

TÁC ĐỘNG CỦA PHẢN HỒI ĐỒNG CẤP TRONG LỚP HỌC THỰC HÀNH DỊCH ĐẾN NGƯỜI HỌC TỪ GÓC NHÌN CỦA SINH VIÊN

Võ Thị Liên Hương

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế

vtluong@hueuni.edu.vn

(Nhận bài: 29/06/2023; Hoàn thành phản biện: 12/10/2023; Duyệt đăng: 27/12/2023)

Tóm tắt: Nghiên cứu này tìm hiểu quan điểm của sinh viên về việc áp dụng PHĐC trong lớp học thực hành dịch. Cụ thể, nghiên cứu phỏng vấn sinh viên để tìm hiểu đánh giá của họ lợi ích và/hoặc thách thức khi họ thực hiện PHĐC và nhận định của họ về mức độ PHĐC giúp họ cải thiện bản dịch. Đồng thời nghiên cứu cũng thăm dò ý kiến của sinh viên về việc có nên áp dụng PHĐC trong lớp thực hành dịch hay không. Bằng việc tiến hành phỏng vấn 15 sinh viên sau một khóa học thực hành dịch có áp dụng PHĐC, nghiên cứu đã khám phá những vấn đề liên quan đến áp lực đồng trang lứa, cạnh tranh đồng trang lứa trong quá trình thực hiện PHĐC mà các nghiên cứu liên quan trước đây chưa đề cập đến. Mặc dù quy mô nghiên cứu nhỏ, kết quả nghiên cứu vẫn mang lại những hàm ý cho việc áp dụng PHĐC trong lớp học như xây dựng danh mục kiểm tra, tập cho người học làm quen với PHĐC và nâng cao nhận thức của người học về lợi ích và trách nhiệm của người thực hiện và nhận PHĐC.

Từ khóa: Phản hồi đồng cấp, áp lực đồng trang lứa, thực hành dịch

1. Mở đầu

Phản hồi đồng cấp (PHĐC) là một công cụ phổ biến để hỗ trợ người học có nhiều ưu điểm đã được chứng minh trong các nghiên cứu gần đây. Mặc dù PHĐC thường được áp dụng vì các lớp học có nội dung lớn khiến giáo viên khó cung cấp phản hồi đầy đủ về bài viết (Bok, 2007), nhưng nó đã được chứng minh là có tác động tích cực đến việc học tập, đặc biệt là kỹ năng viết của người học (Topping & Ehly 1998; Yang, Badger & Yu, 2006; Nicol, Thomson & Breslin, 2014). Bên cạnh những lợi ích về nhận thức, tình cảm, xã hội và ngôn ngữ, thông tin phản hồi được khẳng định là một công cụ tạo động lực cho công việc trong tương lai (Hyland, 2000), cần thiết cho sự phát triển và thực hiện các kỹ năng tự điều chỉnh (Topping, 2009) và hỗ trợ tăng tính tự chủ của người học (Yang và cộng sự 2006). Các nghiên cứu này hầu hết liên quan đến dạy và học kỹ năng viết trong các lớp ngoại ngữ hoặc tâm lý giáo dục, nhưng PHĐC vẫn có thể áp dụng cho một số lĩnh vực khác liên quan đến kỹ năng phái sinh (productive skills). Một lĩnh vực như vậy là đào tạo dịch thuật, đặc biệt là các lớp học dịch trong chương trình dạy học ngoại ngữ.

Trong dạy và học ngoại ngữ, các lớp thực hành dịch được xem là những lớp học truyền thống nhất. Diễn biến trong các lớp học này thường là giáo viên ra bài tập, sinh viên dịch, giáo viên đánh giá, nhận xét, sau đó bài được gửi lại cho sinh viên. Trong hình thức tương tác đó, giáo viên đưa ra những phản hồi, gọi là ‘phản hồi của giáo viên’ (teacher feedback) dưới dạng ghi chú để sinh viên chỉnh sửa bản dịch. Pietrzak (2014) đã chỉ ra rằng quy trình phản hồi này không hiệu quả. Trên thực tế, để lớp học tích cực hơn và quá trình học tập hiệu quả hơn, nhiều hình thức phản hồi khác nhau như sinh viên tự đánh giá (self-assessment), đánh giá đồng cấp (peer assessment), phản hồi đồng cấp (peer feedback), v.v. đã được áp dụng trong những năm gần đây. PHĐC đã được thử nghiệm và nghiên cứu trong nhiều lớp học ngoại ngữ ở nhiều nơi trên thế giới, như Ba Lan (Pietrzak, 2014), Hà Lan (Vandepitte, 2016) và Thái Lan (Insai & Poonlarp, 2017) và cũng

