

VẬN DỤNG SƠ ĐỒ TƯ DUY TRONG DẠY HỌC KỸ NĂNG NÓI TIẾNG ANH CHO HỌC SINH LỚP 9: NGHIÊN CỨU HỖN HỢP ĐỊNH HƯỚNG ĐỊNH TÍNH

Phạm Thị Thu Huệ*, Nguyễn Hương Trà**, Trần Châu Thành***

*Trường TH, THCS và THPT iSchool Sóc Trăng

**Khoa Ngoại Ngữ, Đại học Cần Thơ

***Trường THPT Dâm Dơi, tỉnh Cà Mau

Email: Phamthuhue263@gmail.com

Tóm tắt: Học sinh trung học cơ sở thường gặp trở ngại khi nói tiếng Anh, song các nghiên cứu ít phân biệt trở ngại ở khâu hình thành ý tưởng với trở ngại ở khâu diễn đạt bằng ngôn ngữ. Bài viết phân tích những thay đổi ghi nhận được ở kỹ năng nói của 26 học sinh lớp 9 sau bốn tháng vận dụng quy trình năm bước có sử dụng sơ đồ tư duy qua năm đơn vị bài học của sách giáo khoa Tiếng Anh 9 Global Success. Nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp định hướng định tính, gắn với thiết kế tiền thực nghiệm một nhóm. Dữ liệu gồm bài kiểm tra kỹ năng nói, phiếu khảo sát câu hỏi mở, quan sát lớp học, phỏng vấn bán cấu trúc, nhật ký giảng dạy và sản phẩm học tập. Điểm trung bình bài kiểm tra tăng từ 6,19 lên 7,58 trên thang 10, cả 26 học sinh đều tăng điểm. Dữ liệu định tính ghi nhận chuyển biến ở khả năng tổ chức ý tưởng, độ lưu loát và sự tự tin; ngược lại, hạn chế về vốn từ, vốn là trở ngại được nêu nhiều nhất trước thực nghiệm, không được học sinh ghi nhận là có cải thiện. Kết quả gợi ý trở ngại chính của học sinh đã dịch chuyển từ khâu tổ chức ý tưởng sang khâu diễn đạt bằng ngôn ngữ. Do thiết kế không có nhóm đối chứng, kết quả chưa cho phép khẳng định quan hệ nhân quả. Nghiên cứu khuyến nghị kết hợp sơ đồ tư duy với giàn giáo ngôn ngữ trong dạy học kỹ năng nói.

Từ khóa: sơ đồ tư duy; kỹ năng nói; tổ chức ý tưởng; tiếng Anh; học sinh trung học cơ sở.

USING MIND MAPS IN TEACHING ENGLISH SPEAKING TO GRADE 9 STUDENTS: A QUALITATIVELY DRIVEN MIXED-METHODS STUDY

Abstract: Lower secondary students often struggle with English speaking, yet research rarely distinguishes difficulties in generating ideas from difficulties in expressing them in the target language. This article examines changes in the speaking performance of 26 Grade 9 students after four months of a five-step, mind-map-based procedure implemented across five units of the Global Success English 9 textbook. The study adopted a qualitatively driven mixed-methods approach within a one-group pre-experimental design. Data came from a speaking test, open-ended questionnaires, classroom observations, semi-structured interviews, a teaching journal, and student artefacts. The mean test score increased from 6.19 to 7.58 on a 10-point scale, and all 26 students improved. Qualitative data recorded changes in idea organisation, fluency, and confidence, whereas limited vocabulary, the most frequently reported difficulty before the intervention, was not reported as improved. The findings suggest that students' main difficulty shifted from organising ideas to expressing them in English. Because the design lacked a control group, the results do not permit causal inference. The study recommends combining mind maps with language scaffolding in teaching speaking.

Keywords: mind mapping; speaking skills; idea organisation; English; lower secondary students.

