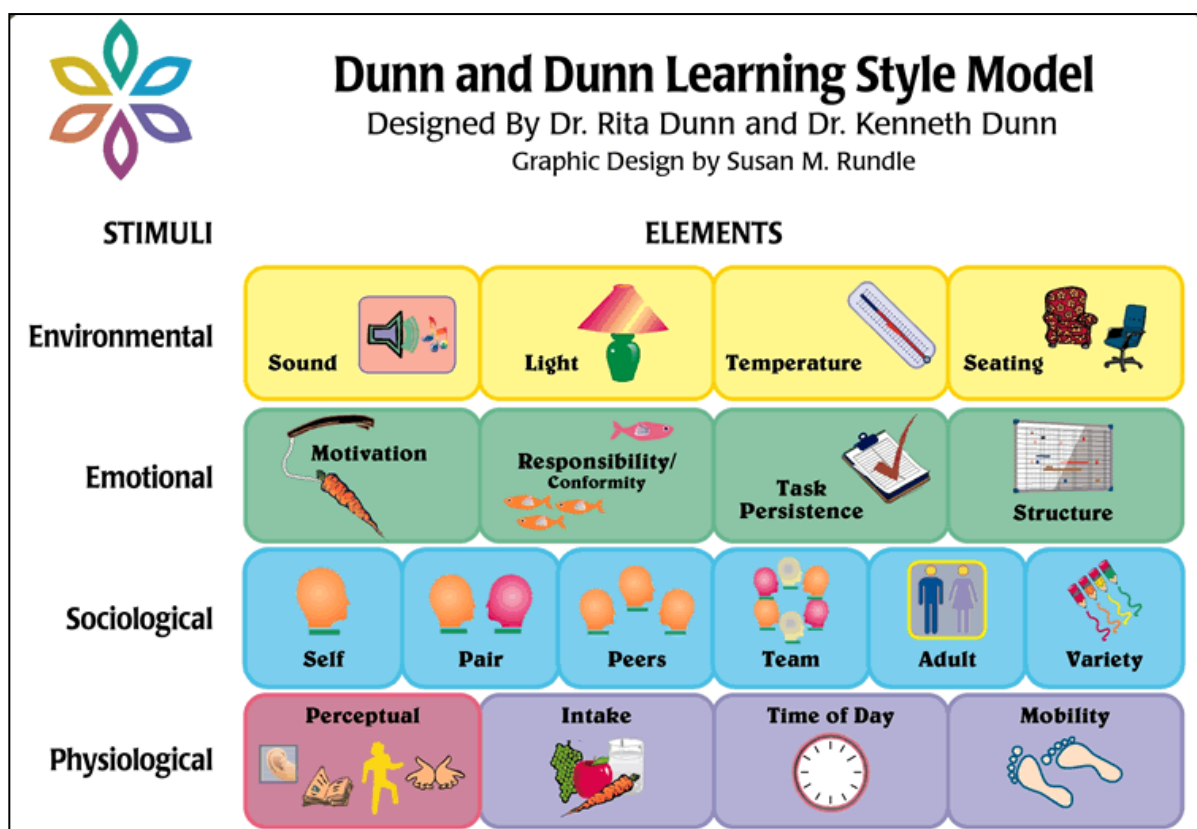
Định nghĩa của Keefe (1979) là định nghĩa được nhắc đến và sử dụng trong nhiều nghiên cứu về PCHT (trong nghiên cứu của Reid, 1987; Willing, 1988 và Coffield, 2004). Theo định nghĩa này, PCHT bao gồm ba thành tố chiến lược đó là: nhận thức (perceptual learning modalities), xúc cảm (affective) và sinh lý (physiology).

Bảng 4: Ba thành tố của PCHT theo Keefe (1979)

Nhận thức	Các kênh tri giác (sensory channels) qua đó cá nhân nhận thức, hiểu, tổ chức và lưu giữ kiến thức. (Dunn và Dunn 1979, Rita Dunn 1983, Reid 1987)
Xúc cảm	Các yếu tố xúc cảm (động lực, sự lo lắng, v.v.) ảnh hưởng đến mức độ tiến bộ của mỗi cá nhân. (Naiman 1975)
Sinh lý	Quyết định tình trạng của toàn bộ các cơ quan trong cơ thể, giác quan và hệ thống thần kinh trong việc hình thành cách tìm kiếm và xử lý thông tin. (Swassing, 1979)

Nguồn: Willing (1988)

Các tác giả Rita, Kenneth Dunn và Price (1978) đã thêm các thành tố khác và xây dựng mô hình PCHT bao gồm các nhóm: Môi trường (âm thanh, ánh sáng, nhiệt độ, vị trí chỗ ngồi), Xúc cảm (động lực, trách nhiệm, lòng kiên định và tính tổ chức), Xã hội (cá nhân, cặp, nhóm, đội, với người lớn, bạn đồng lứa) và Tâm sinh lý (các giác quan, v.v.)



Hình 2: Các thành tố của PCHT theo Rita và Kenneth Dunn (1978)

1.1.5. Đặc điểm của phong cách học tập

PCHT chỉ có giá trị ở mức độ trung bình và mỗi người học với PCHT khác nhau sẽ có mức độ học tập hiệu quả khác nhau. Không nên đánh giá PCHT nào là ưu thế hơn các PCHT còn lại (D. MacKeracher, 2004) vì mỗi một PCHT đều có những nhược điểm nhất định. Chẳng hạn, theo Witkin (1962) thì khi quan sát một hình ảnh hoặc một hành động thì nhóm người học độc lập (field independence) tập trung vào trung tâm của hình vẽ hoặc hành động, điều đó có thể làm mờ đi các chi tiết của bối cảnh. Nhưng ngược lại, nhóm người học phụ thuộc (field dependence) lại khá nhạy cảm với hoàn cảnh văn hóa xã hội nhưng mất tập trung vào các chi tiết cụ thể.

Một số PCHT dựa trên các yếu tố thể chất và bị chi phối bởi sự di truyền, nhưng hầu hết các PCHT đều được xây dựng ở giai đoạn thơ ấu và thanh niên, một phần qua trải nghiệm của mỗi người học, một phần thông qua sự kỳ vọng của môi trường văn hóa, xã hội nơi người học lớn lên, và một phần do trường học (qua PCGD). Mỗi một người học sẽ có sự pha trộn các PCHT và có mức độ nhận thức khác nhau. Không nên cho rằng một nhóm người học có cùng giới tính, độ tuổi hoặc có chung đặc điểm về văn hóa, xã hội, kinh tế, trình độ văn hóa thì sẽ có chung các PCHT.

1.2. Phong cách giảng dạy

1.2.1. Định nghĩa

Người dạy và người học là hai khách thể không thể tách rời của giáo dục. Tương tự như vậy quá trình giảng dạy và quá trình học tập cũng là hai quá trình không thể tách biệt. Do vậy, khi nghiên cứu về PCHT thì không thể bỏ qua tìm hiểu về PCGD. Kết quả học tập của người học chịu ảnh hưởng của PCGD; tuy nhiên, PCGD lại là một khách thể độc lập, không bị tri phối bởi PCHT.

Theo Rita và Kenneth Dunn (1979), PCGD của một giáo viên không tự nhiên mà hình thành khi giáo viên đó lựa chọn nghề nghiệp và đứng trên bục giảng. Thực chất, PCGD được chuyển hóa từ chính PCHT của giáo viên đó.

Teachers teach the way they were taught. (Giáo viên dạy theo cách mà họ được dạy)

Fisher và Fischer (1979) trích trong Fortune (1988) đã định nghĩa PCGD là một điển hình mà thống nhất với một số phương pháp giảng dạy để tiếp cận người học (a pervasive way of approaching the learners that might be consistent with several methods of teaching). Conti (1989) cũng thêm vào quan điểm này rằng: PCGD là những đặc điểm, phẩm chất chung mà một giáo viên thể hiện nhất quán trong lớp mà phù hợp ở các tình huống giáo dục khác nhau.

1.2.2. Các thành tố của phong cách giảng dạy

Rita và Kenneth Dunn (1979) đã chỉ ra 9 thành tố của PCGD như sau:

Bảng 5: Chín thành tố của PCGD

STT	Thành tố	Mô tả
1	Triết lý giáo dục (Educational philosophy)	Niềm tin của giáo viên vào các hình thức truyền đạt kiến thức cụ thể nào đó.
2	Sự ưu tiên học sinh (Student preferences)	Kiểu học sinh ưa thích.
3	Kế hoạch giảng dạy (Planning techniques)	"Chẩn đoán", "kê đơn" và đánh giá học sinh.
4	Phân nhóm (Student groupings)	Cách giáo viên sắp xếp việc học của học sinh theo môi trường xã hội.
5	Thiết kế phòng học (Room design)	Cách giáo viên sử dụng không gian để phù hợp với nhu cầu học tập của học sinh.
6	Môi trường giảng dạy (Teaching environment)	Việc truyền đạt kiến thức theo lịch trình, các sự lựa chọn và kiểu lựa chọn dành cho sinh viên (sự linh hoạt hay nguồn tài liệu đa cấp).
7	Đặc trưng giảng dạy (Teaching characteristics)	Phẩm chất và tiêu chuẩn mà một giáo viên có thông qua các tiếp cận được sử dụng để truyền đạt kiến thức (sự linh hoạt của giáo viên, bao nhiêu kiến thức được dạy, mức độ chỉ dẫn và giám sát mà giáo viên đưa ra).
8	Phương pháp giảng dạy (Teaching methods)	Các phương pháp mà giáo viên sử dụng để truyền đạt kiến thức đến học sinh trong tiết học.
9	Kỹ năng đánh giá (Evaluation techniques)	Cách đánh giá của giáo viên đối với kết quả học tập của học sinh.

Trong nghiên cứu này, PCGD không phải là vấn đề được tập trung duy nhất và độc lập mà là trong mối liên hệ với PCHT vì vậy không phải tất cả các thành tố trên đều được nhắc đến mà chỉ những thành tố liên quan nhiều đến các phương thức học tập được đề cập mà thôi.

Hai yếu tố đầu tiên là "triết lý giáo dục" và "sự ưu tiên đối với học sinh" không quan sát được nên rất khó đánh giá khách quan. Hai yếu tố này không phải là hành vi thực tế của giáo viên trên lớp. Ví dụ, họ có thể sử dụng hình thức giảng dạy mà họ không có niềm tin, nhưng lại không áp dụng hình thức mà họ tin tưởng. Tương tự như vậy giáo viên thường không thể hiện hoặc không được thể hiện sự thiên vị với học sinh trên lớp (theo Rita và Kenneth Dunn, 1979).

"Kế hoạch giảng dạy" xảy ra trong giai đoạn trước khi lên lớp mà các giáo viên đã chẩn đoán đặc điểm của học sinh, đặt ra các mục tiêu và lựa chọn được chiến lược giảng dạy cũng như quản lý lớp, chứ không diễn ra trong lớp. "Môi trường giảng dạy" và "thiết kế môi trường" thì dễ dàng được điều chỉnh dù giáo viên có phong cách gì thì với chút linh hoạt và hiểu biết tình hình. "Kỹ năng đánh giá" cũng không được tính đến vì nó xuất hiện sau trong quá trình học tập.

Tóm lại, nhóm đề tài sẽ nghiên cứu về phong cách giảng dạy thông qua ba yếu tố: "phân nhóm học sinh", "đặc trưng giảng dạy" và "phương pháp và kỹ thuật giảng dạy" xảy ra trong lớp học để thấy được sự phù hợp giữa PCGD của người dạy và PCHT của người học.

1.2.3. Phương pháp giảng dạy và Phong cách giảng dạy

Theo Anthony F. Grasha (1994), nhiều giáo viên sử dụng một phương pháp giảng dạy cụ thể trong thời gian dài. Cho nên, chúng ta thường biết đến những đồng nghiệp người mà được mô tả là một giảng viên năng động, hay một giảng viên thu hút vì những phương pháp giảng dạy mà họ sử dụng như: dạy học tình huống, phân vai đóng kịch, làm việc theo cặp, trình chiếu video hay sử dụng máy tính, v.v. Trong những trường hợp như trên, phương pháp giảng dạy đã trở nên đồng nhất và được dùng để nói đến PCGD của giáo viên đó. Tuy nhiên, rõ ràng sự đánh đồng trên là không chính xác [13].

1.2.4. Các kiểu phong cách giảng dạy

Nguồn gốc của việc phân loại PCGD bắt nguồn từ Anthony F. Grasha (1994) một nhà tâm lý học của Đại học Cincinnati khi đưa ra mô hình 5 PCGD cơ bản trong cuốn "*Teaching with style*". Mô hình là một hướng dẫn dành cho giáo viên, công cụ giúp nhà quản lý và cả sinh viên đánh giá một cách hệ thống tính hiệu quả của một giáo viên trong lớp học. Grasha hiểu rằng trường học phải sử dụng cách tiếp cận chính thống và nhất quán để đánh giá sự thể hiện của một giáo viên trên lớp.

Ông cho rằng bất kỳ hệ thống nào được thiết kế giúp giáo viên cải thiện kỹ năng truyền đạt kiến thức của họ cũng cần một sự phân loại đơn giản. Vì vậy, ông đã giới thiệu 5 PCGD cơ bản như sau:

PCGD Chuyên gia (Expert)

- Mô tả: Sở hữu kiến thức và kinh nghiệm mà người học cần. Chia sẻ kiến thức, chứng minh kiến thức chuyên môn, tư vấn cho người học và cung cấp phản hồi để nâng cao hiểu biết và thúc đẩy học tập.
- Điểm mạnh: Thông tin, kiến thức và kỹ năng mà giáo viên sở hữu là vô cùng quý báu.
- Điểm yếu: Nếu lạm dụng, việc trình bày kiến thức có thể khiến người học kinh sợ. Không chỉ ra được quá trình tư duy để có được thông tin.

PCGD Nhà cầm quyền (Formal Authority)

- Mô tả: Giáo viên duy trì vai trò đối với người học. Quan tâm đến cung cấp các nhận xét tích cực và tiêu cực, thiết lập mục đích học tập, đặt ra những mong đợi và điều luật để người học tuân theo. Giống như chuyên gia nhưng tương tác với người học ít hơn.
- Điểm mạnh: Tập trung vào việc đạt được những mong đợi cụ thể rõ ràng và cách thức chấp nhận được để làm việc.
- Điểm yếu: Nếu tập trung quá nhiều vào PCGD này sẽ dẫn đến việc kiểm soát người học và các vấn đề liên quan một cách quá cứng nhắc.

PCGD Hình mẫu cá nhân (Personal model)

- Mô tả: Giáo viên vào việc dạy học thông qua ví dụ và thiết lập một nguyên mẫu cho suy nghĩ và hành vi. Giám sát, hướng dẫn cho người học để làm mọi việc. Đồng thời khuyến khích người học quan sát và học theo hình mẫu.
- Điểm mạnh: Mang bản chất của cách tiếp cận thực hành. Tập trung vào việc chỉ dẫn quan sát và làm theo hình mẫu.
- Điểm yếu: Nhiều giáo viên cho rằng đây là cách tiếp cận tốt nhất dẫn đến việc người học sẽ cảm thấy không thể thỏa mãn được những mong đợi và tiêu chuẩn như hình mẫu.

