

# TÁC ĐỘNG CỦA “RAP HÁT SỐ” ĐỐI VỚI GIẢNG DẠY TIẾNG ANH: NGHIÊN CỨU SO SÁNH GIỮA NHẬN THỨC CỦA GIÁO VIÊN ĐÃ ÁP DỤNG VÀ CHƯA ÁP DỤNG

Phuong Hoàng Yến,  
Lê Thanh Thảo,  
Nguyễn Anh Thi\*

Trường Đại học Cần Thơ  
+Tác giả liên hệ • Email: nathi@ctu.edu.vn

## Article history

Received: 15/01/2023

Accepted: 13/3/2023

Published: 20/4/2023

## Keywords

Digital theatre, teaching  
English, comparative  
research, teacher perspectives

## ABSTRACT

Technology development has brought many changes to the methods and techniques of teaching and learning English in Vietnam. Online drama, or “Digital Theatre” is a new teaching technique that was formed and developed based on the traditional drama techniques in the classroom with the support of technology. The study was conducted to compare the perceptions of teachers who have and who have not applied the above technique to teaching and learning English in Vietnam. From the survey results, in many respects, the group of teachers who have applied “Digital Theatre” to teaching found that the impact of this technique was greater than what the “have not applied” group perceived. The research results highlight the potential of “Digital Theatre” in teaching English in Vietnam. Simultaneously, the current study also encourages teachers to apply this technique in their teaching because its impact on learners’ performance has been verified with authentic experience.

## 1. Mở đầu

Công nghệ 4.0 mang đến nhiều giá trị đến sự phát triển của nhân loại, trong đó giáo dục là một trong những lĩnh vực thừa hưởng nhiều lợi ích nhất từ sự phát triển vượt bậc vừa nêu. Với sự hỗ trợ của công nghệ, việc giảng dạy không cần phải được tổ chức ở trong một lớp học truyền thống mà có thể thực hiện trực tuyến thông qua kết nối mạng. Ngoài ra, các phương pháp và kỹ thuật giảng dạy mới với sự hỗ trợ của công nghệ cũng từ đó mà ra đời. Một trong số đó là kỹ thuật kịch trong giảng dạy ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh. Kịch hay diễn kịch là một kỹ thuật giảng dạy không còn quá xa lạ với các học giả, nhà giáo dục trên toàn thế giới và ở Việt Nam nói riêng. Kỹ thuật này đã được chứng minh mang lại nhiều kết quả tích cực cho người học tiếng Anh. Với sự hỗ trợ của công nghệ, kỹ thuật kịch được thực hiện theo hình thức trực tuyến thông qua mạng. Khi đó, thay vì diễn kịch trước những “khán giả” một cách trực tiếp trong lớp học truyền thống, người học thực hiện nó thông qua màn hình máy tính cá nhân, máy tính bảng, hay điện thoại thông minh. Tuy nhiên, việc thay đổi này có thể mang đến cảm giác không chắc chắn đối với GV, đặc biệt là khi họ cân nhắc quyết định áp dụng kỹ thuật này vào lớp học của họ hay không. Do đó, các chương trình tập huấn về kỹ thuật này đã được giới thiệu và cho phép GV tiếng Anh tham gia để nhìn nhận rõ hơn về cách thức áp dụng và tiềm năng của kỹ thuật. Một trong số đó, chương trình tập huấn cho GV được thực hiện thông qua sự hợp tác của một đơn vị nổi tiếng trong giáo dục từ Anh quốc, một trường đại học có uy tín tại miền Nam Việt Nam và các cơ sở giáo dục các cấp tại Đồng bằng sông Cửu Long. Trong chương trình tập huấn này, kỹ thuật kịch trực tuyến được đặt tên là “Rap hát số” (RHS). Với sự đầu tư kỹ càng về nội dung tập huấn, nhân lực và vật lực, chương trình được kỳ vọng mang đến cho GV tham gia những kiến thức bổ ích về vai trò, tiềm năng của kỹ thuật kịch trực tuyến, hay còn gọi là RHS. Nghiên cứu này tập trung trả lời câu hỏi “Liệu sau khi tham gia chương trình tập huấn, các GV có sẵn sàng áp dụng RHS vào lớp của họ và liệu có sự khác nhau về nhận thức của nhóm GV đã áp dụng và chưa áp dụng kỹ thuật này vào giảng dạy?”.

