THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG THUYẾT TRÌNH CHO SINH VIÊN D20 NGÀNH NGÔN NGỮ ANH TRONG HỌC PHẦN DẪN LUẬN NGÔN NGỮ HỌC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐIỆN LỰC

Lê Thị Bích Hằng
Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Điện lực
Email: hangltb@epu.edu.vn

Tóm tắt: *Bài viết là một teaching note đúc rút từ thực tiễn giảng dạy học phần Dẫn luận ngôn ngữ học cho sinh viên D20 (2025–2026), ngành Ngôn ngữ Anh, Trường Đại học Điện lực. Lớp được tổ chức theo dự án nhóm với 5 nhóm, thực hiện thuyết trình có ứng dụng công nghệ và AI, đồng thời xây dựng trò chơi kiểm tra kiến thức. Sau một học kỳ, điểm nhóm chủ yếu đạt 8–10/10, cho thấy kết quả tốt về chuẩn bị nội dung và tổ chức tương tác, nhưng kỹ năng thuyết trình trực tiếp còn chưa đồng đều giữa các thành viên. Từ thực tiễn này, bài viết đề xuất năm giải pháp: luân phiên và bốc thăm người trình bày; tổ chức rehearsal; tách điểm nhóm và cá nhân bằng rubric kết hợp đánh giá chéo; kiểm tra nội dung bằng câu hỏi ngẫu nhiên; và hướng dẫn sử dụng AI có kiểm soát. Giải pháp thứ nhất đã được thí điểm trong 1–2 buổi cuối học kỳ và cho tín hiệu tích cực; bốn giải pháp còn lại mới dừng ở mức đề xuất.*

Từ khóa: *kỹ năng thuyết trình, dạy học theo dự án, Dẫn luận ngôn ngữ học, sinh viên Ngôn ngữ Anh, Trường Đại học Điện lực.*

CURRENT SITUATION AND SOLUTIONS FOR IMPROVING PRESENTATION QUALITY OF D20 ENGLISH-MAJOR STUDENTS IN THE INTRODUCTION TO LINGUISTICS COURSE AT ELECTRIC POWER UNIVERSITY

Abstract*: This teaching note draws on practical experience from teaching the Introduction to Linguistics course to D20 students (2025–2026) majoring in English Language at Electric Power University. The class was organized into five project groups that delivered technology- and AI-supported presentations and designed knowledge-check games. After one semester, most groups received scores of 8–10/10, indicating strong performance in content preparation and interactive activities; however, face-to-face presentation skills remained uneven among group members. Based on these observations, the article proposes five solutions: rotating and randomly selecting presenters; organizing rehearsal sessions; separating group and individual scores through a rubric combined with peer assessment; checking content mastery through random questions; and guiding the controlled use of AI. The first solution was piloted during the final one or two sessions and showed positive signs, while the remaining four are proposed for future implementation.*

Keywords*: presentation skills, project-based learning, Introduction to Linguistics, English-major students, Electric Power University.*

Nhận bài: 18/08/2026 Phản biện: 18/09/2026 Duyệt đăng: 21/09/2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Dẫn luận ngôn ngữ học là học phần cơ sở quan trọng của ngành Ngôn ngữ Anh, cung cấp nền tảng về ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp, ngữ nghĩa và ngữ dụng. Với khối lượng lý thuyết lớn, nếu chỉ giảng dạy theo lối thuyết trình truyền thống, sinh viên dễ thụ động và thiếu cơ hội vận dụng. Vì vậy, khi giảng dạy học phần này cho sinh viên D20, tác giả tổ chức học theo dự án nhóm, yêu cầu sinh viên tự nghiên cứu, chọn lọc nội dung, thiết kế bài thuyết trình có ứng dụng công nghệ và xây dựng trò chơi kiểm tra kiến thức.

