



Tìm hiểu phản hồi của sinh viên khoa Tiếng Anh đối với học phần Thực hành dịch 2 tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế

Trần Nguyễn Minh Phương, Lê Thị Trang Nhi

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế

THÔNG TIN BÀI BÁO

Quá trình xử lý:

Ngày nhận bài: 22/3/2026

Ngày nhận bản chỉnh sửa: 20/5/2026

Ngày nhận đăng: 26/5/2026

Ngày xuất bản: 20/8/2026

Từ khóa:

Thực hành dịch;

Nhận thức sinh viên;

Mô hình Kirkpatrick;

Dạy học dịch thuật.

TÓM TẮT

Nghiên cứu này nhằm mục đích đánh giá hiệu quả của học phần Thực hành dịch 2 tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế dựa trên nhận thức của sinh viên chuyên ngành Ngôn ngữ Anh và Sư phạm Tiếng Anh. Nghiên cứu áp dụng mô hình đánh giá Kirkpatrick để đo lường mức độ hài lòng và sự tự nhận thức về sự tiến bộ kỹ năng của người học. Đối với phương pháp nghiên cứu, bài nghiên cứu này sử dụng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp, kết hợp giữa khảo sát bằng hỏi trên 72 sinh viên và phỏng vấn sâu. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng mặc dù sinh viên đánh giá cao năng lực giảng dạy của giảng viên và nhận thức rõ sự chuyển biến tích cực trong tư duy dịch thuật từ dịch từng từ sang dịch theo ngữ cảnh, nhưng vẫn tồn tại những rào cản đáng kể về tài liệu học tập thiếu tính cập nhật và hình thức kiểm tra đánh giá chưa đồng bộ với quá trình rèn luyện, gây áp lực tâm lý lớn cho người học. Từ đó, nghiên cứu đề xuất các giải pháp sư phạm trọng tâm như hiện đại hóa giáo trình, đồng bộ hóa việc dạy và thi, đồng thời tăng cường học tập trải nghiệm thông qua thảo luận chuyên đề và phản hồi định hướng.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế, dịch thuật không chỉ là quá trình chuyển đổi ngôn ngữ mà còn là năng lực học thuật quan trọng trong giao tiếp liên văn hóa. Đối với sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh, dịch thuật được xem là “kỹ năng thứ năm”, bên cạnh các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết (Malmkjær, 1998). Tuy nhiên, việc giảng dạy dịch thuật hiện nay vẫn còn nhiều hạn chế: các phương pháp truyền thống chủ yếu tập trung vào sản phẩm cuối cùng thay vì quá trình, khiến người học giảm tính chủ động và gia tăng áp lực học tập (Newmark, 1988; Kiraly, 2000). Bên cạnh đó, sự phát triển của trí tuệ nhân tạo (AI) tạo ra cả thuận lợi lẫn rủi ro. Dù điều này hỗ trợ người học tiếp cận nhanh các phương án dịch, các công cụ AI vẫn còn hạn chế trong xử lý thuật ngữ, cú pháp phức tạp và yếu tố văn hóa, đồng thời tiềm ẩn nguy cơ phụ thuộc công nghệ (Okatan, 2025). Từ góc độ lý luận, các nghiên cứu đã chỉ ra rằng đào tạo biên dịch có những thuận lợi rõ rệt khi hệ thống hóa kỹ thuật dịch theo khung PACTE (2003; 2005) giúp hình thành năng lực chiến lược, đồng thời tiếp cận đa dạng chủ đề giúp phát triển năng lực ngoại ngôn. Bên cạnh đó, các khung lý thuyết như hệ thống 18 kỹ thuật dịch của Molina và Albir (2002), bao gồm vay mượn (Borrowing), sao phỏng (Calque), chuyển đổi từ loại (Transposition) hay chệch ý (Modulation), được xem là công cụ giúp người học tiếp cận dịch thuật một cách có hệ thống thay vì dựa vào trực giác. Tuy nhiên, người học cũng đối mặt với các thách thức như rào cản năng lực song ngữ, tính trừu tượng của lý thuyết kỹ thuật dịch, quá tải nhận thức từ nội dung chuyên ngành và sự phụ thuộc vào công cụ dịch máy (Nguyễn & Nguyễn, 2024; Susanto, 2017). Ngoài ra, việc đánh giá hiệu quả học phần thường dựa vào điểm số hoặc nhận xét của giảng viên, trong khi trải nghiệm và nhận thức của sinh viên - nguồn dữ liệu quan trọng để cải thiện chương trình đào tạo - lại chưa được khai thác đầy đủ (Phạm, 2017; Robbins, 1998; Salum, 2019).

Học phần Thực hành dịch 2 (THD2) tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế đóng vai trò là cầu nối bản lề nhằm trang bị hệ thống kỹ thuật dịch chuyên ngành cho sinh viên năm thứ hai trước khi tiếp cận các

Tác giả liên hệ: Trần Nguyễn Minh Phương;

Địa chỉ e-mail: tnmp.work@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.26459/jse.131.2026>

định hướng nghề nghiệp chuyên sâu. Tuy nhiên, nghiên cứu cụ thể về phản hồi của sinh viên năm thứ hai tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế đối với học phần THD2 vẫn chưa được khai thác chuyên sâu. Việc khảo sát mảng này là cần thiết để đề xuất những giải pháp hỗ trợ giảng dạy hiệu quả hơn. Nghiên cứu này, do đó, có ý nghĩa thiết thực trong việc góp phần nâng cao chất lượng đào tạo biên dịch nói chung và học phần THD2 nói riêng. Dựa trên cơ sở nêu trên, nghiên cứu này tiến hành tìm hiểu phản hồi của sinh viên năm hai khoa tiếng Anh tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế về học phần THD2 bằng cách trả lời ba câu hỏi sau:

1. Sinh viên đánh giá như thế nào về chương trình học của học phần THD2?
2. Sinh viên năm hai gặp những thuận lợi và khó khăn gì trong quá trình học học phần này?
3. Sinh viên có những đề xuất nào để nâng cao hiệu quả dạy và học của học phần THD2?

1.1. Các khái niệm cốt lõi của nghiên cứu

- Khái niệm dịch thuật

Nida (1964) đã đặt nền móng cho khái niệm “tương đương động”, nhấn mạnh rằng dịch thuật là khiến người đọc văn bản đích có được phản ứng cảm xúc và nhận thức tương tự như người đọc văn bản gốc. Catford (1965) định nghĩa dịch thuật là một thao tác thay thế chất liệu văn bản trong ngôn ngữ nguồn bằng chất liệu văn bản tương đương trong ngôn ngữ đích. Newmark (1988) phân biệt giữa “dịch ngữ nghĩa” - tập trung vào việc chuyển tải chính xác sắc thái ý nghĩa của tác giả, và “dịch giao tiếp” - nỗ lực tạo ra tác động lên người đọc bản đích sao cho gần nhất với tác động lên người đọc bản gốc. House (1997) đưa ra phân loại “dịch hiển ngôn” và “dịch ẩn tàng” dựa trên mức độ hiển thị nguồn gốc văn hóa của bản dịch. Jordan (2021) trong bài nghiên cứu tổng hợp của mình khẳng định dịch thuật là một quá trình song song, tích lũy, đòi hỏi người dịch vừa phải chuyển tải dữ liệu, vừa phải phân tích văn bản, nghiên cứu lĩnh vực chuyên môn và không ngừng phát triển năng lực ngôn ngữ và văn hóa.