## 2. Kết quả nghiên cứu

### 2.1. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu so sánh này được thực hiện sau khi đã triển khai hoạt động tập huấn về sử dụng RHS trong giảng dạy tiếng Anh vào tháng 6/2022. Sau khi dự án kết thúc được ba tháng, nhóm nghiên cứu sử dụng một bảng câu hỏi gồm 25 câu hỏi đóng kết hợp với thang năm bậc của Likert để khảo sát nhận thức của 69 GV bộ môn Tiếng Anh (trong đó có 31 GV đã sử dụng và 38 GV chưa sử dụng RHS) về tác động của kỹ thuật này lên việc học tiếng Anh của HS, SV. Về bảng hỏi, các câu hỏi được thiết kế thông qua việc lược khảo, tổng hợp tài liệu của nhóm nghiên

cứ. Bảng hỏi được chia làm hai phần, gồm “Thông tin cá nhân của khách thể tham gia” và “Nhận thức của khách thể tham gia về lợi ích của RHS đối với việc học tiếng Anh của người học”. Đối với Phần 1 - “Thông tin cá nhân của khách thể tham gia”, nhóm nghiên cứu thu các dữ liệu về họ tên (không bắt buộc), địa chỉ liên lạc (không bắt buộc), tuổi, thâm niên công tác, bằng cấp cao nhất, và đặc biệt là “Đã sử dụng kỹ thuật kịch trực tuyến trong giảng dạy sau khi tập huấn chưa?” với hai lựa chọn “Đã sử dụng” và “Chưa sử dụng”. Đối với Phần 2, có 3 nhóm tác động chính, bao gồm: (1) Tác động đối với năng lực ngôn ngữ của người học (9 câu hỏi); (2) Tác động đối với kỹ năng mềm của người học (7 câu hỏi); (3) Tác động đối với sự tham gia của người học (8 câu hỏi).

Ngoài ra, nhóm tác giả thêm câu hỏi mở “Khác” để GV bổ sung nếu có thêm ý kiến liên quan. Để kiểm tra độ tin cậy của bảng hỏi, chúng tôi đã thực hiện một nghiên cứu thí điểm đối với 30 GV tiếng Anh đã từng tham gia dự án tập huấn tương tự, nhưng ở miền Bắc Việt Nam. Kết quả thí điểm cho thấy bảng hỏi có độ tin cậy cao ( $\alpha=0,89$ ) và các câu hỏi trong bảng hỏi cũng đã đầy đủ các ý liên quan đến tác động của RHS lên việc học tiếng Anh của người học. Sau khi kiểm tra độ tin cậy và giá trị của bảng hỏi, bảng hỏi chính thức được gửi đến các GV cùng với thư mời tham gia nghiên cứu. Trong thư, nhóm tác giả đã đề cập tất cả các thông tin về mục tiêu nghiên cứu, câu hỏi nghiên cứu, và giá trị của nghiên cứu để GV hiểu tầm quan trọng của dữ liệu mà mình sẽ cung cấp đối với việc phát triển giáo dục tại Việt Nam. Ngoài ra, GV cũng được thông tin về việc dữ liệu mà họ cung cấp sẽ được bảo mật tuyệt đối và chỉ được sử dụng với mục đích nghiên cứu. Bên cạnh đó, GV có quyền yêu cầu xóa dữ liệu mà họ cung cấp bất cứ khi nào họ cảm thấy việc công bố các dữ liệu trên ảnh hưởng đến hình ảnh, uy tín của họ. Dữ liệu thu được từ bảng hỏi được phân tích bởi phần mềm SPSS phiên bản mới nhất. Cụ thể, nhóm tác giả sử dụng chuỗi các kiểm tra mẫu độc lập (Independent Sample T-tests) để so sánh sự giống và khác nhau giữa nhận thức của nhóm GV tiếng Anh đã sử dụng RHS và nhóm còn lại. Các kết quả có giá trị p nhỏ hơn 0,05 thể hiện sự khác biệt đáng kể giữa nhận thức của hai đối tượng GV.

## 2.2. Kết quả thu được

### 2.2.1. So sánh nhận thức của giáo viên về tác động chung của “Rap hát số” đối với việc học tiếng Anh của người học

Bảng 1 trình bày kết quả của bài kiểm tra mẫu độc lập, được sử dụng để so sánh nhận thức của nhóm GV đã sử dụng RHS trong giảng dạy của họ và nhóm chưa sử dụng về tác động chung của kỹ thuật đối với việc học của người học tiếng Anh.