PCGD Người hướng dẫn (Facilitator)

- Mô tả: Hướng dẫn người học qua việc đặt câu hỏi, khám phá các lựa chọn, đưa ra các phương án thay thế, và động viên người học phát triển tiêu chuẩn để lựa chọn. Thiết kế các hoạt động tham gia quản lý các dự án, cung cấp thông tin và phản hồi cho người học.
- Điểm mạnh: Sự linh hoạt và tập trung vào nhu cầu và mục tiêu của người học. Sẵn sàng khai phá các lựa chọn và đưa ra những phương án thay thế để người học đạt được mục tiêu.
- Điểm yếu: Tốn thời gian và đôi khi không hiệu quả khi cần đến một cách tiếp cận trực tiếp hơn. Có thể khiến người học không thoải mái nếu như được tiến hành theo cách không được tích cực và quả quyết.

PCGD Người đại diện (Delegator)

- Mô tả: Quan tâm đến phát triển khả năng của người học để hoạt động một cách tự lập. Người học tự làm việc trong các dự án học tập như một phần của một nhóm tự thân. Giáo viên luôn sẵn sàng để là người cung cấp tư vấn, quan sát người học, thúc đẩy tương tác nhóm và tương tác cá nhân.
- Điểm mạnh: Đóng góp tích cực cho việc khiến người học trở nên độc lập và tự chủ.
- Điểm yếu: Có thể phán đoán sai sự sẵn sàng của người học cho việc làm việc độc lập, khiến người học có tâm lý lo lắng.

Dù được chia thành năm kiểu như trên nhưng ngày nay PCGD lý tưởng không phải là một kiểu đơn lẻ mà là sự kết hợp những khía cạnh tốt nhất mà người giáo viên có được. Grasha tin rằng giáo viên cùng lúc đóng nhiều vai trò trong lớp học và hầu hết các giáo viên sở hữu sự kết hợp của tất cả hoặc là hầu hết các PCGD cơ bản trên.

Eric Gill (2013) dựa trên sự phát triển về chiến lược dạy học phân hóa (differentiated instruction) của Tomlison (1999) chỉ ra giáo viên phải điều chỉnh PCGD để hướng tới đáp ứng nhu cầu của người học, và thiết lập nên 5 kiểu PCGD hiện đại như sau.

PCGD Thuyết giảng (Authority/ Lecture Style)

- Mô tả: Đây là PCHT lấy giáo viên làm trung tâm, thường đi kèm các buổi giảng bài trong thời gian dài, các buổi thuyết trình một chiều. Người học được mong đợi sẽ ghi chép và thu nhận kiến thức.
- Điểm mạnh: PCHT này chấp nhận được trong môi trường học tập trình độ cao và lớp học đông người học. Chỉ đưa ra bài giảng đơn thuần là cách đơn giản nhất và phù hợp với các môn học như Lịch sử.
- Điểm yếu: Còn có nhiều tranh cãi quanh việc PCGD này rất hạn chế về giao tiếp giữa người dạy và người học

PCGD Thuyết minh (Demonstrator/Coach Style)

- Mô tả: Cho phép giáo viên minh chứng kiến thức bằng việc chỉ cho người học cái họ cần nắm bắt.
- Điểm mạnh: Cho giáo viên cơ hội để kết hợp nhiều hình thức dạy học khác nhau bao gồm bài giảng, trình bày đa phương tiện truyền thông, thuyết minh. Phù hợp với các môn học như Toán, Âm nhạc, Giáo dục thể chất, Nghệ thuật.
- Điểm yếu: Khó đáp ứng nhu cầu của tất cả các cá nhân trong lớp học.

PCGD Hướng dẫn (Facilitator/Activity Style)

- Mô tả: Khuyến khích tự học và giúp người học phát triển tư duy phê phán cũng như lưu giữ kiến thức tạo nên sự hiện thực hóa bản thân.
- Điểm mạnh: Hướng dẫn cho người học biết cách đặt câu hỏi và giúp phát triển kỹ năng tìm ra câu trả lời và giải pháp thông qua việc tự khám phá. Rất lý tưởng cho các môn khoa học.
- Điểm yếu: Khó trong giao tiếp giữa giáo viên và người học, khó để hướng người học đến việc khám phá điều mới mẻ, không dễ dàng như đưa ra kiến thức và kiểm tra sự ghi nhớ.

PCGD Đại diện (Delegator/Group Style)

- Mô tả: Hướng đến việc giáo viên đưa ra nhận xét, người học tham gia tranh luận hoặc viết sáng tạo.
- Điểm mạnh: Người dạy giữ vai trò quan sát và khuyến khích người học làm việc cộng tác để cùng hướng đến mục đích chung.
- Điểm yếu: Khiến vai trò của người giáo viên bị làm mờ, không còn thấy được yếu tố quản lý lớp và vai trò nhiều như trước đây.

PCGD Tích hợp (Hybrid/Blended Style)

- Mô tả: Sự kết hợp các cách tiếp cận dạy học khác nhau tùy theo tính cách và sở thích của người dạy sao cho phù hợp với nhu cầu của người học và phương pháp phù hợp với khóa học.
- Điểm mạnh: Thu được kết quả tích cực do đáp ứng được nhu cầu người học và yêu cầu môn học.
- Điểm yếu: Có nhiều nguy cơ của việc cố gắng đưa ra quá nhiều sự lựa chọn cho người học làm loãng quá trình học tập.

Để xác định được PCGD của bản thân, giáo viên có thể tham khảo Teaching Style Survey của Grasha-Riechmann trên địa chỉ online như sau: <http://longleaf.net/teachingstyle.html> để có kết quả nhanh và tiện nhất.

1.3. Các giả thuyết về việc PCGD đáp ứng với PCHT

1.3.1. Giả thuyết sự tương thích giữa PCGD và PCHT

Việc giáo viên điều chỉnh PCGD để phù hợp với các PCHT khác nhau của người học là thiết yếu để nâng cao chất lượng giáo dục. Quan điểm này được ủng hộ rộng rãi và được chỉ ra trong nghiên cứu của Willing (1988) như sau:

- Người học được dạy bởi người dạy mà có cùng kiểu nhận thức sẽ có kết quả học tập tốt hơn nếu được dạy bởi người có kiểu nhận thức đối lập (Saracho và Dayton, 1980).
- Người học kiểu "phân tích" (analytical) sẽ học hỏi được nhiều hơn dưới sự giảng dạy kiểu từng bước một (step-by-step), trong khi đó người học kiểu "toàn diện" (holistic) sẽ học tốt hơn với cách tiếp cận giảng dạy "tất cả một lần" (all-at-once). Hay nói cách khác là phong cách giống nhau thì hợp nhau (same-style matching). (Hartnett, 1981)
- Hansen và Standfield (1982); Renninger và Snyder (1983) cũng chung giả thuyết như trên.

Nhiều nhà nghiên cứu khác cũng chỉ ra rằng sự tiến bộ học thuật của người học và động lực học tập của họ sẽ cải thiện khi PCGD của giáo viên tương thích với nhu cầu, sở thích của họ (Rita và Kenneth Dunn 1979, Felder và Silverman 1988, Lawrence 1993, Oxford và đồng nghiệp 1991, Sabehe và đồng nghiệp 2011, Lưu Trọng Tuấn 2011).

1.3.2. Giả thuyết về sự không tương thích giữa PCGD và PCHT

Quan điểm triết học cho rằng mâu thuẫn là động lực của sự phát triển. Sự không tương thích giữa hoạt động học tập và PCHT của người học sẽ khiến người học gặp khó khăn, có thể tạo ra sự không thoải mái. Tuy nhiên, người học vượt qua được trở ngại này sẽ học được những cách thức tiếp nhận và xử lý thông tin khác ngoài ưu thế của bản thân. Nếu không có những mâu thuẫn nhận thức, sự không cân xứng hay sự bối rối trong học tập thì sự phát triển ở mức độ cao hơn sẽ bị ức chế.

Như vậy, để kích thích học tập, người dạy có thể chủ động tạo ra những bất tương xứng giữa người học và môi trường học tập (qua những thách thức nhỏ, một chút không thoải mái) để người học có thể làm việc giải quyết vấn đề một mình hoặc với sự giúp đỡ của người dạy hoặc bạn bè.

Tác giả Lưu Trọng Tuấn (2011) cũng chỉ ra rằng việc tương thích giữa PCGD và PCHT có thể trở thành rào cản cho những người giáo viên có kinh nghiệm. Việc tương thích sẽ hạn chế người học trong việc tiếp cận cách thức học mới hoặc đổi mới tư duy và cách làm việc. Phải công nhận rằng việc không tương thích (mismatching) giữa PCGD và PCHT trong một số trường hợp lại là động lực khiến cho người học phát triển thêm thế mạnh nhận thức mới. Do đó, Lưu Trọng Tuấn cho rằng kiến thức về PCHT có thể rất hữu ích cho giáo viên để thiết kế được chiến lược giảng dạy phù hợp dựa trên cả sự tương thích và không tương thích.

1.3.3. Các đề xuất dựa trên giả thuyết

Đề xuất về chiến lược dạy học phân hóa

Carol Ann Tomlison là người tiên phong cho việc phát triển PCGD dựa trên PCHT và là người đặt nền móng cho Dạy học Phân hóa (Differentiated Instruction). Dưới sự dẫn dắt của Tomlison với hàng loạt các cuốn sách trong suốt nhiều năm qua, khái niệm dạy học phân hóa đã được biết đến rộng rãi. Giải thích theo cách đơn giản nhất thì dạy học phân hóa là chiến lược giảng dạy dựa trên nhận thức của giáo viên về nhu cầu của từng cá nhân người học, từ đó phát triển kế hoạch bài học, bài tập, bài giảng và tương tác.

Một số cuốn sách của Tomlison: Năm 1999 (The differentiated classroom), 2000 (How to differentiate instruction in mixed ability classroom), 2003 (Differentiation in practice), 2006 (Integrating differentiated instruction and Understanding by design), 2008 (The differentiated school), 2010 (Leading and managing a differentiated classroom), 2011 (Managing a differentiated classroom - A practical guide), 2013 (Assessment and student success in a differentiated classroom), 2014 (A differentiated approach to the common core), 2015 (Differentiation and the brain) và năm 2017 (How to differentiate instruction in academically diverse classrooms).

Chiến lược dạy học này đòi hỏi giáo viên phải làm rõ mục đích học tập bắt nguồn từ các tiêu chuẩn về nội dung, nhưng được thực hiện một cách khéo léo để đảm bảo mọi học sinh đều tham gia và hiểu bài (Tomlison, 2008). Bản chất của quá trình dạy học phân hóa là điều chỉnh nội dung kiến thức để đáp ứng nhu cầu, khả năng và kinh nghiệm của người học; đưa ra nhiều cách thức để đạt được mục tiêu bài học; cho phép người học chứng minh hiểu biết của mình theo nhiều cách có ý nghĩa; cho phép tồn tại sự đa dạng trong lớp học. Ứng dụng một cách khéo léo dạy học phân hóa, người dạy sẽ có nhiều cách thức khác nhau để giúp người học đạt được mục tiêu.

Đề xuất về việc khai thác giáo trình

Khai thác giáo trình một cách hợp lý có thể hiểu là sự thay đổi chất liệu (giáo trình) để cải tiến hoặc làm cho phù hợp hơn với một kiểu người học hoặc nhóm người học cụ thể (Dickinson, 2010). Còn theo Richards (2005), khai thác giáo trình là một quá trình trong đó giáo viên cá nhân hóa sách giáo khoa được giao để đáp ứng nhu cầu của một nhóm học sinh cụ thể.

Giáo trình là công cụ, phương tiện đóng vai trò quan trọng trong việc giảng dạy ngôn ngữ. Trong bối cảnh ở Việt Nam khi học sinh được kiểm tra theo cùng một hình thức ở cả cấp trường và cấp quốc gia thì giáo trình chung sẽ đảm bảo cho học sinh từ các lớp khác nhau, các vùng khác nhau đạt được nội dung học tập theo chương trình quốc gia. Giáo trình sẽ bao phủ toàn bộ những nội dung đích mà người học được mong đợi sẽ đạt được trong quá trình học tập.

Tuy quan trọng như vậy, nhưng giáo trình lại thường xuyên bị chỉ trích vì tính không chính xác, không phù hợp, nội dung xa rời thực tế và nội dung không thỏa mãn được sở thích hay sự quan tâm của học sinh. Có thể thấy liên tiếp các năm gần đây Bộ Giáo dục và Đào tạo tiến hành chỉnh lý rồi ban hành sách giáo khoa các cấp mới. Do vậy, học cách sử dụng và khai thác giáo trình là một phần quan trọng trong kiến thức chuyên môn của giáo viên. Đề tài nghiên cứu đề cập đến việc điều chỉnh PCGD để phù hợp với PCHT của người học không thể không bỏ qua việc làm thế nào để khai thác trình cho phù hợp.

PHẦN NỘI DUNG

CHƯƠNG II: THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

2.1. Bối cảnh và khách thể nghiên cứu

2.1.1. Bối cảnh nghiên cứu

Trường Đại học Hoa Lư

Việc điều tra thực trạng được tiến hành tại trường Đại học Hoa Lư. Đây là cơ sở đào tạo cao đẳng, đại học và nghiên cứu khoa học thuộc hệ thống giáo dục quốc dân. Trường trực thuộc Ủy ban Nhân dân tỉnh Ninh Bình và chịu sự quản lý nhà nước về giáo dục của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Trường có 07 khoa, 02 bộ môn, 07 phòng ban và 3 trung tâm. Bộ môn Tiếng Anh thuộc Khoa Ngoại ngữ - Tin học. Bộ môn có 17 giảng viên Tiếng Anh trong đó có 04 Cử nhân và 13 Thạc sỹ.

Chương trình giảng dạy và giáo trình môn Tiếng Anh

Theo quy chế 25 về Giáo dục Đại học Cao đẳng, chương trình môn Tiếng Anh dành cho sinh viên hệ Đại học không chuyên ngữ được giảng dạy trong 10 tín chỉ được chia thành: Học phần Tiếng Anh 1 (03 tín chỉ), Học phần Tiếng Anh 2 (03 tín chỉ) và Học phần Tiếng Anh 3 (04 tín chỉ).

Giáo trình đang được sử dụng là bộ giáo trình New English Files (Clive Oxeden, Christina Latham-Koeing, Paul Seligson, 2010) của nhà xuất bản Oxford từ trình độ Sơ cấp (Elementary), Sơ Trung cấp (Pre-Intermediate) và Trung cấp (Intermediate).

Học phần Tiếng Anh 3 có 04 tín chỉ tương đương với 60 tiết lên lớp, 04 tiết kiểm tra, 12 tiết hướng dẫn tự học và 120 giờ tự học. Giáo trình gồm 07 đơn vị bài học, mỗi đơn vị bài gồm 03 phần A-B-C cùng 03 phần bổ trợ (Practical English - Tiếng Anh thực hành, Writing - Viết và Revise & Check - Ôn tập & Kiểm tra). Giáo trình tập trung phát triển đồng đều các nội dung về mặt ngôn ngữ (ngữ pháp, ngữ âm, từ vựng) và các kỹ năng tiếng (nghe, nói, đọc, viết).

Kiểm tra đánh giá

Học phần Tiếng Anh 3 là học phần duy nhất kiểm tra đầy đủ các kỹ năng tiếng trong bài kiểm tra cuối kỳ (Nghe, Nói, Đọc, Viết) với dạng thức đề thi chuẩn đầu ra B1 để đảm bảo đánh giá được trình độ sinh viên theo đúng yêu cầu về việc sinh viên đạt bậc 3 theo khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc của Việt Nam, ban hành kèm theo Thông tư số 01/2014/TT-BGDĐT ngày 24 tháng 01 năm 2014 của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

2.1.2. Khách thể nghiên cứu

Khách thể nghiên cứu gồm sinh viên năm thứ 2 tại trường Đại học Hoa Lư và giảng viên tiếng Anh của họ. Cụ thể là một lớp học gồm 24 sinh viên (19 nữ, 05 nam) không chuyên ngữ đến từ các khoa khác nhau đã được chọn ngẫu nhiên để tham gia nghiên cứu. Sinh viên trả lời phiếu điều tra về PCHT, trả lời phỏng vấn và lớp học tiếng Anh của họ được quan sát.