Từ những cơ sở trên, nghiên cứu này định nghĩa dịch thuật là một quá trình phức tạp và đa chiều, nhằm tạo ra văn bản tương đương trong ngôn ngữ đích cả về nội dung, chức năng và giá trị văn hóa, đóng vai trò như phương tiện giao tiếp xuyên ngôn ngữ và xuyên văn hóa. Định nghĩa này đóng vai trò là nền tảng lý thuyết để khảo sát sự tự nhận thức của sinh viên về khả năng đáp ứng các yêu cầu dịch thuật cơ bản, từ đó đánh giá mức độ đóng góp của các nội dung đào tạo trong việc hình thành khả năng chuyển ngữ cho người học trong tương lai.

- Đào tạo/dạy học dịch thuật và Hiệu quả của học phần đào tạo dịch thuật

Trong giáo dục ngoại ngữ hiện đại, dạy học dịch thuật không còn bị giới hạn trong khuôn khổ đào tạo nghề nghiệp mà được mở rộng như một phương tiện hỗ trợ phát triển năng lực ngôn ngữ tổng thể (Cook, 2010; Laviosa, 2014, trích trong Cappelli, 2016). Việc đưa dịch thuật vào lớp học ngoại ngữ giúp người học nâng cao ý thức ngôn ngữ, khả năng đối chiếu giữa tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ, cũng như phát triển tư duy phân tích và giải quyết vấn đề.

Đánh giá hiệu quả học phần là một tiến trình khoa học có hệ thống nhằm xác định mức độ đạt được của các mục tiêu đào tạo đã đề ra (Ju et al., 2021). Theo quan điểm truyền thống, hiệu quả thường được xem xét thông qua điểm số cuối kỳ hoặc đánh giá từ phía giảng viên (Taylor & Thion, 2023). Tuy nhiên, trong nghiên cứu giáo dục hiện đại, hiệu quả học phần được nhìn nhận là một giá trị đa chiều (Centoni & Maruotti, 2021). Trong đó, trải nghiệm và nhận thức của người học được coi là nguồn dữ liệu thực nghiệm quan trọng để phản ánh chất lượng đào tạo và làm cơ sở để cải thiện chương trình (Poth et al., 2020; Soffer et al., 2017). Việc vận dụng các mô hình đánh giá hệ thống cho phép nhà nghiên cứu không chỉ đo lường kết quả đầu ra (product) mà còn hiểu rõ sự chuyển biến năng lực và các phản ứng tâm lý (process) của người học trong bối cảnh cụ thể (Ju et al., 2021).

Để đánh giá hiệu quả của học phần THD2, nghiên cứu áp dụng mô hình Kirkpatrick (1998). Nghiên cứu này áp dụng toàn diện bốn cấp độ của mô hình Kirkpatrick. Tuy nhiên, nghiên cứu này tập trung chủ yếu vào Cấp độ 1 (Phản ứng) và Cấp độ 2 (Học tập). Lựa chọn này dựa trên tính chất của học phần THD2 là đào tạo trong thời gian ngắn (chỉ trong một học kỳ). Nghiên cứu của Quinton và cộng sự (2022) cũng đã nhấn mạnh xu hướng rằng hầu hết các nhà đánh giá dừng lại ở Cấp độ 2. Nhóm nghiên cứu đã giải thích rõ ràng rằng việc triển khai Cấp độ 3 (Hành vi) và Cấp độ 4 (Kết quả) đòi hỏi dữ liệu theo dõi dài hạn. Điều này vốn khó thực thi trong giới hạn thời gian của một học phần cụ thể như học phần THD2. Vì vậy, các dữ liệu nghiên cứu ở Cấp độ 3 (Hành vi) và Cấp độ 4 (Kết quả) sẽ được hiểu là “Sự tự nhận thức về khả năng vận dụng” và “Kỳ vọng về tác động nghề nghiệp” của sinh viên, thay vì quan sát hành vi thực tế tại nơi làm việc.

Theo đó, hệ thống tiêu chí đo lường được cấu trúc chặt chẽ qua 37 mục hỏi là 37 tiêu chí để sinh viên

đánh giá về học phần tương ứng với các cấp độ cụ thể. Sau mục hỏi 1 về đánh giá mức độ hài lòng nói chung của các bạn sinh viên đối với khóa học THD2, mục hỏi 2 - 11 thể hiện cấp độ 1 - Phản ứng (Reaction). Các mục hỏi này đo lường mức độ hài lòng, hứng thú và sự phù hợp của các chủ đề dịch chuyên ngành. Mục hỏi 12 - 21 liên quan đến cấp độ 2 - Học tập (Learning). Các mục này đo lường sự tự nhận thức về việc nắm vững các kỹ thuật dịch và gia tăng vốn từ vựng. Mục hỏi 22 - 30 tập trung vào cấp độ 3 - Hành vi (Behavior). Như đã nêu trên, do giới hạn về thời gian đào tạo, cấp độ này được hiểu là đo lường “Sự tự nhận thức về khả năng vận dụng” thay vì quan sát hành vi tại nơi làm việc. Nghiên cứu đo lường mức độ sẵn sàng và tự tin của sinh viên khi áp dụng kiến thức vào các văn bản thực tế ngoài lớp học. Cuối cùng, cấp độ 4 - Kết quả (Results) thể hiện ở mục hỏi 31 - 37: Đánh giá nhận thức của sinh viên về việc môn học đóng góp thế nào vào mục tiêu nghề nghiệp lâu dài và tâm thế chuẩn bị cho thị trường lao động chuyên nghiệp.

- Nhận thức và phản hồi của người học

Nhận thức (Perception) được hiểu là quá trình cá nhân tổ chức và diễn giải các kích thích từ môi trường để tạo ra ý nghĩa (Robbins, 1998). Trong bối cảnh lớp học dịch thuật, hiệu quả của học phần không chỉ phụ thuộc vào chất lượng giảng dạy khách quan, mà còn chịu sự chi phối bởi lăng kính chủ quan mà sinh viên dùng để cảm nhận về phương pháp sư phạm, tổ chức môn học, tương tác lớp học (Đinh, 2018), từ đó tác động trực tiếp đến khả năng tiếp thu kiến thức của sinh viên.

