

NGHE HIỂU HỌC THUẬT TRONG BỐI CẢNH GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM: TỔNG QUAN LÝ THUYẾT VÀ HÀM Ý SƯ PHẠM

ĐINH THỊ SEN
Trường Đại học Nha Trang

Nhận bài ngày 20/12/2025. Sửa chữa xong 30/01/2026. Duyệt đăng 06/02/2026.

Abstract

Academic listening comprehension is widely regarded as a core academic competence in higher education, particularly in learner-centred contexts and amid the increasing prevalence of lectures and academic discussions. This article reviews and systematizes theoretical approaches to academic listening comprehension by clarifying its concept, key characteristics, and constituent attributes (behavioural, metacognitive, cognitive, and academic). It also examines lecture listening comprehension as a representative form of academic listening in university settings. Drawing on both domestic and international literature, the article identifies a notable gap in Vietnamese students' academic listening competence, which is not merely technical in nature but is also associated with passive learning habits developed during secondary education. Based on these insights, the study discusses pedagogical implications and suggests directions for teaching and researching academic skills for Vietnamese university students today.

Keywords: *Academic listening comprehension, academic skills, higher education, lecture listening comprehension, Vietnamese students.*

1. Đặt vấn đề

Trong giáo dục đại học (GDĐH), nghe hiểu không chỉ là một hoạt động tiếp nhận âm thanh mang tính sinh lý mà còn là một quá trình nhận thức phức hợp, gắn liền với việc tiếp nhận, xử lý và kiến tạo tri thức. Phần lớn tri thức trong môi trường đại học được truyền tải thông qua các hình thức giao tiếp bằng lời nói như bài giảng, thảo luận học thuật, seminar hay thuyết trình chuyên đề. Do đó, năng lực nghe hiểu, đặc biệt là nghe hiểu các diễn ngôn học thuật (*Academic discourse*), giữ vai trò then chốt đối với hiệu quả học tập của sinh viên (SV). Theo thống kê của Dunkel và Davy (1989), SV đại học dành trung bình từ 50% đến 90% thời gian học tập của mình cho các hoạt động liên quan đến nghe, trong đó nghe bài giảng chiếm tỷ trọng lớn nhất [3, tr. 33-50]. Con số này cho thấy tầm quan trọng không thể phủ nhận của năng lực nghe hiểu đến thành công trong học tập. Tuy nhiên, nghịch lý là kỹ năng này lại thường bị xem nhẹ hoặc được giả định là SV đã tự động phát triển khi bước vào đại học.

Ở Việt Nam, nhiều nghiên cứu và thực tiễn giảng dạy cho thấy SV gặp không ít khó khăn trong việc theo dõi bài giảng, nắm bắt ý chính, tổ chức thông tin và ghi nhớ nội dung học tập. Nghiên cứu của Nguyễn Thị Nhã Nam và cộng sự (2019) chỉ ra rằng hơn 60% SV năm thứ nhất tại các trường đại học ở Việt Nam gặp khó khăn trong việc theo dõi và ghi chép bài giảng một cách hiệu quả [7, tr. 45-52]. Tương tự, nghiên cứu của Phạm Thị Hằng (2021) tại Đại học Quốc gia Hà Nội cho thấy SV thường áp dụng chiến lược ghi chép theo kiểu “chép chính tả” (*verbatim note-taking*) thay vì ghi chép có tái cấu trúc, dẫn đến việc họ không thể nắm bắt được cấu trúc logic của bài giảng [8, tr. 34-38]. Tuy nhiên, nghe hiểu học thuật vẫn chưa được xem xét một cách đầy đủ như một năng lực học thuật độc lập mà thường được lồng ghép rời rạc trong các học phần kỹ năng học tập hoặc kỹ năng ngôn ngữ. Khoảng trống này đặt ra nhu cầu cần hệ thống hóa cơ sở lý thuyết về nghe hiểu học thuật, làm nền tảng cho nghiên

Email: sendt@ntu.edu.vn

DOI: 10.64410/NLND1272

cứu và đào tạo trong bối cảnh GDĐH Việt Nam. Mục tiêu của bài viết là: 1) Tổng quan các khái niệm liên quan đến nghe, lắng nghe và nghe hiểu; 2) Làm rõ khái niệm và các thuộc tính của nghe hiểu học thuật; 3) Phân tích nghe hiểu bài giảng như một dạng thức đặc thù của nghe hiểu học thuật; 4) Thảo luận một số hàm ý đối với dạy học và nghiên cứu kỹ năng học thuật cho SV Việt Nam.

