

LỜI MỞ ĐẦU

Kính thưa Quý vị độc giả!

Bộ Thông tin & Truyền thông cấp giấy phép hoạt động báo chí in số 580/GP-BTTTT vào ngày 21 tháng 12 năm 2016 cho Tạp chí Khoa học của Trường Đại học Ngoại ngữ có tên chính thức là Tạp chí Khoa học Ngôn ngữ và Văn hóa, tên tiếng Anh là Journal of Inquiry into Languages and Cultures. Tạp chí Khoa học Ngôn ngữ và Văn hóa là sự phát triển và kế thừa kinh nghiệm xuất bản ấn phẩm khoa học Thông báo khoa học của Trường được phát hành định kỳ 3 số mỗi năm từ năm 2004 đến 2016. Tạp chí được phát hành bằng tiếng Việt và tiếng Anh, định kỳ 4 tháng 1 số. Cục Thông tin Khoa học và Công nghệ Quốc gia - Bộ Khoa học và Công nghệ cấp mã số quốc tế ISSN 2525-2674 cho Tạp chí vào ngày 26 tháng 5 năm 2017. Tạp chí đăng tải các kết quả nghiên cứu khoa học có chất lượng, có tính mới trong lĩnh vực ngôn ngữ và văn hóa, cập nhật thông tin khoa học với mục đích đáp ứng nhu cầu chia sẻ kinh nghiệm nghiên cứu về khoa học trong lĩnh vực ngôn ngữ và văn hóa của các nhà giáo dục, nhà nghiên cứu trong nước và quốc tế.

Chúng tôi trân trọng kính gửi đến Quý vị độc giả tập 2, số 2, 2018 của Tạp chí gồm 11 bài viết thông báo kết quả nghiên cứu của các nhà khoa học, nhà nghiên cứu từ các trường đại học, học viện trong nước như Trường Đại học Kỹ thuật Y-dược Đà Nẵng; Trường Đại học Tài chính-Marketing Thành phố Hồ Chí Minh; Trường Đại học Sư phạm Đại học Thái Nguyên; Trường Đại học Cần Thơ; Trường Đại học Thương mại; Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế.

Trong số này, các bài viết trình bày kết quả nghiên cứu về các lĩnh vực sau: phương pháp giảng dạy tiếng Anh, nghiên cứu giáo trình Tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ, kỹ thuật Dịch và phương pháp dạy Dịch, ngôn ngữ học so sánh đối chiếu và giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài.

Hội đồng biên tập xin gửi lời cảm ơn sâu sắc đến các tác giả đã gửi đăng bài viết cho Tạp chí trong thời gian qua, cảm ơn các nhà khoa học đã tham gia phản biện, góp phần hoàn thiện chất lượng các bài viết của Tạp chí.

Hội đồng biên tập rất mong nhận được bài viết cũng như những ý kiến đóng góp của Quý vị độc giả để Tạp chí Khoa học Ngôn ngữ và Văn hóa ngày càng phát triển và trở thành một tạp chí có uy tín khoa học.

Trân trọng.

TỔNG BIÊN TẬP

Bảo Khâm



MỤC LỤC - CONTENTS

- 1. Phạm Đăng Trâm Anh** An investigation into the effects of group work in teaching speaking skills to ESP students at Danang University of Medical Technology and Pharmacy (DUMTP) **113**
Đánh giá hiệu quả của hoạt động thảo luận nhóm trong dạy kỹ năng nói tiếng Anh chuyên ngành cho sinh viên điều dưỡng đa khoa Trường Đại học Kỹ thuật Y – Dược Đà Nẵng
- 2. Lê Thị Thanh Chi** Đánh giá giáo trình “Life”, bộ giáo trình tiếng Anh cơ bản dành cho sinh viên không chuyên ngữ tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế **122**
An evaluation of “Life”, the set of general English course book for non-English major students at University of Foreign Languages, Hue University
- 3. Phạm Thùy Giang** Students’ pragmatic awareness and implications for English classroom teaching at Thuong Mai University **137**
Ý thức ngữ dụng học của sinh viên và các hàm ý cho việc giảng dạy tiếng Anh tại Trường Đại học Thương Mại
- 4. Phan Thị Mộng Kiều** The use of portfolios on EFL young learners’ sentence writing: A case at an English language centre in The Mekong Delta **151**
Việc sử dụng lưu trữ hồ sơ đối với khả năng viết câu của học sinh tiểu học: Một trường hợp nghiên cứu tại trung tâm Anh ngữ tại Đồng bằng Sông Cửu Long Việt Nam
- 5. Trương Khánh Mỹ** Strategies applied in the Vietnamese-English translation of terms of address in Nguyen Huy Thiep’s short stories **170**
Cách thức dịch các từ ngữ xưng hô từ tiếng Anh sang tiếng Việt trong truyện ngắn Nguyễn Huy Thiệp

6. **Chu Quang Phê** Constructivism and cooperative learning: 183
 An application in teaching interpreting to senior students of business English at The University of Finance-Marketing, Ho Chi Minh city
Thuyết kiến tạo và học tập hợp tác trong dạy học phiên dịch cho sinh viên năm cuối chuyên ngành tiếng Anh kinh doanh Trường Đại học Tài chính – Marketing, TP. Hồ Chí Minh
7. **Phan Thị Thanh Thảo** Teaching translation modules using moodle: 196
 A quantitative research at University of Foreign Languages, Hue University
Dạy các học phần biên dịch bằng cách sử dụng moodle: Nghiên cứu định lượng tại Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế
8. **Nguyễn Tinh** Cấu trúc ngữ nghĩa của các động từ tiếng Nga biểu thị sự thiết lập tư thế người, đối chiếu với các đơn vị tương đương trong tiếng Việt 208
Semantic structure of Russian verbs expressing the establishment of human posture compared with their equivalents in Vietnamese
9. **Phạm Thị Liễu Trang** Yếu tố văn hóa trong giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài tại khoa Việt Nam học, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế 217
Cultural factors in the teaching of Vietnamese to foreigners at the Faculty of Vietnamese Studies, University of Foreign Languages, Hue University
10. **Nguyễn Phạm Thanh Vân** Đánh giá giáo trình Life-Preintermediate dưới quan điểm của giảng viên và sinh viên không chuyên ngữ Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế 228
An evaluation of coursebook “Life-Preintermediate” from the perspectives of English teachers and non-English majored students at Univeristy of Foreign Languagees, Hue Univeristy
11. **Trần Thị Yến** Enhancing the use of inversion structures in academic writing for English majors at Thai Nguyen University of Education 234
Nâng cao hiệu quả sử dụng các cấu trúc đảo ngữ trong bài viết luận tiếng Anh học thuật cho

sinh viên chuyên ngữ Trường Đại học Sư phạm

Thái Nguyên

AN INVESTIGATION INTO THE EFFECTS OF GROUP WORK IN TEACHING SPEAKING SKILLS TO ESP STUDENTS AT DANANG UNIVERSITY OF MEDICAL TECHNOLOGY AND PHARMACY (DUMTP)

Pham Dang Tram Anh*

Da Nang University of Medical Technology and Pharmacy

Received: 19/09/2017; Revised: 20/10/2017; Accepted: 30/08/2018

Abstract: This study is attempted to determine the students' passing ratio in English speaking skills and explore the effects of group work in teaching English speaking skills to general nurse students at DUMTP. 282 third-year students were selected to participate in the research. The collected data included scores of the pre- and post-treatment of oral tests and information from the questionnaires. The result showed little difference between pre- and post-test scores with the three teaching techniques: traditional, group work and traditional and group work combined; however, the findings showed the students' positive attitude towards group work in class. Hence, group work activities could have significant pedagogical implications and could be a useful technique in a language classroom if they are carefully planned.

Key words: ESP (English for specific purposes), group work activities, language classroom, speaking skills

1. Introduction

One of the important objectives of National Project 2020 on teaching and learning foreign languages (Vietnamese Government, 2008) is that:

Most Vietnamese youth whoever graduate from vocational schools, colleges and universities gain the capacity to use a foreign language independently. This enables them to be more confident in communication, further their opportunities to study and work in an integrated and multi-cultural environment with variety of languages.

In order to succeed in their career in every professional area, graduates have to communicate well in English. As in many other countries, in Vietnam English communicative skills are the biggest challenging problem for most learners of English in general and for DUMTP's students in particular.

Obviously, in the current situation of Vietnam, most English language classes are large-sized with students of mixed language proficiency levels. Apparently, there is a greater demand for classroom management which involves changing the social environment of the classroom from one-way teacher centered situation to that of a co-operative and participatory learning situation. Group work is part of classroom management as it involves teachers' having to organize and manage groups and catering for wide ranges of abilities and attainments (Nair, 2012). Group work allows for differentiation of tasks at the same time (Stradling & Saunders, 1993).

Additionally, difficulties in teaching and learning ESP have recently concerned and drawn attention from many Vietnamese language educators (Do Thi Xuan Dung, 2011; Lam Quang

* Email: anhpham.dumtp@gmail.com

Dong, 2011). In the current study, I would expect to explore problems and factors relating to DUMTP's general nurse students' English speaking learning process and effects of group work activities in ESP classrooms.

The objectives of the present study are as follows:

1. To determine the passing ratio/score (entry level) for English speaking skills of general nurse students learning ESP at DUMTP.
2. To explore the effects of group work activities in teaching English speaking skills to general nurse students learning ESP at DUMTP.

2. Literature review

The purpose of this section is to review some previous studies on group work, speaking skills and ESP teaching and learning in the world and in Vietnam which are relevant to the current study. They are summarized in the following table:

Table 1. Previous studies

No	AUTHORS	RESEARCH AREAS
1	Slavin (1990)	Learning to cooperate
2	Jacques (1991)	Learning in groups
3	Trent (2009)	Oral skills
4	Bashir (2011)	Speaking skills
5	Do Thi Xuan Dung (2011)	ESP
6	Lam Quang Dong (2011)	ESP
7	Cepon (2016)	ESP

I will take a look at these articles in detail in an attempt to make some critical analyses and comments on these studies.

There have been a wide range of benefits that group work can bring to foreign language learners: Richards and Nunan (1987) stated that group work provides learners with opportunities to talk freely, and it is generally accepted that this improves their language performance. To increase the amount of practice done by each student, the class needs to be divided into groups and given ample practice through relevant and realistic language activities (Richard & Nunan, 1987). In addition, Slavin (1990) showed that working in mixed-ability teams can benefit both higher and lower achieving students in many subject areas. Group work can help students to develop particular skills (Slavin, 1990). Another study further stated that when teachers make students work in small groups, students are offered safely to take risks in trying and testing new behaviour (Jacques, 1991). Some other studies indicated benefits from various types of group work activities as well as favorable conditions for speaking in groups. All these factors contribute to improvement in speaking skills for large-sized classes.

Regarding foreign language learners' speaking skills, many researchers investigated and concluded that the weaknesses in their foreign language speaking skills were due to lack of confidence and scare of making mistakes. The findings of Trent's study suggested that learners adopted particular oral roles and drew upon a range of resources in ways that enabled them to conceptualize participation in classroom discussion as, in part, the result of learner agency

(Trent, 2009). Moreover, some other researchers also found that university students were not confident about their speaking skills and it is teachers that need to make great effort to change this current situation. In order to improve English speaking skills, Bashir (2011) recommended that teachers should use English language as a classroom instruction tool. He also encouraged teachers to develop interactive techniques in language classroom, and students to talk and answer all questions in English. More importantly, teachers need to be trained how to teach ESP (Bashir, 2011).

In the field of ESP, there have been numerous research studies on difficulties and challenges of ESP teaching and learning. A quantitative study by Cepon (2016) was carried out with 335 students and 24 teachers of ESP from 18 Slovenian higher educational institutions responding to a purposely constructed questionnaire to determine the teachers' and students' perceptions of the reasons for speaking anxiety in ESP. The findings were that the students emphasized a lack of the knowledge of the carrier content, while the teachers gave priority to oral tests, failing to speak fluently and a concern about being looked down upon by their classmates/peers for making mistakes (Cepon, 2016). The methodology and data analysis of this study were appropriate for the aims and its findings were valuable insights into the reasons for this multidimensional phenomenon. However, the study could not yet generalize at large and additional methods, such as participant observation, could be used to identify the extent to which the specifics of ESP instruction induce the speaking anxiety of a target group of ESP students. Additionally, in Vietnam, ESP teaching and learning has been a great concern. In the article on teaching and learning ESP at society's needs, Do Thi Xuan Dung (2011) explored and analyzed society's needs for ESP in Hue, Vietnam. She divided them into three sub-sections: needs for ESP in professional activities, needs for communication in ESP, and needs for ESP at workplace. The article helped orientate purposes of future use of ESP. However, the findings were too general to be realized in reality (Do Thi Xuan Dung, 2011). Similarly, Lam Quang Dong (2011) mentioned general concept on ESP and focused on the analysis of professional area's, work market's and learners' needs as well as learners' English proficiency. Generally, the reasons for ineffective ESP teaching and learning in Vietnam were that the educators and teachers could not yet determine the true needs of ESP learners and factors relating to the quality of ESP teaching and learning (Lam Quang Dong, 2011). However, his conclusion on all these matters was quite unclear and subjective. It is advisory to have a deeper and larger investigation in order to provide valid and reliable results on a scientific basis.

In short, the findings in the above research articles by Cepon (2016), Do Thi Xuan Dung (2011) and Lam Quang Dong (2011) opened up a great variety of research approaches. Based on these initial research foundations, the current study aimed to make a quasi-experiment on the effects of group work activities in teaching ESP speaking skills to general nurse students of DUMTP.

3. Methods and materials

3.1. Research methodology

This is a quasi-experimental study involving quantitative and referential statistics to elicit responses from students regarding group work. In order to investigate the research questions for this study, a quasi-experimental design was chosen. Quasi-experimental designs are defined as being similar to experimental designs in that the purpose of the method is to determine a cause

and effect relationship and that a direct manipulation of conditions is involved. However, in contrast to the experimental design, a random assignment of the subjects to different treatment groups is not possible. The present study used "intact" classes, which are six classes of Nursing ESP module. They were already organized as classes based on the class establishment decision by the Dean, which means that a random assignment to the different treatments was not feasible.

3.2. Participants

The participant pool is comprised of all third-year students enrolled in the Nursing ESP course in the fifth semester of the entire Nursing course at DUMTP. They had finished the first two General English modules during the first and second semester at DUMTP before they took this ESP course in the fifth semester of their entire course. The ESP course consisted of 75 class hours and the textbook used during the course was Nursing 1 by Tony Grice (2007), published by Oxford University Press.

3.3. Sampling method

The study applied total population sampling, which involved the entire population of third-year general nurse students of the academic year 2013-2016 at Danang University of Medical Technology and Pharmacy with 282 students. Nursing ESP students comprised the largest group, outnumbering other groups learning ESP at DUMTP in the first semester of the academic year 2013-2016.

3.4. Research materials

Questionnaire: The questionnaire consisted of 24 items, divided into two sections. The first section with 14 items was for the participants' bio data, their perspectives on ESP learning purposes, how often they spoke English, their attitudes toward speaking in English in class, whether they took any extra English course after class, their own evaluation on their English proficiency as well as the major difficulties in their English learning. The second section with 10 items was related to their own evaluation of the difficulties and challenges of learning ESP.

Pre- and post-treatment oral tests: The participants were given oral tests at the beginning and at the end of the semester.

3.5. Procedures

Pre-oral test of English proficiency was administered before the treatment of ESP.

Initially, research subjects consisted of 282 students, divided into six classes whose name lists were decided at the beginning of the course by the Dean of DUMTP. However, 17 students who did not voluntarily participate in the research team or take the pre-oral test were deleted from the subject list. Therefore, the actual number of subjects voluntarily participating in my research was only 265. One class was randomly selected for traditional lecturing, two classes for traditional lecturing and group work discussion combined, and three classes for group work discussion. Three teachers (including the researcher) were involved in this study, in which each teacher was in charge in one selected mode. Before the treatment, the researcher explained the syllabus, lesson design and what three different methods are as well as the purpose of the research study so that all the three treated their selected classes equally.

- Post- treatment oral test was given at the end of the semester.
- Questionnaires were filled out on the completion of the ESP module.

3.6. Data analysis and process

- Research data were entried and managed, using Epidata 3.1.
- SPSS 16.0 was used to process and analyze the data.

4. Findings and discussion

4.1. Background information

The findings showed that 94% of the participants are female. Almost half of the research participants came from rural areas while very few of them were from urban areas. Most participants were found to start learning English in Grade 6, making up over seventy percent. Some others who come from urban areas started in Grade 3. This fits the curriculum promulgated by the Ministry of Education and Training.

One noteworthy thing is that few research participants, only one and a half percent, often communicate in English. Some revealed that they never spoke English despite the fact that they had experienced eight years of learning English up to the time of this study. A half of the participants said they sometimes spoke English. This result was similar to the findings from the research by Pham Dang Tram Anh and Luu Quy Khuong (2015).

Additionally, the study found out various reasons for the participants' low English proficiency. The reasons were as follows: the participants' not being involved in classroom activities; their being passive and unready to acquire EFL (English as a foreign language); and their being reluctant to answer their teacher's questions. It was their EFL learning style that hamper their progress in EFL learning because language learning requires frequent practice and taking risks in vocabulary and structure manipulation. Very few participants reported that they were usually actively involved in the English lesson by voluntarily answering their teachers' questions. As seen in table 2, only 10,2% self-rated their English proficiency fairly good, no single student self-rated very good.

Table 2 below briefly describes general background of the participants:

Table 2. Background information

	No.	%
Age		
18 – 19	218	93,1
20 – 21	47	6,9
Gender		
Male	16	6,0
Female	249	94,0
Demographic background		
City	51	19,2
Province	214	80,8
Starting point of learning English		
Grade 3	54	20,4
Grade 6	195	73,6
Grade 9	0	0
Purposes of their ESP learning		
As a compulsory subject	141	53,2
High score gaining	8	3,0
ESP reading and speaking	103	38,9
Others	13	4,9
How often they spoke English		
Never	18	6,8

Rarely	98	37,0
Sometimes	145	54,7
Often	4	1,5
Always	0	0,0
Attitudes towards speaking English in class		
Voluntary to speak	20	7,5
Reluctant to speak	206	77,7
Answer "I don't know" when asked	5	1,9
Others	34	12,8
Learning English after class		
Never	11	4,2
Rarely	44	16,6
Sometimes	159	60,0
Often	51	19,2
Always	0	0
Self-rating of English proficiency		
Very poor	15	5,7
Poor	76	28,7
Good	147	55,5
Fairly good	27	10,2
Very good	0	0
Total	265	100,0

4.2. The main difficulties in learning ESP speaking

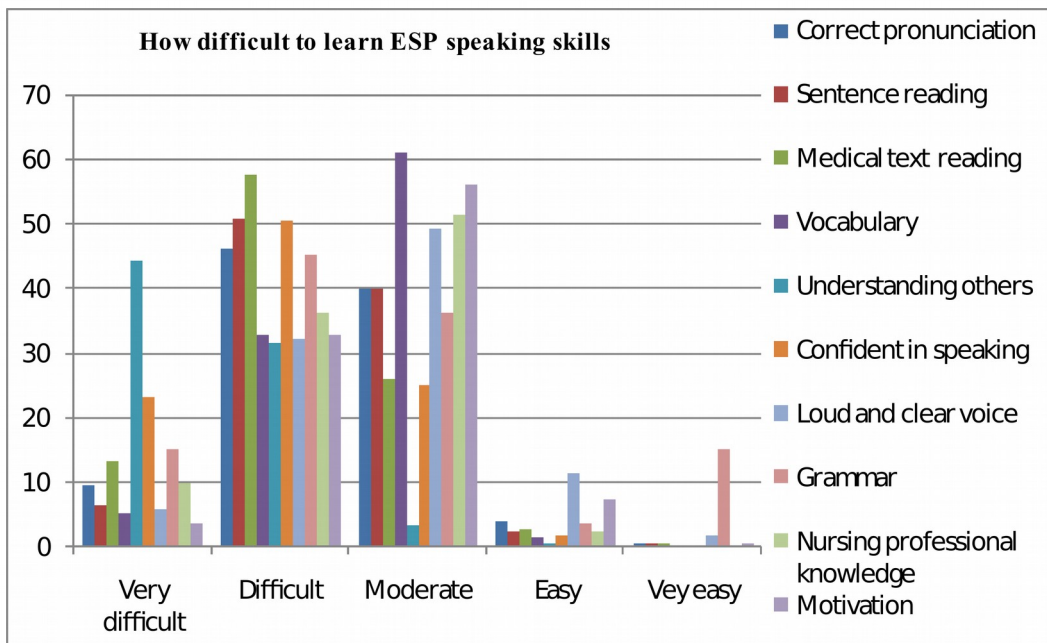


Figure 1. How difficult to learn ESP speaking skills

Figure 1 showed that ESP speaking learning is difficult. The study explored the certain factors that made it difficult for the participants to speak English, which were rated by the participants themselves. Those factors causing most problems were correct pronunciation, complete sentence reading, nursing professional text reading, understanding others, being

confident in speaking, grammar and structure. Students put the following factors at a level of moderate difficulty: vocabulary, nursing professional knowledge and motivation for ESP speaking. The result demonstrated that the research participants faced a wide range of obstacles in learning ESP speaking skills.

4.3. Effects of group work in teaching EFL speaking skills

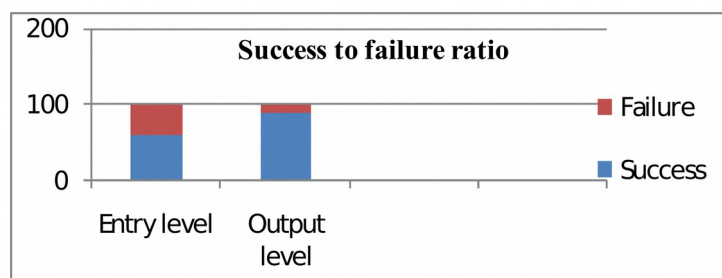


Figure 2. Success to failure ratio of speaking test

As can be seen in Figure 2, the results showed the success to failure ratio of the speaking test at the beginning of the ESP module (entry level) is 57.7% to 42.3% and that after treatment with group work, traditional and combination (output level) is 87,5% to 12,5%. There is a statistically significant difference in success and failure ratio between pre- and post-treatment with $p < 0.05$. This figure illustrated that the treatment had some impact on ESP speaking improvement. However, whether the improvement was because of the manipulation of various teaching techniques or because of the students' ESP learning during one semester, the following findings helped answer this question. In addition to the curriculum and teaching materials, the way how teachers develop different teaching and learning activities and techniques will bring different results (Ur, 2000).

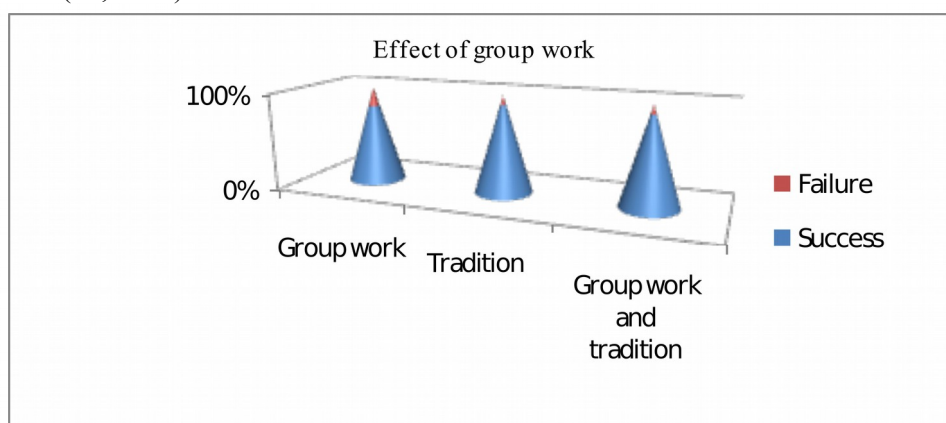


Figure 3. Measurement on effect of the three experimental teaching techniques

Figure 3 measured the effect of each teaching technique in order to enhance ESP speaking skills. The difference between success ratio of the speaking test and different teaching methods had no statistical significance with $p > 0,05$. In other words, the participants' ESP speaking skills improved after one semester treatment no matter what teaching methods were used.

5. Conclusion

With reference to the first reasearch objective: *To determine the passing ratio/score (entry level) on English speaking skills of general nurse students who are learning ESP at DUMTP*, the success to failure ratio of pre-treatment EFL speaking test (entry level) is 57,7% to 42,3% whereas that of post-treatment (output level) is 87,5% to 12,5%. Relating to the research objective 2: *To explore the effects of group work activities in teaching English speaking skills for general nurse students who are learning ESP at DUMTP*, the manipulation of various teaching techniques was to some extent effective, there was an increase in the percentage of passing level of speaking test: from 57,7% before treatment up to 87,5% after treatment. In connection with the effect of each technique, there was not much difference among the three techniques. Figure 3 showed that the failure ratio of the group with groupwork method was higher than that of traditional and combination teaching methods. This can be explained that no matter what teaching method was used, if the teachers did not employ it appropriately in their class, they might end in failure.

In sum, the combination between two or more teaching techniques in teaching ESP speaking would be more effective than rigidly applying only one certain technique throughout the course. More importantly, teachers need to be trained how to manipulate the teaching methods successfully in their class. It is the teacher as a key factor that decides what and how should be conducted to gain positive achievements.

6. Implications

English language is very important for this development phase of our nation as the National Foreign Language Project 2020 specified (Vietnamese Government, 2008a). Therefore, it is imperative that every individual student make every effort to become competent in the English language. To achieve this objective, English teaching methodology must be upgraded and used effectively. The teachers who teach ESP to nurse students, in particular, need pedagogical skills as well as English proficiency in order to be successful in their teaching. In addition, material developers need to take into account employers' and ESP learners' needs to design appropriate ESP textbooks. Last but not least, whatever technique the teachers would manipulate, they should devise detailed plans and be well-prepared in order to take all advantages of it.

References

- Bashir, M. (2011). Factor effecting students' English speaking skills. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 2(1), 34-50.
- Cepon, S. (2016). Teachers' and students' perspectives on the reasons for speaking anxiety in English for specific purposes. *ESP Today*, 4(2), 184-201.
- Do Thi Xuan Dung (2011). Teaching and learning ESP at society's needs. *Language and Life*, 12(194), 37-44.
- Grice, T. (2007). *Oxford English for careers: Nursing 1*. Oxford: Oxford University Press.
- Jacques, D. (1991). *Learning in groups*. London: Kogan Page Ltd.
- Lam Quang Dong (2011). ESP - Some matters on teaching content. *Language and Life*, 11(193), 27-32.
- Nair, G.K. (2012). Group work in the secondary ESL classroom. *Asian Social Science*, 8(13), 3-7.
- Phạm Đăng Trâm Anh & Lư Quý Khương (2015). Applying group work activities to improve English speaking skills for nursing students at Danang University of Medical Technology and Pharmacy. *The*

Journal of Science and Technology, 1, 94-99.

Richard, C.J., & Nunan, D. (1987). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Slavin, E.R. (1990). *Learning to co-operate*. London: Plenum.

Stradling & Saunders. (1993). *Classroom management in context*. Toronto: Houghton Mifflin Com.

Trent, J. (2009). Enhancing oral participation across the curriculum: some lessons from the EAP classroom. *Asian EFL Journal*, 11(1), 256-270.

Ur, P. (2000). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vietnamese Government. (2008). *Government's decision on "Foreign Languages Teaching and Learning for Vietnamese Citizens 2008-2020" program*. (Decision 1400/QĐ-TTg). Hanoi: Vietnamese Government.

ĐÁNH GIÁ HIỆU QUẢ CỦA HOẠT ĐỘNG THẢO LUẬN NHÓM TRONG DẠY KỸ NĂNG NÓI TIẾNG ANH CHUYÊN NGÀNH CHO SINH VIÊN ĐIỀU DƯỠNG ĐA KHOA TRƯỜNG ĐẠI HỌC KỸ THUẬT Y - DƯỢC ĐÀ NẴNG

Tóm tắt: Nghiên cứu này nhằm xác định tỷ lệ đạt kỹ năng Nói và đánh giá hiệu quả của thảo luận nhóm trong việc dạy kỹ năng nói tiếng Anh cho sinh viên điều dưỡng đa khoa tại trường Đại học Kỹ thuật Y - Dược Đà Nẵng. Hai trăm tám mươi hai sinh viên năm thứ ba đã tham gia vào nghiên cứu. Số liệu thu thập gồm: điểm số của hai bài kiểm tra trình độ Nói trước và sau can thiệp; phiếu điều tra. Nghiên cứu phát hiện rằng không có sự khác nhau lớn giữa từng phương pháp giảng dạy (thảo luận nhóm, truyền thống và kết hợp giữa hai phương pháp này) khi so sánh điểm số của bài kiểm tra Nói vào cuối học kỳ. Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên có thái độ tích cực đối với hoạt động thảo luận nhóm trong lớp. Vì vậy, hoạt động thảo luận nhóm có đóng góp về mặt sư phạm và sẽ là một kỹ thuật hữu ích trong lớp học nếu được chuẩn bị kỹ lưỡng.

Từ khóa: Tiếng Anh chuyên ngành, hoạt động thảo luận nhóm, lớp học ngoại ngữ, kỹ năng nói

ĐÁNH GIÁ GIÁO TRÌNH “LIFE”, BỘ GIÁO TRÌNH TIẾNG ANH CƠ BẢN DÀNH CHO SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN NGỮ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ, ĐẠI HỌC HUẾ

**Lê Thị Thanh Chi*, Nguyễn Lê Ngân Chinh, Trần Thị Lê Ninh,
Trần Phạm Minh Đức**

Đại Học Ngoại Ngữ, Đại Học Huế

Nhận bài: 26/06/2018; Hoàn thành phần biên: 31/07/2018; Duyệt đăng: 30/08/2018

Tóm tắt: Nghiên cứu này nhằm đánh giá giáo trình “Life”, bộ giáo trình dạy và học tiếng Anh cơ bản dành cho sinh viên không chuyên ngữ của Đại Học Huế, bậc 1/6 – 3/6 (A1 – B1 theo CEFR), trên cơ sở các kết quả thu được nhóm nghiên cứu sẽ đưa ra các đề xuất giải pháp sử dụng giáo trình có hiệu quả, hỗ trợ sinh viên đạt kết quả đầu ra bậc 3/6 theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam. Nghiên cứu được thực hiện với 28 giảng viên tiếng Anh thuộc Khoa Tiếng Anh Chuyên ngành, Đại học Ngoại ngữ Huế, Đại học Huế và 145 sinh viên không chuyên ngữ từ các trường thành viên trong Đại học Huế với nhiều trình độ tiếng Anh khác nhau, theo phương pháp định tính và định lượng, có sử dụng bảng câu hỏi khảo sát, phỏng vấn cá nhân và dùng các phần mềm máy tính để xử lý kết quả. Khảo sát và số liệu được phân tích dựa trên thang đánh giá 5 bậc Likert, trên cơ sở đó các đề xuất và kiến nghị được đưa ra để nâng cao tính hiệu quả của việc sử dụng giáo trình này trong quá trình dạy và học tiếng Anh cơ bản tại trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế.

Từ khoá: Đánh giá giáo trình, giáo trình Tiếng Anh cơ bản, Life-Cengage Learning

1. Mở đầu

Tài liệu giảng dạy luôn có vai trò quan trọng trong quá trình học tập nói chung và học ngoại ngữ nói riêng. Đối với việc học tiếng Anh, một giáo trình học phù hợp, có thiết kế bắt mắt với nhiều hình ảnh đẹp, nội dung phù hợp với trình độ và ngữ cảnh của người học sẽ có ảnh hưởng không nhỏ đến nhận thức, thái độ và hành vi của học viên, mang lại cho họ động cơ học tập tốt. Có nhiều yếu tố dẫn đến việc học tiếng Anh thành công, trong đó việc lựa chọn giáo trình phù hợp là một yếu tố rất quan trọng. Theo Richards (2005), giáo trình không chỉ cung cấp cho người học chương trình học một cách hệ thống, trọng tâm và có kế hoạch mà còn cung cấp nội dung kiến thức chuẩn hóa. Câu hỏi đặt ra là, làm thế nào để có thể xác định được giáo trình đó có phù hợp với các mục tiêu đề ra của khóa học hay không?

Nghiên cứu này nhằm mục đích:

1. Đánh giá giáo trình “Life” của các tác giả *John Hughes, Helen Stephenson, Paul Dummett*, nhà xuất bản *Cengage Learning*, trình độ A1 – A2 và A2 – B1 theo quan điểm của giảng viên tiếng Anh (GV) và sinh viên không chuyên ngữ (SV).
2. Gợi ý các cách sử dụng dạy và học giáo trình phù hợp nhu cầu và sở thích của sinh viên, đồng thời góp phần định hướng để sinh viên đạt chuẩn đầu ra bậc 3/6 theo quy định.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Định nghĩa đánh giá giáo trình

Đánh giá giáo trình hay tài liệu dạy học là một thuật ngữ quen thuộc trong lĩnh vực giáo dục. Tất cả mọi hệ thống giáo dục đều có 5 tham số quan trọng, đó là: giáo viên, học viên, phương pháp giảng dạy, tài liệu giảng dạy và đánh giá. Rea-Dickens và Germaine (1992) cho rằng việc đánh giá giáo trình có liên quan đến quá trình học tập và tiến bộ của học viên và sự

* Email: lethanhchi67@gmail.com

thay đổi về phương pháp giảng dạy của giáo viên bằng cách này hay cách khác. Hơn thế nữa, Kiely (2009) cũng cho rằng việc đánh giá giáo trình có vai trò then chốt trong việc nâng cao và đảm bảo chất lượng dạy và học. Tương tự, Jones (2009) đồng ý rằng sự đánh giá giáo trình là điều thiết yếu để đảm bảo sự lựa chọn tài liệu dạy học phù hợp với chương trình đào tạo, tính nhất quán giữa lý thuyết và thực tế lớp học, cũng cần phải tính đến quan điểm cá nhân của các giáo viên, thái độ hành vi của học viên, mức độ hoàn thành học phần của học viên.

Cunningsworth (1984) định nghĩa đánh giá giáo trình là một “*quá trình tương tác*”, bao gồm sự đánh giá sâu các tài liệu giảng dạy đang sử dụng. Trong một định nghĩa khác, ông cũng nhấn mạnh rằng đây là một quá trình tương tác lẫn nhau giữa giáo viên, học viên và tài liệu dạy học. Tomlinson (2003) thì cho rằng việc đánh giá giáo trình là một hoạt động thuộc ngôn ngữ học ứng dụng (applied linguistics) mà qua đó người cố vấn, giáo viên, người biên soạn giáo trình và các nhà quản lý có thể suy xét về những lợi ích mà giáo trình mang lại cho người sử dụng nó. Ngoài ra, Ellis (1997) và Cunningsworth (1995) cũng cho rằng việc đánh giá giáo trình sẽ phần nào giúp giáo viên nhìn nhận lại quá trình giảng dạy của mình, đặc biệt là phần kiểm tra đánh giá học viên có phù hợp hay chưa.

2.2. Các mô hình đánh giá giáo trình

Theo các quan điểm trên, Ellis (1997) đã xác định có 2 loại đánh giá, đó là đánh giá dự báo (predictive) và đánh giá hồi quy (restrospective). Loại thứ nhất có liên quan đến những tài liệu dạy học phù hợp với nhu cầu của sinh viên (dựa trên phân tích nhu cầu sinh viên), loại thứ hai đề cập đến những tài liệu dạy học đã và đang sử dụng. Hơn thế nữa, tác giả Ellis (1997) cũng cho rằng giáo viên cần có hai nguyên tắc để đánh giá dự báo. Một phụ thuộc vào thái độ chủ quan của người đánh giá, đây là người định ra các tiêu chí đánh giá một giáo trình; nguyên tắc kia phụ thuộc vào nhận xét khách quan của các đối tượng liên quan trong quá trình sử dụng giáo trình.

Theo hai quan điểm tiếp cận về đánh giá giáo trình, mô hình đánh giá gồm đánh giá vĩ mô (macro) và đánh giá vi mô (micro). Cũng theo quan điểm này, Grant (1987) đề nghị một quá trình đánh giá gồm ba giai đoạn:

(1) Đánh giá sơ bộ (initial evaluation) gồm đánh giá hình thức bên ngoài của cuốn sách, trong giai đoạn này, Grant (1987) đưa ra một loại test gọi là CTALYST, tám chữ cái trong từ CATALYST biểu thị cho tám tiêu chí đánh giá giáo trình/tài liệu dạy học xem có phù hợp với mục tiêu khóa học và nhu cầu học viên hay không, đó là:

- Tính giao tiếp (communicative): sinh viên có thể sử dụng ngôn ngữ trong giáo trình để giao tiếp.
- Tính mục đích (aims): phù hợp với mục tiêu khóa học.
- Tính truyền đạt (teachable): dễ sử dụng, cấu trúc giáo trình phù hợp.
- Có nguồn học liệu bổ sung (available add-ons): sách hướng dẫn cho GV, sách bài tập, băng đĩa...
- Cấp độ nào (level)? có phù hợp hay không?
- Ấn tượng của bạn (your impression) khi sử dụng giáo trình.
- Hứng thú khi sử dụng giáo trình (student interest).

- Tính thử nghiệm và ứng dụng (tried and tested): giáo trình này đã được thử nghiệm ở lớp học nào hay chưa? Đối tượng nào đã sử dụng? Kết quả như thế nào? Làm sao bạn biết được?

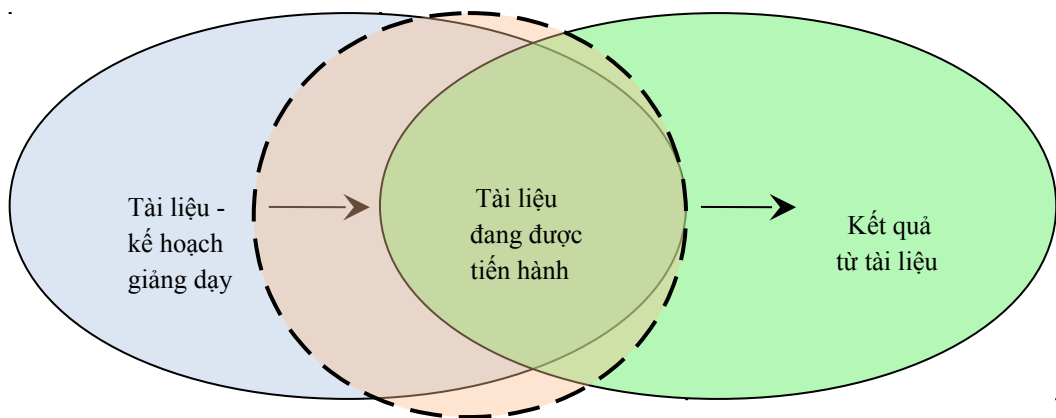
(2) Đánh giá chi tiết (detailed evaluation) gồm đánh giá mức độ hiệu quả của giáo trình đối với người dạy, người học và chương trình đào tạo; gồm bản câu hỏi khảo sát tập trung vào ba phần:

- Giáo trình/tài liệu dạy học này có phù hợp với người học hay không?
- Giáo trình/tài liệu dạy học này có phù hợp với người dạy hay không?
- Giáo trình/tài liệu dạy học này có phù hợp với chương trình đào tạo hay không?

(3) Đánh giá tài liệu đang sử dụng (in-use evaluation) được tiến hành thường xuyên dưới góc độ chuyên biệt nào đó, và khẳng định lại hiệu quả sử dụng của giáo trình.

Đồng quan điểm với Grant (1987), McDonough và Shaw (1993) cũng đưa ra quá trình đánh giá giáo trình gồm ba giai đoạn: giai đoạn 1 là đánh giá ngoài (external evaluation) có liên quan đến nhận xét hình thức giáo trình; giai đoạn 2 đánh giá trong (internal) liên quan đến việc nghiên cứu khảo sát các tài liệu chuyên sâu hơn; giai đoạn 3 là giai đoạn đánh giá tổng thể (overall) bao gồm đánh giá các yếu tố như tính thích hợp, tính phổ quát, tính linh hoạt và tính thích ứng của giáo trình.

Liên quan đến mô hình đánh giá giáo trình, Breen và Candlin (1987) đã đề nghị quá trình đánh giá gồm hai giai đoạn. Giai đoạn 1 sẽ triển khai các câu hỏi ban đầu để tìm hiểu tính hiệu quả của giáo trình, giai đoạn 2 liên quan các câu hỏi được cho là phù hợp nhất, gần gũi với nhu cầu người học nhất để lựa chọn và sử dụng giáo trình cho các nhóm đối tượng cụ thể.



Biểu đồ 1. Các giai đoạn đánh giá theo Breen (1987)

Breen và Candlin (1987) cũng đưa ra ba giai đoạn trong việc đánh giá các tài liệu (evaluation of materials) như sau:

Tài liệu - kế hoạch giảng dạy: đề cập đến giá trị lý luận của tài liệu, thông thường nhắm đến một đối tượng chung chung.

Tài liệu - đang được tiến hành. Giai đoạn này bao gồm những thông tin về những phương cách mà người học và người dạy thật sự sử dụng và phản hồi đối với tài liệu, cho biết tài liệu đó có thành công hay không.

Kết quả từ tài liệu: kết quả này liên quan đến người học, là cơ sở giúp giáo viên vận dụng, điều chỉnh tài liệu và hoạt động dạy học cho phù hợp.

Như vậy ba giai đoạn của hoạt động đánh giá các tài liệu có liên quan mật thiết với nhau, và chủ yếu dựa vào ý kiến của người học để từ đó xem xét lại nội dung tài liệu và phương pháp lên lớp của giáo viên.

Về nội dung đánh giá hiệu quả dạy học, Centra (1993) và Braskamp và Ory (1994) cũng đưa ra sáu lĩnh vực sau đây:

- Tổ chức và kế hoạch của học phần
- Sự thể hiện rõ ràng các kỹ năng giao tiếp
- Tương tác giữa giáo viên và sinh viên
- Mức độ khó của học phần, khối lượng công việc
- Kiểm tra đánh giá
- Hoạt động tự học của sinh viên

2.3. Cơ sở thực tiễn

Tại Đại học Huế và Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế, việc sử dụng các giáo trình tiếng Anh đã được tiến hành theo sự thay đổi của chương trình giảng dạy. Sau khi Quyết định 1400 (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2008) được Thủ Tướng chính phủ phê duyệt, việc học ngoại ngữ ở Việt Nam đã được triển khai theo hướng dẫn của Đề án Quốc gia 2020. Về chuẩn đầu ra của tiếng Anh không chuyên ngữ tại các trường đại học và cao đẳng nghề, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã quy định Bậc 3/6 (tương đương với B1 theo CEFR) là yêu cầu về trình độ tiếng Anh tối thiểu và là điều kiện tiên quyết tốt nghiệp đại học của sinh viên (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2014, tr. 3).

Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế chịu trách nhiệm về việc giảng dạy và kiểm tra trình độ tiếng Anh cho khoảng 17.000 sinh viên không chuyên ngữ của Đại học Huế. Theo tinh thần của Đề án NNQG 2020, Đại học Huế cùng các trường và khoa thành viên đã ban hành văn bản về việc thực hiện các kết quả học tập dựa trên các quy định về chuẩn đầu ra cho sinh viên không chuyên ngữ, quy định này được chính thức áp dụng cho sinh viên các khóa học 2013-2017. Theo yêu cầu, từ năm 2017, tất cả các sinh viên của Đại học Huế đều phải đạt chuẩn đầu ra tiếng Anh bậc 3 của khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dành cho người Việt Nam (tương đương với cấp độ B1 của CEFR) như là điều kiện tiên quyết để tốt nghiệp đại học.

Với số lượng khoảng 17.000 sinh viên không chuyên ngữ của Đại học Huế thì đây thực sự là một thị trường đầy tiềm năng theo quan điểm của nhà xuất bản. Vấn đề ở đây là lựa chọn bộ sách nào phù hợp với đối tượng sinh viên Đại Học Huế, đảm bảo đạt được mục tiêu khóa học và tăng động cơ học tập trong bối cảnh chương trình đào tạo có nhiều thay đổi.

3. Phương pháp nghiên cứu

Để đạt được mục đích nghiên cứu như đã nêu trên, chúng tôi đề xuất hai câu hỏi nghiên cứu như sau:

1. Giáo trình “Life” có phù hợp với đối tượng SV (sinh viên) không chuyên ngữ của Đại Học Huế không?

2. GV (giáo viên) và SV (sinh viên) cần sử dụng giáo trình “Life” như thế nào để đạt được kết quả như mong muốn?

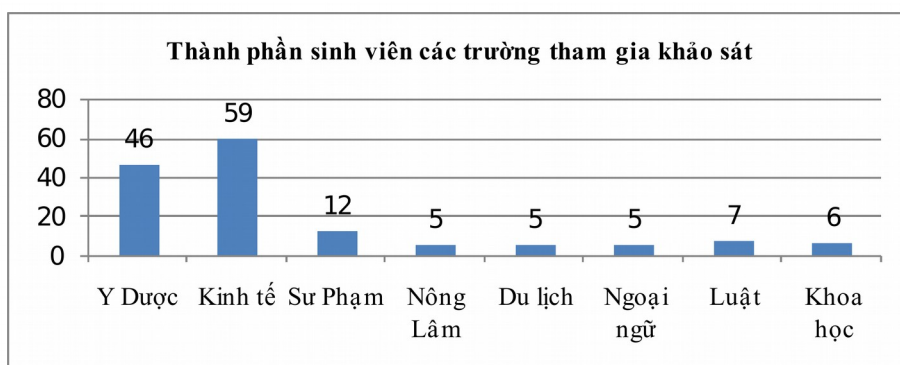
Đối tượng nghiên cứu là 145 sinh viên không chuyên ngữ của tám trường và khoa thành viên trong Đại Học Huế, đang theo học các lớp tiếng Anh cơ bản trình độ A1, A2, B1 với giáo trình “Life” của các tác giả *John Hughes, Helen Stephenson, Paul Dummett*, nhà xuất bản *Cengage Learning, National Geographic* tại trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế; và 28 giáo viên dạy tiếng Anh cơ bản có sử dụng giáo trình “Life” tại Khoa Tiếng Anh Chuyên ngành (TACN), Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế.

Phương pháp nghiên cứu chủ yếu là định lượng với bảng câu hỏi khảo sát dành cho sinh viên và giảng viên. Phiếu điều tra được thiết kế dựa trên tham khảo các tiêu chí đánh giá giáo trình do Hutchinson và Waters (1987), Cunningsworth (1995), Tomlinson (1999) và McGrath (2002); và dựa vào các đặc tả kỹ năng ngôn ngữ cần đạt được ở các cấp độ theo khung tham chiếu Châu Âu (CEFR) và bộ tiêu chí đánh giá sách giáo khoa do Bộ GD&ĐT Việt Nam ban hành, có tham khảo các định dạng đề thi hết cấp độ và thi chứng chỉ đầu ra của SV không chuyên ngữ Đại học Huế.

4. Kết quả nghiên cứu

Các kết quả có được của nghiên cứu này được chia làm ba phần chính: (1) thông tin chung về đối tượng tham gia khảo sát, (2) Đánh giá chung của giáo viên và sinh viên về giáo trình “Life”, (3) Đánh giá giáo trình “Life” trên các nhóm tiêu chí cụ thể.