Nhận bài: 14/08/2026

Phản biện: 14/09/2026

Duyệt đăng: 17/09/2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chương trình giáo dục phổ thông môn Tiếng Anh 2018 lấy năng lực giao tiếp làm mục tiêu trọng tâm, trong đó kỹ năng nói phản ánh trực tiếp khả năng sử dụng ngôn ngữ của học sinh. Tuy nhiên, nhiều học sinh lớp 9 vẫn thiếu tự tin khi nói, không biết bắt đầu bài nói từ đâu hoặc phụ thuộc vào bài mẫu học thuộc. Theo Thornbury (2005), nói là quá trình sản sinh ngôn ngữ gần như tức thời, đòi hỏi người nói đồng thời tổ chức ý tưởng và lựa chọn phương tiện ngôn ngữ. Vì vậy, trở ngại của học sinh có thể nằm ở nội dung cần nói, ở cách diễn đạt, hoặc ở cả hai.

Sơ đồ tư duy là công cụ biểu diễn thông tin theo cấu trúc phân nhánh quanh một chủ đề trung tâm (Buzan, 2006), được ghi nhận có khả năng hỗ trợ ghi nhớ và tổ chức thông tin (Farrand và cộng

sự, 2002; Eppler, 2006). Trong phạm vi tài liệu tác giả tiếp cận được, các nghiên cứu về sơ đồ tư duy trong dạy học ngoại ngữ chủ yếu mô tả tác dụng chung của công cụ; câu hỏi công cụ này hỗ trợ khâu nào của quá trình nói và khâu nào nằm ngoài phạm vi tác động của nó còn ít được làm rõ. Khoảng trống này có ý nghĩa thực tiễn, bởi giáo viên cần biết sơ đồ tư duy giải quyết được loại khó khăn nào để phối hợp với biện pháp hỗ trợ khác.

Bài viết trình bày kết quả một đợt thực nghiệm vận dụng sơ đồ tư duy trong dạy học kỹ năng nói cho học sinh lớp 9, nhằm trả lời ba câu hỏi: (1) Trước khi vận dụng sơ đồ tư duy, học sinh gặp những khó khăn gì khi nói tiếng Anh? (2) Kỹ năng nói của học sinh thay đổi như thế nào sau khi vận dụng sơ đồ tư duy? (3) Học sinh và giáo viên đánh

giáo như thế nào về việc sử dụng sơ đồ tư duy trong học kỹ năng nói?

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Cơ sở lý luận

Theo Bygate (1987), kỹ năng nói không chỉ đòi hỏi kiến thức ngôn ngữ mà còn đòi hỏi khả năng tổ chức thông tin và xử lý ngôn ngữ trong thời gian thực. Thornbury (2005) cũng cho rằng học sinh thường gặp trở ngại khi chuyển ý tưởng thành lời nói do thiếu sự chuẩn bị về nội dung và về phương tiện diễn đạt. Từ hai quan điểm này, có thể phân biệt hai nhóm trở ngại có bản chất khác nhau: không biết nói gì, thuộc khâu tổ chức ý tưởng; và không biết diễn đạt điều muốn nói bằng tiếng Anh, thuộc khâu diễn đạt ngôn ngữ. Hai nhóm trở ngại này đòi hỏi hai hướng hỗ trợ khác nhau.

Theo quan điểm của Vygotsky (1978), các phương tiện trực quan vận hành như công cụ trung gian trong quá trình nhận thức. Khi được dùng để chuẩn bị bài nói, sơ đồ tư duy đưa thao tác chọn ý, sắp xếp ý và xác lập quan hệ giữa các ý ra bên ngoài dưới dạng quan sát được. Đây là những thao tác thuộc khâu tổ chức ý tưởng; bản thân công cụ không cung cấp từ vựng hay cấu trúc cho khâu diễn đạt ngôn ngữ. Sự phân biệt này được dùng để đọc kết quả ở các mục tiếp theo.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp định hướng định tính, trong đó dữ liệu định tính giữ vai trò chủ đạo và dữ liệu định lượng đóng vai trò bổ trợ, gắn với thiết kế tiền thực nghiệm một nhóm trước – sau (one-group pretest–posttest design). Khách thể gồm toàn bộ 26 học sinh của lớp 9 duy nhất tại Trường TH, THCS và THPT iSchool Sóc Trăng, vì vậy không có nhóm đối chứng. Tác giả thứ nhất trực tiếp giảng dạy các tiết thực nghiệm;

giáo viên tổ trưởng chuyên môn (GV01) dự giờ, quan sát và không tham gia giảng dạy.

