

VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC THEO DỰ ÁN TRONG DẠY HỌC TIẾNG NHẬT CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC YERSIN ĐÀ LẠT

Nguyễn Thị Diễm Hà¹

TÓM TẮT

Title: *Applying project-based learning in Japanese classes for students at Yersin University of Dalat*

Từ khóa: *Phương pháp dạy học theo dự án, tiếng Nhật, ngoại ngữ thứ hai, Trường Đại học Yersin Đà Lạt*

Keywords: *Project-based learning, Japanese language, second language, Yersin University Dalat*

Lịch sử bài báo:

Ngày nhận bài: 14/02/2020;
Ngày nhận kết quả bình duyệt: 15/03/2020;
Ngày chấp nhận đăng bài: 25/5/2020.

Tác giả:

¹Trường ĐH Yersin Đà Lạt

Email:

diemhamikawa@gmail.com

Phương pháp dạy học theo dự án (project-based learning, PBL), được biết đến như một phương pháp dạy học trao cho người học cách tiếp cận với tính chủ động cao để đạt hiệu quả tốt nhất trong học tập. Báo cáo này trình bày nghiên cứu vận dụng PBL trong học phần Tiếng Nhật 5 cho sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh của Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Yersin Đà Lạt. Nghiên cứu này sử dụng dữ liệu câu hỏi khảo sát sinh viên (n = 50). Kết quả của nghiên cứu cho thấy rằng dự án đã giúp sinh viên cải thiện động cơ học tập, tính chủ động, tính sẵn lòng giao tiếp bằng ngoại ngữ đang học và một số kỹ năng khác. Nghiên cứu còn cho thấy rằng rubric (tiêu chí đánh giá) và sự hỗ trợ của giảng viên đóng góp nhiều cho sự thành công của dự án.

ABSTRACT

Project-based learning is well known as a model that provides students an approach in which individual learners become autonomous agents in achieving their best learning outcome. This report describes our work on the PBL implementation of the Japanese Language 5 Course for Da Lat Yersin University students whose major is (majoring or English-majored students) English Language. The study used student questionnaire data (n = 50). Results showed that the students were able to gain an improvement in learning motivation, autonomy, willingness to communicate together in foreign language with some other skills. Findings also indicated that the designed rubric and teacher's instructions were helpful through this process.

1. Đặt vấn đề

Phương pháp dạy học theo dự án (project-based learning, PBL), do chưa có một mô hình hay lý thuyết thống nhất được chấp nhận, đã dẫn tới một sự đa dạng trong nghiên cứu và phát triển (Thomas, 2000). Mặc dù vậy, các nhà nghiên cứu sử dụng

phương pháp này đều tương đối thống nhất khi đánh giá về hiệu quả tích cực nhiều mặt mà nó mang lại. Trong dạy học ngoại ngữ, phương pháp này cũng được nghiên cứu áp dụng khá phổ biến. Foss và cộng sự (2007) đã sử dụng bốn dự án khác nhau để rút ra các thành quả và hạn chế khi

áp dụng cho lớp học tiếng Anh nâng cao của Trường Đại học Khoa học và Kỹ thuật Kwansai Gakuin, Nhật Bản. Trong một nghiên cứu khác, sự áp dụng PBL trong giảng dạy tiếng Bồ Đào Nha được cho là đã mang lại lợi ích cho cả phía dạy là người Brazil và phía học là người Hàn Quốc (Almeida-Mendes, 2017). Liên quan tới việc giảng dạy tiếng Nhật, Takeda (2016) đã có một báo cáo rất đáng chú ý cho những thầy cô người nước ngoài (không phải là người Nhật) giảng dạy ngôn ngữ này vì đã áp dụng PBL theo cách tiếp cận của người Nhật để người học có thể đạt các kỹ năng mà ông gọi là “21st Century Skills”. Theo sự tìm hiểu của chúng tôi, PBL cũng đã được nghiên cứu giảng dạy cho một số môn học khác nhau ở trong nước, nhưng hầu như chưa thấy có báo cáo (nghiên cứu nào đề cập đến) nào cho việc giảng dạy tiếng Nhật. Chúng tôi đã tiến hành một nghiên cứu áp dụng PBL trong học phần Tiếng Nhật 5 cho sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh vào năm học 2018-2019 ở Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Yersin Đà Lạt. Trong báo cáo này, chúng tôi trình bày kết quả đạt được từ nghiên cứu đó.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

