

ĐỀ XUẤT MÔ HÌNH DẠY HỌC KĨ NĂNG NÓI TIẾNG ANH CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ: TRƯỜNG HỢP TÍCH HỢP HOẠT ĐỘNG THỦ CÔNG - MĨ THUẬT THEO MÔ HÌNH “LỚP HỌC ĐẢO NGƯỢC”

A PROPOSED MODEL FOR TEACHING ENGLISH SPEAKING SKILLS TO SECONDARY STUDENTS:
THE CASE OF INTEGRATING ARTS AND CRAFTS ACTIVITIES IN A FLIPPED CLASSROOM APPROACH

Nguyễn Thị Kim Loan^{1,2+},
Phan Thị Thanh Thảo³

¹Trường THCS Lê Văn Tâm, xã Tam Mỹ, Thành phố Đà Nẵng;

² Học viên cao học Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Huế;

³Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Huế

+ Tác giả liên hệ • Email: kimloan150493@gmail.com

Article history

Received: 10/3/2026

Accepted: 03/4/2026

Published: 05/6/2026

Keywords

Arts integration, speaking skills, flipped classroom, scaffolding, product ownership

ABSTRACT

Currently, in secondary schools, especially in rural areas, developing students' speaking skills still faces many significant challenges. Students often experience anxiety when speaking, lack confidence, and have limited opportunities to communicate. This paper proposes the “Make-and-Speak” pedagogical model, which integrates Arts and Crafts activities into English speaking instruction for lower secondary students through a flipped classroom approach. Grounded in Kolb's experiential learning theory, Vygotsky's sociocultural perspective, and Ryan & Deci's self-determination theory, the study elucidates how physical artistic products serve as “scaffolding” to lower the affective filter and alleviate speaking anxiety. Distinct from isolated teaching techniques, the model is structured as a strategic instructional framework implemented across thematic units. It divides the pedagogical process into two core stages: MAKE (tangible product creation at home) and SPEAK (interactive language production in class). Drawing on evidence from a pilot implementation, the paper analyzes the transition from physical creation to the establishment of product ownership, thereby confirming the model's feasibility and effectiveness in boosting intrinsic motivation for students in resource-limited rural contexts.

1. Mở đầu

Theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018, năng lực giao tiếp được xác định là mục tiêu trọng tâm của việc dạy và học tiếng Anh ở bậc phổ thông (Bộ GD-ĐT, 2018). Tuy nhiên, tại các trường THCS, đặc biệt là ở khu vực nông thôn, việc phát triển kĩ năng nói vẫn còn đối mặt với nhiều thách thức lớn. Thực tế cho thấy HS thường gặp rào cản tâm lí về sự lo âu khi nói (speaking anxiety), thiếu tự tin và ít có môi trường giao tiếp thực sự có ý nghĩa (Bashori và cộng sự, 2021). Các phương pháp giảng dạy truyền thống chủ yếu dựa trên việc truyền thụ kiến thức ngữ pháp để phục vụ thi cử đã vô tình làm suy giảm động lực học tập tự thân của HS. Trong bối cảnh này, việc tìm kiếm một mô hình sư phạm sáng tạo, có khả năng vừa hỗ trợ nhận thức vừa giải tỏa áp lực cảm xúc cho người học là một yêu cầu cấp thiết.

Các nghiên cứu về dạy học ngoại ngữ trước đây có thể được chia thành ba hướng tiếp cận chính để giải quyết vấn đề này. Hướng thứ nhất dựa trên nền tảng lí thuyết học tập trải nghiệm và kiến tạo xã hội, nhấn mạnh vai trò của trải nghiệm thực tế và các công cụ trung gian trong việc phát triển tư duy (Kolb, 1984; Vygotsky, 1978). Hướng thứ hai tập trung vào các phương pháp dạy học kĩ năng nói mang tính sáng tạo nhằm khơi gợi hứng thú cho HS (Harmer, 2007; Becker và Roos, 2016). Trong những năm gần đây, một số nghiên cứu quốc tế đã bắt đầu tích hợp các yếu tố nghệ thuật và thủ công (Arts and Crafts) vào lớp học ngôn ngữ như một phương thức để tối đa hóa việc sản sinh ngôn ngữ tự nhiên (Maley và Peachey, 2015; Shiobara, 2021; Shiobara và Niboshi, 2022). Ngoài ra, nghiên cứu của Ahmad và cộng sự (2024) đã chứng minh mối tương quan thuận giữa hoạt động Thủ công - Mĩ thuật và kết quả học tập, khẳng định đây là chiến lược hiệu quả để nâng cao hiệu suất học thuật cho HS bậc trung học. Tại Việt Nam, đa số GV đã có những thái độ tích cực đối với các mô hình học tập cá nhân hóa, tuy nhiên việc áp dụng một quy trình tích hợp nghệ thuật cụ thể cho bậc THCS vẫn còn là một khoảng trống nghiên cứu (Nguyen và cộng sự, 2022). Phần lớn các đề xuất hiện nay vẫn tập trung vào việc ứng dụng công nghệ thông tin hoặc trí tuệ nhân tạo (AI), trong khi một mô hình chi phí thấp, tận dụng vật liệu sẵn có phù hợp với bối cảnh nông thôn vẫn chưa được hệ thống hóa một cách rõ nét.