2. Phương pháp tổng quan tài liệu

Bài viết sử dụng phương pháp tổng quan tài liệu theo hướng tường thuật (*narrative literature review*). Để đảm bảo tính toàn diện và cập nhật, các tài liệu được thu thập và phân tích trong phạm vi thời gian từ năm 1985 đến năm 2026. Nguồn dữ liệu sơ cấp bao gồm các công trình nghiên cứu, sách chuyên khảo và bài báo khoa học được truy xuất từ các cơ sở dữ liệu uy tín trong và ngoài nước như Google Scholar, ERIC, ScienceDirect, ResearchGate cùng hệ thống tạp chí khoa học chuyên ngành tại Việt Nam như Tạp chí Giáo dục, Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam,...

Tiêu chí lựa chọn tài liệu tập trung vào các từ khóa cốt lõi: “nghe”, “nghe hiểu”, “nghe hiểu học thuật” (*academic listening*) và “nghe hiểu bài giảng” (*lecture listening*) trong bối cảnh GDĐH. Trong đó, các tài liệu quốc tế chủ yếu khai thác dưới góc độ ngôn ngữ học ứng dụng và giáo dục học; các tài liệu trong nước được chọn lọc từ các nghiên cứu về tâm lý học đường và phương pháp luận dạy học đại học. Quy trình phân tích và tổng hợp này không chỉ nhằm làm rõ các hệ thống lý thuyết chủ đạo mà còn hướng tới việc xác lập các điểm tương đồng, khác biệt, từ đó minh định khả năng vận dụng các khung lý thuyết quốc tế vào thực tiễn đặc thù của GDĐH tại Việt Nam.

3. Một số khái niệm nền tảng về nghe hiểu trong bối cảnh học thuật

3.1. Nghe, lắng nghe và nghe hiểu

Trong các nghiên cứu về giao tiếp và ngôn ngữ học ứng dụng, các khái niệm nghe (*hearing*), lắng nghe (*listening*) và nghe hiểu (*listening comprehension*) thường được phân biệt rõ ràng nhằm làm rõ bản chất và mức độ tham gia của các quá trình nhận thức [11, tr. 55-76], [2, tr. 20-289], [9, tr. 7-25].

Nghe được xem là một quá trình sinh lý, trong đó sóng âm tác động lên cơ quan thính giác và được truyền đến não bộ, nhưng chưa bảo đảm sự hiểu nghĩa. Đây là một phản ứng tự động của cơ thể khi tiếp xúc với các kích thích âm thanh. Theo Brownell (2012), nghe là khả năng vật lý để nhận biết âm thanh và là điều kiện tiên quyết nhưng chưa đủ cho quá trình lắng nghe và nghe hiểu [2, tr. 4-17].

Lắng nghe, ở mức độ cao hơn, là một hoạt động có chủ đích, đòi hỏi người nghe tập trung chú ý để tiếp nhận tín hiệu âm thanh và duy trì sự theo dõi diễn ngôn. Vandergrift và Goh (2012) định nghĩa lắng nghe là một quá trình tích cực, trong đó người nghe chủ ý hướng sự chú ý vào nguồn âm thanh và cố gắng giải mã thông điệp [12, tr. 350-353]. Lắng nghe đòi hỏi nỗ lực có ý thức và sự kiểm soát của người nghe đối với quá trình tiếp nhận thông tin.

Nghe hiểu là cấp độ phát triển tiếp theo, phản ánh quá trình nhận thức phức hợp, trong đó người nghe không chỉ tiếp nhận âm thanh mà còn giải mã, diễn giải và kiến tạo ý nghĩa từ ngôn ngữ nói thông qua việc huy động kiến thức nền, khả năng suy luận, phân tích và ghi nhớ [5, tr. 181-229], [12, tr. 354-357].

Sự phân biệt này cho thấy nghe hiểu không đơn thuần là hệ quả tự động của việc nghe thấy mà là kết quả của một chuỗi hoạt động nhận thức có tổ chức, đặc biệt trở nên phức tạp trong các bối cảnh học thuật với mật độ thông tin cao và cấu trúc diễn ngôn chặt chẽ.

