

Ảnh hưởng của hoạt động viết bài theo nhóm trên kỹ năng viết của mỗi cá nhân

The effects of collaborative writing on individual writing

TS. Phạm Vũ Phi Hồ
Trường Đại học Mở TP.HCM

Ph.D. Pham Vu Phi Ho
HCMC Open University

Tóm tắt

Phương pháp tổ chức lớp học viết bài luận theo nhóm được một số lớn các nhà nghiên cứu trên thế giới thực hiện. Tuy nhiên, rất ít bài nghiên cứu tìm hiểu liệu phương pháp viết bài theo nhóm có ảnh hưởng trên kỹ năng viết bài của từng cá nhân hay không. Mục đích của bài nghiên cứu này để tìm hiểu về vấn đề nêu ra. 62 sinh viên năm hai, gồm 27 trong lớp đối chứng và 35 trong lớp thực nghiệm tham gia vào bài nghiên cứu này. Hoạt động giảng dạy viết bài luận được thực hiện theo phương pháp viết bài theo tiến trình (Writing process) để hướng dẫn sinh viên trong hai lớp viết bài theo thể loại tranh luận (argumentative essays). Các hoạt động làm việc chung đều tương tự nhau ngoại trừ hoạt động viết bài luận: một lớp viết theo từng cá nhân, và một lớp viết theo nhóm. Kết quả phân tích từ các bài viết đầu khóa và cuối khóa cho thấy rằng phương pháp viết bài luận theo nhóm không những giúp sinh viên cải tiến về chất lượng bài viết, mà còn cả về kỹ năng viết lưu loát. Kết quả này đưa ra một minh chứng khoa học về phương pháp tổ chức hoạt động viết bài theo nhóm và đồng thời đóng góp vào kiến thức chung trong nghiên cứu về hiệu quả của phương pháp này.

Từ khóa: *viết bài theo nhóm, viết bài theo cá nhân, viết theo tiến trình, chất lượng bài viết, độ viết lưu loát...*

Abstract

Collaborative writing is widely researched and its effectiveness is rather impressive by the researchers around the world. However, few studies conducted to test the effectiveness of collaborative writing on individual's writing skills. The purpose of this study is to investigate if the collaborative writing activities affect individual's writing skills. Sixty-two 2nd year students at the Faculty of Foreign Languages at HCMC Open University, participated in the study of which 27 were in the controlled group and 35 in the experimental group. The training activities of the two groups were similar in the processes of writing including topic selection, brainstorming, making outlines, peer and teacher comments, except composing an argumentative essay. The controlled group composed an argumentative essay individually while the experimental group made in collaboratively. Pre-tests and post-tests were compared to see if there are any differences in writing skills between the two groups. The results of the study indicate that collaborative writing is effective on students' writing skills of both writing quality and writing fluency. The study confirms the effectiveness of collaborative writing activities and sets lights for the lecturers at the Faculty of Foreign languages at HCMC Open University to utilize the teaching model of this study.

Keywords: *collaborative writing, individual writing, writing process, writing quality, writing fluency...*

1. Giới thiệu đề tài nghiên cứu

Dạy kỹ năng viết cho sinh viên không phải là một điều dễ dàng. Làm thế nào để giúp sinh viên cải tiến kỹ năng viết của họ lại càng khó hơn. Các nhà nghiên cứu trên thế giới không ngừng nghiên cứu các phương pháp giúp sinh viên viết tốt hơn, từ việc chuyển đổi từ phương pháp Viết theo sản phẩm (writing product) sang phương pháp Viết theo tiến trình (writing process), rồi lại đến phương pháp viết theo thể loại (genre-based), rồi phương pháp làm việc nhóm giúp góp ý chỉnh sửa bài viết cho nhau (peer feedback). Bên cạnh đó, các nhà nghiên cứu về ngôn ngữ học cũng cố gắng tìm tòi, phân tích các bài viết của sinh viên về lỗi trong từ ngữ, cách dùng từ, văn phạm, hay cả về khả năng ngôn ngữ (language) của sinh viên khi viết các bài luận. Nhưng việc giúp sinh viên cải tiến kỹ năng viết của họ vẫn còn là những ẩn số đang cần được tiếp tục nghiên cứu.

Một trong những phương pháp giúp sinh viên cải tiến kỹ năng viết là làm việc theo nhóm, giúp nhau khai triển ý tưởng cho bài viết, và lập dàn bài để viết (Phạm Vũ Phi Hồ, 2013). Phương pháp này lấy từ mô hình ZPD của Vygotsky (1978) liên quan đến việc người học phát triển ngôn ngữ tốt nhất cần dựa vào sự trợ giúp của những người có kinh nghiệm nhiều hơn, giúp cho mỗi cá nhân từ từ thực hiện được những kỹ năng mà mình còn giới hạn. Foley và Thompson (2003) cũng cho rằng rằng hoạt động làm việc theo nhóm trong các lớp học ngôn ngữ là một công cụ rất hữu hiệu để phát triển các kỹ năng của sinh viên.

Việt Nam ta có câu “một cây làm chẳng nên non, ba cây chụm lại nên hòn núi cao.” Điều này cũng cho thấy việc xây dựng các hoạt động học tập theo nhóm

luôn có hiệu quả hơn rất nhiều so với làm việc theo từng cá nhân (Storch, 2011). Theo Phạm Vũ Phi Hồ (2015), các sinh viên trong lớp viết thường phạm những lỗi như câu cú không mạch lạc, chưa diễn tả rõ ý nghĩa, thậm chí còn thường bị mắc lỗi về ngôn ngữ. Tuy nhiên, sau khi cho các sinh viên làm việc chung trong nhóm, và cùng nhau viết một đoạn văn, thì cấu trúc câu của bài viết trong nhóm mượt mà hơn, ý tưởng hay hơn. Lowry, Curtis và Lowry (2004) khẳng định rằng viết bài theo nhóm là một tiến trình lặp đi lặp lại mang tính xã hội, giúp cho cả nhóm tập trung vào một mục đích chung mà cần sự thỏa thuận, cộng tác và bàn thảo trong suốt quá trình tạo ra một văn bản chung. Sinh viên sẽ có nhiều cơ hội làm việc theo nhóm (từ 3 đến 4 người), cùng nhau thảo luận, cùng viết chung một bài luận (essay), và là đồng tác giả của bài luận đó. Storch (2005) chứng minh rằng bài viết theo nhóm có hiệu quả hơn bài viết theo cá nhân.