Bảng 1. Tác động chung

	Đối tượng	Số lượng	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn	Độ sai số	p
Chung	Đã sử dụng	31	4,27	0,38	0,07	0,12
	Chưa sử dụng	38	4,09	0,53	0,09	

Bảng 1 cho thấy, mặc dù GV đã sử dụng RHS trong giảng dạy ( $M=4,27$ ) đánh giá tác động của kỹ thuật này tích cực hơn so với nhóm GV chưa sử dụng nó ( $M=4,09$ ), nhưng sự khác biệt không thật sự đáng kể ( $p=0,12 > 0,05$ ). Với giá trị trung bình lần lượt là 4,27 và 4,09, cả hai nhóm GV đều đánh giá rất cao tác động của RHS đối với việc học tiếng Anh của người học của họ. Điều này có thể đến từ chương trình tập huấn, nơi mà họ đã bồi dưỡng kiến thức về kỹ thuật kịch nói chung và kịch trực tuyến nói riêng. Đối với một chương trình tập huấn, việc cung cấp cho người tham gia những hiểu biết về cách sử dụng một kỹ thuật giảng dạy từ lý thuyết đến thực hành là vô cùng cần thiết. Việc cung cấp các kiến thức trên sẽ giúp cho GV phần nào đánh giá được tác động của kỹ thuật giảng dạy mà họ được tập huấn (Pizolato et al., 2013). Do đó, dù đã áp dụng RHS hay chưa trong giảng dạy, họ phần nào đã tin tưởng hơn về tiềm năng của kỹ thuật này. Kết quả chung của khảo sát đã củng cố luận điểm trên.

### 2.2.2. So sánh nhận thức của giáo viên về tác động của “Rap hát số” đối với năng lực ngôn ngữ của người học

Bảng 2 trình bày kết quả của việc thống kê đối với nhóm câu hỏi thứ nhất trong bảng hỏi về nhận thức của GV về tác động của RHS đối với năng lực ngôn ngữ của người học. Thông qua đó, việc so sánh nhận thức giữa hai nhóm HS cũng được thực hiện thông qua bài kiểm tra mẫu độc lập, cung cấp bởi phần mềm SPSS.

Bảng 2. Tác động đối với năng lực ngôn ngữ của người học

Câu hỏi	Đối tượng	Số lượng	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn	Độ sai số	p
Nâng cao kỹ năng nói tiếng Anh của HS.	Đã sử dụng	31	4,42	0,67	0,12	0,52
	Chưa sử dụng	38	4,32	0,66	0,11	
Nâng cao kỹ năng nghe tiếng Anh của HS.	Đã sử dụng	31	4,23	0,62	0,11	0,57
	Chưa sử dụng	38	4,13	0,74	0,12	

Nâng cao kỹ năng đọc tiếng Anh của HS.	Đã sử dụng	31	3,87	0,56	0,10	0,00
	Chưa sử dụng	38	3,21	1,07	0,17	
Nâng cao kỹ năng viết tiếng Anh của HS.	Đã sử dụng	31	3,77	0,62	0,11	0,00
	Chưa sử dụng	38	3,11	1,11	0,18	
Nâng cao kiến thức ngữ pháp tiếng Anh của HS.	Đã sử dụng	31	3,77	0,67	0,12	0,12
	Chưa sử dụng	38	3,47	0,89	0,15	
Cải thiện phát âm tiếng Anh của HS.	Đã sử dụng	31	4,52	0,57	0,10	0,32
	Chưa sử dụng	38	4,37	0,63	0,10	
Cung cấp cho HS cơ hội sử dụng ngôn ngữ trong các tình huống có ý nghĩa hơn.	Đã sử dụng	31	4,48	0,57	0,10	0,63
	Chưa sử dụng	38	4,55	0,60	0,10	
Cho phép HS sử dụng tiếng Anh một cách có ý nghĩa và có mục đích.	Đã sử dụng	31	4,35	0,61	0,11	0,16
	Chưa sử dụng	38	4,55	0,56	0,09	
Làm giàu vốn từ vựng của người học.	Đã sử dụng	31	4,32	0,60	0,11	0,65
	Chưa sử dụng	38	4,39	0,68	0,11	
<b>Năng lực ngôn ngữ</b>	<b>Đã sử dụng</b>	<b>31</b>	<b>4,19</b>	<b>0,41</b>	<b>0,07</b>	<b>0,16</b>
	<b>Chưa sử dụng</b>	<b>38</b>	<b>4,01</b>	<b>0,60</b>	<b>0,10</b>	