3.2. Nghe hiểu học thuật: khái niệm và các thuộc tính

Trên nền tảng của nghe hiểu nói chung, nghe hiểu học thuật (*academic listening comprehension*) được xem là một khái niệm hẹp và chuyên biệt, gắn với các bối cảnh giáo dục và nghiên cứu như bài giảng, thuyết trình khoa học hay hội thảo học thuật. Khác với nghe hiểu trong giao tiếp đời thường, nghe hiểu học thuật đòi hỏi người nghe phải xử lý các diễn ngôn có tính trừu tượng cao, chứa nhiều thuật ngữ chuyên ngành và được tổ chức theo các cấu trúc lập luận đặc thù của tri thức khoa học. Theo đó, nghe hiểu học thuật có thể được hiểu là quá trình người học nghe hiểu các văn bản học thuật ở dạng nói nhằm phục vụ mục tiêu học tập và nghiên cứu [4, tr. 37-58].

Nghe hiểu học thuật mang bốn thuộc tính cơ bản: 1) Tính hành vi, thể hiện ở việc đây là hoạt động diễn ra trong các tình huống học tập cụ thể như giảng đường, phòng thí nghiệm, hội thảo. Đây là những hành vi có thể quan sát được thông qua các biểu hiện như ghi chép, đặt câu hỏi, thảo luận sau bài giảng. Từ các hành vi này cho phép giáo viên đánh giá và can thiệp vào quá trình học tập của SV; 2) Tính ý thức, cho thấy người nghe chủ động kiểm soát sự chú ý và chiến lược tiếp nhận thông tin. Khác với nghe thụ động trong đời sống hàng ngày, nghe hiểu học thuật đòi hỏi người học phải có ý thức về mục tiêu nghe, lựa chọn chiến lược phù hợp và tự điều chỉnh quá trình nghe của mình; 3) Tính nhận thức, phản ánh vai trò trung tâm của các quá trình hiểu, suy luận, đánh giá và ghi nhớ. Nghe hiểu học thuật kích hoạt nhiều quá trình nhận thức phức tạp bao gồm: giải mã ngôn ngữ (decoding), phân tích cú pháp (parsing), tích hợp ý nghĩa (semantic integration), suy luận (inference) và lưu trữ trong bộ nhớ dài hạn; 4) Tính học thuật, thể hiện ở bối cảnh và mục đích hướng tới việc chiếm lĩnh tri thức khoa học. Điều này phân biệt nghe hiểu học thuật với các dạng nghe hiểu khác thông qua đặc trưng diễn ngôn: sử dụng thuật ngữ chuyên môn, cấu trúc lập luận logic, mật độ thông tin cao và yêu cầu tư duy phản biện. Những thuộc tính này giúp phân biệt nghe hiểu học thuật với các dạng nghe hiểu khác và khẳng định vị trí của nó như một năng lực học thuật cốt lõi trong GDĐH.

3.3. Nghe hiểu bài giảng - một dạng thức của nghe hiểu học thuật

Trong GDĐH, bài giảng (*lecture*) là hình thức truyền đạt tri thức trung tâm và phổ biến, mang những đặc trưng diễn ngôn và nhận thức riêng biệt, được trình bày bằng ngôn ngữ nói của GV trong thời gian thực, với tốc độ nói nhanh, phong cách diễn đạt đa dạng và có thể chứa các yếu tố dư thừa hoặc ngẫu hứng. Nội dung bài giảng thường đại diện cho toàn bộ hoặc một phần kiến thức của một học phần trong chương trình đào tạo, đồng thời chịu sự chi phối của khung thời gian tiết học chính thức. Đặc biệt, trong các bài giảng trực tiếp, diễn ngôn bài giảng có thể bao gồm những thông tin không xuất hiện trong giáo trình, do được hình thành từ sự sáng tạo và điều chỉnh tức thời của giảng viên (GV).

Chính những đặc trưng này khiến nghe hiểu bài giảng (*lecture listening comprehension*) được xem là một dạng thức đặc thù của nghe hiểu học thuật, đòi hỏi người học phải xử lý đồng thời ngôn ngữ nói, cấu trúc lập luận học thuật và tri thức chuyên ngành trong điều kiện thời gian hạn chế [1, tr. 70-81], [6, tr. 34-43]. Trong bối cảnh đó, ghi chép bài giảng không chỉ là một kỹ thuật hỗ trợ mà còn là một thành tố gắn bó hữu cơ với quá trình nghe hiểu bài giảng, phản ánh mức độ hiểu và khả năng tổ chức tri thức của người học [2, tr. 300-650], [6, tr. 44-50].

