

TÁC ĐỘNG CỦA GIẢNG DẠY TIẾNG ANH CHUYÊN NGÀNH THEO CHỦ ĐỀ PHÁT TRIỂN BỀN VỮNG ĐỐI VỚI KỸ NĂNG TRANH BIỆN CỦA SINH VIÊN TRÌNH ĐỘ B2 TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC HÀ NỘI

THE IMPACT OF SUSTAINABILITY-THEMED ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP) INSTRUCTION ON THE DEBATE COMPETENCE OF B2-LEVEL STUDENTS AT HANOI UNIVERSITY

Tạ Thị Thanh Hiền⁺,
Nguyễn Thị Thu Hà

Trường Đại học Hà Nội
+Tác giả liên hệ • Email: hienttt@hamu.edu.vn

Article history

Received: 28/02/2026

Accepted: 24/3/2026

Published: 20/5/2026

Keywords

ESP, debate skills, sustainability themes, B2-level students, higher-order communication

ABSTRACT

In higher education, integrating sustainability-related issues into teaching has attracted growing attention as a meaningful way to develop students' academic communication and critical thinking. This study investigates the impact of sustainability-themed English for Specific Purposes (ESP) instruction on the debate competence of B2-level students at Hanoi University. The study employed a classroom action research design with a mixed-methods approach. Data were collected through pre-, mid-, and post-course debate assessments, a post-course questionnaire, and open-ended student reflections. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics and paired-samples t-tests, while qualitative data were examined through thematic analysis. The results show significant improvement in students' debate competence, particularly in fluency, coherence, argument development, and use of evidence. Students also reported higher levels of participation and greater confidence in expressing ideas in academic discussions. The findings suggest that integrating sustainability themes into ESP instruction can support the development of students' language proficiency, critical thinking, and social awareness, and offer practical implications for incorporating sustainability-related topics into language teaching in higher education.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và chuyển đổi giáo dục theo định hướng phát triển năng lực, việc nâng cao các kỹ năng giao tiếp bậc cao trong dạy học ngoại ngữ ngày càng được chú trọng. Đối với tiếng Anh chuyên ngành (ESP), mục tiêu không chỉ dừng lại ở việc nắm vững thuật ngữ mà còn bao gồm khả năng tham gia hiệu quả vào diễn ngôn học thuật và nghề nghiệp (Hyland, 2006; Basturkmen, 2010). Đồng thời, giáo dục vì sự phát triển bền vững (Education for Sustainable Development - ESD) được UNESCO (2015) xác định là một định hướng quan trọng nhằm thúc đẩy tư duy phản biện, trách nhiệm công dân và sự tham gia xã hội của người học. Trong dạy học ngoại ngữ, các chủ đề liên quan đến phát triển bền vững có thể được sử dụng như nguồn nội dung học thuật giúp người học thảo luận các vấn đề xã hội đương đại và phát triển kỹ năng tranh biện - một năng lực quan trọng trong giao tiếp học thuật.

Các nghiên cứu trước đây cho thấy hoạt động tranh biện góp phần phát triển tư duy phản biện, năng lực lập luận và khả năng diễn đạt của người học (Kennedy, 2007; Krieger, 2005). Bên cạnh đó, các cách tiếp cận tích hợp nội dung và ngôn ngữ như CLIL hoặc dạy học dựa trên nhiệm vụ trong ESP cũng được chứng minh là có thể nâng cao động cơ và năng lực giao tiếp của người học (Coyle và cộng sự, 2010). Một số nghiên cứu gần đây đã lồng ghép các chủ đề phát triển bền vững vào giáo dục ngôn ngữ nhằm thúc đẩy nhận thức toàn cầu và sự tham gia tích cực của sinh viên (SV) (Cates, 2002; UNESCO, 2015). Tuy nhiên, các nghiên cứu này thường xem xét riêng lẻ từng yếu tố và còn thiếu các nghiên cứu thực nghiệm kết hợp đồng thời chủ đề phát triển bền vững, hoạt động tranh biện và bối cảnh ESP, đặc biệt trong môi trường học ngoại ngữ tại Việt Nam.