Bảng 2 cho thấy, sự khác biệt giữa nhận thức của GV đã áp dụng RHS vào giảng dạy và nhóm chưa áp dụng đối với tác động của kỹ thuật này lên năng lực ngôn ngữ của người học là không đáng kể ( $M=4,19$ ;  $M=4,01$ ;  $p=0,16$ ). Cả hai nhóm đều có sự tin tưởng cao đối với tác động của RHS lên kỹ năng ngôn ngữ của người học tiếng Anh. Tuy nhiên, có hai câu hỏi trong bảng hỏi đã cho thấy sự khác nhau đáng chú ý ( $p<0,05$ ), bao gồm “Nâng cao kỹ năng đọc tiếng Anh của HS” ( $M=3,87$ ;  $M=3,21$ ;  $p=0,00$ ) và “Nâng cao kỹ năng viết tiếng Anh của HS” ( $M=3,77$ ;  $M=3,11$ ;  $p=0,00$ ). Kỹ thuật kịch nói chung và RHS - thuộc loại kịch trực tuyến - nói riêng thường được xem là một kỹ thuật tập trung vào kỹ năng nghe, nói, và giao tiếp bằng tiếng Anh. Do đó, việc các câu hỏi liên quan đến các kỹ năng trên được GV cả hai nhóm đánh giá gần như giống nhau ở mức cao là có thể dễ hiểu. Tuy nhiên, điều thú vị là nhóm đã áp dụng RHS vào giảng dạy nhận thấy tác động của kỹ thuật này đến kỹ năng đọc - viết của người học tiếng Anh cao hơn đáng kể so với nhóm còn lại. Hay nói cách khác, sau khi áp dụng kỹ thuật này, GV có thể nhìn thấy tiềm năng của RHS không chỉ đối với kỹ năng nghe hay nói, mà còn đối với cả đọc và viết (Maley & Duff, 2005). Rất khó để có thể nói chính xác lý do tại sao lại có sự khác nhau như thế giữa hai nhóm GV trong nghiên cứu này. Tuy nhiên, sự giải thích có thể chấp nhận được đó là để người học có thể đóng vai trong một vở kịch, họ buộc phải hiểu được cốt truyện, nhân vật mà họ đóng vai, và kể cả ý nghĩa của từng lời thoại. Điều đó yêu cầu họ phải đọc và tìm hiểu, và nó vô tình tác động tích cực đối với kỹ năng đọc của người học. Ngoài ra, thay vì chỉ diễn vai bằng cách đọc lại các câu nói của nhân vật, người học có thể soạn lại lời thoại sao cho phù hợp với cách nói của họ (Iamsaard & Kerdpol, 2015). Như thế, kỹ năng viết của người học cũng được cải thiện đáng kể. Tuy nhiên, để GV có thể nhận ra điều đó, họ phải áp dụng RHS trong việc giảng dạy của mình. Do vậy, nhóm GV đã áp dụng kỹ thuật trên nhìn nhận tích cực hơn đối với tác động của kỹ thuật lên kỹ năng đọc và viết của người học. Ngược lại, nhóm GV chưa áp dụng sẽ nhìn nhận RHS không mang đến quá nhiều giá trị cho kỹ năng đọc và viết của người học.

### 2.2.3. So sánh nhận thức của giáo viên về tác động của “Rap hát số” đối với kỹ năng mềm của người học

Kết quả của bài kiểm tra để so sánh nhận thức của hai nhóm GV về tác động của RHS đối với kỹ năng mềm của người học được trình bày trong bảng 3.

Bảng 3. Kỹ năng mềm

Nội dung	Đối tượng	Số lượng	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn	Độ sai số	p
Bồi dưỡng kỹ năng giải quyết vấn đề của người học.	Đã sử dụng	31	4,03	0,84	0,15	0,55
	Chưa sử dụng	38	3,92	0,71	0,12	
Nâng cao kỹ năng giao tiếp của người học.	Đã sử dụng	31	4,45	0,77	0,14	0,74
	Chưa sử dụng	38	4,39	0,64	0,10	
Phát triển kỹ năng tư duy phản biện của người học.	Đã sử dụng	31	4,10	0,87	0,16	0,63
	Chưa sử dụng	38	4,00	0,81	0,13	
Nâng cao kỹ năng hợp tác của người học.	Đã sử dụng	31	4,48	0,68	0,12	0,30
	Chưa sử dụng	38	4,29	0,84	0,14	
Khuyến khích người học phát triển các kỹ năng thể chất.	Đã sử dụng	31	4,10	0,75	0,13	0,43
	Chưa sử dụng	38	3,95	0,80	0,13	

Phát triển năng lực liên văn hóa của người học.	Đã sử dụng	31	4,13	0,96	0,17	0,36
	Chưa sử dụng	38	4,32	0,74	0,12	
<b>Kỹ năng mềm</b>	<b>Đã sử dụng</b>	<b>31</b>	<b>4,22</b>	<b>0,65</b>	<b>0,12</b>	<b>0,63</b>
	<b>Chưa sử dụng</b>	<b>38</b>	<b>4,14</b>	<b>0,56</b>	<b>0,09</b>	