4. Thảo luận về nghe hiểu học thuật đối với giáo dục đại học Việt Nam và gợi mở các giải pháp sư phạm nhằm nâng cao năng lực nghe hiểu học thuật cho sinh viên

4.1. Thảo luận về nghe hiểu học thuật đối với giáo dục đại học Việt Nam từ góc độ tâm lý học nhận thức

Việc tiếp cận nghe hiểu học thuật như một năng lực độc lập giúp nhận diện rõ nét sự "đứt gãy" trong quá trình chuyển đổi môi trường học tập của SV Việt Nam. Từ góc độ tâm lý học nhận thức, sự đứt gãy này không chỉ đơn thuần là vấn đề kỹ thuật ghi chép mà là hệ quả của một sự xung đột sâu sắc giữa các sơ đồ nhận thức (Schema) cũ và yêu cầu xử lý thông tin mới.

Ở bậc phổ thông, người học thường được rèn luyện trong một môi trường ưu tiên các tiến trình "Bottom-up" (từ dưới lên) mang tính cơ học. Hoạt động nghe lúc này chủ yếu dừng lại ở mức độ nhận diện âm thanh và tái hiện nguyên văn lời giảng, hay còn gọi là trạng thái "chép chính tả" (*verbatim note-taking*). Trong trạng thái này, tài nguyên nhận thức (*cognitive resources*) của học sinh được dồn vào việc lưu giữ thông tin tạm thời trong bộ nhớ làm việc (*working memory*) để chuyển đổi từ dạng nói sang dạng viết mà ít có sự can thiệp của các tiến trình tư duy bậc cao. Phương pháp giảng dạy ở phổ thông thường theo mô hình "một chiều" với giáo viên là người truyền đạt chính và học sinh là người tiếp nhận thụ động. Nghiên cứu của Trần Thị Lan Anh (2018) chỉ ra rằng hơn 70% học sinh trung học phổ thông Việt Nam chủ yếu học thuộc lòng thay vì phát triển tư duy phản biện [10, tr. 12-17]. Điều này tạo ra một "văn hóa học tập thụ động" ăn sâu vào thói quen nhận thức của học sinh. Khi bước vào

môi trường đại học, tính chất của diễn ngôn học thuật thay đổi đột ngột sang mật độ thông tin cao, cấu trúc trừu tượng và yêu cầu phản biện. Lúc này, năng lực nghe hiểu đòi hỏi sự vận hành đồng thời của các tiến trình “Parallel Processing” (xử lý song song). Người học không chỉ phải “giải mã” (decoding) ngôn ngữ mà còn phải đồng thời thực hiện các hoạt động: liên kết kiến thức nền (top-down), phân tích logic và phản biện lại thông tin đang tiếp nhận. Sự đứt gãy năng lực xảy ra khi SV Việt Nam cố gắng áp dụng chiến lược “chép chính tả” cũ vào bối cảnh mới. Việc cố gắng ghi lại toàn bộ lời giảng khiến bộ nhớ làm việc của SV nhanh chóng bị lấp đầy bởi các đơn vị thông tin rời rạc, dẫn đến tình trạng Quá tải nhận thức (*Cognitive Overload*). Khi toàn bộ “băng thông” của não bộ bị tiêu tốn cho việc ghi chép thụ động, SV không còn đủ tài nguyên nhận thức để thực hiện việc lọc ý chính, tổ chức thông tin hay tư duy phản biện ngay tại lớp. Hơn nữa, thói quen học tập thụ động từ phổ thông đã làm thiếu hụt việc hình thành các chiến lược siêu nhận thức (*metacognitive strategies*) vốn là “bộ điều khiển trung tâm” giúp người học biết khi nào cần tập trung, khi nào cần bỏ qua thông tin dư thừa và khi nào cần điều chỉnh cách tiếp nhận. Việc chuyển giao giữa hai môi trường mà không được trang bị các kỹ năng chuyển đổi (như ghi chép kiến tạo hay nghe hiểu chủ động) khiến SV rơi vào vòng xoáy: càng cố chép lại càng không hiểu và càng không hiểu lại càng trở nên thụ động hơn trong tiến trình chiếm lĩnh tri thức. Do đó, sự đứt gãy này cần được nhìn nhận là một “khoảng trống năng lực” cần được khóa lấp bằng các can thiệp sư phạm bài bản, tập trung vào việc tái cấu trúc cách SV quản lý tài nguyên nhận thức trong quá trình nghe.

