

PHÂN TÍCH VIỆC SỬ DỤNG CHIẾN LƯỢC VIẾT CỦA SINH VIÊN THUỘC CÁC NHÓM TRÌNH ĐỘ KHÁC NHAU

Lê Thị Ngọc Hà

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Đà Nẵng

ltnha@ufl.udn.vn

(Nhận bài: 02/08/2024; Hoàn thành phân biên: 16/10/2024; Duyệt đăng: 20/12/2024)

Tóm tắt: Bài báo này sẽ phân tích sự khác biệt trong việc sử dụng chiến lược viết (CLV) ở các nhóm sinh viên có trình độ khác nhau (Khá-Giỏi, Trung bình, Yếu) sau khi được dạy các CLV. Nghiên cứu được triển khai với 81 sinh viên năm ba Khoa tiếng Pháp, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Đà Nẵng. Kết quả nghiên cứu chứng minh rõ ràng rằng sinh viên đã tăng cường việc áp dụng các CLV trong quá trình học tập nhờ việc được trang bị kiến thức và nhận được sự khuyến khích sử dụng các chiến lược này. Điều này chứng tỏ việc dạy CLV đã góp phần vào việc hình thành ý thức và hành vi học tập tích cực ở người học. Tuy nhiên, nghiên cứu cũng cho thấy sự linh hoạt trong việc lựa chọn và sử dụng CLV của nhóm Trung bình và nhóm Yếu, trái ngược với xu hướng tập trung vào một số chiến lược nhất định của nhóm Khá-Giỏi. Điều này cho thấy rằng việc lựa chọn CLV không chỉ phụ thuộc vào trình độ phong cách học tập cá nhân của từng sinh viên.

Từ khóa: Chiến lược học tập ngoại ngữ, chiến lược viết, dạy chiến lược viết, kỹ năng viết

1. Mở đầu

Kể từ khi các nghiên cứu về chiến lược học tập được khởi xướng, giới học thuật đã nhận thức rõ tiềm năng to lớn của lĩnh vực này, đặc biệt là trong việc giảng dạy các chiến lược học tập. Rubin (1975, tr.41) đề xuất rằng việc xác định và giảng dạy chiến lược của “người học ngôn ngữ giỏi” cho những người học yếu hơn có thể hỗ trợ đắc lực cho việc phát triển kỹ năng ngôn ngữ thứ hai (NN2). Quan điểm này sau đó được Chamot và cộng sự (1994) củng cố, nhấn mạnh tiềm năng của chiến lược học tập trong việc nâng cao kỹ năng NN2 và vai trò then chốt của giáo viên trong quá trình này.

Những nhận định trên đã mở đường cho nhiều nghiên cứu sâu rộng về việc dạy chiến lược, đặc biệt là chiến lược viết (CLV). Các nghiên cứu này không chỉ xác nhận giá trị của CLV mà còn chỉ ra tác động đa chiều của việc dạy các chiến lược này trong việc học NN2 (Ching, 2002; Nguyen & Gu, 2013; Ransdell et al., 2002; Sasaki, 2000). Đáng chú ý, một số nghiên cứu như của Sasaki (2002) và Ransdell và cộng sự (2002) đã chỉ ra rằng việc dạy các chiến lược học tập mang lại sự khác biệt lớn hơn đối với những người viết yếu hơn. Cụ thể, Sasaki (2002) kết luận rằng mặc dù người học giỏi sử dụng nhiều chiến lược hơn, nhưng chính những người học yếu lại có bước tiến vượt bậc trong việc áp dụng chiến lược sau khi tham gia thực nghiệm.

Tuy nhiên, viết bằng NN2 vẫn là một thách thức lớn. Weigle (2005) chỉ ra rằng người bản ngữ có thể dễ dàng vận dụng một cách tự nhiên vốn từ vựng và ngữ pháp của mình, trong khi người viết bằng NN2, nhất là những người có trình độ thấp, phải nỗ lực nhiều hơn. Rao (2007) cũng nhấn mạnh sự khó khăn này khi đưa ra nhận xét sinh viên phải vận dụng nhiều chiến lược nhận thức và ngôn ngữ mà họ chưa thực sự nắm vững.

Trước thực tế kỹ năng viết đóng vai trò trung tâm trong môi trường học thuật và viết bằng NN2 luôn là một thách thức, việc giảng dạy CLV là một bước đi cần thiết để giúp sinh viên không chỉ cải thiện kỹ năng viết mà còn đạt được thành tích học tập tốt hơn. Dựa vào những phân tích trên, nghiên cứu này hướng tới việc tìm hiểu hiệu quả của việc dạy CLV đối với khả năng áp dụng các chiến lược này trong quá trình viết của sinh viên học tiếng Pháp tại trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Đà Nẵng.

2. Cơ sở lý luận

2.1 Khái niệm chiến lược viết

Dù thuật ngữ “chiến lược” xuất hiện thường xuyên trong các tài liệu về viết bằng NN2, các nhà nghiên cứu vẫn chưa đạt được sự thống nhất về ý nghĩa và phạm vi của khái niệm này. Thật vậy, một loạt các thuật ngữ được sử dụng để chỉ các hành động được xác định là CLV, chẳng hạn như “kỹ thuật và quy trình viết” (Khalidieh, 2000), “hành vi viết” (Manchón et al., 2007), “chiến lược quy trình viết” (Sasaki, 2004). Tuy nhiên, một điểm chung được các nhà nghiên cứu thống nhất, đó là CLV là lựa chọn có ý thức mà người viết đưa ra để giải quyết các vấn đề trong quá trình viết. Theo Beck (2002), CLV là quyết định có ý thức mà người viết đưa ra để giải quyết các vấn đề gặp phải trong quá trình viết. Tương tự, Wong (2005, tr. 31) cũng cho rằng CLV “các quyết định được đưa ra để giải quyết các vấn đề (cả ngôn ngữ và tu từ) do nhiệm vụ viết đặt ra”. Petric và Czarl (2003, tr. 189) thì định nghĩa CLV là “những hành động hoặc hành vi có chủ đích của người viết nhằm giúp bài viết hiệu quả hơn”. Trong phạm vi nghiên cứu này, CLV được định nghĩa là *những hành động hoặc hành vi mà người viết lựa chọn một cách có ý thức trong quá trình viết để giải quyết các vấn đề đặt ra bởi một nhiệm vụ viết*.

2.2 Mô hình giảng dạy chiến lược học tập

Song song với sự phát triển của việc giảng dạy các chiến lược, một loạt các mô hình về giảng dạy chiến lược học tập ngôn ngữ đã được các nhà nghiên cứu đưa ra.

Mô hình của Pearson và Dole (1987)

Pearson và Dole (1987) đã phát triển một mô hình dành cho việc học ngôn ngữ thứ nhất (NN1), nhưng cũng có thể áp dụng cho việc học NN2. Theo mô hình này, giáo viên trước tiên giải thích lợi ích của việc áp dụng một chiến lược cụ thể và thực hiện mô phỏng cho người học. Sau đó, người học có thể chuyển giao chiến lược này vào các bối cảnh học tập mới.