Đối với tác động của việc áp dụng RHS đối với kỹ năng mềm của người học, không có sự khác biệt nào đáng kể giữa nhận thức của hai nhóm GV ( $p > 0,05$ ). Hầu hết các giá trị trung bình đều ở mức cao. Điều này cho thấy; cả hai nhóm GV đều cho rằng kỹ thuật kịch trực tuyến này mang đến các giá trị tích cực đối với kỹ năng mềm của người học. Đặc biệt, câu hỏi “Nâng cao kỹ năng giao tiếp của người học” đều nhận được phản hồi tích cực nhất ( $M=4,45$ ;  $M=4,39$ ). Tương tự Baldwin và Fleming (2003), kịch được xem là một kỹ thuật rất hiệu quả trong việc phát triển kỹ năng giao tiếp của người học. Hầu như tất cả các câu hỏi còn lại đều có kết quả tương tự rằng nhóm GV đã áp dụng RHS đánh giá về kỹ thuật này tích cực hơn nhóm còn lại, mặc dù không đáng kể. Hay nói cách khác, sau khi áp dụng kỹ thuật trên, GV có thể nhận ra tác động tích cực của nó lên kỹ năng mềm của người học hơn việc họ tưởng tượng khi chưa áp dụng. Tuy nhiên, vẫn có một câu hỏi có kết quả ngược lại. Dù ở mức độ cao, nhóm GV chưa áp dụng RHS tin tưởng vào giá trị của kỹ thuật này đối với năng lực liên văn hóa của người học nhiều hơn so với nhóm đã áp dụng. Theo Pope và cộng sự (2019), năng lực liên văn hóa của người học sẽ phát triển khi họ có cơ hội tiếp cận đối với nhiều nền văn hóa khác nhau. Kỹ thuật kịch trong giáo dục được Tajareh và cộng sự (2017) chứng minh là một cách hiệu quả để giúp tăng sự tiếp cận các nền văn hóa khác nhau của người học thông qua việc nghiên cứu các tác phẩm kịch, và đồng thời tăng năng lực liên văn hóa của họ. Do đó, không khó để hiểu việc GV rất tin tưởng vào giá trị của kỹ thuật trên lên năng lực liên văn hóa của người học ( $M=4,13$  và  $M=4,32$ ). Việc nghiên cứu các tác phẩm kịch là điều kiện then chốt quyết định cơ hội tiếp cận các nền văn hóa khác nhau của người học. Tuy nhiên, việc lựa chọn các tác phẩm kịch cho HS nghiên cứu yêu cầu người dạy phải cân nhắc rất kỹ lưỡng vì các yếu tố văn hóa, đặc biệt là Đạo Phật, ảnh hưởng rất nặng đến tâm lý của người Việt (Thu et al., 2021). Các giá trị về thuần phong mỹ tục mang ý nghĩa rất lớn đối với người Việt và các yếu tố vừa nêu thường khác với niềm tin ở các nước phương Tây (Barkema et al., 2015). Do vậy, việc sử dụng các tác phẩm từ các nền văn hóa phương Tây gây ra nhiều rủi ro. Để tránh các rủi ro xảy ra, rất có thể nhóm GV đã áp dụng RHS dùng những tác phẩm đến từ phương Đông, hoặc từ Việt Nam. Bên cạnh đó, việc sử dụng các tác phẩm từ các nền văn hóa “gần” hay chính nền văn hóa Việt Nam sẽ tạo nên sự gần gũi đối với người học. Dù vậy, nó đã làm giảm phần nào sự hiểu biết và năng lực liên văn hóa của người học. Do vậy, nhóm GV đã áp dụng RHS đánh giá tác động của kỹ thuật này đến hầu hết các kỹ năng mềm của người học cao hơn so với nhóm chưa áp dụng, nhưng chỉ riêng năng lực liên văn hóa là ngược lại.

#### 2.2.4. So sánh nhận thức của giáo viên về tác động của “Rap hát số” đối với sự tham gia của người học

Một phép kiểm tra độc lập khác được nhóm nghiên cứu sử dụng với sự hỗ trợ của SPSS để so sánh nhận thức của hai nhóm GV về tác động của RHS đối với sự tham gia của người học vào các hoạt động của lớp. Kết quả được trình bày trong bảng 4.