4.2. Định hướng sư phạm nhằm cải thiện năng lực nghe hiểu học thuật cho sinh viên Việt Nam

4.2.1. Từ phía giảng viên

Chuyển đổi từ “Truyền thụ nội dung” sang “Hỗ trợ tiến trình” - Thay vì mặc định SV đã có sẵn năng lực nghe hiểu, GV cần ý thức rõ về đặc trưng của diễn ngôn học thuật bằng lời nói. Sự chuyển dịch này đòi hỏi GV vượt ra khỏi việc chỉ truyền tải nội dung để chủ động quản lý diễn ngôn bài giảng, từ đó định hướng một cách chiến lược tiến trình nhận thức của SV.

Sử dụng các “Tắc tử dẫn dắt” (Signposting markers): GV nên sử dụng rõ ràng các cụm từ định hướng cấu trúc bài giảng (ví dụ: “*Có ba luận điểm chính...*”, “*Ngược lại với quan điểm này...*”) chuyển tiếp giữa các phần (ví dụ: “*Chuyển sang vấn đề tiếp theo...*”, “*Bây giờ chúng ta sẽ xem các khía cạnh khác...*”) hoặc nhấn mạnh điểm quan trọng (ví dụ: “*Điểm mấu chốt ở đây là...*”, “*Đặc biệt chú ý rằng...*”, “*Điều quan trọng cần nhớ là...*” hoặc thể hiện quan hệ logic trong nội dung của bài giảng (ví dụ: “*Do đó...*”, “*Ngược lại...*”, “*Tóm lại...*”) để hỗ trợ SV trong việc xác định ý chính và mối quan hệ giữa các ý.

Điều chỉnh mật độ thông tin: Với đặc thù bài giảng ở đại học có mật độ thông tin cao và tính thời gian thực, việc dừng lại định kỳ để SV tổng hợp thông tin là cần thiết nhằm tránh tình trạng quá tải nhận thức. Cần áp dụng các chiến lược: Dừng lại 10-15 giây sau mỗi đoạn thông tin quan trọng để SV có thể hoàn thiện ghi chép (Kỹ thuật “Micro-pauses”). Sau khoảng 15-20 phút giảng, dành 2-3 phút để SV suy ngẫm cá nhân, sau đó thảo luận với bạn bên cạnh về nội dung vừa nghe (Kỹ thuật “Think-Pair-Share”). Thực hiện tóm tắt định kỳ, sau mỗi phần lớn, GV tóm tắt lại các điểm chính bằng ngôn ngữ khác với lúc trình bày ban đầu để giúp củng cố hiểu biết của SV.

Sử dụng phương tiện trực quan hiệu quả: Kết hợp sử dụng sơ đồ, biểu đồ, hình ảnh để thể hiện cấu trúc và mối quan hệ của bài giảng, chỉ đưa keywords và key concepts lên slides. Đồng thời sử dụng màu sắc và bố cục để làm nổi bật thông tin quan trọng.

Tích hợp kỹ năng nghe hiểu và ghi chép vào các môn chuyên ngành - Thay vì lồng ghép rời rạc trong các học phần kỹ năng chung, năng lực nghe hiểu học thuật cần được rèn luyện trực tiếp trong bối cảnh chiếm lĩnh tri thức khoa học cụ thể, giúp SV nhận thấy tính ứng dụng trực tiếp và nâng cao động lực học tập.

Ghi chép như một công cụ nhận thức: GV cần hướng dẫn SV cách tái cấu trúc bài giảng thông qua việc ghi chép bài giảng có phương pháp thay vì chỉ tốc ký nguyên văn. SV sẽ học cách lắng nghe để nắm bắt hệ thống luận điểm của bài giảng và mối liên hệ giữa chúng, từ đó diễn đạt lại trong bản ghi chép của mình.

Phản hồi về bản ghi chép: GV sử dụng bản ghi chép của SV như một công cụ đánh giá và đối thoại sư phạm. Có thể phản hồi cá nhân, phản hồi theo nhóm hoặc hướng dẫn SV dùng rubric để tự đánh giá và đánh giá bản ghi chép của bạn bè. Vòng lặp phản hồi này biến việc ghi chép từ một hành động cá nhân, thụ động thành một quy trình tương tác, đối thoại, nó không chỉ giúp GV đánh giá mức độ hiểu bài của SV mà còn giúp chính SV tự nhận ra những lỗ hổng trong tư duy của mình, củng cố ý niệm rằng việc học là một quá trình hiệu đính và hoàn thiện nhận thức.