Hiệu quả của quá trình dạy học nói chung và quá trình dạy học ngoại ngữ nói riêng phụ thuộc rất nhiều vào việc chọn lựa một phương pháp giảng dạy phù hợp. Đối với dạy học ngoại ngữ, theo Celce-Murcia, việc chọn lựa phương pháp giảng dạy được dựa chủ yếu vào ba mặt là bản chất của ngoại ngữ, bản chất người học và mục đích quá trình dạy học (Celce-Murcia, 1991). Trong khi đó theo một số nghiên cứu khác, phương pháp giảng dạy, tính sẵn lòng giao

tiếp bằng ngoại ngữ đang học và ngữ cảnh dạy học lại là những yếu tố quan trọng, ảnh hưởng đến hiệu quả giảng dạy ngoại ngữ (Mikulec và Miller, 2011; Wachob, 2006).

Phương pháp giảng dạy: Tiến triển từ việc được quan niệm như một quá trình nhận thức thông qua ghi nhớ cho đến một quá trình nhận thức thông qua tương tác xã hội, nhiều phương pháp giảng dạy ngoại ngữ đã được áp dụng. Mặc dù có thể thấy rằng không có một phương pháp nào là tối ưu cho tất cả mọi trường hợp, một số phương pháp như dịch ngữ pháp (grammar translation), nghe khẩu ngữ (audiolingualism), giảng dạy theo tình huống (situational language teaching, SLT), phương pháp trực tiếp hay còn gọi tự nhiên (direct/natural approach) và giảng dạy giao tiếp (communicative language teaching, CLT) nằm trong số các phương pháp giảng dạy ngoại ngữ vẫn còn được áp dụng rộng rãi. Mục tiêu của phương pháp dịch ngữ pháp là để phát triển kỹ năng đọc của người học với đích là đọc được các tác phẩm văn học (Richards *et al.*, 2001). Phương pháp trực tiếp hạn chế việc sử dụng ngôn ngữ của người học, chỉ dùng ngoại ngữ đang học (ngôn ngữ mục tiêu) và chú trọng vào kỹ năng nghe nói (Naik, 2013; Muthuja, 2009). Phương pháp nghe khẩu ngữ cũng giống với phương pháp trực tiếp về mặt chỉ sử dụng ngoại ngữ đang học trong quá trình dạy học; điểm khác biệt là lối tiếp cận nghe khẩu ngữ không chú trọng vào từ vựng mà vào ngữ pháp (Felder, 1995). SLT tập trung vào mục tiêu là khả năng giao tiếp trong các tình huống của thực tế đời sống (Richards và Rogers, 1986). CLT, với phương châm lấy người học làm trung tâm và chấp nhận mắc lỗi, được xem là một phương pháp giảng dạy khá nổi trội hiện nay (Littlewood, 1981).

Dạy học ngoại ngữ theo dự án (project-based language teaching, PBLT): Các nghiên cứu cho thấy rằng PBLT rất hiệu quả trong việc cải thiện động cơ (motivation), tính chủ động (autonomy), tính sẵn lòng giao tiếp (Willingness to Communicate) và các kỹ năng quan trọng khác của người học (Dornyei và Ushioda, 2011; Benson, 2007; MacIntyre và Doucette, 2010). Mặc khác, sự im lặng và thụ động trong lớp học đã được chỉ ra không những là khuynh hướng của sinh viên Hàn Quốc mà còn là nét chung cho sinh viên Đông Á (Florea, 2011; Nozaki và Wadern, 1993). Có lẽ vì Việt Nam cũng là nước chịu ảnh hưởng của nền văn minh Hán học giống Nhật Bản và Hàn Quốc, khuynh hướng này cũng thể hiện rất rõ trong các lớp học Tiếng Nhật ở Trường Đại học Yersin Đà Lạt. Đó cũng chính là cơ sở cho việc chọn lựa PBL trong nghiên cứu này, nhằm cải thiện động cơ, tính chủ động, tính sẵn lòng giao tiếp bằng ngoại ngữ đang học cùng với một số mục tiêu khác.