Bảng 4. Sự tham gia của người học

Nội dung	Đối tượng	Số lượng	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn	Độ sai số	p
Khuyến khích HS đóng nhiều vai trò và trách nhiệm trong quá trình học tập.	Đã sử dụng	31	4,29	0,64	0,12	0,01
	Chưa sử dụng	38	3,82	0,80	0,13	
Nâng cao sự sẵn sàng của người học trong việc học tập một cách nghiêm túc và tích cực.	Đã sử dụng	31	4,39	0,56	0,10	0,01
	Chưa sử dụng	38	3,89	0,92	0,15	
Khuyến khích HS tham gia vào quá trình học tập.	Đã sử dụng	31	4,45	0,57	0,10	0,07
	Chưa sử dụng	38	4,13	0,81	0,13	
Khuyến khích người học vượt qua nỗi sợ.	Đã sử dụng	31	4,35	0,61	0,11	0,03
	Chưa sử dụng	38	3,95	0,84	0,14	
Cung cấp cho HS cơ hội thảo luận các chủ đề nhạy cảm.	Đã sử dụng	31	4,10	0,75	0,13	0,15
	Chưa sử dụng	38	3,82	0,83	0,14	
Giúp các HS nhút nhát năng động hơn khi tham gia các vở kịch.	Đã sử dụng	31	4,52	0,51	0,09	0,01
	Chưa sử dụng	38	4,08	0,78	0,13	
Tạo ra môi trường thú vị, quen thuộc và sôi nổi cho cả GV và người học.	Đã sử dụng	31	4,42	0,67	0,12	0,51
	Chưa sử dụng	38	4,32	0,62	0,10	
Thu hẹp khoảng cách giữa lớp học và các tình huống thực tế.	Đã sử dụng	31	4,19	0,65	0,12	0,92

	Chưa sử dụng	38	4,21	0,66	0,11	
Sự tham gia của người học	Đã sử dụng	31	4,34	0,44	0,08	0,02
	Chưa sử dụng	38	4,03	0,64	0,10	

Trong năm nhóm tác động được khảo sát trong nghiên cứu này, nhóm tác động của RHS đến sự tham gia của người học chứng kiến sự khác biệt rõ ràng nhất giữa hai nhóm GV ( $p=0,02$ ). Cụ thể, nhóm đã áp dụng RHS đồng ý với các câu hỏi trong bảng hỏi ở mức độ cao hơn đáng kể so với nhóm còn lại ( $M=4,34$ ;  $M=4,03$ ). Hay nói cách khác, đối với những GV chưa áp dụng kỹ thuật này vào giảng dạy sẽ không hiểu hết được tiềm năng của nó; nhóm đã sử dụng, ngược lại, nhận thấy kỹ thuật này có tác động rất tích cực đối với sự tham gia của người học. Một nửa số câu hỏi (4/8) trong nhóm này có sự khác biệt đáng kể giữa hai nhóm GV ( $p<0,05$ ), bao gồm “Khuyến khích HS đóng nhiều vai trò và trách nhiệm trong quá trình học tập” ( $M=4,29$ ;  $M=3,82$ ;  $p=0,01$ ), “Nâng cao sự sẵn sàng của người học trong việc học tập một cách nghiêm túc và tích cực” ( $M=4,39$ ;  $M=3,89$ ;  $p=0,01$ ), “Khuyến khích người học vượt qua nỗi sợ” ( $M=4,35$ ;  $M=3,95$ ;  $p=0,03$ ), và “Giúp các HS nhút nhát năng động hơn khi tham gia các vở kịch” ( $M=4,52$ ;  $M=4,08$ ;  $p=0,01$ ).

Diễn kịch thường là một hoạt động nhóm, yêu cầu người học phải hợp tác với nhau để có được sản phẩm cuối cùng. Do đó, trong quá trình làm việc nhóm, HS sẽ có cơ hội để học hỏi từ nhau và phần nào hiểu được sự khó khăn của nhau (Salas et al., 2018). Với những sự cảm thông và thấu hiểu, người học sẽ chủ động hơn trong việc hỗ trợ lẫn nhau hoàn thành công việc chung. So với nhóm chưa áp dụng RHS vào giảng dạy, nhóm GV đã áp dụng sẽ nhận thấy điều đó rõ hơn. Do vậy, sự khác nhau giữa nhận của hai nhóm GV là có thể hiểu được.