Phát triển chiến lược nghe hiểu chủ động (Metacognitive Strategies) - GV trang bị cho SV các công cụ siêu nhận thức (metacognitive tools) trước, trong và sau khi nghe để họ có thể tự điều chỉnh và kiểm soát quá trình nghe hiểu của mình, khắc phục tình trạng học thụ động ảnh hưởng từ các bậc học trước.

Trước khi nghe (kích hoạt kiến thức nền): GV cần phải thiết kế các yêu cầu chuẩn bị bài trước buổi học để SV xây dựng một khung nhận thức nền tảng, tạo thuận lợi cho việc giải mã ý nghĩa và kết nối thông tin, kiến thức mới trong khi nghe giảng.

Trong khi nghe (dự đoán và suy luận): GV cần thực hiện các kỹ thuật gợi mở để khuyến khích SV không chỉ lắng nghe mà còn chủ động dự đoán nội dung sắp tới dựa trên cấu trúc diễn ngôn và các “signposts” đã được nhận diện.

Sau khi nghe (xem lại và hiệu đính): GV cần phải hướng dẫn SV thực hiện quy trình xem lại và hiệu đính sau giờ giảng. Đây là bước quan trọng sau buổi học, giúp SV củng cố, làm rõ và hệ thống hóa kiến thức đã ghi chép được.

Thiết kế môi trường học tập tương tác (Interactional Scaffolding): Nghe hiểu học thuật trong bối cảnh hiện đại không chỉ dừng lại ở việc nghe thuyết giảng mà còn bao gồm thảo luận học thuật và seminar. GV nên thiết kế các hoạt động thảo luận ngắn sau mỗi phần giảng để SV có cơ hội trao đổi, so sánh và “kiểm chứng” lại những gì đã nghe hiểu. Cách làm này không chỉ giúp củng cố kiến thức ngay lập tức mà còn thúc đẩy quá trình chuyển đổi từ nghe thụ động sang kiến tạo tri thức chủ động và tích cực.

4.2.2. Từ phía sinh viên

Việc rèn luyện kỹ năng ghi chép cần được chuyển đổi từ hình thức “ghi chép thụ động” sang “ghi chép kiến tạo” - một kỹ năng chủ động giúp SV xử lý, tái cấu trúc và thực sự làm chủ thông tin, kiến thức bài giảng ngay tại lớp. Sự khác biệt căn bản giữa “ghi chép thụ động” và “ghi chép kiến tạo” được thể hiện rõ qua sự so sánh sau

Ghi chép thụ động (Lối mòn)	Ghi chép kiến tạo (Con đường mới)
Cố gắng tốc ký nguyên văn lời giảng.	Lắng nghe để nắm bắt lập luận của bài giảng.
Chỉ ghi lại mà không xử lý thông tin.	Tái cấu trúc bài giảng theo cách hiểu của mình.
Kết thúc khi bài giảng dừng lại.	Coi việc xem lại và hiệu đính là một bước quan trọng.
Tập trung vào từ ngữ	Tập trung vào ý nghĩa và cấu trúc logic
Ghi chép là mục đích	Ghi chép là công cụ để hiểu sâu hơn

Nền tảng tư duy: nghe để “hiểu”, không phải để “chép”

Nguyên tắc quan trọng nhất là: Nghe để tìm ý nghĩa, không phải tìm từ ngữ. “Mục tiêu của nghe giảng là để nhận diện được cấu trúc logic (khung cấu trúc) của bài giảng. Một khi nắm được khung xương này, việc diễn các chi tiết, ví dụ sẽ trở nên dễ dàng và có mục đích.

Bộ công cụ thiết yếu cho việc ghi chép chủ động

Ghi chép chủ động chính là ghi chép thông minh khi tâm trí được giải phóng khỏi áp lực tốc ký để tập trung vào việc tư duy. Công cụ cho ghi chép chủ động gồm:

Xây dựng hệ thống ký hiệu và viết tắt: Xây dựng một hệ thống ký hiệu và viết tắt cá nhân giúp ghi lại các ý tưởng phức tạp một cách nhanh chóng, giảm áp lực thời gian và giải phóng tài nguyên não bộ để tập trung lắng nghe và phân tích. Điều quan trọng là sử dụng hệ thống này thường xuyên, nhất quán để trở thành phản xạ tự nhiên cho việc ghi chép. Ví dụ về một số ký hiệu được thể hiện như sau: “→”

cho kết quả, dẫn đến, suy ra..., “←” bị ảnh hưởng bởi, do, “↑” tăng, tăng trưởng, phát triển, “↓” giảm, suy giảm,, suy thoái, “=” bằng, giống, là, tương đương, “≠” không bằng, khác, khác biệt, “+” và, thêm vào, cộng, “-” trừ, không có, loại bỏ, “:” do đó, vì vậy, “÷” bởi vì, vì, “@” tại, ở, “#” số, số lượng, “%” số, số lượng, “?” câu hỏi, vấn đề, không chắc chắn, “!” quan trọng, chú ý, “#” rất quan trọng, điểm mấu chốt. Ví dụ về một số từ viết tắt: SV: SV, GV: giáo viên/GV, NC: nghiên cứu, KT: kinh tế, XH: xã hội, CN: công nghiệp, NN: nông nghiệp, TT: trung tâm, QT: quốc tế, VN: Việt Nam.

“**Bắt sóng**” GV: Nhận diện tín hiệu dẫn dắt (Signposting markers) là những từ hoặc cụm từ mà GV dùng để chỉ dẫn cho người nghe về cấu trúc và hướng đi của bài giảng. Việc nhận diện được các tín hiệu này giống như có được tấm bản đồ giúp nhận biết chính xác đang ở đâu và sắp đi đến đâu trong dòng chảy thông tin. Các loại tín hiệu dẫn dắt bài giảng được thể hiện như sau:

Loại tín hiệu	Ví dụ	Ý nghĩa
Tín hiệu về cấu trúc	“Có ba luận điểm chính...”, “Đầu tiên, chúng ta sẽ xem xét...”, “Tiếp theo là...”	Giúp nhận ra cấu trúc bài giảng, dẫn dắt việc tiếp nhận và tổ chức bản ghi chép.
Tín hiệu về sự tương phản	“Ngược lại với quan điểm này...”, “Tuy nhiên...”	Giúp nhận ra các luồng ý kiến trái chiều, các điểm tranh luận quan trọng trong bài giảng
Tín hiệu về ví dụ	“Ví dụ...”, “Cụ thể là...”	Giúp phân biệt luận điểm và thông tin minh họa
Tín hiệu kết luận	“Tổng kết lại...”, “Tóm lại...”, “Kết luận lại...”	Giúp nhận ra phần tổng kết lại ý
Tín hiệu nhấn mạnh	“Điểm then chốt là...”, “Đặc biệt lưu ý...”, “Không thể bỏ qua...”	Chỉ ra thông tin đặc biệt quan trọng cần ghi chép
Tín hiệu định nghĩa	“X được định nghĩa là...”, “Khái niệm Y có nghĩa là...”, “Chúng ta hiểu X là...”	Báo hiệu một khái niệm quan trọng đang được giải thích

Quy trình vàng: Tối ưu hóa toàn bộ buổi học: Ghi chép hiệu quả không phải là một hành động đơn lẻ diễn ra trong 100 phút trên giảng đường. Đó là một quy trình gồm 3 bước chiến lược: trước, trong và sau buổi học.

Trước buổi học: Kích hoạt kiến thức nền - xem lại bài cũ, đọc trước tài liệu liên quan đến bài giảng làm “kích hoạt kiến thức nền” (Schema activation), tạo ra một “khung nhận thức” giúp dễ dàng “giải mã”, sắp xếp và liên kết thông tin, kiến thức bài giảng với kiến thức nền.

Trong buổi học: Vận dụng ghi chép kiến tạo - Đây là lúc biến kỹ năng thành hành động. Trên nền tảng kiến thức nền đã được kích hoạt SV không chỉ hiểu mà còn có thể chủ động dự đoán hướng đi của bài giảng, chủ động tham gia vào bài giảng và thực sự đối thoại được cùng GV.

Sau buổi học: Sức mạnh của “xem lại & hiệu đính” - Để chuyển hóa những ghi chép thô thành tri thức bền vững cần phải dành ra khoảng 10 phút ngay sau buổi học để thực hiện quy trình “Xem lại & Hiệu đính”: 1) Bổ sung những ý bạn nghe chưa rõ hoặc chưa kịp ghi lại; 2) Viết lại đầy đủ những từ viết tắt hoặc diễn giải những ký hiệu phức tạp để tránh quên sau này; 3) Tóm tắt bằng ngôn ngữ của bạn toàn bộ nội dung bài giảng.