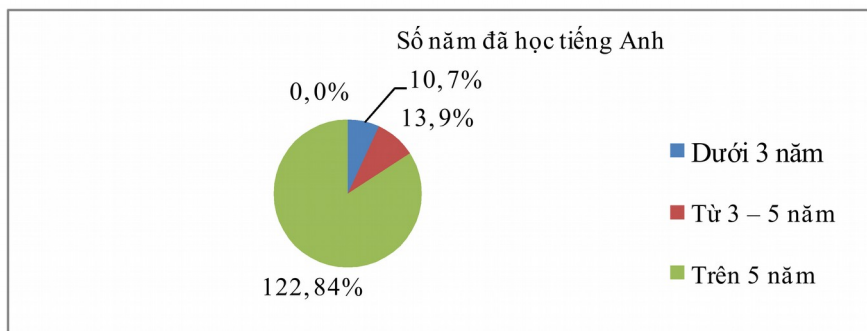
4.1. Thông tin chung về đối tượng tham gia khảo sát



Biểu đồ 2. Thành phần sinh viên các trường tham gia khảo sát

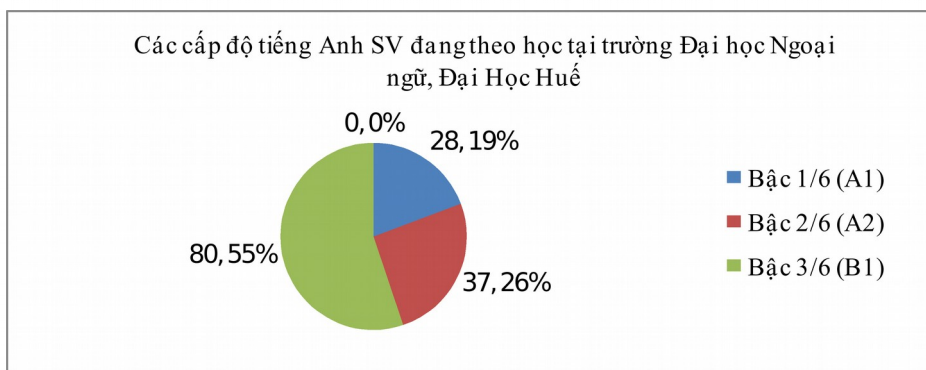
Biểu đồ 2 cho thấy số lượng sinh viên tham gia trả lời các câu hỏi khảo sát của trường Đại học Kinh Tế Huế (59 SV chiếm 40,6) và Đại học Y Dược Huế (46 SV chiếm 31,7) chiếm đa số; do giá thành của giáo trình này vẫn còn khá đắt (185.000 VND/1 cuốn) so với túi tiền sinh viên miền trung (theo nhận định của nhiều SV và GV) nên số SV chọn đăng ký học giáo trình “Life” phần lớn vẫn là SV Đại học Kinh tế Huế và Đại học Y Dược Huế, đối tượng có điều kiện đầu tư cho việc học ngoại ngữ nói chung và có động cơ học ngoại ngữ cao hơn.

Biểu đồ 2 cho thấy đa phần SV đã được học tiếng Anh trên 5 năm (SV đã học tiếng Anh ít nhất là từ bậc trung học cơ sở), chỉ có 9% SV đã học tiếng Anh từ 3 - 5 năm và 7% đã học tiếng Anh dưới 3 năm.



Biểu đồ 2. Số năm sinh viên đã học tiếng Anh

Với kết quả khảo sát theo Biểu đồ 3, số SV đang theo học TACB B1 với giáo trình “*Life*” chiếm hơn một nửa (55%), trong khi đó A2 là 26% và A1 là 19%. Như vậy đa số SV đang học B1 với giáo trình *Life* sẽ có cơ hội để phản hồi những ưu điểm và nhược điểm của giáo trình rõ nét hơn qua quá trình sử dụng bộ sách và đánh giá được tác động của giáo trình toàn diện hơn trên cơ sở mức độ hỗ trợ của giáo trình để đạt chuẩn đầu ra B1 theo quy định.



Biểu đồ 3. Các cấp độ tiếng Anh SV đang theo học tại trường ĐH Ngoại Ngữ, ĐH Huế

- Thành phần giảng viên tiếng Anh tham gia khảo sát

Bảng 1. Thành phần giảng viên tiếng Anh tham gia khảo sát

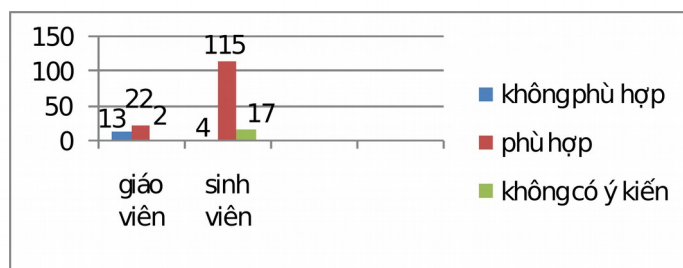
Thông tin về nhóm GV tham gia khảo sát	Số lượng	Tỉ lệ (%)
Đang dạy TACB trình độ	Bậc 1/6	0
	Bậc 2/6	0
	Bậc 3/6	8
	Cả 3 bậc	20
		28,6
		71,4

Giới tính	Nam	3	10.7
	Nữ	25	89.3
Thời gian dạy TACB	Dưới 5 năm	6	21,4
	Từ 5 - 10 năm	8	28,6
	Trên 10 năm	14	50
Văn bằng cao nhất	Tiến sỹ	0	0
	Thạc sỹ	25	89.3
	Cử nhân	3	10.7
Số giờ dạy tiếng Anh trong 1 tuần	Dưới 5 giờ	0	0
	Từ 10 – 15 giờ	6	21.4
	Từ 15 – 20 giờ	6	21.4
	Trên 20 giờ	16	57.1
Tổng số mẫu		28	100%

Theo Bảng 1, 2/3 GV tham gia khảo sát là các GV đang đảm nhận giảng dạy TACB cả ba cấp độ, chỉ có 28.6% GV đang dạy các lớp B1 với giáo trình “*Life*”. Do đặc thù của môn ngoại ngữ nên phần lớn GV là nữ (89.3%); 50% số mẫu là những GV có kinh nghiệm giảng dạy với số năm công tác trên 10 năm, số còn lại là các GV trẻ nhưng rất nhiệt tình và mong muốn đổi mới trong phương pháp giảng dạy; đa số là thạc sỹ chuyên ngành phương pháp giảng dạy tiếng Anh (89.3%) còn lại là các GV trẻ đang theo học các lớp sau đại học tại trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Gần 60% GV dạy trên 20 giờ trong một tuần, đây là một thực tế về sự quá tải đối với các lớp học TACB hiện tại tại Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế.

Để tìm câu trả lời cho câu hỏi nghiên cứu thứ nhất: “*Giáo trình Life có phù hợp với đối tượng sinh viên không chuyên ngữ của Đại Học Huế không?*” nhóm nghiên cứu đã tiến hành phát phiếu điều tra các nhóm lớp TACB với ba cấp độ khác nhau tại Khoa TACN Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế và thu được 145 phiếu trả lời. Qua thu thập và xử lý số liệu, chúng tôi thu được kết quả như sau:

3.2. Đánh giá chung của giáo viên và sinh viên về giáo trình “*Life*”



Biểu đồ 4. Đánh giá chung của giáo viên và sinh viên về giáo trình “*Life*”

Trả lời câu hỏi đánh giá chung về giáo trình này, giáo viên và sinh viên có những ý kiến đánh giá khác nhau về mức độ phù hợp của giáo trình “*Life*”, tuy nhiên đa phần cả giáo viên và sinh viên đều cho rằng sách này khá phù hợp với các khóa học tiếng Anh cơ bản từ cấp độ A1 đến B1 (22 ý kiến GV chiếm 78.6% và 115 ý kiến SV chiếm 79.3%)

Nhìn chung đa số sinh viên nhận thức được tầm quan trọng của giáo trình trong quá trình dạy và học TACB (110 ý kiến, 75.9%), và xác định Giáo trình “*Life*” là cần thiết cho chương trình học TACB tại trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế (113 ý kiến, 77.9%); đa

số sinh viên cũng nhận định: nếu sử dụng tốt giáo trình này, kết quả đạt được qua các kỳ thi kết thúc học phần và thi chứng chỉ đầu ra B1 sẽ được cải thiện đáng kể (116 ý kiến, 80%).

4.2. Đánh giá giáo trình “Life” trên các nhóm tiêu chí cụ thể

4.2.1. Nhóm tiêu chí về mục tiêu, nguyên tắc và phương pháp giảng dạy

Nhóm tiêu chí này gồm chín tiêu chí, nhằm đánh giá sự phù hợp của giáo trình đối với chương trình, mục tiêu giảng dạy, đối tượng người học. Phương pháp tiếp cận, đường hướng, phương pháp giảng dạy tiếng Anh được đánh giá để đảm bảo mức độ tương thích của giáo trình với xu hướng cập nhật trong giảng dạy tiếng Anh ở Việt Nam và trên thế giới.

Bảng 2. Đánh giá “Life” theo nhóm tiêu chí về mục tiêu, nguyên tắc và phương pháp giảng dạy

Tiêu chí đánh giá	Giáo viên tiếng Anh		SV không chuyên ngữ	
	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %
1. Đáp ứng mục tiêu về kiến thức, kỹ năng của chương trình học	26	92.9	113	77.8
2. Đáp ứng nhu cầu và mối quan tâm của người học	22	78.6	127	87.6
3. Có tính nhất quán giữa các thành tố của quá trình dạy/học	22	78.6	121	83.4
4. Phát triển cân bằng giữa bốn kỹ năng Nghe, Nói, Đọc và Viết	23	82.1	124	85.5
5. Được biên soạn theo phương pháp giảng dạy hiện đại, giao tiếp	26	92.9	127	87.6
6. Dễ dàng áp dụng theo các phương pháp dạy và học hiện đại	20	71.4	128	88.3
7. Các hoạt động dạy học được thiết kế phong phú, đa dạng	25	89.2	121	83.4
8. Tạo cơ hội làm việc cá nhân, theo cặp và nhóm của người học	24	85.7	127	87.6
9. Tương thích với yêu cầu về chuẩn đầu ra theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dành cho Việt Nam	22	78.6	125	86.2

Bảng 2 cho thấy đa số các GV và SV tham gia khảo sát đều đánh giá cao tính mục tiêu, nguyên tắc sư phạm của giáo trình “Life”. Hầu hết GV đánh giá cao phần đáp ứng mục tiêu về kiến thức, kỹ năng của chương trình học, biên soạn theo phương pháp giảng dạy hiện đại, giao tiếp và các hoạt động dạy học trong “Life” được thiết kế phong phú, đa dạng (trên 90%), cho phép GV áp dụng các phương pháp giảng dạy linh hoạt, phù hợp với đối tượng người học. Các GV và SV cũng đánh giá cao tính nhất quán của bộ giáo trình “Life” (thể hiện ở tính nhất quán giữa các thành tố của quá trình dạy học về mục tiêu, phương pháp giảng dạy, hình thức tổ chức dạy học, kiểm tra đánh giá kết quả học tập, phương tiện dạy học. Bên cạnh đó, 71.4% GV cho rằng dễ dàng áp dụng giáo trình này theo các phương pháp dạy học hiện đại, tỉ lệ này là cao so với các đánh giá khác, tuy nhiên vẫn còn gần 30% các GV ngần ngại khi sử dụng “Life” với các tiện ích hỗ trợ dạy học, có thể do thời lượng môn học không cho phép, hoặc do những trở ngại về kỹ thuật, am hiểu về phần mềm chuyên dụng. Trên 80% ý kiến SV đánh giá cao giáo trình “Life” ở tất cả các mục trong nhóm tiêu chí này. Tuy nhiên, do đây là nhóm tiêu chí có tính chất định hướng nên chúng tôi cho rằng những ý kiến của GV sẽ đúng trọng tâm hơn và những ý kiến của SV góp phần tham khảo thêm.

4.2.2. Nhóm tiêu chí về thiết kế và cấu trúc

Nhóm tiêu chí này gồm sáu tiêu chí giúp đánh giá tổng quan thiết kế của sách, tính khoa học, hợp lý trong việc tổ chức các phần nội dung và một số thuộc tính vật chất cần thiết của sách.

Bảng 3. Đánh giá giáo trình “Life” theo tiêu chí về thiết kế và cấu trúc

Tiêu chí đánh giá	Giáo viên tiếng Anh		SV không chuyên ngữ	
	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %
10. Sách được thiết kế đẹp, thông tin đầy đủ, rõ ràng, không có lỗi in ấn	20	71.4	140	96.5
11. Cách trình bày và thiết kế nội dung sinh động, cấu trúc khoa học, hệ thống và hợp lý	25	89.2	130	89.6
12. Nội dung bài học phù hợp với người học và văn hoá Việt Nam	20	71.4	90	62.1
13. Tranh ảnh minh hoạ có tác dụng kích thích sáng tạo của GV và SV, gợi mở tình huống giao tiếp và hỗ trợ thực hành ngôn ngữ	28	100	106	73.1
14. Nội dung các đơn vị bài học thuận tiện trong việc phân chia thời lượng tiết học tương ứng với từng cấp học	23	82.1	124	85.5
15. Có các bài ôn tập và bài kiểm tra định kỳ	24	85.7	130	89.6

Bảng 3 cho thấy 100% GV đồng ý những tranh, ảnh minh họa trong “Life” có tác dụng kích thích sáng tạo của GV và SV, gợi mở tình huống giao tiếp và hỗ trợ thực hành ngôn ngữ. Điều này khá hợp lý vì đây là giáo trình của nhà xuất bản *Cengage Learning* với kênh truyền hình *National Geographic* rất nổi tiếng, các bức ảnh đều là tác phẩm của các nhiếp ảnh gia nổi tiếng thế giới và được sử dụng đúng mục đích, đúng tình huống và mang tính giao tiếp cao. Trong khi tất cả ý kiến GV (100%) đánh giá cao về hình thức đẹp và tính giao tiếp cao của các hình ảnh trong sách này thì chỉ hơn 2/3 SV (73.1%) chia sẻ quan điểm này của GV; có thể do SV rất ấn tượng với cuốn sách đẹp, nhiều hình ảnh thú vị nhưng họ chưa có điều kiện để khai thác hết ngữ liệu của các hình ảnh trong quá trình sử dụng sách chẳng?

Trên 80% GV và SV đều đánh giá cao cách thiết kế giáo trình này dựa vào cấu trúc khoa học, hệ thống và hợp lý với đầy đủ các phần như giới thiệu chung, mỗi bài gồm 6 phần giúp cả GV và SV có thể phân chia thời lượng dạy và học phù hợp với thực tế mỗi bậc học, luyện ngữ âm, sau mỗi bài đều có phần ôn tập ngữ pháp, từ vựng, đặc biệt có phần *workbook online* giúp SV có thể tự tra cứu thêm kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ. Bên cạnh đó có 71.4% ý kiến GV và 62.1% ý kiến SV cho rằng nội dung bài học phù hợp với người học và văn hoá Việt Nam, như vậy vẫn còn từ 30 - 40% ý kiến GV và SV chưa đồng ý về khía cạnh văn hóa phù hợp của giáo trình này, có thể do một số ngữ liệu trong giáo trình còn xa lạ với hầu hết SV Việt nam ví dụ như nói về các bộ phận của chiếc ô tô hay kể về một kỳ nghỉ ở nước ngoài.

4.2.3. Nhóm tiêu chí về kỹ năng ngôn ngữ

Nhóm này gồm 14 tiêu chí giúp đánh giá nội dung kiến thức chung giới thiệu trong các bài học của sách và đánh giá nội dung dạy các kỹ năng tiếng Anh gồm các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết, và các nội dung từ vựng, ngữ pháp, ngữ âm.

Bảng 4. Đánh giá giáo trình “Life” theo tiêu chí về kỹ năng ngôn ngữ

Tiêu chí đánh giá	Giáo viên tiếng Anh	SV không chuyên ngữ
-------------------	---------------------	---------------------

	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %
16. Có nhiều bài luyện nghe hội thoại giữa người bản ngữ giúp sv hiểu được ý chính của các hội thoại đó	26	92.9	113	77.8
17. Các bài tập luyện nghe và hiểu các bài nói ngắn và bài giảng về các chủ đề quen thuộc	22	78.6	127	87.6
18. Có các bài tập luyện nghe, hiểu và làm theo các chỉ dẫn chi tiết	22	78.6	121	83.4
19. Có nhiều hoạt động giúp sv luyện nói mô tả, trình bày hoặc kể các câu chuyện ngắn về chủ đề quen thuộc	23	82.1	124	85.5
20. Có những tình huống giúp sv tranh luận bảo vệ quan điểm của mình	26	92.9	127	87.6
21. Có các chủ đề thuyết trình đơn giản, tạo cơ hội cho sv trình bày ý kiến	20	71.4	128	88.3
22. Giúp sv rèn luyện sử dụng ngôn ngữ đơn giản trong các tình huống giao tiếp	25	89.2	121	83.4
23. Có các bài tập luyện phát âm rõ ràng và dễ hiểu	24	85.7	127	87.6
24. Có nhiều bài tập luyện đọc để tìm và hiểu các thông tin liên quan trong các văn bản sử dụng hằng ngày	22	78.6	125	86.2
25. Có nhiều bài tập luyện đọc hiểu được các nội dung liên quan đến chuyên ngành đang học	12	42.8	107	73.8
26. Cung cấp vốn từ vựng, ngữ pháp căn bản để đọc hiểu những chủ đề quen thuộc	28	100	115	79.3
27. Có nhiều hoạt động luyện viết về các trải nghiệm của bản thân	26	92.8	116	80
28. Có nhiều hoạt động luyện viết đoạn văn ngắn về các chủ đề quen thuộc, tóm tắt báo cáo đơn giản	24	85.7	113	77.8
29. Có nhiều hoạt động luyện viết thư cá nhân và thư giao dịch về các chủ đề thường gặp	22	78.6	104	71.7

Theo Bảng 4, nhóm tiêu chí về bốn kỹ năng ngôn ngữ gồm 14 tiêu chí được chia làm các cụm câu hỏi của từng kỹ năng: nghe ba câu (clusters) từ câu 16 - 18, nói năm câu từ 19 - 23, đọc ba câu từ 24 - 26, viết ba câu từ 27 - 29. Đây là các clusters được nhóm nghiên cứu thiết kế dựa trên các đặc tả kỹ năng ngôn ngữ theo khung tham chiếu Châu Âu (CEFR) và bộ tiêu chí đánh giá sách giáo khoa do Bộ GD&ĐT Việt Nam ban hành, có tham khảo các định dạng đề thi hết cấp độ và thi chứng chỉ đầu ra của SV không chuyên ngữ Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế.

Kết quả theo Bảng 4 cho thấy trung bình trên 80% GV và SV tham gia khảo sát đánh giá cao về cách thiết kế lồng ghép thực hành các kỹ năng ngôn ngữ trong giáo trình “Life”, đặc biệt hầu hết GV (trên 90%) đánh giá cao về các hoạt động nghe, nói và việc cung cấp vốn từ vựng, ngữ pháp cơ bản cho SV để đọc hiểu các chủ đề quen thuộc. Tuy nhiên, chỉ có 42.8% ý kiến GV cho rằng những bài đọc hiểu trong giáo trình “Life” có nội dung liên quan đến chuyên ngành SV đang học; trong khi đó 73.8% ý kiến SV lại đồng ý với mục này; chủ đề của các bài đọc phần lớn tập trung vào mảng khoa học xã hội và nhân văn.

4.2.4. Nhóm tiêu chí về hỗ trợ người sử dụng sách

Nhóm này gồm 3 tiêu chí được sử dụng để đánh giá mức độ hỗ trợ người sử dụng sách. Các kết quả thu được dựa trên yêu cầu của nhóm tiêu chí này như sau:

Bảng 5. Đánh giá giáo trình “Life” theo tiêu chí về hỗ trợ người sử dụng sách

Tiêu chí đánh giá	Giáo viên tiếng Anh		SV không chuyên ngữ	
	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %
30. Có hệ thống học liệu hỗ trợ giúp GV và SV phát triển năng lực chuyên môn tích cực, hiệu quả	26	92.9	113	77.8
31. Có hệ thống học liệu đi kèm phù hợp với nội dung của sách, giúp SV tận dụng tự học, tự kiểm tra đánh giá	26	92.9	127	87.6
32. Có hệ thống học liệu cho phép ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học, phù hợp với điều kiện dạy học cụ thể	22	78.6	121	83.4
33. Giá thành sách phù hợp với điều kiện kinh tế của người học	5	17.9	25	17.2

Theo Bảng 5, có đến 92.9% GV đánh giá cao hệ thống học liệu hỗ trợ của giáo trình “Life”, đặc biệt trong việc giúp GV phát triển bài dạy theo phương pháp giao tiếp có ứng dụng công nghệ thông tin và giúp người học tự học, tự đánh giá. Tuy nhiên, tỉ lệ ý kiến về nguồn học liệu trực tuyến phù hợp với điều kiện dạy học cụ thể thì giảm hơn so với các ý kiến khác (78.6%); do bởi các yêu cầu về kết nối internet ổn định, cài đặt phần mềm tương thích và cần có kiến thức cơ bản về công nghệ thông tin để tích hợp các hoạt động trực tuyến này. Nhiều ý kiến của giảng viên và sinh viên cũng cho rằng nếu bộ giáo trình có sách bài tập ngoại tuyến thì sẽ thuận tiện hơn trong trường hợp sinh viên không vào làm bài tập trực tuyến được. Khi đề cập đến giá thành sách có phù hợp với điều kiện kinh tế của người sử dụng không, ý kiến của giảng viên và sinh viên khá đồng nhất với tỉ lệ rất thấp (17.2%), điều đó cho thấy rằng nhà xuất bản cũng chưa thật sự hỗ trợ người học về việc giảm giá hoặc có chính sách chiết khấu phù hợp để khuyến khích sinh viên sử dụng bộ sách này.

Về câu hỏi thứ hai, “*người dạy và người học cần sử dụng giáo trình “Life” như thế nào để đạt được kết quả như mong muốn?*”

Nhóm nghiên cứu đã tiến hành thu thập ý kiến phản hồi của GV và SV qua câu hỏi mở và ghi nhận câu trả lời qua phiếu trả lời và trả lời phỏng vấn trực tiếp. Phần này được sử dụng như giải pháp đề xuất đến từ phía GV và SV, có bổ sung thêm một số khuyến nghị của các chuyên gia tập huấn sử dụng giáo trình “Life” để tăng tính hiệu quả sử dụng. Dưới đây là tổng hợp các ý kiến phản hồi:

Đối với giảng viên

- Các hoạt động ngôn ngữ trong giáo trình “Life” đã được thiết kế đa dạng (theo các đánh giá nêu trên) nhưng do thời lượng dành cho môn học quá hạn chế (30 tiết lên lớp với A1, A2 và 45 tiết lên lớp với B1) nên GV cần xác định những phần trọng tâm trong mỗi bài học phù hợp với mục tiêu của giờ giảng để triển khai tốt theo đường hướng thực hành giao tiếp, đảm bảo đúng tiến độ giảng dạy.
- Dựa vào thực tế lớp học, đối tượng người học mà GV có thể lựa chọn các chủ đề có nội dung phù hợp, triển khai các hoạt động ngôn ngữ dưới nhiều hình thức sinh động, lồng ghép các kỹ năng ngôn ngữ để tăng hứng thú học tập cho SV.

- Sử dụng tốt bảng tương tác “*Interactive Board*” để giảng dạy trong quá trình lên lớp.
- Sử dụng CNTT tích hợp với giáo trình để nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập. Việc ứng dụng CNTT bao gồm sử dụng tài khoản giáo viên được cung cấp để tiếp cận nguồn tài nguyên hỗ trợ trên website *nglife.com*, tạo tài khoản để tạo khóa học trực tuyến trên website *myelt.heinle.com*, sử dụng phần mềm để tạo bài kiểm tra từ ngân hàng câu hỏi được tạo sẵn cho *Life* tùy cấp độ, sử dụng đĩa video kèm theo sách, có kế hoạch thường xuyên kiểm tra, đánh giá sự tham gia của SV và nhận xét, phản hồi để nắm tình hình học tập của SV.

Đối với sinh viên không chuyên ngữ

- SV phải chuẩn bị bài kỹ trước khi đến lớp (đăng nhập vào tài khoản SV để thực hành các bài tập online, xem và soạn bài trước phần từ vựng, ngữ pháp ở mỗi bài học).
- Cần thực hành kỹ năng viết email, messages nhiều hơn qua các bài tập tự luyện viết theo định dạng đề thi bậc 3/6.
- Do giáo trình “*Life*” được biên soạn theo đường hướng giao tiếp nên SV cần tích cực tham gia vào các hoạt động cặp, nhóm, đặc biệt là phần critical thinking trong mỗi bài học.
- Thường xuyên thực hành các kỹ năng ngôn ngữ, đặc biệt là kỹ năng nghe, nói theo các hướng dẫn của GV phụ trách lớp.

Đối với nhà xuất bản Cengage Learning

- Phần review cuối mỗi bài học nên được thiết kế theo định dạng chuẩn đề thi KET, PET để SV có thể làm quen với các phần trong đề thi.
- Cần xem xét lại giá thành cuốn sách “*Life*” dành cho SV Đại học Huế, do mức giá vẫn còn quá cao đối với đa số SV miền Trung nên nhiều SV vẫn còn do dự khi chọn học giáo trình này.
- Cập nhật các học liệu hỗ trợ cho GV và SV, đặc biệt là cập nhật số lượng các tài khoản cần cung cấp cho GV để GV có thể khai thác nguồn học liệu hữu ích của “*Life*” phục vụ cho việc giảng dạy và kiểm tra, đánh giá định kỳ.
- Tổ chức các đợt tập huấn sử dụng các phần mềm hỗ trợ và hội thảo trao đổi kinh nghiệm sử dụng tốt giáo trình *Life*.

Đối với trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế

- Cung cấp và duy trì ổn định các trang thiết bị tốt, cơ sở vật chất phù hợp để hỗ trợ việc dạy và học TACB với giáo trình này.
- Thống nhất lựa chọn ổn định giáo trình dạy và học TACB và thường xuyên tổ chức lấy ý kiến đánh giá mức độ hiệu quả của giáo trình đang sử dụng để phát triển học liệu tốt hơn.
- Tổ chức các hội thảo cấp khoa và trường để trao đổi kinh nghiệm giảng dạy.

5. Thảo luận và đề xuất

Như kết quả nghiên cứu đã chỉ ra, quy trình đánh giá góp phần quyết định nội dung và hiệu quả đánh giá. Nếu việc đánh giá được tổ chức nghiêm túc, bài bản và phù hợp, sẽ có sự đồng thuận mạnh mẽ từ GV và toàn thể SV. Trên cơ sở đó chúng tôi có một số đề xuất như sau:

- *Thiết lập và thông tin chính sách, chủ trương*: Đây là chủ trương nhằm thực hiện chiến lược kiểm tra và tự đánh giá chất lượng sử dụng giáo trình dạy và học TACB của nhà trường, vì thế hoạt động này cần thiết phải được trở thành một chủ trương trong chương trình đào tạo hằng năm của nhà trường, khoa TACN và chủ trương này cần thông báo rộng khắp trong GV và SV để mọi người liên quan nắm rõ mục tiêu và cách thức tiến hành.

- *Thời gian đánh giá, công cụ đánh giá*: Thông thường, hoạt động đánh giá được tiến hành vào cuối khóa học, thông qua một bảng câu hỏi. Hoạt động này nếu được làm đồng bộ trong nhà trường, do một bộ phận nhà trường (Phòng Đào tạo) và Khoa TACN đảm trách, thì cần được thông báo về thời gian tiến hành vừa đảm bảo hoàn tất mà không bị thiếu sót, vừa phân chia hợp lý nhân sự của bộ phận phụ trách.

- *Thiết kế nội dung đánh giá*: Nội dung đánh giá chất lượng sử dụng giáo trình dạy và học TACB của các cấp độ từ A1 - B1 có thể khác nhau tùy theo mục tiêu của chương trình đào tạo. Tuy nhiên, khuynh hướng chung hiện nay về mục tiêu của hoạt động đánh giá giáo trình là để giúp GV và SV điều chỉnh việc dạy và học cho phù hợp với đối tượng người học hơn, về các mặt phương pháp, chương trình giáo trình, quan hệ tương tác, cũng như cá tính của GV và SV. Tùy theo mục đích mà bộ phận chuyên trách chọn lọc đề đưa vào bảng câu hỏi. Tựu trung nội dung đánh giá phổ biến hiện nay tập trung vào các nhóm chủ đề sau:

- Giáo trình phải cụ thể hóa nội dung kiến thức, kỹ năng và thái độ được quy định trong chương trình đào tạo đối với mỗi môn học, ngành học, trình độ đào tạo, loại hình đào tạo, đáp ứng yêu cầu đổi mới phương pháp giáo dục đại học và việc kiểm tra, đánh giá chất lượng đào tạo của Trường.
 - Nội dung giáo trình phải phù hợp với mục tiêu, chương trình đào tạo, đảm bảo chuẩn kiến thức, kỹ năng và chuẩn đầu ra đã ban hành.
 - Kiến thức trong giáo trình được trình bày khoa học, logic, đảm bảo cân đối giữa lý luận và thực hành, phù hợp với thực tiễn và cập nhật những tri thức mới nhất của khoa học và công nghệ.
 - Những nội dung được trích dẫn trong tài liệu tham khảo để biên soạn giáo trình phải có nguồn gốc và chú thích rõ ràng, đáp ứng đầy đủ các yêu cầu về quyền tác giả theo quy định hiện hành.
 - Cuối mỗi chương của giáo trình, phải có danh mục tài liệu tham khảo, câu hỏi hướng dẫn ôn tập, định hướng thảo luận và bài tập thực hành.
 - Hình thức và cấu trúc của giáo trình đảm bảo tính đồng bộ và tuân thủ các quy định cụ thể của Trường
- *Phát triển giáo trình và học liệu*: Nội dung cụ thể như sau:
- GV giới thiệu đề cương khóa học rõ ràng chi tiết ngay từ đầu khóa học
 - GV tham khảo tài liệu, tự thiết kế và bổ sung thêm bài tập theo định dạng đề thi chuẩn bậc 3/6.
 - Trên cơ sở nguồn ngữ liệu có sẵn, GV cung cấp cho SV các nguồn tài liệu trực tuyến để SV tự học thêm.
 - Đề nghị nhà xuất bản *Cengage* (đối tác của trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế) thường xuyên cập nhật và cung cấp các phần mềm hỗ trợ SV tự học và GV trong việc phát triển học liệu phù hợp với chuẩn đầu ra bậc 3/6.

6. Kết luận

Nội dung đánh giá chất lượng sử dụng giáo trình dạy và học TACB của các cấp độ từ A1 - B1 có thể khác nhau tùy theo mục tiêu của chương trình đào tạo. Tuy nhiên, khuynh hướng chung hiện nay về mục tiêu của hoạt động đánh giá giáo trình là để giúp GV và SV điều chỉnh việc dạy và học cho phù hợp với đối tượng người học hơn. Bên cạnh nhiều ưu điểm của giáo trình "*Life*" như: hình thức được thiết kế đẹp, bắt mắt, cấu trúc nội dung khoa học, phù hợp với mục tiêu, định hướng đạt chuẩn đầu ra bậc 3/6 theo quy định, kiến thức trong giáo trình được trình bày khoa học, logic, đảm bảo cân đối giữa lý thuyết và thực hành, phù hợp với thực tiễn và cập nhật những tri thức mới nhất của khoa học và công nghệ; một số điểm vẫn cần được cân nhắc để giáo trình "*Life*" có thể tiếp cận được nhiều người học hơn như: giá thành còn cao, chưa

có sách bài tập ngoại tuyến song song với sách học, một vài chủ đề chưa thật gần gũi với SV Việt nam, cần tăng cường thêm các bài tập luyện viết email, viết đoạn văn ngắn.

Dựa vào các kết quả khảo sát và phân tích đánh giá giáo trình “Life” ở cấp độ từ A1 - B1, nhóm nghiên cứu đã đi đến kết luận giáo trình “Life” của các tác giả *John Hughes, Helen Stephenson, Paul Dummett*, nhà xuất bản *Cengage Learning, National Geographic* được lựa chọn là giáo trình dạy và học TACB cho SV không chuyên ngữ ĐH Huế là hoàn toàn phù hợp.

Tài liệu tham khảo

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015). *Thông tư 31/2015/TT-BGDĐT: Quy định bộ tiêu chí đánh giá sách giáo khoa tiếng Anh giáo dục phổ thông.*

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014). *Thông tư 24/01/2014/TT-BGDĐT: Ban hành khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam.*

Braskamp, L.A. and Ory, J.C. (1994). *Assessing Faculty Work: Enhancing Individual and Institutional Performance.* San Francisco: Jossey-Bass.

Breen, M., & Candlin, C. (1987). Which materials? A consumer's and designer's guide. In L.E. Sheldon (Ed.), *ELT textbooks and materials: problems in evaluation and development. ELT Documents 126* (pp. 13-28). London, UK: Modern English Publications and the British Council.

Centra, J. (1993). *Reflective faculty evaluation.* San Francisco: Jossey-Bass.

Cunningsword, A. (1984). *Evaluating and selecting EFL teaching materials.* London: Heinemann Educational Books.

Cunningsworth, A. (1995). *Choosing Your Coursebook.* Oxford: Heinemann.

Ellis, R. (1997). The empirical language materials. *ELT Journal*, 51(1), 36-42.

Grant, N. (1987). *Making the most of your textbook.* London: Longman.

Hutchinson, H., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes.* Cambridge: Cambridge University Press.

Jones, S. (2009). *A retrospective evaluation of a ELT coursebook for a Korean university conversation course.* MA TESOL/TEFL, 3. University Birmingham.

Kiely, R. (2009). Small answers to the big question: learning from language program evaluation. *Language Teaching Research*, 13(1), 99-116.

McDonough, J., & Shaw, C. (1993). *Materials and methods in ELT.* Oxford: Blackwell.

McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Rea-Dickens, P., & Germaine, K. (1992). *Evaluation.* Oxford: Oxford University Press.

Richard, J. C (2005). *Professional Development for Language Teacher,* Cambridge University Press

Tomlinson, B. (1999). Developing criteria for evaluating L2 materials. In J. McDonough & C. Shaw (Eds), *Materials and methods in ELT* (2nd edition) (pp. 10-13). Maine: Blackwell Publishing.

Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for English language teaching.* London: Continuum.

AN EVALUATION OF “LIFE”, THE SET OF GENERAL ENGLISH COURSE BOOK FOR NON - ENGLISH MAJOR STUDENTS AT UNIVERSITY OF FOREIGN LANGUAGES, HUE UNIVERSITY

Abstract: This paper aims at evaluating “Life”, the course books of General English at level 1/6 - 3/6 (A1 - B1 in CEFR), which have been used for teaching and learning EFT

with non-English major students at University of Foreign Languages, Hue University and proposing practical recommendations to improve the students' language proficiency to reach the required learning outcomes. The study employed the descriptive and quantitative method with questionnaire, interviews and computer instruments to collect and analyze data. The survey was conducted on 145 non-English major students of different language proficiency levels from many Colleges in Hue University, and 28 EFL teachers at ESP Department of University of Foreign Languages, Hue University. The data was analyzed on the Likert scale and served as the main source for the course book evaluation and recommendation of teaching and learning improvement. It also refers as sources of guidance and practical advice.

Key words: General English, “Life” course book, course book evaluation

STUDENTS' PRAGMATIC AWARENESS AND IMPLICATIONS FOR ENGLISH CLASSROOM TEACHING AT THUONG MAI UNIVERSITY

Pham Thuy Giang*

Thuong Mai University

Received: 18/09/2017; Revised: 25/10/2017; Accepted: 30/08/2018

Abstract: This study was carried out to examine Thuong Mai non-English major students' awareness of two speech acts of requesting and greeting, their pragmalinguistic and sociopragmatic understanding based on these speech acts. The participants were 5 Americans and 50 non-English major freshmen at Thuong Mai University (TMU). Two survey questionnaires were employed as research instruments. The results show that the students' awareness of speech acts was low. The speech act of requesting comes to the fore with the larger number of participants having the correct answers, whereas the speech act of greeting enjoyed the lower correct response rate. The students' understanding of pragmalinguistic and sociopragmatic aspects was still limited. The aspect of politeness was paid the most attention to while that of cultural norms was least focused on. A number of suggestions for promoting students' pragmatic awareness were given to TMU teachers and students of English.

Key words: Intercultural communication, pragmatic awareness, speech acts

1. Introduction

As a teacher of English at TMU, from her own observations and experience, the researcher has noticed that TMU students often experience difficulties in communicating in English when involved in different communication situations in the classrooms as well as in real-life encounters. Many of them do not employ appropriate strategies and do not use relevant linguistic forms to perform a speech act. They engage in communication activities without paying attention to factors that influence the communication such as the relationship with the other interlocutor. The situation is worse when they interact with native speakers. As they have not been exposed much to real-life situations, they often feel stuck. They may not understand what native speakers mean or are unable to make appropriate utterances in different situations. Especially, they often violate politeness or cultural norms, thus leading to their difficulty or even failure in intercultural communication. This may be due to the fact that they are not really aware of pragmatic aspects or do not put enough emphasis on them.

Such a situation has inspired the author to conduct research into "*Students' pragmatic awareness and implications for English classroom teaching at Thuong Mai University*" with a focus on TMU first-year non-English major students' pragmatic awareness. Some pedagogical implications are also discussed to help raise the students' pragmatic awareness and increase English teaching effectiveness.

The study aimed at answering two research questions:

* Email: giangmrchip@yahoo.com

1. How much are TMU first-year non-English major students aware of English pragmatic aspects?

2. What should be done to improve the students' pragmatic awareness?

2. Theoretical framework

2.1. Pragmatics

Since its introduction by Morris (1938, p. 6-7) up to the present time, pragmatics has been defined in various ways by many scholars (Leech, 1983; Levinson, 1983; Mey, 1993; Rose & Kasper, 2001; Stalnaker, 1972; and Yule, 2006). Though these scholars define pragmatics differently, they all address their attention to what the speakers or writers mean. For this reason, pragmatics can be defined as “the study of the use of context to make inferences about meaning” (Fasold, 1990, p. 119).

Out of numerous definitions of pragmatics, one of interest in second language pedagogy has been proposed by Crystal (in Kasper, 2001, p. 2) as “the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication.” In other words, pragmatics is defined as the study of communicative action in its sociocultural context. Kasper (2001, p. 2) indicates that communicative actions includes not only using speech acts (such as apologizing, complaining, complimenting, and requesting) but also engaging in different types of discourse and participating in speech events of varying length and complexity.

In this study, the researcher follows the division of pragmatics by Leech and Thomas (in Kasper, 2001), who classified pragmatics into two components, namely pragmalinguistics and sociopragmatics. These two aspects of pragmatics will be discussed along with the employment of speech acts.

2.2. Speech acts

2.2.1. Definitions

The speech act theory is attributed to Austin (1962), who claimed “many utterances, termed performatives, do not only communicate information, but are equivalent to actions” (p. 22). In other words, by these utterances, people do things or have others do things for them; they apologize, promise, request, refuse and complain. Utterances that may be used to realize the above functions are known as speech acts.

2.2.2. Categories of speech acts

Searle (1979, p. 12) provided a classification of speech acts according to their functions, dividing them into five categories, including

(i) representatives, which commit the speaker to the truth of expressed proposition (paradigm cases: asserting, concluding, etc.)

(ii) directives, which are attempts by the speaker to get the addressee to do something (paradigm cases: requesting, questioning, etc.)

(iii) commissives, which commit the speaker to some future course of action (paradigm cases: promising, threatening, offering)

(iv) expressives, which express a psychological state (paradigm cases: thanking, apologizing, welcoming, congratulating)

(v) declaratives, which affect immediate changes in the institutional state of affairs and which tend to rely on elaborate extra-linguistic institutions (paradigm cases: excommunicating, declaring war, christening, firing from employment)

2.3. Pragmalinguistics

Pragmalinguistics refers to the resources for conveying communicative acts and relational or interpersonal meanings. Such resources include pragmatic strategies such as directness and indirectness, routines, and other range of linguistic forms which can soften or intensify communicative acts. The term pragmalinguistic can be applied to “the study of the more linguistic end of pragmatics - where we consider the particular resources which a given language provides for conveying particular illocution (Leech, 1983, p. 11). In short, pragmalinguistics refers to knowledge of the linguistic means to perform speech acts (Schmitt, 2002, p. 80).

Pragmalinguistics includes two aspects, namely, *conventions of means* (strategies for realizing speech intentions) and *conventions of forms* (the linguistic items used to express speech intentions) (Kasper & Roever, 2005). The former refers to the semantic devices (or semantic formulas) by which a speech act is performed. The latter involves the exact wordings used. For example, a request can be realized by means of different semantic formulas, from a direct statement expressing obligation to an indirect statement expressing wishes. A request can be realized by means of different wordings such as “You must lend me your car.”, “I would like to borrow your car.”, “Could you lend me your car?”, or “My car has broken down.” and so on.

2.4. Sociopragmatics

2.4.1. Definitions

Sociopragmatics has been described by Leech (1983, p. 10) as the sociological interface of pragmatics, referring to the social perceptions underlying participant’s interpretation and performance of communicative action. Speech communities differ in their assessment of speaker’s and hearer’s social distance and social power, their rights and obligations, and the degree of imposition involved in particular communicative acts (Holmes, 2001). Sociopragmatics is about proper social behavior. Learners must be made aware of the consequences of making pragmatic choices.

Schmitt (2002, p. 80) states that sociopragmatic perspective focuses on the socially based assessment, beliefs and interactional principles that underlie people’s choice of strategies. For example, a speaker who is a dinner guest wanting to reach the salt which is at the other side of the table could say: “Pass the salt, will you?” or “Can you pass the salt?”, depending on the relationship between that speaker and the hearer (close or distant, equal or unequal) or the social acceptability of reaching for food in such a context. Such social judgments are the focus of sociopragmatics.

2.4.2. *Aspects of sociopragmatics*

Based on Brown and Levinson's division (1987), in which sociopragmatics can be used to refer to knowledge of relative power, social distance, and imposition and knowledge of mutual rights and obligations, taboos, and conventional courses of action, the present researcher determines two aspects of sociopragmatics, namely, politeness and cultural norms.

Politeness: according to Brown and Levinson (1987), there are three independent variables that have a systematic effect on the choice of politeness strategy in the social context. They include the *social distance* between two interlocutors, the *relative power* one interlocutor has over the other, and the absolute *ranking of impositions* in the culture in which the two are in. Social distance reflects the degree of familiarity and solidarity that both the hearer and speaker share. Relative power indicates the degree of imposition that the speaker may inflict on the hearer due to the power differential between the two parties. Finally, absolute ranking refers to the weightiness of impositions relative to a given culture's expectations and modes. This includes "the right of the speaker to perform the act, and the degree to which the hearer welcomes the imposition" (Brown & Levinson, 1978, p. 74). With these variables in mind, the speaker must choose specific linguistic forms that reflect particular politeness strategies relative to the variables that are involved in a specific context.

Cultural norms: in Malinowski's opinion (1994), language forms depend on cultural background; language is the carrier of culture, as well as a part of culture. Malinowski argues, "one language must be deep-rooted in a given culture. Conversely, the social culture is unavoidably reflected by context."

In a given setting of culture, when people use language to communicate with each other, they must follow certain conventional rules for social communication. If learners have no knowledge about the cultural components a given language carries, they would not be able to adjust the language forms according to the context of situation, even less likely to master the language, let alone to apply the language in an appropriate way.

2.5. Pragmatic awareness

Pragmatic awareness is defined as conscious notice of or attention to particular pragmatic functions and utterances in the language input based on the noticing hypothesis (Schmidt, 1990, 1994) and research of awareness as well as consciousness of input in second and foreign language learning (Bardovi-Harlig & Griffin, 2005; Garcia, 2004). Pragmatic awareness (Garcia, 2004) has been used to refer to a hearer's ability to correctly infer an interlocutor's intended meaning. Bardovi-Harlig and Griffin (2005), and Schauer (2006) defined pragmatic awareness as learners' recognition of pragmatic infelicities. In Cook and Liddicoat's (2002) study, pragmatic awareness was operationalized as the learner's ability to interpret different request expressions. More specifically, in his own research, Hinkel (1997) defined it as learners' ability in identifying the most appropriate advice options (direct, hedged, or indirect) from the multiple-choice questionnaire.

Pragmatic awareness plays an important role in developing pragmatic competence. 'Pragmatic competence' can be specifically defined as "knowledge of communicative action

and how to carry it out, and the ability to use language appropriately according to context” (Kasper, 1997, p.?). Kasper (1996) listed three conditions for the acquisition of pragmatic knowledge: “There must be pertinent input, the input has to be noticed, and learners need ample opportunities to develop a high level of control” (p. 148). In other words, to develop pragmatic competence, the learner has to notice the pragmatic information in the input and understand its function in the surrounding context (i.e., pragmatic awareness).

Based on the aforementioned theories, it can be summarized that pragmatic awareness refers to conscious notice of or attention to particular pragmatic aspects and can be divided into two types: pragmalinguistic awareness and sociopragmatic awareness.

3. Methods and materials

In consideration of the research’s purposes, this study was done in the light of both qualitative and quantitative methods.

3.1. Participants

The participants in the study were five Americans and 50 first-year non-English major students at TMU. Two male and three female Americans in the survey were living in Vietnam. They were from 24 to 35 years old. The group of the students to answer the questionnaire was constituted by 35 female and 15 male freshmen from five faculties at TMU. The number of participants was equally distributed among these faculties. The participants’ ages ranged from 18 to 22 years old. Most of them had been learning English for at least four years. Especially, one student had 13 years experience in learning English. Therefore, the students had their mastery of necessary grammatical knowledge to accomplish the survey. Notably, none of the participants had lived in an English speaking country prior to taking part in the research. To increase the reliability and validity of the research study, a random sampling procedure was applied.

3.2. Instruments

A descriptive research design incorporating both qualitative and quantitative instruments was used to accomplish the objectives of the study. Two questionnaires, which had the similar contents, were adopted in this research. Among them, one was distributed to five native speakers to elicit their answers, which were considered as a basis to evaluate the appropriateness of TMU students’ answers. The other was translated into Vietnamese and used to assess TMU students’ pragmatic awareness.

3.3. Data collection

After the revision, the English version of the questionnaire was administered to the sample of five native speakers of English who were American to find the native speakers’ norms in selecting the appropriate expressions. As there is no concrete standard for what is considered appropriate language, the most valid and practical way to judge the appropriateness of an utterance in a particular context may rely on the native speakers’ norms in language use.

Altogether 50 copies of the questionnaire in Vietnamese were distributed to 50 students at TMU. Before the questionnaires were distributed to the students, it was made clear to them that the purpose was to test their pragmatic awareness and all the data collected would be used for research only. Thus the students could concentrate themselves on the pragmatic aspects of the utterance when making their choices. All was explained to the students in Vietnamese, their native language, in order to increase the students' comfort and understanding. The students were allowed to consult dictionaries as well as the researcher for new words they had in understanding the answer options, which could ensure that there was no linguistic barrier for the subjects. However, they were required to do the questionnaire individually. None were allowed to leave before the scheduled time so as to avoid them trying to rush to fill out the questionnaire in order to leave the class early. They finished the questionnaire within forty-five minutes. The response rate was 100% and all of the questionnaires were valid.

3.4. Data analysis

The quantitative data were expressed in percentages and presented in the form of tables. The quantitative data were used to measure the student participants' awareness of each speech act. Then, only qualitative data given by the participants who had the correct answer to each question were analyzed using a content analysis technique to find general patterns or aspects of pragmatic awareness raised by the participants (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002). Then, these aspects were recorded together with the number of participants mentioning each aspect. Student answers (in Vietnamese) were translated by the researcher. Relevant quotations were then grouped together. To avoid inconsistency or potential bias, data were analyzed and categorized by the researcher alone.

4. Findings and discussions

Research findings from the questionnaire for native speakers show that all of them had the same answer to each question. They all chose the most appropriate utterance from those given in each situation.

The result of the research on students' pragmatic awareness will be analyzed and discussed, from the following seven speech acts, namely greeting, addressing, introducing, requesting and responding, inviting, parting, and thanking and responding and one pragmatic aspect - choosing conversation topics. Aspects of pragmalinguistic and sociopragmatic awareness concerning these speech acts were also reported by the students who had the correct response to each question.

The average percentage of appropriate responses by speech acts is shown in Table 1 below.

Table 1. Average percentage of appropriate responses by speech acts

Speech acts	Correct answer rate
Greeting	15.3%
Addressing	42%
Introducing	24%
Requesting and responding	56.5%
Inviting	23%
Parting	47.5%

Thanking and responding	29%
Conversation topics	38.7%
Mean	34.5%

It can be seen clearly from Table 1 that the average percentage of appropriate responses to all speech acts addressed in the questionnaire was relatively low (34.5%). This indicates that the students' awareness of speech acts was below average. It is also reflected from table 1 that the speech act of requesting and responding experienced the highest correct answer rate (56.5%) in the questionnaire. This result was rather surprising because this kind of speech act is often a big challenge to learners and it is a directive speech act which intrinsically threatens the hearer's face and, therefore, it calls for considerable cultural and linguistic expertise on the part of the learners (Brown and Levinson, 1987). The lowest correct answer rate (15%) fell on the speech act of greeting which is a very common one.

