TÁC ĐỘNG CỦA DẠY HỌC THEO DỰ ÁN TRONG HỌC PHẦN TIẾNG ANH CHUYÊN NGÀNH ĐẾN KỸ NĂNG GIAO TIẾP NGHỀ NGHIỆP CỦA SINH VIÊN KHỐI NGÀNH CÔNG NGHỆ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG NGHỆ ĐỒNG NAI

Nguyễn Thị Thu Chang, Nguyễn Minh Thiện
Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Công nghệ Đồng Nai

Tóm tắt: *Nghiên cứu xem xét sự thay đổi kỹ năng giao tiếp nghề nghiệp bằng tiếng Anh của sinh viên khối ngành Công nghệ sau khi tham gia dạy học theo dự án trong học phần Tiếng Anh chuyên ngành. Thiết kế bán thực nghiệm kết hợp phương pháp định lượng và định tính được triển khai trong 8 tuần của học kỳ 3, năm học 2025-2026, với 80 sinh viên năm thứ ba thuộc các ngành Công nghệ thông tin, Công nghệ kỹ thuật ô tô và Công nghệ kỹ thuật môi trường tại Trường Đại học Công nghệ Đồng Nai. Dữ liệu được thu thập qua nhiệm vụ đánh giá trước-sau, rubric, khảo sát 40 sinh viên nhóm thực nghiệm và phỏng vấn 8 sinh viên. Kiểm định t mẫu ghép cho thấy điểm sau can thiệp cao hơn điểm trước ở cả hai nhóm ($p < 0,001$). Mức tăng của nhóm thực nghiệm cao hơn về mặt mô tả (0,53 so với 0,29 điểm). Trong nhóm thực nghiệm, khả năng giải thích thông tin chuyên môn tăng nhiều nhất; tương tác và phản hồi câu hỏi tăng ít hơn. Kết quả gợi ý cần kết hợp dự án chuyên ngành với hướng dẫn thuật ngữ và luyện hỏi-đáp.*

Từ khóa*: dạy học theo dự án; tiếng Anh chuyên ngành; giao tiếp nghề nghiệp; sinh viên công nghệ; giáo dục đại học.*

THE IMPACT OF PROJECT-BASED LEARNING IN AN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES COURSE ON THE PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS OF TECHNOLOGY STUDENTS AT DONG NAI TECHNOLOGY UNIVERSITY

Abstract: *This study examines changes in the English-language professional communication skills of Technology students after they participated in project-based learning in an English for Specific Purposes course. A quasi-experimental mixed-methods design was implemented over eight weeks in Semester 3 of the 2025–2026 academic year. Participants were 80 third-year students majoring in Information Technology, Automotive Engineering Technology, and Environmental Engineering Technology at Dong Nai Technology University. Data were collected through pre- and post-intervention performance tasks, a rubric, a survey of 40 students in the experimental group, and interviews with eight students. Paired-samples t tests showed that post-intervention scores were higher than pre-intervention scores in both groups ($p < .001$). The experimental group's gain was descriptively greater than that of the control group (0.53 versus 0.29 points). Within the experimental group, the greatest improvement was in explaining technical information, while interaction and responding to questions showed smaller gains. The findings suggest that discipline-specific projects should be accompanied by vocabulary support and question-and-answer practice.*

Keywords: *project-based learning; English for Specific Purposes; professional communication; Technology students; higher education.*

Nhận bài: 24/09/2026 Phản biện: 24/10/2026 Duyệt đăng: 27/10/2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

1.1. Bối cảnh và vấn đề nghiên cứu

Trong bối cảnh hội nhập và phát triển công nghệ, tiếng Anh ngày càng cần thiết để tiếp cận tài liệu chuyên môn, trao đổi thông tin kỹ thuật và phối hợp trong môi trường làm việc quốc tế. Sinh viên công nghệ không chỉ cần nắm từ vựng, cấu trúc ngôn ngữ mà còn phải sử dụng tiếng Anh để trình bày ý tưởng, giải pháp, giải thích quy trình kỹ thuật và trao đổi về sản phẩm. Các nghiên cứu tại Việt Nam cho thấy sự chưa tương thích giữa nội dung đào tạo tiếng Anh chuyên ngành và yêu cầu giao tiếp, thực hiện nhiệm vụ tại nơi làm việc (Hoang et al., 2024; Duong, 2026).