Mô hình của Oxford (1990)

Theo quan điểm của Oxford (1990), việc giảng dạy các chiến lược chỉ đạt hiệu quả khi người học hiểu rõ lý do và thời điểm mà các chiến lược cụ thể trở nên quan trọng, cách thức sử dụng các chiến lược đó và phương pháp áp dụng chúng vào các tình huống mới. Vì vậy, mô hình của Oxford đặc biệt chú trọng đến việc giúp người học nhận thức rõ hơn về các chiến lược học tập, từ đó khuyến khích tính tự chủ trong học tập.

Mô hình của Chamot và O'Malley (1994)

Trong các mô hình giảng dạy chiến lược cho việc học ngôn ngữ, phương pháp học ngôn ngữ học thuật theo cách tiếp cận nhận thức (CALLA) được Chamot và O'Malley phát triển từ năm 1986. Bằng cách áp dụng hiệu quả các chiến lược học tập, phương pháp này không chỉ giúp người học cải thiện tiếng Anh như NN2 mà còn giúp họ nâng cao khả năng giải quyết vấn đề và các kỹ

năng học tập khác. Dựa trên lý thuyết học tập nhận thức, CALLA chú trọng vào việc học hơn là việc dạy. Điều này nhấn mạnh rằng giáo viên có thể cải thiện kỹ năng giảng dạy của mình bằng cách hiểu rõ hơn về cách học của người học (Chamot & O'Malley, 1994).

Mô hình của Cohen (1998)

Mô hình giảng dạy dựa trên phong cách và chiến lược của Cohen (1998) là một phương pháp tập trung vào người học, nhấn mạnh việc tích hợp cả các chiến lược học tập một cách rõ ràng và ngầm định vào nội dung khóa học. Theo mô hình này, giáo viên không chỉ đóng vai trò là người truyền đạt kiến thức về các chiến lược học tập mà còn là người hướng dẫn, hỗ trợ người học cá nhân hóa và đánh giá việc sử dụng các chiến lược đó.

Sau khi phân tích các mô hình giảng dạy chiến lược học tập, chúng tôi đã đúc kết được một số nhận định quan trọng. Mô hình của Pearson và Dole (1987), mặc dù đã nhấn mạnh tầm quan trọng của việc dạy các chiến lược học tập, vẫn còn hạn chế ở chỗ tập trung vào từng chiến lược đơn lẻ hoặc kỹ năng riêng biệt. Trong khi đó, mô hình của Oxford (1990), dù linh hoạt trong việc đáp ứng nhu cầu đa dạng, vẫn đối mặt với một số thách thức khi được triển khai vào thực tế giảng dạy. Chamot và O'Malley (1990) chỉ ra rằng mô hình này giả định giáo viên đã nắm rõ các chiến lược học tập của người học. Tuy nhiên, trong thực tế, kiến thức về chiến lược học tập của người học thường khác nhau tùy theo kinh nghiệm học tập của họ. Do đó, giáo viên cần tham khảo thêm các phương pháp đánh giá khác nếu họ quyết định sử dụng mô hình này để đảm bảo tính hiệu quả và phù hợp trong việc giảng dạy. So với mô hình của Oxford (1990), mô hình của Cohen (1998) hướng dẫn giáo viên đánh giá kiến thức chiến lược hiện có của người học và tích hợp việc đào tạo chiến lược một cách linh hoạt hơn vào chương trình chính khóa. Tuy nhiên, điểm hạn chế của mô hình này là nó chỉ dựa vào sự tự đánh giá của học viên. Ngược lại, mô hình CALLA của Chamot và O'Malley (1994) cho phép đánh giá đa dạng, bao gồm đánh giá cá nhân, hợp tác, hoặc do giáo viên thực hiện, và dễ dàng theo dõi tác động của việc giảng dạy. Mô hình CALLA cũng có tính lặp lại, cho phép xem xét và điều chỉnh các giai đoạn trước đó khi cần thiết (Chamot, 2004). Điểm nổi bật của mô hình này bao gồm ba yếu tố chính: giảng dạy dựa trên nội dung của chương trình học tập, phát triển kỹ năng ngôn ngữ cần thiết cho việc học tập trong nhà trường, và hướng dẫn rõ ràng về việc áp dụng các chiến lược học tập, tạo ra một khuôn khổ linh hoạt và phù hợp với nhu cầu của học viên (Chamot & O'Malley, 1994). Với những ưu điểm như vậy, mô hình CALLA của Chamot và O'Malley (1994) được lựa chọn để triển khai trong nghiên cứu này.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1 Khách thể nghiên cứu

Nghiên cứu này có sự tham gia của 81 sinh viên năm thứ ba Khoa tiếng Pháp, trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Đà Nẵng. Để phân tích việc sử dụng và tiếp thu các CLV trước và sau thực nghiệm, chúng tôi chia sinh viên thành ba nhóm (Khá-Giỏi, Trung bình, Yếu) dựa trên điểm trung bình chung học tập và thang đánh giá xếp loại của trường Đại học Ngoại ngữ (Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Đà Nẵng, 2017). Cụ thể, sinh viên có điểm trên 7.0 được xếp vào nhóm Khá-Giỏi; từ 5.5 đến 6.9 vào nhóm Trung bình; và dưới 5.4 vào nhóm Yếu.

Chúng tôi thừa nhận rằng việc sử dụng các thuật ngữ “Khá-Giỏi”, “Trung bình” và “Yếu” để phân loại sinh viên có thể gây tranh cãi và không phản ánh đầy đủ tiềm năng học tập đa dạng

của mỗi cá nhân. Mặc dù vậy, để đảm bảo tính liên tục và so sánh với các nghiên cứu trước, chúng tôi vẫn quyết định sử dụng các thuật ngữ này. Cách phân loại này chỉ nhằm mục đích phân nhóm người học theo mức độ thành công trong học tập hiện tại, không phải để đánh giá toàn diện khả năng của họ. Vì vậy, chúng tôi nhấn mạnh rằng các thuật ngữ này chỉ mang tính tương đối và không nên được hiểu là nhãn cố định cho năng lực của sinh viên.