Viết bài theo nhóm còn được định nghĩa theo 2 loại hình: Viết cộng tác và viết hợp tác. Viết cộng tác và Viết hợp tác có nhiều điểm giống nhau; đặc biệt là ở Tiếng Việt, hai thuật ngữ này có vẻ như rất khó phân biệt. Theo thuật ngữ Tiếng Anh, Viết cộng tác là Cooperative writing và Viết hợp tác là Collaborative writing. Inglehart, Narko, & Zimmerman (2003) định nghĩa Viết cộng tác chú trọng vào việc mỗi cá nhân, nhờ trợ giúp của các bạn cùng nhóm, tạo ra được một sản phẩm tốt nhất của mình. Nói cách khác, mặc dù có sự cộng tác của các bạn trong nhóm giúp góp ý chỉnh sửa bài viết, mỗi người phải tự viết ra bài viết cuối cùng của riêng mình. Ngược lại, Viết hợp tác chú trọng vào công việc của cả nhóm từ đầu đến cuối. Tức là mọi người cùng làm việc chung để cùng

nhau tạo ra một sản phẩm cuối cùng và cả nhóm cùng là tác giả của bài viết đó và được nhận chung một điểm số như nhau khi nộp bài cho giảng viên. Trong công việc của nhóm, mọi người phải chia đều công việc, và cùng có trách nhiệm với bài viết chung của cả nhóm để có thể tạo ra một bài viết chung tốt nhất. Trong bài nghiên cứu này, lớp đối chứng sẽ được xem là viết cộng tác, tức là các bạn trong nhóm làm việc chung, giúp chỉnh sửa bài, nhưng cá nhân phải viết toàn bài. Còn lớp kiểm nghiệm thì sinh viên viết hợp tác, tức là các nhóm cùng làm việc và cùng viết chung một bài luận.

2. Cơ sở lý luận

Viết bài theo nhóm thường được các nhà nghiên cứu chứng minh hiệu quả. Dobao (2012) khi nghiên cứu các hoạt động viết bài theo nhóm, theo cặp, và viết bài theo từng cá nhân thấy rằng bài viết được viết theo nhóm thường chính xác hơn không chỉ khi so sánh với các bài viết theo cá nhân mà còn hơn cả các bài viết theo cặp. Storch (2011) cũng khẳng định rằng hoạt động viết bài theo nhóm sẽ tạo cho sinh viên cơ hội học hỏi thêm về ngôn ngữ. Shehadeh (2011) tìm thấy rằng bài viết theo nhóm đạt chất lượng cao hơn nhiều so với bài viết theo từng cá nhân xét về nội dung, kết cấu đoạn văn, và từ vựng. Hơn nữa, sinh viên cảm nhận rằng việc viết bài theo nhóm giúp họ tự tin hơn và viết bài tốt hơn. Sutherland và Topping (1999) tìm thấy rằng cả hai nhóm đối chứng và thực nghiệm viết bài theo cặp đều có tiến bộ đáng kể. Chất lượng viết bài theo cặp đã tiến triển lên rất nhiều so với khả năng viết của từng cá nhân trong suốt khóa học. Để so sánh về độ chính xác trong bài viết, Zabihi và Rezazadeh (2013) tìm thấy nhóm viết bài chung đạt được độ chính xác cao

hơn. Điều này có nghĩa rằng, phương pháp viết bài theo nhóm giúp cho cả nhóm tạo ra được một sản phẩm (bài viết) mang độ chính xác nhiều nhất. Xét về mức độ lưu loát (số lượng từ trong bài viết) trong kỹ năng viết thì việc viết bài theo nhóm không đạt được do bị giới hạn của thời gian.

Một trong những vấn đề lớn về việc làm việc theo nhóm là sự tham gia không đồng đều từ các thành viên của nhóm (Handayani, 2012). Do đó, để dễ đối chứng hơn, hoạt động viết bài theo nhóm nên được thực hiện trong lớp học. Giảng viên có thể khuyến khích sinh viên hợp tác với nhau trong tất cả các hoạt động nhóm, đặc biệt là việc viết bài chung. Và cũng để đạt được mục đích chung, các thành viên trong nhóm phải cùng hợp tác trong các hoạt động cũng như suy nghĩ. Họ phải cùng động não và sử dụng hết kỹ năng của riêng mình để tạo ra một khuôn mẫu chung cho việc thương lượng và truyền đạt các ý kiến cá nhân cho mọi người trong nhóm (Erkens, et al., 2005). Việc bất đồng ý kiến trong nhóm là không thể tránh, do đó, các giảng viên cần phải quan tâm trong lúc các nhóm thảo luận và luôn tìm một phương án thích hợp nhất để hòa hợp các ý tưởng của từng cá nhân trong nhóm. Nếu giảng viên biết cách tổ chức, sắp xếp các sinh viên làm việc chung với nhau trong các mục như tìm đề tài, tìm và phát triển ý tưởng, và cả việc lập dàn ý, sắp xếp ý tưởng cùng nhau, thì việc phân công trách nhiệm của từng thành viên trong nhóm cũng có thể được xem như một sản phẩm chung. Đặc biệt là khi các sinh viên đã hoàn thành công việc của từng người, giảng viên biết cách tạo hoạt động góp ý, chỉnh sửa bài viết cho nhau, cùng ráp bài lại và cùng đọc bài cho nhau nghe, thì lúc đó, việc viết bài chung sẽ có hiệu quả hơn.

Mặc dù các nghiên cứu trên thế giới (Biria & Jafari, 2013; Dobao, 2012; Shehadeh, 2011; Storch, 2005; Sutherland & Keith, 1999) nhận thấy hình thức viết bài theo nhóm mang đến kết quả tích cực hơn so với viết bài theo cá nhân, hầu như rất ít nghiên cứu so sánh hoạt động viết bài chung có ảnh hưởng trên kỹ năng viết bài của từng cá nhân. Ngoài ra, kỹ năng làm việc nhóm đối với sinh viên Châu Á nói chung, sinh viên Việt Nam nói riêng luôn khiến giảng viên phải lo lắng rằng liệu sinh viên có tích cực hợp tác giúp nhau cùng tạo ra một sản phẩm tốt. Tuy nhiên, đây là điều rất khó đo lường trong ngữ cảnh hiện nay (Phạm Vũ Phi Hồ, 2015). Thứ hai, nhiều nhà nghiên cứu vẫn tìm thấy rằng bài viết theo nhóm không giúp ích gì được cho sinh viên phát triển kỹ năng viết lưu loát (Kim, 2008; Zabihi & Rezazadeh, 2013; Biria & Jafari, 2013). Kỹ năng viết lưu loát là một kỹ năng không thể không quan tâm trong phương pháp giảng dạy môn Viết học thuật. Hiệu quả của phương pháp giảng dạy giúp sinh viên cải tiến về kỹ năng viết lưu loát là cần thiết. Cuối cùng, trong bối cảnh giáo dục ở Việt Nam, đặc biệt tại Khoa Ngoại ngữ trường Đại học Mở TP. HCM, chưa có bài nghiên cứu nào được thực hiện theo hướng này nhằm giúp giảng viên có thể tìm được định hướng tốt hơn cho việc dạy môn Viết. Ngoài ra, lớp học quá đông khiến giảng viên không thể đánh giá bài viết cho từng sinh viên. Hơn nữa, kết quả của bài nghiên cứu trước của tác giả Phạm Vũ Phi Hồ (2013) cho thấy rằng, các giảng viên tại đây thường cho sinh viên viết bài theo nhóm, nhưng chưa có một nghiên cứu cụ thể nào để xác minh liệu việc viết bài theo nhóm có hiệu quả hơn việc viết bài theo từng cá nhân hay không trong ngữ cảnh hiện tại, và nếu có hiệu quả, thì hiệu

quả đó sẽ đến mức nào. Do đó, mục đích của bài nghiên cứu này là muốn tìm hiểu xem phương pháp tổ chức hoạt động viết bài theo nhóm có ảnh hưởng trên kỹ năng viết của từng cá nhân hay không xét về cả chất lượng bài viết lẫn độ viết lưu loát. Đây cũng là một phần trong đề tài nghiên cứu cấp trường tại ĐH Mở TP. HCM của tác giả bài viết này.