5. Kết luận

Tổng kết lại, nghiên cứu đã minh định nghe hiểu học thuật không đơn thuần là một kỹ năng ngôn ngữ bổ trợ mà là một năng lực học thuật cốt lõi, quyết định đến hiệu quả chiếm lĩnh tri thức của SV trong môi trường GDĐH. Thông qua việc hệ thống hóa các cách tiếp cận lý thuyết, bài viết đã làm rõ bốn thuộc tính bản chất của nghe hiểu học thuật: tính hành vi, tính ý thức, tính nhận thức, tính học thuật và chỉ ra sự lệch pha giữa yêu cầu khắt khe của diễn ngôn học thuật và thói quen nghe hiểu thụ động của SV Việt Nam - một “khoảng trống năng lực” cần được khóa lấp bằng các can thiệp sư phạm bài bản. Trước hết là việc tái định vị vai trò của nghe hiểu học thuật trong khung chương trình đào tạo. Việc giảng dạy kỹ năng này không nên tồn tại một cách rời rạc mà cần được tích hợp sâu vào các học phần từ tổng quát đến chuyên ngành thông qua các chiến lược hỗ trợ nhận thức và tương tác. Mục tiêu cuối cùng không chỉ là giúp SV “nghe đúng” mà là giúp họ “nghe để tư duy”, biến quá trình tiếp nhận âm thanh thành quá trình kiến tạo tri thức chủ động. Tuy nhiên, do giới hạn của một bài tổng quan lý

thuyết, nghiên cứu này chỉ mới dừng lại ở việc xây dựng khung khái niệm và định hướng sơ bộ. Chính vì lẽ đó, các nghiên cứu tiếp theo cần được triển khai theo hướng thực chứng (*empirical research*) nhằm đo lường chính xác mức độ ảnh hưởng của các yếu tố tâm lý và môi trường đến năng lực nghe hiểu của SV. Việc xây dựng và kiểm chứng các mô hình dạy học tích hợp nghe hiểu học thuật sẽ là hướng đi triển vọng, góp phần trực tiếp vào nỗ lực đổi mới phương pháp dạy và học theo hướng lấy người học làm trung tâm tại Việt Nam hiện nay.

Tài liệu tham khảo

- [1] Brick, J., Herke, M., & Wong, D. (2020). *Văn hóa giảng đường: Một cẩm nang học tập tại đại học* (Khổng Thị Diễm Hằng, Nguyễn Thị Hải Diệu dịch). NXB Dân trí, Hà Nội, tr. 70-81.
- [2] Brownell, J. (2012). *Listening: Attitudes, principles, and skills*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, Brownell, Judi, pp. 4-656.
- [3] Dunkel, P., & Davy, S. (1989). *The heuristic of lecture notetaking: Perceptions of American & international students regarding the value & practice of notetaking*. *English for Specific Purposes*, 8(1), 33-50.
- [4] Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press, pp. 37-58.
- [5] Flowerdew, J. (1994). *Academic listening: Research perspectives*. Cambridge University Press, pp. 181-229.
- [6] Kiewra, K. A. (1985). *Learning from a lecture: An investigation of note-taking*. *American Educational Research Journal*, 22(1), 33-50.
- [7] Nguyễn Thị Nhã Nam và cộng sự (2019). *Khảo sát khó khăn của sinh viên năm thứ nhất trong học tập tại các trường đại học*. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 15(2), 45-52.
- [8] Phạm Thị Hằng (2021). *Chiến lược ghi chép bài giảng của sinh viên năm thứ nhất: Nghiên cứu trường hợp tại Đại học Quốc gia Hà Nội*. *Tạp chí Giáo dục*, số 501 kỳ 01 tháng 5, tr. 34-38.
- [9] Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. Pearson Education, pp. 7-25; 182-196.
- [10] Trần Thị Lan Anh (2018). *Phát triển tư duy phản biện cho học sinh trung học phổ thông Việt Nam: Thực trạng và giải pháp*. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, 14(3), 12-17.
- [11] Trần Thị Việt Hoài, Đinh Thị Sen, Lê Thị Thanh Nga (2016). *Kỹ năng giao tiếp*. NXB Văn học, Hà Nội, tr. 55-76.
- [12] Vandergrift, L., & Goh, C. C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge, 68(3), 349-357.