3.2 Thực nghiệm

Thời lượng và chương trình thực nghiệm

Dựa trên các khuyến nghị của Oxford (1990) rằng việc dạy các chiến lược học tập ngoại ngữ nên được tích hợp vào các giờ học chính khóa, cùng với đề xuất của Manchón và cộng sự (2007) rằng việc dạy chiến lược nên kéo dài ít nhất 10 tuần để đạt được kết quả khả quan, nghiên cứu này tiến hành thực nghiệm dạy CLV trong 15 tuần, được lồng ghép vào học phần Đọc-Viết nâng cao tiếng Pháp (trình độ B2). Học phần được tổ chức giảng dạy một lần mỗi tuần với mỗi buổi kéo dài ba giờ, xen kẽ giữa kỹ năng đọc hiểu và kỹ năng viết. Việc giảng dạy kỹ năng viết các bài văn nghị luận được thực hiện theo ba giai đoạn: trước khi viết, trong khi viết và sau khi viết. Giai đoạn trước khi viết bao gồm phân tích đề bài, tìm kiếm ý tưởng và lập dàn ý. Giai đoạn trong khi viết tập trung vào viết mở bài, kết luận, các đoạn văn và bài nghị luận hoàn chỉnh. Giai đoạn sau khi viết bao gồm việc kiểm tra và sửa lỗi trong bài viết.

Các bước dạy chiến lược

Việc giảng dạy các CLV được tích hợp trong hai giai đoạn của quy trình viết (trước khi viết và sau khi viết), và được triển khai theo mô hình CALLA của O'Malley và Chamot (1994), gồm năm bước: chuẩn bị, trình bày, thực hành, đánh giá và mở rộng.

Bảng 1. Các bước dạy chiến lược

Các bước	Thời lượng	Mô tả hoạt động	
		Giáo viên	Sinh viên
Bước 1: Chuẩn bị	5 phút	Nhắc lại các chiến lược đã học trong buổi trước và khuyến khích người học chia sẻ kinh nghiệm áp dụng chúng. Đặt câu hỏi gợi mở để người học nhớ lại và thảo luận.	Thảo luận theo nhóm hoặc cá nhân, chia sẻ kinh nghiệm cá nhân về việc sử dụng các chiến lược trước đó.
Bước 2: Trình bày	15 phút	Giới thiệu chiến lược mới, mô tả chi tiết chức năng, hiệu quả của nó và đưa ra ví dụ minh họa cụ thể. Làm mẫu để người học biết cách áp dụng chiến lược vào bài viết.	Lắng nghe, ghi chú, và đặt câu hỏi nếu cần để hiểu rõ cách áp dụng chiến lược.
Bước 3: Thực hành	20 phút	Hướng dẫn người học áp dụng chiến lược đã học vào các bài tập cụ thể, theo dõi và cung cấp phản hồi trực tiếp.	Thực hiện bài tập áp dụng chiến lược mới học, làm việc nhóm hoặc cá nhân, và nhận phản hồi từ giáo viên.
Bước 4: Đánh giá	10 phút	Cung cấp phiếu tự đánh giá, yêu cầu người học đánh giá lại hiệu quả của các chiến lược đã học và ứng dụng.	Hoàn thành phiếu tự đánh giá, suy nghĩ và tự đánh giá về việc sử dụng chiến lược trong bài viết.
Bước 5: Mở rộng	5 phút	Khuyến khích người học vận dụng các chiến lược vào các bối cảnh học tập khác ngoài bài viết. Đưa ra lời khuyên hoặc gợi ý thêm các tình huống vận dụng.	Ghi nhớ và cam kết áp dụng các chiến lược trong các tình huống học tập và thực hành khác.

Lựa chọn chiến lược viết cho quá trình thực nghiệm

Trong các nghiên cứu thực nghiệm về chiến lược học tập, một số công trình cho thấy người học khá giỏi thường sử dụng các chiến lược siêu nhận thức nhiều hơn những người học yếu và rằng các chiến lược này giúp người học phát triển ý tưởng dễ dàng hơn và đạt kết quả cao hơn trong các bài kiểm tra viết (De Silva, 2015; Raoofi và cộng sự, 2017). Theo O'Malley và Chamot (1990), các chiến lược siêu nhận thức bao gồm những phương pháp mà người học sử dụng để quản lý, kiểm soát và điều chỉnh quá trình học ngôn ngữ của mình.

Nghiên cứu của chúng tôi (Le, 2020) về việc sử dụng CLV của sinh viên Đại học Đà Nẵng cho thấy rằng người học có xu hướng áp dụng nhiều chiến lược trong khi viết hơn là trước và sau khi viết. Hơn nữa, kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra rằng nhóm sinh viên Trung bình và Yếu chưa khai thác hiệu quả các chiến lược học tập. Cụ thể, sinh viên nhóm Khá-Giỏi có xu hướng lập dàn ý bằng tiếng Pháp thường xuyên hơn, trong khi nhóm Trung bình và Yếu thường viết ngay mà không lập dàn ý. Đáng chú ý, chiến lược “viết bài xong, nộp ngay mà không đọc lại” xuất hiện nhiều hơn ở nhóm Trung bình và Yếu so với nhóm Khá-Giỏi.

Dựa trên kết quả nghiên cứu này và và điều kiện thực tế của lớp học, chúng tôi quyết định chọn mười hai chiến lược học tập siêu nhận thức thuộc giai đoạn trước và sau khi viết mà người học ít sử dụng để đưa vào thực nghiệm. Các chiến lược này được lựa chọn từ bảng hỏi về CLV của Petric và Czarl (1994), được trình bày trong bảng 2 dưới đây:

Bảng 2. Các bước dạy chiến lược

Giai đoạn viết	Các chiến lược viết
Trước khi viết	<ol style="list-style-type: none"> 1. Phân chia thời gian cho từng phần bài viết 2. Đọc lại các yêu cầu của đề bài 3. Lập dàn ý bằng tiếng Pháp 4. Viết lại các từ và các cụm từ liên quan đến chủ đề của bài viết
Sau khi viết	<ol style="list-style-type: none"> 1. Đọc to bài viết 2. Tập trung từng phần một khi kiểm tra bài viết 3. Kiểm tra liệu bài viết có đúng đề không 4. Sửa từ vựng 5. Sửa cấu trúc câu 6. Sửa bố cục bài viết 7. Sửa nội dung hoặc ý tưởng 8. Sửa lỗi sau khi nhận được phản hồi của giáo viên

3.3 Công cụ thu thập dữ liệu

Nghiên cứu này sử dụng hai phương pháp chính để thu thập dữ liệu: bảng hỏi và phỏng vấn

Bảng hỏi

Nội dung câu hỏi trong thực nghiệm được thiết kế dựa trên bảng hỏi về các CLV tiếng Pháp của Petric và Czarl (1994). Bảng hỏi này bao gồm các câu hỏi liên quan đến việc sử dụng 12 chiến lược học tập siêu nhận thức đã được lựa chọn để đưa vào thực nghiệm. Sinh viên sẽ đánh giá mức độ sử dụng các chiến lược này theo thang đo Likert 5 điểm, từ “Không bao giờ” đến “Luôn luôn”, ở cả hai thời điểm trước và sau khi thực nghiệm diễn ra.