Qua một học kỳ, sinh viên thể hiện sự chủ động hơn trong tìm kiếm tài liệu, thiết kế học liệu và làm việc nhóm. Tuy nhiên, chất lượng thuyết trình trực tiếp giữa các thành viên trong cùng nhóm còn không đồng đều, cho thấy mức độ tham gia và làm chủ nội dung chưa cân bằng.

Bài viết nhằm: (1) mô tả và phân tích mô hình dạy học theo dự án nhóm đã áp dụng, chỉ ra kết quả và hạn chế; (2) đề xuất các giải pháp nâng cao chất lượng thuyết trình, đặc biệt khắc phục sự tham gia không đồng đều. Đây là một teaching note dựa trên quan sát thực tiễn của tác giả tại một lớp học cụ thể. Trong các giải pháp đề xuất, mới một giải pháp được thí điểm bước đầu (mục 3.4, 4.1); các giải pháp còn lại chưa được kiểm nghiệm đầy đủ theo một chu trình nghiên cứu hành động hoàn chỉnh.

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Cơ sở lý luận

Dạy học theo dự án (project-based learning) yêu cầu người học tạo ra sản phẩm thông qua tự nghiên cứu, hợp tác nhóm và trình bày kết quả (Guo và cộng sự, 2020). Trong đào tạo ngoại

ngữ, phương pháp này có thể được triển khai linh hoạt từ lựa chọn chủ đề, thiết kế môi trường thực tiễn đến tăng quyền chủ động của người học (Jaleniauskiene & Venckiene, 2025). Tổng quan 23 nghiên cứu của Moreno và cộng sự (2022) cho thấy các can thiệp hiệu quả nhằm phát triển năng lực nói/thuyết trình ở đại học thường kết hợp luyện tập có ghi hình, tranh biện, làm việc nhóm nhỏ và phản hồi mang tính xây dựng.

Một hạn chế phổ biến của học tập nhóm là sự đóng góp không đồng đều giữa các thành viên. Nghiên cứu trên 610 sinh viên của Crespí và cộng sự (2022) cho thấy dạy học theo dự án góp phần phát triển kỹ năng giao tiếp và làm việc nhóm. Đồng thời, Guo và cộng sự (2020) chỉ ra rằng việc đánh giá rõ đóng góp cá nhân trong sản phẩm nhóm vẫn chưa được chú ý đầy đủ, tạo cơ sở cho đề xuất tách điểm nhóm và điểm cá nhân.

Việc sử dụng Generative AI cũng ngày càng phổ biến trong chuẩn bị hình ảnh, âm thanh và tổng hợp nội dung. Nghiên cứu đo trước - sau trên 34 sinh viên của Sat (2025) cho thấy tích hợp AI có thể cải thiện thái độ, mức độ chấp nhận và giảm lo lắng khi sử dụng AI, dù nghiên cứu còn hạn chế về cỡ mẫu và thiếu nhóm đối chứng. Vì vậy, AI cần được sử dụng có kiểm soát để bảo đảm sinh viên thực sự hiểu, chọn lọc và làm chủ nội dung.

2.2. Thực tiễn triển khai dạy học theo dự án nhóm

Các nhận định được xây dựng theo logic gần với nghiên cứu hành động nhưng chưa phải một chu trình hoàn chỉnh. Tác giả trực tiếp quan sát toàn bộ phần thuyết trình của 5 nhóm trong một học kỳ, đối chiếu với tiêu chí đánh giá và sản phẩm nhóm như slide, học liệu minh họa và bộ câu hỏi. Tuy nhiên, nghiên cứu không có nhật ký quan sát hệ thống theo từng buổi và chủ yếu dựa trên đánh giá của một giảng viên, vì vậy kết quả mang tính kinh nghiệm và cần được diễn giải thận trọng.