Can thiệp được triển khai từ tháng 01 đến tháng 4 năm 2026 qua năm đơn vị bài học đầu tiên của sách giáo khoa Tiếng Anh 9 Global Success. Mỗi tiết học nói được tổ chức theo quy trình năm bước: xác định chủ đề và kích hoạt ý tưởng; xây dựng sơ đồ tư duy; phát triển nội dung bài nói từ sơ đồ; thực hành nói và trình bày; nhận xét, điều chỉnh và hoàn thiện.

Dữ liệu được thu thập từ sáu nguồn. Thứ nhất, bài kiểm tra kỹ năng nói được tổ chức ở hai thời điểm với cùng đề và cùng rubric gồm năm tiêu chí: nội dung và phát triển ý tưởng, độ lưu loát, độ chính xác ngôn ngữ, từ vựng, phát âm và diễn đạt; mỗi tiêu chí tối đa 2,0 điểm, tổng thang 10 điểm. Thứ hai, phiếu khảo sát câu hỏi mở được thực hiện trước (tháng 10 – 12/2025) và sau thực nghiệm. Các nguồn còn lại gồm phiếu quan sát 05 tiết trước và 05 tiết trong thực nghiệm, phỏng vấn bán cấu trúc với GV01 và sáu học sinh (PV01 – PV06), nhật ký giảng dạy và sản phẩm học tập (sơ đồ tư duy, phiếu chuẩn bị và bài trình bày).

Điểm kiểm tra được xử lý bằng thống kê mô tả. Câu trả lời mở được mã hóa rồi tổng hợp thành tần suất; một phản hồi có thể được gán nhiều mã. Dữ liệu định tính được phân tích chủ đề (thematic analysis) theo sáu bước của Braun và Clarke (2006). Nghiên cứu không thực hiện kiểm định thống kê và không suy rộng số liệu ra ngoài nhóm tham gia. Học sinh tham gia tự nguyện, được sự đồng thuận của nhà trường và được mã hóa danh tính (HS01 – HS26).

2.3. Khó khăn của học sinh trước thực nghiệm

Kết quả khảo sát trước thực nghiệm về hứng thú, tâm lý khi nói trước lớp và cơ hội luyện nói được trình bày ở Bảng 1.

Bảng 1. Hứng thú, tâm lý và cơ hội luyện nói của học sinh trước thực nghiệm (N = 26)

Chỉ báo	Mức độ	Số HS	Tỷ lệ (%)
Hứng thú với kỹ năng nói	Không thích học nói	13	50,0
	Bình thường	7	26,9
	Thích học nói	6	23,1
Tâm lý khi nói trước lớp	Lo lắng và thiếu tự tin	12	46,2
	Hơi lo lắng	8	30,8
	Tự tin	6	23,1
Cơ hội luyện nói	Thỉnh thoảng hoặc hiếm khi	20	76,9
	Thường xuyên	6	23,1

(Nguồn: kết quả khảo sát học sinh trước thực nghiệm)

Một nửa số học sinh không thích học nói, và các phản hồi thuộc nhóm này chủ yếu nêu cảm giác lo lắng, sợ mắc lỗi thay vì lý do liên quan đến nội dung bài học. Cộng hai mức đầu, 20/26 học sinh tự mô tả có tâm lý lo lắng khi nói trước lớp;

cần lưu ý đây là dữ liệu tự báo cáo, không phải kết quả đo bằng thang đo lo âu ngôn ngữ chuẩn hóa. Hoạt động nói của học sinh hầu như chỉ diễn ra trong lớp học. Những khó khăn cụ thể do học sinh nêu được tổng hợp ở Bảng 2.