Về tâm lý học giáo dục, niềm tin vào năng lực bản thân (Self-efficacy) quyết định mức độ nỗ lực và kiên trì của sinh viên khi đối mặt với các nhiệm vụ phức tạp (Bandura, 1997). Để việc tiếp thu đạt hiệu quả, tài liệu học tập cần đóng vai trò là nguồn “đầu vào dễ hiểu” (Comprehensible input) ở mức độ thách thức vừa phải $i+1$ nhằm kích thích tư duy (Krashen, 1985). Ngược lại, các trạng thái tiêu cực như Hội chứng lo âu trong lớp học ngoại ngữ (FLCA) nảy sinh từ nỗi sợ bị đánh giá hoặc lượng kiến thức khó vượt quá khả năng của người học sẽ kích hoạt “màng lọc cảm xúc” (Affective filter) (Horwitz et al., 1986; Krashen, 1985), gây rào cản cho việc tiếp nhận thông tin. Trong bài viết này, nhận thức của sinh viên đóng vai trò là “lăng kính” để đo lường các cấp độ của Kirkpatrick. Ranh giới khái niệm được xác định rõ qua ba nhóm biến số:

- Nhận thức về nội dung và sư phạm: Phản ánh Cấp độ 1 (Phản ứng), tập trung vào giáo trình và phương pháp giảng dạy.

- Nhận thức về năng lực bản thân: Phản ánh Cấp độ 2 (Học tập), tập trung vào sự chuyển biến trong tư duy dịch thuật từ dịch từng từ (word-by-word) sang dịch dựa theo bối cảnh (context-based).

- Nhận thức về tính tương thích và ứng dụng: Phản ánh Cấp độ 3 & 4, dựa trên lý thuyết Tương thích kiến tạo của Biggs và Tang (2011) để đo lường sự đồng bộ giữa việc học, thực hành ứng dụng và kỳ vọng đầu ra nghề nghiệp.

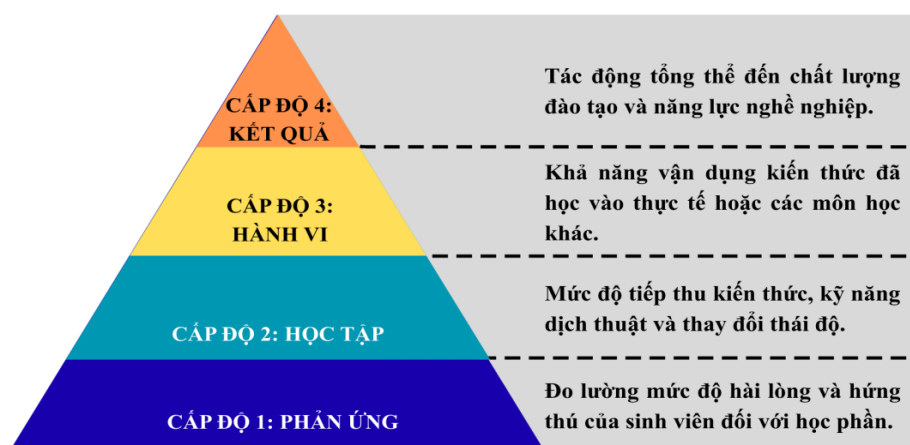
1.2. Tổng quan học phần Thực hành dịch 2

Học phần THD2 là học phần chuyên môn bắt buộc dành cho sinh viên năm thứ hai chuyên ngành Ngôn ngữ Anh và Sư phạm Tiếng Anh tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Kế thừa học phần Thực hành dịch 1 tập trung ở cấp độ câu và đoạn văn, học phần này nâng cao năng lực dịch thuật ở mức độ văn bản chuyên sâu. Nội dung chương trình tập trung trang bị 8 kỹ thuật dịch tiêu biểu (Molina & Albir, 2002), quy trình hiệu đính bản dịch, và ngữ liệu thực hành đa dạng qua các chủ đề Khoa học - Công nghệ, Quy hoạch - Phát triển, Chính trị - Ngoại giao, Y tế - Phúc lợi, Kinh doanh - Dịch vụ. Giảng viên áp dụng phương pháp dạy học tích cực kết hợp diễn giảng và thảo luận nhóm, đồng thời chú trọng hoạt động phản hồi đồng cấp cùng phản hồi chi tiết tại lớp. Phương pháp dạy học tích cực, kết hợp giữa diễn giảng và thảo luận nhóm, thảo luận nhóm và phản hồi đồng cấp (peer feedback). Kết quả học tập được cấu trúc đồng bộ qua hai thành phần: đánh giá quá trình chiếm 40% và bài thi viết dịch hai chiều cuối kỳ chiếm 60% tổng điểm.

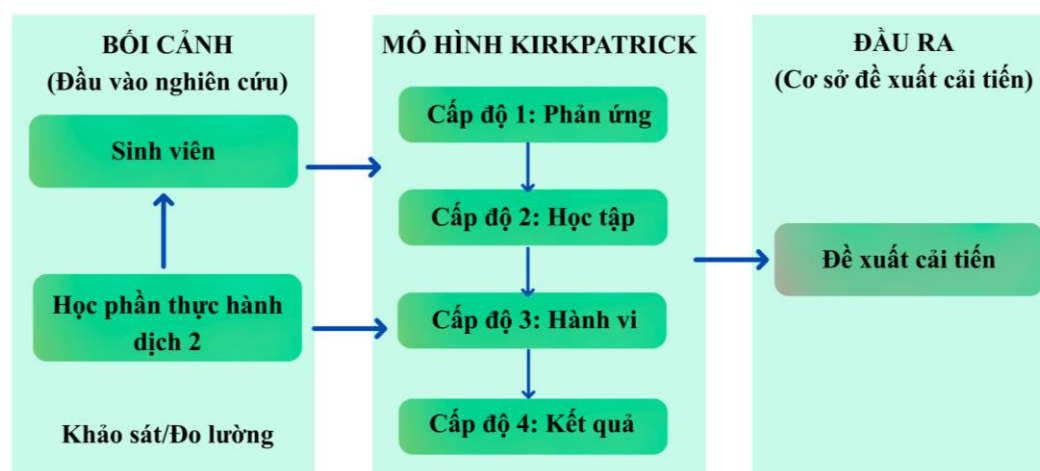
1.3. Khung lý thuyết của nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng mô hình đánh giá đào tạo Kirkpatrick (1998) làm khung lý thuyết để phân tích hiệu quả của học phần THD2 (hình 1 và hình 2).