2.2.1. Bối cảnh và cách thức tổ chức

Học phần có 45 tiết, học 5 tiết/tuần trong 9 tuần, với khoảng 40 sinh viên chia thành 5 nhóm, mỗi nhóm khoảng 8 người. Các nhóm bốc thăm ngẫu nhiên chủ đề theo đề cương học phần, gồm ngữ âm học, từ vựng học, ngữ pháp học, ngữ nghĩa học và ngữ dụng học. Cách phân công này nhằm bảo đảm khách quan và rèn khả năng thích ứng, chủ động nghiên cứu của sinh viên. Quy trình triển khai được trình bày tại Bảng 1.

Bảng 1. Quy trình tổ chức dạy học theo dự án nhóm đã áp dụng

Giai đoạn	Thời lượng	Nội dung công việc
1. Giao chủ đề	Tuần 1 (buổi đầu)	Giảng viên chia lớp thành 5 nhóm (khoảng 8 sinh viên/nhóm), bốc thăm ngẫu nhiên chủ đề theo đúng trình tự các nội dung trong đề cương chi tiết học phần Dẫn luận ngôn ngữ học (ví dụ: ngữ âm học, từ vựng học, ngữ pháp học, ngữ nghĩa học, ngữ dụng học...). Giảng viên phân công cụ thể nhiệm vụ của từng thành viên trong nhóm (tìm tài liệu, thiết kế slide, viết kịch bản thuyết trình, xây dựng trò chơi kiểm tra).
2. Chuẩn bị	1 tuần	Nhóm sưu tầm, chắt lọc tài liệu; thiết kế slide, hình ảnh minh họa; có thể sử dụng công cụ AI để hỗ trợ tạo âm thanh, hình ảnh minh họa và tổng hợp/tóm tắt nội dung. Đồng thời, nhóm xây dựng một trò chơi kiểm tra kiến thức (khoảng 10 câu hỏi) để sử dụng ngay sau phần thuyết trình.
3. Thuyết trình	Buổi học trong tuần tiếp theo	Nhóm trình bày nội dung trước lớp, sau đó tổ chức trò chơi (10 câu hỏi) để kiểm tra mức độ theo dõi và hiểu bài của các bạn trong lớp.
4. Đánh giá	Ngay sau buổi thuyết trình	Các nhóm nhận xét, đánh giá chéo; Giảng viên chấm điểm chốt theo các tiêu chí: nộp bài đúng hạn; nội dung đầy đủ, khoa học theo đúng chủ đề; có ứng dụng công nghệ để bài thuyết trình sinh động, đẹp mắt; người thuyết trình kết nối tốt với người nghe; có tổ chức trò chơi tương tác.

2.2.2. Kết quả đạt được

Qua một học kỳ triển khai, kết quả chấm điểm theo các tiêu chí đang áp dụng (Bảng 1) cho thấy cả 5 nhóm đều đạt mức điểm khá cao và khá đồng đều ở cấp độ nhóm, chủ yếu dao động ở mức 8, 9, 10 trên thang điểm 10. Đây là căn cứ định lượng cho nhận định rằng các nhóm nhìn chung đã hoàn thành tốt các yêu cầu về nội dung và hình thức: biết cách sưu tầm tài liệu từ nhiều nguồn, chắt lọc nội dung trọng tâm phù hợp với chủ đề được giao thay vì sao chép nguyên văn giáo trình; biết khai thác công nghệ, kể cả công cụ AI, để tạo hình ảnh minh họa, âm thanh và video tóm tắt, giúp bài thuyết trình sinh động hơn hẳn so với hình thức thuyết trình bằng slide chữ đơn thuần trước đây; đồng thời chủ động xây dựng một trò chơi kiểm tra kiến thức riêng (khoảng 10 câu hỏi) sau mỗi phần thuyết trình, tạo không khí học tập sôi nổi và tăng tính tương tác trong lớp. Bước đầu, sinh viên cũng biết phân công nhiệm vụ, phối hợp với nhau để hoàn thành sản phẩm chung trong thời hạn một tuần.