4.1. Awareness of greeting

Table 2. Students' awareness of greeting

Speech act	Item	Correct answer rate	Pragmalinguistic		Sociopragmatic	
			Convention of forms	Convention of means	Politeness	Cultural norms
Greeting	2	44%	-	4%	40%	-
	5	2%	-	2%	-	-
	6	0%	-	-	-	-
Mean		15.3%				

As can be seen from Table 2, a small proportion of students (15.3%) had the correct answer. For example, in question 2, only 44% of the students chose the correct answer, B. When asked to give a brief explanation for their choice, only two students who had the correct answer addressed their pragmalinguistic awareness of conventions of means. Examples of their explanations were translated into English as follows: *"I chose B because it is a conventional greeting."*, *"This is the way of greeting that I have learnt and I often use."* The rest of the students who had the correct answer to this question showed their sociopragmatic awareness when they indicated the relationship between two interlocutors and the speaking setting: *"B is the most appropriate to greet our friend for the first time in a day."*

4.2. Awareness of addressing

The average percentage of students who chose the correct answer was 42%.

Table 3. Students' awareness of addressing

Speech act	Item	Correct answer rate	Pragmalinguistic		Sociopragmatic	
			Convention of forms	Convention of means	Politeness	Cultural norms
Addressing	4	24%	-	-	12%	-
	17	60%	-	10%	16%	2%

Mean		42%				
-------------	--	------------	--	--	--	--

For example, in question 17, 40% of the subjects thought that it was inappropriate for Pham Hung to address Mr. Black by his given name. The questioned Americans stated that in the situation if after hearing “My friends call me Andy”, Pham Hung still insists on using his surname, Mr. Black may regard him as aloof, excessively formal or unwilling to be friendly. In their explanation, many subjects agreed that Mr. Black was older and in higher status than Pham Hung, so if Hung addressed him this way, this would show his disrespect to Mr. Black. Among 30 students who found Hung’s statement appropriate, 8 students claimed that this could express closeness, informality between Hung and Mr. Black. One student (2%) seemed outstanding when explaining:

When Mr. Black wants Pham Hung to call him Andy, he wants Pham Hung to consider him as a friend. Therefore, it is appropriate for Pham Hung to address Mr. Black as an intimate name, Andy.

Pragmalinguistic aspect concerning conventions of means was mentioned by 5 participants, who stated:

“It is appropriate for Pham Hung to introduce himself in return.”, “I think it is OK because Pham Hung should greet Mr. Black, introduce himself and then exchange his card.”

The rest of the students who had the correct answer gave either incorrect or no explanations at all.

4.3. Awareness of introducing

Table 4 shows that on average, only 24% of the participants could perform this speech act properly.

Table 4. Students’ awareness of introducing

Speech act	Item	Correct answer rate	Pragmalinguistic		Sociopragmatic	
			Convention of forms	Convention of means	Politeness	Cultural norms
Introducing	18	18%	-	-	-	8%
	27	30%	-	-	-	12%
Mean		24%				

In question 18, Hoa runs into Mai when Mai is talking with her foreign boss. Mai introduces Hoa to her boss, 78% of the subjects considered Mai’s introduction “*Hoa, this is Mr. Smith, the manager of our department. Mr. Smith. This is my friend, Hoa.*” appropriate, because Vietnamese people often introduce their boss or the elders to their friends first in order to show respect to them. However, in western culture, people first introduce persons of lower status to those of higher one and then persons of higher status to those of lower one. Therefore, Mai’s introduction is improper in such a situation. Two students did not decide whether the introduction was proper or not. Among nine students (18%) who had the correct answer, four could explain it soundly, “*Mai should introduce Hoa to the boss before introducing the boss to Hoa.*”

4.4. Awareness of requesting and responding

Table 5. Students’ awareness of requesting and responding

Speech act	Item	Correct answer Rate	Pragmalinguistic		Sociopragmatic	
			Convention of forms	Convention of means	Politeness	Cultural norms
Requesting and responding	1	84%	18%	-	68%	-
	3	84%	-	32%	68%	-
	7	64%	-	20%	42%	-
	8	34%	10%	-	24%	-
	15	16%	-	-	-	-
	16	90%	-	28%	38%	-
	20	70%	10%	26%	22%	-
25	10%	2%	10%	2%	-	
Mean		56.5 %				

The respondents were not conscious of selecting suitable request strategies in different situations. Most subjects assumed that the more formal the expression was, the more polite he or she would be in the encounter with a native speaker. In fact, politeness is a relative concept and how polite and appropriate an utterance is in a given context depends on a number of factors. Among these factors, relative status, social distance between the speaker and the hearer and ranking of imposition are the social variables that directly contribute to politeness decisions. In question 25, only 5 students (accounting for 10%) had pragmatic awareness when indicating that the expression was not appropriate. The rest found it appropriate because they judged the relative power or social distance between a taxi driver and a passenger differently from a native speaker. According to the surveyed Americans, Hong had better not speak to a taxi driver in such a formal way as, *“Excuse me, would you please take me to the airport?”* The right utterance should be *“Airport, please.”* In this situation, over-politeness is not tactful, thus inappropriate. Among 5 students who had the correct answer, one was aware of politeness and pragmalinguistic facet regarding convention of forms: *“It is not necessary to use the structure “Would...please...” because it is too polite in this situation.”* The facet of convention of means was mentioned by 5 students. Some explanations are as follows, *“I think it is too long.”*, *“Hong only needs to mention the destination. That’s enough.”*

4.5. Awareness of inviting and responding

Table 6. Students’ awareness of inviting

Speech act	Correct	Pragmalinguistic	Sociopragmatic
------------	---------	------------------	----------------

	Item	Correct answer rate	Convention of forms	Convention of means	Politeness	Cultural norms
Inviting and responding	10	14%	-	4%	2%	-
	19	32%	-	-	-	10%
Mean		23%				

The correct answer rate by these speech acts was surprisingly low. For example, in question 19, 68% of the subjects thought that it was inappropriate for Phuong to invite his American colleague by saying *“I’m going to give a dinner party this Friday night. Come if you want to”*. Most of them stated that Phuong was not sincere and enthusiastic enough by saying *“Come if you want to”*. This choice can be explained with differences between Vietnamese and American cultures. In Vietnamese culture the act of inviting conveys great politeness for it always manifests good will on the part of the inviter. Normally, the inviter is always ready to repeat his/her invitation many times to show his/her sincerity, and the addressee will generally not decline the invitation at last because the refusal is supposed to threaten the speaker’s face. However, according to the surveyed Americans, in their culture, repeated invitations are considered improper and even rude. In their view, others should not impede their freedom even though the invitations are made politely. Therefore, the inviters always use the pattern *“I will have a..., come if you want to”* or *“How about...?”* or *“Would you like to...?”*. Among 32% of the students who considered this invitation appropriate, five were aware of this difference between the two cultures. One example is *“I think it is an invitation which shows that Phuong does not impose his will on his colleague but gives options to make him feel free and not awkward.”*

4.6. Awareness of parting

Table 7. Students’ awareness of parting

Speech act	Item	Correct answer rate	Pragmalinguistic		Sociopragmatic	
			Convention of forms	Convention of means	Politeness	Cultural norms
Parting	11	68%	-	30%	26%	2%
	12	16%	-	4%	-	2%
	23	64%	4%	20%	6%	-
	24	42%	-	16%	16%	-
Mean		47.5%				

For example, in question 11, 68% of the students chose the correct answer, A (Thank you for a lovely afternoon.), 13 informants (26%) could explain their choice clearly by mentioning politeness:

I think A is the choice because it is polite and appropriate to the situation, showing the guest’s gratitude for the host’s hospitality.

One student claimed:

I think the setting here is in America, so the guest should do what Americans do. Therefore, A is the correct answer.

The facet of pragmalinguistic awareness concerning conventions of means was reported by 15 students. Examples are given as follows:

“It is a conventional ritual to separate.”, “Before parting, we should thank the host for a lovely time spent in his house.”, “Thanking the host is the most suitable to show our gratitude.”

However, there were three students who could not give out their explanations. The reason might be that their choice was dictated by feeling without their understanding of this pragmatic aspect.

4.7. Awareness of thanking and responding

Table 8. Students’ awareness of thanking and responding

Speech act	Item	Correct answer rate	Pragmalinguistic		Sociopragmatic	
			Convention of forms	Convention of means	Politeness	Cultural norms
Thanking and responding	13	68%	2%	4%	36%	2%
	21	10%	4%	-	-	-
	14	22%	-	6%	4%	-
	22	16%	2%	-	-	-
Mean		29%				

The Vietnamese pattern of responses to thanks is different from that of American. In Vietnam, people often say “No, no” or “It’s my duty” when replying to thanks, whereas American speakers often say something like “It’s my pleasure” or “You are welcome”. In cross-cultural communication, an American speaker may feel confused or unhappy when a Vietnamese replies his thanks by saying “It’s my duty to do that”. Having learned English for many years, most of the subjects are familiar with the English formulae of responding to thanks and can accept thanks naturally in most cases. As indicated in question 13, 68% of the subjects chose the correct answer A (You’re welcome.). Among them, 18 students were aware of politeness. One student addressed convention of forms when saying, *“You’re welcome” is suitable because it means “Không có gì” in Vietnamese.* The aspect of strategies was recognized by two students: *“It is a popular response.”* or *“It is a polite response to “Thank you””*. One student chose A based on her experience in watching films. The researcher put this into the cultural norm section.

4.8. Awareness of conversation topics

Table 9. Students’ awareness of conversation topics

	Corre	Pragmalinguistic	Sociopragmatic
--	-------	------------------	----------------

Speech act	Item	ct answe r rate	Conventio n of forms	Conventio n of means	Politeness	Cultural norms
Conversation topics	9	60% 20%	-	-	-	10%
	26	36%	-	-	10%	4%
Mean		38.7 %				

The respondents showed limited knowledge of the target culture in this respect. Question 9 posed a situation in which the students had to choose more than one topic to continue a conversation with a strange person. 46% of the subjects chose A (Do you have any problems at work?), 32% chose B (Can you tell me about your family?), 4% chose D (How much you earn a month?), 12% chose E (How old are you?), 24% chose G (Are you interested in religion?) without knowing that these topics are all privacy to westerners. One student did not know what topic is suitable. There is a great difference in the students' options of conversation topics. While over half of the students (60%) chose C (Would you like something to drink?), only one-fifth of them (20%) chose H (What do you do?) as suitable topics to discuss in their conversation. Only five students were aware of sociopragmatic aspect concerning cultural norms. Examples are as follows:

"It is not acceptable to talk about private things such as age, marital status or sensitive ones like religion or problems. In this case, offering a drink can help the speakers prolong their conversation.", *"Talking about careers may be suitable in conversations with a person you meet for the first time."*

5. Implications

Since the students' low pragmatic awareness resulted from their lack of pragmatic knowledge and cultural information associated with the target language, this research presents some suggestions for TMU English teachers and students in the areas of teaching and learning pragmatics and cultures. First, teachers should raise students' pragmalinguistic awareness by providing their students with necessary language structures and expressions to convey a speech act and reminding students that a speech act (function) can be expressed in many forms and one form can convey many functions. Second, students' awareness of politeness should be improved. Students should be taught how to perform different speech acts in English in different situations of social status, social distance, and ranking of imposition between interlocutors. Teachers should design different contextualized activities to get students engaged in. Third, it is advisable for teachers to enhance their learners' awareness of cultural norms by integrating culture into language teaching, enforcing the teaching of British and American cultural background, creating culture-rich learning environment, designing a cultural syllabus, providing more authentic teaching materials, improving the pragmatic teaching in the way of holding tests and exams and developing teachers' competence. For example, when teaching the speech act of greeting, teachers should introduce cultural aspects related to this speech act and point out cultural differences between Vietnamese and the target language such as: how to greet a person

for the first time, how to greet a friend, ways of greetings, etc. In addition to introducing linguistic and cultural knowledge to learners, teachers should exert more effort to help their students to apply what they have learnt in practice. Teachers can create real situations for students to participate in. For instance, the teacher first lets the students read a passage named “Dining Customs”, and then asks the students to act as waiters and customers at a restaurant in the US. Students are required to talk with each other independently. This provides a great opportunity for them to think and speak in accordance with foreign social conventions and at the same time they have to understand what other people say so as to make the conversation continue smoothly and properly. This role-play activity increases students’ awareness of the appropriate application of cultural information learnt in class and prepares them for real communication with native English speakers. Besides, in order to make sure that students fulfill the activities successfully, teachers should convey enough information about the foreign culture to students beforehand. Teachers should adopt different kinds of modern teaching aids and methods in order to strengthen the leading-in of culture, to make students have an immersed sense and learn English naturally. For instance, they could let students see English original movies, and be associated with language training program and making multimedia courseware. They can invite some foreign teachers to give a lecture and some experts to give a report, which widens the students’ outlook about culture and access a great deal of real English in order to intensify the understanding of cultural differences between Vietnam and western countries.

6. Conclusion

In conclusion, by investigating students’ awareness of different facets of pragmatics, this study has been able to contribute to our knowledge of pragmatic awareness of speech acts in general and pragmalinguistic and sociopragmatic awareness in particular in ways that will benefit not only teachers but students of English as well.

There are some limitations of the study that are worth mentioning. First, the scope of the study is still limited. Regarding participants, only first year students were in concern of the study. Therefore, the research results could not reflect fully students’ pragmatic awareness at TMU in general. Moreover, the small sample size (50 students) in the study can affect the generalizability of the research findings. Also, the research was done based entirely on the Americans’ responses. Therefore, only American cultural norms were of interest. Another limitation of the present study is that part of the questionnaire is multiple-choice questions. The advantage of this method is that it is relatively inexpensive, can be administered quickly to a large number of participants and allows the researcher to describe scenarios in detail. However, although a greater amount of contextual information can be provided, participants only receive written instructions, which, even if they are very precise, rely on a high degree of imagination on the participants’ part, since they can neither hear nor see the conversation in its context. As a consequence, participants have to imagine the speakers’ tone and facial expressions, which might lead to different assessments of the scenarios based on the individual participants’ ideas of how an utterance was intended by the speaker.

References

- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon.
- Bardovi-Harlig, K., & Griffin, R. (2005). L2 Pragmatic awareness: evidence from the ESL classroom. *System*, 33(3), 401-415.
- Brown, P., & Levinson, S. (1978). Universals in language usage: politeness phenomena. In E.N. Goody (Ed.), *Questions and politeness: strategies in social interaction* (pp. 56-299). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, M., & Liddicoat, A.J. (2002). The development of comprehension in interlingua pragmatics: the case of request strategies in English. *Australian Review of Applied Linguistics*, 25(1), 19-39.
- Fasold, R. (1990). *Sociolinguistics of language*. Oxford and Cambridge (US): Blackwell.
- Garcia, P. (2004). Developmental differences in speech acts recognition: a pragmatic awareness study. *Language Awareness*, 13(2), 96-115.
- Hinkel, E. (1997). Appropriateness of advice: DCT and multiple choice data. *Applied Linguistics*, 18(1), 1-26.
- Holmes, J. (2001). *An introduction to sociolinguistics*. England: Pearson Education Limited.
- Kasper, G. & Roever, C. (2005). Pragmatics in second language learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 317-334). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kasper, G. (1996). Introduction: pragmatics in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), 135-148.
- Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?*. University of Hawaii: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Kasper, G. (2001). Four perspectives on L2 pragmatic development. *Applied Linguistics*, 22(4), 502-530.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malinowski, B. (1994). *The problem of meaning in primitive languages*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mey, J. (1993). *Pragmatics: an introduction*. Oxford, UK: Blackwell.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morris, C.H. (1938). Foundation of the theory of signs. In O. Neurath (Ed.), *International encyclopedia of unified science* (vol. 1) (pp. 77-138). Chicago: University of Chicago Press.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd version). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rose K.R., & Kasper, G. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schauer, G. (2006). Pragmatic awareness in ESL and EFL contexts: contrast and development. *Language Learning*, 56(2), 269-318.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: of artificial grammars and SLA. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 165-209). London: Academic Press.
- Schmitt, N. (2002). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J.R. (1979). *Expression and meaning; studies in the theory of speech acts*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stalnaker, R. (1972). Pragmatics. In G. Harman & D. Davidson (Eds.), *Semantics of natural language* (pp. 380-397). Dordrecht: Reidel.
- Yule, G. (2006). *The study of language*. UK: Cambridge University Press.

**Ý THỨC NGỮ DỤNG HỌC CỦA SINH VIÊN
VÀ CÁC HÀM Ý CHO VIỆC GIẢNG DẠY TIẾNG ANH
TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI**

Tóm tắt: Nghiên cứu này nhằm tìm hiểu ý thức về các hành động phát ngôn cũng như ý thức về ngôn ngữ ngữ dụng học và ngữ dụng học xã hội của sinh viên không chuyên ngành tiếng Anh trường đại học Thương Mại. Đối tượng tham gia gồm 5 người Mỹ và 50 sinh viên tiếng Anh không chuyên năm thứ nhất. Tác giả sử dụng hai bảng phiếu khảo sát làm công cụ nghiên cứu. Kết quả cho thấy ý thức của sinh viên về các hành động phát ngôn còn thấp. Sinh viên có ý thức tốt nhất về hành động yêu cầu, trong khi hành động chào hỏi lại ghi nhận tỉ lệ trả lời đúng rất thấp. Ý thức về các khía cạnh ngôn ngữ ngữ dụng học và ngữ dụng học xã hội của sinh viên vẫn còn hạn chế. Sinh viên chú ý nhiều nhất đến khía cạnh lịch sự, trong khi họ chú trọng ít nhất đến các đặc điểm về văn hoá. Tác giả đã đưa ra một số đề xuất nhằm nâng cao ý thức về ngữ dụng học của sinh viên.

Từ khoá: Giao tiếp đa văn hóa, hành vi lời nói, nhận thức thực dụng

THE USE OF PORTFOLIOS ON EFL YOUNG LEARNERS' SENTENCE WRITING: A CASE AT AN ENGLISH LANGUAGE CENTRE IN THE MEKONG DELTA

Phan Thi Mong Kieu*

Can Tho University

Received: 07/06/2018; Revised: 18/07/2018; Accepted: 30/08/2018

Abstract: The aim of this experimental study is two-fold: (1) to find out the extent that the portfolio affects EFL young learners' sentence writing; (2) to explore learners' attitudes towards the use of portfolio. Participants are 60 young learners enrolling Mover courses at an English language center situated in the Mekong Delta. Data were collected and analyzed quantitatively by means of 30 pre-tests (E1 and C1) and 60 post-tests to identify the degree of the treatment's effectiveness. Additionally, semi-structured interviews were administrated to determine learners' thoughts and opinions after using portfolios in their writing. Results have indicated the use of portfolio brings significantly positive effects on EFL young learners' sentence writing ability and the participants have showed positive attitudes towards the use of portfolio.

Key words: Attitudes, portfolio, writing, young learners

1. Introduction

In foreign language learning, the ability to write effectively is becoming more and more important (Weigle, 2002). In addition, as Nezakatgoo (2011) mentioned, writing is the most difficult skill for EFL learners to master. It is more than production of these graphic symbols. The graphic symbols must be arranged in such way according to certain conversion, to form words to form phase. The shift in writing theory from writing products to that of writing processes has led to the popularity of portfolios among educators as an alternative approach both in English as a Foreign Language (EFL) and English as a Second Language (ESL) context as an instructional tool for the exam preparation (Nezakatgoo, 2011). There are many different

* Email: ankieu125@gmail.com

ideas of the definition of portfolios, but the common consensus is that portfolios are the purposeful collections of works showing the development of skills, knowledge or experiences over a period. Basically, the aims of all kinds of language portfolios are to keep records about learners' language learning process, to demonstrate how their skills developed in time and to promote language learning (Gonzales, 2009). In this sense, Council of Europe's Modern Languages Division devised European Language Portfolio (ELP) to motivate learners by acknowledging their efforts, diversifying their language skills at levels and providing a record of the linguistic and cultural skills they have acquired (Little, 2002 & Mirici, 2008).

Song and August (2002) pointed out EFL learners struggled to focus on the skills needed for second language writing and on culturally related issues in the process of writing at the same time when they had a set time during the writing test. Moreover, learners are usually given numerical grades for their writing assignment that may not be accurate indicators of their writing ability. Therefore, it is believed that combining portfolios with an impromptu timed writing sample may help teachers both enhance students' writing ability and make better informed judgments about students' writing ability (Dysthe, 2008). For young language learners, oral skills should be developed first. Theory in child language acquisition has shown that children of young age should be supported to develop language skills in the following order: listening, speaking, then reading and writing (O'Grady, 2005). As such, writing should be developed last of all for children at primary school age and younger. It does not mean that writing is totally ignored when it comes to teaching a foreign language to primary school students. But rather it should come later after a focus on other skills and extra carefully technique and method is required to help young language learners improve their writing. Little (2005) states that language portfolios give children a real sense of pride and achievement by providing an opportunity to perform their language competence to others.

2. Literature review

According to Brown (1998), the concept of portfolios was borrowed from the field of art when it aimed at displaying best samples of an artist's work. Then, it has been commonly used in education field in a wide range of places from the middle of 90s. In this field, there are many different ideas of the definition of portfolios, but the common consensus is that it is a purposeful collection of works showing the development of skills, knowledge or experiences over a period.

A number of studies related to the use of portfolios on young learners' writing have been conducted in different contexts.

In 2011, Taki and Heidari conducted a study on the effectiveness of portfolio-based writing assessment in EFL situations with 40 pre-intermediate young Iranian English learners. The learners were randomly divided into 2 groups: control and experimental group of 20 each. Results of the study indicate that portfolio-based writing assessment has a positive effect on language learning and writing abilities such as fluency, content, conventions, syntax, and vocabulary. It also shows that the use of portfolios helps students' self-assessment and almost all students are satisfied with this method of assessment.

Zorba and Tosun (2011) did research on 24 pupils who are all 6 years old in Turkey to determine the advantages of using language portfolios in kindergartens. The findings revealed

that the language portfolios increased their motivation, incorporate them in the courses, and prolonged their attention span. All of them clearly indicated that the development of autonomous learning can be achieved in kindergartens. Therefore, using portfolios is one of the applicable methods that promotes the development of learners' independence, responsibility and decision making.

Several research studies on the use of portfolio on other levels of learners and on other aspects of language have been also conducted.

In 2009, Yurdabakan and Erdogan conducted a project to explore the effects of portfolio assessment on reading, listening and writing skills of students who enrolled in a secondary school language preparatory class and to analyze the opinions of those students on portfolio assessment. The learners were divided randomly into two groups of 22 each, treatment and control, from secondary school English preparatory. The findings showed that portfolio assessment had a significant influence on students' writing skills as the change in the mean score of the treatment group was much higher than that of the control group. However, the same results were not found for the reading and listening skills. Furthermore, the analysis of students' answers to the open-ended questions showed that portfolio assessment can increase responsibility of students and motivates them.

In order to determine the effect of portfolio assessment on final examination scores of EFL students' writing skill, Nezakatgoo (2011) conducted a study with 40 university students who enrolled in composition course were initially selected and divided randomly into two experimental and control groups. The results revealed that students whose work was evaluated by a portfolio system had improved in their writing and gained higher scores in final examination when compared to those students whose work was evaluated by the more traditional evaluation system.

Shokraie and Tabrizi (2016) investigated the effect of portfolio on writing performance of EFL learners. The participants were 60 undergraduate EFL students in Frisby Language School in Babol, Iran. They were randomly divided into experimental and control groups of 30 each. The experimental group received the treatment (portfolio assessment) while the control group underwent the traditional approach of writing assessment. The participants were also required to complete a questionnaire to assess their reflection and self-assessment. Results of the study indicate that portfolio-based writing assessment has a positive effect on writing ability.

In Vietnam, little research on the use of portfolio has been carried out.

Tran (2007) investigated the effectiveness of portfolio-based assessment in EFL writing settings and found out the attitudes of learners toward the use of portfolio strategy. The data was gathered from the analysis of pretests and posttests and the questionnaires answered by 18 EFL teachers and 64 learners at the center for foreign languages at Can Tho University. The result showed that portfolios are an effective assessment. Besides, the result indicated that the attitudes of the learners were not convinced because the questionnaire was administered only for the experimental group. Therefore, it could not compare learner's attitudes before and after the intervention.

Ung (2010) conducted a study with the aim of revealing the extent of the portfolio's effect on learners' writing anxiety and the attitudes of the learners towards the use of portfolio. To obtain the data, the researcher used three research instruments: pre-questionnaires, post questionnaires and writing blogs. The finding showed that the level of anxiety in students' writing was reduced and they showed positive attitudes toward the use of portfolio .

Nguyen (2015) administrated an action research project with 60 sophomores majoring in English at a university in a Mekong Delta province. The purpose of the research was to find out the impacts of the use of the portfolios on learners' writing performance and the learners' attitudes towards the use of portfolios in their learning. The results revealed that the participants of the experimental group significantly improved their writing after the study while the participants of the control group slightly improved their writing. Moreover, the data of the interviews showed that interviewees had positive attitudes towards the use of portfolio in learning how to write.

It can be deduced that the use of portfolios has come popular as it brings many different benefits for teaching and learning process. It has also interested many scholars conducting research related to its use on the development of students' writing performance. Although they have been done for several times, most researchers focused on the participants from pre-intermediate to advanced English levels. There has been a few research implemented on its use on young language learners. Besides, researchers paid much attention on writing performance in general, thus, there is still space to do a study on a specific space of writing, such as writing sentence ability of EFL language learners.

Despite its potential benefits, portfolio has not been applied much in the Vietnamese teaching context, including the Mekong Delta. Thus, the study on the use of the portfolios on writing performance of EFL young learners conducted in the region would be necessary as it may provide some insightful findings and information that may support educators in their further teaching process.

The research aimed to answer the following questions:

1. What extent does the portfolios affect EFL young learners' sentence writing?
2. What are the attitudes of the learners toward the use of portfolios in writing sentence?

3. Methodology

3.1. Research design

This research is designed as an experimental study implementing both quantitative and qualitative research methods. The Solomon four-group design was adopted because it provides rigorous control over extraneous variables and also provides the opportunity for multiple comparisons to determine the use of the experimental treatment (Campbell & Stanley, 1963). In this design, participants are divided into four groups included one experimental group (E) and three control groups (C1, C2 and C3). The experimental and the first control group (E and C1) are pre-tested groups, and the second and third control

groups (C2 and C3) are not pre-tested groups. After the treatment period, both groups are post-tested. The design of the current study will be summarized by the below table:

Group	Pre-test	Treatment	Post-test
Experimental group (E1)	X	X	X
Control group 1 (C1)	X	-	X
Control group 2 (C2)	-	X	X
Control group 3 (C3)	-	-	X

In Campbell and Stanley (1963), this design is considered as a strong design as it actually involves conducting the experiment twice, once with pre-test and once without pre-test. Therefore, if the results of these two experiments are in agreement, the researcher can be ensured to come up with the findings.

3.2. Data collection

In order to find out the answers for research questions, the quantitative method is first employed. This method included the writing tests, including pre-test and post-test with applying portfolio-based teaching, aims to measure the degree that experimental treatment may change young learners' writing sentence ability. The tests contained 17 questions that required students to write one word answer and a sentence answer about some given pictures during 30 minutes. Their writings were checked based on a rubric by two raters who were familiar with the scoring rubrics. Therefore, the inter-rater reliability was checked.

Then, the qualitative method with semi-structured interviews was adapted to elicit students' opinions and reflections on the use of portfolio on their writing. The combination of various research instruments provides the researcher with more opportunities to find answers for research questions.

3.3. Participants

The participants recruited in the study were 60 young learners trying to achieve Mover certificates, which is claimed to bear equivalent to A1 level following *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment* in a language center situated in the Mekong Delta. To ensure that the learners can reach this level, the language center requires them to take part in 4 courses named CK1, CK2, CK3 and CK4.

In the current research, the researcher chose CK3 learners to involve because of some potential reasons. First, learners at this level occupied most of the population of this language center, thus it helps the researcher collect a bigger sample size than others. Moreover, the researcher who is also a teacher at the language center has mainly taught CK3 and CK4 classes at this language center so that it would be easier and more convenient for the researcher to conduct the current research with her own classes.

3.4. Data analysis methods

To compare the mean scores among groups, Independent and Paired samples T-Tests were applied to compare the results of the post-tests to examine the possible differences between the two groups. Meanwhile, given design of study, analysis of covariance (ANCOVA) was used as a statistical tool for data analysis.

The data collected from the interviews of participants were analyzed based on the protocol designed by the researcher to provide more data for answering the research questions.

4. Findings and discussions

4.1. The extent to which the use of portfolio influences EFL young learners' writing sentence

The Reliability Analysis was first run to check the reliability of the writing tests. The reliability coefficient of the writing tests were acceptable ($\alpha = .718$ for pretest and $\alpha = .778$ for posttest). In other words, the result showed the tests used in the current study were reliable.

Then, the pretests of the experimental and the first control group were first analyzed by the Descriptive Statistics. After that, the Paired Samples T-Test was administrated to compare the mean scores of the participants' writing sentence performance before and after the treatment of the two groups: the experimental group and the first control group.

Finally, the Independent Samples T-test was run to analyze and compare the mean scores in the participants' writing sentence of 2 pairs: (1) the experimental and the first control group and (2) the second control group and the third control group. In order to triangulate the result of the Independent Samples T-Test, One-way ANOVA was also carried out to come up with the final result.

4.1.1. Participants' writing sentence performance within the two groups before the intervention: the experimental (E1) and the first control group (C1)

Before administrating the treatment, 30 students of the experimental and the first control group were pretested. After the data were collected, the Descriptive Statistics Test was first carried out to examine the overall mean scores, the maximum, the minimum and the standard deviation (SD) of writing sentence performance and to compare the mean scores of the pretest between the two groups. The results have indicated that the mean score of the experimental group ($M=7.42$) after being computed is statistically higher than that of the first control group ($M=6.58$). (Please see the Appendix for the outcome of the Descriptive Statistics).

Then, the Independent Samples T-Test was also carried out to analyze and compare the mean scores of the experimental group and of the first control group. The result has demonstrated that there is no difference observed between the mean score of the two groups ($t=1.830$, $df=28$, $sig. =.078 > p=.05$). Because the significant level in this test is higher than the value of p ($p=.05$), it can be concluded that the level of writing sentence performance of participants of the experimental group and the first control group was the same before the intervention. (Please see the Appendix for the outcome of the Independent Samples T-Test).

4.1.2. Participants' writing sentence performance after the intervention

The posttests of 4 groups were also first analyzed by Descriptive Statistics Test. The results revealed that the experimental participants showed the highest mean score among 4

groups' participants, which means the participants of the experimental group performed better in the posttest than others. Meanwhile, among control groups, the second control group which was also received the treatment got the highest mean score.

After that, the Paired Samples T-Test was next operated to check whether there is a significant difference between the participants' level of writing sentence performance before and after the treatment of the two groups: the experimental group and the first control group.

First, the Paired Samples T-Test was conducted to compare the mean scores of the participants' writing sentence performance before and after the study within the experimental group. The Paired Samples T-Test has shown that the mean score of the posttest of the experimental group (M=8.45) was higher than the mean score of the pretest (M=7.42). However, no statistically significant difference was found between the participants' level of writing sentence ability of the experimental group before and after the treatment ($t=-2.001$, $df=15$, $sig=.065$). Therefore, it can be summed up that the participants' sentence writing performance of the experimental group after the treatment was improved, but the improvement is not significant. In other words, the portfolio did not bring significant influence on young language learners' writing performance for the experimental control group. (Please see the Appendix for the outcome of the Paired-Samples T-Test)

Second, the Paired Samples T-Test was next run to compare the mean scores of the participants of the first control group before and after the intervention. The result of the Paired Samples T-Test has indicated that the mean score on the posttest of the participants of the first control group (M=6.88) is slightly higher than the mean score they did on the pretest (M=6.58). Moreover, the result has suggested that no difference between the two mean scores is observed ($t=-.52$, $df=14$, $sig=.612$), which means the level of writing sentence performance of the first control participants on the pretest and posttest is not statistically different. (Please see the Appendix for the outcome of the Paired-Samples T-Test)

The next step, two Independent Samples T-Tests were administrated to compare the progress of the improvement in writing sentence ability between 2 pairs: (1) the experimental group and the first control group; (2) the second control group and the third control group after the treatment. As mentioned in the Methodology chapter, with the Solomon four-group design, the researcher can have much greater confidence in the findings if the results of these two pairs are in agreement.

The Independent Samples T-Test was first run on the mean scores of the experimental group and the first control group to check whether there is a significant difference. The result of the Independent Samples T-Test has been demonstrated in Table 3.1.

Table 1. The result of the Independent Samples Test on the mean scores of the experimental group (E1) and the first control group (C1)

Levene's Test for Equality of Variances		T-test for Equality of Means						
F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	

								Lower	Upper
Equal variances assumed	1.247	.274	2.721	28	.011	1.56667	.57584	.38712	2.74621
Equal variances not assumed			2.721	26.185	.011	1.56667	.57584	.38343	2.74991

As can be seen in Table 1, the observed Sig = .011 is lower than the p value ($p=.05$) indicating that there is a statistically significant difference between the experimental group and the first control group. In other words, the use of portfolio has been effective or it has a significant positive effect on young EFL learners' writing sentence ability. Moreover, the mean score of the experimental participants ($M=8.45$) is also statistically higher the mean score of the first control group ($M=6.88$). Besides, One-way ANOVA was carried out to double check the reliability of this result. The result of One-way ANOVA has also pointed out that there is a significant influence of the portfolio on YLLs' writing because the significance level was the same as the result of the Independent Samples T-Test ($sig=.011$). Consequently, it can be concluded that the use of portfolio brings positive changes in students' writing sentences after the study. (Please see the Appendix for the outcome of One-way ANOVA).

Then, the next Independent Samples T-test was also run to check whether any difference between mean scores of the second control group (C2) and the third control group (C3) was observed after the treatment. The result has revealed that the mean scores between the two groups are significantly different ($t=2.16$, $df=28$, $sig=.04 < p=.05$). Furthermore, it is obvious that the mean score of the second control group ($M=7.42$) is higher the mean score of the third control group ($M=5.95$). Therefore, it can be concluded that the treatment brings a significant effect on the participants, which implies that the use of portfolio affects significantly students' writing sentences. The result has been illustrated in Table 2.

Table 2. The result of the Independent Samples T-Test on the mean scores of the second control group (C2) and the third control group (C3)

	Levene's Test for Equality of Variances		T-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	.047	.83	2.16	28	.040	1.46667	.67914	.07551	2.85782
Equal variances not assumed			2.16	27.813	.040	1.46667	.67914	.07509	2.85824

In order to triangulate the results of the Independent Samples T-Test, One-way ANNOVA was next run. The result of One-way ANNOVA completely matched the results shown in the Independent Samples T-Test, which strongly confirms that the use of portfolio brings significant effects on YLLs' writing. (Please see the Appendix for the outcome of One-way ANOVA).

4.2. Discussions on the extent to which the use of portfolio influences EFL young language learners' sentence writing

Although it was found that the students' abilities in writing were not significantly different in the pretest, there is a statistically significant difference among the four groups' participants. Specifically, while the two groups who worked with the portfolio performed with remarkable improvement in their writing in the posttest, the other two groups showed not much improvement in the posttest. The data showed the mean scores between the experimental group and the first control group are significantly different ($t=2.16$, $df=28$, $sig=.04 < p=.05$) and it was found similarly in the mean scores of the second and the third control group ($t=2.16$, $df=28$, $sig=.04 < p=.05$). Thus, it can be concluded from the findings that the portfolio can bring positive benefits on YLLs' writing sentence after the study.

Many researchers including Tran (2007), Taki and Heidari (2011), Yurdabakan & Erdogan (2009), Nezakatgoo (2011), Nguyen (2015) and Shokraie & Tabrizi (2016) revealed that the use of portfolio brings significant effects on students' writing performance, the results obtained in this study are matched the findings found by these researchers. In this study, learners who used the portfolio had more opportunities to do the writing tasks in class, to revise their own writing and to discuss with their friends and their teacher frequently, which leads to their improvement at the end of the course.

4.3. The learners' attitudes towards the use of portfolio

4.3.1. Participants' general impressions of the portfolio

First, four over six participants agreed that the portfolio had a good design with many pictures where they could color and draw. They emphasized,

"I think it is beautiful with some tasks for drawing. I love drawing and coloring so much." (Participant 1)

"I like drawing the best. After drawing, I can color and write something, which makes me happy." (Participant 1)

"I think it is beautiful and it has fewer exercises than the workbook." (Participant 3)

"I think it is beautiful. I love many pictures." (Participant 4)

"It seems beautiful and it has more pictures than the workbook." (Participant 5)

On the other hand, two of the participants thought that the design of the portfolio should have some improvements. First, participant 2 mentioned the color of the portfolio. He suggested it should be printed out with colors instead of white and black colors like the current portfolio. Second, participant 6 mentioned that the size of some pictures should be bigger. He said:

"I think pictures are OK. However, some pictures are a bit small." (Participant 6)

Moreover, some of the participants also added that doing different types of tasks included in the portfolio supports them a lot in their learning at school as well as test preparation. Participant 1 mentioned one of the benefits he got from the portfolio,

“One day I was at school, my teacher asked me to write about my close friend, I could do that task because I used to do it in the portfolio before.” (Participant 1)

Similarly, participant 6 added,

“Some of the exercises are the same as the exercises my teachers give at school, so I can do them following the portfolio.” (Participant 6)

Moreover, participant 5 stressed

“Thanks to that portfolio, I knew how to do the tasks in the test. Some kinds in the test were the same as what I did in the portfolio.” (Participant 5)

However, two of the participants found the tasks so easy to them. With these ideas, the teacher who designs the portfolio should take a consideration on the tasks included in the portfolio.

Among 6 participants, participant 1 confirmed that the language is easy to follow.

They also expressed that they preferred the tasks in the portfolio to the workbook because it consists of fewer exercises and more pictures. Specifically, participant 3 expressed,

“I think it is beautiful and it has fewer exercises than the workbook. I do not like many exercises given like the workbook.” (Participant 3)

In addition, they also offered interesting data that they loved to work with the portfolio just because they could compete the tasks with their classmates and get some encouragement from the teacher. That is they could receive some extra stars to exchange the gifts if they finish the exercises well, as shared by one of the participants:

“I have a chance to get an extra star whenever I complete the exercises well, then I exchange the stars I have collected for a gift. I am so excited to receive gifts.” (Participant 1)

After the treatment, two participants showed their happiness because they were always rewarded whenever they performed well. Obviously, teachers' encouragement could bring some positive effects in students' learning process. Therefore, when teachers implement the portfolio in their class, they should plan carefully what they may reward for their students if they show good responsibility and improvement during their learning.

“I am so excited to receive gifts.” (Participant 1)

“I can compete with John, I want to win.” (Participant 1)

“My group was usually better than others, so you usually gave us the stars, so I felt very happy.” (Participant 4)

For the learning process, they said that by doing the tasks in the portfolio, they could write the words they have learnt and they were also able to write some sentences about their friends, their family members and their teachers.

4.3.2. Participants' willingness of continuing using the portfolio in future courses

When being asked about whether the participants would like to use the portfolio in the next courses or not, all the participants showed completely their agreement by expressing “Yes, I am” (participant 1), “Sure” (participant 2), “Yes, I agree” (participant 3 and participant 6), “I mean yes” (participant 4) and “It is ok” (participant 5). Some of them also supported the reasons why they agreed such as it can help them get more stars, avoid hearing mom's complain about losing paper and get more chances practice at home.

4.4. Discussions on the young learners' attitudes towards the use of portfolio in learning writing

The individual interviews on the participants' attitudes towards the use of portfolio have shown that the majority of the participants could recognize the value of the use of portfolio in learning writing. Moreover, they all shared the agreement for further portfolio-based implementation for the next courses.

Regarding the participants' impressions about the portfolio, most of participants agreed that the design, the word choice and tasks used in the portfolio were good. The design was attractive and beautiful with many pictures. Moreover, the word choice was easy to understand. Besides, the tasks were said to be helpful and supportable for the learners both for the Mover course they were attending and for their learning at school. Additionally, they were with clear instructions. Therefore, the participants expressed their first nice impression to the portfolio. All of the evaluation mentioned could be explained easily based on the basic characteristics of the participants. All of them are still at the early stage of learning the foreign language, so they love to learn with pictures, easy-followed instructions and various types of tasks. In addition, the majority of the learners (4 out of 6 participants) strongly believed that the portfolio helps them not only increase the learning motivation but also improve the writing performance. Sharing the same viewpoint, Zorba and Tosun (2011) used to mention that portfolio could increase students' motivation and autonomy in learning in their study which was done on 24 six-year-old students in Turkey.

Regarding the willingness of using the portfolio for the further classes, they all showed their agreement. Basing on the agreement, it is safe to conclude that the participants expressed positive attitudes towards the use of portfolio.

The results of the qualitative data on the participants' attitudes towards the use of portfolio has a strong match to the results found by Taki & Heidari (2010), Ung (2010) and Nguyen (2015) who affirmed that most of the participants in their study showed the satisfaction on the use of portfolio in their learning.

5. Conclusion and implications

The result on the extent of the use of portfolio on young learners' sentence writing has indicated that generally the participants of the groups received the treatment in the current study improved significantly their sentence writing ability. In other words, the use of portfolio brings a positive effect on students' writing results. Therefore, teachers are recommended to implement this helpful means in their teaching English to younger learners. Moreover, teachers should equip themselves thoroughly with the fundamentals of writing as well as the methods and

techniques applied in young language classrooms so that they may handle teaching writing for young language learners more successfully and effectively.

Qualitative results from the analysis of interview data provided information about the students' attitudes towards the use of portfolios. The majority of participants showed their happiness when using portfolios and their willingness of using portfolios in next courses. Thus, the teachers should consider combining this tool with other teaching techniques which help students develop their skills through the time. However, it might be suggested that there was still great variation among the learners about their opinions, and so teachers should take more considerations for applying portfolio in their classes.

References

- Brown, J.D. (1998). *New ways of classroom assessment*. Alexandria, VA: TESOL.
- Campbell, D.T., & Stanley, J.C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally
- Dysthe, O. (2008). *The challenges of assessment in a new learning culture*. New York: Routledge.
- Gonzales, J.A. (2009). Promoting student autonomy through the use of European language portfolio. *ELT Journal*, 63(4), 373-382.
- Little, D. (2002). The European language portfolio: structure, origins, implementations and challenges. *Language Teaching*, 35, 182-189.
- Little, D. (2005). The common European framework and the European language portfolio: involving learners and their judgments in the assessment process. *Language Testing*, 22(3), 321-336.
- Mirici, İ.H. (2008). Development and validation process of a European language portfolio model for young learners. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(2), 26-34.
- Nezakatgoo, B. (2011). The effects of portfolio assessment on writing of EFL students. *English language teaching*, 4(2), 231-241.
- Nguyen, A.T. (2015). *The impacts of the use of portfolio on EFL learners' writing performance*. Unpublished M.A thesis. Vietnam: Can Tho University.
- O'Grady, W. (2005). *How children learn language*. London: Cambridge University Press.
- Shokraie, S.A.S., & Tabrizi, A.R.N. (2016). The effect of portfolio assessment on EFL learners' L2 Writing Performance. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(5), 321-331.
- Song, B., & August, B. (2002). Using portfolio to assess the writing of ESL students: a powerful alternative?. *Journal of Second Language Education*, 11(1), 49-72.
- Taki, S., & Heidari, M. (2011). The effect of using portfolio-based writing assessment on language learning: the case of young Iranian EFL learners. *English Language Teaching*, 4(3), 192-199.
- Tran, L.K. (2007). *The effectiveness of portfolio-based assessment in English-as-a foreign-language writing settings*. Unpublished M.A thesis. Vietnam: Can Tho University.
- Ung, T.T. (2010). *The effect of assessment portfolio strategy on EFL learners' writing anxiety*. Unpublished M.A thesis. Vietnam: Can Tho University.
- Weigle, S.C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yurdabakan, I., & Erdoğan, T. (2009). The effects of portfolio assessment on reading, listening and writing skills of secondary school prep class students. *Journal of International Social Research*, 2(9), 527-536.

Zorba, M.G., & Tosun, S. (2011). Enriching kindergarten learners' English by using language portfolio and additional instructional materials. *Online Submission*, 1(2), 35-43.

VIỆC SỬ DỤNG BỘ HỒ SƠ ĐỐI VỚI KHẢ NĂNG VIẾT CÂU CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC: MỘT TRƯỜNG HỢP NGHIÊN CỨU TẠI TRUNG TÂM ANH NGỮ TẠI ĐỒNG BẰNG SÔNG CỬU LONG VIỆT NAM

Tóm tắt: Nghiên cứu này được thực hiện nhằm hai mục đích: thứ nhất là để tìm hiểu mức độ của việc sử dụng lưu trữ hồ sơ đối với sự phát triển khả năng viết câu của học viên thiếu nhi và thứ hai là tìm hiểu thái độ của học viên đối với việc sử dụng hồ sơ lưu trữ trong quá trình học môn viết. Những học viên tham dự nghiên cứu này là sáu mươi học sinh tiểu học đang theo học khóa Mover tại một trung tâm Anh ngữ tọa lạc tại Đồng Bằng Sông Cửu Long. Dữ liệu trong nghiên cứu được thu thập và phân tích thông qua hai bài kiểm tra: kiểm tra đầu khóa của ba mươi học viên của nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng thứ nhất cùng với bài kiểm tra cuối khóa của tất cả sáu mươi học viên. Sau đó, những cuộc phỏng vấn được tiến hành nhằm mục đích xác định thái độ của học viên đối với việc sử dụng hồ sơ lưu trữ. Kết quả nghiên cứu cho thấy việc sử dụng hồ sơ lưu trữ mang lại ảnh hưởng tích cực đối với khả năng viết câu của học viên và học viên trong nghiên cứu cũng thể hiện thái độ tích cực đối với việc sử dụng lưu trữ hồ sơ trong quá trình học.

Từ khóa: Thái độ, lưu trữ hồ sơ, kỹ năng viết, học viên tiểu học

STRATEGIES APPLIED IN THE VIETNAMESE-ENGLISH TRANSLATION OF TERMS OF ADDRESS IN NGUYEN HUY THIEP'S SHORT STORIES

Truong Khanh My*

University of Foreign Languages, Hue University

Received: 01/08/2017; Revised: 18/09/2017; Accepted: 30/08/2018

Abstract: This paper resulted from my study into the translation of Vietnamese terms of address (TODs) used in three stories written by Nguyen Huy Thiep, namely *A drop of blood* (ADOB), *Lessons from the Countryside* (LFTC) and *Remembrance of the Countryside* (ROTC). The aim is to investigate the strategies adopted in translating these terms and how effective they are in conveying the nuance of the terms. Analyses revealed that most of the translations were strictly adherent to the target language (TL)-oriented side. The strategies, in most cases, resulted in the incomplete conveyance of the nuance of the terms, and the effects on the readers were also not similar to what received by the readers of the source language. Therefore, the translator should attend more closely to the linguistic and cultural elements of both the target texts (TTs) and the source texts (STs) to ensure the complete conveyance of both meanings and implications of the terms.

Key words: Domestication, foreignization, literary translation, translation strategies, Vietnamese terms of address

1. Introduction

Within the expansion of intercultural communication, the interaction between people from different nations and cultures is becoming more frequent. In communications, it is inevitable to use TODs which differ because of the cultural diversity. TODs refer to the collocutor; hence, contain a strong element of deixis and are the reflection of national cultures (Braun, 1988). During thousands of years of development, Vietnam has formed a sophisticated addressing system, while TODs in Western countries are relatively simple. The Vietnamese system of TODs including kinship terms, personal pronouns (PPs), proper names and occupational titles is significantly different from and much more diverse than the English system (Luong, 1990). Hence, to specify exactly the relation between people, it is of importance for the translators to consider carefully the linguistic and cultural features of both the original and the translated texts.