Trên cơ sở đó, nghiên cứu này khám phá tác động của việc tích hợp các chủ đề phát triển bền vững vào giảng dạy ESP đối với kỹ năng tranh biện của SV trình độ B2 tại Trường Đại học Hà Nội. Nghiên cứu tập trung trả lời hai câu hỏi: (1) Việc giảng dạy ESP theo chủ đề phát triển bền vững ảnh hưởng như thế nào đến năng lực lập luận và

giao tiếp tranh biện của SV trình độ B2? (2) SV nhận thức như thế nào về hiệu quả của việc học ESP thông qua các chủ đề phát triển bền vững đối với sự phát triển kỹ năng tranh biện của mình?

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được thiết kế theo hướng tiếp cận hỗn hợp với dữ liệu định lượng và định tính nhằm đánh giá tác động của can thiệp sư phạm trong bối cảnh lớp học cụ thể. Dữ liệu định lượng được sử dụng để đo lường sự thay đổi ở kỹ năng tranh biện qua các mốc đánh giá, trong khi dữ liệu định tính làm rõ trải nghiệm và nhận thức của SV. Việc kết hợp nhiều nguồn dữ liệu (đánh giá năng lực, khảo sát và quan sát lớp học) cho phép thực hiện tam giác hóa dữ liệu, qua đó nâng cao độ tin cậy của nghiên cứu.

Mẫu nghiên cứu gồm 60 SV năm thứ nhất ngành Công nghệ Tài chính, Trường Đại học Hà Nội, theo học phần B2 môn Tranh biện (trình độ B2) trong học kì II năm học 2024-2025. Sau khi loại 01 trường hợp do không đủ chuyên cần, 59 SV được đưa vào phân tích. Việc tham gia nghiên cứu là tự nguyện và dữ liệu được xử lý ẩn danh.

Học phần kéo dài 14 tuần (2,5 giờ/tuần), áp dụng mô hình lớp học đảo ngược. SV chuẩn bị bài đọc và từ vựng trước giờ học, trong khi thời gian trên lớp tập trung vào tranh biện có cấu trúc và trình bày lập luận học thuật. SV được hướng dẫn xây dựng lập luận theo mô hình PEEL (Point - Evidence - Explanation - Link) nhằm tổ chức ý tưởng rõ ràng và sử dụng minh chứng hiệu quả trong tranh biện (Hyland, 2006). Các chủ đề tranh biện liên quan đến ba trụ cột của phát triển bền vững (kinh tế, xã hội, môi trường), như chăm sóc sức khỏe toàn dân, quyền trẻ em, tác động xã hội của trí tuệ nhân tạo và du lịch bền vững.

Dữ liệu được thu thập qua ba mốc đánh giá kỹ năng tranh biện (đầu khóa, giữa khóa và cuối khóa) thông qua các bài nói tranh biện nhóm. Việc chấm điểm sử dụng rubric của học phần gồm năm tiêu chí: độ lưu loát, nguồn từ vựng, mạch lạc và liên kết, phát triển lập luận và sử dụng minh chứng (tối đa 10 điểm/tiêu chí). Ngoài ra, nghiên cứu sử dụng bảng hỏi Likert 5 mức để khảo sát nhận thức của SV và quan sát lớp học có cấu trúc vào tuần 1, 6 và 12.

