

## PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC DỰA TRÊN NHIỆM VỤ CHO NGƯỜI HỌC TIẾNG ANH TRÌNH ĐỘ THẤP: CƠ SỞ LÝ THUYẾT VÀ CÁC ĐỀ XUẤT SỬ PHẠM

Dương Minh Thành,  
Lê Hoàng Dũng<sup>+</sup>

Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

<sup>+</sup>Tác giả liên hệ • Email: lehoangdung@hcmussh.edu.vn

### Article history

Received: 21/10/2025

Accepted: 12/11/2025

Published: 05/02/2026

### Keywords

Task-based language teaching, low-proficiency English learners, input-based tasks, Vietnamese context, language pedagogy

### ABSTRACT

In the context of secondary schools in Vietnam, where the current curriculum reform encourages the development of communication skills, classroom practices are still dominated by exam pressure, large class sizes and limited teaching time. This article examines the theoretical foundations and pedagogical rationale of Task-Based Language Teaching (TBLT) for low-proficiency English learners, focusing on Input-Based Tasks as a practical realization of TBLT in resource-constrained classrooms. In line with Resolution No. 71-NQ/TW (2025) of the Politburo, which calls for comprehensive and breakthrough innovation in education toward competency development and global integration, this study highlights how Input-Based Tasks can help teachers balance curriculum goals with exam-oriented demands. While Vietnam's 2018 General Education Curriculum promotes a communicative and competency-based approach, classroom practice remains dominated by grammar-translation and test preparation due to persistent structural challenges. Drawing on second-language acquisition theories, the paper synthesizes key scholarship on task design, incidental learning, and task sequencing, emphasizing the role of structured input over forced output for beginner learners. It concludes by proposing a five-principle framework for designing and sequencing Input-Based Tasks that supports teachers in fostering communicative competence in sustainable, learner-centered, and policy-aligned ways.

### 1. Mở đầu

Trong những năm gần đây, giáo dục Việt Nam đã chuyển từ định hướng dựa trên kiến thức sang định hướng phát triển năng lực. Chương trình giáo dục phổ thông 2018 (Bộ GD-ĐT, 2018) đánh dấu bước chuyển quan trọng trong việc hiện thực hóa định hướng này, hướng tới dạy học tiếng Anh theo phương pháp giao tiếp và mục tiêu, nhấn mạnh sự phát triển cân bằng cả bốn kỹ năng nghe, nói, đọc, viết thay vì chỉ chú trọng ngữ pháp và từ vựng. Tuy nhiên, thực tiễn giảng dạy trong lớp học vẫn chịu ảnh hưởng nặng nề từ Chương trình giáo dục phổ thông 2006 (Bộ GD-ĐT 2006), vốn chỉ tập trung vào học thuộc ngữ pháp và từ vựng, do những hạn chế như sĩ số đông, thời lượng hạn chế và áp lực của các bài kiểm tra (Nguyen và Newton, 2020). Trong bối cảnh này, GV không thể thay đổi chính sách hay điều kiện cơ sở vật chất, nhưng có thể điều chỉnh phương pháp giảng dạy. Vấn đề đặt ra là làm thế nào để vừa phát triển năng lực giao tiếp cho HS, vừa đáp ứng yêu cầu thi cử. Phương pháp Dạy học dựa trên nhiệm vụ (Task-Based Language Teaching - TBLT) được xem là một giải pháp khả thi, khi chuyển dịch trọng tâm từ các bài tập sang giao tiếp có ý nghĩa, dựa trên các nhiệm vụ mà phản ánh được việc sử dụng ngôn ngữ thực tế (Ellis, 2003; Long, 2015). Tuy nhiên, nhiều nhiệm vụ TBLT truyền thống lại quá khó với HS trình độ thấp, những người học mà vốn dĩ đã thiếu nguồn lực để tham gia các hoạt động dựa trên ngữ liệu đầu ra (output). Để khắc phục hạn chế này, các nghiên cứu đề xuất Nhiệm vụ dựa trên ngữ liệu đầu vào (Input-Based Tasks) như một sự điều chỉnh dự trên thực tiễn. Các nhiệm vụ này ưu tiên sự hiểu, tiếp xúc với ngữ liệu đầu vào (input) có ý nghĩa và việc xử lý có cấu trúc các ngữ liệu trên, thay vì yêu cầu HS nói ngay lập tức (VanPatten, 2004; Shintani, 2016). Chúng giúp thu hẹp khoảng cách giữa mục tiêu chương trình và thực tế lớp học, đặc biệt hữu ích cho HS trình độ A1 hoặc thấp hơn. Về mặt sử phạm, Nhiệm vụ dựa trên ngữ liệu đầu vào hỗ trợ học từ vựng ngẫu nhiên (incidental learning), gắn kết hình thức - ý nghĩa (form-meaning mapping) và duy trì sự hứng thú của người học.