Tuy nhiên, cần lưu ý rằng mức điểm 8, 9, 10 nêu trên chủ yếu là điểm chung của cả nhóm, được chấm theo các tiêu chí ở cấp độ sản phẩm (nội dung, hình thức, trò chơi tương tác) chứ chưa tách bạch đóng góp và năng lực trình bày của từng cá nhân. Vì vậy, mức điểm đồng đều và khá cao này chưa phản ánh được sự chênh lệch thực tế giữa các thành viên trong cùng một nhóm ở khâu thuyết trình trực tiếp - vấn đề được trình bày cụ thể ở mục 3.3.

2.2.3. Hạn chế còn tồn tại

Hạn chế rõ nét nhất được quan sát qua các buổi thuyết trình là sự chênh lệch rõ rệt giữa các thành viên trong cùng một nhóm ở khâu trình bày trực tiếp, dù như đã nêu ở mục 3.2, khoảng cách này không được phản ánh qua điểm số chung của nhóm. Một số sinh viên thể hiện tốt: giọng nói tự tin, có tương tác với người nghe, làm chủ nội dung được giao; trong khi một số thành viên khác trong cùng nhóm lại trình bày mờ nhạt hơn, có biểu hiện phụ thuộc vào nội dung đã soạn sẵn trên slide, hoặc chỉ tham gia ở mức tối thiểu. Nguyên nhân của hiện tượng này, qua quan sát, có thể đến từ cách phân công nội bộ nhóm: một số nhóm có xu hướng để một hoặc hai thành viên có năng lực tốt hơn đảm nhận phần thuyết trình chính, trong khi các thành viên còn lại chủ yếu hỗ trợ ở khâu hậu cần (tìm tài liệu, làm slide) mà ít có cơ hội hoặc động lực để trực tiếp thuyết trình. Đồng thời, việc đánh giá hiện nay chủ yếu chấm điểm chung cho cả nhóm theo các tiêu chí về nội dung, hình thức và mức độ kết nối khi thuyết trình, mà chưa có cơ chế tách bạch rõ ràng đóng góp và năng lực trình bày của từng cá nhân, nên chưa tạo đủ động lực để mọi thành viên đều phải trau dồi kỹ năng thuyết trình.

Một biểu hiện cụ thể khác liên quan trực tiếp đến việc sử dụng công cụ AI hỗ trợ (đã đề cập ở mục 2 và 3.2): qua quan sát, ở một số sinh viên/nhóm có hiện tượng sử dụng nội dung do AI tạo ra mà chưa thực sự làm chủ, thể hiện qua việc đọc/phát âm sai hoặc ngập ngừng khi gặp các thuật ngữ chuyên ngành ngôn ngữ học trên slide; lúng túng, không giải thích được khi được hỏi đào sâu thêm về nội dung vừa trình bày; và văn phong nội dung trên slide (mang tính hàn lâm, có dấu ấn rõ của AI) không khớp với cách diễn đạt tự nhiên bằng lời của chính sinh viên. Đây là căn cứ thực tiễn trực tiếp cho đề xuất kiểm soát việc sử dụng AI và kiểm tra khả năng làm chủ nội dung bằng câu hỏi ngẫu nhiên ở mục 4.4 và 4.5.

2.2.4. Kết quả bước đầu khi thí điểm giải pháp bốc thăm luân phiên

Trong 1-2 buổi thuyết trình cuối học kỳ, tác giả đã thí điểm áp dụng giải pháp bốc thăm ngẫu nhiên người trình bày từng phần (trình bày chi tiết ở mục 4.1), thay vì để nhóm tự sắp xếp cố định người thuyết trình như trước. Qua quan sát, sinh viên ở các nhóm được thí điểm đã mạnh dạn hơn rõ rệt trong việc tương tác với người nghe và trong cách trình bày, so với biểu hiện rụt rè, phụ thuộc vào một vài thành viên chủ chốt ở các buổi đầu học kỳ. Điểm số chung của nhóm ở các buổi thí điểm này vẫn ở mức 8, 9, 10 như trước, cho thấy việc thay đổi cách phân vai không làm giảm chất lượng sản phẩm chung, trong khi cải thiện được mức độ tham gia của từng cá nhân.