Dữ liệu định lượng được phân tích bằng thống kê mô tả (M, SD) và kiểm định paired-samples t-test để so sánh điểm đầu và cuối khóa; kích thước ảnh hưởng được tính bằng Cohen's d. Dữ liệu định tính từ phản hồi mở và quan sát lớp học được phân tích theo chủ đề.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Cơ sở lý luận

3.1.1. Một số khái niệm

Giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành (ESP). ESP là cách tiếp cận trong giảng dạy ngoại ngữ nhằm phát triển năng lực ngôn ngữ phục vụ các mục đích học thuật hoặc nghề nghiệp cụ thể của người học (Hyland, 2006; Basturkmen, 2010). Trong giáo dục đại học, ESP không chỉ cung cấp thuật ngữ chuyên ngành mà còn hướng tới khả năng tham gia vào diễn ngôn học thuật thông qua việc trình bày quan điểm, lập luận và thảo luận các vấn đề chuyên môn. Vì vậy, các hoạt động giao tiếp bậc cao như thảo luận và tranh biện ngày càng được tích hợp vào chương trình ESP nhằm phát triển đồng thời năng lực ngôn ngữ và tư duy phản biện của SV. Trong nghiên cứu này, giảng dạy ESP theo chủ đề phát triển bền vững được hiểu là việc sử dụng các vấn đề liên quan đến phát triển bền vững làm nội dung học thuật để tổ chức các hoạt động học tập, đặc biệt là tranh biện.

Giáo dục vì sự phát triển bền vững trong dạy học ngoại ngữ (ESD). Phát triển bền vững (SD) được hiểu là quá trình phát triển đáp ứng nhu cầu của thế hệ hiện tại mà không làm tổn hại đến khả năng đáp ứng nhu cầu của các thế hệ tương lai (WCED, 1987). Khái niệm này thường được tiếp cận thông qua ba trụ cột chính: kinh tế, xã hội và môi trường. Trên cơ sở đó, UNESCO (2015) đề xuất giáo dục vì sự phát triển bền vững (ESD) nhằm giúp người học phát triển nhận thức toàn cầu, trách nhiệm xã hội và năng lực giải quyết các vấn đề phát triển bền vững. Trong dạy học ngoại ngữ, ESD có thể được triển khai thông qua việc lồng ghép các chủ đề phát triển bền vững vào nội dung học tập, tạo bối cảnh giao tiếp có ý nghĩa và khuyến khích người học thảo luận các vấn đề xã hội đương đại bằng ngôn ngữ đích (Cates, 2002).

Kỹ năng tranh biện trong lớp học ngoại ngữ. Tranh biện được xem là một hình thức học tập tích cực giúp phát triển năng lực lập luận, tư duy phản biện và giao tiếp học thuật của người học (Kennedy, 2007; Oros, 2007). Các nghiên cứu về đánh giá năng lực nói học thuật cho thấy kỹ năng tranh biện thường được thể hiện qua một số thành tố chính của diễn ngôn học thuật, bao gồm: khả năng diễn đạt trôi chảy (Thornbury, 2005), sử dụng vốn từ vựng phù hợp (Nation, 2001), tổ chức diễn ngôn mạch lạc (Halliday và Hasan, 1976), xây dựng lập luận logic (Toulmin, 2003) và hỗ trợ quan điểm bằng dẫn chứng thuyết phục (Kuhn, 1991).

Dựa trên các cơ sở lý luận này và rubric đánh giá của học phần, trong nghiên cứu này, kỹ năng tranh biện của SV được đánh giá thông qua năm tiêu chí: độ lưu loát, nguồn từ vựng, mạch lạc và liên kết, phát triển lập luận, và sử

dụng minh chứng. Cụ thể, độ lưu loát phản ánh khả năng diễn đạt ý tưởng liên tục và rõ ràng trong quá trình tranh biện (Thornbury, 2005); nguồn từ vựng phản ánh khả năng sử dụng vốn từ vựng phù hợp với bối cảnh học thuật (Nation, 2001); mạch lạc và liên kết thể hiện khả năng tổ chức ý tưởng logic và sử dụng các phương tiện liên kết diễn ngôn (Halliday và Hasan, 1976); phát triển lập luận là khả năng xây dựng và mở rộng quan điểm bằng các luận điểm và lí do logic (Toulmin, 2003); và sử dụng minh chứng là khả năng hỗ trợ lập luận bằng ví dụ, dữ liệu hoặc dẫn chứng phù hợp nhằm tăng tính thuyết phục (Kuhn, 1991). Năm tiêu chí này được sử dụng làm khung đánh giá nhằm đo lường sự tiến bộ trong kĩ năng tranh biện của SV trong học phần.