Tương tự như thảo luận ở trên, việc nhóm GV đã áp dụng RHS vào giảng dạy có nhận thức tốt hơn về tác động của kỹ thuật này lên mức độ sẵn sàng của người học so với nhóm giảng viên chưa áp dụng. Kết quả làm việc nhóm được quyết định bởi kết quả làm việc của từng cá nhân, đồng thời là sự phối hợp giữa các thành viên trong nhóm (West et al., 2008). Do đó, để không làm ảnh hưởng đến thành tích của người khác, mỗi cá nhân cần phải ý thức được trách nhiệm của bản thân. Từ đó, họ sẵn sàng hơn trong việc học, chủ động hơn với công việc của mình nhằm giúp tăng chất lượng của sản phẩm nhóm, hoặc ít nhất là không ảnh hưởng xấu đến nó.

Thông thường, phần lớn người học tiếng Anh có cảm giác lo sợ khi học các lớp nghe nói tiếng Anh. Đặc biệt ở Việt Nam, nơi mà phần lớn người học gặp khó khăn trong việc nghe và nói tiếng Anh vì từ lâu nền giáo dục Việt Nam tập trung vào kỹ năng đọc, viết, từ vựng, và ngữ pháp (Nguyen et al., 2014). Dù hiện nay đã có nhiều cải cách nhằm góp phần tăng cường kỹ năng nghe và nói của người học thì nỗi sợ khi nói trước đám đông là khó có thể mất đi nếu người học không tự tin vào bản thân mình. Việc áp dụng RHS vào giảng dạy sẽ yêu cầu người học phải nói và nói trước đám đông chứ không chỉ nói với gương, với bản thân mình. Với nhận thức đó, nhóm GV chưa áp dụng RHS vào giảng dạy sẽ cảm thấy kỹ thuật này không mấy khả quan trong việc giúp người học vượt qua nỗi sợ. Tuy nhiên, RHS được thực hiện thông qua màn hình máy tính, máy quay cá nhân của người học. Do đó, người học sẽ giao tiếp với nhau một cách gián tiếp chứ không trực tiếp gặp nhau. Ở một điều kiện thoải mái nhất, có thể là ở nhà, người học sẽ cảm thấy thoải mái hơn với bản thân mình khi nói trước đám đông. Tương tự, khi người học cảm thấy thoải mái và nỗi sợ nói trước đám đông cũng không còn là một vấn đề, họ sẽ thêm phần tự tin về bản thân mình. Thông qua việc áp dụng kỹ thuật trên, nhóm GV đã áp dụng nhận thấy được lợi ích trên tốt hơn so với nhóm còn lại.

#### 2.2.5. So sánh nhận thức của giáo viên về tác động khác của “Rap hát số” đối với việc học tiếng Anh của người học

Bảng 5 trình bày kết quả thu được từ câu hỏi mở “Khác”, được thống kê theo chủ đề và số lượt chủ đề được GV đề cập trong câu trả lời của mình.

Bảng 5. Tác động khác

Nội dung	Đối tượng	Số lượng	Số lượng GV đề cập	Phần trăm (%)
Thúc đẩy sự phát triển trí tưởng tượng của người học.	Đã sử dụng	31	13	41,9
	Chưa sử dụng	38	16	42,1
Khuyến khích sự sáng tạo của người học.	Đã sử dụng	31	14	45,2
	Chưa sử dụng	38	16	42,1
Cung cấp cho người học cơ hội để thể hiện suy nghĩ, tình cảm và cảm xúc của họ.	Đã sử dụng	31	11	35,5
	Chưa sử dụng	38	16	42,1
Khám phá tiềm năng sáng tạo của người học.	Đã sử dụng	31	14	45,2
	Chưa sử dụng	38	17	44,7

Câu hỏi mở “Khác” mang đến kết quả rất thú vị khi cả hai nhóm GV đều có cùng những ý kiến và nhận thức giống nhau khi cho rằng RHS có tác động đến trí tưởng tượng, sự sáng tạo, sự tự tin trong giao tiếp bằng tiếng Anh,

ơ hội để giải bày những suy nghĩ, tâm sự và khai phá tiềm năng của người học. RHS nói riêng và kịch nói chung là cơ hội để người học sử dụng chất xám của mình để tạo ra những tác phẩm hay và hấp dẫn. Do đó, không khó hiểu khi cả hai nhóm GV đều nhận ra điều này. Ngoài ra, kịch mang đến cho người học một môi trường, cơ hội để họ bày tỏ quan điểm, thể giới quan của mình thông qua nhân vật mà họ trình diễn (Burke & O'Sullivan, 2002). Hơn nữa, việc tham gia soạn thảo và xây dựng cốt truyện và nhân vật cho một vở diễn, người học hoàn toàn có thể khai phá được tiềm năng của họ, sự sáng tạo của họ. Từ đó, RHS không chỉ giúp tăng cường kỹ năng và kiến thức ngôn ngữ, mà còn là một công cụ, kỹ thuật giúp người học đạt được những điều xa hơn lớp học ngôn ngữ có thể giúp họ.