Đây là kết quả thí điểm bước đầu, thực hiện trong phạm vi 1-2 buổi học và ghi nhận chủ yếu qua quan sát định tính của giảng viên, chưa có công cụ đo lường định lượng đi kèm (như phiếu quan sát theo thang đo, hay so sánh điểm cá nhân trước - sau). Do đó, kết quả này mang tính gợi mở, cần được áp dụng và theo dõi một cách hệ thống hơn trong các học kỳ tiếp theo để có cơ sở khẳng định chắc chắn về hiệu quả của giải pháp (xem thêm mục 5).

2.3. Đề xuất giải pháp nâng cao chất lượng thuyết trình

2.3.1. Phân vai thuyết trình luân phiên, bốc thăm người trình bày từng phần

Để khắc phục tình trạng chỉ một vài thành viên đảm nhận phần thuyết trình chính, giải pháp bốc

thăm ngẫu nhiên người trình bày từng phần đã được tác giả thí điểm áp dụng trong 1-2 buổi cuối học kỳ (mục 3.4) và cho thấy tín hiệu tích cực về mức độ mạnh dạn, chủ động của sinh viên khi thuyết trình. Trên cơ sở đó, đề xuất áp dụng chính thức ngay từ đầu học kỳ cho toàn bộ các buổi thuyết trình: mỗi nhóm chia bài thuyết trình thành các phần nhỏ tương ứng với số thành viên, và bốc thăm ngẫu nhiên ngay tại lớp để xác định ai sẽ trình bày phần nào trước khi bắt đầu, thay vì để nhóm tự sắp xếp cố định từ trước. Cách làm này buộc tất cả thành viên đều phải nắm vững toàn bộ nội dung của nhóm (vì không biết trước mình sẽ thuyết trình phần nào), đồng thời tạo động lực để mọi người cùng tham gia luyện tập kỹ năng nói trước lớp, hạn chế tình trạng một số bạn chỉ đứng sau hỗ trợ hậu cần.

2.3.2. Bổ sung buổi luyện tập thử (rehearsal) trước khi thuyết trình chính thức

Bên cạnh thời hạn một tuần chuẩn bị nội dung như hiện nay, nên bổ sung một buổi luyện tập thử ngắn (có thể lồng ghép vào cuối buổi học trước ngày thuyết trình chính thức, hoặc nộp video luyện tập qua nhóm lớp), trong đó giảng viên hoặc các nhóm khác góp ý nhanh về cách trình bày, tốc độ nói, khả năng giao tiếp bằng ánh mắt. Điều này giúp phát hiện sớm những thành viên còn yếu về kỹ năng trình bày để kịp thời điều chỉnh trước khi thuyết trình chính thức, thay vì chỉ đánh giá một lần duy nhất vào buổi trình bày cuối cùng.

2.3.3. Xây dựng rubric đánh giá tách bạch điểm nhóm và điểm cá nhân

Tiêu chí đánh giá hiện nay (nộp đúng hạn, nội dung đầy đủ khoa học, ứng dụng công nghệ sinh động, người thuyết trình kết nối tốt, có trò chơi tương tác) phần lớn là tiêu chí chung cho cả nhóm. Để tạo động lực cho từng cá nhân trau dồi kỹ năng thuyết trình, cần bổ sung thêm cột điểm cá nhân bên cạnh điểm nhóm, cụ thể như minh họa ở Bảng 2.