Những câu hỏi nghiên cứu

Hai câu hỏi trọng tâm của bài nghiên cứu này là phần thiết yếu của đề tài nghiên cứu này được trình bày như sau:

1. Phương pháp viết bài theo nhóm có ảnh hưởng trên kỹ năng viết bài theo từng cá nhân hay không?

2. Viết bài theo nhóm có ảnh hưởng trên kỹ năng viết lưu loát (writing fluency) của sinh viên không?

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1 Ngữ cảnh và mẫu nghiên cứu

Bài nghiên cứu này được thực hiện vào học kỳ 1 năm học 2013 – 2014 tại Khoa Ngoại ngữ Đại học Mở TP. HCM. Trong tổng số 240 sinh viên học môn Viết 3, hai lớp được chọn tham gia vào bài nghiên cứu này, gồm 35 sinh viên tham gia lớp kiểm nghiệm và 27 sinh viên lớp đối chứng được chọn để thu thập dữ liệu cho bài nghiên cứu này. Một số sinh viên khác do làm bài không đầy đủ theo điều kiện nên không được thu thập dữ liệu. Một giảng viên cơ hữu được lựa chọn để giảng dạy cho cả hai lớp, lớp thực nghiệm và lớp đối chứng, vì giảng viên được chọn là trưởng bộ môn Viết và có nhiều kinh nghiệm về dạy môn Viết. Vì đây là một loại nghiên cứu Hành động nên 2 lớp học này được chọn mang tính có mục đích, mẫu nghiên cứu không được chọn lựa theo tính ngẫu nhiên.

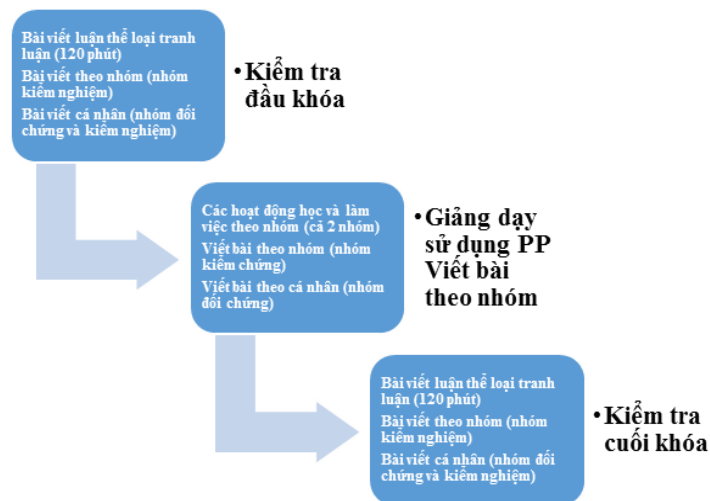
Tất cả phương pháp giảng dạy, thiết kế

bài giảng đều được giảng viên của hai lớp này và tác giả bài nghiên cứu này thảo luận rất cụ thể và thảo luận thường xuyên trong suốt khóa học để tránh bất cứ một biến số nào có thể xảy ra. 35 sinh viên trong lớp kiểm nghiệm được chia nhóm và là lớp được chọn để viết bài theo nhóm, mỗi nhóm gồm 3-4 sinh viên. Lớp đối chứng có 27 sinh viên, cũng được chia theo nhóm; lớp này được chọn để viết bài theo từng cá nhân. Do mục đích của bài nghiên cứu này, hai lớp này đều được thực hiện giảng dạy một cách đặc biệt ngang nhau, không hoàn toàn theo phương pháp đào tạo truyền thống. Các hoạt động trong lớp học đều như nhau, chỉ khác nhau ở bước viết bài luận theo cá nhân và viết bài luận theo

nhóm. Việc này sẽ được mô tả rõ hơn trong phần mô tả về tiến trình nghiên cứu.

3.2 Thiết kế nghiên cứu

Bài nghiên cứu này được thiết kế theo thể loại sử dụng phương pháp nghiên cứu Hành động (Action research). theo Ferrance (2000), nghiên cứu hành động là một thể loại nghiên cứu thường được các giảng viên thực hiện để giải quyết những khó khăn gặp phải trong giảng dạy để tìm ra một hướng đi mới giúp cải tiến phương pháp giảng dạy ngày càng được tốt hơn. Bài nghiên cứu này được thiết kế theo phương pháp định lượng để phân tích kết quả chất lượng của các bài viết đầu khóa (pre-test) và cuối khóa (post-test). Thiết kế nghiên cứu được mô tả trong biểu đồ 1 như sau.



Biểu đồ 1. Mô hình nghiên cứu

Tiến trình nghiên cứu

Ngày đầu của khóa học, hai lớp đối chứng và kiểm nghiệm được giảng viên thông báo về việc được lựa chọn làm mẫu cho bài nghiên cứu, và mục đích của bài nghiên cứu cũng được giải thích rõ ràng cho sinh viên của hai lớp (theo đề tài nghiên cứu cấp trường của tác giả bài viết

này). Mục đích là giúp cho sinh viên biết được họ đang làm gì và cần được làm gì trong suốt khóa học. Sau đó, lớp đối chứng và lớp kiểm nghiệm được giảng viên cho viết một bài luận đầu khóa (pre-test) theo từng cá nhân ngay trong lớp. Riêng lớp học kiểm nghiệm được viết thêm một đề tài khác viết theo nhóm ở buổi thứ hai. Mỗi

bài viết kéo dài 120 phút.

Các bước thực hiện và các hoạt động giảng dạy cho 2 lớp đều giống nhau. Các hoạt động dạy môn Viết được thực hiện theo phương pháp dạy Viết theo Tiến trình (process approach). Cả hai lớp đều được phân chia làm việc theo nhóm. Các nhóm sẽ làm việc chung với nhau để thảo luận về đề tài (discussion), khai triển ý tưởng (brainstorming), rồi cả lớp cùng viết dàn ý chung (General outline). Sự khác biệt duy nhất giữa hai lớp là quá trình viết bài luận. Lớp Đối chứng thì, sau khi làm việc chung với nhau ở các bước khai triển ý tưởng, lập dàn bài, sẽ viết bài theo từng cá nhân dựa trên dàn bài đã làm việc chung. Còn lớp kiểm nghiệm thì vẫn viết bài theo nhóm. Sau đó, cả hai lớp cùng có những hoạt động chung như việc góp ý chỉnh sửa bài viết cho nhau trước khi nộp bài cho giảng viên chấm điểm. Tất cả các bài viết đều được viết tay và thực hiện ngay trong lớp học. Thời gian cho mỗi bài viết là 120 phút, không giới hạn số lượng từ vựng với lý do tạo không gian cho các em tự do sáng tạo trong bài viết để có thể viết theo phong cách Tranh luận (argumentative essays), đưa ra được đủ lý do để thuyết phục người đọc.