It is generally accepted that TODs have two functions. The first one is 'vocative' by which TODs are used to call someone directly, and the second is 'referential' by which they are used to refer to people (Trudgill, 1983). Within the scope of this thesis, TODs are chosen on the basis of these two functions. The study focuses on the strategies used in the translation of three short stories by Nguyen Huy Thiep to examine the effectiveness of these strategies in conveying the rich nuance of the terms from Vietnamese into English. The three STs are taken from the book entitled *The collection of Nguyen Huy Thiep Short Stories*, and the translations are from the book named *Crossing the River: Short Fiction by Nguyen Huy Thiep*, edited by Nguyen and Sachs.

* Email: mytruong92@gmail.com

The aim of the research is not only to describe how the strategies are used, but also to raise the need for translators of Vietnamese-English literature texts, particularly in treating TODs, to consider carefully the linguistic and cultural features of both the original and the translated texts. During the analysis process, the similarities and differences regarding semantic features between Vietnamese and English TODs are clarified before the considerations and generalizations for the translations of Nguyen's stories are proposed.

The research is to seek answer to the following questions:

1. What types of TODs are used in *A Drop of Blood, Lessons from the Countryside, and Remembrance of the Countryside*?
2. Which strategies are used in the Vietnamese-English translation of TODs in three above stories?
3. What degree are these strategies effective in conveying the nuances of the terms?

2. Theoretical framework

2.1. Classification of Vietnamese terms of address

According to Luong (1990, p. 2), the Vietnamese system of TODs is much more diversified and intricate compared to the English system. The English *I* and *You*, for instance, "have as their counterparts in the Vietnamese system dozens of linguistic forms of various grammatical subclasses." Cooke (1968) and Luong (1990) classify Vietnamese TODs into four types: personal pronouns, kinship terms, job/title terms and personal names. Adapted from the classification by Cooke (1968, p. 186-193) and Luong (1990, p. 124-128), the system of Vietnamese PPs is summarized in Table 1 below.

Table 1. Vietnamese personal pronouns

Persons			Number
First-person pronouns (Addressor) (English: "I/we")	Second-person pronouns (Addressee) (English: "you")	Third-person pronouns (English: "he, she, it/they")	
<i>Toi</i>		<i>Han, No, Y</i>	Singular
<i>Tao</i>	<i>May, Mi</i>		
<i>To</i>			
<i>Ta</i>			
<i>Minh</i>			
	<i>Minh</i>	<i>Chung no, Chung, Ho</i>	Plural
<i>Chung toi</i>			
<i>Chung tao</i>	<i>Chung may, Bay, Chung bay</i>		
<i>Ta/ Chung ta</i>	<i>bay</i>		
<i>Chung to, Chung minh, Minh</i>			

As shown in Table 1, there are five common pronouns for first-person singular reference. Their corresponding plural forms are created by adding *chung* to the singular forms. *Minh* and *ta*, meanwhile, can also be used in plural reference. The terms *chung minh* and *chung ta* are inclusive of the addressee, and hence mean *you* and *I*. *Chung toi, chung tao, chung to*, in

contrast, refer to a group containing the speaker and some people other than the addressee, hence are exclusive and mean *I* and *he, she, or they* (Cooke, 1968, p. 198).

Regarding the second-person pronouns, there are three singulars and three corresponding plural forms. Not all the first-person pronouns have their corresponding pronouns in the second-person system. One point of noticing is that *tao* can be used reciprocally with second-person pronouns (*may* or *mi*) while others are commonly paired with job/title terms, kinship terms, or even personal names (Ngo, 2006). The third-person pronouns include three commonly used pronouns in singular forms and three in plural. Based on this description, it is clear that the relationship between English PPs and Vietnamese PPs is one-to-many.

In Vietnam, kinship terms, used pronominally, play a much more important role in Vietnamese system of TODs than the PPs (Cu Dinh Tu, 2001; Luong, 1990). Cooke (1968) defines kinship terms as “nouns, most of which have a primary meaning denoting blood kin” (p. 125). Luong (1990) observes that not only are they used for third-party reference, but also pervasively for reference and self-reference among related and non-related people, to express a wide range of meaning, from disrespect to great respect, and from an extreme distance to a high level of intimacy.

Vietnamese terms have their equivalents with most of the kinship terms available in English (Ngo, 2006), however, there are many Vietnamese terms for which no English equivalents can be found, such as those translated as *younger uncle, older aunt, maternal brother, female cousin*, to name just a few. It is beyond the scope of this paper to provide a detailed explanation of all the Vietnamese kinship terms. Adapted from Cooke (1968, p. 214-219), Table 2 summarizes the meanings and usages of the Vietnamese kinship terms. The list is representative rather than exhaustive.

Table 2. Vietnamese kinship terms

Kinship terms	Literal meaning	Usages		
		Usages in both first and second persons	Usages in first person	Usages in second person
<i>Co</i>	Great-great grandparent	Very old person addressing or addressed by a much younger person		To a very old person
<i>Cu</i>	Great grandparent	Very old person addressing or addressed by a much younger person		To a very old person
<i>Ong</i>	Grandfather (Great uncle)	Male of about grandparent’s age addressing or addressed by young person	Male (arrogant)	Terms among male equals
<i>Ba</i>	Grandmother (Great aunt, Ranking step mother)	Female of about grandparent’s age addressing or addressed by young person	Female (arrogant)	Terms among female equals
<i>Bo/Cha/Tia</i>	Father	Father addressing or addressed by offspring		Young man (humorous or ironical tone)
<i>Me/Ma/Bam</i>	Mother	Mother addressing or addressed by offspring		Young woman (humorous or ironical tone)

<i>Bac</i>	Parent's elder sibling or cousin	Person of parent's age or above addressing or addressed by young person		Person of speaker's age or above
<i>Co</i>	Father's younger sister/female cousin	Woman of parent's age or under addressing or addressed by child		Woman younger than speaker
<i>Chu</i>	Father's younger brother/male cousin	Man of parent's age or under addressing or addressed by child		Man younger than speaker
<i>Cau</i>	Mother's younger brother/male cousin	Man of parent's age or under addressing or addressed by child		Terms among intimate friends Man younger than speaker
<i>Anh</i>	Elder brother/male cousin	Husband addressing or addressed by wife Older male addressing or addressed by younger person	Older to Younger	General terms for male equals
<i>Chi</i>	Elder sister /female cousin	Older female addressing or addressed by younger person	Older to Younger	General terms for female equals
<i>Em</i>	Younger sibling/ cousin	Wife addressing or addressed by husband Younger female addressing or addressed by older person	Younger to older	Man and woman younger than speaker (intimate situations)
<i>Con</i>	Child/offspring	To or by person about the same age as offspring		
<i>Chau</i>	Grandchild, nephew, niece	To or by person much younger than speaker		

In addition to PPs and kinship terms, Vietnamese people also use job/title terms, such as *bac si* (“doctor”), *dong chi* (“comrade”) and personal names as means of address and reference. As Luong (1990) observes, occupational titles, in Vietnam, are used to address others and refer to oneself more commonly than in English. As indicated by Jones (1970, p. 217), the similarities between Vietnamese addressing system and other addressing systems in mainland Southeast Asia, such as the emphasis on age, social rank, and status, are obviously cultural factors extending to all Asia; nevertheless, the ways of how they are handled are unique to each. Therefore, the study of TODs contributes to revealing the cultural values, beliefs, and attitudes of the country that they originate and of the people who use these terms.

2.2. Domesticating and foreignizing strategies

2.2.1. The domesticating strategy

Venuti's theory is often compared with that of Nida. They are different from each other in their responses to equivalence, particularly on the functions of translation and aspects of acceptable translation. The ‘domesticating’ strategy involves “an ethnocentric reduction of the foreign text to target-language cultural values” (Venuti, 1995, p. 20). It, therefore, allows the tailoring of the source message to both linguistic and cultural expectations of the receptors. Its typical characteristics as defined by Venuti (1995) include ‘fluency’, ‘transparency’, ‘naturalness’, and ‘readability’. According to Nida (1964, p. 167), naturalness is the central

element of this type of translation; it creates an impression that the text is no longer a translation, but appears as if it is written in the TL. This approach allows the alliterations or adaptations of the SL terms, such as “shifting word order, using verbs in place of nouns, and substituting nouns for pronouns” (Nida, 1964, p. 159). If there are some linguistic and cultural elements in the ST alien to the TL readers and cultures, they are likely to be avoided in the TT.

This translation approach is the predominant mode in Anglo-Saxon cultures since English readers seem reluctant to read those that appear to be translations (Bassnett, 1997). Venuti also asserts that fluency and naturalness have become expected modes of translation, especially in Anglo-American cultures, with the fluency and domestication being the recurrent themes of commendation. Within the prevalence of domestication, Venuti points to an issue of translation, referring to it as the invisibility of translator.

2.2.2. *The foreignizing strategy*

In the contemporary translation field, Nida is seen as the person who initiates the controversy between ‘domesticating’ and ‘foreignizing’ (mainly in his translation of Bible). He is regarded as the representative of those supporting ‘domesticating’ translation. Venuti, meanwhile, is the spokesman of those favoring the ‘foreignizing’ strategy. This strategy puts the “ethno deviant pressure on TL cultural values to register the linguistic and cultural difference of the foreign text, sending the target reader abroad” (Venuti, 1995, p. 20). Therefore, the translator intentionally disrupts the linguistic and cultural expectation of the TL to signify the otherness of the translation.

Venuti emphasizes that ‘foreignizing’ is not the same as ‘literalism’. Foreignness in terms of linguistic and culture can be criteria to judge whether the translation is domesticated or foreignized. Literal translation, meanwhile, is the technique dealing mostly with the linguistic forms (Yang, 2010). In ‘foreignizing’ strategy, the translator is expected to keep the linguistic and cultural difference of the SL by seeking the “purely formal replacement of one word or phrase in the SL by another in the TL” (Hatim & Munday, 2004, p. 40). Nida (1964, p. 159) refers to it as ‘gloss translation’, which is designed to allow the TL reader to fully identify himself as a person in the SL context and to fully understand the customs and means of expressions of the SL. According to Yang (2010), ‘foreignizing’ translation can inform the readers of the SL culture, but the alien cultural and linguistic features might cause the information overload to the target readers. This type of translation may require footnotes to make the text easier to comprehend, and such footnotes might disrupt the fluidity of text; hence, they are not commonly utilized.

Venuti’s ‘domestication’ and ‘foreignization’ are not the approaches without any drawbacks. According to Tymoczko (2000), Venuti’s concepts are not clearly defined. She adds that if necessary and sufficient criteria are not established, how can the writer take it to achieve the desired result. Tymoczko indicates that Venuti’s project seems to lose much of its importance if we end up seeing the ‘domestication/foreignizing’ as a universal standard of evaluation. Venuti, of course, does not frame his study in this way; he sees his approach both as a potential basis for the translation practice and as an analytical tool in relation to contemporary and historical translation texts by other translators.

Baker (2010, p. 115), meanwhile, concerns that the translated texts might contain both domesticating and foreignizing elements on the same level which are likely to be disguised by Venuti's generalizations; hence, she points out the problems of using dichotomous systems in translation studies. In the second edition of *The Translator's Invisibility: A History of Translation*, Venuti (2008) asserts that his system is not a true dichotomy. The two terms "do not establish a neat binary opposition that can simply be superimposed on 'fluent' and 'resistant' discursive strategies" (p. 19). In this study, I apply Venuti's approach to individual translation choices, considering it as one of many possible considerations to minimize the problems inherent in a dichotomy (accepting that the approach is indeed dichotomous).

3. Methods and materials

In doing this study, I selected three stories written by Nguyen Huy Thiep and their translations extracted from the book *Crossing the River: Short Fiction by Nguyen Huy Thiep*. The STs were scanned to locate the TODs used in dialogs, and then the English versions were scanned to determine the parallel expressions. TODs were identified when they fitted criteria and classifications of Cooke (1968) and Luong (1990). Once one term was detected, I rechecked its original meaning in *A Vietnamese Dictionary* (Hoang et al., 2003) and the meaning of the translated term in *Oxford Advanced Learner's Dictionary 8th* (OALD) (2010). During this process, 853 TODs were found in the STs, which were then classified into five types: kinship terms, personal pronouns, proper names, occupational titles and others. After all the TODs in dialogs of the STs and their equivalents in the TTs were picked up, they were classified into different columns (TODs were written in bold). Conclusions were drawn based on the tables to decide which types of TODs are popular in the STs and which strategy dominates in the translation of these Vietnamese terms into English. Finally, based on how effective these strategies are in conveying the nuances of the terms, I proposed the suggested strategies.

4. Findings

4.1. Translation strategies for each type of terms of address

Table 3 below is the summary of translation strategies for each type of TODs identified in the STs, with the data being ordered by descending frequency.

Table 3. Summary of translation strategies for each type of terms of address

Translation strategies for kinship terms
Translation by using a more neutral word
Literal translation
Translation by omission
Translation by cultural substitution
Translation by using a more general word
Translation by paraphrasing
Translation strategies for personal pronouns
Literal translation
Translation by using a more neutral word
Translation by omission
Translation by cultural substitution

Translation by using a more general word	
Translation by paraphrasing	
Translation by expansion	
Translation strategies for proper names	
Retention of the name	Use the name as such
	Use the name, adding some guidance
Omission of the name	Omit the name but transfer the sense by other means
	Omit the name and the allusion altogether
Omission + using the name	
Literal translation + using the name	
Cultural substitution + using the name	
The last three strategies are for names composed of two elements: kinship term/personal pronoun and a name.	
Translation strategies for occupational titles	
Translation by cultural substitution	
Translation by using a more general word	
Translation by omission	
Literal translation	
Literal translation+ using the name (1)	
Omission+ using the name (2)	
Cultural substitution + using the name (3)	
(1), (2), (3) are the strategies used for the term composed of a title and a name.	
Translation by paraphrasing	
Translation strategies for other TODs	
Translation by paraphrasing	
Translation by using a more neutral word	
Translation by cultural substitution	
Literal translation	
Translation by omission	

With the purpose of analyzing the translation strategies, the framework suggested by Baker (1992), Leppihalme (1997), Newmark (1988), and Venuti (1995) were adopted. Regarding the strategies used for each type of TODs, it was found that ‘using a more neutral word’ was the most prevalent strategy for translating kinship terms. ‘Literal translation’, meanwhile, was popular among personal pronouns and occupational titles – two types that were often used with literal meanings in the STs and had ‘one-to-one’ equivalents in the translations. Regarding the proper names, most of them were kept in the translation, which means the strategy of ‘using a loan word’ was adopted in this case. In case the name was preceded by a kinship term or PP, the translator combined two strategies to fully transfer the meaning and implications of the term. Of all the strategies, translating by expansion was the least popular, being used only two times in the translations and for PPs only.

4.2. Domesticating and foreignizing strategies in the translation of terms of address

Based on the strategies for each type of TODs discussed in section 4.1, I classified all of them into either ‘domesticating’ or ‘foreignizing’ to see whether or not they are reliable as far as the achievement of equivalent effect is concerned. As shown in Figure 1, ‘domesticating’ strategy dominated with 86.4%, while only 13.6% of 853 TODs were translated by the

‘foreignizing’ strategy. The translations of all three stories adhered more extensively to the principle of ‘domesticating’ strategy; hence, were more on the side of the TL-oriented approach.

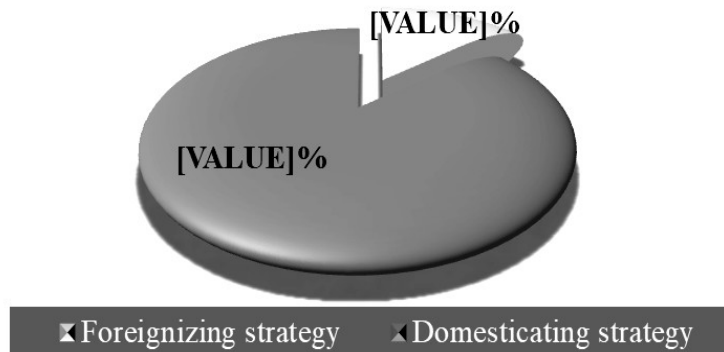


Figure 1. Translation strategies for Vietnamese terms of address

5. Discussion and implications

5.1. Domesticating strategy and equivalent effects

Table 4. Examples of terms of address and the translated versions

Source texts	Name of story	Translated versions
1. <i>Con</i> than yeu. <i>Bo</i> rat buc minh vi <i>bo</i> di vang thi <i>me</i> tu tien tha con ve nong thon. <i>Tao</i> xin bao cho may biet, do cho, rang nha may o thanh pho, tuong lai cua may o day. <i>Con</i> oi hay nghe loi <i>bo</i> , <i>con</i> phai ve ngay (p. 157).	LFTC	Dear <i>son</i> , I was very upset because <i>your mother</i> decided on her own to let <i>you</i> go into the countryside when I was away. I want to let you know that your dog, your house is in the city, your future is here... <i>Son</i> , listen to <i>me</i> , you have to come back at once. (p. 37).

The father, being angry about his son’s decision to come to the countryside without his permission, keeps switching the terms he uses for self-addressing and for addressing his son, from the pair *bo* (“father”) - *con* (“son”) to *tao* (“I” with angry tone) - *may* (“You” with angry tone). As observed by Luong (1990) and Ngo (2006), the shift in the choice of TOD concurrently signals a change in the speaker’s attitude and feelings towards his listener. In this case, the use of the pair *tao* - *may* used by the father expresses his extreme anger towards his son’s behavior, thus indicating a temporary negation of their blood relation and the denial of “their co-membership in a unified unit” (Luong, 1990, p. 129). Later, the father switches back to the intimate and affectionate kinship pair *father* - *son* to persuade his son to come back to his home in the city. Since both *bo* (“father”) and *tao* are rendered into *I*, the target readers are unable to experience this shift. Although they may be able to understand the change in the father’s attitude towards his son via some words such as *son* (at the end) or *dear son* (at the

beginning), it is impossible for them to comprehend the father’s significant sway in his feeling in the same way as it could be felt and understood by the readers of STs.

2. <i>Co chu</i> không cần tiền, chỉ cần tình cảm (p.361).	ROTC	<i>We</i> don’t need money. We only need feelings (p. 265).
--	------	---

In (2), the aunt uses the kinship term *co chu* (“junior paternal aunt and junior paternal uncle”) for self-addressing and for referring to her husband when she talks with her niece. The term *co chu* with the first element meaning junior paternal aunt and the second meaning junior paternal uncle is rendered into *we*. The back translation for *we* will be *chung ta* – a more general word than the term *co chu*. A possible reason for the translator’s choice is that this translation will make it easier for the target readers to understand the referents indicated by the term. On the one side, if they are translated literally, the translation will be lengthy. Vietnamese kinship terms differentiate between people from the paternal and maternal side; therefore, the literal translation, in this case, might confuse the target readers. However, on the other side, the kinship term *co chu* is used to reinforce the relation within members of the family; hence by translating it into a more general English term, the solidarity carried by the term is lost.

3. Dung mua Tam Cuc cho <i>no</i> . Lon len <i>no</i> ham choi thi chet (p. 141).	LFTC	Don’t buy Tam Cuc for <i>him</i> . When he grows up <i>he</i> ’ll be addicted to it, and that will be the death for him. (p. 13).
---	------	---

The use of *no* (“it”) in (3) indicates the high degree of intimacy and is used to refer to human beings. The only case that *it* in English refers to the human beings, as indicated by OALD (2010), is for a baby, especially the one whose sex is unknown. In the translation, *no*, depending on the referents, is substituted by the corresponding pronouns or objects for human beings (adults) to avoid unnaturalness and oddness. In (3), it is translated into *he* when functioning as the subject of the sentence (male person) and into *him* when functioning as the object. The translation of the term *no* into several forms in English is because Vietnamese does not differentiate the use of TODs for subject and object as English does. In this case, the translator might see it necessary to use a term which suits the English language much better than the literal translation. However, as *no* (“it”) implies the attitude of the addressor (intimacy and affection), the substitution fails to convey the nuance of the term. Based on these examples, we can see that ‘domesticating’ strategy does not guarantee the equivalence in terms of effect. In certain cases, it causes a great loss of socio-cultural meanings and pragmatic implications, thus making the equivalent effect impossible.

5.2. Foreignizing strategy and equivalent effects

Since the ‘domesticating’ strategy cannot always result in the equivalent effect, one question arisen is that whether or not the ‘foreignizing’ can be a solution to that problem. In the stories analyzed, this strategy was used much lesser than its counterpart (13.60% compared to 86.40%).

4. Day la <i>co Lan</i> , sinh vien truong thuoc, chau cua <i>ong Tan Dan</i> lam bao ngoai Ha Noi (p. 199).	ADOB	This is <i>Miss Lan</i> , student of school medicine, niece of <i>Mr. Tan Dan</i> make newspaper outside Ha Noi (p. 160).
5. May ma doi con co <i>Bao Cong</i> (p. 145).	LFTC	Luckily the world still had <i>Bao Cong</i> (p. 19).
6. Sang nao toi cung di chua lay <i>Phat to Nhu Lai</i> cho chet (p. 147).	LFTC	Every morning I go to the temple and pray to <i>Buddha Nhu Lai</i> for death (p. 22).

In (4), the speaker introduces his girlfriend to his sister. He addresses the girlfriend as *co Lan* (“Miss Lan”) and her uncle as *ong Tan Dan* (“Mr. Tan Dan”). The names in both phrases are transferred into the TL while two kinship terms *co* (“junior paternal aunt”) and *ong* (“grandfather”) are rendered in to *Miss* and *Mr.* respectively to preserve the politeness and respect expressed by the kinship terms. It is not natural in English to use *Mr.* or *Miss* before first names such as before *Lan* and *Tan Dan*; however, this translation is still effective in helping the readers understand the speaker’s respect and affection for his lover. Should these two kinship terms be omitted, the nuance of the whole sentence will obviously be affected. Although these equivalent forms might not sound very natural in English in such situations, they evidently do not make the TT non-fluent, neither do they result in any disruptions to the flow of the TT. In these cases, they successfully accommodate linguistic and cultural differences of the original text. However, the study of these texts found that such attempts to produce formal equivalence translation were rare. This is understandable since giving the equivalent forms to all TODs would make the TTs highly unnatural and influent. Also, doing so would frequently require lengthy footnotes or explanations to make the target text comprehensible.

In the last two examples, the translator either keeps the name as in the SL (5) or literally translates the first constituent and then keeps the second (6). The choice to foreignize the translations in these cases can perplex the readers who never know the meanings or representative of those names. *Bao Cong* or *Justice Bao*, which features a famous Chinese Mandarin, is a 236 television series hugely popular in many countries in East and Southeast Asia; hence, it is easy for the readers of the SL to know who *Bao Cong* is. Regarding the readers of the TL, this name has never existed in their culture, thus causing a comprehension problem for them. For example, they may wonder why the speaker mentions the name *Bao Cong* and what contributions he made that makes his existence become that important.

Regarding the name *Phat to Nhu Lai* (Buddha Nhu Lai), Vietnamese people easily understand to whom this name refers, as the dominant religion in Vietnam is Buddhism. However, this religion is far less popular in Western countries; therefore, the ‘foreignizing’ strategy might result in the confusion among the target readers who might understand the term Buddha but might have no idea about *Nhu Lai*. If this translation is strictly evaluated, we can see that the name *Nhu Lai* is kept as it appears in the SL (a sign of ‘foreignizing’), but the term *Phat to* is not completely translated. There is an omission in meaning in this translation. *Phat* is equivalent to *Buddha* and *to*, if translated, should be equivalent to *Lord*. Therefore, the term should be *Lord Buddha Nhu Lai*. In this case, there are both ‘domesticating’ and ‘foreignizing’ elements in the translated phrase. Due to this mixing, the term in the SL is not fully rendered

into the TL, making it harder for the target readers to get the meaning and referent of the term. From this point, it can be seen that the translator did not concentrate on his readers or it might be that the translator did not understand the original name. No matter which prediction is right, the effect on the target readers when keeping these names is negative. Hence, the clue to smoothing out these ‘cultural bumps’ (Leppihalme, 1997) is that the translator should consider using either a footnote or a descriptive equivalent to describe who *Bao Cong* is and who *Nhu Lai* is.

To overcome those problems, I propose below the suggested strategies which can be applied to different types of TODs. Kinship terms for family members and relatives can be translated into English equivalents. In the cases where they are used among non-relatives, these terms, depending on the contexts, can be rendered literally. To minimize the unnaturalness caused by the literal translation of kinship terms, a suggestion by Ngo (2006) is that where there is a need for the linguistic and cultural elements of the original terms to be conveyed in the translation, the translator can give the equivalent forms in the TL and implications of the use of terms in the body of the text as part of it, instead of footnotes. PPs can also be rendered in this way so that the implications of the terms are preserved in the TL. Following the suggestion above, the sentence “Dan ong no chang thuong minh dau, ruou thi *no* ngoi mam tren” can be rendered into “Men really don’t love us at all. When *it* drinks, *it* sits at the better food tray.” This translation could then be followed by a sentence like “the speaker is upset because of the inequality among men and women in the society; hence, she uses *it* to refer to men, who always has a higher social status compared to women.” Such a translation, although not as transparent and natural as a fully dynamically equivalent approach, would not be vague or interrupt the flow of the narrative; therefore, would successfully convey the attitude of the speaker signified by the use of the term in the ST.

6. Conclusion

The strategies for each type of TOD provided the preliminary basis for judging the extent to which these strategies could be classified into either ‘domesticating’ (TL-oriented) or ‘foreignizing’ (SL-oriented). Not only were these two utilized in the translation of different types of TOD, but they are also used within one TOD, such as in example 6. The translations of all three stories adhered more extensively to the principle of the TL-oriented approach. This strategy claims to create an equivalent in terms of effect among the target readers, but evident from the data is that there were cases where the terms translated by ‘domesticating’ strategy failed to convey the socio-cultural meanings and implications of the richly nuanced Vietnamese TODs. Those meanings were found to be important to an adequate understanding of the original text; therefore, the effects that the translations create are not equivalent to the ones experienced by the readers of the SL.

The impossibility of the TL-oriented translation in creating the equivalent effects, however, does not necessarily mean that the SL-oriented translation could always do so. The findings regarding these two, to some extent, run counter to the conclusion made by Ngo (2006). According to her, the ‘domesticating’ (TL-oriented) translation causes the loss of meaning and pragmatic implications of the original terms, thus making the ‘foreignizing’ (SL-oriented) translation a more effective choice. The results of my study showed that neither of

these two could fully convey the rich nuance of the terms. In the case of kinship term and PPs, the SL-oriented translation helped the target readers to develop a similar understanding about the TTs as the readers of the STs have with their original stories. Nevertheless, when being applied to the names that carry meanings in the SL, it confused the target readers, as the translator kept these names without any explanation. In the translation between close languages and cultures, the loss may be minimal, but between such distant languages and cultures as English and Vietnamese, the loss, as previously demonstrated, was significant.

This study has opened up possibilities for further research into equivalence in Nguyen's stories from Vietnamese to English, as well as the advantages and disadvantages of 'foreignizing' and 'domesticating' strategies in translating literature texts. However, because of the time limit, it was only conducted on a small size of the population, namely three short stories. Hence, the following studies should have a larger corpus, considering the likelihood of including all fifteen short stories by Nguyen Huy Thiep or other stories by other writers. Including texts by different writers also helps researchers to see how style and cultural orientation of each translator influence his use of language in the translation. Texts of different genres should also be considered, as it will allow the researchers to examine the influence of genre on the translator's use of language. Although document analysis was useful in helping me gather the data, it seems not to provide enough evidence regarding the reasons for the translator's choice of one strategy instead of another. Hence, interviews with the translators should be carried out to increase the reliability of the data and to understand more about the translators' decisions. To conclude, it is hoped that the results and conclusions drawn in the study can motivate further studies in this area to seek answers to those questions that could not be addressed in this one.

References

- Baker, M. (1992). *In other words: A coursebook on translation*. London: Routledge.
- Baker, M. (2010). Reframing conflict in translation. In M. Baker (Ed.), *Critical readings in translation studies* (pp. 113-129). London & New York: Routledge.
- Bassnett, S. (1997). Introduction. In S. Bassnett (Ed.), *Translating literature* (pp. 1-13). Cambridge: D.S. Brewer.
- Braun, F. (1988). *Terms of address: problems of patterns and usage in various languages and cultures*. New York: Mouton de Gruyter Publications.
- Cooke, J.R. (1968). *Pronominal reference in Thai, Burmese, and Vietnamese*. Berkeley: University of California Press.
- Hatim, B., & Munday, J. (2004). *Translation: an advanced resource book*. Canada and United States of America: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Jones, R.B. (1970). Reviewed work: Pronominal reference in Thai, Burmese, and Vietnamese by Joseph R. Cooke. *Language*, 46(1), 214-217. Retrieved on June 30th from: <http://www.jstor.org/stable/412427>.
- Leppihalme, R. (1997). *Culture bumps: an empirical approach to the translation of allusions*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Luong, H.V. (1990). *Discursive practices and linguistic meanings: the Vietnamese system of person*

reference. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. US: Prentice Hall.

Ngo, T. (2006). Translation of Vietnamese terms of address and reference. *Translation Journal*, 10(4). Retrieved on June 30th from: <http://translationjournal.net/journal/38viet.htm>.

Nguyễn Nguyệt Cầm & Sachs, D. (2003). *Crossing the river: Short fiction by Nguyen Huy Thiep*. Curbstone Press.

Nida, E. (1964). *Toward a science of translating*. Leiden: E.J. Brill.

Oxford Advanced Learner's Dictionary (2010) (8th edition). Oxford: Oxford University Press.

Trudgill, P. (1983). *Sociolinguistics: An introduction to language and society*. Harmondsworth: Penguin.

Tymoczko, M. (2000). Translation and political engagement: Activism, social change, and the role of translation in geopolitical shifts. *The Translator*, 6(1), 23-47.

Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A history of translation*. London and New York: Routledge.

Venuti, L. (2008). *The translator's invisibility: A history of translation* (2nd edition). London and New York: Routledge.

Yang, C. (2010). Translation of English and Chinese addressing terms from the cultural aspect. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5), 738-742. Retrieved on June 30th from: <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol01/05/32.pdf>.

Bùi Khắc Việt, Chu Bích Thu, Đào Thân, Hoàng Tuệ, Hoàng Văn Hành, Lê Kim Chi, Nguyễn Minh Châu, Nguyễn Ngọc Trâm, Nguyễn Thanh Nga, Nguyễn Thuý Khanh, Văn Khang, Phạm Hùng Việt, Trần Cẩm Vân, Trần Nghĩa Phương, Vũ Ngọc Bảo, Vương Lộc (2003). *Từ điển tiếng Việt* (A Vietnamese Dictionary). Đà Nẵng: Nxb Đà Nẵng, Trung tâm Từ điển học.

Cù Đình Tú (2001). *Phong cách học và đặc điểm từ tiếng Việt* (Stylistics and features of Vietnamese stylistics). Hà Nội: Nxb Giáo dục.

Nguyễn Huy Thiệp (2007). *Truyện ngắn Nguyễn Huy Thiệp* (The collection of Nguyen Huy Thiep short stories). Sai Gon Cultural Publishing House.

CÁCH THỨC DỊCH CÁC TỪ NGỮ XUNG HÔ TỪ TIẾNG ANH SANG TIẾNG VIỆT TRONG TRUYỆN NGẮN NGUYỄN HUY THIỆP

Tóm tắt: Dựa trên kết quả nghiên cứu của bản thân tác giả về các chiến lược dịch thuật từ ngữ xung hô trong ba truyện ngắn của nhà văn Nguyễn Huy Thiệp, bài viết tóm tắt các đánh giá về mức độ hiệu quả của các chiến lược này trong việc chuyển tải sắc thái của các từ ngữ xung hô. Phân tích dữ liệu cho thấy rằng hầu hết các từ xung hô đều có xu hướng được dịch bám sát ngôn ngữ đích. Trong hầu hết các trường hợp thì việc làm này khiến cho sắc thái của các từ không được chuyển tải đầy đủ và cũng không tạo được những hiệu quả tương tự đối với người đọc bản dịch. Do đó, dịch giả cần chú trọng cả những yếu tố ngôn ngữ, văn hóa của ngôn ngữ đích và ngôn ngữ nguồn để có thể chuyển tải đầy đủ nghĩa và sắc thái của từ.

Từ khóa: Chiến lược bám sát ngôn ngữ đích, chiến lược bám sát ngôn ngữ nguồn, chiến lược dịch thuật, dịch thuật văn học, từ xung hô trong tiếng Việt

CONSTRUCTIVISM AND COOPERATIVE LEARNING: AN APPLICATION IN TEACHING INTERPRETING TO SENIOR STUDENTS OF BUSINESS ENGLISH AT THE UNIVERSITY OF FINANCE-MARKETING

Chu Quang Phe*

University of Finance-Marketing

Received: 27/06/2017; Revised: 20/07/2017; Accepted: 30/08/2018

Abstract: The paper discusses the application of constructivism to teaching interpreting to senior students of Business English at the University of Finance-Marketing's Foreign Language Department. In fact, the author depicts the classroom model, in which the constructivist approach in combination with cooperative learning is adopted in two empirical courses. The participant observation and questionnaire reveal that the students are really interested in and inspired by the constructivist approach to teaching interpreting at tertiary level, and the factor analysis of material preference, language proficiency, confidence, methods and the teacher through data statistics indicates that the students like and support the empirical courses, and the teacher is the most influential on students' learning and the most satisfying factor.

Key words: Constructivism, cooperative learning, cognitive development, language proficiency

1. Introduction

Translation is "rendering the meaning of a text into another language in the way that the author intended the text" (Newmark, 1988, p. 5), and there would be no global communication without it (Newmark, 2003, cited in Nguyen Thi Nhu Ngoc, Nguyen Thi Kieu Thu & Le Thi Ngoc Anh, 2016). Since Vietnam's open-door policy, there has been a mounting demand for translating and interpreting due largely to its increasing economic, diplomatic and commercial relations with other countries. Then, translating and interpreting, which play a part in foreign language teaching and learning, especially at universities, colleges, academies and institutes (higher education institutions or HEIs), where students study to earn a degree in linguistics or applied linguistics, become more and more popular on the employment market and have been pursued by many as their life-long careers after graduation. Currently, about sixty HEIs are training translating and interpreting, either as a discipline or as a major, and the importance and popularity of this profession actually led to the official establishment of Vietnam Translator and Interpreter Group in 2015, in a hope to improve expertise and business in the field, and help increase training, teaching, assessing and accrediting trainees in the future (Nguyen Thi Nhu Ngoc et al., 2016).

Interpreting is "to translate one language into another as you hear it", (Oxford Advanced Learner's Dictionary) or "oral translation" (Nguyen Thi Kieu Thu, 2016). This skill has long been taught in Vietnam either in combination with or in separation from translating; nonetheless, it has gained much attention for two decades now at HEIs which teach foreign languages with the foundation of faculty departments of translating and interpreting (Nguyen Thi Kieu Thu, 2016). Although there have been numerous forums, workshops, and conferences,

* Email: cq.phe@ufm.edu.vn

either online or offline on interpreting, researchers and lecturers still find it hard to spot the best approaches and methodologies on teaching, training, and assessing interpreting in Vietnam.

At the University of Finance-Marketing (UFM), Foreign Language Department (FLD) started training Business English majored students in 1998. Based on the curriculum of Business English for undergraduates at the UFM's FLD, interpreting is offered separately from translating and is instructed in two consecutive courses, namely Interpreting 1 and Interpreting 2. Though formally constructed, the syllabi are still problematic as they fail to depict the methodology, the teaching perspectives and the relevant theories that guide the practices. Rather, they just focus themselves much on interpreting skill training and mention some topics under which the materials are adopted for practice in class; thus, the materials are varied and current. In fact, without the official course books concerned with the relevant theories, these courses often go more practical than academic. This is quite challenging for lecturers because each may implement the syllabi in a different way.

The practice also reveals that teaching interpreting as well as translating at the UFM's FLD is product-driven. Trainee students are very often given a source text and some time to prepare their performance individually or collaboratively. They, indeed, work individually for most of the time in the classroom; little discussion, little cooperation, and little criticism have been observed. The trainee students' performance is 'everything' that shows their competence, for the assessment of their work is based mainly on their presented product in class. This means failing to keep track of students' thought and to give them instant feedback or comments to improve their skills.

On the whole, the author of this paper decided on a change in the classroom of Interpreting 2, where trainee students can have much more autonomy to their studying via applying the constructivist approach and cooperative learning to better their interpreting competence. The paper's findings are, then, guided by three following research questions:

1. Does constructivism actually help out in students' interpreting learning?
2. How satisfied are students with constructivism in terms of perception, attitude, and behavior?
3. What are the advantages and disadvantages of applying constructivism to teaching interpreting?

2. Literature review

2.1. Constructivism and cooperative learning

Constructivism is a philosophical viewpoint about the nature of knowing, and it has recently grabbed great attention from educators because of its applicability and practicality in various sciences.

Before constructivist ideas, children's play and exploration of the world were normally seen as aimless and of little importance; however, Piaget (1973, cited in Can, 2009) did not agree with these traditional views but treat play as an important and necessary part of the student's cognitive development and provided scientific evidence for it. He developed *personal constructivism* focusing on cognitive and developmental perspectives. In his view, knowledge is external to the child and is acquired as he develops and interacts with the world via his actions. In other words, knowledge is a process of continuous self-construction through their experiences with the surroundings.

Bruner also defined discovery as getting knowledge for oneself by the use of his mind, and this involves an expectation of finding regularities and relationships in the environment (cited in Can, 2009). To obtain knowledge, children devise certain strategies for searching and finding out the regularities and relationships, and these acts mean constructing the ways to learn new things.

In a different way, Vygotsky (1978) believed that development is the conversion of social relations into mental functions and developed *social constructivism*. Knowledge could not be understood without reference to the social and cultural context where these concepts are embedded. In his view, learning is a process in which learners modify the situations when responding to it and the interactions between individuals in the development lead to acquiring new knowledge. In other words, knowing is a socio-cultural construction and meaning negotiation achieved through language and the language is the tool for making sense of the world.

Dewey (1966) supported the idea that knowing is the process of intervention and is always involved in actions. This means “learning by doing” as knowing is considered as consisting of operations that turn the experienced reality into a form of relationships that can be used later. Social interactions, then, drive participants to pay attention to what others construct and that leads to knowing the world.

Kuhn (1970) demonstrated how humans experience the world to get their knowledge constructed. In his viewpoint, people actively construct their understanding through constantly restructuring their thoughts, and perceive the world through their experiences, through interface of their senses and through their self-constructed meaning of those senses. In short, knowing is a process of dynamic adaptation towards viable interpretations of their experiences.

Cooperative learning refers to “students working in teams on an assignment or project under conditions in which certain criteria are satisfied, including that the team members be held individually accountable for the complete content of the assignment or project” (Felder & Brent, 2007). In fact, it can be used for any type of assignment that can be given to students in lecture classes, laboratories, or project-based courses. In addition, cooperative learning is an approach to group work that minimizes the occurrence of those unpleasant situations and maximizes the learning and satisfaction that result from working on a high-performance team (Law, 2009; Felder & Brent, 2007).

In short, the constructivist theory regards that knowledge is a “web of relationships” and is constructed actively by learners as they attempt to make sense of their experiences and environments (Can, 2009); hence, they should really have an opportunity to go through the student-driven approach in actively learning environments which feature problem-based learning, group learning, accelerated learning, discovery learning, inquiry-based learning, experiential learning, or project-based learning (Alzahrani & Woollard, 2013). In other words, learners should be in a studying environment where they are proactive and curious about the unknown to acquire knowledge. Concerning interpreting, it is believed that constructivism should work in combination with cooperative learning to create a favorable atmosphere for trainee interpreters to improve their competence in an active way.

2.2. Teaching and assessing interpreting

The Euro Commission suggests several types of interpreting such as *consecutive, simultaneous, relay, retour, pivot, cheval, asymmetric, whispering, and sign language*. In Vietnam, interpreting is more concerned with conference interpreting, and Nguyen Quoc Hung (2012), in his course book named *Interpreting Techniques: Vietnamese-English and English-Vietnamese*, introduces and discusses the two first types, namely consecutive and simultaneous interpreting. In addition, the approaches and methodologies to teaching interpreting quite vary from place to place. For some HEIs which define interpreting as a major, it is then taught as an end. The graduates from these HEIs are supposed to pursue their careers as professional interpreters later. In a different way, some HEIs offer interpreting as a means, and their students are expected to study interpreting to facilitate studying a foreign language, (Nguyen Thi Kieu Thu, 2016). Some other HEIs which follow the ASEAN University Network quality assurance treat interpreting teaching as an outcome-based process. Trainee interpreters are expected to successfully complete the course when the outcome-specific criteria stated clearly on the syllabi are satisfied (Nguyen Quang Nhat, 2016).

The National Accreditation Authority for Translators and Interpreters based in Australia sets and maintains high national standards in translating and interpreting to enable the existence of a pool of accredited translators and interpreters responsive to the changing needs and demography of the Australian community. This organization has classified interpreters as five distinct levels: *language aide, para-professional interpreter, interpreter, conference interpreter and senior conference interpreter*, (Nguyen Quoc Hung, 2012) and those who wish to make a living in this profession should be accredited. However, in Vietnam, the process and procedure of training, teaching, assessing and accrediting interpreting are not standardized yet and are still in much difficulty. Even though there are a few course books on interpreting published by Vietnamese authors and academics, interpreting is on its challenging path because the theories and studies in the field are still few.

Regarding its assessment, each HEI sets a different standard for students to be passed, (Nguyen Thi Nhu Ngoc et al., 2016) and assessment works more for pedagogical intent than for accreditation (Nguyen Thi Kieu Thu, 2016). Assessing interpreting and translating is based on students’ in-class performance (as a product) rather than improving competence (as a process) as most criteria take into account of what students interpret or translate achieved through their performance, (Nguyen Thi Nhu Ngoc et al., 2016). For instance, Table 1 shows a comparison of assessment criteria of translating and interpreting Vietnamese to English and vice versa at two HEIs. The criteria shown below are concerned with language use of a target text as a particular product, either in the oral or spoken forms; however, the assessment fails to reflect students’ thought, attitude, effect, and the like.

Table 1. A comparison of criteria for assessing translating and interpreting (Nguyen Thi Nhu Ngoc et al., 2016)

HEIs	Criterion 1	Criterion 2	Criterion 3	Criterion 4
Ho Chi Minh City University of Social Sciences and Humanities	Accuracy 50%	Language use: 25%	Translation competence: 25%	
Diplomatic Academy of Vietnam	Comprehension 40%	Accuracy and appropriate rendering:	Coherence, cohesion and reorganization:	Grammar, spelling and punctuation:

		30%	20%	10%
--	--	-----	-----	-----

In short, different approaches to interpreting in Vietnam with much focus on analyzing trainees' target texts show the lack of standards for training, teaching, assessing and accrediting trainees and present challenges to make interpreting a well-trained and well-assessed profession in Vietnam.

3. Application of constructivism in teaching interpreting

In Vietnam, there are far more studies on translating than on interpreting. Not until recently has interpreting been discussed more at workshops and conferences; nonetheless, few papers center themselves on the teaching methodology which guides the approach, the design and the method of teaching this course. As a result, a constructivist approach to teaching interpreting is quite promising.

3.1. Classroom models and sampling

Interpreting 2 is scheduled to take place in forty five fifty-minute periods in eleven class meetings, each of which lasts four periods in a week. All the trainee interpreters were instructed to take part in the learning procedure where they were about to have a lot of autonomy to determine what they want to study later.

At the very beginning of the course, the author, also known as the lecturer of Interpreting 2 in the empirical courses, described the classroom model of Interpreting 2 to the senior students of Business English. More specifically, they were about to follow the 3P model (Presentation-Practice-Production), where constructivist and cooperative learning are combined to improve trainee students' interpreting competence. For every class meeting, they are allowed to explore the theory on interpreting and the strategy and techniques accompanied by illustrations and examples before they move on to the practice.

For the whole course, they are permitted to choose the materials they want to interpret based on the given criteria. They negotiate their choice of the materials as the source texts, either Vietnamese to English or vice versa ahead of or in class prior to their drill. Then, they normally sit in groups of six to eight members to simulate a real-life situation where interpreting is needed. They cooperate, make discussions and suggestions and agree on assignments before playing the roles. The lecturer walks around the classroom to provide help and manages the practice to make sure students can improve their competence and performance.

For production, students play what they have rehearsed or drilled. They might simulate a conference, a forum, an on-site exhibition, a ceremony, a celebration, an announcement, and the like. To ensure authenticity, one student produces the source text, another works as the interpreter, and the others in the group play the audience. The rest of the class also plays the audience to listen to, check and raise questions to help the on-going trainee interpreter improve his/her interpreting competence. The lecturer times and manages the activity to maintain the continuity of the production in class.

On the whole, the approach to teaching interpreting is constructivist because students work in groups for most of the time, and they can have autonomous access to what they do and

how they do it in class. They, sure enough, have strategy to what they want to know, and the knowing takes place through interactions among the peers.

3.2. Sampling and instruments

The author has been conducting the empirical work on 89 senior students of Business English on two Interpreting 2 courses for six weeks now. Because of the small size, all of those studying Interpreting 2 have been sampled for the research purposes.

Qualitatively, observation of the sample is the most regular activities in class. As the lecturer of the courses, he kept record of students' genres of source texts for practice, and made observation of their performance in class in terms of interest, attitude, cooperation and language competence.

Quantitatively, the questionnaire consisting of twenty four study questions is employed to analyze five affecting factors: namely materials, language proficiency, confidence, methods and the teacher. These factors are supposed to influence students' learning when the constructivist approach is applied to teach interpreting. The questionnaire designed on the Google form was sent electronically to the sample's Facebook to be filled out. However, the data of 85 informants (equivalent to 96%) was recorded by the deadline. As can be shown in Table 3, all of them have successfully passed Interpreting 1 before registering for Interpreting 2 and it is also interesting to note that more than half of them got the score of seven or higher.

The student subjects' responses to the study questions in the questionnaire are based on the Likert scale based rating which ranges from 1 to 5. This five point scale includes 1 (strongly disagree), 2 (disagree), 3 (neutral), 4 (agree) and 5 (completely agree). The interpretation of the data primarily relies on the mean range of strong disagreement (below 1.8), disagreement (1.81-2.6), neutrality (2.61-3.4), agreement (3.41-4.2) and complete agreement (4.21 or higher).

Overall, all that they reveal during the empirical work and through the survey questionnaire will be analyzed and reported in detail in Section 3 of this paper.

4. Data analysis and discussion

4.1. Trainee students' attitude and interest

Figure 1 provides the information on the students' choice of materials, categorized under certain topics. For the past 6 weeks, 54 source texts have been submitted for the practice. All of them are in English, and most of them are very current. As is seen in Figure 1, business news including economics, tourism, trade, and catering account for the majority of the chart, totaling 66%. Next come political news with 15% and education and health make up 9% each. Last are literature and agriculture which represent 6% and 4% respectively. Although the materials are for the trainee interpreters to pick up, their preference of genres reflects their major in Business English as they are interested in business news. This trend really coincides with their preference of the previous internship choice among 294 senior students of Business English from 2015 to 2017 as shown in Figure 2, which shows the dominance of 92% representing the intern's choice of management, marketing, tourism and foreign trade as their prospective careers.

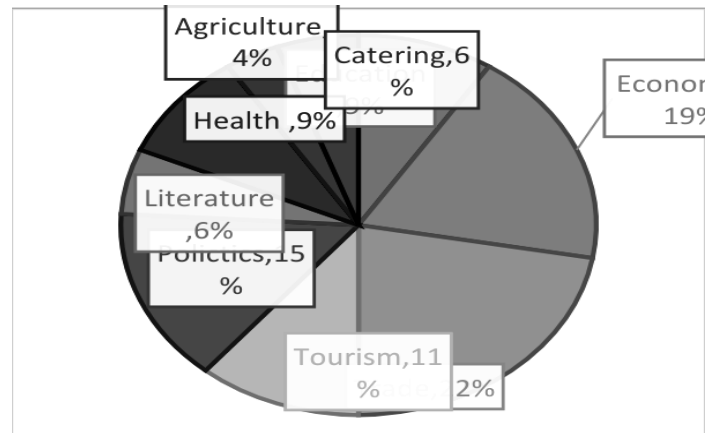


Figure 1. Students' choice of materials

Trainee students are really interested in the performance in the production stage, where they are keen on listening and proactive in raising questions for the trainee interpreters to show their interpreting competence. During the practice stage, cooperative learning keeps them busy with discussion, suggestions and negotiation. This makes the class atmosphere a lot more exciting and inspiring.