Bài báo này tổng hợp cơ sở lý thuyết của phương pháp TBLT và Nhiệm vụ dựa trên ngữ liệu đầu vào, khẳng định giá trị sư phạm của chúng trong bối cảnh THCS tại Việt Nam, đồng thời đề xuất khung 5 nguyên tắc thiết kế và sắp xếp nhiệm vụ sao cho phù hợp với bối cảnh, sự phát triển của người học và mục tiêu chương trình. Phương pháp nghiên cứu được sử dụng là tổng hợp lý luận (theoretical synthesis), dựa trên việc phân tích, so sánh và khái quát các công trình tiêu biểu về phương pháp TBLT và Dạy học dựa trên ngữ liệu đầu vào. Cụ thể, bài viết kế thừa và đổi mới các mô hình lý thuyết từ Long (2015), Ellis (2003, 2017) và VanPatten (2004), kết hợp với các nghiên cứu thực nghiệm của Shintani (2013, 2016) về học ngôn ngữ thông qua xử lý ngữ liệu đầu vào. Ngoài ra, các nghiên cứu trong bối cảnh Việt Nam như của Nguyen và Newton (2019, 2020) được sử dụng để minh họa thực tiễn triển khai phương pháp giao tiếp và TBLT trong nhà trường. Cách tiếp cận này giúp hình thành nền tảng lý luận có hệ thống, làm cơ sở cho việc đề xuất khung nguyên tắc sư phạm nhằm hiện thực hóa TBLT thông qua Nhiệm vụ dựa trên ngữ liệu đầu vào, phù hợp với tinh thần đổi mới căn bản, toàn diện và đột phá giáo dục.

## 2. Kết quả nghiên cứu

### 2.1. Một số vấn đề lý luận

#### 2.1.1. Phương pháp dạy học dựa trên nhiệm vụ (Task-Based Language Teaching - TBLT)

Phương pháp TBLT là một cách tiếp cận mang tính giao tiếp giúp người học tiếp thu ngôn ngữ hiệu quả hơn khi tham gia vào các nhiệm vụ (tasks). Long (2015) nhấn mạnh rằng nhiệm vụ phải phản ánh tình huống giao tiếp thực tế và là đơn vị cốt lõi trong kế hoạch giảng dạy. Cách tiếp cận này thúc đẩy phát triển năng lực giao tiếp, bởi người học được yêu cầu sử dụng ngôn ngữ đích (target language) trong bối cảnh có ý nghĩa, thay vì chỉ luyện tập một cách rời rạc, các quy tắc ngữ pháp. TBLT dựa trên tiền đề rằng sự tiếp xúc với ngữ liệu đầu vào (input) phong phú, cụ thể trong ngữ cảnh là nền tảng cho việc lĩnh hội. Willis và Willis (2007) đề xuất khung triển khai TBLT gồm ba giai đoạn: tiền nhiệm vụ (pre-task, giới thiệu và chuẩn bị), nhiệm vụ chính (task cycle, thực hiện nhiệm vụ và tập trung vào ngôn ngữ), phản ánh (language focus stage, thời điểm người học tập trung vào học ngôn ngữ thông qua nhận xét của GV). Chu trình này vừa giúp phát triển sự mạch lạc trong sử dụng ngôn ngữ, vừa nâng cao độ chính xác, đồng thời duy trì tính lấy người học làm trung tâm. Những nghiên cứu gần đây tiếp tục khẳng định hiệu quả của TBLT ở nhiều bối cảnh và trình độ. East (2024) cho rằng TBLT tăng cường quyền tự chủ và tương tác, từ đó nâng cao động lực và sự tham gia nhận thức. Ellis (2017) lập luận rằng TBLT phù hợp với nghiên cứu tiếp thu ngôn ngữ thứ hai (SLA), vốn đề cao việc sử dụng ngữ liệu đầu vào (input) và ngữ liệu đầu ra (output) có ý nghĩa trong điều kiện tái hiện sử dụng ngôn ngữ tự nhiên. Đồng thời, TBLT phản ánh quan điểm kiến tạo xã hội (socio-constructivist perspectives), nhấn mạnh vai trò hợp tác và thương lượng ý nghĩa (cooperation and negotiation of meaning).