Phỏng vấn

Trong nghiên cứu này, phỏng vấn bán cấu trúc được lựa chọn vì các đặc điểm của nó có khả năng đáp ứng các mục tiêu của nghiên cứu. Để đảm bảo tính khách quan, chúng tôi đã tiến hành phỏng vấn 15 sinh viên được lựa chọn ngẫu nhiên từ 81 sinh viên tham gia nghiên cứu. Dữ liệu thu được từ các buổi phỏng vấn này sẽ được chuyển ngữ và phân tích một cách chi tiết. Mục tiêu của việc phỏng vấn là so sánh với dữ liệu từ các bảng câu hỏi để đánh giá sự thay đổi trong việc sử dụng các chiến lược học tập của sinh viên. Trước khi tiến hành phỏng vấn, chúng tôi đã giải thích cho người tham gia về mục tiêu của cuộc phỏng vấn và đảm bảo rằng câu trả lời của họ sẽ được giữ bí mật và ẩn danh hoàn toàn. Để đảm bảo tính bảo mật, tất cả các dữ liệu cá nhân của người tham gia sẽ được mã hóa. Ngoài ra, các dữ liệu chỉ được sử dụng cho mục đích nghiên cứu và không được tiết lộ cho bên thứ ba.

Bảng câu hỏi phỏng vấn tập trung vào hai giai đoạn chính của quá trình viết: trước và sau khi viết. Trước khi viết, các câu hỏi đề cập đến việc phân chia thời gian, đọc lại đề, lập dàn ý và ghi chú các từ, cụm từ liên quan đến đề bài, cùng lý do người học thực hiện hoặc không thực hiện các bước này. Sau khi viết, các câu hỏi xoay quanh việc người học có đọc lại, kiểm tra, sửa chữa bài viết hay không, và phản ứng của họ khi nhận lại bài đã được giáo viên sửa lỗi, cũng như cách rút kinh nghiệm từ các sai sót.

Bằng cách kết hợp dữ liệu từ bảng hỏi và phỏng vấn, chúng tôi hy vọng có thể xác định những cải thiện cụ thể trong kỹ năng viết của sinh viên cũng như những chiến lược mà họ áp dụng trong quá trình học tập. Kết quả này sẽ cung cấp cái nhìn sâu sắc về hiệu quả của chương trình giảng dạy các chiến lược học tập siêu nhận thức, từ đó giúp chúng tôi cải thiện phương pháp giảng dạy trong tương lai.

3.4. Phân tích dữ liệu

3.4.1 Phân tích dữ liệu định lượng

Dữ liệu định lượng thu thập từ bảng câu hỏi được phân tích bằng phần mềm SPSS. Cụ thể, chúng tôi đã sử dụng phần mềm này để thực hiện các phép phân tích thống kê mô tả (bao gồm giá trị trung bình, độ lệch chuẩn, và tần số) cũng như thống kê suy luận (paired sample t-test) trên dữ liệu định lượng thu được.

3.4.2 Phân tích dữ liệu định tính

Các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc sẽ được ghi âm, sau đó chuyển ngữ và mã hóa để trích xuất các chủ đề và mẫu hành vi nổi bật. Chúng tôi sẽ sử dụng phương pháp phân tích nội dung để so sánh quan điểm của các đối tượng tham gia, từ đó rút ra những kết luận về sự thay đổi trong việc sử dụng CLV sau khi tham gia thực nghiệm.

4. Kết quả và bàn luận

4.1 Tác động của dạy CLV đối với việc sử dụng chiến lược của nhóm Yếu

Mục tiêu phân tích nhằm xác định đặc điểm sử dụng CLV và đánh giá sự thay đổi của chúng trước và sau thực nghiệm. Phần này sẽ so sánh việc sử dụng các CLV tiếng Pháp của nhóm sinh viên Yếu trước và sau khi tham gia quá trình thực nghiệm, với kết quả cụ thể được thể hiện qua Bảng 1 và Bảng 2.

Bảng 3. Việc sử dụng toàn bộ CLV của nhóm Yếu trước và sau thực nghiệm

Chiến lược		Mean	SD	t	Df	p
Toàn bộ CLV	Trước	2,87	0,348	-8,826	22	0,000
	Sau	3,27	0,266			

Ghi chú: Mean= giá trị trung bình; SD= độ lệch chuẩn; t= kiểm định; df= bậc tự do; p= giá trị xác suất (khác biệt với $p < 0,05$)

Bảng 4. Việc sử dụng CLV cụ thể của nhóm Yếu trước và sau thực nghiệm

Chiến lược		Mean	SD	t	df	p
Đọc lại các yêu cầu của đề bài	Trước	4,39	0,656	-2,577	22	0,017
	Sau	4,74	0,449			
Lập dàn ý bằng tiếng Pháp	Trước	2,04	1,107	-5,127	22	0,000
	Sau	3,09	0,900			
Viết lại các từ và các cụm từ liên quan đến chủ đề của bài viết	Trước	3,00	0,953	-2,307	22	0,031
	Sau	3,48	0,730			
Tập trung từng phần một khi kiểm tra bài viết	Trước	2,61	0,722	-5,509	22	0,000
	Sau	3,48	0,898			
Sửa từ vựng	Trước	2,70	0,765	-5,234	22	0,000
	Sau	3,78	0,600			

Ghi chú: Mean= giá trị trung bình; SD= độ lệch chuẩn; t= kiểm định; df= bậc tự do; p= giá trị xác suất (khác biệt với $p < 0,05$)

Kết quả thống kê cho thấy sau thực nghiệm tần suất sử dụng các chiến lược của nhóm Yếu đã thay đổi đáng kể đối với toàn bộ CLV ($t = -8,826$; $ddl = 22$; $p = ,000$) và năm chiến lược cụ thể: *Đọc lại các yêu cầu của đề bài* ($t = -2,577$; $ddl = 22$; $p = ,000$); *Lập dàn ý bằng tiếng Pháp* ($t = -5,127$; $ddl = 22$; $p = ,000$); *Viết lại các từ và các cụm từ liên quan đến chủ đề của bài viết* ($t = -2,307$; $ddl = 22$; $p = ,031$); *Sửa từ vựng* ($t = -5,234$; $ddl = 22$; $p = ,000$).

Những thay đổi trong việc sử dụng các chiến lược này cho thấy nhóm Yếu đã có ý thức hơn về quá trình viết và đang tích cực áp dụng các kỹ thuật để cải thiện kỹ năng viết của mình trong tiếng Pháp.

Sự tiến bộ của nhóm Yếu trong việc “Lập dàn ý bằng tiếng Pháp” là một trong những điểm nổi bật của kết quả thực nghiệm. Cụ thể, dựa theo phân loại của Oxford (1990), việc sử dụng chiến lược học tập ngoại ngữ được chia thành ba cấp độ: thấp (1,0–2,4), trung bình (2,5–3,4) và cao (3,5–5,0). Trước khi thực nghiệm, nhóm Yếu chỉ sử dụng chiến lược này ở mức thấp ($M = 2,04$), nhưng sau khi thực nghiệm, tần suất sử dụng đã tăng lên mức trung bình ($M = 3,09$). Mặc dù có những tiến bộ nhất định, kết quả phân tích định tính cho thấy rào cản ngôn ngữ vẫn là một trở ngại lớn đối với sinh viên trong việc lập dàn ý bài viết bằng tiếng Pháp. Do đó, một bộ phận sinh viên vẫn có xu hướng quay lại sử dụng tiếng Việt, ngay cả khi họ đã được thực hành chiến lược này bằng tiếng Pháp trong suốt quá trình thực nghiệm.