chứng minh được tính hiệu quả của nó. Để đánh giá xem PHĐC có tác động tích cực đến bài dịch của sinh viên hay không và liệu hình thức phản hồi này có thể được áp dụng rộng rãi trong các lớp học phần thực hành dịch hay không, chúng tôi tiến hành khảo cứu góc nhìn của sinh viên tham gia lớp học phần thực hành dịch có áp dụng PHĐC để tìm câu trả lời thuyết phục cho việc dạy học thực hành dịch tại Trường ĐHNH, ĐHH.

2. Cơ sở lý luận

2.1 Phản hồi đồng cấp

Phản hồi (feedback) là một thành tố quan trọng trong đánh giá quá trình (formative assessment). Theo Black và Wiliam (1998) tất cả các cải thiện mang lại trong đánh giá quá trình đều ít nhiều liên quan đến phản hồi, có thể là giữa giáo viên với người học hoặc giữa người học với nhau. Như vậy, phản hồi là thông tin, nhận xét chuyển tải đến người học về năng lực thể hiện của người học trong mối tương quan với mục tiêu môn học hoặc chuẩn đầu ra, hướng đến cải thiện việc học tập của người học.

Trong học tập tích cực, người học cũng tham gia đóng góp nhận xét lên bài của nhau. Phản hồi của người học dành cho nhau được gọi là ‘phản hồi đồng cấp’ (PHĐC). Phương pháp này bao gồm các nhận xét về bài tập và năng lực thể hiện mà người học trao đổi cho nhau trong một khóa học cụ thể. PHĐC thường được thực hiện dựa trên một bộ tiêu chí do giáo viên gợi ý. Tùy từng trường hợp, các tiêu chí này có thể là những tiêu chí mở (nghĩa là người học tự ghi nhận xét) hoặc tiêu chí đóng (người học chọn lựa một trong những gợi ý có sẵn). Trong PHĐC, người học chỉ ghi nhận xét, không chấm điểm. PHĐC không những giúp người học biết cách ghi nhận thành quả của người khác mà còn giúp họ phát triển khả năng quản lý việc học tập của bản thân (Liu & Carless, 2006).

Các nhà nghiên cứu giáo dục cũng đã phân loại PHĐC thành ba cấp độ. Đầu tiên là loại phản hồi khắc phục. Loại phản hồi này xác định các lỗi cụ thể và có thể kèm theo gợi ý điều chỉnh. Loại PHĐC thứ hai tập là phản hồi xử lý thông tin, xác định các vấn đề ở cấp độ văn bản như tính liên kết, mạch lạc, mức độ logic của thông tin trong văn bản. Cuối cùng là PHĐC thể hiện đánh giá cá nhân của người phản hồi, thể hiện chủ yếu qua khen ngợi. Đây là loại PHĐC được cho là kém hiệu quả nhất (Hattie & Timperley, 2007).

2.2 Phản hồi đồng cấp trong các lớp học ngoại ngữ

Phản hồi đồng cấp là một động lực khiến người học tích cực tham gia vào quá trình học tập và nó được áp dụng nhiều trong các lớp học ngoại ngữ, đặc biệt là với các kỹ năng phát sinh. Vì thế PHĐC được áp dụng nhiều trong các lớp học kỹ năng viết và được xem là một hình thức hỗ trợ học tập có giá trị (Villamil & De Guerrero, 1996). Kết quả nghiên cứu của Rollinson (1998) cho thấy các nhận xét có tính xây dựng chiếm 80%, và về phía người được nhận xét, có 65% chấp nhận và chỉnh sửa theo các gợi ý. Trong một nghiên cứu so sánh giữa PHCGV và PHĐC, Caulk (1994) nhận thấy rằng PHĐC cụ thể hơn các PHCGV và có 60% các gợi ý chỉnh sửa rất tốt.

Nhiều nghiên cứu đã chỉ rõ lợi ích của PHĐC. Hyland (2000) cho rằng PHĐC khuyến khích người học tham gia tích cực vào giờ học ít phụ thuộc vào giáo viên một cách thụ động hơn. Hơn nữa, việc sử dụng PHĐC có thể làm giảm bớt sự e ngại khi và tăng sự tự tin hơn, phát triển tư duy phản biện, tính tự chủ của người học và tương tác xã hội giữa người học (Yang và cộng sự, 2006).