Tuy nhiên, việc áp dụng TBLT trong thực tế không tránh khỏi khó khăn, đặc biệt ở những bối cảnh mà các kĩ thi được đặt nặng như nhiều quốc gia châu Á. Nguyen và Newton (2020) nhận thấy GV Việt Nam gặp rào cản do giáo trình cứng nhắc và áp lực thi cử. Vì vậy, TBLT cần được điều chỉnh cần trọng để phù hợp điều kiện địa phương, đồng thời vẫn giữ trọng tâm cốt lõi là giao tiếp có ý nghĩa.

#### 2.1.2. Định nghĩa và đặc điểm của nhiệm vụ (Tasks)

Khái niệm “nhiệm vụ” (task) là trung tâm của phương pháp TBLT, nhấn mạnh tính giao tiếp và định hướng mục tiêu. Ellis (2003) định nghĩa một nhiệm vụ là hoạt động giúp người học tập trung vào ý nghĩa, có một khoảng trống giao tiếp (gap) như thông tin hay suy luận, đòi hỏi người học sử dụng nguồn lực ngôn ngữ sẵn có để đạt được một kết quả (outcome) cụ thể. Định nghĩa này phân biệt nhiệm vụ với các bài tập truyền thống, vốn ưu tiên độ chính xác ngữ pháp hơn là giao tiếp.

Theo Nunan (2004), một nhiệm vụ sư phạm (pedagogical task) gồm bốn yếu tố: ngữ liệu đầu vào (input), mục tiêu, quy trình và kết quả. Ông phân biệt giữa nhiệm vụ mục tiêu (target tasks) ngoài lớp học và nhiệm vụ sư phạm trong lớp học, vốn mô phỏng giao tiếp xác thực để thu hẹp khoảng cách giữa học và sử dụng ngôn ngữ. Khi người học tham gia vào nhiệm vụ, họ thương lượng ý nghĩa và phát triển song song cả trôi chảy (fluency) và độ chính xác (accuracy). Skehan (1998) nhấn mạnh rằng nhiệm vụ có thể được điều chỉnh về độ phức tạp (task complexity) dựa trên yêu cầu nhận thức, thời gian, hoặc mức độ quen thuộc chủ đề. Đối với người học trình độ thấp, việc thiết kế nhiệm vụ cần có tính nâng đỡ (scaffolding) để họ tập trung vào ý nghĩa mà không bị quá tải hình thức. Gần đây, nhiều nghiên cứu như Shintani (2016) đề xuất nhiệm vụ tích hợp cả yếu tố giao tiếp và chú ý đến hình thức (form-focused attention), giúp người học vừa tương tác tự nhiên vừa nhận diện và lĩnh hội cấu trúc ngữ pháp. Nhờ đó, nhiệm vụ không chỉ là công cụ giao tiếp mà còn là phương tiện sư phạm định hướng phát triển ngôn ngữ trong ngữ cảnh có ý nghĩa.

### 2.1.3. Ngữ liệu đầu vào và quá trình hiểu trong việc tiếp thu ngôn ngữ (*Input and Comprehension in Language Acquisition*)

Ngữ liệu đầu vào (input) giữ vai trò then chốt trong việc giải thích cách người học tiếp thu ngôn ngữ thứ hai. Krashen (1985) với Giả thuyết ngữ liệu đầu vào (Input Hypothesis) khẳng định rằng người học chỉ tiếp thu ngôn ngữ khi được tiếp xúc với ngữ liệu đầu vào dễ hiểu (comprehensible input), tức ngôn ngữ ở mức cao hơn một chút so với trình độ hiện tại ( $i+1$ ). Theo ông, việc học xảy ra khi người học hiểu được thông điệp, chứ không phải khi họ bị ép buộc tạo ra ngôn ngữ của riêng mình (produce). Do đó, giảng dạy cần ưu tiên cung cấp sự tiếp xúc phong phú, có ngữ cảnh và ý nghĩa, thay vì tập trung quá sớm vào ngữ liệu đầu ra (output).

Trên nền tảng này, VanPatten (2004) xây dựng Lý thuyết Xử lý Ngữ liệu đầu vào (Input Processing Theory), nhấn mạnh rằng người học xử lý ý nghĩa trước hình thức. Vì vậy, dạy học cần làm nổi bật các yếu tố ngữ pháp mà vẫn giữ được tính giao tiếp. Các hoạt động với ngữ liệu đầu vào có cấu trúc (structured input activities) cho phép người học đồng thời chú ý đến nội dung và hình thức, qua đó tăng cường gắn kết hình thức-ý nghĩa (form-meaning connections).