Khi được hỏi về lý do, họ giải thích rằng việc sử dụng tiếng mẹ đẻ giúp họ dễ có ý tưởng hơn (S3: “*Em có lập dàn ý nhưng em viết tiếng Việt cô ạ, tại em thấy như vậy em dễ có ý tưởng hơn, dễ hình dung hơn.*») hoặc tiết kiệm thời gian hơn so với lập dàn ý bằng tiếng Pháp (S2: «*Em lập dàn ý ra giấy tại thể loại văn lập luận khó quá. Nhưng mà em cũng mất nhiều thời gian cho*

lập dàn ý bài luận, nhất là với đề em không có kiến thức về nó. Em viết bằng tiếng Việt nữa chứ viết hoàn toàn bằng tiếng Pháp em thấy khó”).

Như vậy dù đã có sự rèn luyện, việc tư duy và tổ chức ý tưởng bằng ngoại ngữ vẫn là một thách thức không hề nhỏ đối với một số sinh viên, khiến họ có xu hướng trở về với ngôn ngữ quen thuộc để đảm bảo hiệu quả và tiết kiệm thời gian trong quá trình lập dàn ý. Nhiều nghiên cứu trước đây cũng chỉ ra rằng việc lập dàn ý bằng tiếng mẹ đẻ là một chiến lược được nhiều người học lựa chọn (Friedlander, 1990; Hu, 2003; Wolfersberger, 2003; Noor, 2006). Theo các nghiên cứu này, sinh viên có trình độ thấp chủ yếu lập dàn ý bằng NN1 và sau đó cố gắng dịch ý tưởng sang NN2. Kết quả cho thấy việc sử dụng NN1 trong quá trình lập dàn ý được xem là có lợi, vì giúp người học tạo ra những dàn ý dài hơn và phức tạp hơn.

Bên cạnh đó, “*Viết lại các từ và các cụm từ liên quan đến chủ đề của bài viết*” cũng là chiến lược thường được sử dụng. Tuy nhiên, nhóm Yếu vẫn sử dụng tiếng mẹ đẻ khi áp dụng chiến lược này. Thực tế, một số sinh viên trong nhóm này thừa nhận rằng họ thường viết các từ hoặc cụm từ tiếng Pháp mà mình không biết sang tiếng Việt. Điều này củng cố kết luận của các nghiên cứu trước đây (Rashid, 1996; Sasaki & Hirose, 1996) theo đó người viết kém thường dựa vào tiếng mẹ đẻ để tìm kiếm từ vựng và cấu trúc ngữ pháp phù hợp. Một lần nữa, có thể thấy rằng mặc dù đã được đào tạo về chiến lược, việc sử dụng tiếng mẹ đẻ ở nhóm Yếu dường như là không thể tránh khỏi trong việc áp dụng một số chiến lược. Giải thích mà Cohen & Brooks-Carson (2001) đưa ra có vẻ phù hợp để lý giải hiện tượng này. Họ nhận thấy rằng, những người viết kém thường sử dụng NN1 để giảm bớt gánh nặng nhận thức khi viết bằng NN2.

Mặt khác, việc tăng tần suất sử dụng chiến lược “*Tập trung tìm kiếm một khi kiểm tra bài viết*” là một minh chứng rõ ràng cho thấy hiệu quả của việc dạy chiến lược, giúp nhóm Yếu hình thành thói quen kiểm tra bài viết kỹ lưỡng hơn. Matsumoto (1995) trong tổng quan đề tài đã nhận xét rằng những người viết yếu thường quá tập trung vào các chi tiết nhỏ như ngữ pháp và chính tả khi sửa bài. Kết quả nghiên cứu hiện tại cũng phản ánh xu hướng này: nhóm Yếu vẫn ưu tiên sửa chữa ở cấp độ từ ngữ thay vì chú trọng vào việc cải thiện ý tưởng và cấu trúc câu. Theo phản hồi từ phỏng vấn, nhóm này cho biết họ ưu tiên sửa đổi từ vựng vì cho rằng ý tưởng và nội dung đã được chỉnh sửa kỹ lưỡng từ trước.

Do đó, có thể nhấn mạnh rằng mặc dù sinh viên đã thực hành các chiến lược sửa bài khác nhau, họ vẫn luôn ưu tiên những chiến lược được cho là hiệu quả. Như Fan (2003) đã kết luận trong nghiên cứu của mình về việc giảng dạy chiến lược từ vựng, người học thường sử dụng nhiều hơn những chiến lược mà họ cho là hiệu quả.

4.2 Tác động của dạy CLV đối với việc sử dụng chiến lược của nhóm Trung bình

Bảng 5. Việc sử dụng toàn bộ CLV của nhóm Trung bình trước và sau khi thực nghiệm

Chiến lược		Mean	SD	t	df	p
Toàn bộ CLV	Trước	3,04	0,375	-8,766	36	0,000
	Sau	3,54	0,317			

Ghi chú: Mean= giá trị trung bình; SD= độ lệch chuẩn; t= kiểm định; df= bậc tự do; p= giá trị xác suất (khác biệt với $p < 0,05$)

Bảng 6. Việc sử dụng CLV cụ thể của nhóm Trung bình trước và sau thực nghiệm

Chiến lược		Mean	SD	t	df	p
Đọc lại các yêu cầu của đề bài	Trước	4,54	0,605	-4,617	36	0,000
	Sau	5,00	0,000			
Lập dàn ý bằng tiếng Pháp	Trước	2,08	0,829	-7,858	36	0,000
	Sau	3,62	1,010			
Tập trung từng phần một khi kiểm tra bài viết	Trước	2,97	0,957	-8,405	36	0,000
	Sau	4,27	0,450			
Sửa từ vựng	Trước	3,03	0,928	-6,970	36	0,000
	Sau	4,19	0,776			
Sửa cấu trúc câu	Trước	2,89	0,843	-3,151	36	0,003
	Sau	3,32	1,002			
Sửa lỗi sau khi nhận được phản hồi của giáo viên	Trước	3,78	0,917	-3,474	36	0,001
	Sau	4,43	0,728			

Ghi chú: Mean= giá trị trung bình; SD= độ lệch chuẩn; t= kiểm định; df= bậc tự do; p= giá trị xác suất (khác biệt với $p < 0,05$)

Dữ liệu thu thập được đã giúp chúng tôi xác định được rằng đối với nhóm Trung bình, sự khác biệt có ý nghĩa thống kê được ghi nhận đối với việc sử dụng của toàn bộ chiến lược ($t = -8,766$; $ddl = 36$; $p = ,000$) cũng như của sáu chiến lược cụ thể: *Đọc lại các yêu cầu của đề bài* ($t = -4,617$; $ddl = 36$; $p = ,000$) ; *Lập dàn ý bằng tiếng Pháp* ($t = -7,858$; $ddl = 36$; $p = ,000$); *Tập trung từng phần một khi kiểm tra bài viết* ($t = -8,405$; $ddl = 36$; $p = ,000$) ; *Sửa từ vựng* ($t = -6,970$; $ddl = 36$; $p = ,000$); *Sửa cấu trúc* $t = -3,151$; $ddl = 36$; $p = ,003$); *Sửa lỗi sau khi nhận được phản hồi của giáo viên* ($t = -3,474$; $ddl = 36$; $p = ,001$).