Bảng 2. Khó khăn học sinh nêu khi thực hiện nhiệm vụ nói trước thực nghiệm (N = 26)

Chủ đề	Mã nội dung	Số HS	Tỷ lệ (%)
Nguồn lực ngôn ngữ	Hạn chế vốn từ vựng	8	30,8
	Phát âm chưa chính xác	4	15,4
	Chưa nắm vững cấu trúc câu	1	3,8
Tổ chức nội dung	Thiếu ý tưởng để triển khai	5	19,2
	Không biết bắt đầu bài nói từ đâu	3	11,5
	Chưa biết liên kết các ý thành bài nói hoàn chỉnh	3	11,5
Yếu tố tâm lý	Lo lắng, sợ mắc lỗi trước lớp	1	3,8
	Ngại bị bạn bè đánh giá	1	3,8

Ghi chú: mỗi học sinh có thể được gán nhiều mã.

(Nguồn: kết quả khảo sát học sinh trước thực nghiệm)

Xét theo tần suất, hạn chế vốn từ là khó khăn được nêu nhiều nhất. Tuy nhiên, nhóm khó khăn về tổ chức nội dung lại được học sinh mô tả cụ thể hơn cả, với những cách diễn đạt gần giống nhau: biết mình muốn nói gì nhưng không biết bắt đầu từ đâu, hoặc nói được vài câu thì không biết nói tiếp. Đó là trở ngại ở khâu tổ chức ý tưởng, còn hạn chế vốn từ thuộc khâu diễn đạt ngôn ngữ. Yếu tố tâm lý ít xuất hiện ở câu hỏi về khó khăn (2/26) nhưng nổi bật khi học sinh được hỏi trực tiếp về cảm xúc khi nói trước lớp (Bảng 1), cho thấy cách đặt câu hỏi có thể ảnh hưởng đến loại khó khăn được nêu ra.

Quan sát 05 tiết học trước thực nghiệm ghi nhận ba biểu hiện: mức độ tham gia không đồng

đều; bài nói ngắn, rời rạc, thiếu phương tiện liên kết; học sinh chuyển sang tiếng Việt khi gặp trở ngại. Ở cả 05 tiết, học sinh chưa được hướng dẫn sử dụng công cụ hỗ trợ tổ chức ý tưởng nào. GV01 nêu hai trở ngại chính là vốn từ vựng và cách triển khai ý tưởng, đồng thời cho rằng sơ đồ tư duy cần được sử dụng theo một quy trình hợp lý. Như vậy, trước thực nghiệm, học sinh gặp trở ngại đồng thời ở khâu tổ chức ý tưởng và khâu diễn đạt ngôn ngữ, đi kèm tâm lý e ngại phổ biến.

2.4. Kết quả bài kiểm tra kỹ năng nói

Bài kiểm tra kỹ năng nói là nguồn dữ liệu duy nhất được đo bằng cùng công cụ và cùng thang ở hai thời điểm. Kết quả được trình bày ở Bảng 3.

Bảng 3. Kết quả bài kiểm tra kỹ năng nói trước và sau thực nghiệm (N = 26)

Chỉ số	Trước thực nghiệm	Sau thực nghiệm	Chênh lệch
Điểm trung bình (M)	6,19	7,58	+1,39
Độ lệch chuẩn (SD)	1,50	1,36	-0,14
Trung vị	6,0	7,0	+1,0
Điểm thấp nhất – cao nhất	4,0 – 9,0	5,0 – 10,0	—
Tốt (8,5 – 10,0): số HS (%)	2 (7,7)	7 (26,9)	+5
Khá (7,0 – 8,4): số HS (%)	8 (30,8)	14 (53,8)	+6
Đạt (5,0 – 6,9): số HS (%)	13 (50,0)	5 (19,2)	-8
Chưa đạt (dưới 5,0): số HS (%)	3 (11,5)	0 (0,0)	-3