Nhiều nghiên cứu tiếp tục khẳng định giá trị của cách tiếp cận này. Nassaji và Fotos (2011) cho rằng dạy học dựa trên ngữ liệu đầu vào (input-based instruction) đặc biệt hữu ích trong bối cảnh người học ít có cơ hội tiếp xúc với ngôn ngữ ngoài lớp. Ellis (2017) bổ sung rằng ngữ liệu đầu vào vừa là nguồn dữ liệu, vừa là động lực kích hoạt quá trình xử lý nội tại. Do vậy, các nhiệm vụ giàu ngữ liệu đầu vào (input-rich tasks) cần giữ vai trò trung tâm, nhất là với người học trình độ thấp, vì bản thân ngữ liệu đầu vào đã là một trải nghiệm giao tiếp giúp họ phát triển khả năng hiểu và năng lực ngôn ngữ lâu dài.

### 2.1.4. Học từ vựng ngẫu nhiên (*Incidental Learning*) thông qua ngữ liệu đầu vào (*Input*)

Học từ vựng ngẫu nhiên (incidental learning) đề cập đến quá trình tiếp thu vô thức các đặc điểm ngôn ngữ khi người học tham gia vào những hoạt động tập trung vào ý nghĩa. Điều này trái ngược với học có chủ đích (intentional learning), trong đó mục tiêu là học và ghi nhớ có ý thức các yếu tố ngôn ngữ cụ thể. Nation (2013) khẳng định rằng học từ vựng ngẫu nhiên (incidental vocabulary learning) đóng vai trò quan trọng trong sự phát triển ngôn ngữ, và người học đạt được nhiều lợi ích nhất từ việc lặp lại, đa dạng hóa và tiếp xúc có ý nghĩa với từ mới trong ngữ cảnh.

Hulstijn (2001) chỉ ra một số điều kiện giúp học từ vựng ngẫu nhiên (incidental learning) dễ xảy ra hơn, chẳng hạn như mức độ nổi bật của hình thức mục tiêu (target form), tần suất tiếp xúc và nguồn lực chú ý của người học. Các hoạt động yêu cầu người học xử lý ngữ liệu đầu vào (input) ở mức độ sâu - chẳng hạn như ghép nối (matching), sắp xếp (sequencing), hay giải quyết vấn đề (problem-solving) - có khả năng thúc đẩy học từ vựng ngẫu nhiên nhiều hơn vì chúng gia tăng sự tham gia nhận thức. Các nhiệm vụ dựa trên ngữ liệu đầu vào (input-based tasks), theo bản chất, rất phù hợp để hỗ trợ những điều kiện này, đặc biệt khi chúng được thiết kế có sự lặp lại và gắn kết hình thức-ý nghĩa (form-meaning mapping).

Các nghiên cứu gần đây tiếp tục khẳng định giá trị của học từ vựng ngẫu nhiên (incidental learning) trong giảng dạy dựa trên ngữ liệu đầu vào. Ví dụ, Shintani (2013, 2016) phát hiện rằng những người học tham gia vào các nhiệm vụ dựa trên ngữ liệu đầu vào định hướng ý nghĩa có khả năng tiếp thu từ vựng và cấu trúc ngữ pháp mục tiêu hiệu quả hơn so với những người học trong bối cảnh giảng dạy tường minh (explicit instruction). Tương tự, Ellis và Shintani (2014) nhấn mạnh rằng các nhiệm vụ với ngữ liệu đầu vào có cấu trúc (structured input tasks) có thể dẫn đến sự tiếp thu ngầm (implicit acquisition) cả về hình thức và ý nghĩa, ngay cả khi người học không được yêu cầu tập trung trực tiếp vào ngữ pháp. Trong thực tiễn lớp học, điều này có nghĩa là GV cần thiết kế các nhiệm vụ thúc đẩy việc xử lý ngữ liệu đầu vào (input processing) mà không quá phụ thuộc vào việc giải thích cấu trúc ngôn ngữ (metalinguistic explanation). Đối với người học Việt Nam trong môi trường học tập đặt nặng việc thi cử, cách tiếp cận này mang lại sự thỏa hiệp: HS vừa có thể chuẩn bị cho các bài kiểm tra dựa trên hình thức (form-based assessments), vừa phát triển năng lực giao tiếp thông qua học từ vựng ngẫu nhiên (incidental learning) một cách thoải mái và tự nhiên. Như vậy, các Nhiệm vụ dựa trên ngữ liệu đầu vào mang đến một cách tiếp cận có cơ sở lý luận để tích hợp lợi ích của học từ vựng ngẫu nhiên (incidental learning) vào quá trình giảng dạy gắn với chương trình.