Theo đánh giá chủ quan từ chính giảng viên tiếng Anh dạy lớp, sinh viên trong lớp có năng lực tiếng Anh trung bình, một số em có năng lực tiếng Anh nổi trội hơn số còn lại. Tính cách đặc trưng của 24 sinh viên trong lớp là vui vẻ, khá năng nổ, chăm chỉ và có tính đoàn kết cao.

Giảng viên tiếng Anh phụ trách lớp sinh viên trên sẵn sàng tham gia nghiên cứu là một thuận lợi đối với nhóm đề tài vì tính tin cậy của thông tin do cô cung cấp. Giảng viên trên công tác tại Bộ môn tiếng Anh, Khoa Ngoại ngữ - Tin học được 6 năm (từ 2010). Giảng viên này đã hoàn thành xong bậc Thạc sỹ Ngôn ngữ Anh tại trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội.

2.2. Thực trạng phong cách học tập của sinh viên

2.2.1. Công cụ điều tra thực trạng

Nhóm đề tài quyết định sử dụng linh hoạt Phiếu điều tra về PCHT (*Perceptual Learning-Style Preference Questionnaire - PLSPQ*) được xây dựng bởi Reid (1987) như một phương tiện để xác định PCHT của sinh viên học [20].

Theo SabeH (2011), PLSPQ của Reid đã được sử dụng rộng rãi ở rất nhiều nghiên cứu, do vậy độ tin cậy và độ chính xác của nó đã được đảm bảo. PLSPQ được thiết kế hợp lý với 30 nhận định được sắp xếp ngẫu nhiên và được trả lời theo thang điểm 5 về mức độ tán thành (*5-point Likert Scale*) từ "*strongly disagree*" (*Hoàn toàn không đồng ý*) đến "*strongly agree*" (*Hoàn toàn đồng ý*). Vài câu hỏi được nhắc lại bằng cách thay đổi sự diễn giải để tăng sự thống nhất nội tại bên trong bảng hỏi và tính nhất quán của thông tin khai thác được.

Mỗi câu hỏi được tính điểm để có kết luận về PCHT của sinh viên chia theo 6 nhóm câu hỏi tương đương với 6 PCHT.

- PCHT Nhìn (Visual): Câu hỏi 6, 10, 12, 24 và 29
- PCHT Nghe (Auditory): Câu hỏi 1, 7, 9, 17 và 20
- PCHT Vận động (Kinesthetic): Câu hỏi 2, 8, 15, 19 và 26
- PCHT Thực hành (Tactile): Câu hỏi 11, 14, 16, 22 và 25
- PCHT Nhóm (Group): Câu hỏi 3, 4, 5, 21 và 23
- PCHT Cá nhân (Individual): Câu hỏi 13, 18, 27, 28 và 30

Mỗi câu hỏi được tính theo thang điểm 5 với các mức độ như sau: Hoàn toàn đồng ý (Strongly Agree - SA: 5 điểm), Đồng ý (Agree - A: 4 điểm), Không ý kiến (Undecided - U: 3 điểm), Không đồng ý (Disagree - D: 2 điểm) và Hoàn toàn không đồng ý (Strongly Disagree - SD: 1 điểm).

Điểm của mỗi câu hỏi trong nhóm năm câu hỏi được cộng tổng, sau đó nhân đôi và kết quả được đánh giá theo ba nhóm:

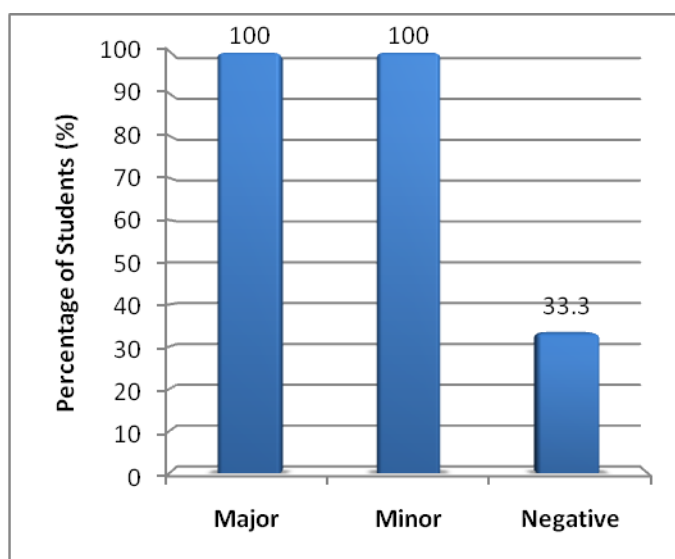
- PCHT chính (Major Learning Style) (điểm từ 38 đến 50): Sinh viên học tập tốt nhất.
- PCHT phụ (Minor Learning Style) (điểm từ 25 đến 37): Sinh viên vẫn có thể học tốt (function well).
- PCHT không điển hình (Negligible/Negative Learning Style) (điểm từ 0 đến 24): Sinh viên có thể gặp khó khăn trong học tập.

Phiếu điều tra PLSPQ được phát tới 24 sinh viên và tỉ lệ trả lời thu được là 100%, không có phiếu nào bị bỏ trống câu trả lời.

2.2.2. Kết quả điều tra thực trạng

Sự phân bố về PCHT chính, phụ và không điển hình

Kết quả phiếu điều tra cho thấy 100% sinh viên được hỏi chọn được cho mình PCHT chính và phụ nhưng không phải sinh viên nào cũng có PCHT không điển hình khi chỉ có 33% số sinh viên trên gặp khó khăn trong việc học khi phải đối mặt với PCHT không điển hình của bản thân.

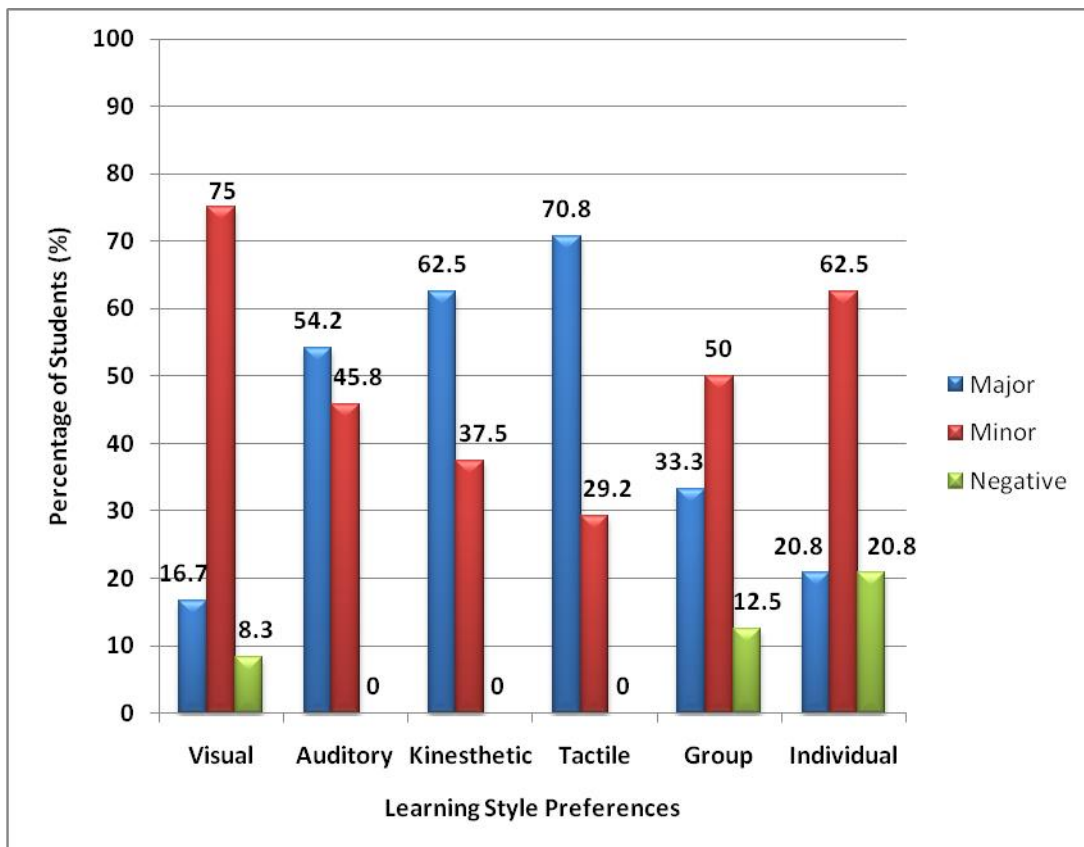


Biểu đồ 1: Phân bố PCHT chính, phụ và không điển hình

Cụ thể hơn nữa, 33% số sinh viên đó gặp phải khó khăn ở các PCHT Nhìn (Visual), Nhóm (Group) và Cá nhân (Individual). Biểu đồ 2 cho chúng ta cái nhìn tổng quát về sự phân bố các PCHT ở đối tượng được nghiên cứu.

Điều đáng ngạc nhiên là, PCHT điển hình nhất mà sinh viên chọn là PCHT chính thì lại có tỉ lệ được chọn là PCHT phụ ít nhất: PCHT Xúc giác và PCHT Vận động lần lượt được 70.8% và 62.5% số sinh viên chọn là PCHT chính nhưng lại có tỉ lệ lựa chọn là PCHT phụ ít nhất (với chỉ 29.2% đối với PCHT Xúc giác và 37.5% đối với PCHT Vận động).

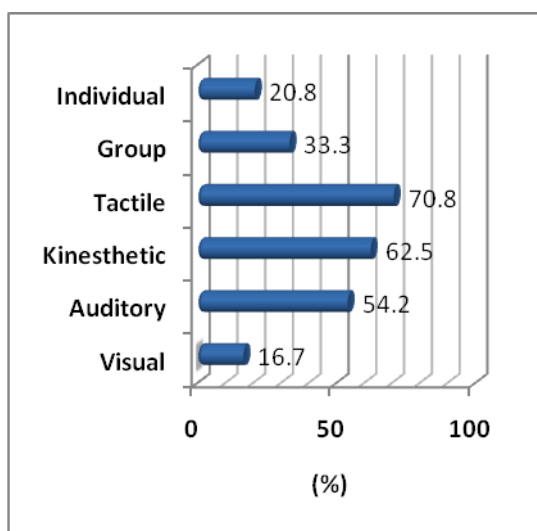
Biểu đồ 2 cũng cho thấy, PCHT Nhìn có tỉ lệ chọn lựa là PCHT ưa thích thấp nhất trong số 6 PCHT đưa ra (chỉ với 16.7%).



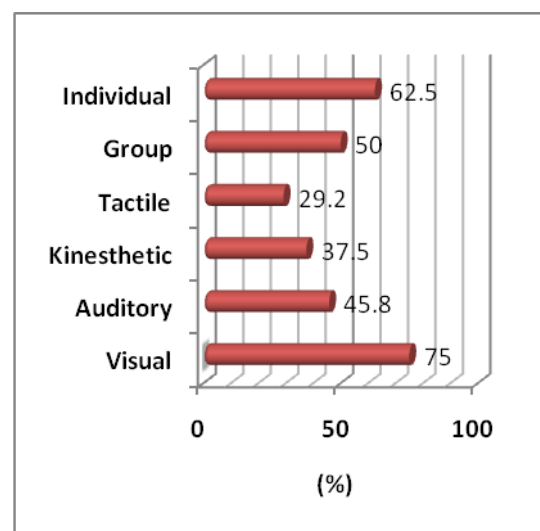
Biểu đồ 2: Phân nhóm PCHT của sinh viên

Biểu đồ 3 cho ta sự so sánh cụ thể hơn giữa các PCHT chính và các PCHT phụ. Đối với các PCHT chính có tới hơn một nửa số sinh viên (54.2%) chọn Nghe là PCHT chính và đây là PCHT đứng thứ ba sau Vận động (62.5%) và Xúc giác (70.8%).

Major



Minor



Biểu đồ 3: So sánh PCHT chính và PCHT phụ

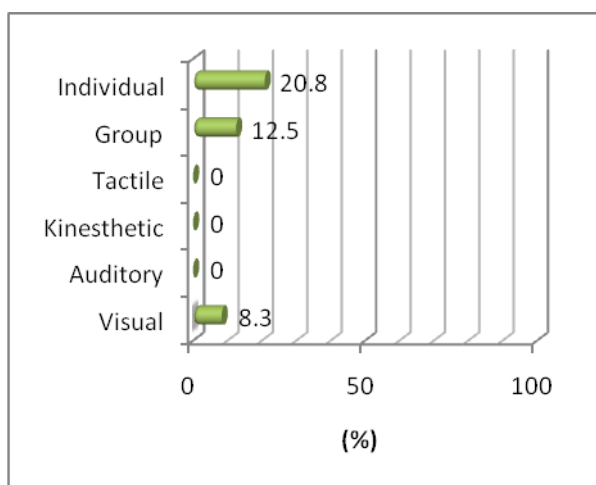
Đối với nhóm PCHT phụ, trật tự sắp xếp các phong cách từ tỉ lệ nhiều nhất đến thấp nhất bị đảo ngược so với nhóm PCHT chính. Trong đó, học theo nhóm, học cá nhân và PCHT Nhìn là 3 phong cách có tỉ lệ lựa chọn trở thành PCHT phụ nhiều nhất (lần lượt là 50%, 62.5% và 75%).

Nhóm PCHT không điển hình (tiêu cực)

Về nhóm PCHT không điển hình, Sabeih (2011) cũng tiến hành nghiên cứu và sử dụng cùng một loại phiếu điều tra và cho thấy chỉ có một số ít sinh viên gặp khó khăn trong học tập ở một kiểu PCHT cụ thể nào đó. Tuy nhiên nghiên cứu sinh viên Đại học Hoa Lư cho kết quả tới 33.3% số sinh viên liên quan. Đây là những người lựa chọn câu trả lời "Hoàn toàn không đồng ý" Strongly Disagrees (SA) nhiều trong bảng hỏi. Điều đó có nghĩa là, có những PCHT ở đó sinh viên gặp nhiều khó khăn trong việc tiếp thu kiến thức.

Trong số 3 kiểu PCHT bị coi là PCHT tiêu cực thì PCHT cá nhân lại chiếm tỉ lệ lớn nhất (20.8%), tiếp đến là PCHT theo nhóm (12.5%). Quả thực đây là điều gây khó khăn cho giảng viên vì việc phân công công việc theo nhóm hay theo cá nhân thì vẫn có những em sinh viên không thích nghi được và không tiếp thu được kiến thức hiệu quả. Ngoài ra học tập qua kênh "*nhìn*" cũng khiến cho 8.3% số sinh viên không ưa thích.

Còn lại PCHT thực hành, vận động và nghe được lựa chọn là PCHT ưa thích nhiều nhất thì không bị liệt kê vào danh sách các PCHT tiêu cực.



Biểu đồ 4: PCHT không điển hình

Tóm lại, có thể nhận thấy rằng mỗi sinh viên tham gia trả lời phiếu điều tra đều có PCHT ưa thích của riêng mình. Hơn nữa, họ không chỉ có một PCHT duy nhất mà là sự tổng hòa của nhiều PCHT. Điều này cũng được giảng viên nhận ra thông qua việc trả lời một câu hỏi phỏng vấn.