(Nguồn: kết quả chấm bài kiểm tra kỹ năng nói theo rubric năm tiêu chí)

Điểm trung bình tăng 1,39 điểm và độ lệch chuẩn giảm nhẹ. Xét từng cá nhân, cả 26 học sinh đều có điểm sau cao hơn điểm trước, trong đó 16 học sinh tăng 1,0 điểm và 10 học sinh tăng 2,0

điểm. Số học sinh đạt mức khá hoặc tốt tăng từ 10/26 lên 21/26, và nhóm chưa đạt không còn học sinh. Phần lớn sự chuyển dịch diễn ra theo hướng đi lên một bậc xếp loại.

Xét theo xuất phát điểm, nhóm dưới 5,0 điểm ($n = 3$) tăng trung bình 1,67 điểm; nhóm từ 5,0 đến 6,9 điểm ($n = 13$) tăng 1,46 điểm; nhóm từ 7,0 điểm trở lên ($n = 10$) tăng 1,20 điểm. Xu hướng này có hai cách giải thích mà dữ liệu hiện có chưa phân định được. Cách thứ nhất là quy trình hỗ trợ nhiều hơn cho nhóm học sinh gặp trở ngại lớn ở khâu tổ chức ý tưởng. Cách thứ hai mang tính kỹ thuật: hiện tượng hồi quy về giá trị trung bình (regression to the mean) ở nhóm điểm thấp và hiệu ứng trần (ceiling effect) ở nhóm điểm cao. Do nhóm dưới 5,0 điểm chỉ có 3 học sinh, so sánh giữa các nhóm mang tính mô tả.

2.5. Những thay đổi ghi nhận qua dữ liệu định tính

Về hứng thú học tập, 18/26 phản hồi sau thực nghiệm thuộc nhóm hứng thú với tiết học (11 học sinh) hoặc dễ hiểu bài (7 học sinh); 6 học sinh nêu dễ ghi nhớ nội dung và 2 học sinh nêu học tập tích cực hơn. Bốn nhóm phản hồi này không đo cùng một cấu trúc, nên cần được đọc như phân bố cách học sinh tự mô tả trải nghiệm. Học sinh thường gắn sự hứng thú với việc được tự vẽ sơ đồ và tự chọn từ khóa: “Em thấy tiết học vui hơn vì được tự vẽ sơ đồ và nói theo ý của mình, không phải học thuộc lòng” (PV03).

Về tổ chức ý tưởng, chủ đề xuất hiện nhiều nhất là khả năng xác định và sắp xếp ý trước khi nói. Một học sinh mô tả: “Trước đây em nghĩ gì nói đó nên nhiều lúc bị thiếu ý. Sau khi làm sơ đồ tư duy, em biết mình phải nói ý nào trước, ý nào sau nên bài nói dễ hơn” (PV06). Phân tích 26 sơ đồ tư duy sau thực nghiệm cho thấy 24/26 sơ đồ có chủ đề trung tâm rõ ràng, 26/26 sơ đồ có từ năm nhánh ý chính trở lên và 20/26 sơ đồ phát triển được ý phụ cho phần lớn các nhánh. Nhật ký giảng dạy cho thấy năng lực này hình thành dần: ở tiết 1, một số học sinh còn phụ thuộc vào bạn khi xây dựng sơ đồ; ở tiết 2 và tiết 3, học sinh mở rộng được nội dung từ từ khóa; đến tiết 4 và tiết 5, học sinh sắp xếp được sự kiện theo trình tự hợp lý.