Động cơ của người học: Động cơ (motivation) là một khái niệm lý thuyết được dùng để làm sáng tỏ thái độ của con người. Theo Romando (2007), động cơ có nguồn gốc từ chữ Latin “movere” có nghĩa là chuyển động và ông định nghĩa nó là một động lực bên trong để kích hoạt một thái độ và định hướng một loạt hành động. Nói cách khác, thuật ngữ động cơ liên quan đến một quá trình mà qua đó, mô tả tại sao và như thế nào thái độ một người được khởi phát và định hướng. Trong giáo dục, định nghĩa về động cơ của Houssave được nhiều nhà nghiên cứu sử dụng (Di Serio *et al.*, 2013). Theo đó, động cơ là sự khởi phát và tiếp diễn của thái độ trên cơ sở một động lực (strength, priving force). Động cơ cũng

có thể được hiểu là con đường dẫn một cá nhân tới một thái độ hoặc một ý tưởng làm cá nhân đó có mong muốn lập lại cách ứng xử và ngược lại (Cook và Artino, 2016).

Tính chủ động: Tính chủ động là một khái niệm đã được nhiều nhà lý thuyết bàn luận (Benson, 2001, 2007). Về mặt dạy học ngoại ngữ, ba cơ sở để đánh giá tính chủ động của người học là sự tự giác tham gia, sự phản hồi tích cực và mức độ sử dụng ngoại ngữ đang học (Najeeb, 2013). Sự tự giác tham gia, ngoài những mặt như chuyên cần hay hành chính, có thể được đánh giá qua việc chia sẻ trách nhiệm cá nhân trong quá trình dạy học. Mức độ trong phản hồi có thể giúp đánh giá sự suy nghĩ tích cực của người học trong việc lập kế hoạch, thực hiện và tự đánh giá việc học. Những cơ sở này, thực ra, đã được đưa ra bởi những nhà nghiên cứu trước đó (Holec, 1981; Allwright, 1990; Little, 1991).

Tính sẵn lòng giao tiếp: Tính sẵn lòng giao tiếp (Willingness to Communicate, WTC) là một khái niệm chỉ mức độ mà người học một ngoại ngữ sẽ tận dụng mọi cơ hội để giao tiếp bằng ngoại ngữ đó. Một yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến WTC là sự lo lắng (anxiety) (Yashima, 2002; MacIntyre và Doucette, 2010). Sự lo lắng trong một lớp học ngoại ngữ có thể gây ảnh hưởng nghiêm trọng đến sự hào hứng và thái độ học tập, những yếu tố mà cuối cùng sẽ dẫn đến sự thiếu tự tin và ngại ngùng trong sử dụng để giao tiếp.

Học phần Tiếng Nhật 5 được thiết kế với mục tiêu giúp sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh ở Trường Đại học Yersin Đà Lạt tăng cường khả năng giao tiếp bằng tiếng Nhật như một công cụ giao tiếp với người bản xứ, sau khi đã tích lũy khá đủ vốn văn phạm và từ vựng qua các học phần Tiếng

Nhật 1-4 (tổng cộng 180 tiết) trước đó. Do nhiều nguyên nhân khác nhau, trong đó có phần đóng góp quan trọng của tính sẵn lòng giao tiếp không cao, mục tiêu vẫn chưa đạt được ở một mức độ như mong muốn. Nghiên cứu này đưa một dự án vào học phần Tiếng Nhật 5 để trả lời cho câu hỏi: Dự án có góp phần cải thiện động cơ, tính chủ động và tính sẵn lòng giao tiếp bằng tiếng Nhật của sinh viên không?

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Do mục tiêu dự án là các biến ẩn (latent variables), phương pháp nghiên cứu được sử dụng là phương pháp định lượng dựa trên điều tra xã hội. Sinh viên lớp học phần (n = 50, 20 nam và 30 nữ) có độ tuổi 22-24 và nghiên cứu này không chi tiết đến mức đánh giá thống kê dựa trên sự khác biệt về giới tính. Số liệu từ học phần Tiếng Nhật 4 cho thấy đạt loại tốt, khá, trung bình khá, trung bình và yếu (tương đương thang điểm 10 là 10-8,5; 8,4-7,5; 6,5-7,4, 5-6,4 và <5) lần lượt là 9, 11, 16, 9 và 5 sinh viên. Dữ liệu này được sử dụng để làm tăng hiệu quả khi triển khai các pha trong mô hình nghiên cứu chứ không dùng để so sánh trước và sau khi thực hiện dự án.