## 2.2. Phương pháp Dạy học dựa trên nhiệm vụ (*Task-Based Language Teaching - TBLT*) đến *Nhiệm vụ dựa trên ngữ liệu đầu vào (Input-Based Tasks)*

### 2.2.1. Cơ sở lý luận cho *Nhiệm vụ dựa trên ngữ liệu đầu vào (Input-Based Tasks)*

Mặc dù phương pháp TBLT cung cấp một nền tảng vững chắc cho dạy học ngôn ngữ giao tiếp, nhưng cách triển khai truyền thống của nó thường giả định rằng người học có thể dễ dàng tham gia vào các nhiệm vụ tạo ra ngôn ngữ của riêng mình (productive tasks) như thảo luận, thuyết trình hoặc viết. Tuy nhiên, với những người học trình độ

thấp, đặc biệt là ở mức tiền A1 hoặc A1 theo CEFR, giả định này thường không đúng. Những người học này thường thiếu nguồn lực từ vựng và ngữ pháp để có thể tạo ra ngôn ngữ của riêng mình (produce) tự tin và có ý nghĩa.

Để giải quyết thách thức này, các nhà nghiên cứu đã đề xuất Nhiệm vụ dựa trên ngữ liệu đầu vào (Input-Based Tasks) như một bước khởi đầu trong khuôn khổ TBLT, đặc biệt phù hợp cho HS ở trình độ mới bắt đầu (Ellis, 2017; Shintani, 2016). Thay vì yêu cầu người học phải ngay lập tức “nói” (produce), Nhiệm vụ dựa trên ngữ liệu đầu vào (Input-Based Tasks) giúp họ tham gia vào các hoạt động với ngữ liệu đầu vào có cấu trúc (structured input activities), qua đó thúc đẩy khả năng hiểu, sự chú ý đến hình thức và sự lĩnh hội dần dần các đặc điểm ngôn ngữ. Mô hình tập trung vào ngữ liệu đầu vào này giúp thu hẹp khoảng cách giữa mục tiêu giao tiếp của TBLT và năng lực hiện tại của người học, cho phép họ xây dựng năng lực tiếp nhận (receptive competence) trước khi được yêu cầu “nói” (produce).

Nhiệm vụ dựa trên ngữ liệu đầu vào không phải là sự tách rời khỏi TBLT, mà chính là sự hiện thực hóa các nguyên tắc của TBLT được điều chỉnh cho người học mới bắt đầu. Các nhiệm vụ này vẫn duy trì trọng tâm của TBLT vào giao tiếp có ý nghĩa, hoàn thành nhiệm vụ và tính liên hệ với đời sống thực, đồng thời giảm tải áp lực nhận thức và ép buộc “nói” (forced output/produce). Đối với người học trình độ thấp, Nhiệm vụ dựa trên ngữ liệu đầu vào mang đến sự hỗ trợ (scaffolded) và động lực để người học dần sử dụng ngôn ngữ trong giao tiếp.

### 2.2.2. So sánh với mô hình Trình bày - Luyện tập - Tạo ra ngôn ngữ (Presentation-Practice-Production - PPP)

Các mô hình giảng dạy truyền thống như Trình bày - Luyện tập - Tạo ra ngôn ngữ đã được áp dụng rộng rãi ở các lớp học ngôn ngữ trong thời gian dài tại những bối cảnh như Việt Nam, nơi việc dạy học nặng về ngữ pháp và thi cử vẫn còn tồn tại. Những phương pháp này ưu tiên việc tạo ra ngôn ngữ chính xác của riêng người học (accurate production/produce) thông qua luyện tập có kiểm soát nhưng thường không thúc đẩy được việc sử dụng ngôn ngữ một cách tự nhiên hoặc giao tiếp thực tế. Ngược lại, TBLT - đặc biệt dưới dạng chú trọng vào ngữ liệu đầu ra (output-focused TBLT) - đòi hỏi trình độ ngôn ngữ mà nhiều người học mới bắt đầu cảm thấy quá tải. Theo Giả thuyết Ngữ liệu đầu ra (Output Hypothesis) của Swain (1985), việc thúc đẩy người học tạo “nói” (produce) có thể hỗ trợ quá trình tiếp thu, nhưng chỉ khi họ đã có một nền tảng ngôn ngữ đủ vững. Đối với HS ở giai đoạn đầu, việc buộc phải “nói” (produce) có thể gây lo lắng và mất hứng thú, làm suy giảm mục tiêu giao tiếp của bài học.