Về độ lưu loát, tính mạch lạc và sự tự tin, khi được hỏi về tác động của sơ đồ tư duy, 10/26 học sinh nêu tăng sự tự tin, 6/26 nêu giảm lo lắng, 5/26 nêu hỗ trợ triển khai ý tưởng và 5/26 nêu bài nói mạch lạc hơn. Học sinh lý giải sự lưu loát bằng việc giảm áp lực ghi nhớ từng câu: “Em nói được lâu hơn trước vì không bị quên ý giữa chừng” (PV04). Nhật ký giảng dạy ghi nhận khoảng ngừng giảm dần qua các tiết, và số học sinh được ghi nhận chủ động trình bày mở rộng ra ngoài

nhóm vốn tích cực từ đầu. Đối chiếu bài trình bày chuẩn bị của 26 học sinh trước và sau thực nghiệm, số bài có ít nhất một từ nối logic tăng từ 13/26 lên 26/26; số bài dùng từ vựng phù hợp với chủ đề tăng từ 11/26 lên 23/26.

Về độ chính xác ngôn ngữ, lỗi ngữ pháp và phát âm vẫn xuất hiện, đặc biệt ở nhóm học sinh có năng lực trung bình. Nhật ký giảng dạy nhất quán ghi nhận một số lỗi ngữ pháp đơn giản ở cả năm tiết, cho thấy đây là thành tố chuyển biến chậm hơn so với độ lưu loát và tính mạch lạc. Nghiên cứu chưa đếm tần suất lỗi trên bản ghi âm, nên nhận định này mang tính mô tả.

Về đánh giá của người tham gia đối với công cụ, phản hồi được mã hóa thành bốn chủ đề: hỗ trợ ghi nhớ, tổ chức ý tưởng, giảm áp lực khi nói và khuyến khích sáng tạo trong cách trình bày. PV01 ví sơ đồ tư duy “giống như một bản đồ giúp em biết mình cần nói gì tiếp theo”. GV01 nhận xét rằng học sinh “không còn nhìn giấy để đọc mà sử dụng sơ đồ tư duy như một công cụ gợi nhớ”, đồng thời cho rằng công cụ giúp giáo viên dễ tổ chức hoạt động và học sinh ít phụ thuộc vào giáo viên hơn. Nhật ký giảng dạy cung cấp một minh chứng độc lập với lời tự thuật: phần hướng dẫn của giáo viên thu hẹp từ minh họa sơ đồ mẫu chỉ tiết ở tiết 1 xuống chỉ còn gợi ý phát triển nhánh ở tiết 5.

2.6. Thảo luận

Trước khi đối chiếu cần lưu ý phiếu trước thực nghiệm đo trạng thái của học sinh, trong khi phiếu sau đo sự thay đổi tự cảm nhận. Vì vậy, tỷ lệ 23,1% học sinh tự tin trước thực nghiệm và 38,5% ghi nhận tăng tự tin sau thực nghiệm không thể diễn giải thành mức tăng; ngoại trừ bài kiểm tra, việc đối chiếu chỉ thực hiện ở cấp độ chủ đề.

Kết quả cho thấy các chỉ báo tâm lý và tổ chức ý tưởng chuyển biến tích cực, trong khi nguồn lực ngôn ngữ chưa thể hiện rõ. Hạn chế vốn từ là trở ngại nổi bật trước thực nghiệm nhưng không xuất hiện trong các tác động được học sinh ghi nhận sau thực nghiệm. Điều này phù hợp với chức năng của sơ đồ tư duy trong lựa chọn, sắp xếp và liên kết ý tưởng. Dữ liệu gợi ý rằng khó khăn có thể đã chuyển từ “không biết nói gì” sang “biết nói gì nhưng khó diễn đạt bằng tiếng Anh”, phù hợp với sự phân biệt giữa tổ chức thông tin và xử lý ngôn ngữ của Bygate (1987) và Thornbury (2005).

Tuy nhiên, cách giải thích này cần thận trọng vì số bài sử dụng từ vựng phù hợp tăng từ 11/26 lên 23/26 và mức tăng 1,39 điểm của bài kiểm

tra phản ánh đồng thời nhiều tiêu chí. Việc phân tích điểm theo từng tiêu chí sẽ giúp kiểm chứng rõ hơn. Sự khác biệt theo năng lực cũng đáng chú ý: học sinh khá, giỏi xây dựng sơ đồ nhiều nhánh và mở rộng ý, trong khi học sinh trung bình chủ yếu tạo được khung nhưng còn thiếu nguồn lực ngôn ngữ để phát triển nội dung.