Tuy nhiên, vẫn có một số nghiên cứu hoài nghi về tính tích cực của PHĐC và cảnh báo rằng một số người học có thể nhận xét lỗi bề mặt và không đưa ra lời khuyên giúp ích cho việc sửa đổi. Một nghiên cứu về tác động của PHĐC và PHCGV về bài viết của học sinh tiếng Anh bậc trung học ở Hồng Kông (Tsui & Ng, 2000) đã có kết luận rằng học sinh thích PHCGV hơn PHĐC. Lý do là người học đồng cấp không có đủ khả năng cung cấp cho họ những kiến thức hữu ích và chính giáo viên là người có thẩm quyền duy nhất để đưa ra những kiến thức phù hợp trong các phản hồi. Một nghiên cứu khác cũng phát hiện một số vấn đề liên quan đến PHĐC như mối quan hệ bạn bè có thể tạo ra sự thiên vị, sự thông đồng (Saito & Fujita, 2004). Storch (2004) đặt ra một vấn đề đáng quan tâm nữa là hầu hết các PHĐC đều tập trung vào các lỗi cục bộ (lỗi ở cấp độ câu) hơn là vào lỗi mở rộng (lỗi nội dung và ý tưởng).

Trong dịch thuật, người học kết hợp nhiều kỹ năng, đặc biệt là đọc và viết. Vì thế, việc sử dụng PHĐC trong lớp học dịch thuật khá hợp lý và tương đồng với cách sử dụng PHĐC trong các lớp học kỹ năng ngôn ngữ. Tuy nhiên, nghiên cứu này không nhằm chứng minh điểm mạnh hay điểm yếu của PHĐC mà xem xét tính phù hợp của việc áp dụng PHĐC từ góc nhìn của người học.

2.3 Phản hồi đồng cấp trong các lớp học dịch thuật

Dịch thuật là một ngành học đặc biệt vì nó đòi hỏi sự tổng hợp các loại kỹ năng, cả kỹ năng lĩnh hội (receptive skills) và kỹ năng phái sinh (productive skills). Trong các lớp học thực hành dịch thuật, người học phải tạo ra rất nhiều sản phẩm ngôn ngữ. Những sản phẩm này cần được phản hồi, đánh giá để điều chỉnh và hiệu đính sao cho bản dịch mượt mà, tự nhiên nhất có thể. Ở một khía cạnh nào đó, lớp học thực hành dịch cũng có một số đặc điểm giống lớp học kỹ năng viết. Vì thế, việc áp dụng các hoạt động học tập tích cực như PHĐC rất cần thiết nhằm đa dạng hóa các hoạt động lớp học và tạo cơ hội cho người học tính tích cực, chủ động trong học tập.

Thực tế trên thế giới đã có một số nghiên cứu liên quan đến các hoạt động đồng cấp được áp dụng trong các lớp học biên dịch (Beiranvand & Golandouz, 2017; Insai & Poonlarp, 2017; Pietrzak, 2014; Vandepitte, 2016). Những nghiên cứu này cho thấy các hoạt động đồng cấp trong lớp học mang lại nhiều lợi ích. Một trong những lợi ích này là “cải thiện năng lực ngôn ngữ của sinh viên học tiếng Anh như một ngoại ngữ, giúp họ xử lý được các khó khăn trong dịch thuật (Insai & Poonlarp, 2017, tr. 101). Trong các khóa học phiên dịch, PHĐC có tác động tích cực đến tính tự học của sinh viên (Bartłomiejczyk, 2007; Ficchi, 1999; Hartley và cộng sự, 2004).

Bàn về lợi ích của PHĐC, nhiều nghiên cứu cho rằng phản hồi từ bạn học cho phép sinh viên sửa lại bản nháp thành công hơn (Cho, Schunn & Charney, 2006), học hỏi từ phản hồi giúp cải thiện khả năng đánh giá của chính sinh viên (Lundstrom & Baker 2009) và các nhiệm vụ phản hồi giúp tăng sự tự tin của người học (Lin & Chien 2009). Điều đó có nghĩa là sinh viên phản hồi và sinh viên được phản hồi đều có thể học hỏi từ bài dịch của nhau, từ đó tăng khả năng thực hành dịch và các kỹ năng hỗ trợ cho quá trình dịch thuật. Vì thế, cần thiết phải tiến hành một nghiên cứu nhằm đánh giá tính hiệu quả của phương pháp PHĐC trong việc hiệu đính, cải thiện bản dịch của sinh viên, từ đó làm phong phú hơn các phương pháp học dịch, nâng cao hiệu quả học tập của sinh viên.