Giảng viên cho biết: "có 24 sinh viên trong lớp của tôi và tất cả các em chắc hẳn sẽ có những PCHT khác nhau, được thể hiện qua khả năng và kết quả học tập khi tham gia và các hình thức hoạt động khác nhau trên lớp: nghe, nói, đọc, viết hoặc làm bài tập từ vựng, phát âm và ngữ pháp.

Thực trạng phân bố PCHT so với các quốc gia khác

Thực trạng phân bố các PCHT như trên của 24 sinh viên Đại học Hoa Lu có sự khác biệt với các sinh viên nơi khác. Trong nghiên cứu của Lưu Trọng Tuấn (2011) tại trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, PCHT Nhìn (Visual) lại là phong cách mà được sinh viên chọn là PCHT ưa thích nhất.

Một nghiên cứu tương tự của Reid (1987) đối với sinh viên các quốc gia châu Á gồm: Trung Quốc, Thái Lan, Hàn Quốc, Nhật Bản, Ấn Độ và Malaysia cùng với một số quốc gia phương Tây khác có kết quả như sau.

Bảng 6: Sự phân bố PCHT ở các quốc gia khác nhau

Language	Learning style					
	Visual	Auditory	Kinesthetic	Tactile	Group	Individual
Arabic	13.75	14.06	15.09	14.53	11.51	12.84
Spanish	13.39	13.29	15.11	14.18	10.79	12.79
Japanese	12.52	12.67	13.29	13.32	10.35	12.05
Malay	12.84	13.14	14.33	13.54	12.75	11.65
Chinese	13.55	14.09	14.62	14.52	11,15	12.41
Korean	14.07	13.73	14.58	14.48	11.42	12.46
Thai	13.40	12.83	14.63	14.09	11.49	12.94
Indonesian	13.41	13.78	13.90	13.47	11.15	13.07
English	12.12	13.82	13.64	12.69	10.08	13.13

Note: Preference means 13.50 and above = major learning style preference; means of 11.50-13.49 = minor learning style preference; means of 11.49 or less = negative learning style preference.

Theo như Bảng 6, điểm từ 13.5 trở lên là PCHT chính, điểm từ 11.50 đến 13.49 là PCHT phụ, và điểm từ 11.49 trở xuống là PCHT tiêu cực. Điều ta có thể nhận thấy đó là có một sự giống nhau giữa kết quả của đề tài đang nghiên cứu và kết quả nghiên cứu của Ried, đó là PCHT Vận động và Xúc giác được coi là hai PCHT chính điển hình của các sinh viên châu Á. Đối với PCHT Nghe (auditory) thì không có sinh viên nào chọn đó là PCHT tiêu cực cả. Có sự giống nhau trên có lẽ do Việt Nam và các quốc gia trên ở cùng khu vực Châu Á và một số quốc gia có hệ thống giáo dục tương đồng (như Việt Nam và Trung Quốc).

PCHT Xúc giác (Tactile)

Quay trở lại với thực trạng PCHT ở trường Đại học Hoa Lư, sinh viên thể hiện sự yêu thích lớn nhất với PCHT Xúc giác bằng việc lựa chọn câu trả lời Hoàn toàn đồng ý (Strongly Agree - SA) hoặc Đồng ý (Agree - A) cho các câu hỏi 11, 14, 16, 22 và 25 trong phiếu điều tra (bao gồm làm mô hình, vẽ, tô v.v.).

Qua quan sát trên lớp, nhóm đề tài cũng nhận thấy sinh viên thích nghịch và làm việc sử dụng đến bút mực, bút chì và tẩy. Bên cạnh đó, việc ghi chép cũng được hầu hết các sinh viên thực hiện trên lớp không kể là họ có PCHT chính nào. Như số liệu ở các biểu đồ trên cho thấy, PCHT Xúc giác (dùng tay) được chọn là PCHT chính hoặc phụ, chứ không thuộc nhóm PCHT tiêu cực.

Điều này có thể được giải thích bởi phương pháp giảng dạy truyền thống vốn tồn tại ở Việt Nam lâu nay. Ở bối cảnh Việt Nam, giáo viên chủ yếu sử dụng các phương pháp lấy sách làm trung tâm (book-centered), phương pháp dịch ngữ pháp (grammar-translation) để dạy tiếng Anh. Những phương pháp này (sử dụng bảng và sự giảng giải của giáo viên) thường đi kèm với áp lực các bài kiểm tra trên giấy hình thành PCHT của sinh viên gắn với ghi chép và học thuộc vẹt. Do vậy, sinh viên được gán nhãn PCHT Xúc giác (Tiếp xúc) ở đây chủ yếu vì thói quen học tập ghi chép chứ không hẳn là họ thể hiện các khía cạnh còn lại của nhóm PCHT này (dựng mô hình, vẽ, tô, v.v.). Thực tế ở câu hỏi 11 và 22, sinh viên chưa từng được trải nghiệm kiểu học nhưng tin rằng nếu được học như thế họ sẽ có tiến bộ.

Câu hỏi 11: I learn more when I can make a model of something (Tôi học tốt hơn khi có thể làm có khuôn mẫu/mô hình).

Câu hỏi 22: When I build something, I remember what I have learned better (Khi tôi xây dựng nên cái gì đó, tôi ghi nhớ những gì tôi học tốt hơn).

PCHT Vận động (Kinesthetic)

PCHT vận động xếp thứ hai trong số các PCHT được yêu thích có nghĩa là sinh viên đã lựa chọn trả lời Hoàn toàn đồng ý (Strongly Agree - SA) ở các câu hỏi 2, 8, 15, 19 và 26 về sự yêu thích việc chuyển động xung quanh lớp học, tham gia vào các hoạt động, đóng kịch hoặc phân vai và thử nghiệm những điều mới. Quan sát lớp học ở một buổi sinh viên thực hiện các hoạt động trình bày trước lớp theo nhóm. Sinh viên đã tham gia và tự lựa chọn hình thức thuyết trình sáng tạo như phân vai thành người dẫn chương trình, thí sinh hay giáo viên để trình bày nội dung được yêu cầu. Đây hoàn toàn là sự lựa chọn của sinh viên mà giảng viên không hề yêu cầu hay gợi ý. Như vậy, sinh viên thể hiện được khía cạnh ưa vận động của mình một cách tự nhiên nhất. Ở một buổi học khác, sinh viên được giao thực hiện việc thay giáo viên chữa bài và giải thích bài cho các bạn khác. Đây là hoạt động điển hình của nhóm PCHT vận động - hoạt động bắt chước hình mẫu thật - khi sinh viên được sắm vai giảng viên để làm việc với các bạn học. Tuy nhiên, ở mức độ như thế sinh viên còn chưa phát huy hết được năng lực.

Một sinh viên đã trả lời trong phỏng vấn với nhóm đề tài: "Em nghĩ hoạt động này có lợi cho những bạn đóng vai giáo viên nhưng nhầm chán cho những ai ngồi ở dưới làm khán giả. Việc dạy đòi hỏi chúng em cần suy nghĩ kỹ càng và dạy bạn giúp chúng em học tốt hơn"

PCHT Nghe (Auditory)

Theo Hodges (1982) trích dẫn trong Reid (1987), "*có tới 90% chỉ dẫn trên lớp liên quan đến hoạt động Nghe: giáo viên nói, đặt câu hỏi cho sinh viên thảo luận*". Điều này giải thích tại sao hơn một nửa số sinh viên được hỏi chọn PCHT Nghe là phong cách chính của mình.

PCHT Nhóm (Group), Cá nhân (Individual) và Nhìn (Visual)

Đây là ba kiểu PCHT tiêu cực do sinh viên chọn ra. Tỷ lệ số sinh viên có PCHT tiêu cực không quá cao (cao nhất là 20.8% đối với PCHT Cá nhân). Khi quan sát trên lớp, nhóm đề tài nhận thấy một số sinh viên chủ động làm việc theo cặp hoặc nhóm nhỏ khi làm bài tập và các hoạt động khác dù giáo viên không yêu cầu. Sinh viên không thích làm việc cá nhân (against-individual students) có khuynh hướng tự nhóm cặp để thảo luận và trao đổi ý tưởng.

Một sinh viên giải thích lý do không thích làm việc cá nhân như sau: "Em cho rằng làm việc nhóm với các bạn có nhiều ý tưởng và quan điểm khác nhau. Hơn nữa, chúng em có thể hỗ trợ lẫn nhau".

Tóm lại, sinh viên tham gia nghiên cứu có các PCHT khác nhau. PCHT Xúc giác, Vận động và Nghe là các phong cách được ưa thích nhất; còn PCHT Cá nhân là phong cách tiêu cực gây nhiều khó khăn cho người học nhất.

2.3. Thực trạng phong cách giảng dạy của giảng viên

2.3.1. Công cụ điều tra thực trạng

Phiếu điều tra PCGD

Bảng câu hỏi dành cho giảng viên được tiến hành trực tuyến qua địa chỉ <http://longleaf.net/teachingstyle.html> để xác định được PCGD giảng viên. Đây là câu hỏi điều tra về PCGD (Teaching Style Survey) của Grasha-Riechmann.

Bảng câu hỏi gồm 40 câu với các mức độ đánh giá. Mỗi câu hỏi được tính theo thang điểm 5 với các mức độ như sau: Hoàn toàn đồng ý (Strongly Agree - SA: 5 điểm), Đồng ý (Agree - A: 4 điểm), Không ý kiến (Undecided - U: 3 điểm), Không đồng ý (Disagree - D: 2 điểm) và Hoàn toàn không đồng ý (Strongly Disagree - SD: 1 điểm).

Sau khi trả lời các câu hỏi, giảng viên sẽ nhận được kết quả đánh giá PCGD của bản thân theo 5 kiểu: Chuyên gia (Expert); Nhà cầm quyền (Formal Authority); Hình mẫu (Personal Model); Người hướng dẫn (Facilitator) và Người đại diện (Delegator) ở các mức độ Cao (High) và Moderate (Trung bình).

Phỏng vấn giảng viên

Mục đích của việc phỏng vấn giảng viên là để làm rõ về nhận thức về PCHT của sinh viên và sự điều chỉnh PCGD của giảng viên đối với sự khác biệt đó. Tất cả các câu hỏi được lập dưới dạng câu hỏi mở để có thể khai thác được nhiều thông tin hơn từ giảng viên. Các câu hỏi phỏng vấn giảng viên được chia làm ba nhóm chính: thông tin cá nhân, nhận thức của giảng viên về PCHT của sinh viên và việc giảng viên đáp ứng với sự khác biệt về PCHT đó.

2.3.2. Kết quả điều tra thực trạng

Đây là kết quả trả lời phiếu điều tra PCGD của giảng viên.

The results of your teaching style survey are as follows:				
3.75	3.25	3	3.375	2.625
expert	formal authority	personal model	facilitator	delegator
Moderate	High	Moderate	Moderate	Moderate

Hình 3: Kết quả trả lời phiếu điều tra PCGD của giảng viên

Giảng viên thể hiện kiểu PCGD Nhà cầm quyền ở mức độ cao (High) và các kiểu PCGD khác ở mức độ trung bình (Moderate). Theo mô tả về kiểu PCGD Nhà cầm quyền của Grasha, giảng viên là người luôn duy trì vai trò của mình với người học, quan tâm đến các nhận xét tích cực và tiêu cực, thiết lập mục đích học tập, đặt ra những mong đợi và điều luật để người học tuân theo. Giảng viên sở hữu kiến thức và kinh nghiệm và người học cần, nhưng tương tác với người học còn ít. Điểm mạnh của giảng viên là tập trung vào việc đạt được những mong đợi cụ thể rõ ràng và cách thức làm việc chấp nhận được. Điều yếu là nếu PCGD này thể hiện quá rõ thì sẽ dẫn đến việc kiểm soát người học và các vấn đề liên quan một cách cứng nhắc.

Theo như câu trả lời phỏng vấn, giảng viên thừa nhận đã biết đến khái niệm PCGD nhưng hầu như không còn nhớ rõ vì khái niệm đó hiếm khi được nhắc đến một cách chính thống trong chương trình học của trường và của quốc gia (school syllabus và national curriculum). Tuy nhiên, giảng viên có nhận thức được việc sinh viên học tập theo các cách khác nhau.

Do vậy, giảng viên đó thừa nhận PCHT là một yếu tố mà cô có quan tâm trong quá trình giảng dạy đôi khi là có nhận thức và đôi khi cũng là vô thức. Willing (1988) cho rằng việc giáo viên nhận định một cách vô thức và đáp ứng với các PCHT khác nhau của sinh viên là điều phổ biến và nhận định dù là vô thức hay có ý thức của giáo viên về PCHT đều có lợi ích đối với sinh viên.

Tuy nhiên, giảng viên này không có nhiều hiểu biết về PCHT hay các mô hình PCHT nên nhận thức chưa được sâu sắc và không có tính hệ thống. Giả định của giảng viên đơn giản là 24 sinh viên hẳn phải có các cách học khác nhau được gọi là PCHT (giống như tên của nghiên cứu mà giảng viên đang tham gia trả lời phỏng vấn).

Trong một nghiên cứu trước đây của Willing (1988), tác giả đã nghiên cứu 2 nhóm giáo viên: Nhóm 1 là các giáo viên tin vào sự tồn tại của PCHT và tầm quan trọng của nó để chọn lựa ra phương pháp giảng dạy phù hợp; Nhóm 2 là các giáo viên cho rằng PCHT không tồn tại và luôn kiên định với một phương pháp giảng dạy nhất định. Tuy nhiên trong nghiên cứu này của chúng tôi, ý kiến của giảng viên về PCHT là ý kiến kết hợp cả hai nhóm giáo viên trên. Giảng viên trong nghiên cứu của chúng tôi cho rằng PCHT có tồn tại nhưng lại chưa đề cao nó trong quá trình soạn giáo án. Giảng viên cho rằng có nhiều sự khác nhau giữa người học (learner differences) và đặc biệt chú ý đến trình độ của sinh viên (Giỏi, Khá, Trung Bình) khi thiết kế các hoạt động trên lớp thay vì chú ý đến PCHT khác nhau của họ.

Tóm lại, giảng viên của lớp 24 sinh viên tham gia nghiên cứu có ý thức được việc sinh viên có những PCHT khác nhau. Tuy nhiên nhận thức đó còn chưa mang tính hệ thống mà đơn giản là dựa trên kinh nghiệm cá nhân và giả định rằng "mỗi người là một cá thể độc nhất" (each person is unique). Ngoài ra, giảng viên này cũng không đánh giá cao vai trò của PCHT đối với quá trình giảng dạy mà thay vào đó tập trung vào sự khác biệt về trình độ tiếng Anh của sinh viên (kết quả, năng lực ngôn ngữ và sự thể hiện trên lớp).

2.4. Đánh giá sự đáp ứng của phong cách giảng dạy của giảng viên đối với phong cách học tập của sinh viên

2.4.1. Công cụ đánh giá

Phỏng vấn sinh viên

Mục đích phỏng vấn sinh viên là kiểm định lại kết quả của Phiếu điều tra PCHT, câu trả lời của giảng viên trong phần phỏng vấn và việc quan sát lớp học từ quan điểm của sinh viên. Việc lấy ý kiến của sinh viên rất quan trọng vì giáo dục đang hướng tới lấy người học làm trung tâm. Sự đánh giá nhận xét của họ là hết sức cần thiết để khẳng định tính hiệu quả hoặc không phù hợp của phương pháp giảng dạy. Câu hỏi phỏng vấn cho sinh viên được chuẩn bị trước và cũng chia làm ba phần: thông tin cá nhân, sự tự nhận định của sinh viên về PCHT của bản thân và sự đánh giá về tiết học (đã được chọn để quan sát).