3.1.2. Trình độ B2 và Học phần B2 môn Tranh biện

Theo Khung tham chiếu chung châu Âu về ngôn ngữ (CEFR), người học ở trình độ B2 có khả năng tham gia thảo luận về các chủ đề quen thuộc hoặc học thuật và trình bày, bảo vệ quan điểm với mức độ lưu loát tương đối cao (Council of Europe, 2020). Tại Khoa Tiếng Anh chuyên ngành, Trường Đại học Hà Nội, học phần B2 môn Tranh biện được thiết kế nhằm phát triển năng lực nói học thuật ở trình độ này thông qua các hoạt động tranh biện có cấu trúc. Học phần tập trung rèn luyện khả năng trình bày và phản biện lập luận, tổ chức ý tưởng logic và sử dụng ngôn ngữ học thuật trong giao tiếp.

Tài liệu học tập của Học phần được biên soạn nội bộ tại khoa và tham khảo từ các tài liệu về kĩ năng tranh biện, trong đó có Discover Debate: Basic Skills for Supporting and Refuting Opinions (Lubetsky và cộng sự, 2000). Tài liệu này cung cấp các khung kĩ năng cơ bản trong tranh biện như xây dựng lập luận, phản biện và sử dụng minh chứng, qua đó hỗ trợ SV phát triển các kĩ năng cần thiết cho hoạt động tranh biện học thuật.

3.1.3. Vai trò của tranh biện đối với sự tham gia và phát triển năng lực của sinh viên

Nhiều nghiên cứu cho thấy hoạt động tranh biện có thể tăng động lực tham gia nhiệm vụ nói và mức độ tham gia của người học trong lớp học ngoại ngữ (Krieger, 2005; Kennedy, 2007). Quá trình chuẩn bị và trình bày lập luận cũng giúp mở rộng vốn từ vựng, cải thiện khả năng diễn đạt và phát triển tư duy phản biện (Oros, 2007; Halvorsen, 2005). Trên cơ sở đó, nghiên cứu này khảo sát nhận thức của SV về tác động của hoạt động tranh biện trong lớp học ESP trên năm khía cạnh: động lực tham gia nhiệm vụ nói, mức độ tham gia trên lớp, sự cải thiện về từ vựng và cách diễn đạt, sự phát triển tư duy phản biện và mức độ tự tin khi bày tỏ quan điểm bằng tiếng Anh.

3.2. Kết quả khảo sát

3.2.1. Sự tiến bộ trong kĩ năng tranh biện qua các bài đánh giá

Dữ liệu định lượng được phân tích bằng thống kê mô tả (giá trị trung bình - M và độ lệch chuẩn - SD) nhằm mô tả xu hướng thay đổi của kĩ năng tranh biện qua ba mốc đánh giá (đầu khóa, giữa khóa và cuối khóa). Bên cạnh đó, nghiên cứu sử dụng kiểm định t cho mẫu ghép (paired-samples t-test) để xác định sự khác biệt giữa điểm đầu khóa và cuối khóa, đồng thời tính kích thước ảnh hưởng bằng hệ số Cohen's d nhằm đánh giá mức độ thay đổi của can thiệp.

Bảng 1 trình bày điểm trung bình và độ lệch chuẩn của kĩ năng tranh biện theo năm tiêu chí đánh giá của thang rubric, gồm độ lưu loát, nguồn từ vựng, mạch lạc và liên kết, phát triển lập luận và sử dụng minh chứng.