Như vậy, tương tự nhóm Yếu, nhóm Trung bình cũng rất chú trọng đến việc "*Đọc lại các yêu cầu của đề bài*". Chiến lược này giúp họ đi đúng trọng tâm của bài viết khi đã hiểu rõ yêu cầu của đề bài. Theo chia sẻ của người học, việc nắm vững yêu cầu đề bài giúp họ tránh được tình trạng lệch hướng hay bỏ sót những điểm quan trọng trong quá trình viết, từ đó cải thiện chất lượng bài viết của mình (S10: « *Với em bước đọc lại đề là bước quan trọng nhất. Em đọc lại đề bài để tìm từ khóa, sau đó phân tích chủ đề và tìm ra vấn đề cần giải quyết.* »).

Điều cần nhấn mạnh là sau khi được dạy các chiến lược, nhóm Trung bình đã tăng đáng kể việc áp dụng chiến lược “*Lập dàn ý bằng tiếng Pháp*”. Cụ thể, tần suất sử dụng chiến lược này đã tăng từ mức thấp ($M = 2,08$) trước thực nghiệm lên mức cao ($M = 3,62$) sau thực nghiệm. Kết quả phỏng vấn cũng cho thấy sinh viên trong nhóm này nhận thấy nhiều lợi ích từ việc áp dụng chiến lược này. Theo ý kiến chia sẻ của người học, lập dàn ý bằng tiếng Pháp không chỉ giúp sắp xếp ý tưởng một cách hợp lý mà còn góp phần tiết kiệm thời gian trong quá trình viết. Việc áp dụng chiến lược này thường xuyên hơn phản ánh sự cải thiện trong cách tiếp cận và tổ chức bài viết của nhóm Trung bình, đồng thời cho thấy hiệu quả của việc dạy CLV.

Về chiến lược “*Tập trung từng phần một khi kiểm tra bài viết*”, nhóm Trung bình báo cáo sử dụng thường xuyên hơn do nhận thấy hiệu quả của nó. Người học cho rằng chiến lược này không chỉ giúp họ kiểm tra bài viết một cách hiệu quả hơn (S9: “*Trước đây khi kiểm tra bài em hay đọc và sửa lỗi từ vựng là chủ yếu. Giờ biết cách kiểm tra theo từng phần rồi em hay áp dụng cách này vì thấy kiểm tra bài hiệu quả hơn.*”) mà còn đảm bảo bài viết đáp ứng đúng yêu cầu của đề bài (S7: “*Em chọn tập trung vào từng yếu tố một của bài. Làm như vậy em sẽ có thể đảm bảo*

bài viết của mình đúng với yêu cầu đề đưa ra, đủ bố cục ba phần, những luận điểm chính và những luận điểm phụ cần triển khai đã đầy đủ chưa.”).

Đối với các chiến lược “Sửa từ vựng” và “Sửa cấu trúc câu”, sinh viên nhóm Trung bình có xu hướng sử dụng chúng thường xuyên hơn do tính thực tế và dễ áp dụng. Những phản hồi từ sinh viên thể hiện rõ điểm này. Họ cho biết họ hay sửa từ vựng vì đây là phần dễ thực hiện nhất sau khi bài viết đã hoàn thành. Có thể thấy nhóm Trung bình có xu hướng ưu tiên các chiến lược mà họ cảm thấy dễ áp dụng và có thể mang lại kết quả nhanh chóng trong quá trình cải thiện bài viết của mình.

Ngoài ra, về chiến lược “Sửa lỗi sau khi nhận phản hồi từ giáo viên”, nhóm Trung bình cũng thể hiện sự chú trọng đáng kể. Cả khảo sát và phỏng vấn đều cho thấy sự đồng thuận cao của người học về tầm quan trọng của việc học hỏi từ nhận xét của giáo viên để nâng cao kỹ năng viết.

4.3 Tác động của dạy CLV đối với việc sử dụng chiến lược của nhóm Khá-Giỏi

Bảng 7. Việc sử dụng toàn bộ CLV của nhóm Khá-Giỏi trước và sau khi thực nghiệm

Chiến lược		Mean	SD	t	df	p
Toàn bộ CLV	Trước	3,33	0,341	-5,696	20	0,000
	Sau	3,62	0,310			

Ghi chú: Mean= giá trị trung bình; SD= độ lệch chuẩn; t= kiểm định; df= bậc tự do; p= giá trị xác suất (khác biệt với $p < 0,05$)

Bảng 8. Việc sử dụng CLV cụ thể của nhóm Khá-Giỏi trước và sau thực nghiệm

Chiến lược		Mean	SD	t	df	p
Lập dàn ý bằng tiếng Pháp	Trước	3,10	1,044	-3,700	20	0,001
	Sau	3,86	0,964			
Đọc to bài viết	Trước	1,76	0,889	-2,169	20	0,042
	Sau	1,95	0,921			
Tập trung từng phần một khi kiểm tra bài viết	Trước	3,52	0,750	-3,162	20	0,005
	Sau	3,86	0,573			
Sửa từ vựng	Trước	2,95	0,669	-3,627	20	0,002
	Sau	3,43	0,746			
Sửa lỗi sau khi nhận được phản hồi của giáo viên	Trước	4,10	0,889	-3,508	20	0,002
	Sau	4,48	0,680			

Ghi chú: Mean= giá trị trung bình; SD= độ lệch chuẩn; t= kiểm định; df= bậc tự do; p= giá trị xác suất (khác biệt với $p < 0,05$)

Số liệu ở bảng 5 và 6 minh chứng rõ ràng sự biến đổi rõ rệt trong việc áp dụng các CLV của nhóm Khá-Giỏi về cả toàn bộ CLV ($t = -5,696$; $ddl = 20$; $p = ,000$) cũng như năm chiến lược cụ thể: *Lập dàn ý bằng tiếng Pháp* ($t = -3,700$; $ddl = 20$; $p = ,001$); *Đọc to bài viết* ($t = -2,169$; $ddl = 20$; $p = ,042$); *Tập trung từng phần một khi kiểm tra bài viết* ($t = -3,162$; $ddl = 20$; $p = ,005$); *Sửa từ vựng* ($t = -3,627$; $ddl = 20$; $p = ,002$); *Sửa lỗi sau khi nhận được phản hồi của giáo viên* ($t = -3,508$; $ddl = 20$; $p = ,002$).