Mô hình gồm bốn cấp độ đánh giá: Reaction (Phản ứng/Hài lòng) - phản ánh cảm nhận của người học; Learning (Kết quả học tập) - đo lường mức độ tiếp thu kiến thức và kỹ năng; Behavior (Ứng dụng) - xem xét khả năng vận dụng vào thực tiễn; và Results (Kết quả tổng thể) - đánh giá tác động dài hạn của chương trình. Tuy nhiên, như đã nêu ở trên, nghiên cứu này tập trung chủ yếu vào Cấp độ 1 (Phản ứng) và Cấp độ 2 (Học tập). Ở cấp độ 3 (Hành vi) và cấp độ 4 (Kết quả), dữ liệu nghiên cứu được diễn giải theo hướng sự tự đánh giá của sinh viên về khả năng áp dụng những gì đã học vào thực tiễn, cũng như những kỳ vọng của họ về ảnh hưởng lâu dài đối với sự phát triển nghề nghiệp, thay vì dựa trên việc quan sát trực tiếp hành vi thực tế trong môi trường làm việc.



Hình 1. Khung lý thuyết đánh giá học phần Thực hành dịch 2 (Điều chỉnh từ Kirkpatrick, 1998).



Hình 2. Sơ đồ hóa khung lý thuyết nghiên cứu.

Dựa trên mô hình này, khung lý thuyết của nghiên cứu tập trung vào nhận thức của sinh viên, vai trò của học phần dịch và việc đánh giá hiệu quả học tập thông qua hai cấp độ phản ứng và kết quả học tập.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Thiết kế nghiên cứu và khách thể

Nghiên cứu áp dụng thiết kế hỗn hợp (mixed-methods), kết hợp khảo sát định lượng và phỏng vấn sâu định tính, thu thập dữ liệu từ tháng 09 đến tháng 11 năm 2025 tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Mẫu định lượng gồm 72 sinh viên khóa K19 và K20 chuyên ngành Ngôn ngữ Anh và Sư phạm Tiếng Anh (lấy mẫu thuận tiện; 84,7% nữ, 15,3% nam; 50% Ngôn ngữ Anh, 48,6% Sư phạm Tiếng Anh, 1,4% Quốc tế học). Đây là nhóm đối tượng vừa hoàn thành học phần THD2, đảm bảo tính cập nhật và phản ứng tức thời đối với nội dung đào tạo. Mẫu định tính gồm 9 sinh viên được chọn có chủ đích (SV1 - SV9), đảm bảo tính đa dạng về khóa học và chuyên ngành.

2.2. Công cụ nghiên cứu

Hai công cụ chính được thiết kế dựa trên khung năng lực PACTE (2003), lý thuyết Tương thích kiến tạo của Biggs (1996) và mô hình Kirkpatrick (1998):

- Phiếu khảo sát: Triển khai trực tuyến qua Google Forms gồm 37 mục hỏi, sử dụng thang đo Likert 5 điểm, được cấu trúc thành năm nhóm bám sát các cấp độ của Kirkpatrick: (1) Đánh giá tổng quát; (2) Phản ứng và Thái độ (Cấp độ 1); (3) Nhận thức kết quả học tập (Cấp độ 2); (4) Khả năng vận dụng (Cấp độ 3); (5) Kỳ vọng về tác động nghề nghiệp (Cấp độ 4). Trong đó, nội dung các câu hỏi được soi chiếu qua hệ thống năm năng lực thành phần của PACTE để đảm bảo tính chuyên môn dịch thuật và lý thuyết của Biggs để đo lường sự đồng bộ giữa giảng dạy và kiểm tra đánh giá. Kết quả tại bảng 1 phân tích độ tin cậy trên mẫu khảo sát 72 sinh viên cho thấy các thang đo ở cả bốn cấp độ đều đạt mức độ tin cậy rất cao, với hệ số Cronbach's Alpha dao động từ 0,927 đến 0,959. Điều này khẳng định tính nhất quán nội tại và độ tin cậy cao của công cụ đo lường. Hệ số Cronbach's Alpha được tính riêng cho từng khía cạnh đa chiều thay vì gộp chung toàn bộ 37 câu và không áp dụng cho câu hỏi tổng quát đơn lẻ.

Bảng 1. Kết quả phân tích độ tin cậy Cronbach's Alpha của bảng hỏi nghiên cứu

Nhóm biến số	Số mục hỏi	Cronbach's Alpha	Đánh giá
Cấp độ 1: Phản ứng	10	0,927	Rất tốt
Cấp độ 2: Học tập	10	0,958	Rất tốt
Cấp độ 3: Hành vi (Vận dụng)	9	0,951	Rất tốt
Cấp độ 4: Kết quả (Tác động)	7	0,959	Rất tốt

- Phòng vấn bán cấu trúc: Gồm 12 câu hỏi nòng cốt bằng tiếng Việt được thiết kế theo hướng phỏng vấn bán cấu trúc nhằm mục đích giải mã các khía cạnh định tính mà phiếu khảo sát chưa thể khai thác sâu, cụ thể là các rào cản tâm lý, quá trình chuyển đổi tư duy dịch thuật và các dự định hành vi trong tương lai của người học. Các câu hỏi được nhóm thành bốn trục nội dung tương ứng với bốn cấp độ của mô hình Kirkpatrick để đảm bảo tính nhất quán trong phân tích dữ liệu.

2.3. Phân tích dữ liệu

Về xử lý dữ liệu, dữ liệu định lượng được phân tích bằng Excel thông qua các chỉ số thống kê mô tả (Mean, SD, tần suất) và phân tích so sánh nhóm. Dữ liệu định tính được gỡ băng toàn văn và xử lý bằng phương pháp phân tích theo chủ đề (Thematic Analysis) thông qua quy trình mã hóa đồng thuận giữa hai nhà nghiên cứu để đảm bảo tính nhất quán và chiều sâu trong diễn giải. Dữ liệu được xử lý theo bốn bước:

- Bước 1: Chuyển văn bản ghi âm và mã hóa danh tính. Toàn bộ chín cuộc phỏng vấn sâu được gỡ băng thành văn bản (transcription). Tất cả sinh viên tham gia được mã hóa theo quy ước từ SV1 đến SV9.

- Bước 2: Mã hóa diễn dịch (Deductive Coding). Nhóm nghiên cứu sử dụng 12 câu hỏi phỏng vấn nòng cốt bám sát bốn cấp độ Kirkpatrick làm khung phân tích (Coding framework). Bước này giúp tổ chức dữ liệu thô vào các ngăn lý thuyết định sẵn, đảm bảo tính hệ thống cho nghiên cứu.

- Bước 3: Mã hóa quy nạp (Inductive Coding). Tại bước này, nhóm nghiên cứu cùng đọc bản gỡ băng và hình thành các mã cơ cấp dựa trên ý kiến thực tế của sinh viên. Các mã này được lưu trữ lại, bao gồm mã số (ví dụ: C1.2, C2.4), nội dung ý nghĩa và trích dẫn minh họa trực tiếp. Ví dụ, mã "C1.1: Mong đợi được học dịch thực tế/tài liệu xác thực", mã C1.2 ghi nhận sự "Bất ngờ về nội dung học khác mong đợi".