Trên cơ sở đó, nghiên cứu này đề xuất một mô hình tích hợp các hoạt động thủ công và mỹ thuật trong dạy và học kỹ năng nói tiếng Anh cấp THCS theo mô hình Lớp học đảo ngược nhằm tối ưu hóa thời gian thực hành nói cho HS. Bài báo tập trung trả lời các câu hỏi: Làm thế nào để các sản phẩm thủ công có thể đóng vai trò là “giàn giáo” (Scaffolding) nhằm hỗ trợ HS vượt qua lo âu và thúc đẩy động lực nội tại (Intrinsic motivation) theo thuyết tự quyết (Ryan và Deci, 2020)? Nghiên cứu kì vọng sẽ đóng góp một giải pháp sư phạm mang tính ứng dụng cao, giúp GV THCS tại các vùng khó khăn có thể đổi mới phương pháp giảng dạy mà không bị phụ thuộc vào nguồn lực tài chính cũng như hạ tầng công nghệ cao, từ đó nâng cao hiệu quả giao tiếp cho người học.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài báo sử dụng phương pháp nghiên cứu lí luận kết hợp với phân tích bối cảnh giáo dục thực tế tại Việt Nam. Để xây dựng mô hình sư phạm này, tác giả đã triển khai quy trình nghiên cứu qua ba giai đoạn cụ thể nhằm đảm bảo tính tin cậy và khả năng tái lập của đề xuất, cụ thể như sau: (1) *Giai đoạn tổng thuật và phân tích tài liệu*: Tác giả đã tiến hành thu thập và phân tích nội dung các học thuyết giáo dục kinh điển (Kolb, 1984; Vygotsky, 1978; Ryan và Deci, 2020) và các công trình nghiên cứu quốc tế về Arts and Crafts trong dạy học ngoại ngữ trong 05 năm gần đây. Kỹ thuật này giúp xác lập khung lí thuyết vững chắc về cơ chế “giàn giáo” và “động lực nội tại” cho mô hình. (2) *Giai đoạn ánh xạ và thiết kế mô hình*: Trên cơ sở lí luận đã tổng hợp, tác giả tiến hành đối chiếu với các yêu cầu về chuẩn đầu ra của Chương trình giáo dục phổ thông 2018 và Thông tư số 22/2021/TT-BGDĐT ngày 20/7/2021 ban hành Quy định về đánh giá HS THCS và HS THPT (Bộ GD-ĐT, 2021) để thiết kế quy trình 4 giai đoạn. Việc lựa chọn cấu trúc lớp học đảo ngược (Flipped Classroom) làm khung vận hành được quyết định dựa trên kết quả phân tích về thực trạng quỹ thời gian hạn hẹp của các tiết học tiếng Anh tại trường phổ thông. (3) *Giai đoạn xác thực thông qua minh chứng thực tế*: Để minh chứng cho tính khả thi, tác giả sử dụng phương pháp quan sát sư phạm và phân tích sản phẩm học tập từ quá trình triển khai thí điểm tại một trường thuộc khu vực nông thôn, TP. Đà Nẵng. Các dữ liệu hình ảnh và phân hồi định tính từ người học được sử dụng để tinh chỉnh các bước thực hiện và xây dựng thang đánh giá năng lực nói (Rubric) phù hợp, đảm bảo tính thực tiễn và khoa học cho nghiên cứu.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Cơ sở lí luận của việc tích hợp nghệ thuật trong dạy học ngôn ngữ

Để xây dựng một mô hình sư phạm vững chắc, tác giả tiến hành phân tích các nền tảng lí thuyết cốt lõi làm kim chỉ nam cho việc tích hợp hoạt động thủ công vào lớp học ngoại ngữ.

3.1.1. Lí thuyết học tập trải nghiệm

Lí thuyết học tập trải nghiệm của Kolb (1984) cho rằng học tập là một quá trình trong đó tri thức được kiến tạo thông qua sự chuyên hóa kinh nghiệm. Theo Kolb (1984), chu trình học tập trải nghiệm bao gồm bốn giai đoạn liên tục: (1) Trải nghiệm cụ thể (Concrete Experience); (2) Quan sát phản tư (Reflective Observation); (3) Khái niệm hóa trừu tượng (Abstract Conceptualization); (4) Thử nghiệm tích cực (Active Experimentation). Quá trình này mang tính tuần hoàn, trong đó mỗi giai đoạn đóng vai trò nền tảng cho giai đoạn tiếp theo. Việc HS tự tay tạo ra sản phẩm thủ công chính là giai đoạn “Trải nghiệm cụ thể” đóng vai trò khởi đầu cho toàn bộ quá trình nhận thức ngôn ngữ.

Trong tiến trình tích hợp được triển khai trong đề xuất này, các hoạt động được thiết kế tương ứng với chu trình Kolb nhằm đảm bảo tính khoa học, cụ thể: (1) Tham gia tạo sản phẩm thủ công (Trải nghiệm cụ thể); (2) Thảo luận và suy nghĩ về ý nghĩa sản phẩm (Quan sát phản tư); (3) Tiếp nhận các cấu trúc ngôn ngữ liên quan (Khái quát hóa); (4) Trình bày sản phẩm bằng tiếng Anh (Thử nghiệm tích cực). Như vậy, hoạt động thủ công và mỹ thuật không chỉ là hoạt động phụ trợ mà đã trở thành một phần cấu trúc của quá trình học tập trải nghiệm (bảng 1).