Phân tích chi tiết cho thấy sự chênh lệch rõ rệt giữa các chiến lược, trong đó chiến lược “*Lập dàn ý bằng tiếng Pháp*” đã tăng đáng kể so với mức tăng khiêm tốn của các chiến lược còn lại. Cụ thể, chiến lược lập dàn ý đã tăng tần suất sử dụng từ mức trung bình ($M = 3,10$) lên mức cao ($M = 3,86$), trong khi các chiến lược khác cũng có sự gia tăng nhưng vẫn duy trì trong cùng

một mức. Dựa trên những kết quả này, có thể rút ra kết luận rằng việc giảng dạy CLV có tác động hạn chế đến mức độ sử dụng chúng đối nhóm Khá- Giỏi. Điều này gợi ý rằng những sinh viên thuộc nhóm này có thể đã phát triển và áp dụng các chiến lược của riêng họ, do đó ít bị ảnh hưởng khi áp dụng các chiến lược mới. Nghiên cứu chỉ ra rằng việc đa dạng hóa các phương pháp giảng dạy chiến lược học tập là điều cấp thiết, đặc biệt đối với nhóm Khá-Giỏi.

Một điểm đáng chú ý là trước khi tham gia thực nghiệm, nhóm Khá-Giỏi đã có xu hướng áp dụng chiến lược “Lập dàn ý bằng tiếng Pháp” nhiều hơn so với các nhóm khác. Cụ thể, trước thực nghiệm, nhóm Khá-Giỏi có mức sử dụng trung bình ($M=3,10$), trong khi hai nhóm Yếu và Trung bình chỉ ở mức thấp, lần lượt là $M=2,04$ và $M=2,08$. Theo sinh viên nhóm Khá-Giỏi, chiến lược này đặc biệt hữu ích cho thể loại văn nghị luận, giúp sắp xếp ý tưởng một cách logic và tránh bỏ sót thông tin quan trọng. Tuy nhiên, không phải tất cả sinh viên đều đồng tình. Có sinh viên cho rằng viết tự do mà không lập dàn ý mang lại hiệu quả cao hơn. Nghiên cứu của Van den Bergh & Rijlaarsdam (2007) cũng ủng hộ quan điểm này, cho thấy việc lập dàn ý không phải là phương pháp tối ưu cho mọi người. Vì vậy nhóm tác giả trên đã đề xuất một cách tiếp cận linh hoạt hơn, theo đó người học được khuyến khích viết tự do, sau đó được hướng dẫn chỉnh sửa bài viết để phù hợp với yêu cầu của từng thể loại văn bản.

Một phát hiện đáng quan tâm khác là sự gia tăng tần suất sử dụng chiến lược “Đọc to bài viết” trong nhóm Khá-Giỏi. Mặc dù sự gia tăng này không đáng kể và vẫn duy trì ở mức Thấp ($M=1,76$ so với $M=1,95$), nhưng sinh viên đã nhận ra rằng việc đọc to giúp họ phát hiện lỗi và chỉnh sửa văn bản hiệu quả hơn. Như một sinh viên (S12) đã chia sẻ: “*Em thấy đọc to giúp em dễ dàng nhận ra lỗi sai hơn và dễ dàng chỉnh sửa các dấu câu nếu cần thiết*”.

Mặt khác, tương tự như nhóm Trung bình, nhóm Khá-Giỏi cũng ưu tiên sử dụng chiến lược “*Sửa lỗi sau khi nhận được phản hồi từ giáo viên*”. Theo ý kiến của người học, chiến lược này hỗ trợ họ học hỏi từ góp ý của giáo viên và nâng cao kỹ năng viết.

Kết quả nghiên cứu cho thấy việc giảng dạy các CLV đã mang lại những thay đổi đáng kể trong quá trình sử dụng các chiến lược của ba nhóm học sinh Khá-Giỏi, Trung bình và Yếu. Mỗi nhóm có xu hướng và ưu tiên riêng trong việc áp dụng các chiến lược cụ thể. Đặc biệt, nhóm Trung bình và Yếu có sự cải thiện rõ rệt, với sự gia tăng tần suất sử dụng các chiến lược như “*Đọc lại yêu cầu đề bài*” và “*Sửa từ vựng*,” trong khi nhóm Khá-Giỏi ít có sự thay đổi hơn. Nhóm Yếu ưu tiên sử dụng chiến lược “*Sửa từ vựng*,” trong khi nhóm Trung bình và Khá-Giỏi tập trung vào chiến lược “*Sửa lỗi dựa trên phản hồi của giáo viên*.” Điều này cho thấy mỗi nhóm điều chỉnh cách áp dụng CLV phù hợp với điểm mạnh và nhu cầu riêng của họ.

Về tổng thể, các chiến lược được áp dụng nhiều nhất bao gồm: *lập dàn ý bằng tiếng Pháp, tập trung từng phần một khi kiểm tra bài viết, và sửa từ vựng*. Đáng chú ý, nhóm Trung bình và Yếu áp dụng các chiến lược này với tần suất cao hơn so với nhóm Khá-Giỏi. Từ đó có thể kết luận rằng việc giảng dạy các CLV đặc biệt có lợi cho những người học có trình độ thấp hơn, giúp họ nâng cao kỹ năng và hiệu quả trong quá trình viết.

5. Kết luận và đề xuất

Nghiên cứu này đã chứng minh rằng việc áp dụng các chiến lược học tập có tác động tích cực đến quá trình viết của sinh viên. Cụ thể, sau khi tham gia thực nghiệm, tần suất sử dụng CLV của các nhóm đã tăng lên đáng kể, đặc biệt là ở nhóm Trung bình và nhóm Yếu. Điều này cho

thấy việc được trang bị kiến thức về các CLV và được khuyến khích áp dụng chúng đã giúp sinh viên nâng cao ý thức về tầm quan trọng của việc sử dụng các chiến lược trong quá trình học tập. Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu cũng cho thấy mỗi nhóm lại có một cách tiếp cận riêng trong việc lựa chọn và áp dụng các CLV. Nhóm Trung bình đa dạng hóa các chiến lược họ sử dụng, trong khi nhóm Yếu và Khá-Giỏi có xu hướng tập trung vào một số chiến lược nhất định để hỗ trợ cho điểm mạnh và khắc phục điểm yếu của mình.

Tóm lại, nghiên cứu này khẳng định giá trị của việc giảng dạy các CLV trong việc nâng cao kỹ năng viết của sinh viên, đặc biệt là đối với những sinh viên có trình độ thấp hơn. Kết quả này có ý nghĩa quan trọng trong việc thiết kế và triển khai các chương trình giảng dạy viết hiệu quả, nhấn mạnh sự cần thiết của việc áp dụng phương pháp giảng dạy chiến lược phù hợp với từng nhóm đối tượng người học.