Ở Việt Nam, Huỳnh Lan Thi và Nguyễn Nữ Thùy Uyên (2019) đã khảo sát nhận thức và động lực của sinh viên đối với hoạt động đánh giá đồng cấp (peer assessment) trong lớp học dịch

thuật được tiến hành 5 tuần theo hình thức trực tuyến. Có thể nói đây là một nghiên cứu tiên phong mở ra hứa hẹn về việc áp dụng các hình thức tương tác đồng cấp trong đó có hoạt động PHĐC. Wang và Han (2013) cũng cho rằng cần tiến hành nhiều nghiên cứu hơn nữa để đánh giá hiệu quả của PHĐC trong việc cải thiện hiệu suất dịch thuật của sinh viên. Trong đó, việc tìm hiểu phản hồi chiêm nghiệm của người học là nền tảng để giúp xác lập lộ trình cải thiện việc học tập của người học và mức độ áp dụng của phương pháp này.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1 Phạm vi, bối cảnh, mục tiêu và câu hỏi nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện tại Trường ĐHNH, ĐHH với sự tham gia của sinh viên năm thứ hai, khoa tiếng Anh, học phần Thực hành dịch 2 (THD2), năm học 2022-2023. Học phần THD2 trang bị cho SV kiến thức cơ bản về dịch thuật văn bản ngắn sử dụng hàng ngày (thư tín, quảng cáo, thông báo, bản tin, v.v.), các kỹ thuật dịch cơ bản, kỹ năng biên tập và đọc rà soát sản phẩm dịch và yếu tố tương đồng dị biệt giữa hai ngôn ngữ. Trong quá trình triển khai hoạt động lớp học, PHĐC được áp dụng như một phần của quá trình đánh giá bản dịch của sinh viên.

Nghiên cứu này nhằm đánh giá tác động của việc áp dụng phương pháp PHĐC cho lớp học dịch từ góc nhìn của sinh viên. Trên cơ sở mục tiêu đề ra và các vấn đề về lý luận, nghiên cứu tìm kiếm câu trả lời cho các câu hỏi nghiên cứu sau:

- (1) Việc thực hiện PHĐC mang lại lợi ích và/hoặc thách thức nào cho sinh viên?
- (2) Việc nhận được PHĐC có hỗ trợ cho SV trong việc cải thiện bản dịch hay không?
- (3) có nên triển khai PHĐC trong các lớp học thực hành dịch hay không?

3.2 Phương pháp tiếp cận, công cụ nghiên cứu và khách thể

Với mục đích sử dụng một góc nhìn khác để tìm hiểu rõ hơn và thu được những hiểu biết có giá trị về chủ đề đã được nghiên cứu nhiều trước đây, mô hình nghiên cứu định tính mô tả (qualitative descriptive research) được chọn cho nghiên cứu này.

Nghiên cứu định tính mô tả liên quan đến việc thu thập và phân tích dữ liệu dưới dạng từ ngữ, hình ảnh hoặc các dạng thông tin khác không liên quan đến con số. Vì thế, phỏng vấn được chọn làm công cụ để thu dữ liệu. Cụ thể là nghiên cứu sử dụng phỏng vấn hồi cứu để tìm hiểu góc nhìn của sinh viên về tác động của PHĐC lên người học cũng như quan điểm của họ về việc có nên áp dụng PHĐC vào trong các hoạt động lớp học dịch thuật hay không.

Nội dung phỏng vấn gồm 12 câu hỏi chia làm 3 nhóm câu hỏi: 5 câu hỏi liên quan đến vai trò người đưa ra phản hồi, 5 câu hỏi về vai trò của người nhận phản hồi và 2 câu hỏi về quan điểm của các khách thể về việc áp dụng PHĐC vào lớp học thực hành dịch. Các câu hỏi dưới dạng câu hỏi mở, nghĩa là khách thể được khuyến khích chia sẻ trải nghiệm, nhận xét về tác động của PHĐC lên hiệu quả học tập. Câu hỏi phỏng vấn cũng tìm hiểu phản hồi và những lý giải của SV dựa trên cơ sở các điểm mạnh và điểm yếu của PHĐC trong lớp học mà các nghiên cứu trước đây đã chỉ ra.