Bảng 1. Mối liên hệ giữa chu trình Kolb và tiến trình tích hợp đề xuất

Chu trình Kolb	Hoạt động tích hợp dự kiến	Tác động sư phạm
Trải nghiệm cụ thể	HS trực tiếp cắt, dán, vẽ để tạo ra sản phẩm.	Kích hoạt hứng thú và sự tham gia đa giác quan, giảm căng thẳng ban đầu.
Quan sát phản tư	Thảo luận về quá trình làm sản phẩm, ý nghĩa của các chi tiết màu sắc, hình khối.	Hình thành ý niệm về nội dung cần nói, chuyển từ tư duy hình ảnh sang tư duy ngôn ngữ sơ khai.
Khái niệm hóa trừu tượng	Tiếp nhận các cấu trúc tiếng Anh và từ vựng liên quan đến chủ đề do GV cung cấp.	Liên kết giữa sản phẩm thực tế với kiến thức ngôn ngữ mục tiêu (Target Language).
Thử nghiệm tích cực	Trình bày sản phẩm bằng tiếng Anh trước lớp hoặc trong nhóm.	Vận dụng ngôn ngữ trong một bối cảnh có ý nghĩa và có sản phẩm minh chứng.

3.1.2. Lí thuyết kiến tạo xã hội và cơ chế “giàn giáo”

Theo lí thuyết kiến tạo xã hội của Vygotsky (1978), sự phát triển nhận thức của người học diễn ra thông qua tương tác xã hội và được trung gian bởi các công cụ văn hóa. Một khái niệm cốt lõi trong lí thuyết này đó là Vùng

phát triển gần (Zone of Proximal Development - ZPD), được định nghĩa là khoảng cách giữa năng lực hiện tại của người học và mức độ phát triển tiềm năng khi có sự hỗ trợ từ người khác (Vygotsky, 1978). Dựa trên nền tảng đó, khái niệm scaffolding (giàn giáo) được phát triển bởi Wood và cộng sự (1976), nhấn mạnh vai trò của sự hỗ trợ tạm thời giúp người học hoàn thành nhiệm vụ vượt quá khả năng hiện tại. Các hỗ trợ này mang tính linh hoạt và sẽ dần được rút bỏ khi người học đạt được sự tự chủ.

Trong dạy học kỹ năng nói tiếng Anh, hoạt động Thủ công - Mĩ thuật có thể được xem như một dạng material scaffold, đóng vai trò công cụ trung gian hỗ trợ quá trình sản sinh ngôn ngữ. Trước hết, theo Lí thuyết tải nhận thức (Cognitive Load Theory), việc đồng thời xử lý nhiều nhiệm vụ như hình thành ý tưởng, tổ chức nội dung và diễn đạt bằng ngoại ngữ có thể gây quá tải bộ nhớ làm việc (Sweller, 1988). Sản phẩm thủ công trong trường hợp này đóng vai trò như một công cụ ngoại hiện hóa ý tưởng, giúp giảm tải nhận thức và cho phép người học tập trung vào diễn đạt ngôn ngữ. Bên cạnh đó, dưới góc độ của ZPD, sản phẩm thủ công cung cấp một điểm tựa nhận thức (cognitive anchor) giúp HS duy trì và phát triển nội dung khi nói, từ đó thực hiện nhiệm vụ ở mức cao hơn khả năng độc lập ban đầu (Vygotsky, 1978). Ngoài ra, hoạt động này còn có tác động tích cực đến yếu tố cảm xúc của người học. Theo giả thuyết Affective Filter, mức độ lo âu cao có thể cản trở quá trình tiếp nhận và sản sinh ngôn ngữ (Krashen, 1982). Khi sự chú ý của HS được chuyển từ nỗi lo mắc lỗi sang sản phẩm sáng tạo, mức độ lo âu giảm xuống, từ đó “bộ lọc cảm xúc” được hạ thấp và tạo điều kiện thuận lợi cho giao tiếp.

Tóm lại, từ góc nhìn của lí thuyết kiến tạo xã hội, hoạt động Thủ công - Mĩ thuật đóng vai trò như một công cụ giàn giáo đa chiều, vừa hỗ trợ nhận thức (giảm tải, tổ chức ý tưởng), vừa hỗ trợ ngôn ngữ (duy trì nội dung), vừa hỗ trợ cảm xúc (giảm lo âu), qua đó giúp người học phát triển năng lực giao tiếp trong phạm vi ZPD một cách hiệu quả và bền vững.

3.1.3. Động lực nội tại và quyền sở hữu sản phẩm học tập

Trong lĩnh vực học tập ngôn ngữ, động lực (motivation) được xem là yếu tố then chốt ảnh hưởng đến mức độ tham gia, nỗ lực và sự kiên trì của người học trong các nhiệm vụ giao tiếp (Dörnyei, 2001). Trong số các cách tiếp cận về động lực, Thuyết Tự quyết (Self-Determination Theory - SDT) của Ryan và Deci (2020) đã nhấn mạnh vai trò của động lực nội tại (intrinsic motivation), tức là sự tham gia vào hoạt động vì hứng thú và giá trị nội tại của chính hoạt động đó. Theo lí thuyết này, động lực nội tại được thúc đẩy khi ba nhu cầu tâm lí cơ bản được thỏa mãn, bao gồm: (1) tính năng lực (competence), (2) tính tự chủ (autonomy) và (3) tính liên kết (relatedness).