Quan sát lớp học

Quan sát lớp học được thực hiện nhằm (1) điều tra việc giảng viên đáp ứng với những PCHT khác nhau trên lớp xét trên phương pháp giảng dạy và sử dụng tài liệu và (2) đánh giá của sinh viên về sự đáp ứng đó. Ngoài ra, hành vi và thái độ của sinh viên cũng sẽ được ghi chép như là minh chứng về các PCHT khác nhau của họ.

Phỏng vấn giảng viên

Để có thêm thông tin phục vụ nghiên cứu, nhóm đề tài đã hỏi thêm giảng viên về PCGD của cô, trong đó có tài liệu áp dụng khi dạy các kỹ năng (Nghe, Nói, Đọc, Viết), ngữ pháp, từ vựng và ngữ âm.

2.4.3. Kết quả đánh giá

Trong số 9 thành tố của PCGD, "phân nhóm sinh viên" (student groupings), "đặc trưng giảng dạy" (teaching characteristics) và "phương pháp giảng dạy" (teaching methods) là 3 thành tố được lựa chọn để đánh giá PCGD của giảng viên. Để tiện theo dõi, Bảng 7 - Ba thành tố của PCGD - sẽ trình bày ngắn gọn định nghĩa và ví dụ về các thành tố trên.

Bảng 7: Ba thành tố của PCGD

Thành tố	Định nghĩa	Ví dụ
Phân nhóm sinh viên	Cách mà giáo viên tổ chức việc học mang tính chất xã hội.	<ul style="list-style-type: none"> • Làm việc một mình • Làm việc theo cặp • Làm việc nhóm (nhóm nhỏ hoặc nhóm lớn) <p>(Theo Dunns, 1977)</p>
Đặc trưng giảng dạy	Phẩm chất và tiêu chuẩn mà một giáo viên có thông qua các tiếp cận được sử dụng để truyền đạt kiến thức (sự linh hoạt của giáo viên, bao nhiêu kiến thức được dạy, mức độ chỉ dẫn và giám sát mà giáo viên đưa ra).	<ul style="list-style-type: none"> • Liên quan đến PCHT của sinh viên • Rất đòi hỏi với mục tiêu cao dựa trên năng lực cá nhân • Liên quan đến nội dung mà sinh viên học (chương trình theo lớp/mức độ) <p>(Theo Dunns, 1977)</p>
Phương pháp giảng dạy	Hành vi truyền đạt kiến thức trên lớp, cách mà giáo viên sử dụng tài liệu, tương tác với người học, sử dụng các cách tiếp cận quá trình dạy và học.	<ul style="list-style-type: none"> • Bài giảng (toàn bài) • Trò chơi/ Mô phỏng • Thảo luận trên lớp • Bắt chước giáo viên • So sánh đối lập • ... <p>(Theo Baily, 1984)</p>

Phân nhóm sinh viên

Chúng tôi quan sát cách giảng viên cho sinh viên làm việc theo nhóm và sự linh hoạt trong áp dụng phương pháp và kỹ thuật của giảng viên để có thể đánh giá được PCGD của cô. Qua đó, chúng tôi thấy rằng, giảng viên thường cho sinh viên làm việc cá nhân nhiều hơn là làm việc theo cặp hoặc theo nhóm.

Trong số 10 tiết học được quan sát, làm việc theo cặp được sử dụng trong 4 tiết (thuyết trình và bài tập từ vựng); làm việc nhóm không được sử dụng; trong khi đó các tiết học còn lại sinh viên đều làm việc cá nhân, chủ yếu là làm bài tập ngữ pháp và tự vựng.

Như được nhắc đến ở phần trước, 20.8% sinh viên thể hiện sự khó khăn khi làm việc cá nhân, và cũng có 20.8% sinh viên chọn đó là PCHT yêu thích nhất (Biểu đồ 2). Trong khi đó, 33.3% sinh viên thấy làm việc nhóm hiệu quả còn 12.5% cho rằng làm việc nhóm gây khó khăn cho họ. Như vậy, cả làm việc nhóm và làm việc cá nhân đều được giảng viên tập trung, nhưng không thể tránh khỏi việc không thỏa mãn nhu cầu của tất cả sinh viên.

Đặc trưng giảng dạy

Đặc trưng giảng dạy của giảng viên dường như không thể hiện sự đáp ứng theo PCHT khác nhau của sinh viên. Giảng viên tin rằng PCHT của sinh viên không quá quan trọng trong việc dạy tiếng Anh mà còn nhiều yếu tố khác cần cân nhắc (như năng lực trình độ của sinh viên).

Phương pháp giảng dạy

Đây là thành tố quan trọng nhất của PCGD và được phân tích để đánh giá sự đáp ứng của giảng viên đối với các PCHT của sinh viên.

Giảng viên đã liệt kê các hoạt động và phương pháp thường được sử dụng trong việc dạy Nghe, Nói, Đọc Viết, Ngữ pháp, Từ vựng và Phát âm.

- **Nghe:** các bài nghe được chọn phù hợp với nội dung và trình độ của sinh viên từ các nguồn tài liệu PET, KET, v.v. Hoạt động nghe thường được tích hợp với các hoạt động nói
- **Speaking:** nói theo chủ đề (cá nhân, cặp, nhóm), thuyết trình, đóng kịch hoặc hoạt động thực hành dạy (giảng giải kiến thức của bài học cho các bạn trong lớp)
- **Đọc, viết và ngữ pháp:** phiếu bài tập và tài liệu phát rời. Sinh viên làm các bài tập liên quan đến trọng điểm ngôn ngữ của bài.
- **Phát âm:** các bài tập phát âm (trọng âm, nguyên âm, phụ âm, v.v).

Nói tóm lại, giảng viên đã sử dụng một số phương pháp, những phương pháp đó đáp ứng các PCHT như sau.

Bảng 8: Phương pháp giảng dạy đáp ứng PCHT (theo giảng viên)

Phương pháp giảng dạy	Đáp ứng các PCHT			
	Nhìn	Nghe	Vận động	Xúc giác
Hoạt động Nghe - Nói kết hợp		✓		
Giảng lý thuyết		✓		
Hoạt động Nói theo chủ đề		✓		
Thuyết trình	✓	✓	✓	✓
Phân vai/ Đóng kịch		✓	✓	
Làm bài tập luyện tập	✓			✓

Có thể thấy rằng PCHT Nghe được đáp ứng nhiều nhất, tiếp đó là Nhìn, Xúc giác và cuối cùng là Vận động. Các hoạt động để đáp ứng PCHT Nghe được đưa ra ở nhiều dạng: bài giảng lý thuyết của giảng viên, hướng dẫn, giải thích, thảo luận trên lớp, bài tập nghe, v.v. Đối với PCHT Nhìn, giảng viên sử dụng bảng, phấn màu, hình ảnh trên slide trình chiếu, tài liệu phát thêm và cả giáo trình để đáp ứng.

Bảng 9: Phương pháp giảng dạy đáp ứng PCHT (theo quan sát lớp học)

Phương pháp giảng dạy	Đáp ứng các PCHT			
	Nhìn	Nghe	Vận động	Xúc giác
Buổi 1: Nghe (ghi chép, trả lời câu hỏi)	✓	✓		✓
Buổi 2: Thuyết trình (theo cặp, trình bày một vấn đề đơn giản)	✓	✓	✓	✓
Buổi 3: Hoạt động đọc zigsaw (Các nhóm đọc các đoạn khác nhau trả lời câu hỏi nhận đáp án từ giảng viên, giải thích đáp án đó với thành viên nhóm mới những người đọc các đoạn khác mình)		✓	✓	
Buổi 4: Bài tập ngữ pháp, từ vựng (sinh viên làm bài, lên bảng viết câu trả lời)	✓	✓		✓

Dù PCHT Xúc giác có thể được thể hiện qua nhiều hoạt động, ở đây giảng viên chỉ đáp ứng với hoạt động sinh viên ghi chép. Tuy nhiên, đây là điều dễ hiểu vì đó là thói quen của sinh viên (có thể bắt nguồn từ các bậc học thấp hơn). PCHT Vận động ít được đáp ứng nhất, nhưng hoạt động cũng tương đối phong phú với việc thuyết trình hoặc đóng giả/phân vai.

Tài liệu sử dụng để hiện thực hóa các phương pháp là giáo trình (textbook), audio files (bài nghe), slides (trình chiếu) và tài liệu phát thêm (handouts). Giáo trình đóng vai trò quan trọng trong việc giảng viên quyết định thiết kế hoạt động và các tài liệu khác.

Giảng viên cho biết cô luôn hoàn thành nội dung trong giáo trình trước khi cung cấp thêm tài liệu bên ngoài. Tuy nhiên, qua quan sát lớp học nội dung trong giáo trình được lướt qua tương đối nhanh. Hoạt động được cho là khơi gợi PCHT Nghe và Vận động, nhưng chưa thực sự hiệu quả. Ngoài ra, các nội dung khác trong sách được trình bày, các hoạt động được thiết kế tương đối nhàm chán, lặp đi lặp lại việc sinh viên ngồi làm bài tập rồi giảng viên chữa bài.

Nhóm đề tài phỏng vấn một nhóm gồm 06 sinh viên để tìm hiểu sự đánh giá của họ về sự điều chỉnh PCGD của giảng viên sao cho đáp ứng được những PCHT khác nhau của họ. Để đảm bảo tính đại diện số đông của nhóm 6 sinh viên này, nhóm đề tài chọn lựa họ là có chủ đích và cơ sở.

Bảng 10: Đặc điểm PCHT của 6 sinh viên tham gia phỏng vấn

	Chính	Phụ	Tiêu cực
Sinh viên 1	Nghe, Vận động, Thực hành, Nhóm	Cá nhân	Nhìn
Sinh viên 2	Vận động, Thực hành	Nhìn, Nghe, Nhóm	Cá nhân
Sinh viên 3	Vận động	Nhìn, Nghe, Thực hành, Nhóm, Cá nhân	
Sinh viên 4	Nhìn, Nghe, Cá nhân	Vận động, Thực hành	Nhóm
Sinh viên 5	Nghe, Thực hành, Nhóm	Nhìn, Vận động, Cá nhân	
Sinh viên 6	Thực hành, Nhóm	Nhìn, Nghe, Vận động, Cá nhân	

Dựa trên phiếu trả lời câu hỏi điều tra về PCHT, nhóm đề tài chọn 6 sinh viên đại diện cho mỗi PCHT điển hình. Các sinh viên này thể hiện các quan điểm khác nhau về các phương pháp giảng dạy truyền thống cũng như hoạt động vận động. Hầu hết các sinh viên thể hiện thái độ không thích sự nhàm chán khi phải ngồi và làm bài tập. Chỉ có một sinh viên (sinh viên 5) thích hoạt động ngồi làm bài tập vì cho rằng nó giúp mình cải thiện vốn từ vựng và ngữ pháp.

Sinh viên 6: Ngồi làm bài tập trong thời gian dài thực sự nhàm chán. Em chỉ mong thời gian trôi qua nhanh.

Tương tự, hoạt động đọc zigsaw cũng gặp phải nhiều ý kiến trái chiều. Có sinh viên cho rằng hoạt động này quá căng thẳng vì quá khó với họ, và cho rằng giảng viên nên thực hiện việc giải thích câu trả lời cho bạn cùng lớp của họ.

Ý kiến của sinh viên: Em không thích hoạt động này vì em không có kỹ năng dạy mà cũng chẳng tự tin. Đứng trước nhóm rất căng thẳng, các bạn cũng không hứng thú.

Tuy nhiên cũng có ý kiến cho rằng hoạt động như vậy rất bổ ích và tạo ra nhiều thích thú, giúp cải thiện kỹ năng nói và tự tin trước đám đông.

Tóm lại, sinh viên thể hiện rất rõ quan điểm thích - không thích một hoạt động nào đó và điều này phản ánh đúng bản chất PCHT mà họ chọn là chính, phụ hoặc tiêu cực. Có hoạt động đáp ứng được PCHT của họ và đương nhiên có hoạt động chưa đáp ứng được.

2.5. Đề xuất một số giải pháp về PCGD

Phạm vi của đề tài nghiên cứu về PCHT và PCGD, vì vậy các đề xuất của đề tài sẽ hướng đến việc thay đổi PCGD của giảng viên để đáp ứng với các PCHT khác nhau của sinh viên, qua đó nâng cao chất lượng dạy và học.

Trong chín thành tố của PCGD, đề tài chỉ hướng tới ba thành tố như đã trình bày ở phần trên (Phân nhóm học sinh, Đặc trưng giảng dạy và Phương pháp giảng dạy). Vì vậy, các đề xuất của nhóm đề tài sẽ là các đề xuất tương thích với các thành tố của PCGD này.

2.5.1. Chiến lược dạy học phân hóa

Bản chất của dạy học phân hóa (Tomlison, 2008) là điều chỉnh nội dung kiến thức để đáp ứng nhu cầu, khả năng, kinh nghiệm của người học. Ứng dụng một cách khéo léo dạy học phân hóa, người dạy sẽ có nhiều cách thức khác nhau để giúp người học đạt được mục tiêu học tập.

Các yếu tố chính trong lớp học phân hóa (David và Kimberly, 2007) gồm:

- Học sinh làm bài tập theo nhóm nhỏ với bạn cùng lớp
- Học sinh làm việc cùng với giáo viên theo từng cá nhân hoặc nhóm nhỏ
- Học sinh dành lượng thời gian khác nhau trong một nhiệm vụ để giúp học tập
- Học sinh làm việc với các tài liệu khác nhau để giúp học tập tốt

Theo chiến lược dạy học này, giảng viên cần tổ chức lớp học theo nhiều mô hình khác nhau (cá nhân, nhóm nhỏ tự thân, nhóm nhỏ có giảng viên, v.v.) để thực hiện các nhiệm vụ. Giảng viên cũng linh hoạt trong việc giao nhiệm vụ và đánh giá việc hoàn thành nhiệm vụ của sinh viên, qua đó tôn trọng năng lực và đặc trưng cá nhân của từng người học, chứ không nhất thiết đánh đồng nhiệm vụ và thời gian hoàn thành nhiệm vụ đối với tất cả các sinh viên.

Các biện pháp dạy học phân hóa:

- (1) Phân loại đối tượng sinh viên
- (2) Soạn câu hỏi và bài tập phân hóa
- (3) Soạn giáo án phân hóa
- (4) Sử dụng phương tiện dạy học trong dạy học phân hóa
- (5) Phân hóa trong kiểm tra, đánh giá

Chiến lược dạy học phân hóa sẽ giúp đáp ứng được phần nào với các PCHT khác nhau của sinh viên và lưu ý rằng PCHT là một yếu tố cân nhắc khi dạy học phân hóa mà thôi.

2.5.2. Các phương pháp dạy học tích cực - lấy người học làm trung tâm

Phương pháp dạy học tích cực là phương pháp giảng dạy phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học, hướng tới việc hoạt động hóa, tích cực hóa hoạt động nhận thức của người học. Phương pháp tập trung phát huy tính tích cực của người học chứ không phải của người dạy.

Hiện nay, có nhiều phương pháp dạy học tích cực: Phương pháp nghiên cứu trường hợp, phương pháp dựa trên vấn đề, phương pháp đóng kịch phân vai, phương pháp học theo đề án học tập, phương pháp học tập theo nhóm, v.v. Đây là các phương pháp nhằm tích cực hóa sinh viên trong giờ học, trong đó kết quả thực hiện phụ thuộc vào công tác chuẩn bị của giảng viên, trình độ năng lực của giảng viên, mức độ hợp tác và thói quen học tập (PCHT) của sinh viên.