Khách thể nghiên cứu gồm 15 sinh viên được chọn ngẫu nhiên và mời tham gia nghiên cứu. Các cuộc phỏng vấn được thực hiện trực tuyến qua Zoom và khách thể được thông báo về việc ghi âm cuộc phỏng vấn. Khách thể cũng được bảo đảm về tính bảo mật thông tin và việc

tham gia nghiên cứu không ảnh hưởng đến kết quả học tập. Dữ liệu thu được là 15 cuộc phỏng vấn, mỗi cuộc dài từ 18–25 phút.

3.3 Xử lý và phân tích dữ liệu

Nhóm khách thể được mã hóa từ P1 đến P15, nhằm bảo đảm quyền riêng tư cho khách thể và phục vụ cho các bước chuyển mã dữ liệu phỏng vấn từ văn bản nói thành văn bản viết.

Dữ liệu được phân tích theo chủ đề của 3 nhóm câu hỏi phỏng vấn: tác động của PHĐC đối với SV thực hiện phản hồi, tác động của PHĐC đối với SV nhận phản hồi và mức độ áp PHĐC trong các lớp học thực hành dịch.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1 Tác động của PHĐC đối với SV thực hiện phản hồi

Dường như toàn bộ SV đều đã từng thực hiện PHĐC ở lớp học một kỹ năng nào đó như viết hoặc nói, nhưng với bài dịch, SV có cảm nhận tương đối mới mẻ. Phần lớn cho rằng khi thực hiện PHĐC, SV không mất nhiều thời gian (trung bình từ 15 đến 30 phút cho mỗi bài dịch) và họ cũng không nhìn thấy lợi ích của PHĐC vì cho rằng họ ít học hỏi được gì. Tuy nhiên, có hai trường hợp cho rằng, việc thực hiện PHĐC khiến họ liên tưởng đến bài của bản thân và nhận ra được những điểm giống và khác nhau trong cách dịch.

Nhiều khi em liên tưởng đến bài dịch của mình và so sánh với cách dịch của bạn ấy và cũng học được một điều như cách diễn đạt khác cho cùng một ý. [P12]

Khi em nhận ra lỗi của bạn khác, em thường tự nhủ phải tránh được những lỗi đó trong tương lai. [P13]

Có trường hợp, việc thực hiện PHĐC chỉ mang lại một cảm giác lạ lẫm:

Em thấy thú vị khi đọc bản dịch của bạn khác và chấm bài giống như mình là thầy cô giáo. [P07]

Lý giải tại sao SV không nhận thấy PHĐC mang lại cơ hội học tập như trong những nghiên cứu trước đây, hầu hết SV nói rằng họ tập trung hoàn thành công việc được giao và không dành thời gian cho việc đối chiếu bản dịch đó với bản dịch bản thân đã thực hiện. Một số SV còn mang cảm giác áp lực khi thực hiện PHĐC.

Em thấy rất áp lực vì em phải chịu trách nhiệm tìm và gợi ý sửa lỗi nên em còn phải cẩn thận hơn cả việc tự dịch bài mình. [P05]

Em thấy áp lực khi không tìm ra lỗi. Em sợ cô nghĩ mình không thực hiện việc được giao và em cảm thấy tự ti vì mình dở quá nên không phát hiện được lỗi. [P11]

Tuy nhiên, lợi ích của PHĐC không nhất thiết phải là một lượng kiến thức nào đó được tiếp thu từ việc thực hiện việc PHĐC. Ở góc nhìn giáo dục, cảm giác áp lực như SV [P05] và [P11] nêu cũng là một lợi ích, đó là sự rèn luyện tính trách nhiệm của bản thân, dù [P11] có thiếu một chút tự tin. Điều này cho thấy PHĐC cũng chịu ảnh hưởng của áp lực đồng trang lứa (peer pressure) được nghiên cứu nhiều trong giáo dục học và tâm lý học.

Một phần lý do của việc không nhận ra lợi ích của PHĐC là do tâm lý không phục nhau của những người đồng trang lứa. Với câu hỏi liệu sinh viên có tìm hiểu về người dịch bài khi họ thực hiện PHĐC không, phần lớn trả lời không vì giáo viên đã mã hóa bài tập, hoặc không có nhiều thời gian mà chỉ tập trung hoàn thành công việc được giao:

Em không để ý, vì em không có nhiều thời gian nên em chỉ hoàn thành công việc cô giao thôi. [P01]

Tuy nhiên cũng có trường hợp thừa nhận:

Thú thật là nhiều khi em cũng có đoán coi đó là ai. [P04]