Mô hình sử dụng trong nghiên cứu này có 6 pha.

Pha 1-Thiết kế đề cương PBL: Giảng viên phụ trách, dựa trên các thông tin về năng lực sinh viên đầu vào qua kết quả tích lũy qua các học phần Tiếng Nhật 1-4 trước đó, thiết kế đề cương cho học phần Tiếng Nhật 5. Đề cương mà sinh viên nhận được bao gồm các nội dung về giới thiệu học phần Tiếng Nhật 5, dự án được chọn cùng với các câu hỏi định hướng, các chuẩn đầu ra, kế hoạch đánh giá và kế hoạch quản lý.

Pha 2-Mô tả và định hướng: Các sinh viên, sau khi đã đăng ký học phần, được giải thích về nội dung và phạm vi của dự án, các yêu cầu đối với người học, nguồn tài nguyên có thể hỗ trợ trong việc học tập và thực hiện dự án, số lượng nhóm và các chủ đề có thể chọn. Các sinh viên được dành một khoảng thời gian 4 ngày để chọn nhóm. Những sinh viên có yêu cầu sẽ nhận được sự hỗ trợ từ giảng viên.

Pha 3-Chọn lựa chủ đề và thiết kế nội dung: Các nhóm được dành cho một thời gian 3 ngày để quyết định chủ đề sẽ thực hiện và 11 ngày tiếp theo để thiết kế các nội dung. Trong khoảng thời gian này, giảng viên sẽ hỗ trợ qua tư vấn định kỳ một lần cho lớp và hai lần cho từng nhóm cùng với những hỗ trợ khác khi cần thiết.

Pha 4-Thực hiện nội dung và xây dựng kịch bản: Bằng cách sử dụng vốn từ vựng và văn phạm đã được học hoặc có được bằng nỗ lực tự học của mình, sinh viên tự tích lũy kiến thức, mở rộng hiểu biết và kỹ năng trình bày khi thực hiện nội dung được giao với tư cách là thành viên của nhóm. Trong quá trình này, sinh viên được giao sử dụng các từ điển, giáo trình điện tử và Google.jp cho học tập và tìm kiếm thông tin. Sinh viên được yêu cầu sử dụng Zalo, Facebook messenger làm công cụ giao tiếp nhóm và với giảng viên cũng như sử dụng các thiết bị công nghệ để lấy hình ảnh và làm video clip trong cũng như ngoài lớp học.

Pha 5-Duyệt kịch bản và thực tập đóng vai: Kịch bản của các nhóm sẽ được góp ý, chỉnh sửa về từ vựng và văn phạm với sự hỗ trợ từ giảng viên, phản hồi từ bạn học cũng như bằng nỗ lực riêng của từng nhóm. Các nhóm sẽ tự phân vai, diễn tập và đạo diễn cho phần trình diễn cuối cùng.

Pha 6-Trình diễn sản phẩm dự án: Các nhóm trình diễn sản phẩm của mình trước lớp và trước một tổ giảng viên bao gồm cả người Việt và người Nhật.

Một rubric đã được thiết kế nhằm hỗ trợ đánh giá và khuyến khích sinh viên tham gia các hoạt động trong quá trình thực hiện cũng như trình diễn sản phẩm cuối cùng của dự án. Để đánh giá dự án, một bảng câu hỏi khảo sát sinh viên được xây dựng để phân tích và đánh giá hiệu quả của nghiên cứu. Việc thực hiện đánh giá thông qua bảng câu hỏi khảo sát được thực hiện sau khi tất cả sinh viên đã hoàn thành phần trình diễn cuối cùng và kết thúc dự án. Các câu hỏi liên quan đến các biến quan tâm được cho ở các Bảng 1, 2 và 3 dưới đây. Với mỗi câu hỏi, thang Likert 5 điểm được sử dụng để đo lường mức độ đồng ý của sinh viên đối với nội dung liên quan và được phân tích độ tin cậy thống kê (reliability analysis). Vì không có các công trình nghiên cứu cho đối tượng tương tự để so sánh, kết quả có được từ các câu hỏi khảo sát trong nghiên cứu này chỉ nên được nhìn nhận như một đánh giá riêng lẻ với những hạn chế của nó.