Trong bối cảnh dạy học kỹ năng nói tiếng Anh, hoạt động Thủ công - Mĩ thuật có khả năng đáp ứng đồng thời ba nhu cầu này thông qua việc tạo ra cảm giác quyền sở hữu sản phẩm (sense of product ownership) (Pierce và cộng sự, 2001, 2003). Khi HS tự tay thiết kế và hoàn thiện một sản phẩm như mô hình, tranh vẽ hoặc poster, các em không chỉ thể hiện ý tưởng cá nhân mà còn đầu tư thời gian và cảm xúc vào sản phẩm. Điều này góp phần củng cố cảm giác tự chủ, vì người học có quyền quyết định nội dung và cách thể hiện; đồng thời nâng cao cảm giác năng lực khi sản phẩm được hoàn thành; và thúc đẩy sự liên kết thông qua việc chia sẻ sản phẩm với bạn bè trong lớp học.

Quan trọng hơn, cảm giác “sở hữu sản phẩm” tạo ra một sự chuyển dịch đáng kể về bản chất của hoạt động nói. Thay vì thực hiện nhiệm vụ để đáp ứng yêu cầu của GV (extrinsic motivation), HS bắt đầu sử dụng ngôn ngữ như một phương tiện để trình bày và chia sẻ ý nghĩa cá nhân. Nói cách khác, hoạt động nói được tái cấu trúc thành một hành vi giao tiếp có mục đích thực, từ đó làm tăng mức độ tham gia và đầu tư vào việc sử dụng ngôn ngữ đích. Cơ chế này phù hợp với các nghiên cứu trong lĩnh vực động lực học ngôn ngữ, cho thấy khi người học cảm thấy có quyền kiểm soát và gắn kết với nhiệm vụ, họ có xu hướng tham gia tích cực và bền vững hơn (Ryan và Deci, 2020; Dörnyei, 2001).

Tóm lại, dưới góc nhìn của Thuyết Tự quyết, hoạt động Thủ công - Mĩ thuật không chỉ tạo ra sản phẩm hữu hình mà còn kích hoạt động lực nội tại thông qua cảm giác quyền sở hữu, từ đó thúc đẩy người học sử dụng tiếng Anh một cách tự nhiên, có ý nghĩa và hiệu quả hơn trong giao tiếp.

3.1.4. Mô hình Lớp học đảo ngược

Lớp học đảo ngược (Flipped Classroom) là mô hình sư phạm chuyển giao việc truyền thụ kiến thức trực tiếp ra ngoài không gian lớp học để dành thời gian trên lớp cho các hoạt động tương tác và giải quyết vấn đề (Bergmann và Sams, 2012). Trong nghiên cứu này, mô hình đảo ngược đóng vai trò là khung vận hành cho các hoạt động thủ công và mĩ thuật. Việc chuyển giai đoạn tạo hình sản phẩm (Make) về nhà giúp HS có không gian sáng tạo không giới hạn, đồng thời giải phóng quỹ thời gian trên lớp để tập trung tối đa cho việc giao tiếp và trình bày (Speak). Sự kết hợp này đảm bảo tính logic giữa chuẩn bị sản phẩm và sản sinh ngôn ngữ.

3.1.5. Khái niệm và đặc điểm của hoạt động Thủ công - Mĩ thuật trong dạy học ngôn ngữ

Trong giáo dục ngôn ngữ, hoạt động Thủ công - Mĩ thuật (Arts and Crafts) được định nghĩa là những hoạt động sáng tạo có mục tiêu rõ ràng, trong đó người học sử dụng các vật liệu khác nhau để tạo ra các sản phẩm thực tế (Maley và

Peachey, 2015). Khác với mỹ thuật thuần túy, Arts and Crafts trong lớp học ngoại ngữ nhấn mạnh vào quá trình tạo sản phẩm như một phương tiện hỗ trợ việc tiếp thu ngôn ngữ. Đây là một hình thức học tập qua trải nghiệm (hands-on learning), cho phép HS huy động đa giác quan để chuyển hóa vốn từ vựng trừu tượng thành các biểu đạt cụ thể và hữu hình. Do đó, nghệ thuật trong giáo dục ngôn ngữ không chỉ dừng lại ở vai trò giải trí mà còn là một công cụ tích hợp hiệu quả, góp phần phát triển toàn diện các khía cạnh nhận thức, cảm xúc và xã hội của người học (Farokhi và Hashemi, 2012; Maley và Peachey, 2015). Đáng chú ý, nghiên cứu của Ahmad và cộng sự (2024) đã khẳng định rằng việc tham gia vào các hoạt động thủ công giúp giảm bớt căng thẳng, lo âu, đồng thời tạo ra một môi trường học tập đầy hứng khởi, từ đó nâng cao khả năng tập trung và nỗ lực của HS trong các nhiệm vụ học thuật. Điều này cho thấy tiềm năng to lớn của việc sử dụng sản phẩm thủ công như một “giàn giáo” cảm xúc giúp HS tự tin hơn trong giao tiếp ngoại ngữ.