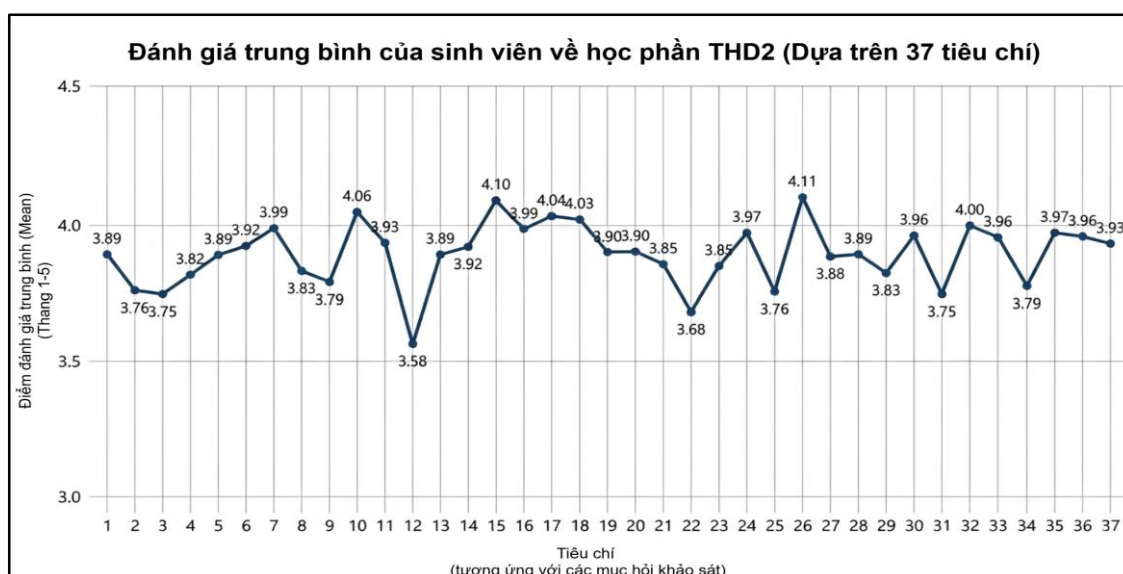
- Bước 4: Tổng hợp và trích dẫn minh chứng. Đây là giai đoạn chuyển đổi từ các mã riêng lẻ sang các chủ đề lớn. Nhóm nghiên cứu tiến hành rà soát các mã sơ cấp, gộp các mã có điểm tương đồng từ các câu hỏi khác nhau thành các nhóm chủ đề lớn (themes). Ví dụ: Các mã C1.6, C2.1, C2.2, C2.3, C2.4, C2.9, C2.11, C10.5, C12.4 được tổng hợp thành "Nhóm 1: Hứng thú & động lực học tập tích cực". Cuối cùng, các trích dẫn đắt giá nhất được lựa chọn để đưa vào bài viết làm bằng chứng thực nghiệm.

Kỹ thuật tam giác hóa dữ liệu được áp dụng liên tục để đối chiếu chéo và luận giải các xu hướng số liệu.

2.4. Đảm bảo đạo đức nghiên cứu

Nghiên cứu tuân thủ nguyên tắc đồng thuận tự nguyện. Mọi dữ liệu cá nhân đều được bảo mật và mã hóa hoàn toàn, đảm bảo không ảnh hưởng đến quá trình học tập của sinh viên tham gia.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

**Biểu đồ 1.** Đánh giá trung bình của sinh viên về học phần Thực hành dịch 2.

Nghiên cứu tiến hành phân tích dữ liệu từ 72 khảo sát định lượng (sinh viên khóa K19, K20) và chín cuộc phỏng vấn định tính. Kết quả cho thấy mức độ hài lòng chung đối với học phần THD2 đạt giá trị trung bình $M = 3.89$ ($SD = 0.98$), tương ứng với mức độ “Cao”.

Từ biểu đồ 1 kết hợp với dữ liệu phỏng vấn định tính, có thể rút ra ba nhóm kết luận chính: (1) những thuận lợi của sinh viên trong quá trình học học phần THD2; (2) những khó khăn và thách thức còn tồn tại; và (3) các đề xuất cải thiện học phần từ góc nhìn của người học.

3.1. Những thuận lợi và khó khăn của sinh viên khi tham gia học học phần THD2

- Thuận lợi

Phân tích định lượng cho thấy sinh viên đánh giá cao nhất việc phản hồi giúp họ tự tin hơn ($M = 4.11$). Điều này tương thích với lý thuyết củng cố niềm tin vào năng lực bản thân (Bandura, 1997). Việc cung cấp tài liệu hỗ trợ phong phú ($M = 4.04$) đóng vai trò là “giàn giáo sư phạm” (Kiraly, 2000) giúp sinh viên thu hẹp khoảng cách với thực tế nghề nghiệp.

Bảng 2. Các tiêu chí được sinh viên đánh giá cao nhất

STT	Tiêu chí	Mean	SD
1	26. Những nhận xét và góp ý về bản dịch của giảng viên giúp tôi tự tin hơn khi dịch các bài dịch mới.	4.11	0.97
2	15. Phản hồi của giảng viên và bạn học giúp tôi nhận diện lỗi dịch và chỉnh sửa hiệu quả	4.10	0.95
3	10. Cách đánh giá kết quả học tập (bài kiểm tra, bài tập, nhận xét...) là minh bạch, công bằng và phản ánh đúng năng lực.	4.06	0.93
4	17. Bài dịch mẫu và từ điển đề xuất giúp tôi cải thiện khả năng chọn từ vựng và văn phong phù hợp.	4.04	0.97
5	18. Tôi đã biết cách sử dụng các công cụ dịch thuật hiện đại (VD: từ điển đơn ngữ, Google Translate có kiểm chứng, app tra collocation...) để hỗ trợ quá trình học dịch.	4.03	1.05

Để làm rõ và đào sâu hơn những con số trên, dữ liệu phỏng vấn định tính đã được phân tích, minh chứng cho sự đồng thuận cao từ phía người học. Cụ thể, kết quả phỏng vấn đã chỉ ra ba nhóm thuận lợi chính giúp sinh viên đạt được sự tiến bộ rõ rệt trong học phần này:

Thứ nhất, toàn bộ người tham gia phỏng vấn (9/9 sinh viên) đều nhấn mạnh vai trò quan trọng của giảng viên đối với hiệu quả học tập. Đây cũng là khía cạnh nhận được đánh giá cao nhất thông qua khảo sát (tiêu chí 26 và tiêu chí 15, bảng 2). Cụ thể, sinh viên đánh giá cao nền tảng chuyên môn vững vàng, khả năng tích hợp kiến thức liên ngành và các phản hồi chi tiết giúp họ nhận diện, điều chỉnh và tối ưu hóa phương án dịch. Những tương tác trực tiếp này không chỉ mở rộng vốn từ vựng chuyên ngành mà còn góp phần chuẩn hóa văn phong biên dịch. Kết quả này tương đồng với nhận định của Đinh Thùy Trâm (2018) về tác động tích cực của năng lực giảng viên đến kết quả học tập, đồng thời phản ánh vai trò của giảng viên như một người hướng dẫn học tập (facilitator) cung cấp hệ thống giàn giáo học tập (scaffolding) hiệu quả theo mô hình của Kiraly (2000).