Xét về góc độ thiên vị hoặc định kiến trong PHĐC, phần lớn sinh viên cho rằng danh mục tiêu chí mà giáo viên cung cấp sẵn đã hạn chế các thiên kiến trong phần PHĐC:

Em không có thiên vị hay định kiến vì em làm theo một bảng tiêu chí. Nếu như có lỗi mà em không chỉ ra là do em không nhìn ra. [P06]

Đặc biệt, cũng có trường hợp tự nhận thấy có định kiến trong PHĐC:

Em nghĩ em không thiên vị vì em không sửa được bài giùm bạn, em biết cô sẽ kiểm tra lại, nhưng mà định kiến thì có thể có. Có lần em đã đọc đi đọc lại 2, 3 lần một bài dịch vì em đoán là bài của một bạn em đã từng chê em môn Viết. Em muốn chứng minh là bạn ấy cũng mắc lỗi. [P15]

Như đã thảo luận, áp lực đồng trang lứa đã dẫn đến sự cạnh tranh đồng trang lứa (peer competition). Shindler (2009) cho rằng cạnh tranh đồng trang lứa có thể có tác dụng lợi-hại (cost-benefit effects). Trong trường hợp [P15], việc phát hiện và cố tìm cách chỉ ra lỗi của người dịch một cách thiếu thiện chí lại có tác động đến việc hình thành các tố chất cần thiết cho một người dịch có tư duy phản biện. Ở một chừng mực nào đó, PHĐC hàm chứa các yếu tố tích cực và tiêu cực đan xen lẫn nhau.

4.2 Tác động của PHĐC đối với SV nhận phản hồi

Với vai trò của người nhận PHĐC, các khách thể có những cảm nhận và đánh giá khác. Tuy nhiên, xét về thời gian dành cho việc nghiên cứu các PHĐC:

Em thường chỉ đọc qua 1 lần, em không ước lượng được bao lâu. [P11]

Em đọc 1 lần thôi, trung bình khoảng 10 phút. [P01]

Lý do cho việc có ít sinh viên coi trọng PHĐC vì họ chủ yếu dựa vào phản hồi của giáo viên. Đây có lẽ là một đặc điểm của người học châu Á là bị động và chỉ coi trọng kiến thức được thầy cô giáo truyền đạt (Exley, 2005):

Những phản hồi đó chỉ giúp em dò lỗi chính tả thôi. Chủ yếu em coi bài sửa của cô giáo. [P06]

Việc chưa nhìn nhận được lợi ích của PHĐC đã khiến sinh viên xem PHĐC là một hoạt động lớp học phải làm theo yêu cầu của giáo viên chứ không phải là một phương pháp hỗ trợ kiến thức và xây dựng kỹ năng. Vì thế, sinh viên chưa có niềm tin vào các PHĐC.

Em chỉ sửa các lỗi chính tả. [P06]

Nếu có gợi ý chỉnh sửa thì em thường đối chiếu với nhận xét của cô và hỏi cô mới sửa, vì bạn đó cũng chỉ như em thôi nên chưa chắc bạn đúng. [P03]

Thậm chí, một số sinh viên cảm thấy tự ti nếu họ nhận lại quá nhiều nhận xét từ PHĐC và có các phản ứng tiêu cực và không đủ kiên nhẫn để nghiên cứu các nhận xét từ PHĐC. Có thể nguyên nhân cũng từ sự cạnh tranh đồng trang lứa như đã thảo luận trong phần trước, cũng như đó là nét đặc trưng của văn hóa Việt Nam “thua thầy một vạn không bằng thua bạn một ly”:

Em cảm thấy tự ti về khả năng của mình. [P10]

Em thường bỏ luôn bài dịch đó và dịch lại từ đầu. [P14]

Trong một số trường hợp, bản PHĐC không hiệu quả, người thực hiện PHĐC không đủ năng lực hoặc kiến thức để cung cấp các bản gợi ý dịch. Điều này cũng gây cho người nhận PHĐC mất niềm tin, từ đó ít coi trọng giá trị của PHĐC.