Nhiệm vụ dựa trên ngữ liệu đầu vào mang lại một con đường trung gian. Bằng cách tập trung vào sự tham gia tiếp nhận ngôn ngữ trong sử dụng - thông qua các hoạt động nghe, đọc, ghép nối hoặc diễn giải - Input-Based Tasks tạo ra điều kiện cho việc chú ý, gắn kết hình thức-ý nghĩa (form-meaning mapping) và học từ vựng ngẫu nhiên (incidental learning), tất cả đều là những yếu tố thúc đẩy quá trình tiếp thu ở giai đoạn đầu. Không giống như PPP, vốn tách biệt hình thức, hoặc TBLT dựa trên ngữ liệu đầu ra, vốn có thể vượt quá khả năng của người học, Nhiệm vụ dựa trên ngữ liệu đầu vào cung cấp sự nâng đỡ dựa trên hiểu (comprehension-based scaffolding) giúp xây dựng dần sự tự tin và năng lực.

## 2.3. Đề xuất sự phạm

### 2.3.1. Ứng dụng sự phạm (Pedagogical Applications) của TBLT cho người học ở các trình độ khác nhau

Phương pháp TBLT thường được xem là phù hợp nhất với người học ở trình độ trung cấp hoặc cao hơn, do đặc trưng dựa nhiều vào việc sử dụng ngôn ngữ tự phát và giao tiếp theo thời gian thực. Tuy nhiên, các nghiên cứu gần đây và thực tiễn lớp học cho thấy TBLT có thể áp dụng cho người học ở mọi trình độ, miễn là độ phức tạp của nhiệm vụ (task complexity), yêu cầu về ngữ liệu đầu vào (input demands), và kì vọng về việc tạo ra ngôn ngữ của riêng mình (output/produce) được điều chỉnh hợp lí (East, 2015; Ellis, 2017; Shintani, 2016).

Đối với người học có trình độ cao (từ B2 trở lên), có thể triển khai các nhiệm vụ mang tính đòi hỏi thực toàn diện, chẳng hạn như tranh luận, phỏng vấn hoặc thuyết trình theo dự án. Họ đã sẵn sàng với các nhiệm vụ đòi hỏi diễn ngôn mở rộng, thương lượng ý nghĩa (negotiation of meaning) và sự trôi chảy trong tương tác. Ở đây, trọng tâm có thể dịch chuyển từ việc hỗ trợ ngữ liệu đầu vào có nâng đỡ (scaffolded input) sang phản hồi tập trung vào hình thức (form-focused feedback), cho phép người học tinh chỉnh ngôn ngữ và đạt độ chính xác, phức tạp cao hơn.

Đối với người học ở trình độ trung cấp (A2 đến B1), các nhiệm vụ có thể hướng đến thiết kế cân bằng giữa ngữ liệu đầu vào và ngữ liệu đầu ra (input-output designs), chẳng hạn như hoạt động khoảng trống thông tin (information gap activities), đóng vai (role plays), hoặc giải quyết vấn đề hợp tác (collaborative problem-solving). Những người học này có vốn từ vựng rộng hơn và sự linh hoạt ngữ pháp cao hơn, cho phép họ tham gia vào việc tạo ra ngôn ngữ của riêng mình (produce) có ý nghĩa, đồng thời vẫn hưởng lợi từ ngữ liệu đầu vào có cấu trúc. GV có thể điều chỉnh điều kiện nhiệm vụ (thời gian chuẩn bị, hỗ trợ đầu vào) để quản lí tải nhận thức và đảm bảo sự tham gia thành công.

Đối với người học trình độ thấp (Pre-A1 đến A1), Nhiệm vụ dựa trên ngữ liệu đầu vào (Input-Based Tasks - IBTs) đặc biệt hữu ích. Những người học này có thể thiếu năng lực tạo ra ngôn ngữ của riêng mình (productive

capacity) cần thiết cho các nhiệm vụ chú trọng ngữ liệu đầu ra truyền thống, nhưng vẫn có thể hưởng lợi từ việc tiếp xúc với ngữ liệu đầu vào có ý nghĩa, như hoạt động ghép tranh, sắp xếp câu, hoặc các nhiệm vụ nghe-khoảng trống (listening-gap activities). Những nhiệm vụ này cho phép người học tham gia vào sự tương tác dựa trên hiểu (comprehension-driven interaction) mà không phải chịu áp lực lo âu thường đi kèm với việc bị ép buộc tạo ra ngôn ngữ (forced output). Các nhiệm vụ được sắp xếp theo trình tự và có sự nâng đỡ (scaffolding) cẩn thận có thể giúp họ xây dựng năng lực tiếp nhận (receptive competence) và dần dần chuẩn bị cho việc sử dụng ngôn ngữ phức tạp, mang tính tương tác hơn.