Thứ hai, sự phát triển của vốn từ vựng chuyên ngành là tiến bộ nổi bật nhất, được toàn bộ sinh viên ghi nhận. Khía cạnh này cũng nhận được đánh giá rất cao thông qua khảo sát với Mean = 4.04 và SD = 0.97 (tiêu chí 17, bảng 2). Các văn bản chuyên ngành với độ khó cao đóng vai trò như nguồn đầu vào dễ hiểu (Comprehensible Input) ở mức $i+1$ theo giả thuyết của Krashen (1985), tạo áp lực nhận thức cần thiết để sinh viên chủ động tra cứu và giải mã thuật ngữ. Bên cạnh đó, các phản hồi mở rộng của giảng viên, đặc biệt là việc giải thích ý nghĩa và cung cấp ngữ cảnh sử dụng, đã hỗ trợ sinh viên củng cố và vận dụng từ vựng hiệu quả hơn.

Thứ ba, nghiên cứu ghi nhận sự chuyển biến rõ rệt trong tư duy và quy trình dịch thuật, điều này đặc biệt được khắc họa rõ rệt nhất qua dữ liệu phỏng vấn. Có 8/9 sinh viên cho thấy sự chuyển dịch từ lối dịch sát chữ (word-for-word) sang chú trọng tính tự nhiên của ngôn ngữ đích theo thuyết Tương đương động (Dynamic Equivalence) của Nida (1964). Người học bắt đầu nhận thức rằng ý nghĩa không tồn tại tách rời khỏi bối cảnh văn hóa và mục đích giao tiếp. Ý thức này được minh chứng qua việc sinh viên (như SV1, SV2) đã chủ động điều chỉnh phong cách trang trọng cho phù hợp với đặc thù của các văn bản Chính trị - Ngoại giao nhằm tối ưu hóa hiệu quả tiếp nhận của độc giả. Đồng thời, quy trình dịch được chuẩn hóa theo mô hình của Nida và Taber (1982), chuyển từ việc dịch ngay sang phân tích bối cảnh và kiến thức nền trước. Ngoài ra, kỹ năng soát xét và hiệu đính (editing & revision) cũng được một số sinh viên đánh giá cao vì giúp hình thành quy trình làm việc chuyên nghiệp và nâng cao sự tự tin khi xử lý các văn bản chuyên ngành phức tạp.

- Khó khăn

Trái ngược với những đánh giá tích cực về tương tác sư phạm, các tiêu chí nằm ở nhóm cuối của biểu đồ

1 phản ánh một thách thức phổ biến trong đào tạo biên dịch hiện nay: khoảng cách giữa hệ thống lý thuyết và khả năng thực hành (bảng 3).

Bảng 3. Các tiêu chí sinh viên đánh giá thấp nhất

STT	Tiêu chí	Mean	SD
1	12. Tôi hiểu rõ hơn các kỹ thuật dịch cơ bản như Chuyển đổi từ loại (Transposition), Chệch ý (modulation), Thích nghi (adaptation)... sau khi học học phần này.	3.58	0.99
2	22. Tôi áp dụng chiến lược dịch vào công việc ngoài lớp	3.68	1.02
3	3. Mức độ khó/dễ của các bài dịch trong giáo trình nhìn chung phù hợp với năng lực của sinh viên năm 2.	3.75	0.87
4	31. Kiến thức từ giáo trình THD2 giúp tôi xử lý các dạng bài dịch phức tạp hơn so với trước đây.	3.75	0.99
5	2. Tôi thấy nội dung trong giáo trình phù hợp với năng lực và trình độ dịch của mình	3.76	0.93

Những phát hiện định lượng này cho thấy rằng sinh viên đang gặp khó khăn trong việc áp dụng lý thuyết (tiêu chí 12, bảng 3) vào thực hành (tiêu chí 22, bảng 3) và giáo trình hiện tại (tiêu chí 3, 31, 2, bảng 3) có thể chưa hỗ trợ tốt nhất cho quá trình chuyển đổi này. Sự chênh lệch giữa đánh giá cao về thực hành và đánh giá thấp hơn về nắm bắt lý thuyết ($M = 3.58$) có thể được lý giải thỏa đáng thông qua mô hình Năng lực Dịch thuật của PACTE (2011). Theo đó, sự chênh lệch này xảy ra vì người học luôn cần thời gian để biến kiến thức sách vở thành kỹ năng phản xạ thực tế. Nhằm làm rõ hơn những khó khăn này, dữ liệu phỏng vấn sâu với sinh viên đã vạch ra bốn nhóm rào cản chính sau đây:

Thứ nhất, áp lực từ nội dung chuyên ngành và sự quá tải nhận thức. Phần lớn sinh viên (7/9) cho rằng các chủ đề như Chính trị - Ngoại giao, Xây dựng - Quy hoạch và Khoa học - Công nghệ là đặc biệt khó do tính học thuật cao và hệ thống thuật ngữ xa lạ (SV5, SV6, SV7). Việc thiếu kiến thức nền khiến sinh viên phải dành nhiều thời gian tra cứu và đôi khi rơi vào lỗi dịch máy móc (SV4, SV7). Sự thiếu hụt kiến thức chuyên ngành này đã vô tình làm gia tăng gánh nặng nhận thức, khiến người học gặp nhiều áp lực và trở ngại ngay từ khâu giải mã văn bản.

Thứ hai, tính trừu tượng của hệ thống kỹ thuật dịch. Nhiều sinh viên (6/9) cho rằng các kỹ thuật dịch mang tính lý thuyết cao và khó vận dụng vào thực hành (SV1, SV2, SV6). Thực trạng này phản ánh hiện tượng kiến thức trơ (Inert Knowledge), khi người học tiếp nhận tri thức nhưng gặp khó khăn trong việc kích hoạt và áp dụng vào tình huống thực tế. Có thể thấy, hai thách thức trên tương tự như những phân tích về khó khăn của sinh viên qua khảo sát rằng các lý thuyết về kỹ thuật dịch và một số chủ đề, nội dung dịch trong giáo trình chưa thật sự phù hợp với sinh viên (tiêu chí 12, tiêu chí 3 và tiêu chí 2, bảng 3).