Trong nghiên cứu này, các hoạt động Thủ công - Mỹ thuật được phân loại thành ba nhóm chính, phù hợp với điều kiện nguồn lực hạn chế của các lớp học ở khu vực nông thôn: Thứ nhất, sản phẩm hai chiều (2D) bao gồm các hoạt động như vẽ, phác thảo, tô màu và thiết kế trên bề mặt phẳng, giúp HS thể hiện ý tưởng thông qua hình ảnh và bố cục đơn giản; Thứ hai, mô hình ba chiều (3D) liên quan đến việc tạo ra các vật thể có hình khối và chiều sâu, sử dụng các vật liệu như đất nặn, bìa cứng hoặc vật liệu tái chế nhằm cụ thể hóa các ý tưởng trừu tượng; Thứ ba, đồ dùng thủ công có chức năng tập trung vào các kỹ thuật gấp, cắt và lắp ghép để tạo ra các sản phẩm có tính ứng dụng như thiệp chúc mừng, thẻ đánh dấu sách hoặc mặt nạ phục vụ cho hoạt động đóng vai.

3.2. Đề xuất mô hình “Make-and-Speak”

Trên cơ sở các học thuyết về học tập trải nghiệm, kiến tạo xã hội, giàn giáo và khung vận hành của lớp học đảo ngược đã phân tích ở trên, tác giả đề xuất mô hình “Make-and-Speak”. Mô hình này được thiết kế như là một chiến lược sư phạm áp dụng theo từng chủ đề tích hợp (thematic units), nhằm cho phép HS có đủ thời gian chuẩn bị vật thể trực quan trước khi thực hiện nhiệm vụ nói tại lớp.

3.2.1. Lí do chuyển đổi và tối ưu hóa quy trình

Việc tích hợp mô hình “Make-and-Speak” vào cấu trúc lớp học đảo ngược (flipped classroom) là một chiến lược nhằm tối ưu hóa hiệu quả giảng dạy trong bối cảnh khung thời gian hạn chế của chương trình giáo dục phổ thông. Trọng tâm của sự chuyển đổi này nằm ở việc GV sẽ di chuyển giai đoạn sáng tạo sản phẩm (Make) thành nhiệm vụ mà HS thực hiện tại nhà. Giải pháp này sẽ giúp tiết kiệm đáng kể thời lượng trên lớp và chuyển hóa không gian học tập từ nơi thuần túy tái hiện ngôn ngữ (language reproduction) sang môi trường tương tác cá nhân hóa (personalized interaction) thông qua vật thể trực quan do chính HS làm ra. Sự chuẩn bị kỹ lưỡng cả về sản phẩm sáng tạo lẫn nội dung ngôn ngữ tại nhà có thể giúp cho HS hình thành tâm thế sẵn sàng, tạo nền tảng vững chắc cho các hoạt động thuyết minh và thảo luận khi đến lớp.

3.2.2. Cấu trúc quy trình thực hiện

Để đảm bảo tính logic, phù hợp với tên gọi mô hình, quy trình được chuẩn hóa thành 4 giai đoạn, 2 tiến trình chính:

(1) *Tiến trình 1: Tạo sản phẩm (Make)*: Giai đoạn 1: Khởi động và định hướng nhiệm vụ (Tại lớp): GV giao nhiệm vụ tích hợp, cụ thể hóa yêu cầu về sản phẩm thủ công gắn với mục tiêu ngôn ngữ bài học. Ở giai đoạn này, GV cần làm rõ: (1) Sản phẩm cần đạt là gì; (2) Thang đánh giá (Rubric) chi tiết về nội dung ngôn ngữ trọng tâm - vốn được thiết kế dựa trên mô hình Năng lực giao tiếp của Canale và Swain (1980) và quy định đánh giá HS THCS theo Thông tư số 22/2021/TT-BGDĐT (Xem bảng 2); (3) Các cấu trúc câu mẫu và từ vựng gợi ý; (4) Khung bài nói định hướng (speaking frame); và (5) Lộ trình thời gian triển khai cụ thể. Giai đoạn này đóng vai trò quan trọng trong việc kích hoạt kiến thức nền tảng, giúp HS định hình sớm “vật thể trực quan” hỗ trợ cho tiến trình nói và khơi gợi động lực tham gia tích cực cho người học. Giai đoạn 2: Thực hành sáng tạo sản phẩm (Tại nhà): HS làm việc cá nhân hoặc làm việc nhóm để thiết kế sản phẩm theo yêu cầu của GV như vẽ, nặn hoặc làm mô hình. Quá trình này giúp khái niệm hóa từ vựng thành hình khối cụ thể, xác lập quyền sở hữu sản phẩm.

Bảng 2. Thang đánh giá kỹ năng nói trong mô hình “Make-and-Speak”

Tiêu chí	Xuất sắc (2 điểm)	Tốt (1.5 điểm)	Đạt (1 điểm)	Cần cải thiện (0.5 điểm)
Độ trôi chảy	Nói lưu loát, ít ngập ngừng; diễn đạt tự nhiên.	Có đôi chỗ còn ngập ngừng nhưng vẫn rõ ý.	Ngập ngừng nhiều; còn rời rạc.	Nói ngắt quãng; khó theo dõi.
Ngôn ngữ (Cấu trúc & Từ vựng)	Sử dụng chính xác và phù hợp cấu trúc, từ vựng theo chủ đề; lỗi không đáng kể.	Có một số lỗi nhỏ nhưng không ảnh hưởng nghĩa.	Lỗi ngữ pháp/từ vựng khá rõ; vốn từ hạn chế.	Lỗi nhiều, ảnh hưởng đến khả năng hiểu.
Tính rõ ràng của ý tưởng	Ý tưởng mạch lạc, có tổ chức và phát triển đầy đủ.	Ý tưởng tương đối rõ nhưng chưa phát triển sâu.	Ý tưởng còn rời rạc, thiếu liên kết.	Ý tưởng không rõ hoặc thiếu logic.
Sự tự tin và tương tác	Tự tin, duy trì giao tiếp mắt, tương tác tích cực.	Khả tự tin; có giao tiếp mắt.	Còn do dự; ít tương tác.	Thiếu tự tin; né tránh tương tác.