Bảng 1. Điểm trung bình (M) và độ lệch chuẩn (SD) của kĩ năng tranh biện qua ba mốc đánh giá (n = 59)

Tiêu chí	Đầu khóa (M ± SD)	Giữa khóa (M ± SD)	Cuối khóa (M ± SD)	Mức tăng (Đầu - Cuối)
Độ lưu loát	6,63 ± 0,82	6,94 ± 0,74	7,14 ± 0,67	0,51
Nguồn từ vựng	6,67 ± 0,79	7,02 ± 0,71	7,22 ± 0,65	0,55
Mạch lạc & liên kết	6,62 ± 0,81	6,89 ± 0,73	7,08 ± 0,66	0,46
Phát triển lập luận	6,71 ± 0,77	7,05 ± 0,69	7,30 ± 0,64	0,59
Sử dụng minh chứng	6,74 ± 0,76	7,00 ± 0,70	7,11 ± 0,63	0,37
Điểm trung bình chung (Thang điểm 10 cho mỗi tiêu chí)	6,67 ± 0,76	6,98 ± 0,69	7,15 ± 0,63	0,48

Kết quả phân tích cho thấy điểm trung bình cuối khóa (M = 7,15; SD = 0,63) cao hơn so với đầu khóa (M = 6,67; SD = 0,76), với mức tăng 0,48 điểm. Xét theo từng tiêu chí, tất cả các thành phần kĩ năng tranh biện đều có sự cải thiện. Tiêu chí phát triển lập luận tăng nhiều nhất (0,59 điểm), tiếp theo là nguồn từ vựng (0,55 điểm) và độ lưu loát (0,51 điểm). Tiêu chí mạch lạc và liên kết tăng 0,46 điểm, trong khi sử dụng minh chứng tăng 0,37 điểm.

Kết quả kiểm định t cho mẫu ghép cho thấy sự khác biệt giữa điểm đầu khóa và cuối khóa có ý nghĩa thống kê, $t(58) = 12,50, p < 0,001$, với kích thước ảnh hưởng lớn (Cohen's $d = 1,63$). Kết quả này cho thấy việc giảng dạy ESP theo chủ đề phát triển bền vững có tác động đáng kể đến sự phát triển kỹ năng tranh biện của SV.

3.2.2. Nhận thức của sinh viên về học phần B2 môn Tranh biện

Bảng 2. Đánh giá của SV sau khi kết thúc Học phần B2 môn Tranh biện ($n = 59$)

Nội dung	M	SD	Mức độ
Học phần làm tăng động lực tham gia nhiệm vụ nói	4,46	0,58	Hoàn toàn đồng ý
Hoạt động tranh biện làm tăng mức độ tham gia trên lớp	4,41	0,61	Hoàn toàn đồng ý
Học phần giúp cải thiện từ vựng và cách diễn đạt	4,34	0,63	Hoàn toàn đồng ý
Hoạt động tranh biện cải thiện tư duy phản biện	4,29	0,66	Hoàn toàn đồng ý
Tôi cảm thấy tự tin hơn khi bày tỏ quan điểm bằng tiếng Anh	4,18	0,71	Đồng ý

Kết quả khảo sát sau khóa học (bảng 2) cho thấy SV có nhận thức tích cực về học phần ở cả năm khía cạnh được đo lường. Động lực tham gia nhiệm vụ nói đạt mức cao nhất ($M = 4,46$), tiếp theo là mức độ tham gia trên lớp ($M = 4,41$). SV cũng cho biết vốn từ vựng và cách diễn đạt được cải thiện ($M = 4,34$) và hoạt động tranh biện góp phần phát triển tư duy phản biện ($M = 4,29$).

Mức độ tự tin khi bày tỏ quan điểm bằng tiếng Anh đạt $M = 4,18$, tuy thấp hơn các tiêu chí khác nhưng vẫn ở mức tích cực. Nhìn chung, kết quả khảo sát củng cố dữ liệu định lượng khi cho thấy SV không chỉ tiến bộ về năng lực thể hiện mà còn nâng cao động lực và sự tự tin trong giao tiếp học thuật.