3.3 Đánh giá chéo bài viết (Inter-raters)

Để việc đánh giá bài viết mang tính khách quan hơn và độ tin cậy hơn, hai giảng viên cơ hữu của Khoa Ngoại ngữ, chuyên dạy môn Viết học thuật của khoa trong nhiều năm tham gia việc chấm bài viết một cách độc lập. Một giảng viên trực tiếp đứng lớp của 2 lớp nghiên cứu. Một giảng viên độc lập được mời để chấm bài. Các bài viết của sinh viên được photô thành 2 bộ, mỗi giảng viên giữ một bộ để chấm. Sau đó, điểm sẽ được người nghiên cứu so lại và tính điểm trung bình. Nếu cách biệt quá xa, từ 1 điểm trở lên, thì bài

đó sẽ phải được chấm lại bởi một giảng viên thứ ba, và người đó là tác giả bài nghiên cứu này. Sau đó, điểm nào của một trong hai người chấm gần nhất với người thứ ba thì được chọn và tính điểm trung bình cộng. Cronbach's Alpha của việc chấm bài chéo của các bài viết từ 3 giảng viên đạt như sau: (1) Lớp đối chứng với các bài viết đầu khóa đạt .981, (2) cuối khóa .904; (3) lớp kiểm nghiệm với các bài viết chung đầu khóa đạt .867; (4) bài viết chung cuối khóa đạt .970; (5) bài viết cá nhân đầu khóa đạt .862; và (6) bài viết cá nhân cuối khóa đạt .904. Điều này có thể nói là độ tin cậy (reliability) của việc chấm bài chéo đạt độ tin cậy rất cao.

3.4 Thu thập và phân tích dữ liệu

Tất cả sáu loại bài viết của sinh viên của cả hai lớp được thu thập để phân tích. Lớp đối chứng có một bài viết đầu khóa và một bài viết cuối khóa; lớp kiểm nghiệm (experimental group) có hai bài viết đầu khóa (pre-tests), gồm 1 bài viết theo cá nhân và một theo nhóm, và cuối khóa cũng có hai bài viết tương tự theo cá nhân và theo nhóm. Các bài viết được thu thập, đánh giá để so sánh tính hiệu quả của việc viết bài theo nhóm trên bài viết theo cá nhân. Các số liệu thu thập được từ các bài viết của sinh viên được phân tích bằng phần mềm SPSS phiên bản 22 để trả lời cho câu hỏi nghiên cứu thứ nhất (1) là ảnh hưởng của phương pháp viết bài theo nhóm trên kỹ năng viết bài cá nhân, (2) và câu hỏi thứ hai về ảnh hưởng của phương pháp viết bài theo nhóm trên độ viết lưu loát của sinh viên. Trong bài nghiên cứu này, độ viết lưu loát của sinh viên được tính theo số lượng từ vựng trong mỗi bài viết trong thời lượng 120 phút. Điều này cũng có nghĩa rằng các bài viết đầu khóa và cuối khóa của 2 lớp (nhóm) được so sánh để tìm

ra sự khác biệt.

4. Kết quả và bình luận

Tổng cộng có tất cả 144 bài viết được thu thập và đánh giá trong bài nghiên cứu này. Trong đó, lớp đối chứng có 54 bài viết, gồm 27 bài viết thử nghiệm đầu khóa (pre-tests) và 27 bài viết cuối khóa (post-tests). Lớp thực nghiệm có 90 bài viết, gồm 35 bài viết thử nghiệm đầu khóa và 35 bài viết cuối khóa viết theo cá nhân, 10 bài viết theo nhóm đầu khóa và 10 bài viết theo nhóm cuối khóa. Trước khi tìm câu trả lời cho các câu hỏi nghiên cứu của bài này, tác giả bài viết này sẽ trình bày kỹ năng viết của sinh viên trong hai lớp thực nghiệm và đối chứng trước khi có sự can thiệp về phương pháp giảng dạy, để thấy được sự tương đồng về khả năng viết tiếng Anh theo khía cạnh chất lượng bài viết (writing

quality) và độ viết lưu loát (writing fluency) của sinh viên.

4.1 Chất lượng bài viết trước thực nghiệm

Điểm trung bình của 27 bài viết thử nghiệm đầu khóa (pre-test) của lớp đối chứng (control-group) và điểm trung bình của 35 bài viết cá nhân của nhóm thực nghiệm trong bài viết đầu khóa (pre-test) được so sánh và phân tích bằng phần mềm SPSS phiên bản 22. Independent Sample t-test được chạy để so sánh kết quả của hai nhóm/lớp xem kỹ năng viết Tiếng Anh/chất lượng bài viết (writing quality) của 2 nhóm sinh viên từ đầu khóa học, trước khi được can thiệp bằng phương pháp viết theo nhóm, có khác biệt hay không. Bảng 1 trình bày kết quả bài viết thử nghiệm của sinh viên từ đầu khóa học.

Bảng 1. So sánh chất lượng bài viết của sinh viên trong 2 lớp học trước khi thực nghiệm (n=35 nhóm thực nghiệm; n = 27 nhóm đối chứng)

Variable	M	SD	t	df	p
Chất lượng bài viết ở đầu khóa học					
Nhóm kiểm nghiệm	5.95	.92	.084	60	.93
Nhóm đối chứng	5.98	1.27			

The *t* and *df* were not adjusted because variances were equal.

Independent Samples t-test

Như được trình bày trong bảng 1, 27 bài viết của lớp đối chứng và 35 bài viết theo từng cá nhân của lớp kiểm nghiệm được so sánh điểm trung bình bằng Independent Samples Test. Điểm trung bình (Mean score) của nhóm đối chứng (control group) là 5.98 và của nhóm kiểm nghiệm (experimental group) là 5.95. Có vẻ điểm trung bình của nhóm đối chứng cao hơn một chút so với nhóm kiểm nghiệm (5.98 vs. 5.95). Tuy nhiên, kết quả

của Independent Samples Test cho thấy rằng hai nhóm không có độ chênh lệch đáng kể về kỹ năng viết bài theo từng cá nhân ($t(60) = .084; p = .93$). Điều này cho thấy rằng, kỹ năng viết của hai nhóm trước khi tiến hành thực nghiệm là không có gì khác biệt. Kỹ năng viết của các em sinh viên được xem như ngang nhau. Như vậy, sau khi tiến hành thực nghiệm, nếu có sự khác biệt giữa 2 nhóm về kỹ năng viết, thì có thể dự đoán (predict) được về tính ảnh

hưởng của biến số độc lập (collaborative writing) trên biến số phụ thuộc (individual writing) được áp dụng trong bài nghiên cứu này.