Chất lượng sản phẩm hỗ trợ bài nói	Sản phẩm sáng tạo, liên quan chặt chẽ và hỗ trợ hiệu quả nội dung trình bày.	Sản phẩm phù hợp và hỗ trợ phần lớn nội dung.	Sản phẩm đơn giản; hỗ trợ hạn chế.	Sản phẩm thiếu liên quan hoặc không hỗ trợ bài nói.
------------------------------------	--	---	------------------------------------	---

(2) *Tiến trình 2: Sản sinh ngôn ngữ (Speak)*: Giai đoạn 3: Chuẩn bị kịch bản nói (Tại nhà/Lớp): HS xây dựng bài thuyết trình bám sát các chi tiết của sản phẩm đã làm và khung speaking frame của GV. Sản phẩm đóng vai trò là “giàn giáo” giúp HS sắp xếp ý tưởng mà không phụ thuộc văn bản báo. Giai đoạn 4: Trình bày và phản hồi (Tại lớp): HS sử dụng sản phẩm hỗ trợ thuyết trình trước lớp. Tương tác với vật thể giúp giảm lo âu, tăng độ trôi chảy và tự tin trong môi trường giao tiếp thực tế. Sau phần trình bày, GV và bạn học sẽ đưa ra các phản hồi mang tính tích cực, tập trung vào nội dung và sự nỗ lực thay vì chỉ lỗi ngôn ngữ. Phản hồi mang tính khích lệ giúp duy trì môi trường học tập an toàn và hỗ trợ sự phát triển lâu dài của kỹ năng nói. Bảng dưới đây tái cấu trúc quy trình triển khai mô hình gắn liền với các tiết học cụ thể của một đơn vị bài học trong chương trình Tiếng Anh Global Success cấp THCS:

Bảng 3. Cấu trúc 4 giai đoạn của mô hình theo mô hình Lớp học đảo ngược

Tiến trình	Giai đoạn	Không gian thực hiện	Hoạt động chính	Vai trò sư phạm
Make	1. Khởi động và định hướng nhiệm vụ	Tại lớp (Tiết 2: A closer look 1)	GV giao nhiệm vụ dự án; giới thiệu yêu cầu sản phẩm và tiêu chí đánh giá (Rubric).	Kích hoạt hứng thú; làm rõ mục tiêu ngôn ngữ và sản phẩm.
	2. Thực hành sáng tạo sản phẩm	Tại nhà	HS tự chuẩn bị vật liệu và thực hiện sản phẩm thủ công (vẽ poster, nặn đất, làm mô hình...).	Phát triển kỹ năng vận động và quyền tự chủ sáng tạo.
Speak	3. Chuẩn bị kịch bản nói	Tại nhà/Tại lớp	HS soạn thảo bài thuyết minh theo khung (speaking frame)/ giàn giáo ngôn ngữ do GV cung cấp và sản phẩm đã làm.	Xây dựng giàn giáo ngôn ngữ (Linguistic scaffolding).
	4. Trình bày và phản hồi	Tại lớp (Tiết 7: Looking back & Project)	HS trưng bày sản phẩm; thuyết trình và tương tác với GV/bạn học.	Vận dụng ngôn ngữ ở bối cảnh thực tế; củng cố sự tự tin.

3.3. Minh chứng sản phẩm của học sinh và kết quả triển khai thí điểm

Minh chứng 1. Hoạt động tạo hình sản phẩm ba chiều (3D): Dự án “My favourite dish” (Tiếng Anh 7 Global Success)

Xuất phát từ kinh nghiệm giảng dạy của tác giả, mô hình cho thấy tính khả thi rất cao thông qua các sản phẩm thực tế của HS. Đây là minh chứng cho việc mô hình có thể triển khai thành công với vật liệu chi phí thấp tại địa phương. Hoạt động minh họa dưới đây mô tả cách HS sử dụng đất nặn để tạo hình món ăn yêu thích, gắn liền với việc chuẩn bị tại nhà và trình bày trong tiết ôn tập và dự án, cụ thể như sau:

Giai đoạn 1. Khởi động và định hướng nhiệm vụ: Sau khi học về từ vựng các món ăn, GV giao dự án “My favourite dish” và yêu cầu HS nặn một mô hình món ăn bằng đất nặn (clay modeling) tại nhà. GV cung cấp rubric nhấn mạnh vào khả năng sử dụng danh từ đếm được/không đếm được và các lượng từ (some/any) cũng như speaking frame cho HS.

Giai đoạn 2. Thực hành sáng tạo sản phẩm: HS tự tay nặn các món đặc sản Việt Nam như Bánh xèo, Bánh tét (xem hình 1). Việc nặn từng thành phần nguyên liệu (như tôm, hành xanh, lát thịt) giúp HS ghi nhớ từ vựng sâu sắc qua kênh xúc giác và thị giác.

Giai đoạn 3. Chuẩn bị kịch bản nói: HS viết bài giới thiệu ngắn dựa trên speaking frame GV đã cung cấp và mô hình đã làm. Ví dụ: “To make this *Banh xeo*, I need some rice flour, some pork, and some shrimp. It is served with some vegetables and fish sauce”.