3.2.3. Phản hồi từ câu trả lời mở

Phân tích câu trả lời mở cho thấy nhiều SV đánh giá cao tính thực tiễn của các chủ đề phát triển bền vững. Một SV chia sẻ: “Các chủ đề có cảm giác rất thật và liên quan. Chúng khiến tôi muốn chuẩn bị nghiêm túc.” Một SV khác cho biết: “Bây giờ tôi biết cách tranh luận theo cấu trúc và sử dụng minh chứng”. Bên cạnh đó, một số khó khăn ban đầu cũng được ghi nhận, đặc biệt liên quan đến yêu cầu về từ vựng học thuật và việc làm quen với hình thức tranh biện có cấu trúc. Một số SV đề xuất tăng cường hoạt động mô hình hóa và hướng dẫn tranh biện ở giai đoạn đầu khóa học.

3.2.4. Kết quả quan sát lớp học

Quan sát lớp học được thực hiện ở tuần 1, tuần 6 và tuần 12, có thể thấy sự thay đổi trong mức độ tham gia, sử dụng ngôn ngữ và cấu trúc lập luận.

Bảng 3. Tóm tắt sự thay đổi của SV qua các tuần học

Khía cạnh	Tuần 1	Tuần 6	Tuần 12	
Mức độ tham gia và tương tác	Sự tương tác	Dưới 50% SV tham gia	Khoảng 65–70% tham gia	Trên 90% tham gia
	Tham gia tích cực	Hạn chế, phụ thuộc vào GV	Bắt đầu xuất hiện trao đổi	Phản biện tự phát thường xuyên
	Thời lượng GV nói	Cao	Trung bình	Giảm đáng kể
Sử dụng từ vựng	Cơ bản/chung	Xuất hiện một số dấu hiệu học thuật	Sử dụng ổn định thuật ngữ tranh biện	
Cấu trúc lập luận	Thiếu minh chứng rõ ràng	Bắt đầu nói luận điểm - lí do	Lập luận rõ ràng theo mô hình PEEL	

(1) Mức độ tham gia và tương tác. Ở tuần 1, dưới 50% SV tham gia tích cực, phần lớn câu trả lời ngắn và phụ thuộc nhiều vào sự gợi mở của GV. Đến tuần 6, mức độ tham gia tăng lên khoảng 65-70% lớp. Các trao đổi ngang hàng bắt đầu xuất hiện tự nhiên hơn, mặc dù một số nhóm vẫn cần sự hỗ trợ để duy trì lập luận.

Đến tuần 12, trên 90% SV tham gia tích cực trong các hoạt động tranh biện có cấu trúc. SV chủ động phản biện, đặt câu hỏi cho đội đối lập và duy trì thảo luận kéo dài mà không cần nhiều sự can thiệp của GV. Thời lượng giáo viên nói giảm đáng kể so với giai đoạn đầu, cho thấy sự chuyển dịch sang mô hình lớp học lấy người học làm trung tâm.

(2) Sử dụng ngôn ngữ. Ở giai đoạn đầu, SV chủ yếu sử dụng từ vựng phổ thông và cấu trúc câu đơn giản, với lập luận còn mang tính khái quát và thiếu phát triển. Đến tuần 6, SV bắt đầu sử dụng các dấu hiệu diễn ngôn học thuật như “for example”, “in contrast”, “on the other hand”, dù việc sử dụng chưa thực sự ổn định. Đến tuần 12, SV sử dụng đa dạng và chính xác hơn các biểu thức tranh biện, thể hiện khả năng đưa ra và bảo vệ quan điểm một cách rõ

ràng và thuyết phục, chẳng hạn như “It is totally untrue”, “That is not necessarily true”, “This is not significant”, “There is no clear evidence to support this claim”. Nhìn chung, diễn ngôn của SV trở nên lưu loát hơn, có tổ chức và thể hiện rõ tính học thuật so với giai đoạn đầu.