3. Kết quả và thảo luận

Dự án này được thiết kế và thực hiện để áp dụng và đánh giá phương pháp dạy học PBL cho học phần Tiếng Nhật 5 của sinh viên Trường Đại học Yersin Đà Lạt. Các sinh viên này đã tích lũy các học phần Tiếng Nhật 1-4 nhưng các học phần đó được thực hiện bằng các phương pháp dạy học khác, mà chủ yếu là phương pháp giảng dạy theo tình huống (SLT) kết hợp với phương pháp giảng dạy giao tiếp (CLT). Dự án nhằm tới việc cải thiện động cơ học tập, tính chủ động, tính sẵn lòng giao tiếp và một số mục tiêu khác. Việc đánh giá mức độ

đạt các mục tiêu của dự án dựa trên bảng câu hỏi khảo sát dành cho sinh viên được ghi ở các Bảng 1-3.

Kết quả đánh giá ở Bảng 1 cho thấy dự án đã cải thiện động cơ học tập cho người học. Có thể việc thực hiện được nhiệm vụ của cá nhân trong nhóm đã giúp sinh viên tự tin hơn vào khả năng tiếng Nhật của bản thân và có động lực để nâng cao hơn nữa trình độ để sẵn sàng cho một công việc trong thực tế mà trước đây được cho là quá sức. Tính chủ động của người học trong lên ý tưởng và lập kế hoạch thực hiện nỗ lực sửa lỗi của cá nhân trong quá trình thực hiện phần nào nói lên hiệu quả của dự án trong việc giúp người học có thể tự nâng cao trình độ trong một xã hội học tập suốt đời (future self-directed learning). Sự cải thiện một số kỹ năng, trong đó có kỹ năng làm việc nhóm, cũng được nhìn nhận qua giá trị trung bình cao và độ phân tán của dữ liệu thấp.

Bảng 1: Kết quả khảo sát về động cơ, tính chủ động và kỹ năng làm việc (n = 50)

| Câu hỏi | M ^a | SD |
|---|----------------|------|
| - Tôi được khuyến khích tự lên ý tưởng và lập kế hoạch thực hiện | 3,98 | 1.02 |
| - Kỹ năng phát hiện và giải quyết vấn đề, kỹ năng làm việc nhóm được của tôi được cải thiện | 4,08 | 0,65 |
| - Nhiều khám phá, phát hiện, sửa lỗi được thực hiện do nỗ lực cá nhân của tôi | 3,96 | 0,78 |
| - Tôi cảm thấy có động lực học tập hơn | 3,94 | 0,93 |

^a5 = Hoàn toàn đồng ý, 4 = đồng ý, 3 = trung hòa (neutral), 2 = không đồng ý, 1 = hoàn toàn không đồng ý

Bảng 2 cho kết quả đánh giá về kiến thức và sự sử dụng ngoại ngữ đang học. Các giá trị trung bình ở bảng này đều thấp hơn so với Bảng 1 trong khi độ phân tán của dữ liệu thì lớn hơn. Kết quả của hai câu hỏi đầu tiên cho thấy năng lực tiếng Nhật của các sinh viên đăng ký học phần Tiếng Nhật 5 là khá không đồng đều. Dự án được cho là đã cải thiện tính sẵn lòng giao tiếp với một mức độ tương đương với sự nâng cao về năng lực, kiến thức.

Bảng 2: Kết quả khảo sát về kiến thức và sử dụng tiếng Nhật (n = 50)

| Câu hỏi | M ^a | SD |
|---|----------------|------|
| - Tôi áp dụng tốt những kiến thức đã học | 3,52 | 1.14 |
| - Tôi thu nhận thêm nhiều kiến thức mới về ngôn ngữ, văn hóa | 3,74 | 0,77 |
| - Tính sẵn lòng giao tiếp bằng tiếng Nhật của tôi có tăng lên | 3,56 | 086 |

^a5 = Hoàn toàn đồng ý, 4 = đồng ý, 3 = trung hòa (neutral), 2 = không đồng ý, 1 = hoàn toàn không đồng ý

Những đánh giá chung về dự án được rút ra từ kết quả của Bảng 3. Dự án được cho là đã có hiệu quả cho học phần Tiếng Nhật 5 và có thể áp dụng cho các học phần Tiếng Nhật khác có mức độ năng lực đầu vào thấp hơn. Mặc dù tính chủ động của sinh viên được cải thiện, sự hỗ trợ từ giảng viên vẫn rất cần thiết. Cuối cùng, rubric được xây dựng cho dự án không những giúp sự đánh giá được hợp lý và công khai, mà còn khuyến khích sinh viên tham gia trong quá trình thực hiện nhằm đạt sự tốt hơn trong kết quả của toàn bộ quá trình.