Bảng 2. Đề xuất rubric đánh giá kết hợp điểm nhóm và điểm cá nhân

TT	Tiêu chí	Cấp độ nhóm (chung)	Cấp độ cá nhân (riêng)
1	Nội dung & chuẩn bị	Đầy đủ, khoa học, đúng chủ đề, nộp đúng hạn	Mức độ đóng góp thực tế của cá nhân vào phần nội dung được phân công
2	Hình thức & công nghệ	Slide/hình ảnh/âm thanh sinh động, thiết kế nhất quán	Mức độ chủ động sử dụng công cụ (kể cả AI) một cách hợp lý, có chọn lọc
3	Kỹ năng thuyết trình	Có tham gia tương tác, điều hành các hoạt động cùng người thuyết trình hay không?	Giọng nói, ngôn ngữ cơ thể, giao tiếp mắt, mức độ tự tin, không phụ thuộc đọc chay
4	Khả năng làm chủ nội dung	Có tham gia trả lời được các câu hỏi của Giảng viên/ bạn học vè phần nhóm mình trình bày không?	Trả lời được câu hỏi ngẫu nhiên của giảng viên/bạn học về đúng phần mình trình bày
5	Trò chơi tương tác	Có tổ chức, câu hỏi bám sát nội dung, thời lượng hợp lý	Vai trò dẫn dắt, xử lý tình huống khi tổ chức trò chơi

Với rubric này, điểm số cuối cùng của mỗi sinh viên sẽ là tổ hợp giữa điểm chung của nhóm (phần nội dung, hình thức, trò chơi) và điểm riêng theo phần thuyết trình, khả năng làm chủ nội dung của cá nhân đó, qua đó phản ánh công bằng hơn mức độ đóng góp thực tế của từng thành viên.

Một khó khăn thực tế khi áp dụng tiêu chí mức độ đóng góp thực tế của cá nhân vào phần nội dung được phân công (Bảng 2) là giảng viên khó có thể tự quan sát và đo lường chính xác đóng góp của từng thành viên trong toàn bộ quá trình chuẩn bị ở ngoài lớp học. Để khắc phục, bài viết đề xuất bổ sung một biểu mẫu đánh giá chéo (peer-assessment) đơn giản, phát cho từng nhóm ngay sau buổi thuyết trình: mỗi thành viên tự chấm mức độ đóng góp của bản thân và của các bạn cùng nhóm (theo thang điểm hoặc tỷ lệ phần trăm đóng góp) ở các khâu tìm tài liệu, thiết kế slide, xây dựng trò chơi và thuyết trình. Kết quả đánh giá chéo này được dùng làm một kênh tham khảo, kết hợp với quan sát trực tiếp của giảng viên, để xác định điểm cá nhân ở tiêu chí Nội dung & chuẩn bị trong Bảng

2. Đây là một đề xuất mới, chưa được thí điểm áp dụng trong thực tế giảng dạy của tác giả, cần được thử nghiệm và điều chỉnh thêm ở các học kỳ tiếp theo trước khi áp dụng chính thức.

2.2.4. Kiểm tra khả năng làm chủ nội dung bằng câu hỏi ngẫu nhiên

Sau khi từng phần được trình bày, giảng viên đặt thêm một câu hỏi ngẫu nhiên liên quan trực tiếp đến phần nội dung mà sinh viên đó vừa thuyết trình, thay vì chỉ dựa vào phần trình bày đã chuẩn bị sẵn. Biện pháp này vừa giúp đánh giá đúng mức độ hiểu bài thực sự của từng cá nhân, vừa gián tiếp yêu cầu sinh viên phải chủ động tìm hiểu sâu nội dung được AI hỗ trợ tạo ra, tránh việc sử dụng AI một cách thụ động, sao chép mà không qua chọn lọc, xử lý.