Giai đoạn 4. Trình bày và phản hồi: HS mang đĩa thức ăn làm bằng đất nặn lên lớp. Các nhóm tổ chức triển lãm (Gallery walk). HS cầm sản phẩm làm điểm tựa trực quan để thuyết trình tự tin trước lớp, không cần nhìn giấy. Điều này sẽ giúp giảm đáng kể lo âu ngôn ngữ.



Hình 1. Mô hình sản phẩm thủ công cho chủ đề Food and Drinks (Nguồn: Tác giả)

Minh chứng 2. Hoạt động thiết kế sản phẩm đồ họa 2D: Dự án “My favourite film” (Tiếng Anh 7 Global Success)

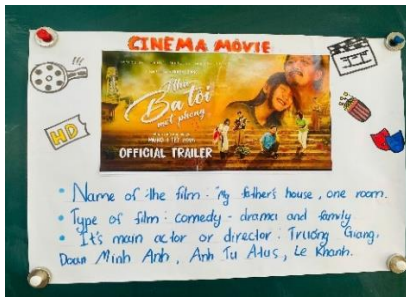
Hoạt động này gắn liền với chủ đề Unit 8: Films, tập trung vào việc giúp HS vận dụng kiến thức về thể loại phim và tính từ miêu tả để quảng bá một bộ phim yêu thích. Đây là minh chứng điển hình việc sử dụng sản phẩm nghệ thuật hai chiều (2D) làm “giàn giáo ngôn ngữ” (Linguistic Scaffolding) để hỗ trợ năng lực diễn ngôn và giải tỏa lo âu cho người học.

Giai đoạn 1: Khởi động và định hướng nhiệm vụ: GV giới thiệu dự án thiết kế poster quảng bá cho bộ phim yêu thích. Để thực hiện cơ chế “giàn giáo phân hóa”, GV cung cấp hai hướng tiếp cận: (1) Đối với nhóm HS cần hỗ trợ ngôn ngữ mạnh, GV cung cấp mẫu thiết kế có sẵn các khung prompts (Name of film, Type of film...); (2) Đối với nhóm khá giỏi, GV khuyến khích thiết kế tự do tập trung vào tính thẩm mỹ và hình tượng nhân vật. GV làm rõ Rubric đánh giá (bảng 2) bao gồm cả tiêu chí về độ chính xác ngôn ngữ và sự sáng tạo trong bố cục hình ảnh.

Giai đoạn 2: Thực hành sáng tạo sản phẩm: HS làm việc cá nhân để thực hiện quá trình “Make”. Các em tự tay vẽ và phối màu cho các bộ phim yêu thích. Quá trình này giúp HS cụ thể hóa tư duy từ dạng ngôn ngữ trừu tượng sang hình ảnh trực quan sinh động.

Giai đoạn 3: Chuẩn bị ngôn ngữ. Tùy vào năng lực của người học, sản phẩm thủ công sẽ đóng vai trò giàn giáo ở các mức độ khác nhau. Với nhóm HS khá giỏi, sản phẩm tập trung vào tính thẩm mỹ để tạo cảm hứng (như hình 3 và hình 4). Đặc biệt, đối với nhóm HS trung bình - yếu, điểm độc đáo của mô hình là HS thực hiện việc chuẩn bị ngôn ngữ bằng cách viết trực tiếp các khung thông tin dẫn dắt ngay trên sản phẩm (như dự án ở hình 2). Việc tích hợp sẵn các gợi ý (prompts) như “*Type of film: comedy - drama*” giúp các em ghi nhớ trình tự nói mà không bị áp lực tâm lý hay phụ thuộc vào trí nhớ ngắn hạn.

Giai đoạn 4: Trình bày và phản hồi - Tiết Looking back and Project: HS cầm poster làm “điểm tựa chú ý” (Visual anchor) để thuyết trình trước lớp. Sự tự hào về một sản phẩm mỹ thuật có độ thẩm mỹ cao giúp hạ thấp bộ lọc cảm xúc (Affective filter), biến bài nói từ việc “trả bài” khiên cưỡng thành một nhu cầu chia sẻ sáng tạo.



Hình 2. Poster phim Nhà ba tôi một phòng (Nguồn: Tác giả)



Hình 3. Poster phim Conan (Nguồn: Tác giả)



Hình 4. Poster phim Zootopia (Nguồn: Tác giả)

Kết quả triển khai thí điểm bước đầu qua các dự án “My favourite dish” và “My favourite film” đã cho thấy tác động rõ rệt của sản phẩm hữu hình đối với năng lực diễn ngôn, cụ thể: (1) Về động lực nội tại - Việc tự tay nặn các thành phần của món ăn (tôm, hành, lát thịt) đã giúp HS gắn kết cảm xúc mạnh mẽ với bài học. HS không còn tâm thế “trả bài” mà chuyển sang nhu cầu “chia sẻ thành quả sáng tạo” với GV và bạn bè; (2) Về quyền sở hữu: Qua quan sát cho thấy, khi cầm trên tay sản phẩm do chính mình thiết kế, HS thể hiện sự tự tin hơn hẳn. Sản phẩm đóng vai trò là “mỏ neo thị giác”, giúp HS ghi nhớ từ vựng (như các danh từ không đếm được) một cách tự nhiên thông qua hình khối vật chất thay vì học thuộc lòng văn bản; (3) Giảm lo âu khi nói: Quan sát tại lớp cho thấy khi HS chỉ tay vào các chi tiết trên sản phẩm, ánh mắt của khán giả tập trung vào vật thể thay vì người nói, chính sự dịch chuyển tiêu điểm chú ý này đã phần nào giúp HS hạ thấp bộ lọc cảm xúc, nói trôi chảy và tự nhiên hơn.