4.2 Độ viết lưu loát trước thực nghiệm

Ngoài việc so sánh về chất lượng bài viết như được trình bày trong bảng 1, phần này, tác giả muốn so sánh thêm một khía cạnh nữa về độ “viết lưu loát” (writing fluency) của sinh viên trong hai nhóm để tìm xem nếu có sự khác biệt. Viết lưu loát trong bài này được đo lường theo số từ vựng mà sinh viên viết một bài tranh luận trong vòng 120 phút. Nói cách khác, số lượng từ vựng của hai bài viết luận đầu

khóa (pre-tests) của nhóm đối chứng và nhóm kiểm nghiệm (viết theo cá nhân) được so sánh. Kết quả này sẽ đóng góp thêm cho độ tin cậy của kết quả bên trên về so sánh chất lượng/kỹ năng bài viết của sinh viên trong hai nhóm. Để phân tích về khía cạnh này, tác giả dùng Independent Samples t-test để tìm sự khác biệt hoặc tính tương đồng của bài viết của hai nhóm nghiên cứu. Nếu giả thuyết bất dị (Null hypothesis) được chấp nhận thì kỹ năng viết lưu loát của hai nhóm được xem như ngang nhau. Bảng 2 trình bày về độ viết lưu loát của sinh viên trong hai nhóm ở bài viết đầu khóa.

Bảng 2. So sánh độ viết lưu loát của hai nhóm sinh viên theo khía cạnh số từ vựng (n=35 nhóm thực nghiệm; n = 27 nhóm đối chứng).

Variable	M	SD	t	df	p
Độ viết lưu loát trong bài viết đầu khóa					
	358.71	73.48	-1.14 ^a	38.46 ^a	0.26
Nhóm thực nghiệm					
Nhóm đối chứng	390.78	130.78			

^aThe *t* and *df* were adjusted because variances were not equal.

Independent Samples t-test

Bảng 2 cho thấy số lượng từ vựng trung bình trong mỗi bài viết luận của hai nhóm thử nghiệm. Mỗi bài viết luận của nhóm thực nghiệm có số từ vựng trung bình là 359 từ/bài (M = 358.71; SD = 73.48), trong khi bài viết của các sinh viên trong lớp đối chứng có vẻ nhỉnh hơn với số từ vựng trung bình là 391 từ/bài (M = 390.78; SD = 130.78). Tuy nhiên, giá trị *p* = .26 (*p* > .05) của Independent Samples t-test cho thấy rằng không có sự khác biệt đáng kể nào về độ viết lưu loát giữa hai nhóm thử nghiệm. Như vậy, tác giả của bài

nghiên cứu này, dựa trên kết quả so sánh về chất lượng bài viết (writing quality) trong bảng 1 và về độ viết lưu loát (writing fluency) của sinh viên trong hai nhóm thử nghiệm, kết luận rằng trước khi sinh viên của hai nhóm tham gia vào công trình nghiên cứu, họ không có sự khác biệt nào đáng kể về cả chất lượng viết lẫn độ viết lưu loát. Sau khi thử nghiệm về mô hình viết bài theo nhóm và viết bài theo cá nhân, nếu có bất kỳ khác biệt nào, thì có thể phỏng đoán là do phương pháp thực nghiệm ảnh hưởng.

Phần sau đây sẽ trình bày kết quả nghiên cứu dưới từng câu hỏi nghiên cứu.

4.3 Câu hỏi nghiên cứu 1: Phương pháp viết bài theo nhóm có ảnh hưởng trên kỹ năng viết bài theo từng cá nhân hay không?

Để trả lời cho câu hỏi này, tôi phải làm một số việc sau. Trước tiên, (1) tôi so sánh kết quả của bài viết đầu khóa và cuối khóa của lớp đối chứng, (2) sau đó tới kết quả

của các bài viết theo cá nhân của lớp kiểm nghiệm để xem độ khác biệt về kỹ năng viết sau khi có sự can thiệp (treatment) của phương pháp giảng dạy, (3) rồi tôi sẽ so sánh kết quả của bài viết cuối khóa của 2 lớp này với nhau. Cronbach's Alpha chấm bài chéo của các bài viết của nhóm đối chứng ở đầu khóa là .981; bài cuối khóa là .903. Bảng 3 trình bày kết quả đầu khóa học và cuối khóa học của lớp đối chứng.

Bảng 3. So sánh kỹ năng viết của sinh viên lớp đối chứng sau khi đào tạo

Variable	M	SD	Correlation	Mean difference	t	df	p
Chất lượng bài viết							
Bài viết đầu khóa lớp đối chứng	5.978	1.274	.26	-.415	-1.489	26	.148
Bài viết cuối khóa lớp đối chứng	6.393	1.095					
Paired Samples t-test							

Kết quả được trình bày trong bảng 3 cho thấy rằng kỹ năng viết của sinh viên thể hiện trong 27 bài viết luận cuối khóa (post-test) của lớp đối chứng, nếu chỉ tính ở điểm trung bình (mean scores), thì có chút tiến triển so với 27 bài viết đầu khóa (pre-test) (6.39 vs 5.98). Độ lệch của hai điểm trung bình này là -.42. Tuy nhiên, kết quả của Paired Samples t-test lại cho thấy rằng, không có sự khác biệt đáng kể nào của bài viết cuối khóa (post-test) so với bài viết đầu khóa (pre-test) khi giá trị $t(26) = -1.49$, $p = .15$ ($p > .05$). Như vậy, theo con số thống kê, tác giả bài nghiên cứu này có thể kết luận rằng việc viết bài theo từng cá nhân không có hiệu quả nhiều (significant difference), và nếu có

thì cũng không đáng kể. Không có sự khác biệt đáng kể nào về chất lượng bài viết của lớp đối chứng giữa đầu khóa và cuối khóa. Hay nói cách khác, phương pháp dạy viết theo từng cá nhân không có hiệu quả nhiều. Kết quả này khác với kết quả trong bài nghiên cứu của Aminloo's (2013) nơi tìm thấy rằng bài viết của sinh viên trong cả 2 nhóm (đối chứng và kiểm nghiệm) đều có tiến triển mạnh mẽ. Bảng 4 trình bày kết quả so sánh kết quả đầu khóa và cuối khóa của lớp kiểm nghiệm (experimental group) theo bài viết cá nhân. Cronbach's Alpha chấm bài chéo của các bài viết theo cá nhân của nhóm kiểm nghiệm ở đầu khóa là .862; bài cuối khóa theo cá nhân là .904.

Bảng 4. So sánh kết quả bài viết cá nhân giữa đầu khóa và cuối khóa của nhóm thực nghiệm

Variable	M	SD	Correlation	Mean difference	t	df	p
Chất lượng bài viết							
Bài viết cá nhân đầu khóa	5.954	.917	.318	-.557	-2.815	34	.008
Bài viết cá nhân cuối khóa	6.511	1.076					
Paired Samples t-test							

Bảng 4 trình bày kết quả của việc so sánh kỹ năng viết theo từng cá nhân giữa đầu khóa (pre-test) và cuối khóa (post-test) của lớp kiểm nghiệm. Điểm trung bình của 35 bài viết thử nghiệm đầu khóa (pre-test) là 5.95 (M = 5.95; SD = .92), và điểm trung bình của 35 bài viết cuối khóa là 6.51 (M = 6.511; SD = 1.08). Độ lệch giữa bài viết đầu khóa và cuối khóa là -.56. Độ lệch này nhỏ hơn so với độ lệch của lớp đối chứng (-.56 vs. -.42). Khác với kết quả của lớp đối chứng, Paired Samples t-test tìm thấy rằng số thống kê $t(34) = -2.82, p = .01$ ($p < .05$) cho thấy bài viết theo từng cá nhân ở cuối khóa (post-test) đạt chất lượng cao hơn rất nhiều so với chất lượng của bài viết đầu khóa (pre-test). Kết quả này được tìm thấy tương tự như kết quả trong bài nghiên cứu của Sutherland and Keith's

(1999), Biria và Jafari (2013), Shehadeh (2011), Aminloo (2013), và Storch, (2005) khi các nhà nghiên cứu này tìm thấy rằng kỹ năng viết bài của từng cá nhân sau khi viết bài theo nhóm đều có những tiến bộ đáng kể. Điều này có nghĩa rằng kỹ năng viết bài theo nhóm đã ảnh hưởng rất nhiều trên kỹ năng viết bài của từng cá nhân. Và đây cũng là một trong những mục đích chính của bài nghiên cứu này khi đưa ra giả thuyết cho bài nghiên cứu. Nếu kỹ năng viết theo nhóm mà dù có tốt nhưng không ảnh hưởng trên kỹ năng viết theo cá nhân thì ý nghĩa khoa học cũng không nói lên nhiều.