Trong số nhiều phương pháp trên, nhóm đề tài sẽ chia sẻ về phương pháp dạy học theo nhóm để đáp ứng với thành tố phân nhóm học sinh trong số các thành tố thuộc phạm vi của đề tài.

Định nghĩa

Phương pháp dạy học hợp tác trong nhóm nhỏ, còn gọi là phương pháp thảo luận nhóm, hoặc phương pháp dạy học hợp tác là một phương pháp mà *"học sinh được phân chia thành từng nhóm nhỏ riêng biệt, chịu trách nhiệm về một mục tiêu duy nhất, được thực hiện thông qua nhiệm vụ riêng biệt của từng người. Các hoạt động cá nhân riêng biệt được tổ chức lại, liên kết hữu cơ với nhau nhằm thực hiện một mục tiêu chung"*.

Mục đích

Phương pháp dạy học này được sử dụng nhằm tạo điều kiện cho mọi người học được tham gia một cách chủ động vào quá trình học tập, tạo cơ hội cho tất cả các học sinh có thể chia sẻ kiến thức, kinh nghiệm, ý tưởng để giải quyết vấn đề liên quan đến nội dung bài học. Qua đó, người học học hỏi giao lưu với nhau, hợp tác giải quyết nhiệm vụ được giao.

Hình thức tổ chức hoạt động

Tùy vào mục đích sự phạm và yêu cầu của từng vấn đề trong học tập, các nhóm được phân chia ngẫu nhiên hoặc có chủ định, được duy trì ổn định trong cả tiết học hoặc thay đổi theo từng hoạt động, từng phần của tiết học, các nhóm được giao nhiệm vụ giống nhau hoặc khác nhau.

Quy trình thực hiện phương pháp trong một phần của tiết học hoặc một tiết, một buổi học có thể được xây dựng như sau:

- Bước 1: Làm việc chung cả lớp
 - Giảng viên giới thiệu chủ đề, xác định mục tiêu nhận thức
 - Tổ chức nhóm, giao nhiệm vụ nhóm, qui định thời gian
 - Phân vị trí làm việc, hướng dẫn làm việc theo nhóm (nếu cần)
- Bước 2: Làm việc theo nhóm
 - Lập kế hoạch làm việc, thỏa thuận qui tắc làm việc
 - Phân công trong nhóm, từng cá nhân làm việc độc lập
 - Trao đổi ý kiến, thảo luận nhóm
 - Cử đại diện trình bày kết quả làm việc của nhóm
- Bước 3: Thảo luận, tổng kết trước toàn lớp
 - Đại diện các nhóm trình bày kết quả
 - Các nhóm khác quan sát, chất vấn, bình luận, bổ sung
 - Giảng viên tổng kết và nhận xét

Một số lưu ý khi sử dụng phương pháp làm việc nhóm

Chỉ sử dụng khi hoạt động đòi hỏi sự phối hợp của các cá nhân để hoàn thành nhiệm vụ nhanh chóng, hiệu quả hơn hoạt động cá nhân. Cần cân nhắc kỹ xem: chủ đề có hợp với dạy học theo nhóm không, người học có đủ kiến thức điều kiện để làm việc nhóm chưa, nhiệm vụ của các nhóm và tổ chức sắp xếp phòng học như thế nào cho hợp lý. Quy mô nhóm có thể lớn hoặc nhỏ tùy nhiệm vụ. Tuy nhiên, nhóm thường từ 3-5 sinh viên là phù hợp. Có nhiều cách để thành lập nhóm theo các tiêu chí khác nhau, không nên áp dụng một tiêu chí duy nhất trong cả năm học. sau đây là một số tiêu chí phân nhóm sinh viên phổ biến:

- Nhóm gồm những người tự nguyện, chung mối quan tâm
- Nhóm ngẫu nhiên
- Nhóm ghép hình (ví dụ chia nhỏ các bức tranh chia cho sinh viên, những sinh viên nào giữ mẫu tranh ghép thành hình sẽ về một nhóm)
- Nhóm đặc điểm chung (ví dụ sinh cùng tháng)
- Nhóm cố định lâu dài
- Nhóm có sinh viên giỏi hỗ trợ sinh viên yếu kém
- Nhóm theo PCHT khác nhau
- Nhóm năng lực học tập (sinh viên giỏi với nhau)
- Nhóm theo giới tính
- ...

Trong quá trình sinh viên làm việc nhóm, giảng viên cần đến các nhóm, quan sát, lắng nghe, gợi ý, giúp đỡ sinh viên khi cần thiết.

Ưu điểm

Phương pháp tổ chức cho sinh viên học tập theo nhóm có một số ưu điểm nhất định như:

- Đã tích cực hóa người học, qua đó giúp họ chủ động tìm tòi, khám phá kiến thức.
- Giúp sinh viên tư duy chủ động thay vì chỉ nghe thầy giảng, lĩnh hội kiến thức một chiều.
- Sinh viên rèn luyện tính tự chủ trong công việc (phân công nhiệm vụ trong nhóm), kỹ năng phối hợp với thành viên khác (các kỹ năng mềm), và rèn kỹ năng trình bày trước đám đông (thuyết trình kết quả).

Nhược điểm

- Còn tạo kẽ hở cho một số đối tượng lười học, thiếu ý thức, chờ hưởng lợi từ kết quả làm việc của cả nhóm.
- Việc đánh giá khó có sự công bằng tuyệt đối giữa các thành viên trong nhóm,

2.5.3. Khai thác giáo trình một cách hiệu quả

Một trong những cách để đáp ứng nhu cầu của người học đó chính là khai thác hay nói cách khác là áp dụng linh hoạt giáo trình để chúng được sử dụng như là một công cụ hữu dụng và hiệu quả của quá trình giảng dạy. Chu trình khai thác giáo trình hợp lý được đưa ra với bốn bước và chu trình này luôn được đánh giá liên tục (Grave, 2000:205).

- | | |
|--|--|
| (1) <i>Lên kế hoạch (Planning)</i> | bao gồm việc phân tích nhu cầu và phân tích cấu trúc giáo trình; |
| (2) <i>Thực dạy (Teaching)</i> | sử dụng các sự khai thác cần thiết; |
| (3) <i>Lên kế hoạch lại (Replanning)</i> | sử dụng các kết luận thu được từ khóa học trước; |
| (4) <i>Thực dạy lại (Reteaching)</i> | có sử dụng kế hoạch đã được đúc kết lại. |

Lên kế hoạch cung cấp cơ sở cần thiết cho sự khai thác giáo trình. Đây là một quá trình phức tạp và nó bắt đầu từ việc phân tích kỹ lưỡng nhu cầu của người học. Sau đó, cần phân tích cấu trúc tổ chức của giáo trình vì giáo viên cần hiểu rõ giáo trình - nội dung, cấu trúc - để có thể biết được họ cần khai thác như thế nào (cái gì cần thêm, cái gì bớt, v.v.). Thông thường phần mục lục sẽ cho cái nhìn tổng quan về giáo trình: các bài học được sắp xếp như thế nào, nội dung và tổ chức của từng bài học ra sao. Một khi giáo viên đã quen thuộc với nội dung tổng quan và tổ chức của giáo trình, họ sẽ nắm được nội dung của từng bài học, mục tiêu và đóng góp của bài học vào mục tiêu chung của khóa học (Graves, 2000:186). Có một số cách giúp giáo viên làm được điều này. Một trong số đó là tạo ra biểu đồ về các bài học. Một cách khác là lập danh sách nội dung, mục tiêu và mối quan hệ giữa chúng. Giáo viên cũng có nhiều lựa chọn về việc khai thác sách như thế nào. Giáo viên cũng có thể tham khảo ý kiến của người học để thu nhận những đánh giá có giá trị từ họ cho việc lên kế hoạch lại và dạy lại. Như vậy có thể tăng cường mối quan hệ giữa người dạy và người học.

Theo Gabrielatos (2004) có năm cách mà giáo viên có thể khai thác giáo trình. Đi kèm với 05 cách trên là lý do qua đó tạo cơ sở cho giáo viên quyết định lựa chọn phương thức khai thác cho phù hợp.

Loại bỏ (Omit) bởi vì

- Người học đã nắm được kiến thức ngôn ngữ
- Người học đã hoàn thiện kỹ năng đó
- Có quá nhiều nhiệm vụ trong một lĩnh vực cụ thể
- Lĩnh vực liên quan không phải là ưu tiên quan trọng
- Nhiệm vụ được thiết kế không phù hợp với mục đích
- Nhiệm vụ được thiết kế không tốt
- Chủ đề không phù hợp

Sắp xếp lại (Re-order) và *Kết hợp (Combine)* bởi vì

- Cho phù hợp với mục đích giảng dạy
- Sử dụng một nhiệm vụ thực hành để dẫn dắt
- So sánh và đối lập các khía cạnh kiến thức
- Tạo ra sự thống nhất về chủ đề
- Tạo ra hoạt động theo sau phù hợp

Thay thế (Replace) bởi vì

- Độ dài của bài học không phù hợp
- Tài liệu không phù hợp với mục đích
- Tài liệu không phù hợp với lứa tuổi và trải nghiệm của người học
- Tài liệu không rõ ràng, gây bối rối, hiểu lầm
- Tài liệu được thiết kế chưa tốt

Thêm (Add) bởi vì

- Khía cạnh cần giảng dạy chưa được đề cập đầy đủ
- Các bài đọc/ tranh ảnh/ nhiệm vụ chưa được cung cấp hoặc còn quá ít, chưa đầy đủ

Lee và Adamson (1993) cũng gợi ý bốn cách khai thác giáo trình được biết dưới tên LARA:

- Loại bỏ (**L**eave out) các nội dung không liên quan/ không phù hợp
- Thêm (**A**dd) tài liệu nếu chủ đề chưa được giới thiệu đầy đủ
- Thay thế (**R**eplace) nội dung và cách thức cho phù hợp hơn
- Điều chỉnh (**A**djust) nội dung và cách thức cho phù hợp với nhu cầu của người học

McDonough và Shaw (1993) trích dẫn trong nghiên cứu của Lee [14] và đồng nghiệp (1988) đưa ra các kỹ thuật khai thác giáo trình gồm:

- Thêm (**A**dding) gồm: phát triển, mở rộng
- Chỉnh sửa (**M**odifying) gồm: viết lại, cấu trúc lại
- Đơn giản hóa (**S**implifying)
- Sắp xếp lại (**R**e-ordering)

Khai thác giáo trình có thể được thực hiện ở ba mức độ: Khai thác trên diện rộng (**Macro Adaptation**), Khai thác đơn vị bài học (**Unit Adaptation**) và Khai thác hoạt động (**Activity Adaptation**).

Mức độ thứ nhất là khai thác trên diện rộng (*Macro/Syllabus Adaptation*) nên được thực hiện trước khi khóa học ngôn ngữ bắt đầu. Sau khi so sánh những nội dung được trình bày trong giáo trình và nội dung đặt ra trong chương trình (syllabus) hoặc kiểm tra, giáo viên sẽ xem xét xử lý nội dung trong giáo trình (theo các cách khai thác nêu trên) cho phù hợp. Khai thác trên diện rộng như vậy rất quan trọng bởi lẽ nó sẽ giúp giáo viên đỡ mất thời gian và có thể tiên liệu trước những nội dung cần lưu tâm trong quá trình giảng dạy.

Mức độ thứ hai là khai thác đơn vị bài học (*Unit Adaptation*) được thực hiện nhờ các phương thức như sắp xếp hay kết hợp hoạt động, loại bỏ hay viết lại hoạt động, hoặc thêm tài liệu bổ sung, v.v. Ở mức độ này, sự khai thác sẽ giúp cho việc lên lớp diễn ra suôn sẻ và nhất quán đồng thời giúp giáo viên đảm bảo mục tiêu bài giảng.

Mức độ thứ ba là khai thác hoạt động (*Activity Adaptation*) chủ yếu dưới hình thức bổ sung thêm tài liệu. Việc khai thác hoạt động có thể được chuẩn bị trước hoặc được thực hiện ngay tại lớp học khi giáo viên nhận thấy cần khai thác để phù hợp với bối cảnh và phù hợp với người học. Có bốn hình thức hoạt động bao gồm: Hoạt động khởi động (Warm-up activity); Hoạt động trình bày (Presentation activity); Hoạt động luyện tập (Practice activity); Hoạt động ôn tập (Consolidation activity).

Hoạt động khởi động thường liên quan đến chủ đề đã học, có thể coi là hoạt động ôn tập và thường diễn ra ở đầu tiết học như một cách để bắt đầu bài giảng; Hoạt động trình bày để đưa ra chủ đề, kiến thức, thông tin mới; Hoạt động luyện tập là cơ hội để người học thực hành những kiến thức mới được cung cấp; Hoạt động ôn tập diễn ra sau khi luyện tập và mục đích để củng cố chủ đề nội dung đã học. Giáo viên chủ yếu khai thác với mục đích làm cho người học thêm hứng thú và năng động tích cực hơn trong quá trình học tập.

Muốn thực hiện được việc khai thác sách giáo trình đạt hiệu quả tốt nhất thì người giáo viên cần phải đảm bảo một số điều kiện. *Thứ nhất*, giáo viên cần phải có thẩm quyền đánh giá, chọn lựa và điều chỉnh giáo trình. Ở nhiều trường hợp giáo viên bị buộc phải sử dụng một giáo trình nhất định mà không có quyền đưa ra đánh giá nhận định. Tệ hơn nữa, họ sẽ bị phê phán nếu không đảm bảo đủ và đúng với các nội dung trình bày trong giáo trình đó. *Thứ hai*, giáo viên cần phải có sự chủ động để đánh giá, chọn lựa và điều chỉnh giáo trình. Thông thường, vì áp lực công việc, giáo viên đơn giản là không đủ thời gian và sức lực để làm bất cứ điều gì ngoài việc tuân theo kế hoạch giảng dạy chung. Nếu như không có sự động viên khích lệ của nhà quản lý, nhiều giáo viên sẽ không dành tâm sức cho việc đánh giá và điều chỉnh giáo trình. *Thứ ba*, giáo viên cần kiến thức về đánh giá, chọn lựa và điều chỉnh giáo trình. Đôi khi giáo viên không có cơ hội được tiếp cận với kiến thức về thiết kế hay đánh giá tài liệu giảng dạy. Nếu có đánh giá thì chủ yếu là dựa trên kinh nghiệm cá nhân.

PHẦN KẾT LUẬN, KIẾN NGHỊ

1. Kết luận

1.1. Kết quả nghiên cứu

Thứ nhất, đề tài đã sự tổng hợp lý thuyết tổng quan về PCHT và PCGD qua nghiên cứu các tài liệu khoa học, bài báo, sách và công trình nghiên cứu về hai đối tượng này trên thế giới và ở Việt Nam.

Thứ hai, đề tài cung cấp một cái nhìn cụ thể về các nhóm PCHT của sinh viên ĐHHL. Trong số 6 PCHT được nghiên cứu, PCHT Xúc giác, PCHT Vận động và PCHT Nghe là ba phong cách phổ biến nhất. Ngược lại, PCHT Nhìn, PCHT Nhóm và PCHT Cá nhân lần lượt là những PCHT ít được sinh viên thể hiện hết. Tất cả các sinh viên đều có PCHT chính và phụ, điều đó có nghĩa là sinh viên không chỉ có một PCHT điển hình mà là những người có đa PCHT. Hầu hết các sinh viên đều thích nghi được với các kiểu PCHT khác nhau. Vùng an toàn (comfort zones) của sinh viên càng rộng hoặc có thể học tốt ở nhiều PCHT khác nhau thì thường có kết quả học tập tốt hơn vì tránh được sự không tương thích với PCGD của giảng viên (the mismatching).