Dữ liệu cũng có một số điểm chưa thống nhất. Mặc dù học sinh và giáo viên nhận thấy bài nói mạch lạc hơn, sản phẩm học tập chủ yếu cho thấy cải thiện ở việc sử dụng từ nối cơ bản. Một bộ phận học sinh trung bình vẫn dừng ở mức xây dựng khung, và một số em chú trọng hình thức sơ đồ hơn chức năng hỗ trợ tư duy.

Kết quả nhìn chung phù hợp với các nghiên cứu cho rằng sơ đồ tư duy hỗ trợ tổ chức và ghi nhớ thông tin (Buzan, 2006; Farrand và cộng sự, 2002), đồng thời gợi ý rằng tác dụng rõ hơn ở khâu tổ chức ý tưởng so với diễn đạt ngôn ngữ. Vì vậy, giáo viên nên kết hợp sơ đồ tư duy với giàn giáo ngôn ngữ như từ vựng theo chủ đề, khung câu mẫu và sơ đồ bán hoàn chỉnh, đặc biệt với học sinh trung bình, yếu.

Nghiên cứu còn hạn chế do thiết kế một nhóm không đối chứng, sử dụng cùng đề kiểm tra ở hai thời điểm, chưa có người chấm độc lập và phần lớn dữ liệu sau thực nghiệm là tự báo cáo. Dữ liệu

chỉ được thu thập ở hai thời điểm nên cũng chưa xác định được tính duy trì của các chuyển biến sau can thiệp.

III. KẾT LUẬN

Nghiên cứu cho thấy trước thực nghiệm, học sinh lớp 9 gặp trở ngại đồng thời ở khâu tổ chức ý tưởng và khâu diễn đạt ngôn ngữ, đi kèm tâm lý e ngại khi nói trước lớp. Sau bốn tháng vận dụng sơ đồ tư duy, điểm trung bình bài kiểm tra kỹ năng nói tăng từ 6,19 lên 7,58, cả 26 học sinh đều tăng điểm. Dữ liệu định tính ghi nhận chuyển biến rõ ở khả năng tổ chức ý tưởng, độ lưu loát và sự tự tin; học sinh và giáo viên đánh giá sơ đồ tư duy chủ yếu như công cụ hỗ trợ chuẩn bị nội dung và giảm áp lực khi nói. Ngược lại, vốn từ và độ chính xác ngôn ngữ chưa được ghi nhận là có chuyển biến rõ.

Đóng góp chính của nghiên cứu là gợi ý rằng tác dụng của sơ đồ tư duy trong hoạt động nói có phạm vi xác định: công cụ hỗ trợ khâu tổ chức ý tưởng, còn khâu diễn đạt ngôn ngữ cần biện pháp bổ sung. Do thiết kế một nhóm không có đối chứng, kết quả chưa cho phép khẳng định quan hệ nhân quả. Các nghiên cứu tiếp theo có thể sử dụng thiết kế có nhóm đối chứng, bố trí người chấm độc lập, phân tích điểm theo từng tiêu chí của rubric và kiểm chứng hiệu quả của việc kết hợp sơ đồ tư duy với giàn giáo ngôn ngữ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Chương trình giáo dục phổ thông môn Tiếng Anh (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Buzan, T. (2006). *Mind mapping: Kickstart your creativity and transform your life*. Harper Thorsons.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.
- Eppler, M. J. (2006). A comparison between concept maps, mind maps, conceptual diagrams, and visual metaphors as complementary tools for knowledge construction and sharing. *Information Visualization*, 5(3), 202-210.
- Farrand, P., Hussain, F., & Hennessy, E. (2002). The efficacy of the 'mind map' study technique. *Medical Education*, 36(5), 426-431.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Longman.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.