4. Kết luận và bình luận

Nghiên cứu đã đề xuất và triển khai thí điểm thành công mô hình “Make-and-Speak” tích hợp nghệ thuật mô hình Lớp học đảo ngược. Kết quả bước đầu khẳng định các hoạt động thủ công chi phí thấp đóng vai trò là chiếc “giàn giáo” nhận thức và cảm xúc vững chắc, giúp HS THCS vùng nông thôn vượt qua rào cản lo âu để tự tin giao tiếp. Mô hình đã chứng minh được tính logic giữa khâu chuẩn bị sản phẩm hữu hình và khâu sản sinh ngôn ngữ đích một cách hiệu quả. Ý nghĩa cốt lõi của nghiên cứu nằm ở việc khai thác sức mạnh của “quyền sở hữu sản phẩm” để kích hoạt động lực nội tại cho người học. Điểm sáng của mô hình là biến quá trình sáng tạo thành đòn bẩy cho ngôn ngữ, nơi lỗi sai được chấp nhận như một phần của sự phát triển, từ đó giúp HS hạ thấp bộ lọc cảm xúc và cải thiện năng lực giao tiếp (Farokhi và Hashemi, 2012). Tuy nhiên, để mô hình phát huy hiệu quả, GV cần lưu ý kiểm soát tốt quỹ thời gian và tránh sa đà vào tính thẩm mỹ quá mức của sản phẩm. Nghiên cứu hiện mới dừng lại ở quy mô thí điểm ban đầu nên còn hạn chế về số liệu thực nghiệm định lượng trên diện rộng. Trong thời gian tới, tác giả sẽ tiến hành các nghiên cứu thực nghiệm dài hạn để đo lường chính xác hơn mức độ cải thiện về độ trôi chảy và độ chính xác ngôn ngữ của HS khi áp dụng mô hình này trong các bối cảnh giáo dục đa dạng hơn.

Tuyên bố về vai trò của các tác giả: Nguyễn Thị Kim Loan: Xây dựng ý tưởng nghiên cứu, Thiết kế phương pháp nghiên cứu, Thực hiện nghiên cứu và thu thập dữ liệu, Viết bản thảo ban đầu và Chỉnh sửa và phản biện bản thảo. Phan Thị Thanh Thảo: Chỉnh sửa và phản biện bản thảo, Viết bản thảo ban đầu.

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, tác giả đã sử dụng NotebookLM để tổng hợp, tóm tắt các nguồn tài liệu tham khảo và ChatGPT (phiên bản 4o) để tinh chỉnh ngôn ngữ.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Không có xung đột lợi ích.

Thông tin tài trợ: Nghiên cứu này không nhận được tài trợ từ bên ngoài.

Tài liệu tham khảo

- Ahmad, T., Shahzada, G., Ali, N., & Khan, A. B. (2024). Participation in arts and crafts activities impact the academic achievement of students at secondary school level. *Qlantic Journal of Social Sciences*, 5(4), 100-109. <https://doi.org/10.55737/qjss.112197588>
- Bashori, M., Van Hout, R., Strik, H., & Cucchiaroni, C. (2021). Effects of ASR-based websites on EFL learners' vocabulary, speaking anxiety, and language enjoyment. *System*, 99, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102496>
- Becker, C., & Roos, J. (2016). An approach to creative speaking activities in the young learners' classroom. *Education Inquiry*, 7(1), 9-26. <https://doi.org/10.3402/edui.v7.27613>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bộ GD-ĐT (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình môn Tiếng Anh* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
- Bộ GD-ĐT (2021). *Thông tư số 22/2021/TT-BGDĐT ngày 20/07/2021 ban hành Quy định về đánh giá học sinh trung học cơ sở và học sinh trung học phổ thông*.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Farokhi, M., & Hashemi, M. (2012). The impact/s of using art in English language learning classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 923-926. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.170>
- Harmer, J. (2007). *How to teach English* (2nd ed.). Pearson Longman.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Maley, A., & Peachey, N. (Eds.). (2015). *Creativity in the English language classroom*. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Creativity.pdf>
- Nguyen, C., Le, D., & Ngo, H. (2022). EFL teachers' perceptions of the individualized learning model: A case at an English language center. *International Journal of Instruction*, 15(1), 437-456. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15125a>
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2001). Toward a theory of psychological ownership in organizations. *Academy of Management Review*, 26(2), 298-310. <https://doi.org/10.5465/amr.2001.4378028>
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2003). The state of psychological ownership: Integrating and extending a century of research. *Review of General Psychology*, 7(1), 84-107. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1089-2680.7.1.84>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Shiobara, F. (2021). Craft and project work for young language learners: Setting up projects to maximize language learning. In C. N. Giannikas (Ed.), *Teaching practices and equitable learning in children's language education* (pp. 213-229). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6487-5.ch011>
- Shiobara, F. J., & Niboshi, R. (2022). Encouraging language development in young learners through craft activities. In P. Ferguson & R. Derrah (Eds.), *Reflections and new perspectives* (pp. 1-10). JALT.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. http://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>