(3) Cấu trúc lập luận. Ở tuần 1, nhiều lập luận thiếu minh chứng rõ ràng và chưa đảm bảo tiến trình logic. Ở tuần 6, SV bắt đầu kết nối luận điểm với lí do, nhưng minh chứng còn mang tính khái quát hoặc dựa trên trải nghiệm cá nhân. Đến tuần 12, phần lớn lập luận tuân theo chuỗi luận điểm - lí do - minh chứng phù hợp với mô hình PEEL. SV sử dụng ví dụ thực tiễn và tham chiếu chính sách để bảo vệ quan điểm, cho thấy sự trưởng thành trong tư duy học thuật.

Tổng hợp dữ liệu từ đánh giá năng lực, khảo sát và quan sát lớp học cho thấy việc giảng dạy tranh biện theo chủ đề phát triển bền vững góp phần cải thiện rõ rệt năng lực nói học thuật của SV. Sự tiến bộ được thể hiện ở tổ chức lập luận, sử dụng từ vựng, mức độ tham gia và sự tự tin trong giao tiếp. Mặc dù SV gặp một số khó khăn ban đầu liên quan đến yêu cầu từ vựng và hình thức tranh biện có cấu trúc, những trở ngại này giảm dần theo thời gian khi người học trở nên quen thuộc và tự tin hơn.

4. Kết luận và bình luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy sự cải thiện rõ rệt ở các tiêu chí của kĩ năng tranh biện, đặc biệt là khả năng phát triển lập luận và sử dụng từ vựng học thuật. Kết quả này khẳng định rằng việc tích hợp chủ đề phát triển bền vững vào giảng dạy tranh biện trong ESP có thể tạo ra tác động tích cực và toàn diện đối với kĩ năng tranh biện của SV. Sự cải thiện được ghi nhận không chỉ ở điểm số mà còn ở cấu trúc lập luận, sử dụng minh chứng và mức độ tham gia học tập. Việc triển khai giảng dạy tranh biện theo chủ đề phát triển bền vững mang lại tác động tích cực cả về năng lực thể hiện lẫn thái độ học tập của SV. Phân tích định lượng chỉ ra sự cải thiện có ý nghĩa thống kê với kích thước ảnh hưởng lớn, trong khi dữ liệu khảo sát và quan sát lớp học cho thấy sự gia tăng về động lực, mức độ tham gia và sự tự tin trong giao tiếp học thuật.

Những kết quả này có thể được lí giải một phần từ thiết kế của học phần ESP được nghiên cứu. Trong học phần B2 môn Tranh biện, SV được tham gia vào các hoạt động tranh biện có cấu trúc, chuẩn bị bài đọc trước giờ học theo mô hình lớp học đảo ngược và luyện tập xây dựng lập luận theo mô hình PEEL (Point - Evidence - Explanation - Link). Các nhiệm vụ học tập yêu cầu SV đọc tài liệu, xác định luận điểm, chuẩn bị minh chứng và thực hiện tranh biện theo nhóm. Những hoạt động này tạo cơ hội cho người học thực hành diễn ngôn học thuật trong bối cảnh giao tiếp có ý nghĩa, qua đó góp phần phát triển khả năng tổ chức lập luận và sử dụng ngôn ngữ học thuật trong tranh biện.

Những phát hiện này phù hợp với các nghiên cứu trước đây về giảng dạy tranh biện trong lớp học ngoại ngữ, vốn khẳng định vai trò của hoạt động tranh biện trong việc thúc đẩy tư duy phản biện, năng lực lập luận và sự tham gia tích cực của người học (Halvorsen, 2005; Kennedy, 2007; Oros, 2007). Việc tích hợp các chủ đề phát triển bền vững, vốn có tính thời sự và liên hệ thực tiễn cao, có thể đã góp phần làm tăng ý nghĩa nhận thức của nhiệm vụ học tập, từ đó nâng cao động lực nội tại và mức độ đầu tư vào quá trình chuẩn bị lập luận. Kết quả quan sát lớp học cho thấy sự chuyển dịch rõ rệt từ mô hình tương tác phụ thuộc vào giáo viên sang môi trường học tập lấy người học làm trung tâm, phù hợp với định hướng phát triển năng lực trong giáo dục đại học hiện nay.