Concerning the trainee interpreters' confidence, they show less uncertainty in word choice and better use of voice and intonation as they have much time to cooperatively work on the source texts they have chosen by themselves. Thanks to that, the level of proficiency has been improved through the time.

In short, interpreting is often considered as hard, and students were normally not fond of this course. The truth is that very few students chose their internship in this field (see Figure 2); therefore, the empirical work has been rewarding for him.

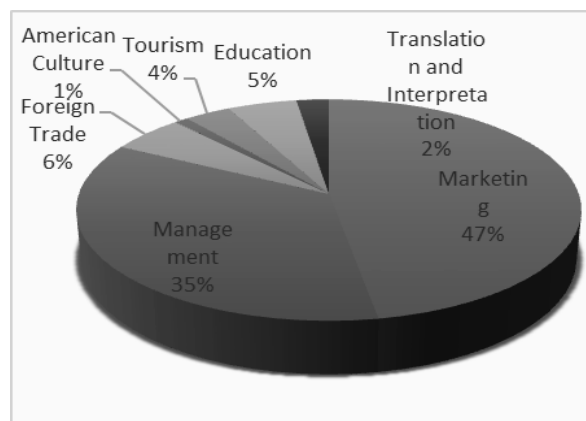


Figure 2. Students' internship fields in 2015 to 2017

4.2. Trainee students' perception

Table 2 shows the trainee students' perception and expectation of the new approach to teaching interpreting at the UFM's FLD. The information is categorized into five groups, namely material choice, language proficiency, confidence, methods and the teacher; and these

factors are highly believed to affect the student subjects' satisfaction and expectation in class. Generally speaking, they are satisfied with all the previously mentioned factors because the mean ranges of almost all responses reach 3.41 or higher. Furthermore, since the standard deviation and the variance are less than or equal to ± 1 , the data quite condenses toward their means, indicating that the respondents filled out the questionnaire consciously. In a nutshell, these figures are the initial signs to prove that the empirical work is quite successful.

Table 2. Statistical figures on students' perception of the empirical work

Item	Mean	Std. Dev.	Variance	Skewness		Kurtosis	
	Stat.	Stat.	Stat.	Stat.	Std. Err.	Stat.	Std. Err.
M1. You have the autonomy to choose the source text.	3.56	.906	.820	-.788	.261	.844	.517
M2. You can discuss and suggest the type of source texts with your mates.	3.85	.838	.703	-.572	.261	-.007	.517
M3. You have good access to various source texts.	3.60	.862	.743	-.260	.261	-.514	.517
M4. Your group's source texts are important for you and your future job.	3.51	.766	.586	.143	.261	-.314	.517
M5. You like your group's source text for interpretation.	3.66	.733	.537	-.107	.261	-.200	.517
L1. You have an opportunity to maintain conversational English.	3.73	.662	.438	-.146	.261	.001	.517
L2. You have a chance to discuss the terminologies in English.	3.61	.638	.407	-.855	.261	.431	.517
L3. You are often critical of your peers' translation.	3.33	.878	.771	-.379	.261	-.045	.517
L4. Cooperation helps you study interpreting better.	4.22	.643	.414	-.241	.261	-.640	.517
L5. Cooperation help improve fluency in interpreting.	4.05	.706	.498	-.275	.261	-.275	.517
C1. Group discussion helps broaden your knowledge.	4.25	.671	.450	-.335	.261	-.773	.517
C2. Group discussion makes you more confident in presentations later.	4.12	.747	.557	-.371	.261	-.557	.517
C3. Group discussion is helpful for interpreting.	4.13	.686	.471	-.171	.261	-.843	.517
C4. You like cooperative learning.	3.98	.690	.476	-.861	.261	3.08	.517
C5. You will adopt this type of learning to study at university.	3.92	.676	.457	.100	.261	-.772	.517
Me1. You have much guidance on studying interpreting.	3.66	.682	.466	-.368	.261	.160	.517
Me2. You are permitted to explore theories before practicing in class.	3.98	.756	.571	-.639	.261	.567	.517
Me3. You can apply what you have learnt to practicing interpreting skills.	3.75	.785	.617	-.738	.261	1.21	.517
Me4. You find the theories helpful for practicing interpreting.	3.79	.742	.550	-.534	.261	.370	.517
T1. Your present teacher of Interpreting 2 is knowledgeable in teaching interpreting.	4.15	.588	.345	-.397	.261	1.49	.517
T2. He is helpful and caring.	4.24	.570	.325	-.420	.261	1.81	.517
T3. He knows good ways to help you improve interpreting skills.	4.19	.627	.393	-.456	.261	.853	.517
G1. You find the current approach to teaching interpreting more effective than that in Interpreting 1.	4.31	.740	.548	-.742	.261	-.148	.517
G2. You like the current approach to interpreting.	4.18	.710	.504	-.473	.261	-.152	.517

More specifically, the items marked as M1 - M5 are concerned with the choice of materials for practice in class, and it is exciting to know that the means of these items are above the agreement level of 3.41. However, though students agree with all the statements, the statistics figure out that they are not completely satisfied with the source texts chosen by their peers. This is because they are grouped on the basis of convenience, not of interest; thus, each member follows a different interest and need, and they hardly agree to one and the same topic. In addition, because the Skewness and the Kurtosis are negative (except M4), the data spreads further to the left of the mean and the data distribution is quite flat accordingly.

The items marked as L1-L5 center on the student subjects' language proficiency in the practice and production stages. Except for the response to L3, which bears the mean below the agreement level (3.33), the remainder is with high levels of rating, showing that the student subjects are satisfied with their practice and believe that cooperation in learning can improve their language skills. Additionally, the Skewness (except L2) shows that the data spread to both sides of but close to the means. Overall, although the student subjects are not really critical of their peers' interpreting, the statistics point out that cooperation is helpful for their learning.

For the items marked as C1-C5 in Table 2, the means of the ratings are quite high, showing that the student subjects agree with all the claimed statements in the questionnaire. However, the Skewness shows that most of the data (except C5) spreads to the left side of the means. However, in C4, the Kurtosis peaks 3.08, showing that the data distribution is sharply high to the right of the means, while the rest fall quite flat. In short, the student subjects are satisfied with the cooperation to improve their confidence. This finding concurs with the less uncertainty of vocabulary choice and better use of voice and intonation mentioned in Section 3.1.

The items coded as Me1-Me4 focus on the methods of teaching in class. The responses of this factor well reach the level of agreement. While the Skewness indicates that the data spreads more to the left of the means, the Kurtosis shows that the condensed data reaches the considerable height to the right of the mean, especially for Me3 whose Kurtosis tops at 1.21. In fact, the standard deviation and the variance of Me3 are higher than those of the other items, revealing that the students are a little diverse in applying the theory into real life. This is true because the skills of memory, visualization and not-taking need improving through the time. They cannot be formed in one day; the students find it hard to master them.

The teacher is the last factor that needs analyzing; however, it is interesting to see that this factor is with the highest ratings, revealing that the students are satisfied with the teacher most. Because the means are quite high, the Skewness is negative and falls far to the left in all the items, and the Kurtosis indicates some sharp heights of the data distribution in T2 and T1 that hit 1.81 and 1.49, centering to the right of the means respectively. In general, the statistics show that the teacher is the most satisfying in the class room; thus, he is the most influential and inspiring factor of the five ones mentioned above.

The last two items marked G1 and G2 in Table 2 help the student subjects confirm the use of the constructivist approach to learning interpreting, and the responses are quite positive, especially G1, which affirms that the current approach is more effective than the previous one in Interpreting 1. This, moreover, reveals that the approach should be applied on a much larger basis. To understand more about this, the author decides on doing the cross table statistics provided in Table 3 below.

Table 3. Correlation between score and like of the constructivist approach

		You like the current approach to interpreting.				Total
		2	3	4	5	
Your score of Interpreting 1	5 to below 7	1	7	18	15	41
	7 to 8	0	5	23	13	41
	above 8	0	0	2	1	3
Total		1	12	43	29	85

Table 3 shows that only one of the student subjects disagrees with the approach, and twelve others hold their neutral stance; meanwhile, the rest (making up about 85%) support and like it. Also seen in Table 3, the higher score the supporters get, the more they like the approach, indicating that better students prefer it.

On the whole, the observation and the questionnaire help uncover some myth related to the newly applied approach to teaching interpreting, and the findings show that the empirical work is quite successful. The student subjects give the high rankings to show their complete agreement in the benefit of cooperation in learning interpreting (L4), group discussion in broadening knowledge (C1), the teacher’s help and care (T2) and the effectiveness of the newly applied approach to interpreting (G1).

5. Conclusion

The students’ experiences in and perception of the application of constructivism and cooperative learning in Interpreting 2 have been described, analyzed and reported in the paper. The results of the six-week-long empirical courses have proven some initial success, and students show much interest in studying interpreting. The observation shows that the students are keen on learning interpreting when experiencing the new approach. The factor analysis of material choice, language proficiency, confidence, methods and the teacher get high rankings, asserting that the student subjects are satisfied with the new approach. The data gathered in the questionnaire, in addition, reveals that they like the approach, and they want it to be applied more. Therefore, it is highly expected that teaching and learning interpreting at HEIs should be based on this approach.

Apart from the positive results mentioned above, there are some disadvantages that need addressing to get better success. Firstly, when grouped, the students should be advised to choose the peers on the basis of needs and interest. This will help them choose materials much more easily and appropriately. Secondly, although there are criteria for choosing the proper texts for practice, students still tend to pick the one which is less challenging or to simplify the text to make it much easier. Thirdly, each group often chooses one text, and the members only focus on practicing it. Fourthly, the new approach should be combined with technology because everyone is now working with information technology tools; thus, teaching them to master IT tools should be a must at tertiary level. Finally, students should take better advantage of cooperative learning as after-school assignments because they have more time at home, and they can group to improve their skills much better.

References

- Alzaharani, I., & Woollard, J. (2013). The role of the constructivist learning theory and cooperative learning environment on wiki classroom, and the relationship between them. *Proceedings of the 3rd International Conference for E-learning and Distance Education* (pp. 2-9). Riyadh, Saudi Arabia.
- Can, T. (2009). Learning and teaching language online: A constructivist approach. *Novista Royal Research on Youth and Language*, 3(1), 60-74.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Felder, R.M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. In *Active learning: Models from the Analytical Sciences. ACS Symposium Series*, vol. 970, (pp. 34-53). Washington DC: American Chemical Society.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd edition). Chicago: Chicago University Press.
- Law, W. (2009). *Translation students' use of dictionaries: A Hong Kong case study for Chinese-English translation*. PhD dissertation. Hong Kong: University of Durham.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. The USA: Prentice Hall.
- Nguyễn Quang Nhật (2016). Giảng dạy biên phiên dịch trong bối cảnh hội nhập - Dạy học theo phương pháp tiếp cận năng lực. *Teaching translation and interpretation at tertiary level* (pp. 110-122). Ho Chi Minh: VNUHCM Publisher.
- Nguyễn Quốc Hùng (2012). *Hướng dẫn biên phiên dịch Việt-Anh, Anh-Việt*. Hồ Chí Minh: Nxb Tổng Hợp.
- Nguyễn Thị Kiều Thu (2016). Đánh giá bản dịch: tiêu chí chấm bài biên dịch trong các trường đại học. *Teaching translation and interpretation at tertiary level* (pp. 55-69). Ho Chi Minh: VNUHCM Publisher.
- Nguyễn Thị Như Ngọc, Nguyễn Thị Kiều Thu & Lê Thị Ngọc Anh (2016). Khảo sát thực trạng hoạt động đào tạo biên phiên dịch tiếng Anh tại một số trường đại học tại Việt Nam hiện nay. *Teaching translation and interpretation at tertiary level* (pp. 2-20). Ho Chi Minh City: VNUNCM Publisher.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

THUYẾT KIẾN TẠO VÀ HỌC TẬP HỢP TÁC TRONG DẠY HỌC PHIÊN DỊCH CHO SINH VIÊN NĂM CUỐI CHUYÊN NGÀNH TIẾNG ANH KINH DOANH TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÀI CHÍNH - MARKETING

Tóm tắt: Bài viết bàn về việc ứng dụng của thuyết kiến tạo trong dạy học phiên dịch cho sinh viên năm cuối chuyên ngành Tiếng Anh kinh doanh của khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Tài chính - Marketing. Tác giả bài viết miêu tả mô hình lớp học ứng dụng thuyết kiến tạo và học tập cộng tác trong dạy phiên dịch cho sinh viên tại hai lớp thực nghiệm. Kết quả khảo sát và quan sát cho thấy sinh viên thích và ủng hộ việc dạy phiên dịch theo đường hướng kiến tạo. Kết quả phân tích năm nhân tố bao gồm tài liệu luyện tập, năng lực giao tiếp, sự tự tin, phương pháp dạy học và giảng viên cho thấy giảng viên là nhân tố có mức độ hài lòng cao nhất và có ảnh hưởng lớn nhất đến việc học phiên dịch của sinh viên.

Từ khóa: Thuyết kiến tạo, học tập hợp tác, năng lực ngôn ngữ, phát triển tri nhận

TEACHING TRANSLATION MODULES USING MOODLE: A QUANTITATIVE RESEARCH AT UNIVERSITY OF FOREIGN LANGUAGES, HUE UNIVERSITY

Phan Thi Thanh Thao*

University of Foreign Languages, Hue University

Received: 10/09/2017; Revised: 22/10/2017; Accepted: 30/08/2018

Abstract: TESOL instruction has moved from traditional classroom learning to a blended learning environment using Moodle as a supportive learning platform in some universities in Vietnam. Although Moodle has been successful in other disciplines at some universities, none has been used for translation. This paper aims to research the effectiveness of using Moodle in teaching English-Vietnamese translation modules at University of Foreign Languages, Hue University. We mainly used the quantitative method to collect and analyze questionnaires given to both students and teachers and found out several benefits of blended learning. The study results show that teaching English with Moodle's use has increased students' motivation, and improved the teaching quality significantly. Therefore, the implications of using Moodle in teaching translation for English-Vietnamese language have been suggested in this study in order to create practical lessons at our university and other institutions in Vietnam with similar modules.

Key words: Moodle, quantitative research, teaching translation

1. Introduction

The advancement of network and technology has brought about profound changes in methods of teaching and learning in many universities around the world. According to Tang (2013), blending thoughts or cogitation and ways of teaching and learning can combine the advantages of traditional models of teaching and ways of information technology. Actually, this combination helps the teaching achieve the integration of courses and educational technology. In particular, blended learning is regarded as an innovative way of teaching and learning English in which teaching and learning activities have been completely supported by information technology (David, 2014). Siirak (2008) argues that blended learning with computer based learning in the Moodle E-learning environment, based on social constructivist learning theory is an effective tool for teaching and learning in the occupational health and safety discipline. In fact, using Moodle in teaching develops learners' communicative skills in language and requires social interaction between the teacher and students and among the students themselves (Al-Ani, 2013). A large number of studies on using Moodle in teaching and learning English were implemented in the past few years (Brandle, 2005; Irina & Laura, 2007; Stewart, 2007; Al-Ani, 2013; Tang, 2013); however, there has been little research on using Moodle in teaching translation modules thus far.

This article will present some theoretical background related to blended learning and Moodle learning management system (LMS), some advantages and disadvantages of using

* Email: phanthao0105@gmail.com

Moodle in teaching and learning English, then focus on the use of Moodle in teaching translation modules in University of Foreign Languages, Hue University (HU-UFL). Since this research aims to determine the effectiveness of blended learning approach, using Moodle in teaching translation modules for English major students at HU-UFL, it strives to achieve the following objectives:

- To briefly introduce blended learning and using Moodle in previous studies;
- To indicate strengths and challenges of using Moodle in teaching and learning English;
- To investigate the attitudes of Vietnamese learners and teachers towards using Moodle in teaching and learning English and translation courses;
- To determine students' understanding of benefits of using Moodle at translation class and teachers' concern and competence of using of Moodle in their teaching;
- To suggest some implications and recommendations of improving the teaching and learning translation modules with the Moodle's use through lessons at our university and other institutions in Vietnam with similar modules.

2. Blended learning and using Moodle

2.1. What is blended learning?

The term “blended learning” came into being with numerous definitions in recent years. According to Mackey (2008), blended learning involved in a combination of online and face-to-face learning may also include different combinations of technology, pedagogies and contexts. In a report on the merits and potential of blended education, the Sloan Consortium, or Online Learning Consortium (Carl, 2014) defined blended or hybrid courses as those that “integrate online with traditional face-to-face class activities in a planned, pedagogically valuable manner.” Garrison and Vaughan (2008) agree that blended learning is a coherent design approach, which openly assesses and integrates the strengths of face-to-face and online learning to address the educational goals worldwide. That is to say, blended learning is one of advanced learning manners with the support of online Internet that can reach and engage students in a truly customizable way. Due to the increasing popularity of blended learning in higher education in Asia and Europe, it has been greatly concerned in most universities in the world, as Arabasz and Baker (2003) reveal that a high rate of higher education institutions (80%) offered blended learning courses and that figure reached to 100% in 2012. Therefore, it is essential to raise the awareness for learners and teachers that blended learning approaches and designs can significantly enhance the teaching and learning experience.

2.2. Why is Moodle used, but not another software?

Known as a Course Management System (CMS), a Learning Management System (LMS), or a Virtual Learning Environment (VLE), the opened source learning software Moodle was designed to bring the platform for online courses to educators and students all over the world. Furthermore, it has been chosen the best platform for blended learning with many modules (lessons, quizzes and resources) that can be applied in the language learning context (Dinh, 2014). In addition, Moodle can provide a variety of different teaching and learning activities for students to improve their collaborative learning skills through forums, chat rooms, Webquest, Wiki, etc. Although Moodle is not designed specifically for language teaching, it offers various teaching tools that can be useful in ESL learning. In fact, its functions relate to the integration of many

kinds of teaching and learning activities such as assignments, materials delivery, accessing multimedia resources, testing and assessment and teacher-student interaction.

2.3. Strengths and challenges of using Moodle in learning and teaching English

Using Moodle in teaching and learning English can bring us both advantages and disadvantages. First, since teaching and learning English activities requires learners and teachers to work independently after class, blended learning integrates the advantages of traditional English learning and online learning is the optimal selection. In reality, Moodle is considered a management system of learning that records the process of learners' activities online and this may supervise students to work harder (Tang, 2013). With many optional activities built in Moodle platform, such as Assignment, Chats, Choices, Forums, Glossaries, Lessons, Quizzes, Wikis, etc., students are required to do a series of online or offline tasks that needs a great deal of skills of IT, social and language knowledge as well. Hence, the ability of independent learning and self-study will certainly be improved at English class. In addition, through Moodle platform, teachers and learners can enrich learning resources by uploading various kinds of authentic materials such as videos, films, books, newspapers, textbooks in different formats including .pdf, .doc, .rtf, .ppt, .jpg, and .mvi. These authentic materials help the learners approach the latest and real documents that they will deal with in their real life after graduation. Due to the practical knowledge provided by authentic materials, learners can be motivated significantly.

Second, online teaching and learning with Moodle platform is still coping with some obstacles. While most of teachers tend to use available textbooks at class and testing formats to evaluate learners' outcomes with the traditional teaching methods, they have to spend much more time on searching for materials to prepare lectures, designing various kinds of assessment at the online class with Moodle. Moreover, using Moodle in teaching or learning English requires both teachers and learners to gain good experience and knowledge of IT. It seems to be simple for those, who often uses technology or obtains some basic IT knowledge before approaching Moodle's environment (Abdullah & Abdulla, 2013). However, it is quite complicated to start using Moodle without any IT understandings, in particular for aged teachers, or traditional teachers (Dinh, 2014). In addition, in Al-Ani's article on blended learning approach using Moodle (2013), he indicates the challenges of blended learning using Moodle in teaching English relates to the students' motivation heavily depending on the course layout and accessibility and students' satisfaction with online methods based on the effectiveness of chosen pedagogies combined both face-to-face and online methods.

2.4. Using Moodle in teaching translation modules

Translation teaching at the graduate level in many universities requires the lecturers to achieve the expertise of linguistics, culture of the source language and the target language, professional environment and market trends. Moreover, obtaining good skills of technology is essential for lecturers in teaching translation modules. For example, the translation teachers should know well the way to use at least one computer-assisted translation (CAT) tool that is available for translators. They also need to attend modules on developing evaluation tools, either for assessing student performance or judging the quality of the programs to update the information and new techniques of these tools.

In addition, translation teachers should be acquainted with the latest developments in information technology and electronic tools for translators (Moustafa, 2002).

In order to help translation teachers make a use of CAT tools and improve their professional qualifications, Moodle will be the useful teaching environment. Due to Moodle's ability of providing access to various multimedia resources and the connection with Wiki, teachers and learners are able to easily obtain documents specialized in translation on Internet. Webquest, for example, is an Internet-based research which is distinguished by its classroom-based and group work task features, higher-order thinking, and teacher's selection of sources (WebQuest). Using WebQuest, translation teachers can integrate CAT tools lessons to translation lessons to Moodle. This creates practical and applicable translation modules in the training activities in different institutions.

Despite a large number of studies on using Moodle to build online learning classes in Vietnamese institutions (Dinh, 2014; Vietnamese document, 2010), there has been no research on using Moodle in teaching translation modules. Teaching translation at the undergraduate level in Vietnam's universities is also dealing with some challenges as described by Moustafa (2002) in some Egyptian institutions. Translation practice is a compulsory subject that requires both English major and non-major students to attend. Since translation modules play a very important role in teaching a foreign language in the tertiary education in Vietnam, teaching methods need improving and renovating with IT support. It has been practical and essential to use Moodle in teaching "Translation Practice" - a translation module for students in HUFL.

2.5. The attitude of Vietnamese learners and teachers towards using Moodle in teaching and learning English in translation courses

Those Vietnamese learners and teachers having chance to approach Moodle presented by some IT projects, are aware of its various benefits and significant values in the educational domain. With the rapid growth of information technology and the global boom of Internet, Vietnamese students are greatly concerned about the advanced methods of learning English and translation modules, which can help them improve the learning quality in the most effective way. Nowadays, a part of the traditional face-to-face activities at school has been changed to the online learning environment in some schools in Hau Giang Province, a southern region of Vietnam (Vietnamese document, 2010). Teaching method with blended learning aims to combine the work with online tools and the human interaction at classes, where, approximately 30 to 70% of the learning activities have to occur online (Dinh, 2014). However, teaching English with blended learning is more than adding technology to an existing course since we learn that it also creates a modern, effective and appropriate teaching method in HUFL. For instance, the Moodle-based blended course has enhanced students' writing skills with an interactive and effective writing course designed on Moodle site which can be accessed easily by logging in the website www.hucfl.hueuni.vn (Cao Thi Xuan Lien, 2015). Hence, studying in the blended environment brings students more opportunities to improve the communicative skills and cultural knowledge, which are indispensable factors in a language learning and translation.

Moodle has brought great benefits in teaching a foreign language in Vietnam for the following reasons. First, the philosophy and educational methodology based on Moodle is

completely proper for the current educational trend of online interaction in the 21st century, in particular, that has become more important in Vietnam since it could help learners and teachers elude the traditional teaching-learning methods. Second, Moodle's suitability is indicated in the building of strong interactive environment between learners and instructors shown in designing textbooks courses on learning a foreign language. Previously, those materials designed are based on many units such as lessons, chapters, parts, which are often separated from various language skills in Vietnam. Third, the flexibility and multifunction of Moodle, one of its major strengths, displays a diversity of teaching objectives with flexible contents and forms like blended learning, collaborative learning, self-study, etc. Fourth, in such a developing country like Vietnam, Moodle is preferred by most educators due to its economical feature since Moodle can be used free of charge. Owing to limited education expenses in Vietnam, using Moodle is the best solutions on providing an online learning system with low cost. For those reasons mentioned previously, this article focuses on the use of Moodle in teaching translation modules for students at HU-UFL in Vietnam.

3. Methods and materials

At the research's title, we mentioned the quantitative method as a major one used in this study. It is apparent that this method can be applied properly in collecting and analyzing data including questionnaires and class observation implemented at HU-UFL.

3.1. Participants

The participants in this study include both teachers and students. There are 10 teachers from English Faculty and English for Specific Purposes Faculty. To the part of students, the participants came from three classes of second year at English Faculty, HU-UFL. The majority of students have learned English at secondary and high schools in Vietnam. Therefore, their English knowledge is sufficient to understand the texts extracted from some books, newspapers and other online sources in English. Since this was the first time studying the module "Translation Practice 1", their translation skills were rather limited and their learning methods of this module remained problematic due to their lack of translation experience. The three classes were made up of Vietnamese Studies and English Language majors, which were required to take the compulsory course "Translation Practice 1". Of the 127 students registering in the three classes, 120 students agreed to participate in the study which surveyed their attitudes and understanding of blended learning and Moodle before using it and evaluated their learning motivation or achievements after using Moodle at translation class. To the part of teachers, the investigation is also carried out to explore their understanding of Moodle, difficulties and benefits of using Moodle at translation classes. Their responses were present for the data collection sessions.

3.2. Data collection procedure

The study was implemented during a 15-week semester with Translation Practice 1 course. It includes two phases. In the first phase, to investigate the students and teachers' understanding of blended learning and Moodle before using it, we created the *Pre-using Moodle questionnaires* including 10 rate scale questions for students and 10 questions for teachers on personal information of respondents and their specific information concerning the current issues

of understanding the blended learning, Moodle and activities using Moodle. In the second phrase, we built the *After-using Moodle questionnaires* including 14 questions for students and 10 questions for teachers. Those questions are designed on the basis of the previous theoretical background on advantages and challenges of using Moodle in teaching and learning a language that focuses on delivery of abundant materials, implementation of assignments, various testing and assessment formats and teacher-student interaction, we built a series of rate scale and open questions to investigate students' existing obstacles and achievements of increased learning motivation through some specific activities with the use of Moodle at class.

The research objectives were presented to encourage students and teacher to participate in this study. Their completion of the questionnaires in phrase 1 and 2 enables researchers to obtain students' Moodle knowledge and their need for online and blended learning using Moodle as well as teachers' understanding and feedback of using Moodle in teaching English.

4. Findings and discussion

In this study, we mainly used the quantitative method to analyze the data obtained from the two types of questionnaires which were delivered to both students and teachers in two phrases: before they used Moodle and after they used it at translation classes. To emphasize the effectiveness of using Moodle at translation class, we analyzed and compared the gained data on respondents' knowledge of blended learning and Moodle described in previous sections as the most effective tool in developing the learner-instructor interaction, abundant learning and teaching materials and improving learning motivation and teaching quality. The findings focus on three major issues: 1. Teachers and students knowledge of blended learning and Moodle before learning how to use it; 2. Students' feedbacks after learning how to use Moodle in learning activities at translation class; 3. Teachers' competence after learning how to use Moodle in their teaching.

4.1. Students and teachers' understandings of blended learning and Moodle before using it

To investigate students' understanding of the blended learning and Moodle, we handed out questionnaires for students. The responses shown in all the tables were categorized under five headings: those who strongly agree (A), those who agree (B), those who expressed no attitude (neither agree nor disagree) (C), those who disagree (D), and those who strongly disagree (E). The number of responses for each item under each of these five categories and the respective percentages were calculated.

Table 1. Students' understanding of blended learning and Moodle before learning how to use it

Questions and responses	A	B	C	D	E
I can explain what blended learning is.	3	8	34	57	18
I can explain what Moodle is.	2	11	29	44	34
I know how to use the Moodle platform.	2	9	32	62	15
I have never used Moodle but I have used different learning management system.	47	30	31	8	4
Does your instructor use Moodle?	0	2	24	65	29

It can be revealed from the data in Table 1 that 57 students disagreed and 18 students strongly disagreed that they could explain what blended learning was. A very high rate of students did not understand what Moodle was (78 Ss) or know how to use Moodle platform (77 Ss); meanwhile, only eleven students strongly agreed and agreed to explain what blended learning was, and 13 students could understand what Moodle was, a small number of students knew how to use it. 94 students disagreed that their instructors had used Moodle in the teaching. Only 24 responses showed that students expressed no attitude to the questionnaires. That is to say, most of students hardly have knowledge or understanding of blended learning and Moodle before attending the translation practice course. A low rate of students might have known about it since two students strongly agreed that their instructors had used or mentioned it before.

We also received teacher responses from 10 teachers for the questionnaires. The questions and responses were quite different from those of students. There were three main questions focusing on the assessment of teachers' knowledge of computer skills, blended learning and their ways of communicating or interacting with students. The total number of responses for the three questions above indicated the reality of understanding blended learning, Moodle and teacher-learner interaction method of a group of teachers at HU-UFL (shown in Table 2).

Table 2. Teachers' knowledge of computer skills, blended learning and Moodle, and communication with students before using Moodle

Questions and responses	Total number of teachers
1. What is your level of computer skills?	
I am quite competent, I use a computer-laptop almost every day and make all my preparations for the lessons on it.	3
I have some knowledge of one or more applications and I use the Internet to look for information.	4
I use a computer only to type texts, e.g. email, lesson preparation.	3
I never use a personal computer.	0
2. How familiar are you with blended learning?	
I already use it in my courses.	1
I know about it, but I haven't implemented it yet.	5
I know something about it, but I would like to learn more about it.	1
I don't know exactly what it is.	3
3. How do you usually communicate with your students?	
I use only face-to-face communication with my students.	5
I use more face-to-face communication, but sometimes I do communicate via online media (public forum via Facebook).	2
I use more online communication, but sometimes also face-to-face communication.	2
I use only online communication with my students.	1

It can be revealed that three teachers were competent of IT since all of them have used a personal computer. Nevertheless, on the survey of teachers' expertise of blended learning and Moodle, we found out that five teachers agreed that they knew but hardly used it; moreover, three of them did not know exactly what it was. How did they interact or communicate with students? Traditionally, they often gave information directly for students to internalize it via lectures at class and five teachers used only face-to-face communication with students. Two

teachers used both traditional and advanced methods (using public forum via Facebook) to exchange information, materials, share experience. The teachers' use of these two major methods of communication and lecturing demonstrated the necessity of elevating the tendency of IT application into teaching language at tertiary education, which required the learners to obtain the high self-study and active learning environment.

4.2. Students' feedbacks of using Moodle in learning communication and translation courses

This research addressed the students' understanding of blended learning and Moodle after using it in the translation practice course. Following is a summary of most significant findings relating to the students' feedback and evaluation after using Moodle at the translation class.

Students' achievements of using Moodle in learning communication

Table 3 below showed the students' capacity of navigating Moodle and using it in communicating with teachers and other students at translation classes. 46 students agreed that they found Moodle easy to navigate, 13 students had some technical difficulties using Moodle in learning English. 22 students strongly agreed and 30 students agreed to use Moodle to communicate with teachers and other students via email and sometimes through discussion forum. Furthermore, most of students (42 Ss strongly agreed and 38 Ss agreed) preferred online discussion to classroom discussion since Moodle is helpful for keeping track of discussion. In a big class, there were not any chances to make face-to-face discussion at all. Therefore, online discussion was the most effective way to raise questions and receive responses from all the members in the course.

Table 3. *Students' feedbacks after learning how to use Moodle in learning communication*

No	Responses	A	B	C	D	E
1	I find Moodle easy to navigate.	35	46	15	14	10
2	I have some technical difficulties using Moodle.	14	13	20	46	27
3	I often use Moodle to communicate with teachers and other students via email or discussion forum.	22	30	28	34	6
4	I prefer online discussion to classroom discussion.	42	38	23	15	2

As to learning activities using Moodle at translation class, we found out some results as shown in Table 4 below. We find out that 46 students agreed and 35 strongly agreed that they preferred doing the task online to the traditional paper tasks in class or at home, since they found Moodle useful and convenient to help them complete their tasks in their own time and right place. According to many students' comments, they could spend less time typing and translating the texts from English into Vietnamese and vice versa with personal computer instead of translating texts by hand-writing. What is more, 31 students strongly agreed and 48 students agreed that using Moodle could save them time to prepare and complete translation tasks in translation lessons with the item of writing portfolios. That is to say, time and place flexibility is one of the Moodle's strengths in learning activities.

Working with Moodle in translation module 1 for about 15 weeks, students' expertise and method of professional translation could be enhanced to some extent. Specifically, using Moodle helped the majority of students easily create useful glossaries of different domains such as education, health, economics, environment, which could support students in translation and

interpretation tasks. Moreover, 62 students strongly agreed and agreed that using Moodle supported them in obtaining or sharing large amount of resources of well-translated documents through forum to improve the knowledge and expertise of professional translation. As a result, learners explained that they could achieve more independence and self-directed learning and high learning motivation through using Moodle in translation class.

Concerning the learners' development of computer skills, 78 students confirmed that using Moodle improves their computer skills through practice translation tasks with Computer-assisted translation tools such as Wordfast, SDL Trados, and Omega T. Since it was fast and flexible to download and access documents from Moodle, a variety of documents in different format (.pdf, .doc, .txt, .html, .ppt, .jpg, etc.) could be easily downloaded via Moodle. The learners could deal with many kinds of materials for their translation tasks.

Table 4. Students' feedbacks after learning how to use Moodle in learning translation courses

No	Responses	A	B	C	D	E
1	I prefer doing the tasks online to the traditional paper tasks in class or at home.	46	35	17	13	10
2	I find it useful to download and access documents from Moodle.	52	32	13	11	12
3	Using Moodle helps me easily create useful glossaries of different domains.	25	33	34	19	9
4	Using Moodle helps me obtain or share big resources of well-translated documents through forum to improve the knowledge and capacity of professional translation.	22	39	38	13	8
5	Using Moodle can save time doing translation tasks with the items of writing portfolios.	31	48	21	9	11
6	Using Moodle improves computer skills with other CAT tools.	29	49	22	12	8
7	Using Moodle helps me easily submit the assignments.	65	31	21	1	2
8	Using Moodle helps me easily exchange information.	26	49	25	8	12
9	More content can be covered when we use Moodle in the classroom	20	45	28	18	9

Finally, to evaluate the main advantages of using Moodle in a translation class in a combination of online and blended learning, most of the students gave their feedback and comments by selecting three options as follows:

- a. They find it easy to submit the assignments (96/120 students);
- b. They find it easy to exchange information (75/120 students);
- c. They reveal that when using Moodle at the translation class, more content can be covered such as written documents, spoken materials, video, photos and pictures, and so forth (65/120 students).

Thanks to benefits given by Moodle, the majority of learners often felt satisfied with using Moodle in translation courses.

4.3. Teachers' competence after learning how to use of Moodle in their teaching

Table 5 indicated the teachers' concern and competence of using Moodle in teaching English language in general and translation practice in particular. Among the ten respondents, six of them agreed that they had got the support from the faculty in using Moodle and online activities during their class teaching. It is evident, since computer language teaching has been taken into great consideration by Vietnamese educators, Moodle became more and more popular in many institutions in Vietnam, and HU-UFL is not an exception. This result displayed the considerable concern of the faculty and university about the teachers' use of Moodle at class.

Table 5. Teacher's competence after learning how to use Moodle in their teaching

Responses	A	B	C	D	E
1. I have support from the faculty when using Moodle.	2	4	2	1	1
2. My faculty supports me in using online activities.	2	4	0	2	2
3. I know how to navigate Moodle to design online activities.	2	3	2	2	1
4. I can explain what a wiki is.	2	2	3	2	1
5. I know how to use a wiki within Moodle.	3	3	0	1	3
6. I only use wiki outside of Moodle in my courses.	1	1	2	3	3
6. I am interested in continuing working with Moodle in other courses such as English language skills, British and American culture and literature, and online resources for translators.	3	3	2	2	1

Some teachers have achieved sufficiency of navigating Moodle to design online activities, such as building Wikipedia in different domains, creating lesson plans, offering assignments, managing portfolios, share information and materials, joining the discussion form, mastering the chat function, and so on. They were aware of how to use wiki within and outside of Moodle in their lectures. In addition to translation practice course, they were fond of continuing working with Moodle in other courses. The majority of teachers highly appreciated the biggest advantages of using online tools in their teaching including its familiarity or easy use, great speed of spreading information, distributing textbooks, documents, and time flexibility. Moreover, Moodle provides teachers with the easy way of communicating with the students via messages, chat, and discussion forum.

5. Conclusion and implications

Though Moodle has achieved great success in many universities in Vietnam (Dinh, 2014; Vietnamese document, 2010), no serious research has been conducted to evaluate its benefits in teaching translation modules at HU-UFL. This study explored HU-UFL students and teachers' understandings of blended learning and Moodle before using it. This exploration was implemented by investigating students' knowledge before and after using Moodle in the translation practice course, and teacher's support and competence of using Moodle in their teaching. The findings concluded that teachers and students were aware of the considerable benefits given by Moodle, which could improve the learners' motivation, self-study capacity and enhance the teachers' IT expertise and effective teaching methods.

Dealing with these limitations of using Moodle in learning and teaching translation courses due to the requirements for its users, we address some implications for learners, teachers and university as follows:

For learners, first, to use Moodle perfectly at class, students have to be good or competent at IT skills, language skills at the beginning of the course. Those are the prerequisites for students to attend actively the translation practice courses. Second, due to the flexibility of Moodle's use, i.e. students can learn at any time, any places, it is necessary for them to manage their learning time properly, they should study regularly in effective ways and have to get high awareness of self-study. Third, since students can make decision of their study by selecting subjects they want, they need to communicate with instructors or other classmates for their right and useful advice through chat or discussion forum. In some cases, they had better communicate directly with the teachers and friends because of technical errors of online activities.

For teachers, they are required to have good IT skills to work with advanced technology facilities that support and diversify their teaching techniques and method. Translation teachers also need to receive training on CAT tools that play a vital role in giving translation course to meet current jobs' needs in the market. Therefore, they should be acquainted with the latest development in information technology and electronic tools for translators. Without satisfying these requirements, translation teachers will not be able to do their job effectively. Finally, they have to select the appropriate teaching methods that depend on other factors including classroom facilities, available equipment, availability of time, and above all the skills of the teacher in using these resources.

For universities, due to the high cost of facilities such as classrooms that are required to be well-equipped and computers with high-speed and stable connection, the institution should spend large amounts of money on high-quality equipment and infrastructure facilities. It is also essential to train high-qualified teaching staff with good expertise in order to provide effective courses that can satisfy students' needs for knowledge and skills and come up to their expectations.

References

- Abdullah, C., & Abdulla, A. (2013). Moodle in English language education. *Education*, 3(134), 275-281.
- Al-Ani, W. (2013). Blended learning approach using Moodle and student's achievement at Sultan Qaboos University in Oman. *Journal of Education and Learning*, 2(3), 96-110.
- Arabsz, P., & Baker, M.B. (2003). Evolving campus support models for E-learning courses. *Educause Center for Applied Research Bulletin*. Retrieved from http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ecar_so_ers/ERS0303/EKF0303.pdf.
- Brandle, K. (2005). Are you ready to Moodle?. *Language Learning Technology*, 9(2), 16-23.
- Cao Thị Xuân Liên (2015). *Enhancing writing skills for second-year English majors through a Moodle-based blended writing course: an action research at University of Foreign Languages, Hue University*. Retrieved from <http://www.vnseameo.org/TESOLConference2015/Materials/Fullpaper/Ms.%20Cao%20Thi%20Xuan%20Lien.pdf>.

- Carl, S. (2014). *Sloan goes online*. Retrieved from <https://www.insidehighered.com/news/2014/07/07/sloan-consortium-renames-itself-online-learning-consortium>.
- Dinh, L.G. (2014). *Từ Moodle đến HTĐT đối với việc giảng dạy ngoại ngữ trực tuyến ở Việt Nam (Moodle in training activities of online teaching foreign languages in Vietnam)*. Retrieved from <http://vnedudev.com/home/mod/forum/discuss.php?d=24>.
- Garrison, D.R., & Vaughan, N.D. (2008). *Blended learning in higher education: frameworks, principles and guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mackey, J. (2008). Blending real work experiences and virtual professional development. In Hello! Where are you in the landscape of educational technology?. *Proceedings Ascilite Melbourne 2008*. <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/mackey-j.pdf>.
- Moustafa, G. (2002). A skeleton in the closet: teaching translation in Egyptian National Universities. *Translation Journal*, 6(1). Retrieved from <http://translationjournal.net/journal/19edu.htm>.
- Siirak, V. (2008). Moodle E-learning environment: an effective tool for a development of a learning culture. *Institution of Chemical Engineers Symposium Series*, 154, 290-296.
- Stewart, B. et al. (2007). [Choosing Moodle: an evaluation of learning management systems at Athabasca University](#). *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 5(3), 1-7.
- Tang, J. (2013). The research on blended learning of ESL based on Moodle platform. *Studies in Literature and Language*, 6(2), 30-34.
- David, H. (2014). *Teaching English studies through blended learning*. Retrieved from https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/Teaching_English_studies_through_blended_learning.pdf
- Irina, A. A., & Laura, P. G. (2007). Blended-learning in ESP: An insight in Moodle. Villanueva de laCañada (Madrid)
- Vietnamese document (2010). *Tài liệu tập huấn sử dụng Moodle tạo lớp học trực tuyến*. Retrieved from www.academia.edu/9198709/Tài_liệu_tập_huấn_sử_dụng_Moodle_tạo_lớp_học_trực_tuyến_tháng_8_năm_2010_Tài_liệu_tập_huấn WebQuest (2015).

DẠY CÁC HỌC PHẦN BIÊN DỊCH BẰNG CÁCH SỬ DỤNG MOODLE: NGHIÊN CỨU ĐỊNH LƯỢNG TẠI ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ, ĐẠI HỌC HUẾ

Tóm tắt: Moodle đã được sử dụng thành công trong giảng dạy nhiều lĩnh vực khác nhau tại một số trường đại học, nhưng chưa được sử dụng trong việc dạy các học phần biên dịch. Bài báo này nhằm nghiên cứu tính hiệu quả của việc sử dụng Moodle trong giảng dạy học phần biên dịch Anh-Việt tại Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Chúng tôi sử dụng phương pháp định lượng để thu thập, phân tích số liệu nhằm chỉ rõ việc giảng dạy tiếng Anh kết hợp sử dụng Moodle đã tăng động cơ học tập của sinh viên và nâng cao chất lượng giảng dạy; từ đó, đề xuất sử dụng Moodle trong giảng dạy các học phần biên dịch nhằm mang lại những giờ học hiệu quả cho sinh viên Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế nói riêng và các trường khác ở Việt Nam nói chung.

Từ khóa: Học phần, dạy biên dịch, nghiên cứu định lượng

CẤU TRÚC NGỮ NGHĨA CỦA CÁC ĐỘNG TỪ TIẾNG NGA BIỂU THỊ SỰ THIẾT LẬP TƯ THẾ NGƯỜI, ĐỐI CHIẾU VỚI CÁC ĐƠN VỊ TƯƠNG ĐƯƠNG TRONG TIẾNG VIỆT

Nguyễn Tình*

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế

Nhận bài: 20/05/2018; Hoàn thành phản biện: 31/06/2018; Duyệt đăng: 30/08/2018

Tóm tắt: Trong Ngôn ngữ học đối chiếu, một trong các nhiệm vụ quan trọng cần phải thực hiện là xác định cho được các yếu tố tương đương trong các ngôn ngữ tham gia đối chiếu. Trong từ vựng - ngữ nghĩa, các đơn vị tương đương được xác định dựa trên nội dung ngữ nghĩa của các đơn vị tham gia đối chiếu. Để làm rõ nhận định trên, chúng tôi tiến hành phân tích cấu trúc ngữ nghĩa của các động từ tiếng Nga biểu thị sự thiết lập tư thế người (встать/вставать, сесть/садиться, лечь/ложиться), đối chiếu với các đơn vị tương đương của chúng trong tiếng Việt (đứng lên, ngồi xuống, nằm xuống), chỉ ra các đặc điểm tương đồng và dị biệt giữa hai thứ tiếng nhằm giúp sinh viên Việt Nam học tiếng Nga tránh được các lỗi do hiện tượng giao thoa ngôn ngữ gây nên trong quá trình chuyển dịch từ tiếng Nga sang tiếng Việt và ngược lại.

Từ khóa: Động từ, cấu trúc, ngữ nghĩa, đối chiếu, tương đương

1. Đặt vấn đề

Kết quả phân tích của một số công trình nghiên cứu về lỗi của sinh viên nước ngoài học tiếng Nga (Глекнер & Крючкова, 1980) cho thấy, một trong những nguyên nhân làm cho sinh viên mắc lỗi là do hiện tượng giao thoa ngôn ngữ gây nên. Đó chính là sự chuyển di tiêu cực các thói quen sử dụng tiếng mẹ đẻ sang tiếng Nga. Để giúp cho sinh viên tránh được lỗi khi xây dựng các phát ngôn bằng tiếng Nga, theo Милославский (1981), cần phải tiến hành phân tích, đối chiếu và mô tả một cách đầy đủ các đặc điểm tương đồng và dị biệt giữa tiếng mẹ đẻ và tiếng Nga. Theo ông, chừng nào mục đích cuối cùng của người học là nắm một ngôn ngữ như một hệ thống, thì chừng đó đòi hỏi tác giả các công trình nghiên cứu đối chiếu ngôn ngữ phải phân tích kỹ cả hai hệ thống ngôn ngữ và chỉ ra cho được các nguyên nhân gây nên hiện tượng giao thoa ngôn ngữ. Để tiến hành nghiên cứu đối chiếu, việc đầu tiên cần làm là phải xác định cho được các đơn vị tương đương trong các ngôn ngữ tham gia đối chiếu. Trong đối chiếu từ vựng - ngữ nghĩa, các đơn vị tương đương được xác định dựa trên nội dung ngữ nghĩa của các đơn vị tham gia đối chiếu. Xuất phát từ quan điểm vừa nêu, chúng tôi tiến hành nghiên cứu đối chiếu cấu trúc ngữ nghĩa của các động từ tiếng Nga thuộc nhóm biểu thị sự thiết lập tư thế người với các đơn vị tương đương của chúng trong tiếng Việt. Nhóm động từ tiếng Nga mà chúng tôi chọn để nghiên cứu là một trong các nhóm từ vựng - ngữ nghĩa đã được phân loại và nghiên cứu. Tuy nhiên cho đến nay chưa có công trình nào đề cập đến vấn đề cấu trúc ngữ nghĩa của các động từ thuộc nhóm cũng như đối chiếu chúng với các đơn vị tương đương trong tiếng Việt.

* Email: nguyentinhhdhnn@yahoo.com.vn

2. Cơ sở lý luận

2.1. Cấu trúc nghĩa của từ

Theo Mai Ngọc Chừ, Vũ Đức Nghiệu & Hoàng Trọng Phiến (1992), một từ có một nghĩa hoặc nhiều nghĩa. Nếu là từ nhiều nghĩa thì các nghĩa (hay còn gọi là nghĩa vị) này có quan hệ với nhau và được sắp xếp theo một cơ cấu nhất định. Trong từng nghĩa vị của từ cũng vậy, chúng bao gồm những thành tố nhỏ hơn có thể phân tích ra được, đó là các nghĩa tố. Các nghĩa tố này cũng được sắp xếp theo một tổ chức nhất định được gọi là *cấu trúc nghĩa biểu niệm* của từ. Như vậy, khi phân tích cấu trúc ngữ nghĩa của từ ta phải xác định xem từ đó có bao nhiêu nghĩa vị, mỗi nghĩa vị có bao nhiêu nghĩa tố và tất cả chúng được sắp xếp trong quan hệ với nhau như thế nào.

2.2. Nghĩa tố là gì?

Nghĩa tố được hiểu là:

Một dấu hiệu logic ứng với một thuộc tính chung của sự vật, hiện tượng (biểu vật) được đưa vào nghĩa biểu niệm. Đó chính là yếu tố ngữ nghĩa chung của các từ thuộc cùng một nhóm từ hoặc riêng cho nghĩa của một từ đối lập với nghĩa của những từ khác trong cùng một nhóm từ vựng - ngữ nghĩa (Mai Ngọc Chừ & cộng sự, 1992, tr. 192).

3. Phương pháp nghiên cứu

Theo thống kê của chúng tôi, nhóm từ vựng - ngữ nghĩa các động từ tiếng Nga chỉ sự thiết lập tư thế người có tới 34 động từ, trong đó bao gồm các động từ có tiếp đầu ngữ và không tiếp đầu ngữ, các động từ hoàn thành thể và chưa hoàn thành thể. Tuy nhiên, trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi chỉ chọn và tiến hành nghiên cứu các động từ không có tiếp đầu ngữ, bao gồm hoàn thành thể và chưa hoàn thành thể, đó là các động từ sau: *встать/ вставать* (thiết lập tư thế đứng); *сесть/ садиться* (thiết lập tư thế ngồi); *лечь/ ложиться* (thiết lập tư thế nằm).