Dạy học theo dự án (PBL) có thể tạo cơ hội để sinh viên vận dụng tiếng Anh thông qua các nhiệm vụ gắn với chuyên môn như tìm kiếm thông tin, phối hợp nhóm, xây dựng sản phẩm và trình bày kết quả. Jaleniauskiene và Venckiene (2025) nhấn mạnh vai trò của bối cảnh học tập xác thực, sự tham gia chủ động và hoạt động phản hồi trong thiết kế dự án. Các nghiên cứu của Le và Ho (2021), Zulfa (2025) cũng ghi nhận lợi ích của PBL đối với việc thực hành ngôn ngữ, hợp tác và phát triển kỹ năng nghề nghiệp.

Tuy nhiên, các nghiên cứu trên chưa trực tiếp làm rõ sự thay đổi kỹ năng giao tiếp nghề nghiệp của sinh viên công nghệ thông qua nhiệm vụ thực hiện và tiêu chí đánh giá cụ thể. Vì vậy, nghiên cứu này xem xét sự thay đổi kỹ năng giao tiếp nghề nghiệp của sinh viên khối ngành Công nghệ

tại Trường Đại học Công nghệ Đồng Nai qua ba thành tố: trình bày ý tưởng hoặc giải pháp kỹ thuật; giải thích sản phẩm hoặc quy trình; và tương tác, phản hồi trong hoạt động nhóm hoặc hỏi–đáp. Kết quả đánh giá trước–sau được kết hợp với khảo sát và phỏng vấn nhằm bổ sung bằng chứng thực tiễn về việc triển khai PBL trong học phần tiếng Anh chuyên ngành.

1.2. Mục tiêu và câu hỏi nghiên cứu

Nghiên cứu nhằm đánh giá sự thay đổi kỹ năng giao tiếp nghề nghiệp của sinh viên khối ngành Công nghệ tại Trường Đại học Công nghệ Đồng Nai sau khi tham gia các dự án trong học phần tiếng Anh chuyên ngành. Cụ thể, nghiên cứu tập trung: (1) so sánh mức độ thể hiện kỹ năng trước và sau quá trình học theo dự án; (2) xác định những thành tố kỹ năng có mức thay đổi rõ nhất; và (3) tìm hiểu nhận xét của sinh viên về lợi ích, thuận lợi và khó khăn khi học tiếng Anh chuyên ngành thông qua dự án.

Từ các mục tiêu trên, nghiên cứu đặt ra ba câu hỏi: (1) Kỹ năng giao tiếp nghề nghiệp của sinh viên thay đổi như thế nào sau khi tham gia các dự án trong học phần tiếng Anh chuyên ngành? (2) Những thành tố nào của kỹ năng giao tiếp nghề nghiệp có mức thay đổi rõ nhất sau quá trình học theo dự án? (3) Sinh viên nhận xét như thế nào về việc học tiếng Anh chuyên ngành thông qua dự án, bao gồm những lợi ích và khó khăn mà các em trải nghiệm?

II. CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU

2.1. Dạy học theo dự án trong dạy và học tiếng Anh

Dạy học theo dự án (project-based learning – PBL) tổ chức hoạt động học tập xoay quanh vấn đề hoặc nhiệm vụ thực tiễn, trong đó sinh viên tìm hiểu thông tin, hợp tác và tạo ra sản phẩm để trình bày. Đặc trưng của PBL gồm tính xác thực của nhiệm vụ, sự tham gia chủ động của người học, sản phẩm đầu ra và hoạt động phản hồi, chỉnh sửa (Jaleniauskiene & Venckiene, 2025; Le & Nguyen, 2026).

Trong dạy tiếng Anh chuyên ngành, PBL kết nối mục tiêu ngôn ngữ với nhiệm vụ thuộc lĩnh vực học tập, tạo cơ hội để sinh viên tìm kiếm thông tin, trao đổi nhóm, giải thích nội dung chuyên môn và trình bày sản phẩm bằng tiếng Anh. Các nghiên cứu tại Việt Nam và trong lĩnh vực công nghệ thông tin ghi nhận lợi ích của dự án đối với thực hành ngôn ngữ, hợp tác và giao tiếp nghề nghiệp (Le & Ho, 2021; Zulfa, 2025). Trong nghiên cứu này, PBL được hiểu là quá trình sinh viên thực hiện nhiệm vụ công nghệ thông qua lập kế hoạch, phối hợp, hoàn thiện sản phẩm và trình bày bằng tiếng Anh.