Thứ ba, rào cản tâm lý trong môi trường lớp học. Bên cạnh những phản hồi tích cực như đã đề cập ở phần trên, quá trình phỏng vấn cũng ghi nhận một số phản hồi không quá tích cực làm giảm động lực học của sinh viên đối với môn học này. Một số sinh viên cho biết sự nghiêm khắc của giảng viên đôi khi khiến họ cảm thấy thiếu tự tin và ngại bày tỏ ý kiến vì sợ bị phê bình (SV3, SV4). Theo giả thuyết Màng lọc cảm xúc (Affective Filter Hypothesis) của Krashen (1985) và khái niệm Nỗi sợ bị đánh giá tiêu cực (Fear of Negative Evaluation) của Horwitz và cộng sự (1986), các trạng thái lo âu có thể cản trở quá trình tiếp nhận và tương tác trong lớp học.

Thứ tư, mặc dù ở tiêu chí 10 (bảng 2) về “cách đánh giá kết quả học tập” là một trong năm tiêu chí được sinh viên đánh giá cao nhất, nhưng có 3 trong số 9 sinh viên cho rằng sự thiếu nhất quán giữa nội dung học và kiểm tra ảnh hưởng đến kết quả học tập của họ. Cụ thể, một số sinh viên nhận thấy sự lệch pha giữa hoạt động luyện tập trên lớp (dịch từ/cụm) và yêu cầu của bài thi cuối kỳ (dịch đoạn) (SV3, SV5). Sự thiếu đồng bộ này đi ngược lại nguyên tắc Tương thích kiến tạo (Constructive Alignment) của Biggs (1996), có thể khiến sinh viên hoang mang, đồng thời làm giảm giá trị thực tiễn của quá trình rèn luyện trên lớp khi các kỹ năng được học không hỗ trợ trực tiếp cho bài đánh giá kết quả học phần.

3.2. Đề xuất cải thiện từ góc nhìn của người học

Để giải quyết mục tiêu nghiên cứu thứ ba, dữ liệu phỏng vấn sâu đã được tổng hợp nhằm xác định các kiến nghị cải thiện học phần. Nhìn chung, các đề xuất của sinh viên tập trung vào việc nâng cao tính cập nhật của học liệu, đổi mới phương pháp giảng dạy và tăng cường sự đồng bộ trong kiểm tra - đánh giá. Trước hết, sinh viên nhấn mạnh nhu cầu hiện đại hóa học liệu, đặc biệt đối với các chủ đề như Khoa học - Công nghệ và Chính trị, nhằm phản ánh các xu hướng mới như trí tuệ nhân tạo (Artificial Intelligence - AI) và các biến động quốc tế. Bên cạnh đó, người học mong muốn mở rộng các hình thức học tập trải nghiệm, bao gồm dịch thuật đa phương tiện, thảo luận chuyên đề và tham gia các buổi giao lưu với chuyên gia để nghe họ chia sẻ

về “chuyên nghề” cũng như bổ sung các hoạt động đánh giá chéo (peer-check), qua đó tăng cường hiểu biết về thực tiễn nghề nghiệp và hạn chế sự phụ thuộc vào các công cụ dịch thuật tự động. Ngoài ra, sinh viên đề xuất cần đảm bảo sự tương thích giữa hoạt động giảng dạy và kiểm tra, đánh giá. Cuối cùng, việc cung cấp phản hồi chi tiết và xây dựng môi trường học tập cởi mở, khuyến khích trao đổi ý kiến cũng được xem là yếu tố quan trọng giúp nâng cao hiệu quả tiếp nhận kiến thức và kỹ năng dịch thuật của người học.

4. KẾT LUẬN

Dựa trên phương pháp nghiên cứu hỗn hợp định tính và định lượng, với 72 phiếu khảo sát và chín cuộc phỏng vấn bán cấu trúc từ sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh và Sư phạm Tiếng Anh, nghiên cứu được triển khai theo khung đánh giá của Kirkpatrick nhằm xem xét mức độ hài lòng, kiến thức đạt được, khả năng vận dụng và tác động của học phần đối với năng lực dịch thuật của sinh viên.

Kết quả cho thấy sinh viên nhìn chung có thái độ tích cực đối với chất lượng giảng dạy, đặc biệt đánh giá cao năng lực chuyên môn và sự tận tâm của giảng viên, cũng như giá trị của các tài liệu hỗ trợ. Về thuận lợi, học phần giúp sinh viên mở rộng vốn từ vựng chuyên ngành (đặc biệt trong các lĩnh vực Khoa học - Công nghệ và Chính trị - Ngoại giao) và phát triển kỹ năng tra cứu. Sự hướng dẫn và truyền cảm hứng từ giảng viên được xem là yếu tố quan trọng để duy trì động lực học tập. Đáng chú ý, kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên đã bước đầu hình thành tư duy chiến lược dịch thuật và khả năng điều chỉnh văn phong phù hợp với yêu cầu linh hoạt của thị trường biên dịch hiện đại.

Tuy nhiên, nghiên cứu cũng cho thấy một bất cập nổi bật trong tiến trình đào tạo là sự thiếu đồng bộ giữa nội dung thực hành trên lớp và yêu cầu của bài thi cuối kỳ. Trong khi hoạt động học tập chủ yếu tập trung vào đơn vị từ, cụm từ hoặc câu ngắn, bài kiểm tra lại yêu cầu xử lý văn bản dài và phức tạp hơn, gây ảnh hưởng trực tiếp đến sự tự tin và kết quả của người học. Thêm vào đó, sinh viên cũng đối mặt với khó khăn đến từ sự thiếu hụt kiến thức nền về các lĩnh vực chuyên sâu. Trở ngại này càng trở nên trầm trọng hơn dưới áp lực tâm lý sợ mắc lỗi, cùng với khối lượng kiến thức quá lớn phải tiếp thu trong một thời lượng học phần hạn chế.

Đối với các đề xuất cải tiến, sinh viên mong muốn nội dung học phần được cập nhật theo hướng thời sự, đa dạng thể loại và gắn với ngữ liệu xác thực; phương pháp kiểm tra cần đồng bộ với hoạt động thực hành; môi trường học tập cần cởi mở và giàu phản hồi mang tính định hướng.