### 3. Kết luận

Nghiên cứu so sánh này được thực hiện để kiểm tra xem có sự khác biệt giữa nhận thức của nhóm GV đã áp dụng RHS trong giảng dạy tiếng Anh và nhóm chưa áp dụng về tác động của kỹ thuật lên người học. Thông qua bảng câu hỏi, dữ liệu được thu từ 69 GV tiếng Anh, trong đó 31 GV đã áp dụng và 38 GV chưa áp dụng RHS trong giảng dạy. Với phương pháp so sánh biến độc lập, nhận thức chung giữa hai nhóm GV được kiểm tra và kết quả cho thấy không có sự khác biệt nào đáng kể giữa họ. Tuy nhiên, khi xét từng nhóm tác động, bao gồm tác động lên năng lực ngôn ngữ, tác động lên kỹ năng mềm và tác động lên sự tham gia của người học, có một số điểm nhận được sự phản hồi khác nhau một cách đáng kể. Một số ý có thể đề cập như sau: tác động lên kỹ năng đọc và viết, ý thức trách nhiệm, sự tích cực trong học tập, sự tự tin, sự tham gia vào các hoạt động của người học. Đối với tất cả các ý vừa đề cập, nhóm GV đã áp dụng kỹ thuật kịch RHS đều nhận thấy tác động tích cực của nó đối với người học cao hơn so với nhóm GV chưa áp dụng kỹ thuật này. Bên cạnh đó, kết quả nghiên cứu còn cho thấy tác động của RHS còn có thể vượt ra ngoài lớp tiếng Anh vì nó giúp tăng sự tự tin, sáng tạo, và cho phép người học khám phá bản thân mình. Tóm lại, với những tác động tích cực của RHS đối với việc học tiếng Anh thông qua nhận thức của GV, nghiên cứu cho thấy tiềm năng lớn của kỹ thuật này và cũng khuyến khích các GV thử áp dụng vào lớp của mình.

### Tài liệu tham khảo

- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. Routledge.
- Barkema, H. G., Chen, X. P., George, G., Luo, Y., & Tsui, A. S. (2015). West meets East: New concepts and theories. *Academy of Management Journal*, 58(2), 460-479. <https://doi.org/10.5465/amj.2015.4021>
- Burke, A. F., & O'Sullivan, J. (2002). *Stage by stage: A handbook for using drama in the second language classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Iamsaard, P., & Kerdpol, S. (2015). A Study of Effect of Dramatic Activities on Improving English Communicative Speaking Skill of Grade 11th Students. *English Language Teaching*, 8(11), 69-78. <http://doi.org/10.5539/elt.v8n11p69>
- Maley, A., & Duff, A. (2005). *Drama techniques: A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge University Press.
- Nguyen, H. T., Warren, W., & Fehring, H. (2014). Factors Affecting English Language Teaching and Learning in Higher Education. *English Language Teaching*, 7(8), 94-105. <http://doi.org/10.5539/elt.v7n8p94>
- Pizolato, R. A., Rehder, M. I. B. C., dos Santos Dias, C. T., de Castro Meneghim, M., Ambrosano, G. M. B., Mialhe, F. L., & Pereira, A. C. (2013). Evaluation of the effectiveness of a voice training program for teachers. *Journal of Voice*, 27(5), 603-610. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2013.04.013>
- Pope, R. L., Reynolds, A. L., & Mueller, J. A. (2019). *Multicultural competence in student affairs: Advancing social justice and inclusion*. John Wiley & Sons.
- Salas, E., Reyes, D. L., & McDaniel, S. H. (2018). The science of teamwork: Progress, reflections, and the road ahead. *American Psychologist*, 73(4), 593-600. <https://doi.org/10.1037/amp0000334>
- Tajareh, M. J., Oroji, M. R., & Damavand, I. (2017). The impact of drama on Iranian EFL young learners' reading comprehension performance. *Bulletin de la Société Royale des Sciences de Liège*, 86, 67-80. <https://doi.org/10.25518/0037-9565.6577>
- Thu, T. N. M., Thi, T. D. V., Thuy, N. T., & Huy, D. T. N. (2021). Confucianism Theories and Its Influence on Vietnam Society. *Elementary Education Online*, 20(4), 1434-1434. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.04.162>
- West, M. A., Tjosvold, D., & Smith, K. G. (Eds.). (2008). *International handbook of organizational teamwork and cooperative working*. John Wiley & Sons.