Bên cạnh những kết quả tích cực, nghiên cứu cũng ghi nhận một số thách thức ban đầu, đặc biệt liên quan đến yêu cầu về vốn từ vựng học thuật và khả năng thích nghi với hình thức tranh biện có cấu trúc. Điều này cho thấy việc triển khai tranh biện trong bối cảnh học tiếng Anh như một ngoại ngữ cần đi kèm với hoạt động mô hình hóa, hỗ trợ ngôn ngữ và hỗ trợ sự phạm phù hợp nhằm giúp người học từng bước làm chủ diễn ngôn học thuật (Hyland, 2007).

Xét trong bối cảnh giáo dục Việt Nam đang chuyển hướng mạnh mẽ sang tiếp cận phát triển năng lực và hội nhập quốc tế, nghiên cứu khẳng định rằng giảng dạy tranh biện theo chủ đề phát triển bền vững có thể là một hướng đi khả thi nhằm đồng thời phát triển năng lực ngôn ngữ, tư duy phản biện và nhận thức công dân toàn cầu cho SV. Sự cải thiện được ghi nhận trong nghiên cứu phản ánh tiềm năng của mô hình này trong việc tạo ra môi trường học tập tương tác, có ý nghĩa và định hướng thực tiễn, phù hợp với yêu cầu đổi mới phương pháp giảng dạy ở bậc đại học hiện nay. Từ thực tiễn triển khai, nghiên cứu đề xuất rằng tranh biện theo định hướng phát triển bền vững nên được xem như một phương thức sư phạm chiến lược trong đào tạo đại học, đặc biệt trong bối cảnh đổi mới giáo dục theo định hướng phát triển năng lực và hội nhập quốc tế.

Tuyên bố về vai trò của tác giả: Các tác giả cùng tham gia thực hiện nghiên cứu, viết và chỉnh sửa bản thảo, và thống nhất nội dung cuối cùng.

Tuyên bố về GenAI và quyền tác giả: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, các tác giả sử dụng công cụ trí tuệ nhân tạo (AI) để hỗ trợ một số khâu chuẩn bị bản thảo, không sử dụng AI trong việc tạo nội dung học thuật.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Các tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích liên quan đến nghiên cứu này.

Thông tin tài trợ: Nghiên cứu này không nhận được tài trợ từ bất kỳ tổ chức tài chính nào.

Lời cảm ơn: Nhóm tác giả xin cảm ơn các sinh viên đã tham gia nghiên cứu và đóng góp dữ liệu cho nghiên cứu này.

Tài liệu tham khảo

- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Palgrave Macmillan.
- Cates, K. (2002). Teaching for a better world: Global issues in language education. *Humanising Language Teaching*, 4(5). <http://www.hltnag.co.uk>
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. *Longman*.
- Halvorsen, A. (2005). Incorporating critical thinking skills development into ESL/EFL courses. *The Internet TESL Journal*, 11(3). <http://iteslj.org>
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-164.
- Kennedy, R. (2007). In-class debates: Fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking and oral communication skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 183-190.
- Krieger, D. (2005). Teaching debate to ESL students: A six-class unit. *The Internet TESL Journal*, 11(2). <http://iteslj.org>
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.
- Lubetsky, M., LeBeau, C., & Harrington, D. (2000). *Discover debate: Basic skills for supporting and refuting opinions*. Compass Publishing.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Oros, A. L. (2007). Let's debate: Active learning encourages student participation and critical thinking. *Journal of Political Science Education*, 3(3), 293-311.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Longman.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. Oxford University Press.