Mặc dù nghiên cứu đã chỉ ra tác động tích cực của việc giảng dạy CLV, vẫn còn một số hạn chế cần được khắc phục. Quy mô mẫu nghiên cứu còn hạn chế, ảnh hưởng đến tính đại diện của kết quả. Thời gian thực nghiệm ngắn cũng khiến việc đánh giá tác động dài hạn của CLV lên kỹ năng viết của sinh viên gặp khó khăn. Ngoài ra, nghiên cứu chưa phân tích sâu về hiệu quả của từng chiến lược cụ thể. Để khắc phục những hạn chế này, các nghiên cứu trong tương lai nên mở rộng quy mô mẫu để đảm bảo tính đại diện, theo dõi tác động dài hạn của CLV, và phân tích chi tiết hơn về hiệu quả của từng chiến lược. Bên cạnh đó, việc tích hợp công nghệ trong giảng dạy CLV cũng cần được xem xét để tối ưu hóa hiệu quả giảng dạy và học tập.

Tài liệu tham khảo

- Akyel, A. (1994). First language use in EFL writing: Planning in Turkish vs. Planning in English. *International Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 169-184.
- Beck, A. (2002). Writing strategies worksheet. *TESOL Journal*, 11(1), 34-35.
- Chamot, A.U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Chamot, A.U., O'Malley, J.M., & Scholes, P.W.C.V. (1994). Teaching for strategic learning: Theory and practice. *Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice, and research*, 36.
- Chamot, A.U., & O'Malley, J.M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Addison-Wesley Publishing Company New York.
- Ching, L.C. (2002). Strategy and self-regulation instruction as contributors to improving students' cognitive model in an ESL program. *English for Specific Purposes*, 21(3), 261-289.
- Cohen, A.D., & Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results. *The Modern Language Journal*, 85(2), 169-188.
- De Silva, R. (2015). Writing strategy instruction: Its impact on writing in a second language for academic purposes. *Language Teaching Research*, 19(3), 301-323.
- Fan, M.Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal*, 87(2), 222-241.
- Friedlander, A. (1990). Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language. *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*, 109-125.
- Hu, J. (2003). Thinking languages in L2 writing: Research findings and pedagogical implications. *TESL Canada Journal*, 21(1), 39-63.
- Khalidieh, S.A. (2000). Learning strategies and writing processes of proficient vs. less-proficient learners of Arabic. *Foreign Language Annals*, 33(5), 522-533.
- Le, T.N.H. (2020). Khảo sát việc sử dụng chiến lược viết của sinh viên học tiếng Pháp tại Đại học Đà Nẵng. *Ngôn Ngữ & Đời Sống*, 8(301), 65-71.

- Manchón, R.M., Roca de Larios, J., & Murphy, L. (2007). A review of writing strategies: Focus on conceptualizations and impact of first language. *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, 229-250.
- Matsumoto, K. (1995). Research paper writing strategies of professional Japanese EFL writers. *TESL Canada journal*, 17-27.
- Nguyen, L.T.C., & Gu, Y. (2013). Strategy-based instruction: A learner-focused approach to developing learner autonomy. *Language Teaching Research*, 17(1), 9-30.
- Noor, H.H. (2006). Translation versus direct composition: The impact of LI on L2 Writing. *International Journal of Arabic-English Studies*, 7(1), 167-178.
- Oxford, R.L. (2013). *Teaching & researching: Language learning strategies*. Routledge.
- Pearson, P.D., & Dole, J.A. (1987). Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of instruction. *The Elementary School Journal*, 88(2), 151-165.
- Petrić, B., & Czár, B. (2003). Validating a writing strategy questionnaire. *System*, 31(2), 187-215.
- Ransdell, S., Lavelle, B., & Levy, C.M. (2002). The effects of training a good working memory strategy on L1 and L2 writing. In *New directions for research in L2 writing* (pp.133-144). Springer.
- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *ELT Journal*, 61(2), 100-106.
- Raoofi, S., Binandeh, M., & Rahmani, S. (2017a). An investigation into writing strategies and writing proficiency of university students. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(1), 191-198.
- Rashid, R.M. (1996). *The composing processes and strategies of four adult undergraduate level native Malay speakers of ESL/EFL*. PhD Thesis. The Ohio State University.
- Rubin, J. (1975). *What the "good language learner" can teach us*. *TesolQuarterly*, 9(1), 41-51.
- Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing processes: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 259-291.
- Sasaki, M. (2002). Building an empirically-based model of EFL learners' writing processes. In *New directions for research in L2 writing* (pp.49-80). Springer.
- Sasaki, M. (2004). A multiple-data analysis of the 3.5-year development of EFL student writers. *Language Learning*, 54(3), 525-582.
- Sasaki, M., & Hirose, K. (1996). Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning*, 46(1), 137-168.
- Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Đà Nẵng (2017). Quyết định Về việc ban hành "Quy chế đào tạo đại học hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ" (Số 746/QĐ-DHNN ngày 4/8/2017). Retrieved from <https://ttpc.ufl.udn.vn/vie/trang-truong-chi-tiet-van-ban/van-ban-phap-quy/he-thong-van-ban-quy-pham-cua-truong-dhnn-dhnd-cap-nhat-thang-62024.html>.
- Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2007). The dynamics of idea generation during writing: An online study. In *writing and cognition* (pp.125-150). Brill.
- Weigle, S.C. (2005). Second language writing expertise. In *Expertise in second language learning and teaching* (pp.128-149). London: Palgrave Macmillan UK.
- Wong, A.T. (2005). Writers' mental representations of the intended audience and of the rhetorical purpose for writing and the strategies that they employed when they composed. *System*, 33(1), 29-47.
- Wolfersberger, M. (2003). L1 to L2 writing process and strategy transfer: A look at lower proficiency writers. *TESL-EJ*, 7(2), 1-12.

AN ANALYSIS OF THE USE OF WRITING STRATEGIES AMONG STUDENTS OF DIFFERENT PROFICIENCY LEVELS

Abstract: This article analyzes the differences in the use of writing strategies among student groups with varying proficiency levels (Good-Excellent, Average, Poor) after being taught these strategies. The study involved 81 third-year students from the French Department at University of Foreign Language Studies, the University of Da Nang. The research results demonstrate that students have increased their application of writing strategies in their learning process, attributed to both knowledge imparted and the encouragement received to utilize these strategies. This suggests that instruction in writing strategies fosters positive learning awareness and behaviors among students. However, the study also reveals a notable flexibility in writing strategy selection among the Average and Poor groups, in contrast to the tendency of the Good -Excellent groups to concentrate on specific strategies. This indicates that the choice of writing strategies is influenced not only by proficiency levels but also by individual learning styles.

Keywords: Language learning strategies, writing strategies, writing strategies instruction, writing skills