Bảng 5 trình bày kết quả so sánh chất lượng bài viết cuối khóa của hai nhóm đối chứng và thử nghiệm (control vs. experimental group).

Bảng 5. So sánh chất lượng bài viết cuối khóa của hai nhóm thử nghiệm

Variable	M	SD	t	df	p
Chất lượng bài viết					
Bài viết cuối khóa lớp thực nghiệm	6.51	1.07	.42	60	.67
Bài viết cuối khóa lớp đối chứng	6.39	1.09			

The *t* and *df* were not adjusted because variances were equal.

Independent Samples t-test

Kết quả trong bảng 5 cho thấy rằng không có sự khác biệt nào đáng kể giữa bài viết cuối khóa của nhóm đối chứng và bài viết cuối khóa theo từng cá nhân của nhóm kiểm nghiệm, ($p = .67$). Kiểm tra điểm trung bình của 2 nhóm cho thấy rằng chất lượng của bài viết theo cá nhân của nhóm kiểm nghiệm ở cuối khóa có khác chút ít so với lớp đối chứng (6.51 vs. 6.39). Điểm lệch giữa 2 điểm trung bình này là .12. Như vậy, mặc dù khi (1) so sánh kết quả đầu khóa (pre-test) của hai nhóm, không có sự khác biệt nào được tìm thấy. (2) Sau đó khi so sánh kết quả đầu khóa và cuối khóa của nhóm đối chứng, không có gì khác biệt về chất lượng bài viết được tìm thấy. (3) Kế đến khi so sánh kết quả đầu khóa và cuối khóa của nhóm kiểm nghiệm, chất lượng bài viết của sinh viên đã có sự tiến bộ đáng kể; (4) nhưng khi so sánh kết quả cuối khóa của hai nhóm với nhau, thì lại không tìm thấy sự khác biệt nào cả. Việc không có sự khác biệt đáng kể (statistically significant difference) khi so sánh chất lượng bài viết cuối khóa của hai nhóm thực nghiệm là điều cũng có thể hiểu được do sự kỹ lưỡng “chăm sóc” về phương pháp giảng dạy của cả hai nhóm đối chứng và thực nghiệm. Không nhóm nào được quan tâm đặc biệt hơn nhóm nào. Các tiến trình viết bài từ đầu đến cuối đều được giảng viên của hai lớp thực hiện theo phương pháp Viết theo tiến trình (writing process). Ngoài ra, thể loại viết tranh luận (argumentative essays) không phải là dễ để có sự khác biệt rõ rệt sau một học kỳ (45 tiết). Do đó, kết quả so sánh chất lượng bài viết ở bảng 4 nói lên được rất nhiều điều. Con số phân tích thống kê cho thấy rằng các sinh viên trong nhóm thử nghiệm về phương pháp viết bài theo nhóm có ảnh hưởng rất lớn trên kỹ năng viết của từng cá nhân.

Các nhà nghiên cứu trước như Zabihi và Rezazadeh (2013), Storch, (2005), Sutherland và Keith (1999), Biriya và Jafari, (2013), và Shehadeh (2011) đều công nhận rằng phương pháp viết vài theo nhóm giúp cho cả nhóm tạo ra được một sản phẩm tốt hơn rất nhiều so với những bài viết theo cá nhân, và khả năng viết của từng người trong nhóm cũng cải tiến rất đáng kể. Dobao và Blum (2013), và Watanabe và Swain (2007) cũng nhận thấy rằng nhờ thảo luận với nhau trong khi viết bài chung, kết quả bài viết cuối khóa của sinh viên đạt được điểm rất cao cho dù khả năng Tiếng Anh của bạn cùng nhóm có giỏi hơn hay không.

Không phải các nhà nghiên cứu nào cũng tìm thấy sự tiến bộ của phương pháp dạy viết bài theo nhóm. Kim (2008) khẳng định rằng sinh viên trong nhóm nghiên cứu của ông/bà, không hề có sự tiến bộ nào dù viết bài theo nhóm hay cá nhân, tuy phần từ vựng trong bài viết theo nhóm có vẻ hay hơn. Điều này có thể cần phải quan tâm đến mô hình đào tạo để giúp cho sinh viên trong nhóm hoạt động có hiệu quả hơn. Kết quả của bài nghiên cứu này đã đặc biệt quan tâm đến từng hoạt động trong khi làm việc nhóm, từ khi chọn đề tài, phát triển ý tưởng... đến cả việc góp ý chỉnh sửa cho bài viết cả về vai trò của giảng viên lẫn sinh viên. Nên kết quả của các bài viết theo nhóm đã nói lên hết được điểm tích cực trong phương pháp này.

4.4 Câu hỏi nghiên cứu 2: Viết bài theo nhóm có ảnh hưởng trên kỹ năng viết lưu loát (writing fluency) của sinh viên không?

Câu hỏi nghiên cứu này nhắm đến việc đo lường độ viết “lưu loát” của sinh viên (writing fluency) theo khía cạnh số lượng từ vựng được viết trong mỗi bài viết theo

thể loại tranh luận (argumentative essays) trong vòng 120 phút. Số từ vựng trung bình (mean score) của các bài viết thử nghiệm đầu khóa (pre-tests) sẽ được so sánh với số

lượng từ vựng trung bình của các bài viết cuối khóa (post-tests). Bảng 6 trình bày sự khác biệt về độ viết lưu loát của sinh viên trong bài viết đầu khóa và cuối khóa.