2.2. Kỹ năng giao tiếp nghề nghiệp trong lĩnh vực công nghệ

Kỹ năng giao tiếp nghề nghiệp bằng tiếng Anh được giới hạn trong nghiên cứu này là khả năng sử dụng tiếng Anh để truyền đạt thông tin và tương tác khi thực hiện nhiệm vụ liên quan đến lĩnh vực công nghệ. Các nghiên cứu về nhu cầu giao tiếp của kỹ sư tại Việt Nam cho thấy khoảng cách giữa nội dung đào tạo ESP và yêu cầu sử dụng tiếng Anh trong môi trường nghề nghiệp (Duong, 2026; Hoang et al., 2024).

Nghiên cứu tập trung vào ba thành tố: (1) trình bày ý tưởng hoặc giải pháp kỹ thuật; (2) giải thích quy trình, chức năng hoặc sản phẩm công nghệ; và (3) tương tác, làm rõ thông tin và phản hồi câu hỏi. Các thành tố được đánh giá qua nhiệm vụ trình bày và hỏi–đáp bằng rubric, dựa trên tính mạch lạc, khả năng diễn đạt nội dung chuyên môn và mức độ phù hợp của phản hồi.

2.3. Các nghiên cứu liên quan và khoảng trống nghiên cứu

Các nghiên cứu về PBL trong tiếng Anh chuyên ngành đã được thực hiện ở nhiều bối cảnh. Tại Việt Nam, Le và Ho (2021) khảo sát 64 sinh viên năm thứ tư ngành Business English tại HUTECH, ghi nhận lợi ích về kiến thức ngôn ngữ, nội dung và kỹ năng nghề nghiệp, đồng thời chỉ ra khó khăn trong phối hợp nhóm. Ở Chile, Hsu et al. (2025) nghiên cứu 64 sinh viên kỹ thuật bằng phương pháp hỗn hợp và ghi nhận kết quả tích cực về năng lực ngôn ngữ và trải nghiệm học tập. Tại Indonesia, Zulfa (2025) phân tích sản phẩm dự án, quan sát và phỏng vấn sinh viên công nghệ thông tin, cho thấy dự án hỗ trợ giải quyết vấn đề, hợp tác và sự tự tin, nhưng chưa tập trung đo sự thay đổi kỹ năng giao tiếp bằng đánh giá trước–sau.

Bên cạnh đó, Hoang et al. (2024) và Duong (2026) ghi nhận nhu cầu giao tiếp tiếng Anh trong môi trường kỹ thuật và sự chưa tương thích giữa đào tạo ESP với yêu cầu nghề nghiệp. Tổng quan 39 nghiên cứu của Le và Nguyen (2026) cho thấy PBL có liên hệ với năng lực ngôn ngữ và hợp tác,

nhưng nhiều nghiên cứu sử dụng can thiệp ngắn, dữ liệu tự báo cáo; nghiên cứu về phát triển kỹ năng tích hợp ở bậc đại học còn hạn chế.

Trên cơ sở đó, nghiên cứu này bổ sung bằng chứng về sự thay đổi kỹ năng giao tiếp nghề nghiệp của sinh viên khối ngành Công nghệ tại Trường Đại học Công nghệ Đồng Nai thông qua nhiệm vụ và rubric đánh giá trước–sau, kết hợp khảo sát và phỏng vấn để làm rõ trải nghiệm của sinh viên.

2.4. Khung phân tích nghiên cứu

Khung phân tích định hướng mối liên hệ giữa dạy học theo dự án và sự thay đổi kỹ năng giao tiếp nghề nghiệp của sinh viên. Thông qua việc tìm hiểu thông tin kỹ thuật, phối hợp nhóm, hoàn thiện sản phẩm, trình bày và trả lời câu hỏi bằng tiếng Anh, PBL được kỳ vọng tạo thêm cơ hội sử dụng ngôn ngữ trong nhiệm vụ chuyên môn, nhưng các hoạt động này không được kiểm định như biến trung gian riêng (Hsu et al., 2025; Jaleniauskiene & Venckiene, 2025; Zulfa, 2025).