Em có một trải nghiệm là bài của em dịch đúng mà được phản hồi và gợi ý sai, nên khi em nhận PHĐC em sẽ tra lại từ điển hoặc hỏi ý cô. [P03]

Kết quả này có sự tương đồng với nghiên cứu của Tsui và Ng (2000). Sự thiếu niềm tin vào PHĐC cũng hàm ý sự cạnh tranh đồng trang lứa như đã thảo luận trong phần trước. Khi được hỏi về cảm nhận của sinh viên nếu người PHĐC xác định được người dịch và không thiện cảm với người dịch, nhiều sinh viên tự tin hoặc không quan tâm đến những định kiến trong PHĐC vì họ chỉ tin tưởng ở phản hồi của giáo viên:

Em nghĩ là không có định kiến gì, và nếu có bạn không thích em thì cũng không hơn gì em về kiến thức để “soi”. [P04]

Chắc cũng có một chút “khó dễ” nhưng em chủ yếu theo phản hồi của cô để sửa bài thôi. [P02]

Những cảm nhận của sinh viên tham gia trong nghiên cứu này đã nói lên được một phần các yếu tố tâm lý, các mâu thuẫn nội tại của phương pháp PHĐC mà các nghiên cứu trước đây chưa đề cập đến hoặc chưa khai thác sâu. Kết quả hàm ý về việc luận bàn sâu hơn về tính định kiến trong PHĐC, mặc dù Saito và Fujita (2004) đã đề cập đến sự thiên vị trong PHĐC do quan hệ bạn bè.

4.3 Mức độ áp PHĐC trong các lớp học thực hành dịch

Bên cạnh phản hồi chiêm nghiệm của sinh viên, nghiên cứu cũng tìm hiểu mong muốn của người học về việc áp dụng PHĐC trong các lớp thực hành dịch. Ý kiến chung cho thấy phương pháp này có thể được áp dụng theo cách dùng phiếu PHĐC có danh mục kiểm tra (checklist), nhưng cần có các bước làm quen:

Em nghĩ là không có vấn đề gì khi áp dụng phương pháp này, vì nó cũng làm cho lớp học thực hành dịch đỡ nhàm chán hơn. [P08]

Các ý trên danh mục kiểm tra rất cần thiết vì khả năng của sinh viên năm thứ hai chưa thể tự tìm các vấn đề trong bài dịch, nhưng nếu sinh viên được tập làm phản hồi có cô giám sát trước thì sẽ tốt hơn. [P03]

Dù chưa đánh giá cao giá trị của PHĐC, những sinh viên tham gia trong nghiên cứu này vẫn muốn kết hợp phương pháp này với phản hồi của giáo viên. Phát biểu của [P08] hàm ý về tính tích cực và trao quyền chủ động cho người học của phương pháp này.

5. Kết luận

Nghiên cứu này đặt mục tiêu khiêm nhường là tìm hiểu phản hồi của sinh viên sau khóa học áp dụng phương pháp PHĐC là một phần của hoạt động lớp học thực hành dịch cơ bản. Nghiên cứu áp dụng cách tiếp cận định tính và mang tính chất của một nghiên cứu mô tả. Dữ liệu thu từ 15 cuộc phỏng vấn với nhóm khách thể được chọn ngẫu nhiên từ lớp học. Nghiên cứu đã đạt được mục tiêu đề ra. Kết quả cho thấy sinh viên chưa đánh giá cao các lợi ích của PHĐC và chưa tin tưởng vào các nhận xét hoặc gợi ý từ PHĐC. Khi thực hiện PHĐC, sinh viên chưa thật sự tự tin và luôn cảm thấy áp lực. Ở chiều ngược lại, khi nhận các PHĐC, sinh viên chưa nhận

thấy bài học thật sự thu được từ PHĐC. Mặc dù vậy, họ vẫn muốn áp dụng PHĐC trong lớp học thực hành dịch theo hướng kết hợp với phản hồi của giáo viên và cho sinh viên làm quen với PHĐC trước khi áp dụng. Từ những chiêm nghiệm của sinh viên sau khóa học nghiên cứu đề xuất duy trì việc áp dụng PHĐC trong lớp thực hành dịch. Tuy nhiên, cần nâng cao ý thức của người học về lợi ích của phương pháp này cũng như trách nhiệm của người tham gia PHĐC. Việc thiết kế danh mục kiểm tra cũng cần đầu tư để phù hợp với năng lực ngôn ngữ của sinh viên, tránh việc phản hồi thiếu chính xác.

Vì nghiên cứu tiếp cận vấn đề một cách định tính, nên không tránh khỏi một số nhìn nhận chủ quan trong dữ liệu thu được. Trong tương lai, cần có những nghiên cứu ở phạm vi rộng hơn và kết hợp cách tiếp cận định lượng để đánh giá khách quan hơn hiệu quả của PHĐC. Đối với các nghiên cứu về dịch thuật, dữ liệu thực tế từ bài dịch của sinh viên trước và sau PHĐC cũng sẽ là một nguồn dữ liệu phong phú để khai thác.