Như vậy, TBLT không phải là một phương pháp “một khuôn cho tất cả” (one-size-fits-all approach), mà là một khung linh hoạt có thể thích ứng với nhu cầu của người học, miễn là thiết kế nhiệm vụ có tính đến mức độ sẵn sàng ngôn ngữ, yêu cầu nhận thức và mục tiêu giao tiếp (Long, 2015; Ellis, 2017).

### 2.3.2. *Nhiệm vụ dựa trên ngữ liệu đầu vào (Input-Based Tasks - IBTs) như sự hiện thực hóa TBLT cho người học trình độ thấp*

Một đề xuất sư phạm (pedagogical implication) quan trọng của nghiên cứu này là bản chất của Dạy học dựa trên nhiệm vụ (Task-Based Language Teaching - TBLT) nằm ở định hướng tích hợp kỹ năng (integrated-skills orientation). Phương pháp này giúp người học phát triển năng lực giao tiếp (communicative competence) đồng thời củng cố kiến thức ngôn ngữ phục vụ kiểm tra, qua đó thu hẹp khoảng cách giữa chương trình và thực tiễn. Khác với mô hình PPP, TBLT tích hợp nghe, nói, đọc, viết trong các nhiệm vụ có ý nghĩa (meaningful tasks) phản ánh giao tiếp thực tế, cho phép người học xử lý ngôn ngữ toàn diện hơn (Willis và Willis, 2007; East, 2015).

Trong bối cảnh Việt Nam, nơi việc dạy học vẫn chịu áp lực thi cử và HS ít có cơ hội tiếp xúc với tiếng Anh ngoài lớp, Nhiệm vụ dựa trên ngữ liệu đầu vào (Input-Based Tasks - IBTs) là cách hiện thực hóa TBLT khả thi nhất. Với học sinh trình độ thấp (A1 CEFR), IBTs duy trì bản chất tích hợp của TBLT nhưng giảm áp lực tạo ra ngôn ngữ của riêng mình (output/produce) quá sớm (VanPatten, 2004; Ellis và Shintani, 2014). Bằng cách nhấn mạnh ngữ liệu đầu vào dễ hiểu (comprehensible input), gắn kết hình thức - ý nghĩa (form - meaning mapping) và nâng đỡ dần (scaffolding), IBTs giúp GV đạt mục tiêu giao tiếp mà vẫn đáp ứng yêu cầu thi cử. Cách tiếp cận này đặc biệt phù hợp với các lớp học đông, thời lượng hạn chế, giúp người học phát triển ngôn ngữ chính xác, bền vững và có chức năng giao tiếp (Ellis, 2012; Nguyen và Newton, 2019).

### 2.3.3. *Khung 5 nguyên tắc thiết kế Nhiệm vụ dựa trên ngữ liệu đầu vào (Input-Based Tasks)*

Để hỗ trợ việc ứng dụng sư phạm (pedagogical applications) của Nhiệm vụ dựa trên ngữ liệu đầu vào (Input-Based Tasks), bài báo này đề xuất một khung gồm 5 nguyên tắc để thiết kế và sắp xếp nhiệm vụ hiệu quả cho người học trình độ thấp: (1) Lựa chọn ngữ liệu đầu vào có ý nghĩa (Select Meaningful Input): Chọn tài liệu nghe hoặc đọc có liên quan đến cuộc sống, sở thích và chủ đề chương trình của người học nhằm thúc đẩy sự tham gia và khả năng hiểu; (2) Đảm bảo khoảng trống giao tiếp (Ensure a Communicative Gap): Bao gồm khoảng trống thông tin hoặc suy luận yêu cầu người học phải xử lý ngữ liệu đầu vào (input) một cách tích cực để hoàn thành nhiệm vụ (ví dụ: nhận diện, ghép nói, sắp xếp); (3) Nâng dần độ khó (Scaffold Difficulty): Sắp xếp nhiệm vụ từ dễ đến khó bằng cách tăng dần yêu cầu nhận thức, lượng ngữ liệu đầu vào hoặc độ phức tạp ngôn ngữ; (4) Hỗ trợ gắn kết hình thức - ý nghĩa (Facilitate Form-Meaning Mapping): Hướng sự chú ý của người học đến các đặc điểm ngôn ngữ quan trọng trong ngữ liệu đầu vào (ví dụ: hình thức ngữ pháp, cụm từ đi kèm) bằng các kỹ thuật như làm nổi bật đầu vào (input enhancement) hoặc câu hỏi gợi dẫn; (5) Sử dụng lặp lại một cách chiến lược (Use Repetition Strategically): Cung cấp sự tiếp xúc lặp lại với cùng các đơn vị ngôn ngữ mục tiêu qua các nhiệm vụ và phương thức khác nhau nhằm thúc đẩy học từ vựng ngẫu nhiên (incidental learning) và khả năng ghi nhớ.