- Hạn chế của nghiên cứu

Mặc dù đã đạt được những kết quả nhất định trong việc phân tích hiệu quả đào tạo, nghiên cứu vẫn tồn tại một số hạn chế. Thứ nhất, bảng khảo sát có độ dài tương đối lớn, dẫn đến hiện tượng mệt mỏi và ảnh hưởng đến độ tin cậy của một số phản hồi, khiến kích thước mẫu hợp lệ giảm còn 72 phiếu. Thứ hai, dữ liệu phỏng vấn chịu ảnh hưởng của yếu tố thời điểm, khi sinh viên các khóa trước gặp khó khăn trong việc hồi tưởng chi tiết trải nghiệm học tập, từ đó ảnh hưởng đến độ sâu của dữ liệu định tính. Thứ ba, mặc dù áp dụng toàn diện mô hình Kirkpatrick, nghiên cứu thực tế mới chỉ tập trung khai thác sâu các khía cạnh ở Cấp độ 1 (Phản ứng) và Cấp độ 2 (Học tập). Do giới hạn về thời gian của một học phần kéo dài trong một học kỳ và đặc thù của việc đánh giá tức thời ngay sau đào tạo, dữ liệu thu thập được ở Cấp độ 3 (Hành vi) và Cấp độ 4 (Kết quả) thực chất mới dừng lại ở mức độ “tự nhận thức về khả năng vận dụng” và “kỳ vọng về tác động nghề nghiệp” thay vì đo lường được sự thay đổi hành vi thực tế hay hiệu quả lâu dài của người học trong môi trường làm việc chuyên nghiệp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.). Open University Press.
- Cappelli, G. (2016). English for tourism: Using translated texts in the classroom to improve writing skills. *Lingue e Linguaggi*, 17, 21–38. <https://doi.org/10.1285/I22390359V17P21>
- Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation*. Oxford University Press.
- Centoni, M., & Maruotti, A. (2021). Students' evaluation of academic courses: An exploratory analysis to an Italian case study. *Studies in Educational Evaluation*, 70, Article 101054. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101054>
- Đình, T. T. (2018). Nghiên cứu mối quan hệ giữa năng lực giảng viên và kết quả học tập của sinh viên trong bối cảnh giáo dục đại học ở Việt Nam. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh*, 15(10), 47–53. <https://doi.org/10.54607/hcmue.js.15.10.80>

- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- House, J. (1997). *Translation quality assessment: A model revisited*. Gunter Narr Verlag.
- Iordan, C. (2021). Definition of translation, translation strategy, translation procedure, translation method, translation technique, translation transformation. *InterConf*, (42), 473–485. <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2021.049>
- Ju, H., Oh, M., Lee, J. T., & Yoon, B. Y. (2021). Adapting an integrated program evaluation for promoting competency-based medical education. *Korean Medical Education Review*, 23(1), 56–67. <https://doi.org/10.17496/kmer.2021.23.1.56>
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory Practice*. St. Jerome Publishing.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Malmkjær, K. (Ed.). (1998). *Translation and language teaching*. St. Jerome Publishing.
- Molina, L., & Hurtado Albir, A. (2002). Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach. *Meta*, 47(4), 498–512. <https://doi.org/10.7202/008033ar>
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. Prentice Hall.
- Nguyen, D. B., & Nguyen, T. L. P. (2024). The perceptions of the third-year students of the English linguistics program at Vinh University towards the Translation 1 course and solutions to improve the teaching of Vietnamese - English translation. *Vinh University Journal of Science*, 53(2C), 84–95. <https://doi.org/10.56824/vujs.2023c143c>
- Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating*. Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004495746>
- Nida, E. A., & Taber, C. R. (1982). *The theory and practice of translation* (Vol. VIII). E. J. Brill.
- Okatan, S. (2025). Impact of artificial intelligence on translation education: Benefits of artificial intelligence and challenges faced by students. *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi-Istanbul University Journal of Translation Studies*, (22), 234–247. <https://doi.org/10.26650/iujts.2025.1611407>
- PACTE. (2003). Building a translation competence model. In F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research* (pp. 43–66). John Benjamins Publishing Company.
- PACTE Group. (2005). Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues. *Meta: Translators' Journal*, 50(2), 609–619. <https://doi.org/10.7202/011004ar>
- PACTE Group. (2011). Results of the validation of the PACTE translation competence model: Translation problems and translation competence. In C. Alvstad, A. Hild, & E. Tiselius (Eds.), *Methods and strategies of process research: Integrative approaches in translation studies* (pp. 317–343). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.94.22pac>
- Phạm, H. H. (2017). Tìm hiểu nguồn tư liệu giảng dạy biên dịch ngành cử nhân tiếng Anh ở Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. *Tạp chí Khoa học Ngôn ngữ và Văn hóa*, 1(2), 39–46.
- Poth, C. N., Searle, M., Aquilina, A. M., Ge, J., & Elder, A. (2020). Assessing competency-based evaluation course impacts: A mixed methods case study. *Evaluation and Program Planning*, 79, Article 101789. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2020.101789>
- Quinton, M. L., Tidmarsh, G., Parry, B. J., & Cumming, J. (2022). A Kirkpatrick model process evaluation of reactions and learning from My Strengths Training for Life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), Article 11320. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811320>
- Robbins, S. P. (1998). *Organizational behavior: Concepts, controversies, and applications* (8th ed.). Prentice Hall.
- Salum, J. (2019). An evaluation of translation teaching at undergraduate level in Tanzania. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation (IJLLT)*, 2(5), 168–176. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2019.2.5.18>
- Soffer, T., Kahan, T., & Livne, E. (2017). E-assessment of online academic courses via students' activities and perceptions. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 83–93. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.001>
- Susanto, R. D. (2017). *Students' attitudes toward the use of Google Translate* [Unpublished undergraduate thesis]. Satya Wacana Christian University.
- Taylor, S., & Thion, S. (2023). How has teaching effectiveness been conceptualized? Questioning the consistency between definition and measure. *Frontiers in Education*, 8, Article 1253622. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1253622>

Investigating English-Major students' feedback on the course “Translation practice 2” at University of Foreign Languages and International Studies, Hue University

Tran Nguyen Minh Phuong, Le Thi Trang Nhi

University of Foreign Languages and International Studies, Hue University

ARTICLE INFO

Article history:

Received: 22 March 2026

Received in revised form: 20 May 2026

Accepted: 26 May 2026

Published: 20 August 2026

Keywords:

Translation practice;

Student perceptions;

Kirkpatrick model;

Translation teaching.

Corresponding author:

Tran Nguyen Minh Phuong

E-mail address:

tnmp.work@gmail.com

ABSTRACT

This study aims to evaluate the effectiveness of the Translation Practice 2 course at a University in Central Vietnam, based on the perceptions of students majoring in English Language and English Pedagogy. The research applies the Kirkpatrick evaluation model to measure learners' satisfaction levels and their self-perceived skill development. Regarding the research methodology, this study employs a mixed-methods approach, combining questionnaire surveys of 72 students with in-depth interviews. The research findings indicate that although students highly appreciate their instructors' teaching competence and clearly recognize positive changes in their translation thinking (shifting from word-by-word translation to context-based translation), significant barriers still exist concerning outdated learning materials and assessment methods that are not well-aligned with the training process, creating considerable psychological pressure for learners. Based on these findings, the paper proposes pedagogical solutions, including modernizing course materials, aligning instruction with assessment, and enhancing experiential learning through thematic discussions and targeted feedback.