References

- Bartłomiejczyk, M. (2007). Interpreting quality as perceived by trainee interpreters: Self-evaluation. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(2), 247–267.
- Beiranvand, M., & Golandouz, G.R. (2017). The Comparative Effects of Self-Assessment and Peer Feedback on Improving Translation Quality. *Journal of Language and Translation*, 7(4), 65–78.
- Caulk, N. (1994). Comparing teacher and student responses to written work. *TESOL Quarterly*, 28, 181–8.
- Cho, K., Schunn, C.D., & Charney, D. (2006). Commenting on writing: Typology and perceived helpfulness of comments from novice peer reviewers and subject matter experts. *Written Communication*, 23, 260–294.
- Exley, B. (2005) Learner characteristics of ‘Asian’ EFL students: Exceptions to the ‘norm’. In Young, Janelle, Eds. *Proceedings Pleasure Passion Provocation. Joint National Conference AATE & ALEA*, pp.1-16, Gold Coast, Australia.
- Hartley, A., Mason, I., Peng, G., & Perez, I. (2004). Peer- and self-assessment in conference interpreter training. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. The Higher Education Academy, UK.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.
- Huynh, T.L., & Nguyen, U.N.T. (2019). Peer Assessment in a Blended Translation Course: Students’ Perceptions, Motivation, and their Self-perceived Translational Skill Development. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 8(5), 52–60.
- Hyland, F. (2000). ESL writers and feedback: giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 4, 33–54.
- Insai, S., & Poonlarp, T. (2017). More Heads Are Better than One: Peer Editing in a Translation Classroom of EFL Learners. *PASAA*, 54, 82–107.
- Lin, G.H.C., & Chien, P.S.C. (2009). An investigation into effectiveness of peer-feedback. *Journal of Applied Foreign Languages Fortune Institute of Technology*, 3, 79–87.
- Liu, N.F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11, 279–290.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer’s own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 30–43.

- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39, 102–122.
- Pietrzak, P. (2014). Towards effective feedback to translation students: Empowering through group revision and evaluation. *inTRAlinea* (Special Issue: Challenges in Translation Pedagogy). Retrieved from: <http://www.intralinea.org/specials/article/2095>.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioural Science*, 28(1), 4–13.
- Rollinson, P. (1998). *Peer response and revision in an ESL writing group: A case study*. Unpublished PhD thesis. Universidad Autónoma de Madrid.
- Saito, H., & Fujita, T. (2004). Characteristics and User Acceptance of Peer Rating in EFL Writing Classroom. *Language Teaching Research*, 8(1), 31–54.
- Shindler, J. (2009). *Transformative Classroom Management*. Jossey-Bass
- Topping, K.J., & Ehly, S.W. (1998). *Peer-assisted learning*. London: Routledge.
- Tsui, A.B., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147–170.
- Vandepitte, S. (2016). Collaboration in translation practices in Dutch-speaking areas. *Konin Language Studies*, 4(3), 289–304.
- Villamil, O.S., & De Guerrero, M.C.M. (1996). Peer revisions in the L2 classroom: Social cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, 5(1), 51–75.
- Wang, K., & Han, C. (2013). Accomplishment in the multitude of counselors: peer feedback in translation training. *Translation & Interpretation*, 5, 62–75.
- Yang, M., Badger, R., & Yu, Z. (2006.) A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15, 179–200.

THE IMPACT OF PEER FEEDBACK ON LEARNERS IN A TRANSLATION PRACTICE CLASSROOM FROM THE STUDENT'S PERSPECTIVE

Abstract: This study explores students' perspectives on applying peer feedback in the translation practice classrooms. Specifically, the study seeks students' reflections on the benefits and/or challenges when they perform peer feedback and their views on the extent to which peer feedback helps them improve their translations. At the same time, the study also polled students' opinions on whether or not peer feedback should be applied in translation practice classes. By conducting interviews with 15 students after a translation practice course that applied peer feedback, the study explored issues related to peer pressure and peer competition in the process of implementing peer feedback that previous related studies have not discussed. Although the research scale is small, the findings still bring implications for applying peer feedback in the classroom such as designing a checklist, familiarizing learners with peer feedback and raising learners' awareness of the benefits and responsibilities of those performing and receiving peer feedback.

Keywords: Peer feedback, peer pressure, translation practice