Để tiến hành nghiên cứu đối chiếu cấu trúc ngữ nghĩa của các động từ tiếng Nga thuộc nhóm biểu thị sự thiết lập tư thế người với các đơn vị tương đương của chúng trong tiếng Việt chúng tôi sử dụng các phương pháp nghiên cứu chủ yếu sau:

- Phương pháp miêu tả: phương pháp này được sử dụng nhằm xác định nội dung ngữ nghĩa của các động từ tham gia đối chiếu cũng như các đơn vị tương đương của hai thứ tiếng;

- Phương pháp phân tích - tổng hợp: phương pháp này được sử dụng để phân tích nội dung ngữ nghĩa của từng động từ thuộc nhóm nghiên cứu, từ đó chỉ ra cấu trúc biểu niệm của chúng;

- Phương pháp so sánh, đối chiếu: Phương pháp này được sử dụng nhằm đối chiếu cấu trúc ngữ nghĩa của từng động từ tiếng Nga thuộc nhóm nghiên cứu với các đơn vị tương đương trong tiếng Việt, rút ra những điểm tương đồng và dị biệt của các đơn vị tham gia đối chiếu giữa hai thứ tiếng.

Trong quá trình nghiên cứu, để xác định nội dung ngữ nghĩa của các đơn vị tham gia đối chiếu, chúng tôi sử dụng các từ điển khác nhau, bao gồm: Từ điển Nga-Nga; Từ điển Nga-Việt,

Từ điển Việt-Nga, Từ điển Tiếng Việt. Các ví dụ minh họa trong bài báo được rút ra từ các tác phẩm Văn học đã được xuất bản, bao gồm nguyên bản và bản dịch, của các tác giả và các dịch giả có uy tín trong nước và nước ngoài.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Xác định các đơn vị tương đương trong tiếng Việt của các động từ tiếng Nga

Như trên đã trình bày, trong tiếng Nga, để biểu thị hành động thiết lập tư thế người trong không gian có các động từ độc lập chuyên dụng: *встать/ вставать* (thiết lập tư thế đứng); *сесть/ садиться* (thiết lập tư thế ngồi); *лечь/ ложиться* (thiết lập tư thế nằm). Trong khi đó, kết quả khảo sát (Nguyễn Tình, 2017, tr. 10-15) cho thấy, ở tiếng Việt không có các động từ chuyên dụng, độc lập như tiếng Nga mà thay vào đó là các động từ chỉ tư thế (*đứng, ngồi, nằm*) kết hợp với các từ chỉ hướng (*ra, vào, lên, xuống, v.v...*) để tạo nên các tổ hợp từ tương ứng như: *đứng lên, ngồi xuống, nằm xuống, v.v...*).

Ở đây cũng xin trình bày thêm, ngoài các tổ hợp nêu trên (*đứng lên, ngồi xuống, nằm xuống*), trong tiếng Việt còn có các tổ hợp từ khác cũng có khả năng đảm nhiệm vai trò đơn vị tương đương các động từ tiếng Nga đang xét, chẳng hạn như: *đứng dậy, ngồi dậy, ngồi lên, ngồi vào, nằm vào, nằm xuống,...* Các tổ hợp từ vừa nêu đều có điểm chung là biểu thị hành động thiết lập tư thế người. Điểm khác nhau giữa chúng là việc kết hợp với các từ chỉ hướng (*ra, vào, lên, dậy, xuống,...*). Việc kết hợp với từ chỉ hướng này hay từ chỉ hướng khác trong các tổ hợp trên là tùy theo vị trí và tư thế ban đầu của chủ thể (Nguyễn Tình, 2017, tr. 10-15).

Từ những trình bày trên cho thấy, quan hệ tương đương ở đây là quan hệ giữa *từ* và *tổ hợp từ*. Quan hệ này, như trên đã trình bày, được xác lập dựa trên nội dung ngữ nghĩa của các đơn vị tham gia đối chiếu. Để làm rõ điều này, chúng tôi tiến hành phân tích và đối chiếu cấu trúc ngữ nghĩa của các đơn vị tương đương trong mỗi thứ tiếng.

4.2. Đối chiếu cấu trúc ngữ nghĩa của các động từ tiếng Nga biểu thị hành động thiết lập tư thế người với các đơn vị tương đương trong tiếng Việt

Như đã trình bày, trong tiếng Việt có nhiều tổ hợp từ khác nhau có thể đảm nhiệm vai trò đơn vị tương đương với các động từ tiếng Nga đang xét. Tuy nhiên, trong phạm vi bài viết này chúng tôi chỉ xem xét ba trong số các tổ hợp từ nêu trên đó là: *đứng lên, ngồi xuống, nằm xuống* tương ứng với các động từ tiếng Nga: *встать/ вставать, сесть/ садиться, лечь/ ложиться*.

4.2.1. Cấu trúc ngữ nghĩa của động từ *встать/вставать* đối chiếu với các đơn vị tương đương trong tiếng Việt

Động từ *встать/ вставать* tham gia vào nhóm động từ đang xét bằng một trong các nghĩa vị cơ bản của mình, đó là “*thiết lập tư thế đứng*”, ví dụ:

Потом встал секретарь и начал читать обвинительный акт (Толстой, 1964, tr. 34).

Sau đó viên Lục sự đứng lên đọc bản cáo trạng (Vũ Đình Phòng, Phùng Ưông dịch, 2011, tr. 60).

Kết quả phân tích cho thấy, cấu trúc biểu niệm của động từ *встать/ вставать* trong trường hợp này được miêu tả như sau: *hành động vật lý/ tự vận động/ không dời chỗ/ chuyển qua tư thế đứng*.

Như đã trình bày, trong tiếng Việt, một trong những đơn vị tương đương với động từ tiếng Nga *встать/ вставать* là tổ hợp từ *đứng lên*, ví dụ:

Anh (Sài) đứng lên chống tay vào thành tường ngắm nhìn dòng nước như lạ lắm, (Lê Lưu, 1987, tr. 51).

Động từ *đứng* nếu sử dụng độc lập, ngoài tổ hợp từ *đứng lên*, có nội dung ngữ nghĩa như sau: “*Ở tư thế thân thẳng, chỉ có chân đặt trên mặt đất, chống đỡ cả toàn thân*” (Hoàng Phê, 2000, tr. 335), ví dụ:

Một cậu học trò độ chín, mười tuổi *đứng* sau hàng đậu, vẫy cô (Mai) (Khái Hưng, 2011, tr. 5).

Với nghĩa vị này, động từ *đứng* có cấu trúc nghĩa biểu niệm như sau: *trạng thái vật lý/ bất động/có tư thế vuông góc với mặt phẳng ngang/ điểm tiếp xúc là đôi bàn chân*. Dễ dàng nhận thấy rằng, động từ *đứng* ở đây là động từ thuộc nhóm các động từ *chỉ tư thế* của người trong không gian và tương đương với động từ *стоять* của tiếng Nga được dùng trong trường hợp sau:

Кити стояла подле мужа, очевидно дожидаясь конца неинтересовавшего разговора, чтобы сказать ему что-то (Толстой, 1968, tr. 127).

Kity đứng bên chồng, rõ ràng đang chờ đợi câu chuyện chẳng thú vị gì ấy chấm dứt để nói với chồng điều gì đó (Nhị Ca, Dương Tường dịch, 1988, tr. 176).

Còn đối với từ *lên*, với tư cách là một động từ chỉ sự vận động khi nằm ngoài tổ hợp từ *đứng lên* sẽ có nội dung ngữ nghĩa như sau: “*Di chuyển đến một chỗ, một vị trí cao hơn hoặc được coi là cao hơn*” (Hoàng Phê, 2000, tr. 562), ví dụ:

Hai chị em (Mai và Huy) cùng lên xe về nhà (Khái Hưng, 2011, tr. 17).

Với nghĩa vị vừa nêu, động từ *lên* có cấu trúc nghĩa biểu niệm như sau: *hành động vật lý/ chuyển động dời chỗ/ đạt vị trí cao hơn*. Rõ ràng với cấu trúc nghĩa biểu niệm này, động từ *lên* thuộc nhóm động từ chuyển động và tương đương với động từ tiếng Nga *подняться/подниматься* được dùng trong trường hợp sau:

подняться по лестнице (lên cầu thang), *подняться на второй этаж* (lên tầng hai) (Алиханов, Иванов, & Мальханова, 1977, tr. 80.)

Đối chiếu với động từ *встать/ вставать* chúng ta thấy, trong cấu trúc nghĩa biểu niệm của động từ *đứng* không có các nghĩa tố như: *hành động vật lý/ tự vận động/ tăng độ cao cơ thể*. Nhưng các nghĩa tố này lại có trong cấu trúc nghĩa biểu niệm của động từ *lên*. Đây chính là lý do động từ *đứng* phải kết hợp với động từ *lên* để trở thành đơn vị tương đương của động từ *встать/ вставать*.

Cũng cần nói thêm rằng, đây không phải là một phép cộng đơn thuần về mặt ngữ nghĩa mà là một quá trình biến đổi, bổ sung nội dung ngữ nghĩa cho nhau của mỗi từ khi tham gia vào tổ hợp để có được nội dung ngữ nghĩa tương đương với động từ tiếng Nga tương ứng. Cụ thể là trong cấu trúc nghĩa biểu niệm của động từ *đứng* nghĩa tố *trạng thái vật lý* được thay bằng nghĩa

tổ hành động vật lý từ cấu trúc nghĩa biểu niệm của động từ *lên*; Mặt khác, nghĩa tổ *chuyển động dời chỗ* trong cấu trúc nghĩa biểu niệm động từ *lên* bị mờ đi và thay vào đó là các nghĩa tổ *hướng di chuyển/biến đổi từ thấp lên cao*. Kết quả là, từ một động từ chuyển động, *lên* trở thành từ chỉ hướng trong tổ hợp từ *đứng lên* và có cấu trúc nghĩa biểu niệm của tổ hợp như sau: *hành động vật lý/ tự vận động/ tăng chiều cao cơ thể/ chuyển qua tư thế đứng*. Dễ dàng nhận thấy rằng, cấu trúc này tương đương với cấu trúc nghĩa biểu niệm của động từ tiếng Nga *встать/ вставать*.

4.2.2. Cấu trúc ngữ nghĩa của động từ *сесть/садиться*, đối chiếu với các đơn vị tương đương trong tiếng Việt

Động từ *сесть/ садиться* tham gia vào nhóm từ vựng - ngữ nghĩa đang xét với nghĩa vị *thiết lập tư thế ngồi*, ví dụ:

Маслова сняла пыльный халат и сынку с курчавящихся черных волос и села (Толстой, 1964, tr. 113).

Махлова cởi chiếc áo khoác đầy bụi và bỏ cái khăn che mái tóc quăn đen ra rồi ngồi xuống (Vũ Đình Phòng, Phùng Ưông dịch, 2011, tr. 198).

Nghĩa vị này có cấu trúc nghĩa biểu niệm như sau: *hành động vật lý/ tự vận động/ không dời chỗ/ hạ thấp chiều cao cơ thể/ chuyển qua tư thế ngồi*.

Trong tiếng Việt, một trong những đơn vị tương đương với động từ tiếng Nga *сесть/ садиться*, là tổ hợp từ *ngồi xuống*, ví dụ:

Thượng tọa chấp tay khẽ cúi chào khắp lượt và đường bệ ngồi xuống (Nguyễn Trường Thiên Lý, 1987, tr. 289).

Động từ *ngồi* khi chưa tham gia vào tổ hợp từ *ngồi xuống*, có nội dung ngữ nghĩa như sau: “*Ở tư thế dít đặt trên mặt nền hoặc chân gập lại để đỡ toàn thân*” (Hoàng Phê, 2000, tr. 688). Động từ này được dùng để biểu thị một trong các tư thế cơ bản của người trong không gian, đó là tư thế *ngồi*, ví dụ:

Có lúc hai chị em (Mai và Huy) ngồi yên lặng cùng mỉm cười trong đêm tối (Khái Hưng, 2011, tr. 19).

Phân tích cho thấy, cấu trúc nghĩa biểu niệm của động từ *ngồi* được miêu tả như sau: *trạng thái vật lý (bất động)/có tư thế vuông góc với mặt phẳng ngang/mong tiếp xúc với mặt phẳng*. Xét từ góc độ ngữ nghĩa, động từ *ngồi* ở đây tương đương với động từ *сидеть* trong tiếng Nga khi được sử dụng trong trường hợp sau:

Когда Левин вошёл наверх, жена его сидела у нового серебряного самовара за новым чайным прибором (Толстой, 1968, tr. 57).

Lêvin lên gác và thấy vợ đang ngồi đó, cạnh ấm đun trà và bộ ấm chén mới (Nhị Ca, Dương Tường dịch, 1988, tr. 77).

Còn đối với từ *xuống*, với tư cách là một động từ chỉ sự vận động khi nằm ngoài tổ hợp từ *ngồi xuống* sẽ có nội dung ngữ nghĩa như sau: *Di chuyển đến một chỗ, một vị trí thấp hơn hay được cho là thấp hơn* (Hoàng Phê, 2000, tr. 1162), ví dụ:

Mai bỗng để ý tới một chàng Âu phục ở toa hạng ba vừa xuống, đi đi, lại lại trước mắt cô (Khái Hưng, 2011, tr. 24).

Phân tích cho thấy, cấu trúc nghĩa biểu niệm của động từ *xuống* được miêu tả như sau: *hành động vật lý (vận động)/ đạt vị trí thấp hơn*. Như vậy, động từ *xuống* trong trường hợp này thuộc nhóm động từ chuyển động, tức là biểu thị một thành động chứ không phải trạng thái và tương đương với động từ tiếng Nga *спуститься/ спускаться* được sử dụng trong trường hợp sau:

спуститься по лестнице (xuống cầu thang), *спуститься в погреб* (xuống hầm), (Алиханов, Иванов, & Мальханова, 1977, tr. 384).

Đối chiếu với động từ *сесть/садиться* chúng ta thấy, trong cấu trúc nghĩa biểu niệm của động từ *ngồi* không có các nghĩa tố như: *hành động vật lý/ tự vận động/ giảm độ cao cơ thể*. Nhưng trong cấu trúc nghĩa biểu niệm của động từ *xuống* thì có các nghĩa tố này. Vì vậy, để trở thành đơn vị tương đương với động từ tiếng Nga *сесть/ садиться*, động từ *ngồi* phải kết hợp với động từ *xuống*.

Cũng tương tự như tổ hợp từ *đứng lên* đã được trình bày ở trên, tổ hợp từ *ngồi xuống*, muốn có nội dung ngữ nghĩa tương đương với động từ tiếng Nga đang xét, mỗi từ thành viên của tổ hợp phải có sự biến đổi, bổ sung cho nhau về mặt nội dung ngữ nghĩa. Cụ thể là, trong cấu trúc nghĩa biểu niệm của động từ *ngồi*, nghĩa tố *hành động vật lý* từ cấu trúc nghĩa biểu niệm của động từ *xuống* được bổ sung và thay thế cho nghĩa tố *trạng thái vật lý*. Mặt khác, nghĩa tố *chuyển động dời chỗ* trong cấu trúc nghĩa biểu niệm động từ *xuống* bị mờ đi và thay vào đó là các nghĩa tố *hướng di chuyển/ biến đổi từ cao xuống thấp*. Kết quả là, từ một động từ chuyển động, *xuống* trở thành từ chỉ hướng trong tổ hợp từ *ngồi xuống* và có cấu trúc nghĩa biểu niệm của tổ hợp như sau: *hành động vật lý/ tự vận động/ giảm chiều cao cơ thể/ chuyển qua tư thế ngồi*. Dễ dàng nhận thấy rằng, cấu trúc này tương đương với cấu trúc nghĩa biểu niệm của động từ tiếng Nga *сесть/ садиться*.

4.2.3. Cấu trúc ngữ nghĩa của động từ *лечь/ложиться*, đối chiếu với các đơn vị tương đương trong tiếng Việt

Động từ *лечь/ ложиться* tham gia vào nhóm từ vựng - ngữ nghĩa đang xét với nghĩa vị *thiết lập tư thế nằm*, ví dụ:

В эту ночь Нехлюдов лег в постель и потушил свечу. Он долго не мог заснуть (Толстой, 1964, tr. 295).

Đêm đó, khi chỉ còn một mình ở trong phòng, chàng nằm xuống, tắt đèn và trần trọc mãi mới ngủ được (Vũ Đình Phòng, Phùng Ưông dịch, 2011, tr. 523).

Nghĩa vị này có cấu trúc nghĩa biểu niệm như sau: *hành động vật lý/ tự vận động/ không dời chỗ/ hạ thấp chiều cao cơ thể/ chuyển qua tư thế nằm*.

Như trên đã trình bày, trong tiếng Việt, một trong những đơn vị tương đương với động từ tiếng Nga *лечь/ ложиться* là tổ hợp từ *nằm xuống*, ví dụ:

Hồi toan ngồi dậy xô giày ra về nhưng Khuê đã kéo vai cậu chiến sĩ nằm xuống (Nguyễn Minh Châu, 2001, tr. 35).

Động từ *nằm* khi sử dụng độc lập, ngoài tổ hợp từ *nằm xuống*, có nội dung ngữ nghĩa như sau: *"Ngả thân mình trên một vật nào đó, thường để nghỉ"* (Hoàng Phê, 2000, tr. 660). Động từ

này được dùng để biểu thị một trong các tư thế cơ bản của người trong không gian, đó là tư thế *nằm*, ví dụ:

Trên một chiếc giường lát tre buông màn nâu đầy những mụn vải tây điều, Huy đương nằm vắn vơ nghĩ ngợi (Khái Hưng, 2011, tr. 133).

Phân tích cho thấy, cấu trúc nghĩa biểu niệm của động từ *nằm* được miêu tả như sau: *trạng thái vật lý (bất động)/ có tư thế song song với mặt phẳng ngang/ toàn thân tiếp xúc với mặt phẳng ngang*. Xét từ góc độ ngữ nghĩa, động từ *nằm* ở đây tương đương với động từ tiếng Nga *лежать* được sử dụng trong trường hợp sau:

Она (Анна) лежала и постели с открытыми глазами (Толстой, 1968, tr. 340)

Nàng (Anna) nằm thẳng trên giường, mắt mở trừng trừng (Nhị Ca, Dương Tường dịch, 1988, tr. 479).

Còn đối với động từ *xuống*, như chúng tôi đã trình bày rõ trong tổ hợp từ *ngồi xuống* ở mục 4.2.. Ở đây, để tiện theo dõi, chúng tôi xin nhắc lại rằng *xuống* vốn là một động từ *chuyển động* có cấu trúc nghĩa biểu niệm như sau: *hành động vật lý (vận động)/đạt vị trí thấp hơn*, ví dụ:

Rồi hai người (Lộc và Mai) dặt tay nhau xuống đôi, trở về chỗ cũ (Khái Hưng, 2011, tr. 92).

Cũng tương tự như tổ hợp từ *ngồi xuống*, nội dung ngữ nghĩa của tổ hợp từ *nằm xuống* có được là nhờ sự điều chỉnh, biến đổi và bổ sung ngữ nghĩa giữa các từ thành viên, cụ thể là, trong cấu trúc nghĩa biểu niệm của động từ *nằm* nghĩa tổ *trạng thái vật lý* được thay bằng nghĩa tổ *hành động vật lý* từ cấu trúc nghĩa biểu niệm của động từ *xuống*; Mặt khác, nghĩa tổ *chuyển động dời chỗ* trong cấu trúc nghĩa biểu niệm động từ *xuống* bị mờ đi và thay vào đó là các nghĩa tổ *hướng di chuyển/ biến đổi từ cao xuống thấp*. Kết quả là, từ một động từ chuyển động, *xuống* trở thành từ chỉ hướng trong tổ hợp từ *nằm xuống* và có cấu trúc nghĩa biểu niệm của tổ hợp như sau: *hành động vật lý/ tự vận động/ giảm chiều cao cơ thể/ chuyển qua tư thế nằm*. Dễ dàng nhận thấy rằng, cấu trúc này tương đương với cấu trúc nghĩa biểu niệm của động từ tiếng Nga *лечь/ ложиться*.

5. Thảo luận và đề xuất

Kết quả nghiên cứu cho thấy, trong lĩnh vực đối chiếu từ vựng - ngữ nghĩa, quan hệ tương đương giữa các đơn vị tham gia đối chiếu không chỉ có giữa *từ* với *từ* mà có thể giữa *từ* và *tổ hợp từ*. Quan hệ tương đương này được xác định dựa trên nội dung ngữ nghĩa của các đơn vị tham gia đối chiếu.

Trong tiếng Việt, các động từ *nằm, ngồi, đứng* khi sử dụng độc lập (ngoài các tổ hợp từ nêu trên) có nội dung ngữ nghĩa và cấu trúc nghĩa biểu niệm tương đương với cá động từ tiếng Nga (*стоять, сидеть, лежать*). Đây là các động từ biểu thị *tư thế của người trong không gian* chứ không phải biểu thị *sự thiết lập tư thế của người* như các động từ *встать/ вставать, сесть/ садиться, лечь/ ложиться* trong tiếng Nga. Vì vậy đối với sinh viên Việt Nam học tiếng Nga cần phải nắm vững sự khác biệt này để tránh nhầm lẫn khi sử dụng các động từ nêu trên trong việc xây dựng các phát ngôn bằng tiếng Nga.

6. Kết luận

Từ những trình bày trên đây, chúng tôi đi đến kết luận như sau:

- Khác với tiếng Nga, trong tiếng Việt không có các động từ độc lập, chuyên dụng để biểu thị sự thiết lập tư thế người mà thay vào đó là các tổ hợp từ bao gồm một động từ biểu thị tư thế người trong không gian (*đứng, nằm, ngồi*) và một trong các từ chỉ hướng (*ra, vào, lên, xuống...*)

- Các tổ hợp từ tiếng Việt được xác định là các đơn vị tương đương của các động từ thuộc nhóm nghiên cứu của tiếng Nga là vì có cấu trúc biểu niệm tương đương.

- Để có cấu trúc biểu niệm tương đương với các động từ tiếng Nga *встать/ вставать, сесть/ садиться, лечь/ ложиться*, các từ thành viên tham gia vào các tổ hợp từ tương ứng trong tiếng Việt (*đứng lên, ngồi xuống, nằm xuống*) phải biến đổi, bổ sung ngữ nghĩa cho nhau để lấp đầy cấu trúc nghĩa biểu niệm của các động từ tiếng Nga tương ứng.

Tài liệu tham khảo

- Аликанов, К.М., Иванов В.В., & Мальханова, И.А. (1977). *Русско-Вьетнамский словарь*. Маскова. Изд. Русский язык.
- Hoàng Phê (2000). *Từ điển tiếng Việt*. Đà Nẵng: Nxb Đà Nẵng.
- Khái Hưng (2011). *Nửa chừng xuân*. TP. HCM: Nxb Dân trí.
- Lê Lưu (1987). *Thời xa vắng*. Hà Nội: Nxb Tác phẩm mới.
- Mai Ngọc Chừ, Vũ Đức Nghiệu & Hoàng Trọng Phiến (1992). *Cơ sở ngôn ngữ học và Tiếng Việt* (Tái bản). Hà Nội: Nxb Giáo dục Chuyên nghiệp.
- Nguyễn Minh Châu (2001). *Dấu chân người lính* (Tiểu thuyết). Hà Nội: Nxb Thanh niên.
- Nguyễn Tinh (2017). Nhóm động từ tiếng Nga biểu thị sự thiết lập tư thế người và các yếu tố tương đương trong tiếng Việt. *Tạp chí Khoa học Ngoại ngữ Quân sự*, số 7, 10-15.
- Nguyễn Trường Thiên Lý (1987). *Ván bài lật ngửa*. Hậu Giang: Nxb Tổng hợp.
- Nhị Ca (1988). *Anna Karénina* (Dương Tường dịch). Hà Nội: Nxb Văn học.
- Глекнер, Х., & Крючкова, М.Л. (1980). Управление и сочетаемость глаголов со значением “увлечение” в русском и немецком языках. *Русский язык зарубежом*, 71(5), 34-37.
- Милославский, И.Г. (1981). *Сопоставительная лингвистика в передовании русского языка*. *Русский язык за рубежом*, 5.
- Толстой, Л.Н. (1964). *Воскресенье*. Москва: Изд. Художественная литература.
- Толстой, Л.Н. (1968). *Анна Каренина*. Москва: Изд. Художественная литература.
- Vũ Đình Phòng (2011). *Phục sinh* (Phùng Ông dịch). Hà Nội: Nxb Văn học.

SEMANTIC STRUCTURE OF RUSSIAN VERBS EXPRESSING THE ESTABLISHMENT OF HUMAN POSTURE COMPARED WITH THEIR EQUIVALENTS IN VIETNAMESE

Abstract: In contrastive linguistics, one of the important tasks to be done is to identify the equivalents in the languages involved. In terms of lexicosemantics, equivalent units are defined based on the semantic contents of participating units. To clarify the above mentioned, we analyze the semantic structure of the Russian verbs expressing the establishment of human posture (встать/ вставать, сесть/ садиться, лечь/ ложиться) and compare them with their equivalents in Vietnamese (đứng lên, ngồi xuống, nằm xuống). The findings are used to point out the similarities and differences between the two languages in an attempt to help Vietnamese learners/students of Russian avoid errors caused by language interferences during the transition from Russian to Vietnamese and vice versa.

Keywords: Verbs, semantic structure, comparison, equivalents

**YẾU TỐ VĂN HÓA TRONG GIẢNG DẠY TIẾNG VIỆT CHO
NGƯỜI NƯỚC NGOÀI TẠI KHOA VIỆT NAM HỌC, TRƯỜNG
ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ, ĐẠI HỌC HUẾ**

Phạm Thị Liễu Trang*

Trường Đại học Ngoại Ngữ, Đại học Huế

Nhận bài: 19/09/2017; Hoàn thành phản biện: 22/10/2017; Duyệt đăng: 30/08/2018

Tóm tắt: Ngôn ngữ và văn hóa có mối quan hệ hữu cơ, không thể tách rời. Trong đó, ngôn ngữ là phương tiện để chuyển tải văn hóa và văn hóa chứa đựng trong ngôn ngữ. Nếu người tham gia giao tiếp không chú ý tới các yếu tố văn hóa trong ngôn ngữ thì rất khó để giao tiếp thành công. Nắm bắt được quy luật tất yếu đó, các giảng viên dạy ngoại ngữ luôn chú trọng việc lồng ghép kiến thức văn hóa vào bài giảng của mình để đem lại hiệu quả dạy và học tốt nhất. Bài viết này là kết quả khảo sát về thực trạng vận dụng các kiến thức văn hóa vào giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài tại khoa Việt Nam học, trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Qua đó, nhận định vai trò của việc dạy ngôn ngữ kết hợp văn hóa và đề xuất một số phương pháp giảng dạy hiệu quả.

Từ khóa: Văn hóa, người nước ngoài, tiếng Việt

1. Mở đầu

Trong bối cảnh toàn cầu hóa hiện nay, mục tiêu của việc dạy - học ngoại ngữ là hướng đến khả năng giao tiếp hiệu quả, đặc biệt là năng lực giao tiếp liên văn hóa. Văn hóa được xem là thành tố quan trọng và không thể thiếu trong hoạt động dạy học ngoại ngữ. Người học không thể giao tiếp thành công một ngôn ngữ nếu chỉ có vốn từ vựng phong phú, nắm vững cấu trúc ngữ pháp, hiểu nghĩa của từ... mà không hiểu rõ về đặc trưng tiêu biểu của nền văn hóa đó. Việc hiểu biết về văn hóa không những mang đến hiệu quả giao tiếp cao mà còn giúp người học tránh được những hiện tượng “sốc văn hóa” hay “xung đột văn hóa” trong quá trình giao tiếp thực tế với người bản xứ. Nắm được quy luật tất yếu trên, các giảng viên giảng dạy ngoại ngữ luôn chú trọng việc lồng ghép kiến thức văn hóa vào bài giảng của mình để đem đến hiệu quả dạy và học tốt nhất.

Tại khoa Việt Nam học trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế, tiếng Việt được dạy như một ngoại ngữ với đối tượng sinh viên đến từ nước ngoài mà chủ yếu là sinh viên người Trung Quốc. Việc kết hợp dạy học văn hóa trong chương trình dạy học tiếng Việt cũng đã được nhiều giảng viên quan tâm. Tuy nhiên, trong thực tế giảng dạy vẫn còn tồn tại nhiều vấn đề bất cập. Trong giới hạn bài nghiên cứu này, chúng tôi sẽ tìm hiểu về thực trạng vận dụng các kiến thức văn hóa vào giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài tại khoa Việt Nam học, trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Qua đó, tác giả nêu lên tầm quan trọng của việc dạy ngôn ngữ kết hợp văn hóa và đề xuất một số phương pháp giảng dạy hiệu quả.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Khái niệm văn hóa

* Email: lieustrang88@gmail.com

Văn hóa là một khái niệm có ngoại diên rộng và nội hàm sâu. Có bao nhiêu nhà nghiên cứu về văn hóa thì có bấy nhiêu định nghĩa, khái niệm văn hóa dưới nhiều góc độ khác nhau. Năm 1871, Tylor (2001) đưa ra định nghĩa:

Văn hóa hay văn minh, theo nghĩa rộng về tộc người học, nói chung gồm có tri thức, tín ngưỡng, nghệ thuật, đạo đức, luật pháp, tập quán và một số năng lực và thói quen khác được con người chiếm lĩnh với tư cách một thành viên của xã hội (tr. 13).

Theo định nghĩa này thì văn hóa và văn minh là một. Văn hóa bao gồm tất cả những lĩnh vực liên quan đến đời sống con người từ tri thức, tín ngưỡng đến nghệ thuật, đạo đức, pháp luật... Boas (1921) lại cho rằng:

Văn hóa là tổng thể các phản ứng tinh thần, thể chất và những hoạt động định hình nên hành vi của cá nhân cấu thành nên một nhóm người vừa có tính tập thể vừa có tính cá nhân trong mối quan hệ với môi trường tự nhiên của họ, với những nhóm người khác, với những thành viên trong nhóm và của chính các thành viên này với nhau (tr. 149).

Theo định nghĩa này thì mối quan hệ giữa cá nhân, tập thể và môi trường là quan trọng trong việc hình thành văn hóa của con người. Ở nước ta cũng có khá nhiều quan niệm về văn hóa. Từ đầu thế kỉ XX, Đào Duy Anh đã phát hiện văn hóa phải gắn liền với sinh hoạt của con người nảy sinh trong quá trình lao động và trong từng hoàn cảnh địa lí nhất định. Theo ông nghiên cứu:

Các điều kiện địa lí có ảnh hưởng lớn đối với cách sinh hoạt của con người, song người là giống hoạt động cho nên trở lại cũng có thể dùng sức mình mà xử trí và biến những điều kiện ấy cho thích hợp với những điều kiện cần thiết của mình. Cách sinh hoạt vì thế mà cũng biến chuyển và khiến văn hóa cũng biến chuyển theo. Nghiên cứu xem sự hoạt động để sinh hoạt về các phương diện của một dân tộc xưa nay biến chuyển thế nào, là nghiên cứu văn hóa lịch sử của dân tộc ấy (tr. 3).

Trong giáo trình “Cơ sở văn hóa Việt Nam”, Trần Ngọc Thêm (2001) đã định nghĩa về văn hóa như sau:

Văn hóa là một hệ thống hữu cơ các giá trị vật chất và tinh thần do con người sáng tạo và tích lũy qua quá trình hoạt động thực tiễn, trong sự tương tác giữa con người với môi trường tự nhiên và xã hội của mình (tr. 17).

Từ định nghĩa của Trần Ngọc Thêm, có thể thấy bốn đặc trưng cơ bản của văn hóa: tính hệ thống, tính giá trị, tính nhân sinh và tính lịch sử.

Bằng cách này hay cách khác, văn hóa có thể được hiểu là toàn bộ những giá trị vật chất và giá trị tinh thần của cộng đồng người. Văn hóa là một hiện tượng khách quan, là tổng hoà tất cả các khía cạnh của đời sống. Ngay cả những khía cạnh nhỏ nhất nhất trong cuộc sống cũng mang những dấu hiệu văn hóa. Theo đó, văn hoá được phân chia thành nhiều thành tố nhỏ. Cách nhìn này phản ánh một phần thực chất của việc dạy học văn hoá và các vấn đề của dạy học văn hoá trong dạy học ngôn ngữ mà đề tài đang hướng đến.

2.2. Mối quan hệ giữa ngôn ngữ và văn hóa

Ngôn ngữ và văn hóa có mối quan hệ chặt chẽ không thể tách rời. Ngôn ngữ là phương tiện để chuyên tải văn hóa và văn hóa chứa đựng trong ngôn ngữ. Mối quan hệ giữa ngôn ngữ và văn hóa được xác định một cách cụ thể là “vô cùng chặt chẽ, tới mức mà ta không thể hiểu và đánh giá đúng được cái này nếu không có kiến thức về cái kia” (Sapir, 1991). Thông qua giao tiếp bằng ngôn ngữ, văn hóa được học hỏi và trao truyền qua nhiều thế hệ. Vì vậy, ngôn ngữ không chỉ là một thành tố của văn hoá mà còn là phương tiện để thông qua đó, văn hoá được truyền đạt.

Ngôn ngữ vừa là bộ phận của văn hóa vừa là công cụ để phản ánh văn hóa một cách sâu sắc nhất. Clyne (1994) đã nhận xét rằng:

Ngôn ngữ là sự thể hiện sâu sắc nhất một nền văn hóa, hệ thống giá trị bao gồm cả những giá trị thừa hưởng từ cộng đồng và có một vai trò lớn tác động đến cách thức sử dụng không chỉ ngôn ngữ thứ nhất mà cả những ngôn ngữ được tiếp thụ sau đó (tr. 1).

Như vậy, có thể khẳng định rằng ngôn ngữ và văn hóa luôn có mối quan hệ mật thiết, gắn bó chặt chẽ với nhau. Và các nhà khoa học đã chỉ ra mối quan hệ này được thể hiện trên ba bình diện: quá trình giao tiếp giữa người với người, sự phát triển cá thể giúp hình thành khả năng ngôn ngữ của con người và sự phát triển loài người giúp hình thành những đặc điểm chung của các tộc người và các quyền xã hội của họ.

2.3. Sự cần thiết của việc dạy văn hóa trong dạy học ngoại ngữ nói chung và tiếng Việt nói riêng

Mục đích chính của việc dạy ngoại ngữ là giúp cho người học có năng lực giao tiếp hiệu quả trong công việc cũng như trong đời sống xã hội. Trong quá trình giao tiếp, con người sử dụng ngôn ngữ với nhiều ký hiệu khác nhau để truyền thông tin. Và để hiểu rõ, để phân tích thông tin chính xác con người cần phải giải mã được các ký hiệu ngôn ngữ. Quá trình truyền thông tin và phân tích thông tin đều liên quan đến văn hóa. Khi người nghe không hiểu văn hóa của người nói thì người nghe sẽ giải mã thông tin theo văn hóa của mình. Nếu nội dung thông tin ở hai nền văn hóa được hiểu khác nhau thì quá trình giao tiếp không thành công. Vì vậy, đối với người học ngoại ngữ, bên cạnh việc trau dồi những kỹ năng về ngôn ngữ như từ vựng, cấu trúc ngữ pháp... thì còn phải nâng cao sự hiểu biết về văn hóa của dân tộc nói ngôn ngữ đó.

Hiện nay, dạy văn hoá đóng một vai trò then chốt hướng đến mục tiêu ‘năng lực giao tiếp’ cho người học trong dạy học ngoại ngữ. Peterson và Coltrane (2003) nhấn mạnh: Để có thể giao tiếp thành công, ngôn ngữ cần phải được sử dụng cùng với cách hành xử văn hoá thích hợp. Các kiến thức văn hóa khi được lồng ghép vào quá trình giảng dạy kỹ năng ngôn ngữ không chỉ đem đến sự tò mò tìm hiểu về những kiến thức mới mẻ của một nền văn hóa mà còn góp phần kích thích hứng thú cho người học. Học một ngoại ngữ mới đồng nghĩa với việc được biết đến một nền văn hóa mới. Theo thời gian, ngày càng nhiều giáo viên nhận thấy rằng khi bài học có sự lồng ghép các yếu tố văn hóa, giao văn hóa thì sinh viên sẽ tiếp thu và cải thiện tốt hơn về khả năng giao tiếp.

Có thể khẳng định rằng văn hoá là một bộ phận không thể thiếu của dạy học ngôn ngữ trong đó có dạy học tiếng Việt. Việc giảng dạy một ngôn ngữ cũng có nghĩa là đang dạy về những đặc trưng văn hoá mà ngôn ngữ đó biểu hiện. Văn hoá của một quốc gia dân tộc sẽ được truyền đạt và tiếp thu một cách tự nhiên thông qua quá trình dạy và học ngôn ngữ bởi vì, hình thái và cách dùng một ngôn ngữ nhất định phản ánh các giá trị văn hoá của xã hội đang sử dụng

ngôn ngữ đó (Peterson & Coltrane, 2003). Vì vậy, việc giáo viên nhận ra các yếu tố văn hoá chứa đựng bên trong các hình thái và cách dùng của ngôn ngữ, xem chúng là một phần thiết yếu của dạy và học ngoại ngữ là hết sức quan trọng.

Trong hoạt động dạy và học tiếng Việt như một ngoại ngữ hiện nay, người học không chỉ có nhu cầu học về tiếng Việt mà còn muốn có được những hiểu biết về văn hóa Việt. Vì vậy, khi người học vừa có kỹ năng về ngôn ngữ, vừa có kiến thức về văn hóa thì người đó sẽ đạt hiệu quả rất cao trong giao tiếp, tránh được những hiểu lầm hay những xung đột không đáng có xảy ra. Từ ý nghĩa quan trọng đó, văn hoá cần được xem là nội dung trọng tâm của dạy học ngoại ngữ.

3. Phương pháp nghiên cứu

Để tiến hành nghiên cứu đề tài này, chúng tôi sử dụng các phương pháp chủ yếu sau: phương pháp tổng hợp, phân tích tài liệu; phương pháp điều tra, phỏng vấn. Cụ thể:

- *Phương pháp tổng hợp, phân tích tài liệu*: Tham khảo các nguồn tư liệu liên quan đến đề tài, bao gồm các tài liệu như: các công trình nghiên cứu về phương pháp giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ, các đề tài nghiên cứu về việc giảng dạy văn hóa trong dạy học ngoại ngữ. Ngoài ra, chúng tôi còn sử dụng tư liệu là các giáo trình, sách và tài liệu tham khảo của các học phần Tiếng Việt cho người nước ngoài.

- *Phương pháp điều tra, khảo sát*: Phát phiếu điều tra bằng an-ket những câu hỏi liên quan đến thực trạng việc vận dụng các kiến thức văn hóa vào giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài tại khoa Việt Nam học, trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Qua đó, nhận định vai trò của việc dạy ngôn ngữ kết hợp văn hóa và đề xuất một số phương pháp giảng dạy tích cực. Các phiếu điều tra được tiến hành trên hai nhóm đối tượng: các giảng viên giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài (12 phiếu) và lớp sinh viên người Trung Quốc đang theo học tiếng Việt tại khoa Việt Nam học (7 phiếu)

- *Phương pháp phỏng vấn sâu*: Phỏng vấn 12 giảng viên và 7 học viên về nhận thức của họ đối với những vấn đề liên quan đến dạy học văn hóa kết hợp dạy học tiếng Việt.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Các nội dung văn hóa trong bài giảng, giáo trình giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài đang được sử dụng tại khoa Việt Nam học

Theo thống kê, hiện tại ở khoa Việt Nam học sử dụng các sách và giáo trình chính sau để làm tài liệu cho việc giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài:

- Đoàn Thiện Thuật (2006a). *Tiếng Việt trình độ A tập 1*. Nxb Thế giới, Hà Nội
- Đoàn Thiện Thuật (2006b). *Tiếng Việt trình độ A tập 2*. Nxb Thế giới, Hà Nội
- Đoàn Thiện Thuật (2006c). *Thực hành tiếng Việt trình độ B*. Nxb Thế giới, Hà Nội
- Đoàn Thiện Thuật (2006d). *Thực hành tiếng Việt trình độ C*. Nxb Thế giới, Hà Nội
- Nguyễn Việt Hương (2010a). *Tiếng Việt cơ sở* (dành cho người nước ngoài), quyển 1. Nxb Quốc gia Hà Nội.

- Nguyễn Việt Hương (2010b). *Tiếng Việt cơ sở* (dành cho người nước ngoài), quyển 2. Nxb Quốc gia Hà Nội.

- Nguyễn Việt Hương (2010c). *Tiếng Việt nâng cao* (dành cho người nước ngoài) quyển 1. Nxb Quốc gia Hà Nội.

- Nguyễn Việt Hương (2010d). *Tiếng Việt nâng cao* (dành cho người nước ngoài) quyển 2. Nxb Quốc gia Hà Nội.

Qua việc khảo cứu các tài liệu, chúng tôi nhận thấy kiến thức trong các sách nêu trên được trình bày theo dạng chủ đề, mỗi chủ đề sẽ có phần từ vựng, cấu trúc ngữ pháp, luyện từ, phát âm... Bên cạnh đó là các dạng bài tập theo mỗi chủ đề và ứng với các kỹ năng: nghe, nói, đọc, viết. Mục tiêu mà các giáo trình hướng đến là cung cấp kiến thức về cấu trúc ngôn ngữ và chức năng ngôn ngữ. Chính vì vậy nội dung văn hóa được lồng ghép vào chương trình học rất hạn chế, thậm chí bị xem nhẹ, chỉ có một vài nội dung được đưa vào bài đọc hiểu hoặc bài tập đọc hiểu. Dưới đây là bảng thống kê một số yếu tố văn hóa được đưa vào trong các tài liệu dạy tiếng Việt nói trên:

Bảng 1. Một số yếu tố văn hóa được lồng ghép trong các tài liệu dạy học tiếng Việt

Yếu tố văn hóa	Giáo trình	Ghi chú
Văn hóa giao tiếp	Tiếng Việt nâng cao dành cho người nước ngoài, quyển 2	- Bài đọc “Thăm hỏi ở Việt Nam” (trang 39) - “Một vài điều chú ý khi đi thăm hỏi người Việt Nam” (trang 43)
Văn hóa ứng xử với môi trường tự nhiên (ăn, mặc, ở, đi lại)	Tiếng Việt nâng cao dành cho người nước ngoài, quyển 2	- “May sắm ở Việt Nam” (trang 59) - “Áo dài Việt Nam” (trang 64) - “Giao thông ở Hà Nội” (trang 156) - “Các loại phương tiện giao thông” (trang 162)
	Thực hành tiếng Việt trình độ B	- “Xích lô ở Việt Nam” (trang 165)
	Tiếng Việt trình độ A, tập 1	- “Nhà cũ bếp xưa” (trang 124)
Văn hóa du lịch (danh lam thắng cảnh)	Tiếng Việt nâng cao dành cho người nước ngoài, quyển 2	- “Danh lam thắng cảnh ở Việt Nam” (trang 79) - “Động Phong Nha” (trang 87) - “Chợ phiên Bắc Hà” (trang 185)
	Thực hành tiếng Việt trình độ B	- “Chùa Hương” (trang 103)
Văn hóa lịch sử	Tiếng Việt nâng cao dành cho người nước ngoài, quyển 2	- “Hà Nội” (trang 199) - “Lịch sử Hà Nội” (trang 205)
	Tiếng Việt trình độ A, tập 1	- “Hà Nội có xe lửa từ bao giờ” (trang 146)
Văn hóa nghệ thuật	Tiếng Việt nâng cao dành cho người nước ngoài, quyển 2	- “Múa rối nước” (trang 109)
Phong tục, lễ hội	Thực hành tiếng Việt trình độ B	- “Đám cưới Việt Nam ngày nay” (trang 93) - “Tết Nguyên Đán” (trang 114)

Qua bảng thống kê trên có thể thấy ngoài giáo trình tiếng Việt nâng cao, nội dung văn hóa được đưa vào các giáo trình giảng dạy tiếng Việt hiện nay rất ít. Trong giáo trình Tiếng Việt trình độ A tập 1 của Đoàn Thiện Thuật chủ biên chỉ có 2 bài đọc có nội dung liên quan đến văn

hóa Việt Nam. Đó là một đoạn trích trong tác phẩm “Nhà cũ bếp xưa” của Tô Hoài viết về nhà của người Việt được đưa vào phần đọc hiểu của bài ôn tập (tr. 124) và một đoạn văn có chủ đề “Hà Nội có xe lửa từ bao giờ” được đưa vào bài tập phần đọc hiểu chủ đề Thời gian (tr. 146). Hay như trong giáo trình Tiếng Việt cơ sở (dành cho người nước ngoài) quyển 1 và quyển 2 của Nguyễn Việt Hương (2010a, 2010b) không có bất kỳ nội dung nào liên quan đến văn hóa. Như vậy, có thể thấy yếu tố văn hóa được đưa vào nội dung bài giảng là quá ít so với các kiến thức về rèn luyện kỹ năng ngôn ngữ.

4.2. Thực trạng việc kết hợp dạy văn hóa trong dạy học tiếng Việt cho người nước ngoài tại khoa Việt Nam học

Để có kết quả xác thực cho việc nghiên cứu về thực trạng việc kết hợp dạy văn hóa trong dạy học tiếng Việt cho người nước ngoài tại khoa Việt Nam học, chúng tôi đã tiến hành phát phiếu điều tra kết hợp phỏng vấn sâu với đối tượng là 12 giảng viên và 7 học viên người Trung Quốc đang theo học tiếng Việt tại khoa. Tuy số lượng người được điều tra không lớn nhưng đây chính là số lượng toàn bộ giảng viên và học viên thực tế đang dạy và học tiếng Việt tại khoa Việt Nam học.

Qua điều tra, về phía giảng viên, kết quả nghiên cứu cho thấy tất cả các giảng viên đều nhận thức rất rõ về tầm quan trọng của việc dạy văn hóa trong giảng dạy tiếng Việt. 100% giảng viên được điều tra đều cho rằng việc đưa các nội dung văn hóa vào giảng dạy tiếng Việt là rất cần thiết.

Bảng 2. Đánh giá của giảng viên về sự cần thiết của việc đưa nội dung văn hóa vào giảng dạy tiếng Việt

STT	Mức độ đánh giá	Lượt đánh giá	Tỷ lệ
1	Rất cần thiết	12/12	100%
2	Cần thiết	0	0%
3	Không cần thiết lắm	0	0%
4	Không cần thiết	0	0%

Bên cạnh đó, các thầy cô cũng rất thích thú với việc giảng dạy các nội dung văn hóa thông qua việc dạy tiếng Việt. Chính vì vậy, 91.7% giáo viên cho rằng họ thường xuyên lồng ghép các nội dung văn hóa vào trong các giờ dạy kỹ năng tiếng Việt cho sinh viên nước ngoài. Qua đó, đại đa số các giảng viên (91.7%) nhận thấy sinh viên có thái độ rất hào hứng/ hào hứng với các giờ dạy ngôn ngữ có đan xen yếu tố văn hóa. Với câu hỏi việc lồng ghép kiến thức văn hóa vào giảng dạy tiếng Việt sẽ phù hợp với kỹ năng nào nhất, phần lớn các giảng viên có câu trả lời nghiêng về hai kỹ năng Đọc và Nói. Phương pháp mà các thầy cô cho rằng sẽ đem lại hiệu quả cao trong việc dạy học văn hóa kết hợp dạy ngôn ngữ là phương pháp thuyết trình, thảo luận, đóng kịch.