05 nguyên tắc này vừa đóng vai trò là hướng dẫn thiết kế cho GV, vừa là khung định hướng cho những người xây dựng chương trình muốn triển khai TBLT trong các bối cảnh bị hạn chế về thời gian, trình độ và nguồn lực. Khung này kế thừa những luận điểm lý thuyết từ Lý thuyết Xử lý ngữ liệu đầu vào (VanPatten, 2004), Lý thuyết Học từ vựng ngẫu nhiên (Nation, 2013) và các nghiên cứu nhiệm vụ trong lớp học (Shintani, 2016), qua đó cung cấp công cụ thực tiễn cho việc giảng dạy ý nghĩa trong những môi trường giáo dục còn nhiều thách thức như ở Việt Nam.

## 3. Kết luận

Trong bối cảnh giáo dục Việt Nam đang thực hiện đổi mới căn bản, toàn diện, hướng tới phát triển năng lực giao tiếp (communicative competence) thay cho học thuộc và luyện thi, Nhiệm vụ dựa trên ngữ liệu đầu vào (Input-Based Tasks) trở thành giải pháp thiết thực và khả thi cho các lớp học sĩ số đông, thời lượng hạn chế. Bằng việc nhấn mạnh hiểu (comprehension), gắn kết hình thức - ý nghĩa (form - meaning mapping) và nâng đỡ dần (scaffolding), phương pháp này giúp GV vừa đáp ứng mục tiêu chương trình, vừa nâng cao hiệu quả học tập.

Dựa trên Giả thuyết Ngữ liệu đầu vào (Input Hypothesis) và Lý thuyết Xử lý ngữ liệu đầu vào (Input Processing Theory), bài báo khẳng định Input-Based Tasks là hình thức hiện thực khả thi nhất của TBLT, duy trì bản chất tích hợp kỹ năng (integrated-skills nature), đồng thời phù hợp với định hướng đổi mới giáo dục hiện nay, góp phần phát triển năng lực ngôn ngữ bền vững, tự tin và có tính giao tiếp rõ rệt. Trong thời gian tới, các nghiên cứu thực nghiệm có thể mở rộng việc áp dụng Nhiệm vụ dựa trên ngữ liệu đầu vào ở các cấp học và môi trường khác nhau, hoặc so sánh hiệu quả giữa các loại nhiệm vụ dựa trên đầu vào và đầu ra, đồng thời có thể xem xét việc tích hợp công nghệ số vào thiết kế nhiệm vụ để tăng cường tính tương tác và tự chủ học tập, qua đó góp phần kiểm chứng, hoàn thiện và phát triển hơn nữa các nguyên tắc sư phạm được đề xuất trong nghiên cứu này.

### Tài liệu tham khảo

- Bộ GD-ĐT (2006). *Chương trình giáo dục phổ thông* (ban hành kèm theo Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT ngày 05/5/2006 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
- Bộ GD-ĐT (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể* (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
- East, M. (2015). Taking communication to task: What does it mean for classroom practice? *The Language Learning Journal*, 43(3), 294-306. <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1053289>
- East, M. (2024). Task-based language teaching in diverse educational contexts: Innovations and adaptations. In C. J. Everhard & L. Murphy (Eds.). *International perspectives on teaching and learning academic English in turbulent times* (pp. 51-69). Palgrave Macmillan.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2017). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(2), 377-398. <https://doi.org/10.1111/ijal.12138>
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal, and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258-286). Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. Routledge.
- Nguyen, D. T. H., & Newton, J. (2019). Teaching English communicatively in Vietnamese primary schools: Teachers' perceptions and practices. *System*, 84, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.001>
- Nguyen, T. T. M., & Newton, J. (2020). Exploring the tensions between Western pedagogical imports and local teaching practices: A case study of task-based language teaching in Vietnam. *Language Teaching Research*, 24(6), 876-896. <https://doi.org/10.1177/1362168818786653>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Shintani, N. (2013). The effect of focus on form and focus on forms instruction on the acquisition of productive knowledge of L2 vocabulary by young beginner learners. *TESOL Quarterly*, 47(1), 36-62. <https://doi.org/10.1002/tesq.54>
- Shintani, N. (2016). *Input-based tasks in foreign language instruction for young learners*. John Benjamins Publishing.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Newbury House.
- VanPatten, B. (2004). Processing instruction: An update. *Language Learning*, 54(s1), 37-105. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2004.00250.x>
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.