Kỹ năng giao tiếp nghề nghiệp được đánh giá qua ba thành tố: trình bày ý tưởng hoặc giải pháp kỹ thuật; giải thích quy trình, chức năng hoặc sản phẩm công nghệ; và tương tác, làm rõ thông tin, phản hồi câu hỏi. Các thành tố được đo bằng nhiệm vụ giao tiếp trước và sau can thiệp với rubric thống nhất. Dữ liệu khảo sát và phỏng vấn bổ sung thông tin về trải nghiệm, thuận lợi và khó khăn của sinh viên để hỗ trợ diễn giải kết quả.

III. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Thiết kế bán thực nghiệm hỗn hợp theo trình tự giải thích, gồm đánh giá trước–sau, khảo sát, phỏng vấn (Creswell & Plano Clark, 2018).

Người tham gia là 80 sinh viên năm ba các ngành Công nghệ thông tin, Công nghệ kỹ thuật ô tô và Công nghệ kỹ thuật môi trường, học Tiếng Anh chuyên ngành Công nghệ tại Trường Đại học Công nghệ Đồng Nai (học kỳ 3, 2025–2026). Hai lớp nguyên vẹn (40/lớp) lần lượt thực nghiệm, đối chứng; không phân ngẫu nhiên. Đầu vào theo kiểm tra của Khoa.

Can thiệp 8 tuần. Dự án gồm ứng dụng học tập, hệ thống phanh ô tô và giải pháp giảm rác thải. Sinh viên tìm hiểu, làm sản phẩm, trình bày, trả lời câu hỏi bằng tiếng Anh. Nhóm đối chứng học cùng nội dung, thời lượng theo cách thông thường; một giảng viên phụ trách hai lớp. Hai nhóm làm bài trước–sau; 40 sinh viên thực nghiệm khảo sát, 8 sinh viên phỏng vấn.

Nhiệm vụ yêu cầu trình bày/giải thích sản phẩm công nghệ bằng tiếng Anh; hai bài tương đương độ khó. Rubric đo ba thành tố: trình bày, giải thích kỹ thuật, tương tác/phản hồi. Khảo sát về thực hành, tự tin, phối hợp, từ vựng; phỏng vấn về trải nghiệm, khó khăn.

Điểm mô tả bằng M, SD; kiểm định t mẫu ghép so sánh trước–sau từng nhóm. Thay đổi giữa nhóm đối chiếu mô tả. Khảo sát phân tích mô tả; phỏng vấn phiên âm, mã hóa, phân tích chủ đề (Braun & Clarke, 2022); hai nguồn dữ liệu đối chiếu.

Sinh viên được thông báo mục tiêu, quyền tự nguyện, rút lui; dữ liệu mã hóa, bảo mật; tham gia không ảnh hưởng điểm. Mỗi điều kiện một lớp nên chưa tách được ảnh hưởng lớp và phương pháp; kết quả diễn giải thận trọng (Handley et al., 2018).

IV. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. Đặc điểm người tham gia và kết quả ban đầu

Mẫu nghiên cứu gồm 80 sinh viên năm thứ ba thuộc các ngành Công nghệ thông tin, Công nghệ kỹ thuật ô tô và Công nghệ kỹ thuật môi trường tại Trường Đại học Công nghệ Đồng Nai, được chia thành hai nhóm thực nghiệm và đối chứng, mỗi nhóm 40 sinh viên. Trong nhóm thực nghiệm, số sinh viên thuộc ba ngành lần lượt là 14, 13 và 13; nhóm đối chứng tương ứng là 13, 14 và 13 sinh viên. Nhìn chung, phân bố sinh viên theo ngành tương đối đồng đều giữa hai nhóm.

4.2. So sánh kỹ năng giao tiếp nghề nghiệp trước và sau can thiệp

Điểm trung bình và độ lệch chuẩn về kỹ năng giao tiếp nghề nghiệp của hai nhóm trước và sau can thiệp được trình bày trong Bảng 1. Trước can thiệp, nhóm thực nghiệm đạt điểm trung bình 2,19 (SD = 0,45), còn nhóm đối chứng đạt 2,12 (SD = 0,41), cho thấy điểm ban đầu của hai nhóm tương đối gần nhau.

Sau can thiệp, điểm trung bình của nhóm thực nghiệm tăng lên 2,72 (SD = 0,58), với mức tăng 0,53 điểm. Nhóm đối chứng cũng tăng từ 2,12 lên 2,41 (SD = 0,45), tương ứng mức tăng 0,29 điểm. Kiểm định t mẫu ghép cho thấy điểm sau can thiệp cao hơn điểm trước ở cả nhóm thực nghiệm, $t(39) = 9,25$, $p < 0,001$, và nhóm đối chứng, $t(39) = 6,03$, $p < 0,001$.