Mặc dù nhận thức rất rõ về tầm quan trọng của việc đưa yếu tố văn hóa vào dạy học tiếng Việt nhưng điều không thể phủ nhận là trên thực tế văn hóa vẫn chỉ chiếm một vị trí khiêm tốn trong các giờ học tiếng Việt. Thời gian các giáo viên dành để dạy kiến thức văn hóa rất ít, văn hóa chỉ được xem như là công cụ hỗ trợ cho việc học cấu trúc, ngữ pháp tiếng Việt. Thông thường, các giáo viên chỉ nhắc đến những vấn đề liên quan đến văn hoá khi chúng xuất hiện

trong bài học. Điều đó có nghĩa là, giáo viên chưa đủ điều kiện tốt nhất để chủ động truyền đạt kiến thức văn hoá cho sinh viên. Hơn nữa, nội dung văn hóa trong các sách tham khảo đang giảng dạy tại khoa chưa thú vị. Kết quả khảo sát cho thấy, phần lớn giảng viên (66.7%) cho rằng dung lượng kiến thức về văn hóa trong các sách và giáo trình đang giảng dạy còn ít, chưa đủ đáp ứng nhu cầu dạy và học.

Bảng 3. Đánh giá của giảng viên về dung lượng kiến thức văn hóa trong các giáo trình dạy tiếng Việt

STT	Mức độ đánh giá	Lượt đánh giá	Tỉ lệ
1	Quá nhiều	0	0%
2	Nhiều	1	8.3%
3	Vừa đủ	3	25%
4	Ít	8	66.7

Từ thực tế đó, một số ít giảng viên đã chủ động tìm kiếm tư liệu từ nhiều nguồn khác để làm phong phú thêm cho bài giảng của mình. Các kiến thức về văn hóa Việt trong sự đối sánh với văn hóa của người học được lồng ghép vào trong các phần dạy kỹ năng, đặc biệt là kỹ năng Nói. Với các chủ đề của từng buổi học, giảng viên sẽ cung cấp cho sinh viên các kiến thức về văn hóa Việt Nam liên quan đến chủ đề. Theo đó, các em sinh viên sẽ giới thiệu về những nét văn hóa của đất nước mình, trình bày những quan điểm của mình về các hiện tượng văn hóa được giới thiệu. Phương pháp này đã được các giảng viên dạy kỹ năng Nói áp dụng và đem lại kết quả tích cực. Một số giảng viên khi được phỏng vấn đã cho biết họ rất ít khi đưa nội dung văn hóa vào bài giảng mà chỉ chú trọng vào việc rèn luyện kỹ năng thông qua giải nghĩa từ vựng, học cấu trúc, cú pháp... Các kiến thức văn hóa được đưa vào bài học có chăng chỉ là sự kết hợp ở mức hỗ trợ, làm phong phú thêm kỹ năng ngôn ngữ chứ chưa phải là một thành phần quan trọng hướng đến rèn luyện năng lực giao tiếp liên văn hóa cho người học trong thời đại toàn cầu hóa.

Về phía học viên, 100% các em cho rằng được học văn hóa đan xen với học tiếng Việt là điều cần thiết. Các em cảm thấy thích thú với các bài học tiếng Việt có lồng ghép các yếu tố về văn hóa. Tuy nhiên, về tần suất được học nội dung văn hóa trong các bài giảng theo các em là chưa nhiều, bởi hơn một nửa số sinh viên (57,1%) cho rằng thỉnh thoảng các em mới được học các kiến thức về văn hóa trong giờ học tiếng Việt.

Bảng 4. Đánh giá của sinh viên về tần suất được học nội dung văn hóa trong các giờ học tiếng Việt

STT	Tần suất	Lượt đánh giá	Tỉ lệ
1	Thường xuyên	0	0%
2	Thỉnh thoảng	4	57,1%
3	Hiếm khi	3	42,9%
4	Không được học	0	0%

Về tài liệu học tập, đại đa số sinh viên (71,4%) nhận thấy các nội dung văn hóa được đưa vào giáo trình tiếng Việt mà các em đã và đang được học không thú vị và quá ít ỏi. Về phương pháp và kỹ năng học, các sinh viên nhận định yếu tố văn hóa thích hợp nhất khi được giảng dạy trong giờ học kỹ năng Nói và Đọc cùng với phương pháp thảo luận và đóng kịch.

Bảng 5. Đánh giá của sinh viên về dung lượng kiến thức văn hóa trong các giáo trình giảng dạy tiếng Việt

STT	Mức độ đánh giá	Lượt đánh giá	Tỉ lệ
1	Quá nhiều	0	0%
2	Nhiều	0	0%
3	Vừa đủ	2	28.6%
4	Ít	5	71.4%

Kết quả điều tra trên có thể chưa hoàn toàn chính xác nhưng đã phản ánh phần nào về thực trạng của việc kết hợp dạy văn hóa trong dạy tiếng Việt cho người nước ngoài tại khoa Việt Nam học hiện nay. Các yếu tố văn hóa vẫn chưa thực sự được xem là một kỹ năng cấu thành của kỹ năng giao tiếp, vì vậy, nó chưa được dạy học một cách có hệ thống và đầy đủ trong các lớp học kỹ năng giao tiếp ngôn ngữ tiếng Việt. Người dạy trong quá trình dạy quá chú trọng đến mục tiêu về năng lực ngôn ngữ của người học nên đã bỏ qua yếu tố văn hóa trong giao tiếp. Hơn nữa, các tài liệu tham khảo và giáo trình cũng đi theo mô hình chung là chú trọng nội dung cấu trúc ngôn ngữ và chức năng ngôn ngữ. Vì vậy, các yếu tố văn hóa không được quan tâm đúng mức và bị xem nhẹ. Bên cạnh đó, các giáo viên cũng chưa thực sự đầu tư, tìm tòi phương pháp giảng dạy có sự lồng ghép của các yếu tố văn hóa.

5. Kết luận và kiến nghị

Qua việc điều tra khảo sát, kết quả nghiên cứu phần nào đã nói lên được thực trạng việc dạy học văn hóa kết hợp dạy học tiếng Việt cho người nước ngoài tại khoa Việt Nam học, trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Hầu hết giảng viên và sinh viên tham gia khảo sát đều nhận thức được vị trí, vai trò và sự cần thiết của yếu tố văn hóa trong dạy học tiếng Việt. Tất cả đều bày tỏ thái độ yêu thích đối với việc được học lồng ghép kiến thức văn hóa thông qua các buổi học kỹ năng tiếng Việt. Tuy nhiên, khảo sát cho thấy giảng viên chưa thực sự chú trọng vào yếu tố văn hóa khi giảng dạy cho sinh viên. Bên cạnh đó, nội dung văn hóa được đưa vào chương trình sách giáo trình còn quá ít và chưa lời cuốn người học. Vì vậy, nhìn chung các vấn đề văn hóa vẫn thường bị bỏ qua hoặc chỉ được sử dụng để hỗ trợ, làm phong phú thêm các hoạt động phát triển ngôn ngữ. Văn hóa chưa được đối xử như một thành phần của giao tiếp liên văn hóa và chưa được dạy học một cách có hệ thống trong các học phần dạy học kỹ năng giao tiếp tiếng Việt.

Từ thực tế trên, để việc dạy và học văn hóa kết hợp giảng dạy tiếng Việt đạt hiệu quả cao, chúng tôi xin đề xuất một số giải pháp sau:

Về mục tiêu dạy học: Cần xác định mục tiêu phát triển năng lực giao tiếp liên văn hóa là mục tiêu quan trọng trong dạy học tiếng Việt. Từ đó, người dạy sẽ giúp người học ý thức được rằng tất cả các hành vi giao tiếp của con người đều được quy định bởi văn hóa. Khi có được

mục tiêu cụ thể, người dạy sẽ tìm các nguồn tài liệu cũng như phương pháp giảng dạy tích cực nhằm đạt được mục tiêu đề ra.

Về tài liệu dạy học: Các giáo trình đang được sử dụng để giảng dạy tại khoa chưa đáp ứng được mục tiêu giảng dạy hướng đến phát triển năng lực giao tiếp liên văn hóa cho sinh viên. Vì vậy, khoa cần chỉ đạo cho bộ môn Tiếng Việt Cho Người Nước Ngoài tổ chức biên soạn giáo trình, bài giảng có lồng ghép các kiến thức văn hóa phù hợp vào các nội dung bài học, ứng với từng kỹ năng ngôn ngữ. Bên cạnh đó, cần bổ sung thêm các tài liệu tham khảo về văn hóa nhằm nâng cao hiểu biết về kiến thức văn hóa cho người dạy cũng như người học.

Về nội dung văn hóa được đưa vào dạy học: Người dạy cần chọn lọc các nội dung văn hóa phù hợp để đưa vào giảng dạy. Ví dụ: những đặc trưng tiêu biểu tạo nên bản sắc của văn hóa Việt, đặc trưng trong nghi thức xã giao, các điểm tương đồng văn hóa, các phong tục lễ nghi, văn hóa nghệ thuật... Bên cạnh đó, cần khai thác các khía cạnh khác biệt của văn hóa Việt và văn hóa người học. Ví dụ: trong cách chào hỏi, xưng hô, tặng quà, những vấn đề có tính chất cấm kỵ... Việc đối chiếu, so sánh về văn hóa dân tộc mình với văn hóa dân tộc có ngôn ngữ mình đang học sẽ giúp người học có cái nhìn tổng quan hơn và đặc biệt là hướng đến khả năng thích ứng, linh hoạt trong giao tiếp.

Về phương pháp dạy học: Có rất nhiều phương pháp và chiến lược dành cho giảng viên để ứng dụng trong việc đạt được mục tiêu giảng dạy văn hóa trong quá trình dạy ngoại ngữ. Tuy nhiên, lựa chọn phương pháp nào lại phụ thuộc vào từng đối tượng người học. Chúng tôi xin gợi ý một số phương pháp sau:

+ *Thảo luận:* Giảng viên chia lớp học thành các nhóm nhỏ, sau đó đưa ra chủ đề văn hóa và yêu cầu các nhóm trình bày quan điểm về chủ đề đó. Qua các luận điểm mà sinh viên trình bày, giáo viên đặt những câu hỏi liên quan để sinh viên phản biện. Các nội dung được đưa ra thảo luận nên là một hiện tượng văn hóa có tính chất thời sự.

+ *Đóng kịch:* Giảng viên cung cấp cho sinh viên những kiến thức văn hóa liên quan đến một mảng văn hóa cụ thể nào đó, ví dụ trong văn hóa giao tiếp, người Việt Nam có thói quen như thế nào, có những điều cấm kỵ gì. Sau đó, sinh viên sẽ tiến hành xây dựng kịch bản để đóng kịch và thể hiện được nét đặc trưng văn hóa mà giảng viên đã cung cấp.

+ *Câu đố:* Giảng viên có thể đưa ra câu đố hoặc cho các nhóm đặt ra câu đố chéo. Qua đó, giảng viên có thể kiểm tra kiến thức của các em và cung cấp thêm thông tin liên quan đến nội dung văn hóa trong câu đố. Sinh viên được phép tìm đáp án qua các nguồn tài liệu. Phương pháp này sẽ giúp cho sinh viên cảm thấy hào hứng với việc học.

+ *Sử dụng phương tiện trực quan:* Giảng viên sưu tầm các video, hình ảnh liên quan đến các đặc trưng văn hóa Việt Nam hoặc những điểm khác biệt trong văn hóa Việt Nam với văn hóa của đối tượng người học. Thay vì chỉ được nghe giảng viên giải thích, sinh viên được quan sát bằng hình ảnh minh họa cụ thể, sinh động và sẽ có cái nhìn đúng đắn hơn với những nội dung văn hóa được giảng viên cung cấp.

Ngoài các phương pháp nêu trên, giảng viên cần linh hoạt sáng tạo để có phương pháp giảng dạy phù hợp với đối tượng người học và mục tiêu của môn học. Trên thực tế, không có một phương pháp dạy học nào quá ưu việt để có thể hoàn toàn thích hợp với tất cả mục tiêu, nội

dung dạy học. Mỗi phương pháp và hình thức dạy học đều có những ưu thế, hạn chế và giới hạn sử dụng riêng của nó. Bởi vậy, người dạy cần biết phối hợp đa dạng các phương pháp và hình thức dạy học một cách phù hợp trong toàn bộ quá trình dạy để phát huy tính tích cực và nâng cao chất lượng giảng dạy.

Cần khẳng định lại rằng quan niệm “học một ngôn ngữ là học một nền văn hóa” và “giáo viên ngoại ngữ cũng là giáo viên văn hóa” thực sự là quan niệm hết sức đúng đắn. Đó cũng chính là mục tiêu cần hướng đến trong việc đào tạo ngôn ngữ và ngoại ngữ, đặc biệt trong xu thế hội nhập toàn cầu. Văn hóa đóng một vai trò rất quan trọng trong quá trình dạy học ngôn ngữ, trong đó có dạy học tiếng Việt. Trong thời đại toàn cầu hóa mạnh mẽ, các giảng viên dạy tiếng Việt cần phải tìm ra phương pháp và nội dung lồng ghép các yếu tố văn hóa và giao thoa văn hóa phù hợp, bởi lẽ đó vừa là yếu tố kích thích sự hứng khởi trong quá trình học ngoại ngữ vừa là tạo cơ hội cho sinh viên hiểu biết về văn hóa Việt Nam trong sự đối sánh với các nền văn hóa trên thế giới.

Tài liệu tham khảo

- Clyne, M. (1994). *Intercultural communication at work: cultural values in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Đào Duy Anh (2000). *Việt Nam văn hóa sử cương*. Hà Nội: Nxb Hội nhà văn.
- Đoàn Thiện Thuật (2006a). *Tiếng Việt trình độ A tập 1*. Hà Nội: Nxb Thế giới.
- Đoàn Thiện Thuật (2006b). *Tiếng Việt trình độ A tập 2*, Hà Nội: Nxb Thế giới.
- Đoàn Thiện Thuật (2006c). *Thực hành tiếng Việt trình độ B*. Hà Nội: Nxb Thế giới.
- Đoàn Thiện Thuật (2006d). *Thực hành tiếng Việt trình độ C*. Hà Nội: Nxb Thế giới.
- Boas, F. (1921). *Trí óc của người Nguyên Thủy*. Ngô Phương Lan dịch.
- Nguyễn Việt Hương (2010a). *Tiếng Việt cơ sở (dành cho người nước ngoài) quyển 1*. Hà Nội: Nxb Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn Việt Hương (2010b). *Tiếng Việt nâng cao (dành cho người nước ngoài) quyển 2*. Hà Nội: Nxb Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn Việt Hương (2010c). *Tiếng Việt nâng cao (dành cho người nước ngoài) quyển 1*. Hà Nội: Nxb Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn Việt Hương (2010d). *Tiếng Việt nâng cao (dành cho người nước ngoài) quyển 2*. Hà Nội: Nxb Quốc gia Hà Nội.
- Peterson, E. & Coltrane, B. (2003). *Culture in second language teaching*. Center for Applied Linguistics: Eric Digest EDO-FL-03-09.
- Sapir, E. (1991). *Language*. Harcourt: NewYork.
- Trần Ngọc Thêm (2001). *Cơ sở văn hóa Việt Nam*. TP Hồ Chí Minh: Nxb Giáo dục.
- Taylor, E.B. (2001). *Văn hóa nguyên thủy*. Hà Nội: Nxb Tạp chí Văn hóa Nghệ thuật.

CULTURAL FACTORS IN THE TEACHING OF VIETNAMESE TO FOREIGNERS AT THE FACULTY OF VIETNAMESE STUDIES, UNIVERSITY OF FOREIGN LANGUAGES, HUE UNIVERSITY

Abstract: Language and culture have an inseparable, organic relationship. Language is a means to convey culture and culture is contained in language. In communication, if cultural factors in a language are neglected, it is really difficult for people to communicate successfully. Understanding this inevitable truth, foreign language teachers always pay attention to integrating culture knowledge into their lessons to achieve the best results of teaching and learning. This article is the result of an investigation of the real situation of integrating culture knowledge into the teaching of Vietnamese to foreigners at the Faculty of Vietnamese studies of University of Foreign Languages, Hue University. Based on the result of the study, we acknowledge the importance of teaching languages combined with culture and propose some good teaching methods.

Keyword: Culture, Vietnamese, foreigner

ĐÁNH GIÁ GIÁO TRÌNH LIFE-PREINTERMEDIATE DƯỚI QUAN ĐIỂM CỦA GIÁO VIÊN VÀ SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN NGỮ TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ, ĐẠI HỌC HUẾ

Nguyễn Phạm Thanh Vân*, Huỳnh Thị Long Hà

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế

Nhận bài: 30/05/2018; Hoàn thành phản biện: 25/06/2018; Duyệt đăng: 30/08/2018

Tóm tắt: Ahmadi và Derakhshan (2016) nói rằng việc đánh giá sách giáo khoa hay giáo trình giúp giáo viên tìm được sách học phù hợp và cho phép họ điều chỉnh và sửa đổi chúng để đáp ứng nhu cầu của học sinh. Nhiều nhà nghiên cứu và giáo viên tiếng Anh cũng nhận thức được tầm quan trọng của việc đánh giá sách giáo khoa. Nghiên cứu này được tiến hành nhằm tìm hiểu nhận thức của giáo viên và học sinh về những điểm mạnh và điểm yếu của giáo trình LIFE-Preintermediate của các tác giả Hughes, Stephenson và Dummett được Cengage Learning xuất bản, sau ba năm sử dụng tại Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế để dạy cho sinh viên năm thứ nhất và năm thứ hai không chuyên ngữ đang theo học khóa học Tiếng Anh cấp độ B1. Một danh sách các tiêu chí đánh giá sách giáo khoa do Mukundan, Nimehchisalem, và Hajimohammadi (2011) được nhóm nghiên cứu áp dụng sau khi đã chỉnh sửa cho phù hợp với đối tượng nghiên cứu. Mười giáo viên và một trăm hai mươi sinh viên tham gia nghiên cứu, với hai trong số giáo viên được mời tham gia phỏng vấn để làm rõ thêm một số thông tin. Dữ liệu thu thập được nhóm tác giả phân tích đầy đủ và dựa vào đó để đưa ra các kiến nghị về việc dạy và học tiếng Anh hiệu quả hơn với giáo trình này.

Từ khóa: Bảng tiêu chí đánh giá giáo trình, đánh giá giáo trình, quan điểm

1. Đặt vấn đề

Có nhiều nhân tố dẫn đến việc học tiếng Anh thành công, trong đó việc lựa chọn giáo trình phù hợp là một nhân tố rất quan trọng. Theo Miekley (2005), giáo trình không chỉ cung cấp cho người học chương trình học một cách hệ thống, trọng tâm và có kế hoạch mà còn cung cấp nội dung kiến thức chuẩn hóa. Theo đó, Ahour và Ahmadi (2012, tr. 176) cũng khẳng định: "Sách giáo khoa là nguồn chính mà có thể truyền đạt những kiến thức và thông tin cho người học một cách dễ dàng và có tổ chức". Chính vì vậy, việc đánh giá giáo trình là một khâu không thể thiếu. Câu hỏi đặt ra là, làm thế nào để có thể đánh giá được giáo trình đó có phù hợp với các mục tiêu đề ra của một khóa học hay không, cũng như đánh giá xem giáo trình đó có phù hợp với nhu cầu và trình độ của người học hay không? Như chúng ta đã biết, giáo trình LIFE-Pre-intermediate đã được chính thức đưa vào sử dụng tại trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế từ năm 2015 đến nay với mong muốn tạo nên sự hứng thú cho người dạy và người học nhằm mang lại hiệu quả cho việc dạy và học Tiếng Anh cho các sinh viên không chuyên ngữ. Tuy nhiên, cho đến bây giờ, chưa có nghiên cứu nào về đánh giá giáo trình này được tiến hành để nhận ra điểm mạnh và điểm yếu của nó cũng như xem giáo trình có hướng tới mục tiêu của khóa học hay không. Để giải quyết vấn đề, yêu cầu cấp bách là thực hiện đánh giá giáo trình này để xác định sự phù hợp của nó đối với sinh viên không chuyên đang theo học học phần Tiếng Anh cấp độ B1 tại trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế nhằm đưa ra những gợi ý để sử dụng

* Email: thanhvan77@gmail.com

tốt hơn, như Ahmadi và Derakhshan (2016) đã khẳng định rằng việc đánh giá sách giáo khoa hay giáo trình giúp giáo viên tìm được sách học phù hợp và cho phép họ điều chỉnh và sửa đổi chúng để đáp ứng nhu cầu của học sinh.

Với những lý do nêu trên, nhóm nghiên cứu đã thực hiện đề tài: "Đánh giá giáo trình LIFE cấp độ Pre-Intermediate dưới quan điểm của giáo viên và sinh viên không chuyên ngữ thuộc Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế". Khảo sát này nhằm: (a) Đánh giá giáo trình LIFE cấp độ Pre-Intermediate dưới quan điểm của giảng viên và sinh viên không chuyên ngữ đang theo học học phần Tiếng Anh B1 tại trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế; (b) Gợi ý các cách sử dụng giáo trình phù hợp nhu cầu và sở thích của sinh viên. Để đạt được mục đích đó, nhóm nghiên cứu đề xuất hai câu hỏi nghiên cứu như sau:

1. Giáo trình Life Pre- intermediate thỏa mãn nhu cầu và hứng thú của sinh viên đến mức độ nào?
2. Giáo viên cần sử dụng giáo trình Life Pre-intermediate như thế nào để đáp ứng nhu cầu và hứng thú của sinh viên?

2. Tổng quan tài liệu về đánh giá giáo trình

2.1. Vai trò đánh giá tài liệu giảng dạy

Rất nhiều tài liệu được sử dụng để hỗ trợ các hoạt động dạy và học Tiếng Anh. Theo Tomlinson (2011, tr. 13-14) sách giáo khoa, sách bài tập, băng cassette, đĩa CD-ROM, video, bản sao, báo cáo hoặc đoạn văn, bất cứ thứ gì trình bày hoặc thông báo về ngôn ngữ được học đều được xem là tài liệu giảng dạy. Tuy nhiên, thật là phi lí khi nói rằng tài liệu nào đó không hợp lệ, không đáng tin cậy, không thực tế và không rõ ràng. Vì vậy, việc đánh giá tài liệu giảng dạy đóng vai trò quan trọng trong quá trình dạy học ngôn ngữ (Ahmad và cộng sự, 2014; Branch, 2009; Cunningsworth, 1995; Sabzalipour & Koosha, 2014; Soori & Jasmhidi, 2013).

Tài liệu giảng dạy cần được đánh giá kỹ nhằm mục đích xác định kết quả của quá trình giảng dạy. Quan trọng, việc đánh giá giáo trình cần dựa trên các tiêu chí và qui trình. Ví dụ, Branch (2009) đề cập đó là: xác định tiêu chuẩn đánh giá, chọn công cụ đánh giá (ví dụ: checklist (Cunningsworth, 1995; Miekley, 2005; Mukundan và cộng sự, 2011) và tiến hành đánh giá. Cunningsworth (1995, tr. 35) bổ sung thêm rằng “đánh giá các tài liệu giảng dạy ngôn ngữ kỹ lưỡng là để đáp ứng nhu cầu học tập của người học, các yêu cầu của chương trình giảng dạy, phương pháp giảng dạy và các khía cạnh ngôn ngữ”. Ngoài ra, đánh giá giáo trình còn giúp giáo viên hiểu được thêm các yếu tố từ phía người học. Thực tế cho thấy sinh viên hiếm khi có cơ hội để đánh giá giáo trình họ đang sử dụng. Quan trọng hơn, người học là những người sử dụng tài liệu trực tiếp nên họ sẽ hiểu và nhận biết được cái gì cần thiết và có những phản hồi rất hữu ích (Cunningsworth, 1995). Khi giáo trình được các giáo viên và sinh viên đánh giá tốt, thì việc dạy và học sẽ đạt được kết quả tốt. Do đó, sẽ tạo nên hứng thú học tập cho sinh viên (Cunningsworth, 1995; Tomlinson, 2011).

2.2. Các hình thức đánh giá tài liệu giảng dạy

Các nhà nghiên cứu đã đưa ra các giai đoạn đánh giá giáo trình:

Theo Cunningsworth (1995, tr. 6) và McGrath (2002, tr. 14-15), có ba giai đoạn đánh giá giáo trình: đánh giá trước khi sử dụng, khi sử dụng và sau khi sử dụng. Phân loại này tương tự

như Branch (2009) với các tên khác nhau: đánh giá ban đầu, đánh giá hình thành, và đánh giá tổng kết. Mặc dù các thuật ngữ khác nhau được sử dụng để tham khảo các loại đánh giá tài liệu, các thuật ngữ này về cơ bản tương tự và được thảo luận như sau:

Đánh giá trước khi sử dụng: theo Tomlinson (2011, tr. 23) thường được tiến hành trước khi giáo trình được sử dụng để dự đoán giá trị của giáo trình đối với người dùng để giúp họ lựa chọn giáo trình phù hợp cho khóa học và đưa vào sử dụng ở một lớp học cụ thể. Có vẻ như đánh giá trước khi sử dụng là loại khó nhất vì không có trải nghiệm thực tế sử dụng giáo trình.

Đánh giá giáo trình đang sử dụng: là đánh giá về sự phù hợp của giáo trình có liên quan đến những yêu cầu cụ thể bao gồm các mục tiêu của người học, bối cảnh của người học, các nguồn lực sẵn có, v.v... (Cunningsworth, 1995, tr. 14).

Đánh giá sau khi sử dụng là đánh giá tính phù hợp của sách giáo khoa trong một giai đoạn sử dụng liên tục. Theo Tomlinson (2011, tr. 25), đánh giá loại này có thể là có giá trị nhất vì nó có thể đo được hiệu quả thực tế của giáo trình đối với người sử dụng. Dựa vào dữ liệu được đo lường, người đánh giá có thể đưa ra quyết định đáng tin cậy về việc sử dụng, thích ứng hoặc thay thế giáo trình.

Các giải thích trên của các nhà nghiên cứu cho thấy rằng việc đánh giá các tài liệu có thể được thực hiện linh hoạt miễn là nó là cần thiết. Tuy nhiên, đánh giá sau sử dụng mang lại kết quả tốt hơn vì nó phản ánh nhận thức một cách đầy đủ (Cunningsworth, 1995; Sabzalipour và cộng sự, 2014). Đó cũng là lý do hình thức này được chúng tôi áp dụng để đánh giá giáo trình LIFE-Pre-intermediate.

3. Tiêu chí để đánh giá giáo trình

Danh sách các tiêu chí đánh giá giáo trình (a textbook evaluation checklist) là cái người đánh giá sử dụng để quyết định về những gì cần được đánh giá (Tomlinson, 1998, tr. 220). Hay theo Mukundan và cộng sự (2011), danh sách này là một công cụ giúp cho người đánh giá nắm được các tiêu chí để xem xét giáo trình đó có sử dụng giảng dạy thành công hay không. Nói cách khác, đó là những căn cứ mà người đánh giá dựa vào khi đưa ra quyết định. Các nhà nghiên cứu đã gợi ý nhiều phương thức khác nhau nhằm giúp đánh giá một cách có hệ thống. Theo Cunningsworth (1991) các tiêu chí cần nhắc đến khi đánh giá giáo trình là kích thước, thuộc tính cơ bản của cuốn sách bao gồm mục đích, cách bố trí, phương pháp dạy học. Việc kiểm tra kỹ năng ngôn ngữ, nói, đọc và viết, các tiêu kỹ năng - ngữ pháp và từ vựng, và chức năng cũng được trình bày trong danh sách đánh giá được đề cập bởi Ur (1996) và Cunningsworth (1995). Trong khi đó, Mukundan và cộng sự (2011) chia danh sách tiêu chí đánh giá thành hai loại: "các thuộc tính chung" và "nội dung dạy học". Các thuộc tính chung bao gồm năm tiểu mục: "sự phù hợp của giáo trình và chương trình giảng dạy", "phương pháp dạy học", "sự phù hợp với người học", "thuộc tính vật chất và thực tế", và "tài liệu hỗ trợ giảng dạy". Phần hai tập trung đánh giá các kỹ năng ngôn ngữ và nội dung dạy học.

Trong nghiên cứu này, dựa theo danh sách các tiêu chí đánh giá giáo trình của Mukundan và cộng sự (2011), nhóm tác giả thực hiện một số điều chỉnh để thích nghi với thực tiễn giảng dạy và học tập tại trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế, nơi tiến hành nghiên cứu.

4. Phương pháp nghiên cứu

4.1. Khách thể nghiên cứu

- Sinh viên: 120 sinh viên chính quy không chuyên ngữ thuộc các chuyên ngành khác nhau của các trường đại học thành viên thuộc Đại học Huế đang theo học học phần Tiếng Anh trình độ B1 tại trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Mỗi sinh viên có thái độ, nhu cầu và thói quen học tiếng Anh khác nhau. Trong mỗi lớp, sinh viên có trình độ Anh văn không đồng đều, nhưng cùng sử dụng một bộ giáo trình duy nhất: LIFE- Pre-intermediate.

- Giảng viên: 10 giảng viên đã và đang trực tiếp giảng dạy tiếng Anh cấp độ B1 với giáo trình LIFE- Pre-intermediate. Tất cả đều có kinh nghiệm giảng dạy từ 3 đến 10 năm trở lên.

4.2. Phương pháp nghiên cứu

- **Lập bảng câu hỏi điều tra:** Chúng tôi đã phát bảng câu hỏi đến 10 giảng viên đang trực tiếp dùng giáo trình LIFE- Pre-intermediate và 120 sinh viên không chuyên ngữ từ các Trường đại học thuộc Đại học Huế đang theo học học phần Tiếng Anh B1 tại trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Mỗi bảng câu hỏi được chỉnh sửa và bổ sung cho phù hợp với khách thể nghiên cứu dựa theo tiêu chuẩn đánh giá giáo trình mà Mukundan và cộng sự (2011) đã đề xuất (Phụ lục 1 và 2). Nó bao gồm hai tiêu chí đánh giá chính: các thuộc tính chung và nội dung dạy học. Thang điểm Likert năm điểm được sử dụng để hiển thị mức độ mà hai nhóm tham gia khảo sát đồng ý với các phát biểu liên quan đến các tiêu chí đánh giá giáo trình được cung cấp.

- **Phỏng vấn trực tiếp:** Chúng tôi đã tiến hành phỏng vấn hai giảng viên để tìm kiếm ý kiến của các giảng viên về giáo trình dựa trên kinh nghiệm của họ trong quá trình sử dụng hoặc để làm rõ bất kỳ sự hiểu nhầm nào nếu có.

- **Phân tích số liệu:** Dữ liệu được khảo sát qua các phiếu câu hỏi, trong đó mỗi câu hỏi bao gồm thang điểm Likert năm điểm đã được phân tích trước. Các câu trả lời được nhập thủ công vào phần mềm máy tính, cụ thể là Microsoft Office Excel 2007 và được xử lý để tìm ra con số và tỷ lệ phần trăm. Dữ liệu định lượng thu được được lập bảng, phân tích và mô tả chi tiết.

5. Kết quả và bàn luận

5.1. Đánh giá về những thuộc tính chung của giáo trình (general attributes)

Tim hiểu giáo trình giảng dạy và chương trình giảng dạy được lồng ghép trong giáo trình đóng vai trò quan trọng trong quá trình giảng dạy ngoại ngữ. Bởi vì việc này sẽ phản ánh rõ những gì giảng viên sẽ dạy cũng như những gì người học sẽ học. Do đó, cần xem nội dung trong giáo trình có phù hợp với yêu cầu của chương trình giảng dạy hay không. Theo khảo sát đa số giảng viên (90.00%) và sinh viên (86.57%) đồng ý rằng “giáo trình hướng đến mục tiêu chương trình giảng dạy và phù hợp với nhu cầu của sinh viên”.

Theo Cunningsworth (1995), tính linh hoạt của việc sử dụng các phương pháp dạy học nào đó khi tiến hành các hoạt động hay bài tập vẫn là một khía cạnh quan trọng trong việc đánh giá giáo trình. Do đó, một cuốn sách giáo khoa hay giáo trình sẽ không hiệu quả nếu nhiều hoạt động và bài tập không thể được giải quyết thông qua các phương pháp giảng dạy. Bảng 1 bên dưới trình bày ý kiến của giảng viên và sinh viên về vấn đề này.

Bảng 1. Tỷ lệ phản hồi của giáo viên và sinh viên đối với các câu phát biểu liên quan đến phương pháp dạy học của giáo trình

Câu phát biểu	Tỷ lệ phản hồi					
		1	2	3	4	5
Những hoạt động trong giáo trình có thể khai triển tối đa và bao gồm các phương pháp dạy học đa dạng.	T %	0.00	5.00	0.00	95.00	0.00
	S %	0.35	1.80	42.16	52.31	12.38
Những hoạt động trong giáo trình phù hợp với các phương pháp dạy học.	T %	0.00	0.00	0.00	100.00	0.00
	S %	0.35	3.50	29.36	44.41	22.38

T= Giáo viên, S= Sinh viên, %= Tỷ lệ phần trăm, 1= Hoàn toàn không đồng ý, 2= Không đồng ý, 3= Không có ý kiến, 4= Đồng ý, 5= Hoàn toàn đồng ý

Bảng 1 cho thấy rằng gần như toàn bộ (95.00%) giáo viên có quan điểm tích cực rằng các phương pháp dạy học có thể được tích hợp vào bất kỳ loại hoạt động nào trong giáo trình. Điều này cũng nhận sự đồng thuận từ sinh viên (52.31%). Một điểm mạnh nữa đó là tất cả giáo viên (100.00%) chấp nhận sự tương thích giữa các hoạt động (activities) và phương pháp dạy học (English language teaching methodologies). Gần 67.00% sinh viên cũng phản ứng tích cực.

Các yếu tố như kiến thức nền tảng và trình độ của sinh viên (Sabzalipour và cộng sự, 2014; Soori và cộng sự, 2013), mức độ phù hợp về bối cảnh kinh tế-xã hội, về văn hóa của người học (Bahrami, 2015), về nhu cầu của người học (Soori và cộng sự, 2013), về sở thích của người học (như đề xuất của Mukundan và cộng sự) đều tác động và có thể làm cho nhận thức của người tham gia khảo sát thay đổi. Bảng 2 sẽ cung cấp thông tin về sự phù hợp của giáo trình được đánh giá trên năm tiêu chí này theo quan điểm của giáo viên và sinh viên.

Bảng 2. Tỷ lệ phản hồi của giáo viên và sinh viên đối với các phát biểu liên quan đến sự phù hợp của giáo trình với người học

Câu phát biểu	Tỷ lệ phản hồi					
		1	2	3	4	5
Giáo trình phù hợp với kiến thức nền tảng và trình độ của sinh viên	T %	0.00	0.00	25.00	50.00	25.00
	S %	2.45	4.20	19.92	38.81	34.62
Nội dung giáo trình phù hợp với bối cảnh kinh tế-xã hội	T %	0.00	0.00	50.00	50.00	0.00
	S %	2.80	7.34	36.72	36.36	16.78
Khía cạnh văn hóa trong giáo trình phù hợp với văn hóa Việt Nam	T %	0.00	10.00	0.00	90.00	0.00
	S %	2.80	6.99	29.02	40.21	20.98

T= Giáo viên, S= Sinh viên, %= Tỷ lệ phần trăm, 1= Hoàn toàn không đồng ý, 2= Không đồng ý, 3= Không có ý kiến, 4= Đồng ý, 5= Hoàn toàn đồng ý

Từ những số liệu thống kê ở Bảng 2, cho thấy có tỷ lệ phần trăm cao (75.00% và 73.43%) của giáo viên và sinh viên về tính tương thích giữa giáo trình với kiến thức và trình độ của sinh viên. Không có giáo viên nào và chỉ một số nhỏ (6.65%) sinh viên không đồng ý và hoàn toàn không đồng ý. Về sự phù hợp của nội dung giáo trình với bối cảnh kinh tế-xã hội, nhóm giáo viên và sinh viên tham gia khảo sát đã phản hồi tích cực (50.00% và 53.14%). Khía cạnh văn hóa trong giáo trình cũng nhận sự phản hồi tích cực từ phía giáo viên (90.00%) và hơn một nửa sinh viên (61,19%).

Nhận biết các khía cạnh khác nhau liên quan đến các yếu tố vật chất và thực tế của giáo trình (ví dụ, cách bố trí, hiệu quả của hình ảnh minh họa với bài đọc, độ bền, kích thước phù hợp và chất lượng in) cũng là một lợi thế. Điều quan trọng ở đây là các yếu tố này cũng mang lại cơ hội học tập tốt hơn cho sinh viên (Sabzalipour và cộng sự, 2014). Do đó, việc đánh giá giáo trình phải xét đến các khía cạnh này. Bảng 3 phản ánh nhận thức của giáo viên và sinh viên về những điểm này.

Bảng 3. Tỷ lệ phản hồi của giáo viên và sinh viên về các phát biểu liên quan đến các yếu tố vật chất và thực tế

Câu phát biểu	Tỷ lệ phản hồi					
		1	2	3	4	5
Giáo trình được trình bày rất rõ ràng và đẹp mắt.	T %	0.00	0.00	0.00	40.00	60.00
	S %	1.75	4.55	12.02	30.07	51.61
Giáo trình chỉ rõ cách sử dụng các bài đọc và hình ảnh minh họa một cách hiệu quả.	T %	0.00	0.00	10.00	65.00	25.00
	S %	2.80	7.34	36.72	36.36	16.78
Giáo trình bền có thể sử dụng lâu.	T%	0.00	0.00	25.00	50.00	25.00
	S %	1.75	2.45	20.98	36.01	38.81
Kích thước giáo trình phù hợp.	T%	0.00	0.00	0.00	100.00	0.00
	S %	3.50	7.69	16.23	37.06	35.52
Chất lượng in ấn của giáo trình tốt.	T%	0.00	0.00	0.00	50.00	50.00
	S %	1.40	1.40	13.28	29.72	54.20

T= Giáo viên, S= Sinh viên, %= Tỷ lệ phần trăm, 1= Hoàn toàn không đồng ý, 2= Không đồng ý, 3= Không có ý kiến, 4= Đồng ý, 5= Hoàn toàn đồng ý

Từ số liệu thống kê trong Bảng 3, có thể nhận thấy rằng “giáo trình được trình bày rõ ràng và đẹp mắt” với sự đồng tình từ hai nhóm tham gia khảo sát (100.00% giáo viên và 81.68% sinh viên). Về tính hiệu quả của các hình ảnh minh họa liên quan đến nội dung các bài đọc hay các đoạn văn, thì có sự tương đồng về ý kiến “đồng ý và hoàn toàn đồng ý” từ phía giáo viên (90.00%) và sinh viên (gần 80.00%). 75.00% giáo viên và 74.92% sinh viên chọn câu phát biểu thứ ba. Về kích thước của giáo trình, tất cả giáo viên (100.00%) đồng ý là giáo trình có kích thước phù hợp. Cuối cùng, tỷ lệ phần trăm bằng nhau (50.00%) cho thấy rằng giáo viên đồng ý và nhất trí cao về chất lượng in ấn của sách giáo trình LIFE-Preintermediate. Trong khi đó, phần lớn (83.92%) sinh viên được khảo sát có nhận thức tốt về mục này.

5.2. Đánh giá về nội dung dạy học

Nội dung bài học trong giáo trình LIFE-Preintermediate được trình bày như thế nào sẽ được thảo luận trong phần này. Cụ thể, các yếu tố như tài liệu, khía cạnh văn hóa, nguồn tài liệu từ đời sống thực tiễn, các tình huống giao tiếp, các chủ đề...

Bảng 4 sẽ nêu ra những ý kiến phản hồi khác nhau từ hai nhóm tham gia khảo sát.

Bảng 4. Tỷ lệ phản hồi của giáo viên và sinh viên về các phát biểu liên quan đến các yếu tố chung của giáo trình

Câu phát biểu	Tỷ lệ phản hồi					
		1	2	3	4	5
Phần lớn các bài tập rất thú vị	T %	0.00	0.00	0.00	75.00	25.00
	S %	4.90	10.49	31.12	36.01	17.48
Các bài tập được sắp xếp từ dễ đến khó	T %	0.00	0.00	0.00	75.00	25.00
	S %	3.50	4.90	34.95	38.81	22.73
Mục tiêu của các bài tập đều có thể đạt được	T %	0.00	0.00	50.00	50.00	0.00
	S %	2.80	7.34	40.56	36.36	16.78
Các khía cạnh văn hóa trong bài học có thể khai thác được	T%	0.00	0.00	25.00	75.00	0.00
	S %	4.02	8.39	38.11	34.27	15.03
Ngôn ngữ trong giáo trình được trình bày gần gũi và dễ hiểu	T%	0.00	0.00	10.00	80.00	10.00
	S %	1.40	3.85	23.07	41.96	29.72
Các tình huống giao tiếp tự nhiên và gần gũi với đời thường	T%	0.00	0.00	25.00	75.00	0.00
	S %	4.02	8.39	38.11	34.27	15.03
Nguồn tài liệu được cập nhật	T%	0.00	0.00	0.00	100.00	0.00
	S %	1.40	5.24	29.03	37.41	26.92
Các chủ đề trong giáo trình rất đa dạng và tạo hứng thú cho sinh viên	T%	0.00	0.00	25.00	25.00	50.00
	S %	1.40	1.40	20.63	46.15	30.42

T= Giáo viên, S= Sinh viên, %= Tỷ lệ phần trăm, 1= Hoàn toàn không đồng ý, 2= Không đồng ý, 3=Không có ý kiến, 4= Đồng ý, 5= Hoàn toàn đồng ý

Từ các số liệu thống kê trong Bảng 4, có thể thấy rằng 75.00% giáo viên đồng ý nhưng chỉ 25.00% hoàn toàn đồng ý với ý kiến là “các bài tập rất là thú vị”. Trong khi đó, sinh viên (46.51%) đưa ra ý kiến phản đối. Câu phát biểu thứ hai cũng thu được tỷ lệ phần trăm từ giáo viên tương tự như tỷ lệ phần trăm được nêu trong câu đầu tiên (75.00% đồng ý và 25.00% hoàn toàn đồng ý). Ngược lại, sinh viên có những phản hồi khác nhau: thỏa thuận (56.65%), đối lập (8.40%), và trung lập (34.95%). Nói đến mục tiêu bài tập thì 100.00% giáo viên tham gia khảo sát tin rằng các mục tiêu có thể đạt được. Tuy nhiên, sinh viên phản hồi ngược lại chỉ 50.00% sinh viên đồng ý.

Về yếu tố văn hóa trong giáo trình, 75.00% giáo viên đồng ý các khía cạnh văn hóa gần gũi hay phù hợp với văn hóa Việt Nam, chỉ có 25.00% giáo viên không cho ý kiến gì. Tuy nhiên, câu trả lời của sinh viên chỉ ra sự tương đồng (49.30%), không đồng ý (12.59%) và không có ý kiến gì (38.11%). Khi đề cập đến yếu tố ngôn ngữ, giáo viên tỏ ra rất đồng tình với ý kiến này (90.00%) và sinh viên cũng có phản hồi tích cực (71.68%). Toàn bộ giáo viên (100.00%) khẳng định nội dung bài học lấy từ nguồn tài liệu cập nhật. 64.33% sinh viên cũng đồng tình với câu phát biểu này. Liên quan đến chủ đề trong giáo trình, 70.00% giáo viên khẳng định rằng chủ đề đa dạng nhưng cũng có 25.00% phân vân về ý này. Trong khi đó, gần 76.57% sinh viên tỏ ra đồng tình và hài lòng với chủ đề của bài học. Ngoài ra, đánh giá về việc phát triển các kỹ năng ngôn ngữ trong quá trình sử dụng tài liệu học cũng là một yếu tố thiết yếu. Bảng 5 sẽ tổng hợp các ý kiến phản hồi của giáo viên và sinh viên.

Bảng 5. Tỷ lệ phản hồi của giáo viên và sinh viên về các phát biểu liên quan đến phát triển kỹ năng nghe trong quá trình sử dụng giáo trình

Câu phát biểu	Tỷ lệ phản hồi					
		1	2	3	4	5
Giáo trình có các bài luyện nghe phù hợp với mục tiêu của khóa học.	T %	0.00	35.00	0.00	50.00	15.00
	S %	3.50	5.24	32.52	32.17	26.57
Các bài luyện nghe cùng với những hướng dẫn luyện tập rõ ràng dễ hiểu.	T %	0.00	0.00	0.00	75.00	25.00
	S %	2.80	5.24	23.43	40.91	27.62
Các bài luyện nghe được sắp xếp từ dễ đến khó.	T %	0.00	0.00	0.00	100.00	0.00
	S %	2.10	6.64	31.82	40.21	19.23
Các bài luyện nghe sử dụng nguồn tài liệu từ đời sống thực tiễn và gần gũi với tình huống ngôn ngữ hàng ngày.	T %	0.00	0.00	0.00	75.00	25.00
	S %	1.40	2.45	28.67	39.86	27.62

T= Giáo viên, S= Sinh viên, %= Tỷ lệ phần trăm, 1= Hoàn toàn không đồng ý, 2= Không đồng ý, 3= Không có ý kiến, 4= Đồng ý, 5= Hoàn toàn đồng ý

Chỉ 5/10 giáo viên đồng ý rằng các bài tập luyện nghe phù hợp với mục tiêu khóa học. Câu phát biểu này cũng nhận được sự ủng hộ của ½ số sinh viên tham gia khảo sát (58.74%). Liên quan đến hướng dẫn của các bài luyện nghe, nhận được sự đồng nhất về ý kiến từ giáo viên (100%) và sinh viên (68.53%). Câu phát biểu thứ ba trong bảng cũng được giáo viên đồng tình (100.00%). Trong khi đó, sinh viên có những phản hồi khác nhau: đồng ý (59.44%), không đồng ý (8.74%), và không quyết định (31.82%). Đáng chú ý, 75.00% giáo viên đồng ý và 25.00% giáo viên hoàn toàn đồng ý rằng giáo trình có các bài luyện nghe sử dụng nguồn tài liệu từ đời sống thực tiễn và gần gũi với ngôn ngữ hàng ngày. Sinh viên cũng phản hồi tích cực (67.48% đồng ý).

Bên cạnh xem xét sự phát triển kỹ năng nghe của sinh viên trong quá trình sử dụng giáo trình, thì kỹ năng nói cũng được chú trọng. Bằng cách này có thể nhận thấy được năng lực giao tiếp của sinh viên có được nâng cao hay không. Bảng 6 dưới đây sẽ đề cập đến ba ý kiến liên quan đến việc đánh giá kỹ năng nói.

Bảng 6. Tỷ lệ phản hồi của giáo viên và sinh viên về các phát biểu liên quan đến phát triển kỹ năng nói trong quá trình sử dụng giáo trình

Câu phát biểu	Tỷ lệ phản hồi					
		1	2	3	4	5
Các hoạt động nói đưa ra những tình huống giao tiếp có ý nghĩa.	T%	0.00	0.00	0.00	75.00	25.00
	S%	1.75	4.55	25.52	40.91	27.27
Các hoạt động nói được sắp xếp hợp lý và được thực hiện dưới hình thức luyện tập cá nhân, cặp và nhóm.	T%	5.00	45.00	0.00	50.00	0.00
	S%	1.75	5.94	21.68	36.01	34.62
Các hoạt động nói tạo hứng thú cho sinh viên luyện tập.	T%	0.00	0.00	0.00	100.00	0.00
	S%	2.80	4.90	26.56	34.62	31.12

T= Giáo viên, S= Sinh viên, %= Tỷ lệ phần trăm, 1= Hoàn toàn không đồng ý, 2= Không đồng ý, 3= Không có ý kiến, 4= Đồng ý, 5= Hoàn toàn đồng ý

Có thể nói, ba tiêu chí đánh giá sự phát triển kỹ năng nói đều nhận được sự phản hồi tích cực từ nhóm giáo viên và sinh viên tham gia khảo sát. Tiêu chí thứ nhất nhận được sự đồng tình của hai nhóm tham gia khảo sát (100% giáo viên và đến 68.18% sinh viên). Không giống như tiêu chí đầu tiên, liên quan đến cân bằng giữa các hoạt động luyện tập cá nhân, cặp và nhóm, chỉ

½ giáo viên đồng ý (50.00%) và nửa còn lại không đồng ý. Tuy nhiên, gần 71.00% sinh viên đồng ý. Tiêu chí cuối cùng, 100.00% giáo viên đồng ý và sinh viên cũng có phản hồi tích cực (65.74%).

Kỹ năng đọc cũng cần được đánh giá. Kỹ năng này được đánh giá dựa trên các tiêu chí như sự sắp xếp của các bài đọc theo các cấp độ, độ dài của bài đọc, mức độ thú vị của bài đọc. Bảng 7 tập hợp đủ đánh giá của giáo viên và sinh viên.