Bảng 3: Kết quả khảo sát về hiệu quả của dự án và tương tác của giảng viên (n = 50)

| Câu hỏi | M ^a | SD |
|---|----------------|------|
| - Sự áp dụng PBLT cho học phần Tiếng Nhật 5 là hiệu quả | 3,98 | 0,62 |
| - Sự hỗ trợ, phản hồi của giảng viên là hữu ích | 4,20 | 0,53 |
| - Rubric hỗ trợ đánh giá là hợp lý và hữu ích cho hoạt động thực hiện dự án của sinh viên | 3,94 | 0,84 |
| - Có thể triển khai PBLT cho một số học phần khác (ví dụ, Tiếng Nhật 4) | 4,02 | 0,62 |

^a5 = Hoàn toàn đồng ý, 4 = đồng ý, 3 = trung hòa (neutral), 2 = không đồng ý, 1 = hoàn toàn không đồng ý

Sự phân tích độ tin cậy dựa trên giá trị cảm nhận (perceived task values) cho 11 câu hỏi ở các Bảng 1-3 ở trên đã thực hiện bằng công cụ IBM SPSS Statistics và một số kết quả được cho ở Bảng 4. Cronbach's alpha cho thấy các câu hỏi khảo sát đạt được độ tin cậy rất tốt với $\alpha = 0,92$. Sự phân tích ma trận tương quan đưa đến kết quả là tất cả các câu hỏi đều có tương quan tốt với nhau và không có câu hỏi nào mà tất cả các hệ số tương quan đều nhỏ hơn $r = 3$. Câu hỏi "Sự hỗ trợ, phản hồi từ giảng viên là hữu ích" có các hệ số tương quan yếu nhất, với 6 giá trị trong tổng số 10 giá trị có $r < 3$. Tuy nhiên, phân tích thống kê tổng cho thấy rằng việc loại bỏ câu hỏi này cũng không làm tăng Cronbach's alpha đáng kể, từ $\alpha = 0,923$ lên $\alpha = 0,929$. Điều này cho thấy rằng sinh viên có thể tiến hành thành công dự án PBLT một cách bán chủ động (semi-autonomous).

Bảng 4: Trích kết quả phân tích độ tin cậy thống kê bằng IBM SPSS Statistics

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|--|------------|
| .923 | .924 | 11 |

Item-Total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Squared Multiple Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|---|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|------------------------------|----------------------------------|
| Tôi được khuyến khích tự lên ý tưởng và lập kế hoạch thực hiện | 38.94 | 35.935 | .744 | .826 | .914 |
| Kỹ năng phát hiện và giải quyết vấn đề, kỹ năng làm việc nhóm được của tôi được cải thiện | 38.84 | 39.770 | .699 | .783 | .917 |
| Nhiều khám phá, phát hiện, sửa lỗi được thực hiện do nỗ lực cá nhân của tôi | 38.96 | 37.631 | .817 | .743 | .911 |
| Tôi cảm thấy có động lực học tập hơn | 38.98 | 37.285 | .693 | .622 | .917 |
| Tôi áp dụng tốt những kiến thức đã học | 39.40 | 34.204 | .787 | .898 | .913 |
| Tôi thu nhận thêm nhiều kiến thức mới về ngôn ngữ, văn hóa | 39.18 | 38.436 | .730 | .788 | .915 |
| Tính sẵn lòng giao tiếp bằng tiếng Nhật của tôi có tăng lên | 39.36 | 36.480 | .851 | .920 | .908 |
| Sự áp dụng PBLT cho học phần Tiếng Nhật 5 là hiệu quả | 38.94 | 40.098 | .709 | .619 | .917 |
| Sự hỗ trợ, phản hồi của giảng viên là hữu ích | 38.72 | 43.308 | .353 | .490 | .929 |
| Rubric hỗ trợ đánh giá là hợp lý và hữu ích cho hoạt động thực hiện dự án của sinh viên | 38.98 | 37.734 | .737 | .809 | .914 |
| Có thể triển khai PBLT cho một số học phần khác (ví dụ, Tiếng Nhật 4) | 38.90 | 41.194 | .563 | .588 | .922 |