Bảng 6. So sánh số lượng từ vựng trong 2 bài viết đầu khóa và cuối khóa viết theo cá nhân

Variable	M	SD	Correlation	Mean difference	t	df	p
Độ viết lưu loát							
Bài viết cá nhân đầu khóa	358.71	73.48	.486	-58.34	-4.41	34	.000
Bài viết cá nhân cuối khóa	417.06	80.42					
Paired Samples t-test							

Bảng 6 cho thấy rằng, 35 bài viết đầu khóa (pre-test) của lớp kiểm nghiệm (experimental group), viết theo cá nhân, có số lượng từ vựng trung bình cho mỗi bài là 359 từ/bài viết (M = 358.71; SD = 73.48), trong khi số từ vựng này tăng lên rất nhiều so với bài viết cuối khóa. Trung bình, mỗi bài viết cuối khóa được sinh viên sử dụng 417 từ/bài viết (M = 417.06; SD = 80.42) để diễn đạt nhằm tranh luận cho đề tài viết của mình. Số từ vựng khác biệt giữa 2 loại bài viết này là -58 từ. Có nghĩa là trung bình, mỗi bài viết cuối khóa, sinh viên viết nhiều hơn 58 từ vựng so với mỗi bài viết đầu khóa. Đây có thể nói là một sự khác biệt rất lớn vì với số lượng 58 từ trong

Tiếng Anh có thể tương đương với một đoạn văn (paragraph) trong một bài viết luận (Essay). Điều này còn được thấy rõ hơn nữa khi kết quả của Paired Samples t-test với $t(34) = -4.41, p = .000$ ($p > .01$) cho thấy rằng số lượng từ vựng trong các bài viết cuối khóa theo cá nhân của nhóm kiểm nghiệm lớn hơn rất đáng kể (statistically different) so với bài viết đầu khóa. Hay nói cách khác, cùng trong thời lượng 120 phút, kỹ năng viết lưu loát của sinh viên tiến triển rất nhiều sau khi được đào tạo theo phương pháp viết bài theo nhóm. Bảng 7 trình bày kết quả so sánh các bài viết theo nhóm đầu khóa với các bài viết theo nhóm cuối khóa của nhóm kiểm nghiệm.

Bảng 7. So sánh số lượng từ vựng trong 2 bài viết đầu khóa và cuối khóa viết theo nhóm

Variable	M	SD	Correlation	Mean difference	t	df	p
Độ viết lưu loát							
Bài viết nhóm đầu khóa	360.37	58.58	.423	-64.74	-5.230	34	.000
Bài viết nhóm cuối khóa	425.11	75.27					
Paired Samples t-test							

Bảng 7 trình bày kết quả so sánh số lượng từ vựng trung bình giữa các bài viết theo nhóm đầu khóa và cuối khóa. Như được thấy, trung bình mỗi bài viết theo nhóm đầu khóa có số lượng từ vựng là 360/bài viết ($M = 360.37$; $SD = 58.58$). Tuy nhiên, bài viết theo nhóm ở cuối khóa lại có số lượng từ vựng ấn tượng hơn với 425 từ/bài viết ($M = 425.11$; $SD = 75.27$). Số từ khác nhau trung bình trong mỗi bài viết là 65 từ (mean difference = -64.74). Số từ vựng khác biệt này có vẻ cao hơn số từ vựng khác biệt trong bài viết theo cá nhân (65 vs. 58) (bảng 6). Hay nói cách khác, bài viết theo nhóm có số từ vựng trung bình nhiều hơn bài viết theo cá nhân tính theo số lượng từ vựng trung bình. Paired Samples t-test với $t(34) = -5.23$, $p = .000$ ($p < .01$) cho thấy rằng số lượng từ vựng trong các bài

viết theo nhóm ở cuối khóa, lớn hơn rất nhiều so với số lượng từ vựng trong các bài viết ở đầu khóa. Điều này cho thấy rằng phương pháp viết bài theo nhóm giúp sinh viên tiến triển rất đáng kể về kỹ năng viết lưu loát trong khuôn khổ 120 phút/bài luận.

Phần kế tiếp, tôi xin so sánh số lượng từ vựng của các bài viết đầu khóa và cuối khóa của lớp đối chứng (control group) để xem sau một khóa đào tạo gần như giống nhau tất cả các bước theo phương pháp viết theo tiến trình (writing process), chỉ khác ở bước viết bài (composing), nhóm này viết bài theo cá nhân. Liệu kỹ năng viết lưu loát của họ có gì tiến triển không mặc dù chất lượng của các bài viết đã không có gì thay đổi nhiều. Bảng 8 trình bày kết quả của việc so sánh bài viết đầu khóa và cuối khóa của lớp đối chứng.

Bảng 8. So sánh số lượng từ vựng trong 2 bài viết đầu khóa và cuối khóa của lớp đối chứng

Variable	M	SD	Correlation	Mean difference	t	df	p
Độ viết lưu loát							
Bài viết đầu khóa lớp đối chứng	390.78	130.78	.701	-26.37	-1.25	26	.223
Bài viết cuối khóa lớp đối chứng	417.15	149.46					
Paired Samples t-test							

Bảng 8 cho thấy rằng sinh viên trong lớp đối chứng không có tiến triển gì đáng kể sau khi tham gia khóa học viết theo tiến trình (writing process). Trung bình, mỗi bài viết đầu khóa của mỗi sinh viên trong lớp kiểm chứng là 391 từ/bài ($M = 390.78$; $SD = 130.78$). Như đã trình bày trong phần đầu (bảng 2) về việc so sánh số từ vựng trong

mỗi bài viết của 2 lớp từ đầu khóa. Không có sự khác biệt nào đáng kể được tìm thấy về số từ vựng trong các bài viết giữa lớp đối chứng và kiểm chứng/nghiệm, tuy số từ vựng trung bình trong lớp đối chứng có vẻ nhỉnh hơn. Điều đáng ngạc nhiên là số từ vựng trung bình của bài viết cuối khóa (post-test) của lớp đối chứng này là 417

từ/bài viết ($M = 417.15$; $SD = 149.46$), tương đương với số từ vựng trung bình của các bài viết cá nhân của lớp kiểm nghiệm (417.06 vs. 417.15), nhưng kết quả của Paired Samples t-test chỉ ra rằng, $t(26) = -1.25$, $p = .223$ ($p > .05$), không hề có sự khác biệt đáng kể nào của bài cuối khóa khi so với bài đầu khóa của lớp đối chứng. Điều này cho thấy rằng kỹ năng viết lưu loát của sinh viên sau khi học viết theo tiến trình (writing process), vẫn không có sự tiến bộ gì nhiều.

Kết quả của bài nghiên cứu này đi ngược dòng lịch sử với các bài nghiên cứu trước. Thứ nhất, Zabihi và Rezazadeh (2013) tìm thấy rằng bài viết theo nhóm không có tiến bộ về kỹ năng viết lưu loát (số lượng từ vựng). Ngược lại, các bài viết theo cá nhân lại mang vẻ sáng tạo hơn và đạt được tính lưu loát hơn. Thậm chí, các bài viết cá nhân còn không tạo ra được cấu trúc câu phức trong bài viết của họ. Thứ hai, Storch (2005) cũng tìm thấy rằng các bài viết theo nhóm, tuy chính xác hơn và cấu trúc văn phạm hay hơn, nhưng lại ngắn hơn (số lượng từ vựng) so với các bài viết theo cá nhân. Thứ ba, Biria và Jafari (2013) cũng vẫn tìm thấy rằng các bài viết theo nhóm không có tiến triển nhiều xét về độ lưu loát (số lượng từ vựng) so với các bài viết theo cá nhân. Theo một nghĩa nào đó, bài nghiên cứu này đã làm hoàn thiện kiến thức khoa học về phương pháp dạy viết theo nhóm; khẳng định hiệu quả viết bài theo nhóm không chỉ ảnh hưởng trên chất lượng của bài viết mà còn cả trên kỹ năng viết lưu loát của sinh viên.