Bảng 1. So sánh điểm kỹ năng giao tiếp nghề nghiệp trước và sau can thiệp

Nhóm	n	Trước can thiệp M (SD)	Sau can thiệp M (SD)	Mức thay đổi M	t(39)	p
Thực nghiệm	40	2,19 (0,45)	2,72 (0,58)	0,53	9,25	< 0,001
Đối chứng	40	2,12 (0,41)	2,41 (0,45)	0,29	6,03	< 0,001

4.3. Kết quả theo từng thành tố kỹ năng

Kết quả phân tích theo từng thành tố cho thấy mức thay đổi ở nhóm thực nghiệm không đồng đều. Mức tăng cao nhất thuộc về khả năng giải thích quy trình, chức năng hoặc sản phẩm công nghệ (+0,61 điểm), tiếp đến là trình bày ý tưởng hoặc giải pháp kỹ thuật (+0,57 điểm). Thành tố tương tác và phản hồi câu hỏi có mức tăng thấp hơn (+0,42 điểm). Trong nhóm đối chứng, mức tăng ở cả ba thành tố dao động từ 0,28 đến 0,30 điểm.

Bảng 2. Điểm các thành tố kỹ năng trước và sau can thiệp

Thành tố kỹ năng	Nhóm	n	Trước can thiệp M (SD)	Sau can thiệp M (SD)	Mức thay đổi
Trình bày ý tưởng hoặc giải pháp kỹ thuật	Thực nghiệm	40	2,18 (0,46)	2,75 (0,56)	+0,57
	Đối chứng	40	2,12 (0,43)	2,41 (0,46)	+0,29
Giải thích quy trình, chức năng hoặc sản phẩm công nghệ	Thực nghiệm	40	2,16 (0,44)	2,77 (0,59)	+0,61
	Đối chứng	40	2,10 (0,42)	2,40 (0,47)	+0,30
Tương tác và phản hồi câu hỏi	Thực nghiệm	40	2,23 (0,47)	2,65 (0,58)	+0,42
	Đối chứng	40	2,13 (0,44)	2,41 (0,45)	+0,28

Khả năng giải thích thông tin chuyên môn có mức tăng lớn nhất ở nhóm thực nghiệm. Điều này có thể liên quan đến việc sinh viên phải nghiên cứu nội dung kỹ thuật, lựa chọn thuật ngữ phù hợp và diễn đạt chức năng hoặc quy trình của sản phẩm trong suốt quá trình thực hiện dự án. Khả năng trình bày ý tưởng cũng tăng đáng kể, phù hợp với yêu cầu xây dựng sản phẩm và giới thiệu giải pháp bằng tiếng Anh.

Mức tăng thấp hơn ở thành tố tương tác và phản hồi câu hỏi cho thấy việc trao đổi trực tiếp có thể là thử thách lớn hơn đối với sinh viên. Thành tố này đòi hỏi người học không chỉ chuẩn bị nội dung mà còn phải nghe, xử lý thông tin và phản hồi linh hoạt trong thời gian thực. Vì vậy, các dự án tiếp theo có thể bổ sung hoạt động hỏi-đáp, phản biện chéo giữa các nhóm và luyện tập tình huống giao tiếp nghề nghiệp để tăng cơ hội rèn luyện kỹ năng tương tác.

4.4. Nhận xét của sinh viên

Phần khảo sát nhận xét được thực hiện với 40 sinh viên nhóm thực nghiệm, là những sinh viên trực tiếp tham gia học theo dự án. Bảng hỏi sử dụng thang Likert 5 mức, từ 1 (hoàn toàn không đồng ý) đến 5 (hoàn toàn đồng ý). Với nội dung về khó khăn từ vựng, điểm trung bình càng cao thể hiện sinh viên cảm nhận khó khăn càng rõ.