Thứ ba, đây là tin mừng đối với nhóm nghiên cứu vì giảng viên ĐHHL tham gia nghiên cứu có nhận thức và có đáp ứng với các PCHT khác nhau của sinh viên. Các phương pháp giảng dạy khác nhau được sử dụng như giảng bài, phân vai, đóng kịch, thuyết trình, v.v. và các tài liệu học tập khác nhau được khai thác để đáp ứng với những PCHT Nhìn, Nghe, Vận động và Xúc giác. Tuy nhiên, sự đáp ứng trên lại là một sự trùng hợp ngẫu nhiên vì dù có ý thức rằng sinh viên có cách học không đồng nhất, thì giảng viên cũng không đánh giá cao vai trò của lý thuyết PCHT đối với quá trình dạy học. Giảng viên tập trung phát triển phương pháp giảng dạy một cách phong phú nhờ vậy mà cũng tình cờ đáp ứng được các PCHT khác nhau. Rõ ràng thiếu chủ định và thiếu kiến thức về PCHT đã dẫn đến sự không tương thích (mismatching) khi các phương pháp giảng viên sử dụng chủ yếu đáp ứng PCHT Nghe, Nhìn trong khi hai PCHT này không phải là phong cách sinh viên yêu thích hàng đầu.

Cuối cùng, qua quan sát lớp học và phỏng vấn với sinh viên, nhóm đề tài nhận thấy sinh viên đặc biệt yêu thích các hoạt động và phương pháp hướng tới đa phong cách (multi-style method) bởi lẽ nó giúp cải thiện động lực và tăng mức độ hài lòng của sinh viên khi học tập trên lớp. Do vậy việc khai thác giáo trình để thiết kế được những hoạt động đáp ứng nhiều PCHT cùng lúc là một gợi ý cũng như giải pháp hữu ích để giảng viên có thể tạo môi trường học tập tốt nhất cho sinh viên.

1.2. Hạn chế của đề tài

Vì là đề tài nghiên cứu tình huống trên một nhóm đối tượng nhỏ nên nhóm đề tài đã rất cố gắng để giảm sai số trong việc khái quát hóa kết quả nghiên cứu. Tuy nhiên, cũng không thể tránh được trên thực tế nếu tổng quan hóa lên toàn bộ đối tượng là sinh viên Đại học Hoa Lư sẽ có những kết quả khác so với kết quả của đề tài.

Vì vậy, các đề tài tiến hành theo cùng hướng có thể lấy đối tượng rộng hơn và kéo dài thời gian nghiên cứu (không nhất thiết là gói gọn trong vài buổi học của một học kỳ mà có thể tiến hành với nhiều học kỳ của cùng học phần tiếng Anh 3) để tăng độ tin cậy và tính chính xác của kết quả.

Đề tài chưa khai thác hết phiếu điều tra PCGD của giảng viên mà tự viết câu hỏi phỏng vấn dành cho giảng viên. Các đề tài sau này có thể sử dụng bảng câu hỏi Grasha-Reichmann để có thêm nhiều thông tin hơn nữa về PCGD của giảng viên.

Cuối cùng, các đề tài nghiên cứu khác có thể thực hiện theo hướng nghiên cứu hành động hoặc thử nghiệm (Action Research or Experimental Research) để có thể có kết quả về mặt thực tiễn nhiều hơn.

1.3. Đóng góp của đề tài

Dù còn một số hạn chế, nhưng đề tài nghiên cứu hi vọng đóng góp tích cực cho việc tăng nhận thức về khái niệm PCHT và mối quan hệ của PCHT với kết quả học tập đối với cả sinh viên, giảng viên và nhà quản lý.

2. Kiến nghị

2.1. Đối với cấp quản lý

Bộ môn và Khoa cần tạo cơ hội cho giảng viên được trau dồi và nâng cao nhận thức về PCHT của sinh viên cũng như giúp họ nhận định được PCGD của bản thân. Bộ và Khoa cũng cần tạo điều kiện cho giảng viên có quyền khai thác giáo trình, sử dụng linh hoạt các tài liệu học tập và phương pháp học tập trong giảng dạy. Nên có thái độ động viên khuyến khích việc đổi mới thay vì tập trung vào việc thực hiện rập khuôn chương trình lịch trình đề ra.

Nhà trường cũng cần duy trì tổ chức lớp học với số lượng sinh viên lý tưởng cho học ngoại ngữ (từ 20-30 sinh viên) để đảm bảo việc giảng viên có thể có điều kiện tìm hiểu và đáp ứng các PCHT khác nhau của sinh viên, qua đó nâng cao chất lượng dạy và học.

2.2. Đối với giảng viên

Thứ nhất, giảng viên cần được cung cấp, trang bị đầy đủ hơn các kiến thức về khái niệm PCHT. Việc cập nhật kiến thức này cần được giảng viên chủ động tích cực hơn nữa.

Đầu mỗi học phần, giảng viên nên tìm hiểu thông tin về sinh viên và PCHT của họ. Việc này cần tiến hành với tất cả các giảng viên để tránh tâm lý số ít hoặc cảm giác khác biệt với mọi người, điều thường khiến giảng viên ngại thay đổi ngại thử những điều mới. Nếu có thể, việc tìm hiểu PCHT nên được tiến hành đồng loạt, chính thống trên tất cả các đối tượng sinh viên cùng học phần. Mục đích cuối cùng là để giảng viên có hiểu biết sâu sắc về PCHT khác nhau của sinh viên lớp mình dạy, có vậy mới có thể lựa chọn các phương pháp giảng dạy phù hợp. Việc điều tra PCHT của sinh viên có thể được tiến hành sử dụng Phiếu điều tra của Reid (PLSPQ).

Thứ hai, giảng viên có thể tiến hành các nghiên cứu tình huống tại lớp mình để tìm hiểu PCHT của sinh viên, đánh giá của sinh viên với các phương pháp giảng dạy họ sử dụng trên lớp.

Nghiên cứu khoa học không phải lúc nào cũng cần những báo cáo, văn bản nặng nề mà nghiên cứu khoa học xảy ra ngay hàng ngày, ngay tại lớp học khi giáo viên có mục đích rõ ràng và có tâm huyết với nghề.

Cuối cùng, giảng viên cần lưu ý rằng đáp ứng với các PCHT của sinh viên cần có sự cân nhắc và suy nghĩ kỹ càng để tránh những phản ứng phụ không mong muốn (effects-may-be). Hiện nay, các nhà nghiên cứu cho rằng có hai cách để đáp ứng với các PCHT khác nhau của người học đó là: tương thích và không tương thích (matching và mismatching). Dựa trên kết quả nghiên cứu được, nhóm đề tài nhận thấy giảng viên nên sử dụng phong phú các phương pháp giảng dạy không chỉ *để phù hợp* với PCHT của sinh viên (tăng động lực học tập và kết quả học tập) mà còn *để không phù hợp* với PCHT của sinh viên (có thể tăng độ khả năng thích ứng và mở rộng giới hạn học tập của sinh viên).

Cách tiếp cận tương thích - không tương thích (matching - mismatching approaches) được gọi là cách tiếp cận đa phong cách (multi-style approach) rất được ủng hộ vì điều quan trọng của việc học tập một ngoại ngữ hiệu quả là phải cân bằng các phương pháp truyền đạt (giảng dạy) để làm thế nào đó tổ chức lớp học mà ngẫu nhiên - hoặc ít nhất là lần lượt - đáp ứng được tất cả các PCHT của sinh viên (theo Oxford, 1990 trích dẫn bởi Felder, 1995). Tuy nhiên những giáo viên còn chưa nhiều kinh nghiệm thì cần cân nhắc kỹ khi sử dụng các phương pháp mà không tương thích (mismatching) với PCHT của sinh viên.

2.3. Đối với sinh viên

Bản thân người sinh viên cũng phải nâng cao ý thức về PCHT của bản thân. Nhìn nhận lại PCHT của bản thân sẽ là một điều vô cùng quan trọng để họ đánh giá lại cách học, qua đó có thể thấy được điểm mạnh, điểm yếu của mình. Có như vậy, họ mới vạch được chiến lược học tập hợp lý để nâng cao kết quả học tập. Nhận thức được PCHT của bản thân và báo cáo lại với giảng viên là cách mà sinh viên giúp giảng viên trong quá trình giảng dạy cũng như giúp chính bản thân mình có được điều kiện môi trường học tập lý tưởng nhất bởi khi giảng viên nắm được PCHT của sinh viên thì sẽ có những đáp ứng nhất định.

Tuy nhiên, sinh viên cũng cần ý thức được rằng không phải lúc nào cũng có thể đòi hỏi giảng viên trao cho mình môi trường học tập tương thích với PCHT của bản thân. Sinh viên cần nhận thức được rằng, học tập trong môi trường không tương thích cũng là cách tích cực để họ phấn đấu, phá bỏ giới hạn của bản thân để trở nên linh hoạt hơn, tăng độ thích nghi với môi trường học tập. Nhờ vậy, họ sẽ cảm nhận được sự thay đổi tiến bộ rõ rệt của bản thân khi có khả năng học tốt ở nhiều môi trường khác nhau chứ không nhất thiết phải là môi trường tương thích.

Kiến thức về PCHT không chỉ giúp việc học của sinh viên trên lớp mà còn có ý nghĩa trong quá trình tự học tự rèn luyện. Sinh viên chủ động tìm hiểu về PCHT của mình và tự vạch ra đường hướng phương pháp học cho phù hợp để đạt kết quả học tốt nhất.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tài liệu Tiếng Việt

1. Trần Thị Linh (2015). *Lựa chọn và sử dụng phương pháp dạy học phù hợp với phong cách học tập của sinh viên trong dạy học môn Giáo dục học.*

Tài liệu Tiếng Anh

2. Castaned, M., Juris, M. and Ramos, V. (2009). *Learning and Teaching Crossroads*. Auburn University Journal, Vol. 1, pp. 1 – 24. Retrieved on April 9th 2017 from www.auburn.edu/.../Learning%20and%20Teaching%20Crossroad.pdf
3. Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. and Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Learning and skills research center: London. Retrieved on March 13rd 2017 from <https://crm.lsnlearning.org.uk/user/order.aspx?code=041543>
4. Dickinson, P. (2010). *Evaluating and adapting materials for young learners*. M.A Thesis: Unpublished Document – The University of Birmingham, UK. Retrieved on May 14th 2017 from www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/dickinson_YL.pdf
5. Doan, T. T. P. (2010). *Language Learning Style Preferences of Grade 10 Students at Le Hong Phong high school, Nam Dinh*. B.A Thesis: Unpublished Document – ULIS, Vietnam National University.
6. Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
7. Dunn, R. (1983). *Learning styles and its relation to exceptionality at both ends of the spectrum*. *Exceptional Children*, 49, 496-506.
8. Dunn, R., and Dunn, K. (1979). *Learning styles/teaching styles: Should they ... can they ... be matched?* *Educational Leadership*, 36, 238-144. Retrieved on April 18th 2017 from www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197901_dunn.pdf.

9. Dunn, K. and Frazier, E. (1990). *Teaching styles*. Reading and writing quarterly, 6:3, 347 – 367. Doi: 10.1088/0748763900060313
10. Felder, R. and Henriques, E. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28, 21-31. Retrieved on March 20th from www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/FLAnnals.pdf
11. Fortune, J. (1988). Chapter 2: Review of related literature. Retrieved on April 21st 2017 from scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-32498.../Chapter2.pdf.
12. Kolb, D. A (1984). *Experiential Learning*. Retrieved on March 10th from http://changingminds.org/explanations/learning/kolb_learning.htm
13. Grasha, F. Anthony (1996). *Teaching with style*. Alliance Publishers.
14. Lee, J., Sze, P. and Chun, C. (1988). *Teacher's use and adaptation of TOC English Textbooks*. *Journal of Basic Education*, Vol. 8, pp. 1-20. Retrieved on May 14th 2017 from <http://www.fed.cuhk.edu.hk/en/pej/0801/0801001.htm>.
15. Luu, T. T. (2017). *Matching and Stretching Learners' Learning Styles*. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 2, 285 – 294. doi: 10.4304/jltr.2.2.285-294.
16. Mackey A. and Gass. S. M. (2005). *Second Language Research, Methodology and Design*. TESL-EJ. Volume 9 - 3
17. Mulalic, A., Shah, P. M., and Ahmad, F. (2009). *Perceptual Learning Styles of ESL Students*. *European Journal of Social Sciences*, Vol. 7, No. 3, pp. 101 – 113. Retrieved on Mar 28th 2017 www.eurojournals.com/ejss_7_3_10.pdf
18. Nguyen, T. T. M. (2009). *Research Methodology (Course book for Third-Year Students)*. Unpublished course book. University of Languages and International Studies, Vietnam National University.
19. Penger, S. and Tekavcic, M. (2009). *Testing Dunn & Dunn and Honey & Mumford's learning style theories: the case of the Slovenian higher education system*. *Portal of scientific journals of Croatia*, Vol. 14, pp. 1-20.

- Retrieved on March 9th 2017 from
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=74193&lang=en
20. Reid, J. (1987). *The Learning Style Preferences of EFL Students*. TESOL Quarterly, Vol. 21, 87-110. Retrieved on March 27th 2017 from
www.hufs.davidboesch.com/.../Reid.Joy.LearningStylePreferenesESLLearners
21. Sabeh, G., Bahous, R., Bacha, N. and Nabhani, M. (2017). *Match or Mismatch between Student and Teacher Learning Style Preferences*. International Journal of English Linguistics, Vol. 1, 162 – 172. Retrieved on March 26th 2017 from
www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/download/9776/7044
22. Smith, M. K. (2001). *David A. Kolb on experiential learning*. The encyclopedia of informal education. Retrieved on March 12th from
<http://www.infed.org/b-explrn.htm>
23. To, T. H., Nguyen, M. H. and Nguyen, T. M. (2009). *ELT Methodology I*. Unpublished course book. University of Languages and International University, VNU.
24. To, T. H., Nguyen, M. H., Nguyen, T. M., Nguyen, H. M. and Luong, Q. T. (2010). *ELT methodology II*. Unpublished course book. University of Languages and International University, VNU.
25. To, T. H. and Nguyen, T. M. (2010). *ELT Methodology III*. Unpublished course book. University of Languages and International University, VNU.
26. Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks – A resource book for language teachers and trainers*. Great Britain: Cambridge University Press.
27. Willing, K. (1988). *Learning Styles in Adult Migrant Education*. South Australia: National Curriculum Resource Centre (NCRC).

PHỤ LỤC

Phụ lục 1: Phiếu điều tra về PCHT của Reid (PLSPQ)

Hướng dẫn: Bảng hỏi này được thiết kế nhằm xác định PCHT (cách học hiệu quả nhất) môn tiếng Anh của sinh viên. Đọc kỹ và lựa chọn một trong những phương án sau đây cho các câu phát biểu 1-30.