4. Kết luận

Chúng tôi đã nghiên cứu vận dụng phương pháp giảng dạy theo dự án vào học phần tiếng Nhật 5 cho sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh, Trường Đại học Yersin Đà Lạt. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng dự án đã cải thiện được động cơ học tập, tính chủ động, tính sẵn lòng giao tiếp bằng tiếng Nhật và một số kỹ năng khác. Tính chủ động và các kỹ năng khác như phát hiện-giải quyết vấn đề giúp người học không những đạt hiệu quả cao trong học phần được chọn mà trong bối cảnh của

một xã hội học tập suốt đời. Một hạn chế ở dự án này là không có kết quả của các nghiên cứu trên đối tượng tương tự để so sánh kết quả. Ảnh hưởng tâm lý lên độ tin cậy của dữ liệu cũng cần phải chỉ ra để cân nhắc cho những nghiên cứu trong tương lai. Sinh viên đánh giá vào bảng khảo sát là những sinh viên chưa ra trường và vì vậy, thường có tâm lý “e ngại” khi đánh giá một số câu hỏi nào đó với điểm số thấp. Cuối cùng, chúng tôi phải thừa nhận rằng thật khó mà đánh giá đúng sinh viên có học lực yếu thông qua dự án này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Allwright, D. (1990). *Autonomy in language pedagogy in CRILE Working Paper 6*. Centre for Research in Education: University of Lancaster.
- Almeida-Mendes, M. P. (2017). Project-Based Learning in Foreign Language Classes for Korean Students. *Russain Linguistic Bulletin*, 3(11), 17-19.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow, England: Longman.
- Celce-Murcia, M. (1991). *Ed. Teaching English as a Second Language, second edition*. Heile& Heile Publishers.
- Cook, D. A.; Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical education*, 50, 10, 997-1014.
- Di Serio, A.; Ibanez, M. B.; Kloos, C. D. (2013). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education*, 68, 586-596.
- Dornyei, Z.; Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation, second edition*. Harlow: Pearson Education.
- Felder, R. (1995). Foreign Language Annals. *Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education*. 28, 1, 21-31.
- Florea, P. J. (2011). Using improvisational exercises for increasing speaking and listening skills. *Asian EFL Journal*, 52, 46-57.

- Foss, P.; Carney, N.; McDonald, K. and Rooks, M. (2007). Project-Based Learning Activities for Short-term Intensive English Programs. *Asian EFL Journal*, volume 23, 1-19.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.
- MacInTyre, P. D.; Doucette, J. (2010). Willingness to communicate and Action Control. *International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 38, 2, 161-171.
- Mikulec, E.; Miller, P. C. (2011). Using Project-Based Instruction to Meet Foreign Language Standards. *Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84, 4, 81-86.
- Muthuja, Babu. (2009). *Teaching of English*. Centrum Press.
- Naik, Hemavathi, S. (2013). *Content Cum Methodology of Teaching English*, Sapna Book house.
- Najeeb, Sabitha S. R. (2013). Learner autonomy in language learning. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 70, 1238-1242.
- Nozaki, K.; Wadern, T. S. (1993). *A Handbook for teaching English at Japanese colleges and universities*. Oxford University Press.
- Richards, J. C.; Rogers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Romando, R. (2007). Motivation Theory. January 8. Truy cập ngày 30/11/2019 <http://ezinearticles.com/?Motivation-Theory&id=410700>.
- Takeda, I. (2016). Report: Project-Based Learning with 21st Century Skills for the Japanese Language Classroom. *Journal of Integrated Creative Studies*, 2016-10, 1-7.
- Thomas, W. John. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. Truy cập ngày 16/7/2019 từ <http://www.autodesk.com/foundation>.
- Wachob, P. (2006). Methods and materials for motivation and learner autonomy. *Reflections on English Language Teaching*, 5, 1, 93-122.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*, 86, 54-66.