Bảng 3. Kết quả khảo sát nhận xét của sinh viên về học tiếng Anh chuyên ngành theo dự án

Nội dung khảo sát	n	M	SD
Dự án tạo cơ hội thực hành tiếng Anh trong nhiệm vụ chuyên môn	40	4,15	0,63
Dự án giúp sinh viên tự tin hơn khi trình bày bằng tiếng Anh	40	3,78	0,74
Hoạt động dự án hỗ trợ trao đổi và phối hợp với thành viên trong nhóm	40	4,08	0,66
Từ vựng chuyên ngành gây khó khăn khi thực hiện và trình bày dự án	40	3,68	0,81

Kết quả khảo sát ở Bảng 3 cho thấy sinh viên đánh giá tích cực cơ hội thực hành tiếng Anh gắn với nhiệm vụ chuyên môn (M = 4,15; SD = 0,63) và khả năng phối hợp nhóm (M = 4,08; SD = 0,66). Các hoạt động tìm hiểu chủ đề, xây dựng sản phẩm và chuẩn bị trình bày dường như tạo điều kiện để sinh viên sử dụng tiếng Anh cho mục đích cụ thể. Điểm tự tin khi trình bày thấp hơn (M = 3,78; SD = 0,74), cho thấy sinh viên vẫn chưa hoàn toàn thoải mái khi giao tiếp bằng tiếng Anh.

Khó khăn về từ vựng chuyên ngành có điểm trung bình 3,68 (SD = 0,81). Sinh viên vẫn gặp trở ngại khi lựa chọn thuật ngữ, đọc tài liệu kỹ thuật và diễn đạt chính xác chức năng hoặc quy trình. Điều này cho thấy mức tăng ở thành tố giải thích thông tin chuyên môn chưa đồng nghĩa với việc khó khăn ngôn ngữ đã được khắc phục. Hoạt động dự án cần đi kèm hướng dẫn thuật ngữ và luyện tập diễn giải nội dung kỹ thuật bằng tiếng Anh.

Phỏng vấn 8 sinh viên nhóm thực nghiệm làm rõ thêm các kết quả khảo sát. Có 7/8 sinh viên cho biết dự án tạo cơ hội sử dụng tiếng Anh khi tìm thông tin, chuẩn bị sản phẩm và trình bày. Sáu sinh viên đề cập sự phối hợp, hỗ trợ trong nhóm; năm sinh viên nhận thấy việc chuẩn bị và luyện tập giúp họ quen hơn với việc giới thiệu sản phẩm, dù vẫn lo lắng khi trả lời câu hỏi. Đồng thời, 7/8 sinh viên nêu khó khăn trong việc tìm thuật ngữ, hiểu tài liệu chuyên môn hoặc diễn đạt nội dung kỹ thuật.

Nhìn chung, khảo sát và phỏng vấn cho thấy sinh viên ghi nhận cơ hội thực hành và phối hợp nhóm, nhưng từ vựng chuyên ngành và phản hồi câu hỏi vẫn là những thách thức. Một sinh viên có thể đề cập nhiều chủ đề, nên các số lượng trên không cộng thành tổng số người tham gia và chỉ mô tả nhóm được phỏng vấn, không đại diện cho toàn bộ sinh viên.

V. THẢO LUẬN

Điểm kỹ năng giao tiếp nghề nghiệp của nhóm thực nghiệm tăng từ 2,19 lên 2,72; nhóm đối chứng tăng từ 2,12 lên 2,41. Điểm sau cao hơn trước ở cả hai nhóm (kiểm định t mẫu ghép, $p < 0,001$). Mức tăng của nhóm thực nghiệm cao hơn về mô tả, nhưng kiểm định riêng từng nhóm không chứng minh khác biệt mức thay đổi giữa hai nhóm. Vì vậy, kết quả gợi ý mối liên hệ, chưa xác lập quan hệ nhân quả.

Dự án yêu cầu sinh viên tìm hiểu kỹ thuật, phối hợp làm sản phẩm, trình bày và trả lời câu hỏi bằng tiếng Anh. Kết quả có điểm tương đồng với nghiên cứu của Le và Ho (2021) về lợi ích ngôn ngữ và kỹ năng nghề nghiệp, đồng thời phù hợp với những ghi nhận của Hsu et al. (2025) về việc ứng dụng dạy học theo dự án trong tiếng Anh chuyên ngành dành cho sinh viên kỹ thuật.

Khả năng giải thích quy trình, chức năng hoặc sản phẩm tăng nhiều nhất (+0,61 điểm), kế đến là trình bày ý tưởng (+0,57); tương tác và phản hồi tăng ít hơn (+0,42). Việc chuẩn bị có thể hỗ trợ trình bày, còn hỏi–đáp đòi hỏi nghe hiểu và phản hồi tức thời khi trả lời. Các mức tăng thành tố chỉ mang tính mô tả.