5. Kết luận

Tóm lại, kết quả của bài nghiên cứu này tìm thấy rằng các bài viết của lớp kiểm nghiệm (experimental group) có sự tiến bộ đáng kể sau khi được đào tạo viết bài theo

nhóm. Phương pháp viết bài theo nhóm có ảnh hưởng rất lớn trên kỹ năng viết của từng cá nhân. Đây là giá trị cốt lõi của bài nghiên cứu này, đóng góp cho sự hoàn thiện về kiến thức khoa học đang bị bỏ ngỏ trong các bài nghiên cứu trước trên thế giới (Shehadeh, 2011; Storch, 2005; Zabihi & Rezazadeh, 2013; và Biria & Jafari, 2013). Phương pháp tổ chức lớp học viết bài theo nhóm đã được minh chứng bằng tính khoa học cụ thể là hiệu quả hơn rất nhiều so với phương pháp viết bài theo cá nhân. Như vậy, việc giảng dạy môn viết trên lớp học đông (40 – 45 sinh viên/lớp) và việc chấm bài cho nhiều sinh viên hàng tuần có thể được giảm tải nhiều. Tuy nhiên, việc góp ý chỉnh sửa bài viết cho sinh viên là điều không thể thiếu trong mô hình giảng dạy môn Viết học thuật của bài nghiên cứu này. Nếu thiếu yếu tố này thì hiệu quả viết bài của sinh viên không được đảm bảo. Đây cũng là mô hình trong phương pháp viết bài theo tiến trình (writing process) được thiết do các nhà nghiên cứu trên thế giới (Hyland, 2003) rằng kỹ năng viết phải được cải tiến theo nhiều tiến trình trong đó có việc góp ý và chỉnh sửa bài viết từ giảng viên và bạn cùng nhóm.

Kết quả của bài nghiên cứu này cũng cho thấy rằng phương pháp tổ chức cho sinh viên viết bài theo nhóm không những chỉ giúp cải tiến về mặt chất lượng bài viết (writing quality) mà còn cả về độ lưu loát (writing fluency) viết bài của sinh viên cả trong bài viết nhóm lẫn bài viết cá nhân. Điều thú vị là kết quả khoa học của bài nghiên cứu này đi ngược dòng lịch sử với các nghiên cứu trước như Storch (2005), Biria & Jafari (2013) và Zabihi & Rezazadeh (2013) khi các nhà nghiên cứu này chỉ tìm thấy bài viết theo nhóm mang độ chính xác hơn, từ vựng hay hơn, nhưng

độ lưu loát lại ít hơn so với các bài viết của nhóm viết theo cá nhân. Ngoài ra, kết quả về độ viết lưu loát (writing fluency) cũng có ý nghĩa hơn khi chất lượng bài viết (writing quality) cũng gia tăng (câu hỏi nghiên cứu 1).

Điều cần lưu ý đối với các giảng viên dạy môn Viết Học Thuật tại các chương trình chuyên Anh tại Đại học là việc kiểm soát hoạt động viết bài theo nhóm. Bài nghiên cứu này thực hiện hoạt động viết bài theo nhóm ngay trên lớp học; do đó, việc kiểm tra, khuyến khích làm việc chung là có thể kiểm soát. Nếu hoạt động này được thực hiện như một dạng bài tập viết bài ở nhà, thì chất lượng rất khó có thể đảm bảo do không kiểm soát được hoạt động viết bài chung của sinh viên. Nếu không kiểm soát được thì kết quả có thể sẽ ngược lại. Do đó, cần có thêm những nghiên cứu kế tiếp giúp tạo mô hình quản lý hiệu quả phương pháp tổ chức các hoạt động viết bài theo nhóm bên ngoài lớp học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Aminloo, S. M. (2013). The Effects of collaborative writing on EFL learners writing ability at elementary level. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 801-806.
- Ajmi, A. A., & Ali, H. I. (2014). Collaborative Writing in Group Assignments in an EFL/ESL Classroom. *English Linguistics Research*, 3(2), 1-17.
- Bacha, N. N., & Bahous, R. (2008). Contrasting views of business students' writing needs in an EFL environment. *English for Specific Purposes*, 27(1), 27(1), 74-93.
- Biria, R., & Jafari, S. (2013). The Impact of Collaborative Writing on the Writing Fluency of Iranian EFL Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 164-175.
- Dobao, A. F., & Blum, A. (2013). Collaborative writing in pairs and small groups: Learners' attitudes and perceptions. *System*, 41, 365-378.
- Erkens, G., Jaspers, J., Prangma, M., & Kanselaar, G. (2005). Coordination processes in computer supported collaborative writing. *Computers in Human Behavior*, 21, 463-486.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research - Theme in Education*. Providence: Northeast and Islands Regional Educational.
- Foley, J., & Thompson, L. (2003). *Learning Language – a life long process*. New York: Oxford University Press Inc.
- Handayani, N. S. (2012). Emerging Roles In Scripted Online Collaborative Writing In Higher Education Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 67, 370 - 379.
- Phạm Vũ Phi Hổ (2013). Các Hoạt Động Dạy và Học Môn Viết tại Khoa Ngoại ngữ Đại học Mở TP.HCM. *Tạp Chí Khoa học trường Đại học Mở TP.HCM*, 3(31), 96 - 115.
- Phạm Vũ Phi Hổ (2015). Hoạt động viết theo nhóm và một số vấn đề cần tiếp tục nghiên cứu. *Tạp Chí Khoa Học Trường ĐH Mở Tp. HCM*, 4(43), 124-131.
- Phạm Vũ Phi Hổ & Usaha, S. (2015). Blog-based Peer Response for L2 Writing Revision. *Computer Assisted Language Learning* (ahead-of-print), 1-25, by the Taylor & Francis production, DOI: 10.1080/09588221.2015.1026355
- Homstad, T., & Thorson, H. (1996). *Using Writing-to-Learn Activities in the Foreign Language Classroom - A research grant report*. Center for Interdisciplinary Studies of Writing. Minneapolis: University Of Minnesota.

14. Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
15. Inglehart, E. L., Narko, K. D., & Zimmerman, C. S. (2003). From Cooperative Learning to Collaborative Writing in the Legal Writing Classroom. *The Journal of the Legal Writing Institute*, 9(1), 185-226.
16. Lowry, P., Curtis, A., & Lowry, M. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.
17. Olsen, S. (1999). Errors and compensatory strategies: a study of grammar and vocabulary in texts written by Norwegian learners of English. *System*, 27, 191-205.
18. Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20, 286-305.
19. Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657-677.
20. Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153-173.
21. Storch, N. (2011). Collaborative Writing in L2 Contexts: Processes, Outcomes, and Future Directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 275 – 288.
22. Sutherland, A. J., & Keith, T. J. (1999). Collaborative creative writing in eight-year-olds: comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 154-179.
23. Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
24. Wang, W., & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second language Writing*, 11, 225-246.
25. Watanabe, Y., & Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 11, 121-142.
26. Zabihi, R., & Rezazadeh, M. (2013). Creativity and Narrative Writing in L2 Classrooms: Comparing Individual and Paired Task Performance. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(3), 29-46.

Ngày nhận bài: 30/10/2015

Biên tập xong: 15/03/2016

Duyệt đăng: 20/03/2016