2.2.5. Hướng dẫn sử dụng công cụ AI có chọn lọc, có kiểm soát

Việc sinh viên sử dụng AI để hỗ trợ âm thanh, hình ảnh, tổng hợp nội dung là xu hướng tích cực cần được khuyến khích, nhưng giảng viên cần đưa ra một số quy định rõ ràng ngay từ đầu: yêu cầu nhóm ghi rõ những phần nào có sử dụng công cụ AI hỗ trợ; yêu cầu sinh viên phải diễn giải lại bằng lời của chính mình khi thuyết trình thay vì đọc nguyên văn nội dung do AI tạo ra; khuyến khích dùng AI cho khâu hỗ trợ hình thức (hình ảnh, âm thanh minh họa) nhiều hơn là khâu tạo nội dung lý thuyết cốt lõi, để đảm bảo sinh viên vẫn là người trực tiếp nghiên cứu, chắt lọc kiến thức chuyên môn. Cách làm này cũng phù hợp với xu hướng chung tại nhiều cơ sở đào tạo: một khảo sát chính sách gần đây trên 100 trường đại học hàng đầu tại Hoa Kỳ cho thấy phần lớn các trường lựa chọn cách tiếp cận cởi mở nhưng thận trọng đối với AI tạo sinh, giao quyền quyết định cụ thể cho giảng viên phụ trách từng học phần, đồng thời chú trọng các vấn đề đạo văn, trích dẫn nguồn gốc và giới hạn của công cụ AI (Wang và cộng sự, 2024).

III. KẾT LUẬN

Việc áp dụng mô hình dạy học theo dự án trong học phần Dẫn luận ngôn ngữ học cho sinh viên khóa D20 (ngành Ngôn ngữ Anh, Trường Đại học Điện lực) đã cho thấy rõ ưu điểm trong việc khơi dậy tinh thần học tập chủ động và năng lực ứng dụng công nghệ của người học. Tuy nhiên, đằng sau những điểm số ấn tượng ở cấp độ nhóm vẫn còn một khoảng trống cần được lấp đầy đó chính là sự chênh lệch về bản lĩnh thuyết trình giữa các cá nhân, và dấu hiệu của hiện tượng ỷ lại tập thể.

Nhằm từng bước thu hẹp nghịch lý này, bài viết đã đề xuất năm giải pháp can thiệp đồng bộ: phân vai bốc thăm luân phiên, bổ sung trạm luyện tập (rehearsal), áp dụng rubric đánh giá tách bạch kèm đánh giá chéo, kiểm tra ngẫu nhiên và kiểm soát AI có chọn lọc. Với ưu điểm không đòi hỏi chi phí đầu tư và có thể tích hợp ngay vào điều kiện lớp học hiện tại, hệ giải pháp này giúp dịch chuyển trọng tâm đánh giá từ sản phẩm chung sang năng lực thực chất của từng sinh viên. Từ những tín hiệu tích cực bước đầu khi thí điểm tại 2 lớp D20 TAKTCN và D20TATMDL2, tác giả kiến nghị tổ bộ môn thống nhất áp dụng bộ giải pháp này - đặc biệt là rubric đánh giá cá nhân hóa (Bảng 2) - cho các học phần tương tự ngay trong năm học tới, đồng thời xem đây là tiền đề để mở ra các nghiên cứu đo lường định lượng trên diện rộng, góp phần chuẩn hóa và nâng cao chất lượng đào tạo ngành Ngôn ngữ Anh của Nhà trường trong bối cảnh chuyển đổi số.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Crespí, P., García-Ramos, J. M., & Queiruga-Dios, M. (2022). Project-Based Learning (PBL) and its impact on the development of interpersonal competences in higher education. Journal of New Approaches in Educational Research, 11(2), 259–276. https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.993

Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. International Journal of Educational Research, 102, 101586. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586

Jaleniauskiene, E., & Venckiene, D. (2025). Project-based learning for language education in higher education: A scoping review. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 19(1), Article 35846. https://doi.org/10.14434/ijpbl.v19i1.35846

Moreno, E. M., Montilla-Arechabala, C., & Maldonado, M. A. (2022). Effectiveness and characteristics of programs for developing oral competencies at university: A systematic review. Cogent Education, 9(1), Article 2149224. https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2149224

Sat, M. (2025). The impact of AI integration in project preparation in education course on pre-service teachers' innovativeness, AI anxiety, attitudes, and acceptance. BMC Psychology, 13, Article 1297. https://doi.org/10.1186/s40359-025-03647-3