Sinh viên đánh giá tích cực cơ hội thực hành và phối hợp nhóm, nhưng vẫn khó sử dụng thuật ngữ chuyên ngành. Do đó, dự án cần kèm hướng dẫn từ vựng kỹ thuật, luyện diễn giải và hỏi–đáp. Mỗi điều kiện chỉ có một lớp nguyên vẹn, nên chưa thể tách ảnh hưởng phương pháp khỏi đặc điểm lớp; cần cân nhắc giới hạn này khi diễn giải kết quả bán thực nghiệm (Handley et al., 2018).

VI. KẾT LUẬN

Bài viết xem xét tác động của dạy học theo dự án trong học phần tiếng Anh chuyên ngành đối với kỹ năng giao tiếp nghề nghiệp của sinh viên khối ngành Công nghệ tại Trường Đại học Công nghệ Đồng Nai. Theo kết quả thu thập và phân tích, điểm kỹ năng giao tiếp tổng thể của nhóm thực nghiệm tăng nhiều hơn nhóm đối chứng. Mức tăng mô tả rõ nhất thuộc về khả năng giải thích quy trình, chức năng hoặc sản phẩm công nghệ, tiếp đến là trình bày ý tưởng hoặc giải pháp kỹ thuật; tương tác và phản hồi câu hỏi có mức tăng thấp hơn. Nhận xét của sinh viên cũng gợi ý rằng dự án tạo cơ hội thực hành và phối hợp nhóm, nhưng từ vựng chuyên ngành vẫn là một trở ngại.

Từ các kết quả này, học phần tiếng Anh chuyên ngành có thể thiết kế dự án gắn với tình huống giao tiếp nghề nghiệp của từng ngành, chẳng hạn giới thiệu một ứng dụng công nghệ, trình bày giải pháp kỹ thuật hoặc hướng dẫn sử dụng thiết bị. Quá trình học nên có các bước chuẩn bị thuật ngữ, xây dựng sản phẩm, luyện trình bày, nhận phản hồi và thực hành hỏi-đáp. Rubric cần nêu rõ tiêu chí về nội dung chuyên môn, khả năng diễn đạt bằng tiếng Anh, mức độ tương tác và sự đóng góp của từng thành viên. Giảng viên cũng nên cung cấp hỗ trợ ngôn ngữ phù hợp và theo dõi việc phân công nhiệm vụ để hạn chế tình trạng một số sinh viên đảm nhận phần lớn công việc.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Thematic analysis: A practical guide. SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). SAGE Publications.

Duong, T. H. (2026). The mismatch between ESP instruction and workplace requirements at a Vietnamese technical university. VNU Journal of Foreign Studies, 42(3), 118–131. https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5642

Handley, M. A., Lyles, C. R., McCulloch, C., & Cattamanchi, A. (2018). Selecting and improving quasi-experimental designs in effectiveness and implementation research. Annual Review of Public Health, 39, 5–25. https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-040617-014128

Hoang, T. N., Tran, D. T., Hoang, G. T. H., & Tran, T. T. T. (2024). English communication needs of professional engineers and the relevance of English language training in higher education. Taiwan Journal of TESOL, 21(2), 33–64. https://doi.org/10.30397/TJTESOL.202410_21(2).0002

Hsu, C.-C., Su, C.-S., & Su, K.-I. (2025). Project-based learning in ESP: Exploring pedagogical strategies for engineering education. Taiwan International ESP Journal, 16(1), 59–95. https://doi.org/10.6706/TIESPJ.202506_16(1).0002

Jaleniauskiene, E., & Venckiene, D. (2025). Project-based learning for language education in higher education: A scoping review. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 19(1), 1–25. https://doi.org/10.14434/ijpbl.v19i1.35846

Le, P. T. T., & Nguyen, C. H. (2026). Language learner engagement and outcomes in project-based learning: A literature review. Vietnam Journal of Education, 10(1), 16–30. https://doi.org/10.52296/vje.2026.761

Le, V. T., & Ho, H. T. (2021). Integrating project-based learning into English for specific purposes classes at tertiary level: Perceived challenges and benefits. VNU Journal of Foreign Studies, 37(4), 128–148. https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4642

Zulfa, P. F. (2025). A descriptive analysis of project based learning result in ESP class. Journal of English for Academic and Specific Purposes, 8(1), 65–79. https://doi.org/10.18860/jeasp.v8i1.32762