SA - Strongly Agree: Hoàn toàn đồng ý

A - Agree: Đồng ý

U - Undecided: Không quyết định được

D - Disagree: Không đồng ý

SD - Strongly Disagree: Hoàn toàn không đồng ý

No.	Item	5	4	3	2	1
		SA	A	U	D	SD
1	When the teacher tells me the instructions I understand better. (<i>Khi giáo viên đưa ra hướng dẫn, tôi hiểu bài tốt hơn</i>)					
2	I prefer to learn by doing something in class. (<i>Tôi thích được học bằng cách làm gì đó ở trên lớp</i>)					
3	I get more work done when I work with others. (<i>Tôi học được nhiều hơn khi làm việc với các bạn khác</i>)					
4	I learn more when I study with a group. (<i>Tôi học được nhiều hơn khi tôi làm việc theo nhóm</i>)					
5	In class, I learn best when I work with others. (<i>Ở lớp, tôi học hiệu quả nhất khi làm việc với bạn khác</i>)					
6	I learn better by reading what the teacher writes on the chalkboard. (<i>Tôi học tốt hơn khi đọc những điều giáo viên viết trên bảng</i>)					
7	When someone tells me how to do something in class, I learn it better. (<i>Khi ai đó chỉ dẫn cho tôi cách làm gì đó trên lớp, tôi sẽ học tốt hơn</i>)					

8	When I do things in class, I learn better. (<i>Khi tôi được làm gì đó ở trên lớp, tôi học tốt hơn</i>)					
9	I remember things I have heard in class better than things I have read. (<i>Tôi nhớ những thứ mà tôi nghe trên lớp tốt hơn là những thứ mà tôi đọc</i>)					
10	When I read instructions, I remember them better. (<i>Khi tôi đọc hướng dẫn, tôi nhớ chúng tốt hơn</i>)					
11	I learn more when I can make a model of something. (<i>Tôi học tốt hơn khi tôi có thể làm các mô hình/ khuôn mẫu</i>)					
12	I understand better when I read instructions. (<i>Tôi hiểu tốt hơn khi tôi đọc hướng dẫn</i>)					
13	When I study alone, I remember things better. (<i>Khi tôi học một mình, tôi nhớ mọi thứ tốt hơn</i>)					
14	I learn more when I make something for a class project. (<i>Tôi học nhiều hơn khi tôi được tham gia vào một dự án</i>)					
15	I enjoy learning in class by trying out new activities or ideas. (<i>Tôi thích học ở lớp qua việc thử hoạt động và ý tưởng mới</i>)					
16	I learn better when I make drawings (e.g. a mind map or a doodle) as I study. (<i>Tôi học tốt hơn khi được vẽ - sơ đồ tư duy/hình phác họa</i>)					
17	I learn better in class when the teacher gives a lecture. (<i>Tôi học tốt hơn khi giáo viên giảng bài</i>)					
18	When I work alone, I learn better. (<i>Khi tôi làm việc một mình, tôi học tốt hơn</i>)					
19	I understand things better in class when I participate in role-playing. (<i>Tôi hiểu mọi thứ tốt hơn ở trên lớp khi tham gia vào hoạt động đóng kịch/phân vai</i>)					
20	I learn better in class when I listen to someone. (<i>Tôi học tốt hơn trên lớp khi tôi lắng nghe ai đó</i>)					

21	I enjoy working on an assignment with 2 or 3 classmates. <i>(Tôi thích làm bài tập lớn với 2-3 bạn học)</i>					
22	When I build something, I remember what I have learned better. <i>(Khi tôi thiết lập/xây dựng gì đó, tôi nhớ những gì tôi vừa học tốt hơn)</i>					
23	I prefer to study with others. <i>(Tôi thích học với các bạn)</i>					
24	I learn better by reading than by listening to someone. <i>(Tôi học tốt hơn khi tôi đọc hơn là khi tôi nghe ai đó nói)</i>					
25	I enjoy making something for a class project. <i>(Tôi thích tham gia vào dự án của lớp)</i>					
26	I learn best in class when I can participate in related activities. <i>(Tôi học tốt nhất trên lớp khi tôi tham gia vào các hoạt động liên quan)</i>					
27	In class, I work better when I work alone. <i>(Trên lớp, tôi học tốt hơn khi tôi làm việc một mình)</i>					
28	I prefer working on projects by myself. <i>(Tôi thích tự mình thực hiện các dự án)</i>					
29	I learn more by reading textbooks than by listening to lectures. <i>(Tôi thích học qua việc đọc giáo trình hơn là nghe giảng)</i>					
30	I prefer to work by myself. <i>(Tôi thích tự mình làm việc)</i>					
<i>Thank you so much for your cooperation!</i>						

Phụ lục 2: Bảng phân loại điểm PCHT theo phiếu điều tra PLSPQ

Perceptual Learning-Style Preference Scoring Sheet

Hướng dẫn:

Có 5 câu hỏi cho mỗi một nhóm PCHT trong PLSPQ. Các câu hỏi này được nhóm lại theo đặc trưng mô tả từng PCHT.

Mỗi câu trả lời của sinh viên sẽ mang một giá trị điểm như sau:

SA (5), A (4), U (3), D (2) và SD (1).

Điền vào bảng thống kê dưới đây với số điểm của từng câu trả lời. Ví dụ, nếu câu trả lời của câu 6 (câu hỏi thuộc nhóm Visual - Nhìn) là SA (Strongly Agree) thì viết điểm 5 vào cột cạnh câu hỏi 6 trong bảng dưới đây. Khi hoàn thành xong các câu của nhóm Visual - Nhìn, cộng tổng số điểm, rồi nhân tổng số điểm đó với 2 và đặt kết quả vào ô trống. Tương tự thực hiện với các nhóm câu hỏi khác.

Khi hoàn thành, hãy quan sát phân phân tích điểm số ở bên dưới và từ đó xác định được: PCHT chính (Major Learning Style Preferences), PCHT phụ (Minor Learning Style Preferences) và PCHT không điển hình (Negligible Learning Style Preferences)

Visual - Nhìn		Tactile - Thực hành	
Câu hỏi	Điểm	Câu hỏi	Điểm
6		11	
10		14	
12		16	
24		22	
29		25	
Tổng		Tổng	
Điểm = Tổng x 2		Điểm = Tổng x 2	

Auditory - Nghe		Group - Nhóm	
<i>Câu hỏi</i>	<i>Điểm</i>	<i>Câu hỏi</i>	<i>Điểm</i>
1		3	
7		4	
9		5	
17		21	
20		23	
Tổng		Tổng	
Điểm = Tổng x 2		Điểm = Tổng x 2	

Kinesthetic - Vận động		Individual - Cá nhân	
<i>Câu hỏi</i>	<i>Điểm</i>	<i>Câu hỏi</i>	<i>Điểm</i>
2		13	
8		18	
15		27	
19		28	
26		30	
Tổng		Tổng	
Điểm = Tổng x 2		Điểm = Tổng x 2	

PCHT Chính	38-50
PCHT Phụ	25-37
PCHT Không điển hình	0-24

Phụ lục 3: Câu hỏi phỏng vấn với giảng viên

Semi-structured interview guideline questions with teacher

I. Thông tin cá nhân

Xin cô giới thiệu qua về bản thân (Nghề nghiệp/ Nơi công tác/ Năm giảng dạy)

II. Nhận thức về PCHT của sinh viên

1. Cô có biết về khái niệm PCHT của sinh viên không?
2. Cô có cho rằng sinh viên có những PCHT khác nhau không? Nếu có, xin cô nói rõ hơn về những điều này (biểu hiện, ví dụ cụ thể)?
3. Cô có cho rằng việc nhận biết về những PCHT khác nhau này của sinh viên có giá trị trong việc giảng dạy và sử dụng tài liệu học tập hợp lý không? Nếu có, xin làm rõ ý kiến này bằng ví dụ cụ thể?

III. Mức độ áp dụng của giảng viên trong giảng dạy và sử dụng tài liệu đáp ứng những PCHT khác nhau của sinh viên

4. Về PCGD

- Khi soạn bài, những yếu tố nào ảnh hưởng đến lựa chọn nội dung dạy (dạy cái gì, khối lượng kiến thức) và cách thức giảng dạy (phương pháp giảng dạy) của cô cho giờ học trên lớp?
- Xin cô liệt kê những hình thức, hoạt động mà cô thường sử dụng để giảng dạy (nghe, nói, đọc, viết, ngữ pháp, từ vựng và phát âm)?
- Cô thường đưa ra hướng dẫn cho sinh viên trên lớp như thế nào? Có gặp khó khăn gì khi hướng dẫn cho sinh viên không? Nếu có xin cô làm rõ.
- Trên lớp, cô thường tổ chức cho sinh viên hoạt động theo cặp, nhóm hay cá nhân? Xin cô giải thích rõ lý do.

5. Về sử dụng tài liệu giảng dạy

- Trên lớp, cô thường sử dụng những tài liệu giảng dạy gì? (giáo trình, bài tập luyện tập, tranh ảnh, trình chiếu, bảng biểu, v.v.)
- Khi dùng giáo trình, cô thường dùng như thế nào? (có chỉnh sửa, thêm bớt nội dung gì không)
- Nguồn tài liệu mà thầy cô sử dụng tại lớp là gì và lý do sử dụng?
- Xin cô đánh giá mức độ hiệu quả những tài liệu mà mình đã sử dụng?

Phụ lục 4: Câu hỏi phỏng vấn với sinh viên

Giảng viên trả lời câu hỏi phỏng vấn

I. Thông tin cá nhân:

Họ và tên:

(Mục đích để nhóm đề tài khớp với phiếu điều tra PCHT trước đó)

II. Phong cách học tập

1. Trên lớp học có những hoạt động như thế nào từ đầu học phần đến nay?
2. Trong số những hoạt động đó, em thích hoạt động nào nhất?
3. Em thích làm việc cá nhân, cặp hay nhóm? Tại sao?
4. Đánh giá về 4 buổi học
 - Buổi 1: Nghe
 - Buổi 2: Thuyết trình
 - Buổi 3: Tập làm giáo viên
 - Buổi 4: Làm bài tập
5. Em thích buổi học nào nhất? Tại sao?

Phụ lục 5: Phiếu quan sát lớp học

I. Thông tin chung

1. Ngày quan sát:
2. Bài học:
3. Thời gian:

II. Tiêu chí quan sát

Hoạt động	
Tài liệu	
Mục đích của giảng viên	
Vai trò của giảng viên	
Thái độ và hành vi của sinh viên	
Các PCHT được đáp ứng	

III. Các nhận xét đánh giá chung

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Phụ lục 6: Phiếu điều tra PCGD của Grasha-Reichmann

Teaching Style Survey

(Grasha-Reichmann)

The following is a Grasha-Reichmann teaching style survey. Respond to each of the items below in terms of how you teach.

If you teach some courses differently than others, respond in terms only of one specific course. Fill out another survey for the course(s) that you teach in a different style.

Try to answer as honestly and as objectively as you can.

Resist the temptation to respond as you believe you should or ought to think or behave, or in terms of what you believe is the expected or proper thing to do.

Respond to questions below by using the following rating scale:

**1 = strongly disagree | 2 = moderately disagree | 3 = undecided |
4 = moderately agree | 5 = strongly agree**

1.	Facts, concepts, and principles are the most important things that students should acquire.	Response: <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>	<p>1 = strongly disagree</p> <p>2 = moderately disagree</p> <p>3 = undecided</p> <p>4 = moderately agree</p> <p>5 = strongly agree</p>
2.	I set high standards for students in this class..	Response: <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>	
3.	What I say and do models appropriate ways for students to think about issues in the content.	Response: <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>	
4.	My teaching goals and methods address a variety of student learning styles.	Response: <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>	
5.	Students typically work on course projects alone with little supervision from me.	Response: <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>	
6.	Sharing my knowledge and expertise with students is very important to me.	Response: <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>	
7.	I give students negative feedback when their performance is unsatisfactory.	Response: <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>	
8.	Activities in this class encourage students to develop their own ideas about content issues.	Response: <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>	
9.	I spend time consulting with students on how to improve their work on individual and/or group projects.	Response: <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>	

10.	Activities in this class encourage students to develop their own ideas about content issues.	Response: <input type="text"/>	2 = moderately disagree 3 = undecided 4 = moderately agree 5 = strongly agree	
11.	What I have to say about a topic is important for students to acquire a broader perspective on the issues in that area.	Response: <input type="text"/>		
12.	Students would describe my standards and expectations as somewhat strict and rigid.	Response: <input type="text"/>		
13.	I typically show students how and what to do in order to master course content.	Response: <input type="text"/>		
14.	Small group discussions are employed to help students develop their ability to think critically.	Response: <input type="text"/>		
15.	Students design one of more self-directed learning experiences.	Response: <input type="text"/>		1 = strongly disagree
16.	I want students to leave this course well prepared for further work in this area.	Response: <input type="text"/>		2 = moderately disagree
17.	It is my responsibility to define what students must learn and how they should learn it.	Response: <input type="text"/>		3 = undecided
18.	Examples from my personal experiences often are used to illustrate points about the material.	Response: <input type="text"/>		4 = moderately agree
19.	I guide students' work on course projects by asking questions, exploring options, and suggesting alternative ways to do things.	Response: <input type="text"/>		5 = strongly agree
20.	Developing the ability of students to think and work independently is an important goal.	Response: <input type="text"/>		

1 = strongly disagree | 2 = moderately disagree | 3 = undecided |
4 = moderately agree | 5 = strongly agree

21.	Lecturing is a significant part of how I teach each of the class sessions.	Response: <input type="text"/>	1 = strongly disagree 2 = moderately disagree 3 = undecided 4 = moderately agree 5 = strongly agree
22.	I provide very clear guidelines for how I want tasks completed in this course.	Response: <input type="text"/>	
23.	I often show students how they can use various principles and concepts.	Response: <input type="text"/>	
24.	Course activities encourage students to take initiative and responsibility for their learning.	Response: <input type="text"/>	
25.	Students take responsibility for teaching part of the class sessions.	Response: <input type="text"/>	
26.	My expertise is typically used to resolve disagreements about content issues.	Response: <input type="text"/>	
27.	This course has very specific goals and objectives that I want to accomplish.	Response: <input type="text"/>	
28.	Students receive frequent verbal and/or written comments on their performance.	Response: <input type="text"/>	
29.	I solicit student advice about how and what to teach in this course.	Response: <input type="text"/>	

30.	Students set their own pace for completing independent and/or group projects.	Response: <input type="text"/>	1 = strongly disagree 2 = moderately disagree 3 = undecided 4 = moderately agree 5 = strongly agree	
31.	Students might describe me as a "storehouse of knowledge" who dispenses the fact, principles, and concepts they need.	Response: <input type="text"/>		
32.	My expectations for what I want students to do in this class are clearly defined in the syllabus.	Response: <input type="text"/>		
33.	Eventually, many students begin to think like me about course content.	Response: <input type="text"/>		
34.	Students can make choices among activities in order to complete course requirements.	Response: <input type="text"/>		
35.	My approach to teaching is similar to a manager of a work group who delegates tasks and responsibilities to subordinates.	Response: <input type="text"/>		1 = strongly disagree 2 = moderately disagree 3 = undecided 4 = moderately agree 5 = strongly agree
36.	There is more material in this course than I have time available to cover it.	Response: <input type="text"/>		
37.	My standards and expectations help students develop the discipline the need to learn.	Response: <input type="text"/>		
38.	Students might describe me as a "coach" who works closely with someone to correct problems in how they think and behave.	Response: <input type="text"/>		
39.	I give students a lot of personal support and encouragement to do well in this course.	Response: <input type="text"/>		
40.	I assume the role of a resource person who is available to students whenever they need help.	Response: <input type="text"/>		

Copyright 1976, 1987, 1990, 1996 by Anthony F. Grasha and Sheryl Riechmann-Hruska, University of Cincinnati, Cincinnati, Oh 45221

Score Survey

The results of your teaching style survey are as follows:

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
expert	formalauthority	personalmodel	facilitator	delegator
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Please provide the following information.

Discipline:	Level of Course:
<input type="text"/>	<input type="text"/>
Academic Rank:	Race:
<input type="text"/>	<input type="text"/>
Gender:	
<input type="text"/>	

Please, do the survey online at <http://longleaf.net/teachingstyle.html>