Bảng 7. Tỷ lệ phản hồi của giáo viên và sinh viên về các phát biểu liên quan đến phát triển kỹ năng đọc trong quá trình sử dụng giáo trình

Câu phát biểu	Tỷ lệ phản hồi					
		1	2	3	4	5
Các bài đọc được trình bày từ cấp độ dễ đến khó.	T%	0.00	0.00	0.00	100.00	0.00
	S%	1.40	3.85	26.92	38.81	29.02
Độ dài của các bài đọc phù hợp.	T%	0.00	0.00	25.00	75.00	0.00
	S%	3.85	5.59	29.37	39.16	22.03
Nội dung của các bài đọc rất thú vị tạo hứng thú cho sinh viên.	T%	0.00	0.00	0.00	75.00	25.00
	S%	2.10	4.20	19.57	32.17	41.96

T= Giáo viên, S= Sinh viên, %= Tỷ lệ phần trăm, 1= Hoàn toàn không đồng ý, 2= Không đồng ý, 3= Không có ý kiến, 4= Đồng ý, 5= Hoàn toàn đồng ý

Thống kê trong Bảng 7 cho thấy rằng tất cả (100.00%) giáo viên đồng ý rằng các bài đọc được trình bày theo trình tự từ dễ đến khó. Tuy nhiên chỉ có 67.83% sinh viên tỏ ra đồng ý. Về độ dài của các bài đọc phù hợp, giáo viên có các câu trả lời khác nhau: đồng ý (75.00%) và chưa quyết định (25.00%), sinh viên đồng ý (61.19%). Khi nhắc đến nội dung của các bài đọc, 75.00% đồng ý và 25.00% hoàn toàn đồng ý rằng nội dung thú vị tạo hứng thú cho sinh viên. Điều này nhận được phản hồi tương tự từ sinh viên, hơn 70.00% sinh viên đồng ý.

Ngoài kỹ năng nghe, nói và đọc, viết là một kỹ năng được đánh giá để xem việc sử dụng giáo trình có hiệu quả và thành công hay không. Để đánh giá kỹ năng này, chúng ta hãy xem các con số thống kê trong Bảng 8.

Bảng 8. Tỷ lệ phản hồi của giáo viên và sinh viên về các phát biểu liên quan đến phát triển kỹ năng viết trong quá trình sử dụng giáo trình

Câu phát biểu	Tỷ lệ phản hồi					
		1	2	3	4	5
Giáo trình cung cấp các bài tập đáp ứng được mục tiêu của khóa học và phù hợp với khả năng của sinh viên.	T%	0.00	0.00	0.00	100.00	0.00
	S%	3.50	4.55	28.31	41.96	21.68
Giáo trình cung cấp nhiều loại bài tập luyện viết khác nhau.	T%	0.00	0.00	0.00	50.00	50.00
	S%	3.15	5.94	31.47	38.81	20.63
Giáo trình cung cấp các bài tập thú vị giúp sinh viên hứng thú luyện viết.	T%	0.00	0.00	0.00	75.00	25.00
	S%	4.90	10.84	30.76	29.02	24.48

T= Giáo viên, S= Sinh viên, %= Tỷ lệ phần trăm, 1= Hoàn toàn không đồng ý, 2= Không đồng ý, 3= Không có ý kiến, 4= Đồng ý, 5= Hoàn toàn đồng ý

Như vậy, các bài tập luyện viết đều đáp ứng với mục tiêu cũng như phù hợp với khả năng của sinh viên. Thật vậy, 100.00% giáo viên đồng ý. Sinh viên phản hồi tích cực (63.64% đồng ý), không đồng ý (8.05%), và không có ý kiến (28.31%). Về sự đa dạng của các bài tập luyện viết, một nửa số giáo viên đồng ý (50.00%) và còn lại hoàn toàn đồng ý (50.00%). Tuy nhiên

cũng có 40.56% sinh viên không đồng ý. Cuối cùng, 100.00% giáo viên đồng ý rằng các bài luyện viết thú vị tạo hứng thú cho sinh viên và 53.50% sinh viên đồng ý.

Theo Ur (1996), Sabzalipour và Koosha (2014), giảng dạy và học tiếng Anh còn phụ thuộc vào các yếu tố khác đó là từ vựng, ngữ pháp. Do đó, để nâng cao các kỹ năng học tiếng Anh thì cần xem xét các yếu tố này. Các dữ liệu bằng số dưới đây thể hiện các ý kiến phản hồi về các phát biểu liên quan đến mục từ vựng trong giáo trình.

Bảng 9. Tỷ lệ phản hồi của giáo viên và sinh viên về các phát biểu liên quan đến phát triển từ vựng trong quá trình giáo trình sử dụng giáo trình

Câu phát biểu	Tỷ lệ phản hồi					
		1	2	3	4	5
Số lượng từ mới trong mỗi bài học phù hợp với trình độ của sinh viên	T%	0.00	0.00	25.00	75.00	0.00
	S%	3.50	5.59	27.27	39.86	23.78
Số lượng từ vựng được phân bổ hợp lý (dễ đến khó) qua các bài học cũng như toàn bộ giáo trình.	T%	0.00	0.00	0.00	100.00	0.00
	S%	2.45	7.69	29.02	39.86	20.98
Từ vựng được nhắc lại một cách hợp lý và hiệu quả trong giáo trình.	T%	0.00	0.00	0.00	25.00	75.00
	S%	2.10	3.50	29.71	42.66	22.03
Từ vựng phù hợp với ngữ cảnh.	T%	0.00	0.00	0.00	75.00	25.00
	S%	1.05	3.50	32.86	40.56	22.03

Từ Bảng 9, có thể báo cáo rằng giáo viên đã đưa ra những câu trả lời về mức độ thích hợp của các từ vựng liên quan đến trình độ của sinh viên: đồng ý (75.00%) và không có ý kiến (25.00%). Tương tự, các sinh viên cũng thể hiện sự đồng ý (63.64%), không đồng ý (9.09%), và không ý kiến (27.27%). Ngoài ra, hầu hết giáo viên đồng ý từ vựng phù hợp với ngữ cảnh (100%) và sinh viên (62.59%) cũng vậy.

Như đã đề cập ở trên, ngữ pháp là yếu tố tiếp theo cần đánh giá. Nếu không có ngữ pháp, sinh viên sẽ nói và viết các câu không có cấu trúc. Do đó, việc sử dụng ngôn ngữ tiếng Anh sẽ không mang lại hiệu quả (Sabzalipour & Koosha, 2014). Các ý kiến phản hồi về mục này sẽ được tập hợp trong Bảng 10.

Bảng 10. Tỷ lệ phản hồi của giáo viên và sinh viên về các phát biểu liên quan đến các điểm ngữ pháp trong giáo trình

Câu phát biểu	Tỷ lệ phản hồi					
		1	2	3	4	5
Các chủ điểm ngữ pháp được trình bày có thể truyền tải đến sinh viên.	T%	0.00	15.00	0.00	50.00	35.00
	S%	2.45	3.15	26.92	47.55	19.93
Các chủ điểm ngữ pháp được trình bày trong các ngữ cảnh thích hợp.	T%	0.00	0.00	0.00	100.00	0.00
	S%	2.10	2.10	38.46	40.91	16.43
Các ví dụ minh họa về các chủ điểm ngữ pháp thú vị.	T%	0.00	25.00	25.00	50.00	0.00
	S%	2.45	3.85	28.31	41.96	23.43
Các chủ điểm ngữ pháp được trình bày rõ ràng.	T%	0.00	25.00	25.00	50.00	0.00
	S%	1.75	3.15	26.91	44.06	24.13
Các chủ điểm ngữ pháp được nhắc lại một cách đầy đủ toàn bộ giáo trình.	T%	0.00	0.00	25.00	75.00	0.00
	S%	2.45	3.85	36.71	41.26	15.73

T= Giáo viên, S= Sinh viên, %= Tỷ lệ phần trăm, 1= Hoàn toàn không đồng ý, 2= Không đồng ý, 3= Không có ý kiến, 4= Đồng ý, 5= Hoàn toàn đồng ý

Bảng 10 tổng hợp phản hồi từ giáo viên và sinh viên về ý kiến các chủ điểm ngữ pháp trình bày trong giáo trình có thể truyền tải đến người học như sau: 85.00% giáo viên và gần 68.00% sinh viên thể hiện sự chấp thuận. Liên quan đến các chủ điểm ngữ pháp được giới thiệu trong ngữ cảnh thích hợp, kết quả cho thấy hầu hết giáo viên đồng ý (100.00%). Trong khi đó, chỉ có hơn ½ sinh viên có phản hồi tích cực (57.34%) và không có quyết định (38.46%). Bên cạnh đó, 50.00% giáo viên khẳng định rằng các ví dụ được minh họa thú vị. Ý kiến này cũng nhận sự phản hồi tương tự từ sinh viên (65.39%). Để giúp sinh viên nắm bắt được các điểm ngữ pháp thì cần phải được nhắc lại trong các bài học một cách phù hợp là điều cần thiết. Khi hỏi về điều này, nhận được sự phản hồi tích cực từ giáo viên 75.00% và sinh viên 56.99%.

Một tiêu chí cuối cùng được xem xét khi đánh giá giáo trình là các bài tập (exercises). Bài tập được bố trí hợp lý cùng với những hướng dẫn rõ ràng sẽ giúp sinh viên dễ dàng luyện tập. Theo Soori và Jamshidi (2013), các bài tập nên được trình bày phù hợp với trình độ sinh viên thì sẽ mang lại hiệu quả cho sinh viên trong quá trình. Bảng 11 bao gồm các kết quả khảo sát về các bài tập.

Bảng 11. Tỷ lệ phản hồi của giáo viên và sinh viên về các phát biểu liên quan đến đánh giá bài tập trong giáo trình

Câu phát biểu	Tỷ lệ phản hồi					
		1	2	3	4	5
Giáo trình cung cấp các bài tập với những hướng dẫn rõ ràng dễ hiểu.	T%	0.00	0.00	0.00	50.00	50.00
	S%	2.45	5.59	27.27	33.92	30.77
Giáo trình cung cấp đầy đủ các dạng bài tập	T%	0.00	0.00	0.00	75.00	25.00
	S%	2.45	4.90	27.27	45.10	20.28
Giáo trình cung cấp các bài tập giúp phù hợp với tất cả trình độ sinh viên, từ kém đến giỏi.	T%	0.00	25.00	0.00	50.00	25.00
	S%	5.24	3.85	22.73	37.06	31.12

Như được thống kê trong Bảng 11, tỷ lệ phần trăm bằng nhau (50.00%) cho thấy rằng giáo viên đồng ý và nhất trí rằng các bài tập được hướng dẫn rõ ràng. Phần lớn (64.69%) sinh viên có niềm tin chắc chắn về điều này. Bên cạnh đó, khi được hỏi giáo trình có cung cấp đầy đủ các dạng bài tập không, cũng có nhận định tích cực từ nhóm giáo viên: đồng ý (75.00%) và hoàn toàn đồng ý (25.00%). Sinh viên cũng có ý kiến tương tự, đồng ý (65.38%).

Học ngữ pháp thường gây nhàm chán, khó tạo hứng thú cho người học, nhất là các sinh viên kém. Tuy nhiên qua kết quả khảo sát cho thấy cả giáo viên và sinh viên đều có chung quan điểm đó là các bài tập ngữ pháp được xây dựng cho cả sinh viên giỏi và kém. Chỉ có ¼ số giáo viên (25.00%) không đồng ý, sinh viên (9.09%).

5.3. Những gợi ý của giáo viên về cách sử dụng giáo trình

Các câu hỏi phỏng vấn đã yêu cầu giáo viên đưa ra những gợi ý về cách sử dụng giáo trình LIFE-Preintermediate nhằm nâng cao chất lượng dạy và học tiếng Anh trong tương lai. Đây là những gì giáo viên gợi ý để làm cho việc học và dạy thú vị hơn:

Trước hết, để việc giảng dạy mang lại hiệu quả hơn, giáo viên nên tìm cách để khám phá nhu cầu và sở thích học tập của học sinh. Trên thực tế, đó là một công việc khó khăn cho giáo viên vì sinh viên có sở thích khác nhau:

Chúng tôi có thể làm những việc nhỏ như tán gẫu, trao đổi địa chỉ email thông thường, thảo luận nhỏ và tiến hành khảo sát và các nguyện vọng của sinh viên để tôi lắng nghe những gì sinh viên mong muốn và những gì họ mong đợi từ chúng ta” (Cô Hoa, phỏng vấn vào ngày 20/11/2017).

Bằng cách làm như vậy, chúng ta có thể khám phá cá tính, sở thích và phong cách học tập của học sinh. Thứ hai, nhìn chung giáo trình LIFE-Pre-intermediate nhận được sự ủng hộ từ giáo viên và sinh viên. Tuy nhiên, điểm yếu cũng không thể tránh khỏi. Trong quá trình phỏng vấn một số giáo viên đưa ra một số góp ý liên quan đến chiến lược học tập. Đây cũng là một trong những yếu tố giúp sinh viên học tốt. Tuy nhiên, giáo trình thực sự không giới thiệu đến. Do đó:

Tùy theo trình độ của sinh viên, giáo viên cho học sinh các chiến lược học tập bằng cách cung cấp tài liệu học tập thêm cho sinh viên với các mẹo và bài tập cần thiết rõ ràng” (Cô Hạnh, phỏng vấn vào ngày 20/11/2017).

Chúng tôi khuyến khích các giáo viên chia sẻ các chiến lược học tập của họ hoặc giới thiệu sinh viên tới các trang web đích đáng để học sinh làm quen với các chiến lược học tập tiếng Anh đích thực. Thứ ba, 4/10 giáo viên cho rằng các bài nghe hơi khó. Vì vậy, qua phỏng vấn khi được hỏi về việc phát triển 4 kỹ năng nghe, nói, đọc và viết. Chỉ có kỹ năng nghe chưa nhận được sự đồng tình.

Giáo viên nên có điều chỉnh cho phù hợp với trình độ sinh viên” (Cô Hạnh, phỏng vấn vào ngày 20/11/2017). “Đôi khi, cung cấp thêm một số bài nghe như các bài hát, các cuộc trò chuyện hài hước hoặc các trò chơi tương tự thực sự giúp học sinh cảm thấy hứng thú khi nghe; hoặc có thể điều chỉnh cho phù hợp với trình độ của sinh viên” (Cô Hoa, phỏng vấn ngày 20/11/2017).

Cuối cùng ngay cả khi có giáo trình tốt rồi thì giáo viên vẫn đóng vai trò quan trọng nhất trong việc quyết định thành công của học sinh. Do đó, giáo viên đôi khi linh hoạt chọn những phần quan trọng nhất có liên quan chặt chẽ đến sinh viên để dạy học sinh và thể hiện những vai trò khác nhau khi thì như một người bạn, khi thì như một giáo viên hoặc thậm chí một thành viên trong gia đình để tạo nên mối quan hệ thân thiện giữa giáo viên và sinh viên.

6. Kết luận và kiến nghị

Hầu hết các sinh viên đều đánh giá giáo trình LIFE-Pre-intermediate là một giáo trình tốt thể hiện ở nội dung phong phú, cấu trúc ngữ pháp và ở các hoạt động nghe, nói, đọc, viết. Vì vậy, theo tiến trình bài học và sự liên kết giữa các bài, sinh viên có thể phát triển đủ các kỹ năng. Kiến thức của cuốn sách phù hợp với nhu cầu của hầu hết sinh viên tham gia khảo sát. Các số liệu cho thấy, các chủ đề trong giáo trình là thực tế và phong phú, nội dung cũng phù hợp với sở thích, tuổi và kiến thức nền của sinh viên. Đáng lưu ý, giáo trình đáp ứng được nhu cầu của sinh viên và hướng đến mục tiêu của khóa học. Đó là lý do khẳng định tại sao hai tiêu chí chính để đánh giá đó là các thuộc tính chung (general attributes) và nội dung dạy học (learning-teaching content) trong giáo trình đều nhận được phản hồi tích cực từ hai nhóm tham gia khảo sát. Một số ý kiến nhỏ từ phía giáo viên chỉ để làm tăng thêm hiệu quả của việc sử dụng giáo trình này. Kết quả của nghiên cứu cũng chỉ ra rằng sách giáo khoa nên được tiếp tục sử dụng cho sinh viên.

Nên tiếp tục sử dụng, giáo trình hay, CD room soạn quá tốt, thu hút người học, có nhiều bài tập làm thêm cho sinh viên luyện 4 kỹ năng” (Cô Hoa, phỏng vấn vào ngày 20/11/2017).

Đáng lưu ý, phần lớn giáo viên và sinh viên (90% giáo viên và 87% sinh viên) cho rằng giáo trình phù hợp với trình độ của người học cũng như khẳng định rằng giáo trình này hướng tới đáp ứng mục tiêu của chương trình giảng dạy tiếng Anh cấp độ B1 cũng như là mong đợi của sinh viên sau khóa học cho nên cũng góp phần tạo nên hứng thú học tập cho sinh viên.

Tóm lại, bằng cách so sánh tất cả các ý kiến phản hồi của giáo viên và sinh viên về các tiêu chí đánh giá giáo trình kết hợp với so sánh mức độ đáp ứng của giáo trình với mục đích học của sinh viên, có thể khẳng định việc chọn giáo trình LIFE-Pre-intermediate để dạy là phù hợp với nhu cầu và sở thích của sinh viên. Vì giáo trình này đã cung cấp cho sinh viên rất nhiều hoạt động để phát triển khả năng giao tiếp và chức năng ngôn ngữ, nhiều bài nghe đa dạng và bài đọc thú vị; nhiều hoạt động và dạng bài ngữ pháp với phần lý thuyết vừa đủ, phần từ vựng được trình bày khá đồng nhất. Riêng về phát triển kỹ năng học tập, trong quá trình giảng dạy, giáo viên có thể giới thiệu thêm cho sinh viên về các kỹ thuật làm bài nghe, nói, đọc, viết ngoài những nội dung đã được giới thiệu trong giáo trình. Cuối cùng, kết quả của nghiên cứu cũng chỉ ra rằng giáo trình nên được tiếp tục sử dụng cho sinh viên.

Tài liệu tham khảo

- Ahmad, D.H.B.A., Sungif, N.A.B.M., & Mukundan, J. (2014). Evaluation of Malaysian primary English language textbooks. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(5), 5-9.
- Ahmadi, A., & Derakhshan, A. (2016). EFL Teachers' Perceptions towards Textbook Evaluation. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(2), 260-267, February 2016. ISSN 1799-2591. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tppls.0602.06>.
- Ahour, T., & Ahmadi, E. (2012). Retrospective evaluation of textbook "Summit 2B" for its suitability for EFL undergraduate students. *Book of Proceedings of the International Conference on Human and Social Sciences*, 6, 176-184.
- Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. New York: Springer.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Miekley, J. (2005). ESL textbook evaluation checklist. *The Reading Matrix*, 5(2).
- Mukundan, J., Nimehchisalem, V., & Hajimohammadi, R. (2011). Developing an English language textbook evaluation checklist: a focus group study. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(12), 100-106.
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sabzalipour, B., & Koosha, M. (2014). The evaluation of Iranian high school English textbook from the prospective of Teachers. *Asian Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(3), 215-228.
- Soori, A., & Jamshidi, T. (2013). Textbook evaluation for the students of speech therapy. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(2), 159-164.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching* (2nd edition.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

AN EVALUATION OF COURSEBOOK “LIFE-PREINTERMEDIATE” FROM THE PERSPECTIVES OF ENGLISH TEACHERS AND NON- ENGLISH MAJORED STUDENTS AT UNIVERISTY OF FOREIGN LANGUEGES, HUE UNIVERISTY

Abstract: Ahmadi and Derakhshan (2016) states that textbook evaluation helps the teachers find appropriate course books and let them regulate and modify them to meet the learners' needs. Many researchers and teachers of English are also aware of the significance of coursebook evaluation. The study conducted here is to find out teachers' and students' perceptions toward the strengths and weaknesses of the coursebook LIFE-Preintermediate by Hughes John, Stephenson Helen và Dummett Paul published by Cengage Learning after its three-year use in Hue College of Forgeign Languages for first and second year non-English majored students. A coursebook evaluation checklist adopted from Mukundan and Nimechisalem (2011) and delivered to 10 teachers and 120 students, and interviews of two teachers were used to get the data. Based on the data collected, the authors performed thorough analysis and produced recommendations to better the teaching and learning of English with the coursebook.

Keywords: Coursebook evaluation, perceptions, evaluation checklist

ENHANCING THE USE OF INVERSION STRUCTURES IN ACADEMIC WRITING FOR ENGLISH MAJORS AT THAI NGUYEN UNIVERSITY OF EDUCATION

Tran Thi Yen*

Thai Nguyen University of Education

Received: 16/07/2018; Revised: 26/08/2018; Accepted: 30/08/2018

Abstract: Inversion is one of the factors contributing to the structure and grammar variety of a piece of academic writing; however, as can be seen from the results academic writing tests at Thai Nguyen University of Education (TUE), English majors rarely employ different inversion structures. This research, therefore, was conducted to investigate the current situation of using inversion structures among English majors at TUE, to discover the common difficulties related to inversion structures that students have, to find out the causes of those difficulties as well as to give some suggestions to solve the problems. A mixed-method research design (both qualitative and quantitative) was carried out involving 5 English lecturers and 103 third-year and fourth-year English majors of TUE. The data were collected via a test on inversion structures, writing analysis and questionnaires. The results of the research reveal that English majors at TUE do not employ a variety of inversion structures in their academic writing.

Keywords: Academic writing, grammar, inversion, inversion structures

1. Introduction

At tertiary education, academic writing has always been essential for English majors. Learners wishing to do different academic writings have to achieve a mastery of concepts and content of their subject area. Besides, the need to write efficiently and properly is the requirement for any students majoring in English. As can be seen from the results of academic writing tests at Thai Nguyen University of Education (TUE), most of English majors at TUE have great problems in writing English - the learners have a lot of difficulties in using English grammar and structures properly, of which using inversion is one essential issue. In fact, if students use simple sentences, complex sentences or compound sentences, their writing essays may be good; however, if the learners employ several inversion structures in their essays, they can emphasise a statement, improve cohesion, improve flow and persuasiveness and will demonstrate their mastery of an advanced grammatical structure that many other students do not touch. Therefore, the research was conducted to investigate the current situation of using inversion structures among English majors at TUE, to discover the common difficulties related to inversion structures that students have, to find out the causes of those difficulties as well as to give some suggestions to solve the problems. This aim of research is to help English majors master and use inversion structures effectively to diversify their grammar and structures in academic writing.

The aims of this study were investigated through the following research questions: (i) What is the current situation of using inversion structures among English majors at TUE? (ii) What are the common problems related to inversion structures that English majors at TUE have? (iii) What are the causes of the problems related to using inversion structures in academic writing? (iv) What might be done to help English majors at TUE enhance the use of inversion structures in academic writing?

* Email: yentran@dhsptn.edu.vn

2. Literature review

This section discusses the key concepts of academic writing and inversion, and then summarizes the previous research related to the study.

2.1. Academic writing

Academic writing relates to different writing methods which students need to complete in an academic setting. To write academic paragraphs or essays in a second language is really difficult for ESL/EFL students. In general, students are unfamiliar with rules of any kinds of academic writing. Therefore, to advance this kind of formal writing, firstly, students have to understand the concept clearly. In the area of academic writing, Tribble (1996) considers that learners who want to do different academic writing have to achieve a mastery of concepts and content of their subject area. Besides, they need to enhance their ability to express themselves efficiently and properly.

Academic writing needs to be exact, explicit, formal or semi-formal, impersonal and objective. In addition, learners pay attention to present information as correctly and obviously as possible.

2.2. Inversion

Different linguists have their own definitions of inversion and each definition reflects different functions of inversion. First of all, according to Swan (1980), inversion means putting the verb before the subject. This happens in question and in a number of other cases. Next, Quirk and Greenbaum (1973) defines inversion as a phenomenon, which is associated with the thematic fronting of an element. He added that there are two types of inversion: subject - verb inversion and subject - operator inversion. As defined by Hartvigson and Jacobsen (1974) "inversion is a rearrangement of the subject and verb or operator from their normal order in statements." These definitions, to some extent, help us understand the nature of inversion.

2.3. Related studies

The inversion phenomenon has been mentioned with various degrees in many grammar books, curricula, and language learning materials from basic to advanced levels. However, it is almost a list of some of the most typical doctrinal expressions without systematizing the structural characteristics nor analyzing the semantic characteristics of the sentence types.

Over the past years, word-order and inversion in particular has been the subject of extensive linguistic research. In particular, they include comparative research on one or more languages (Swan, 1980), typological studies (Thompson, 1978), and studies of word-order in specific languages (Yokoyama, 1986).

Likewise, from a functional perspective, there are numerous studies on word-order. These analyses are useful for clarifying the structural and pragmatic features of inversion, a construction which overrides the basic SVO word-order, and is thus considered marked.

However, little research has been done on a particular group of learners to investigate the frequency of using inversion structures among them, to discover the common difficulties related to inversion structures that students have, to find out the causes of those difficulties as well as to give some suggestions to solve the problems.

This is the reason why we conducted the research entitled “Enhancing the use of inversion structures in academic writing for English majors at Thai Nguyen University of Education”.

3. Methodology

3.1. The participants

3.1.1. Students

The student participants of this study are third-year and fourth-year English majors at TUE ranging in the same age group of 20-21 years. The total number of student participants is 103. Most of these students’ level of English proficiency is intermediate although several students may have lower or higher levels.

3.1.2. Lecturers

The lecturer participants of the study are all the lecturers who teach academic writing in Faculty of Foreign Languages Education at TUE. They have in-depth knowledge about academic writing and the level of their students. The total number is 5 lecturers.

3.2. Research methods and data collection instruments

A mixed methods research design (both qualitative and quantitative) was carried out with the following data collection instruments:

3.2.1. Questionnaires

To address the research questions, the researcher uses survey questionnaires as the first data collection instrument of this study. By employing questionnaires, the privacy of the participants is protected and both lecturers and students might provide a truthful response for the research.

The researcher designed two questionnaires, one for students and the other for the lecturers. The questionnaires were employed to discover data regarding the participants’ feedback on the current situation of using inversion structures in academic writing among English majors at TUE, the common problems related to inversion structures that English majors have, the causes of the problems related to using inversion structures in academic writing, and several remedial measures to tackle these problems. Each questionnaire consists of three kinds of questions: “factual”, “behavioral”, and “attitudinal” ones, which can be easily revealed. In the design of the questionnaire for the students, the researcher intentionally combined two kinds of questions: close - ended questions and open - ended questions to exploit more information from respondents.

3.2.2. Writing analysis

Because some students did not turn in their essays, the researcher only analyzed 97 academic essays (instead of 103 as expected) which were written by 97 English majors in the diagnostic test in the IELTS format at the beginning of the 2016-2017 academic year. The exam copies we collected had already been marked by the lecturers. With the permission of the concerning authority, we collected the copies for our research investigation. The academic writings fell into “cause and solution” essays and were confined to 40 minutes to write. The aim

of writing analysis is to identify how inversion structures are used, which types of inversion structures students often use and how often inversion structures appear in the students' essays.

Besides, the researcher analyzed 100 essays band 8 and 9 in several materials such as IELTS Cambridge 1 to 11 composed by Cambridge University Press, Simon Writings or IELTS Fighter to identify whether the author used inversion structures or not and how often they used inversion structures.

After analyzing both students' essays and the essays in the chosen materials, the researcher compared the results to find out whether using inversion structures in the writings contribute to improving the band score of the writings or not.

3.2.3. A test on inversion structures

A test on inversion structures was also administered to the students to examine whether they master inversion structures or not. The test was designed in the format of sentence transformation.

4. Findings and discussions

4.1. Teachers' evaluation of the students' writing ability and frequency of using inversion in writings

The results of the survey with the lecturers reveal that more than half of the lecturers (60%) are not very satisfied with English majors' writing ability. The rest of the teachers are not satisfied while none of the lecturers are very satisfied or not satisfied at all. Moreover, 80% of the lecturers agreed that very few or even no inversion structures are used in their students' writings; only 20% reckon that their students sometimes use inversion when writing essays.

4.2. The current situation of using inversion in students' writings

4.2.1. Students' knowledge of inversion

On being surveyed, more than half of the student respondents (61% exactly) stated that they have a good knowledge about inversion thanks to being taught at high school and at university. Even 10% of them said they know inversion structures quite well. However, as many as 35% of the students stated that they know little about this structure. 4% of the surveyed students admitted that they do not know anything about inversion structures. It can be concluded from the questionnaire data that more than half of English majors at Thai Nguyen University have a good background knowledge about inversion.

The questionnaire results are quite consistent with those from the test analysis on inversion structures as can be seen in Table 1.

Table 1. Results of the test on inversion structures

Question items	Types of inversion	Number of students having correct answers (out of 82 students)
1	Inversion with the initial "here, there"	50

2	Inversion in reported speech	37
3	Inversion with initial adverbials (of place)	19
4	Inversion in questions	82
5	Inversion in Conditional Sentences	63
6	Inversion after “so, as”	17
7	Inversion after “Neither, Nor”	22
8	Inversion after adverbials with initial “Only”	50
9	Inversion with initial negative adverbials	46
10		59
11	Inversion after adverbials containing the word “No”	45
12		33
13		43
14		41
15	Inversion with “not only ... but ... also”	20
16	Inversion with so and such	67
17	Inversion with not until/ till (then/ later)	58
18	Inversion with intro adjective	38
19	Inversion with intro-ed	41
20	Inversion with intro-ing	42

As can be shown in the table, more than half of the students had correct answers for most of the question items, which means that students have a good mastery of inversion structures.

4.2.2. Students’ frequency of using inversion in writings

From the results of the questionnaire, it is interesting to note that all English majors stated that they use inversion structures in their writings: 10 students (12%) chose Frequently, 65% chose Sometimes and 23% Rarely; none of the surveyed students chose the categories of Very Often and Never.

However, as analyzed in their writings, students could only use few of these inversion structures; among which was the structure with there, which is a common and simple one; some students attempted to apply different inversion structures in their writings but they failed.

The researcher analyzed 197 writing pieces, including 97 students’ essays and 100 sample essays. The figure below represents the number of essays using inversion and the frequency of the inversion structures used:

Table 2. The number of sample writings and students’ essays using inversion structures

	Students’ writings	Sample writings
Total number of the analyzed essays	97	100

The number of essays using inversion structures	60	89
The number of inversion structures used	2	13

It is shown in the table that the number of writings using inversion structures is quite high: 60 for students' writings and 89 for sample writings; however, the number of inversion structures used between the two groups is a big gap: 2 for students' writing compared with 13 for sample writings.

Regarding the frequency of using inversion structures (see Table 3), in student's writings, only two kinds of inversion structures were found with a very high frequency; students use only the inversion structure with "there" (59 times) and conditionals (one time), which are very common and easy structures. It means that although they employ inversion several times in their writings, only two kinds of inversion structure were used. Furthermore, although students are aware that one of the factors to raise band scores for the writings is diversifying structures, including inversion structures, few of them can do or they apply them wrongly. Specifically, five inversion structures were used but the students failed to write the inversion sentence correctly.

Table 3. Frequency of inversion structures in sample writings and students' writings

No.	Types of inversion	Frequency		No.	Types of inversion	Frequency	
		Sample essays	Students' essays			Sample essays	Students' essays
1	Inversion with the initial "here, there"	60	59	10	Inversion after adverbials containing the word "No"	2	0
2	Inversion in reported speech	0	0	11	Inversion with "not only ... but ... also"	1	0
3	Inversion with initial adverbials (of place)	4	0	12	Inversion with <i>so</i> and <i>such</i>	4	0
4	Inversion in questions	2	0	13	Inversion with <i>not until/ till (then/ later)</i>	1	0
5	Inversion in Conditional Sentences	5	1	14	Inversion with intro adjective	2	0
6	Inversion after "so, as"	0	0	15	Inversion with intro-ed	5	0
7	Inversion after "Neither, Nor"	0	0	16	Inversion with intro-ing	3	0
8	Inversion after adverbials with initial "Only"	3	0	17	Others	0	0
9	Inversion with initial negative adverbials	0	0		Total	92	60

On the contrary, the authors of the analyzed sample writings used various kinds of inversion structures with high frequency. For example, in one sample essay on the topic "Some people think that hard work and determination are the keys to success in life. Some, on the other

hand, think that there are other factors behind a successful life. Give your opinion.”, the author used 3 different inversion structures such as inversion with the initial “there”, inversion with negative adverbials of time (inversion after “rarely”) and inversion with initial adverbials of place. The essay is evaluated at band 9 - the highest band score.

Overall, the results of analyzing sample writings and students’ writings reveal that the English majors used only two simple inversion structures with *there* and conditionals in their writings; five students attempted to use another inversion structure but they failed to produce a grammatically correct sentence. In contrast, sample writings contain a variety of successful inversion structures with a high frequency.

4.3. Difficulties students encounter in using inversion structures

Both teachers and students agreed that a lack of materials related to inversion structures, lack practice, lack teachers’ instruction, knowing about inversion structures but not understanding their nature and being confused among inversion structures are the difficulties that students encounter when they employ inversion in their writings. There are two primary difficulties for students in using inversion in the writing essays: a lack of materials related to inversion structures and a lack of practice, which were selected by 60% of the teachers and 87% of the students.

4.4. Solutions for enhancing the use of inversion structures in academic writing

Regarding the measures to encourage students to use inversion structures more frequently and correctly, the results of the survey with the lecturers show that 40% of the teachers agreed that providing students with materials related to inversion structures is the best solution for them. Besides, 20% of the teachers will encourage students to use inversion by including them in the criteria for marking the writing. Moreover, they also have to help students master inversion structures. 20% of the teachers chose other ways to help their students. For example, teachers should require their students to compile their own handbooks of inversion structures, where students can present different inversion structures with all the theories, form, usage and examples of their own.

Most of the students (95%) agreed that doing exercises on inversion structures is the best way to employ good inversion structures in writing. About half of the students (55% exactly) would begin with simple inversion structures, and then practice the more difficult ones.

To sum up, there are many useful techniques which are used to help students use inversion effectively. Almost all students support more practice, and they regard that it is the most effective technique to help them employ inversion in academic writing and raise their writing band. In addition, students should find materials related to inversion structures to master them.

5. Recommendations

Based on the data analysis, findings and discussions, the following recommendations are made for both teachers and students to enhance the use of inversion structures in academic writing for English majors.

Firstly, teachers should provide English majors with an adequate explanation of inversion structures, including form, usage and examples of each inversion structure. Indeed, with comprehensive explanation provided by teachers, students will have opportunities to make substantial progress in mastering inversion structures.

Secondly, more practice should be encouraged. There are many different types of tasks for students to practice inversion structures. They are arranged in an increasing degree of difficulty. Below are several types of tasks related to inversion structures that teachers can design for their students to enhance the use of inversion structures.

Thirdly, teachers should require their students to compile their own handbooks of inversion structures with all the explanation, form, usage and examples of each inversion structure.

Last but not least, inversion structure should be included in the marking criteria for the academic writing pieces.

6. Conclusion

Overall, inversion is one of the factors contributing to the structure and grammar variety of a piece of academic writing; therefore, it is necessary to investigate the current situation of using inversion structures among English majors, to discover the common difficulties related to inversion structures that students have, to find out the causes of those difficulties as well as to give some suggestions to solve the problems. The results collected from questionnaires, tests and writing analysis can be summarized as follows:

First of all, based on the results receiving from survey questionnaires and writing analysis, it is obvious that teachers' perspectives are coincident with our writing analysis. In other words, teachers are aware of the current situation and the frequency of using inversion structures by their students in academic writings. Nevertheless, students' point of view is inconsistent with our writing analysis. Students stated that they had employed inversion structures in their writing occasionally, in fact, they rarely used them.

In the second place, according to the writing analysis results, the main difficulty that students have in using inversion structures in academic writing is that they can use only one or two inversion structures. In student's writings, only two kinds of inversion structures were employed with a very low frequency; students use only the inversion structure with "there" and conditional, which are very common and easy. It means that although they employ inversion several times in their writings, only one or two kinds of inversion structure were used. Furthermore, because students are aware of the importance of diversifying structures, some of them tried but they failed to use inversion structures correctly.

Thirdly, almost all teachers and students considered a lack of materials related to inversion structures and a lack of practice as the main causes leading to the absence or wrong use of inversion structures. In other words, the student knows that applying inversion structures is to diversify structures in the writing; however, they do not understand the form and the nature

of this inversion structure and lack time of practice; that's why they could not produce a correct sentence with inversion structures.

Finally, several solutions have been proposed to enhance the use of inversion structures for English majors at Thai Nguyen University of Education. Teachers are encouraged to provide students with necessary materials related to inversion structures. In addition, teachers should give students a lot of tasks about inversion structures to practice, then correct their students' mistakes and explain them carefully and exactly to help students master and use inversion structures expertly. Students should find reliable materials related to inversion structures or base on the teachers' supplied materials. Moreover, students should practice more by doing exercises.

Hopefully, our study might be helpful for students to master as well as improve the frequency use of inversion structures in their writings.

References

- Hartvigson, H.H., & Jacobsen, L.K. (1974). *Inversion in present-day English*. Odense University Press.
- Quirk, R., & Greenbaum, S. (1973). *A university grammar of English*. London: Longman.
- Swan, M. (1980). *Practical English usage*. Oxford University.
- Thompson, S. A. (1978). Modern English from a typical study. *Universals of Human Language*, 4, *Syntax* ed. by Joseph Greenberg, 585-623. Standord, Ca.: Stanford University Press.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Yokoyama, O.T. (1986). *Discourse and word order*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

NÂNG CAO HIỆU QUẢ SỬ DỤNG CÁC CẤU TRÚC ĐẢO NGỮ TRONG BÀI VIẾT LUẬN TIẾNG ANH HỌC THUẬT CHO SINH VIÊN CHUYÊN NGỮ ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THÁI NGUYÊN

Tóm tắt: Đảo ngữ là một trong những yếu tố góp phần vào sự đa dạng cấu trúc và ngữ pháp của một bài viết Tiếng Anh học thuật; tuy nhiên, có thể thấy từ kết quả của một số bài viết học thuật của sinh viên chuyên ngữ Đại học Sư phạm Thái Nguyên (TUE), các cấu trúc đảo ngữ hiếm khi được sử dụng. Do đó, nghiên cứu này đã được tiến hành để điều tra thực trạng sử dụng các cấu trúc đảo ngữ của sinh viên chuyên ngành tiếng Anh tại TUE, từ đó tìm ra những khó khăn chung mà sinh viên phải đối mặt, nguyên nhân của những khó khăn, cũng như đề xuất giải pháp để khắc phục khó khăn. Nghiên cứu định tính kết hợp với định lượng được tiến hành với sự tham gia của 5 giảng viên tiếng Anh và 103 sinh viên chuyên ngành tiếng Anh năm thứ ba và năm thứ tư của TUE. Dữ liệu được thu thập thông qua một bài kiểm tra về cấu trúc đảo ngữ, phân tích các bài viết và bảng câu hỏi. Kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên chuyên ngành tiếng Anh tại TUE không sử dụng nhiều cấu trúc đảo ngữ trong các bài viết học thuật.

Từ khóa: Viết học thuật, ngữ pháp, đảo ngữ, cấu trúc đảo ngữ

THỂ LỆ GỬI BÀI ĐĂNG TẠP CHÍ KHOA HỌC NGÔN NGỮ VÀ VĂN HÓA TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ, ĐẠI HỌC HUẾ

1. Bài Nhận bài là bài trình bày kết quả nghiên cứu khoa học có chất lượng và tính mới trong lĩnh vực khoa học ngôn ngữ và văn hóa. Bài viết chưa được công bố ở bất kỳ ấn phẩm, tạp chí nào và không đang được xem xét đăng ở tạp chí hay ấn phẩm khoa học nào dưới bất cứ hình thức nào. Tạp chí không gửi lại bài viết cho tác giả trong trường hợp bài không được chọn đăng.
2. Bài viết phải được soạn thảo trên file Word, dài không quá 12 trang (tính cả phần tài liệu tham khảo và phần phụ lục). Hình thức trình bày như sau: khổ giấy A4; kích thước lề trang: lề trên 2cm, lề dưới 2cm, lề trái 2cm, lề phải 2cm; phông chữ Times New Roman; cỡ chữ 11; khoảng cách dòng 1.15 lines; khoảng cách giữa các đoạn: trước 6pt và sau 3pt.
3. Ngôn ngữ trong bài viết cần có văn phong mạch lạc, không sai chính tả, chính xác, cô đọng, súc tích. Nếu là tiếng Anh thì theo hệ chính tả của Hoa Kỳ (American English spelling).
4. Bài viết phải nêu bật được những kết quả nghiên cứu của tác giả và phải theo cấu trúc của một bài báo khoa học bao gồm: phần tóm tắt, đặt vấn đề, nội dung bao gồm cơ sở lý luận, kết quả nghiên cứu và thảo luận, kết luận, tài liệu tham khảo và phụ lục.
 - 4.1. Tên bài viết (Title): ngắn gọn, cô đọng phản ánh trực tiếp nội dung của bài viết, bằng tiếng Việt và tiếng Anh, có độ dài vừa phải không quá 15 từ, viết chữ in hoa, đậm, cỡ chữ 14, nằm giữa trang.
 - 4.2. Tóm tắt (Abstract): 1 tóm tắt bằng tiếng Việt và 1 tóm tắt bằng tiếng Anh, phản ánh nội dung cơ bản của bài báo, tối thiểu 120 từ và tối đa 150 từ, cỡ chữ 10, lề trái 1cm, lề phải 1cm, cách dòng 1.0 line.
 - 4.3. Từ khóa (Keywords): quan trọng đối với nội dung của bài viết, gồm 2 phần bằng tiếng Việt hoặc tiếng Anh, tối đa 5 từ, đặt ở dưới phần tóm tắt.
5. Quy định trình bày bảng biểu, hình vẽ, ký hiệu, công thức: Số bảng biểu, hình vẽ, được đánh số thứ tự liên tục (từ số 1), tên bảng, biểu ngắn gọn, không quá 12 từ, nếu trích phải ghi nguồn rõ. Tên của bảng, biểu đặt trên bảng, biểu; tên của sơ đồ, hình đặt dưới sơ đồ, hình; cỡ chữ 10. Trong bài viết, khi tham chiếu bảng, biểu, sơ đồ, tác giả cần chỉ rõ số của bảng, biểu, sơ đồ đó (ví dụ Bảng 1), không sử dụng cụm từ như “hình trên” hay “bảng dưới đây”.
6. Trích dẫn trong bài viết: Nếu là tác giả nước ngoài thì trích họ của tác giả, ví dụ: “Theo Smith (2013),...” hoặc... (Smith, 2013). Nếu tác giả là người Việt Nam thì trích đầy đủ họ và tên, ví dụ: “Cao Xuân Hạo (2003) cho rằng...” Các phần trích nguyên văn thì phải đi kèm số trang từ bản gốc. Chỉ trích dẫn các tài liệu quan trọng với nội dung bài viết. Hạn chế trích dẫn từ các nguồn không chính thức hoặc chưa xuất bản (Ví dụ: luận án, luận văn).
7. Bài viết không sử dụng chú thích (footnote). Lời cảm ơn (nếu có) đặt ở ngay sau phần kết luận và không quá 25 từ, sử dụng diễn đạt cố định sau: *(Các) tác giả bài báo cảm ơn...*
8. Tài liệu tham khảo (References): Sắp xếp danh mục tài liệu tham khảo theo thứ tự ABC của họ tác giả (surname). Liệt kê toàn bộ các tài liệu có trích dẫn trong bài viết, số lượng không quá 12 tài liệu. Không đánh số thứ tự tài liệu tham khảo. Cách thức trình bày theo format của Hiệp hội Tâm lý Hoa kỳ (APA - *American Psychology Association Citation format* - 6th edition), là hình thức trích dẫn phổ biến trong các văn bản khoa học ngôn ngữ xã hội. Xem các ví dụ dưới:
- Sách:
Họ, T. (năm xuất bản). *Tên sách*. Nơi xuất bản (thành phố): Nhà xuất bản.
Ví dụ:
Calfee, R.C., & Valencia, R.R. (1991). *APA guide to preparing manuscripts for journal publication*. Washington, DC: American Psychological Association.
Cao Xuân Hạo (1999). *Câu trong tiếng Việt*. Hà Nội: Nhà xuất bản Giáo dục.
- Chương sách:**
Họ, T. (năm xuất bản). Tên chương sách. Trong/In + Tên. Họ + (Ed./Eds.), *Tên sách* (pp. trang đầu-trang cuối của chương). Nơi xuất bản (thành phố): Nhà xuất bản.
Ví dụ:

White, C. (2008). Language learning strategies in independent language learning: An overview. In T.W. Lewis & M.S. Hurd (Eds.), *Language learning strategies in independent settings* (pp. 3-24). Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Bài báo trên tạp chí:

Họ, T. (năm xuất bản). Tên bài nghiên cứu. *Tên Tạp Chí Khoa Học, tập(số)*, trang đầu-trang cuối.

Ví dụ:

Harlow, H.F. (1983). Fundamentals for preparing psychology journal articles. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 55(2), 893-896.

- Tài liệu Internet:

Tên tác giả (Họ, T.)/Tổ chức. (thời điểm đăng tải). Tựa đề tờ báo. *Tựa đề tài liệu tham khảo trên Internet. Tập(số)*. Truy cập từ (link tài liệu) <http://www.abcdefghklmn.com/>

Ví dụ:

Bernstein, M. (2002). Ten tips on writing the living Web. *A list apart: for people who make websites*, 149. Retrieved on May 3rd 2015 (Truy cập vào ngày 3 tháng 5 năm 2015) from: <http://www.alistapart.com/articles/writeliving>

- Bài báo đăng trong Kỷ yếu Hội thảo:

Họ, T. (năm). *Tên bài báo trích trong Kỷ yếu*. Tên của Kỷ yếu Hội thảo (pp. trang đầu-trang cuối). Nơi xuất bản.

Ví dụ:

Wang, W. (2006). Exploring teachers' beliefs and practice in the implementation of a new English language curriculum in China: Case studies. *Proceedings of the Conference on Asia-Pacific Educational Research (Kỷ yếu Hội thảo Nghiên cứu giáo dục Châu Á - Thái Bình Dương)* (pp. 3-14). Hong Kong.

- Luận văn, luận án chưa xuất bản:

Họ, T. (năm). *Tên luận án/luận văn*. Luận án Tiến sĩ/Thạc sĩ chưa xuất bản. Nơi xuất bản.

Ví dụ:

Garskof, M.S. (2004). *Motivating teachers with nonfinancial incentive: The relationships of compensatory time, job, and the need to achieve to the job satisfaction of high school teachers in New York City*. Unpublished doctoral dissertation. New York University.

9. Phần phụ lục trình bày các công cụ thu số liệu có kết quả trình bày trong bài viết.

10. Tác giả bài viết hoàn toàn chịu trách nhiệm trước pháp luật về nội dung bài viết, xuất xứ tài liệu trích dẫn.

Để hỗ trợ quá trình phản biện khách quan và bảo mật, tác giả bài viết cung cấp trên trang đầu tiên của tệp (File) bài viết các thông tin theo thứ tự sau:

Tên của bài viết - Họ tên đầy đủ của tác giả - Tên và địa chỉ cơ quan công tác - Địa chỉ email.

Từ trang thứ 2 của file tác giả trình bày bài viết và **không** để lại bất cứ thông tin gì thể hiện danh tính tác giả của bài viết.

Địa chỉ liên hệ và gửi bài:

Tạp chí Khoa học Ngôn ngữ và Văn hóa

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế

57 Nguyễn Khoa Chiêm, Huế

ĐT: (0234)3.938577, Fax: (0234)3.830820

Email: tapchinnvh@hueuni.edu.vn, tcngonnguvanhoa@gmail.com

Website: www.hucfl.edu.vn

**BAN BIÊN TẬP TẠP CHÍ KHOA HỌC NGÔN NGỮ VÀ VĂN HÓA
TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ, ĐẠI HỌC HUẾ
INSTRUCTIONS TO AUTHORS**

1. The article to be published is the result of scientific research with quality and originality in the field of language and culture sciences. The article has not been published in any journals or periodicals and is not being considered for publication in any scientific journals. The Journal will not return the manuscript if the paper is not selected.
2. The text of the article must be typed as a Microsoft Word document (doc file) of no more than 10 pages (including references and appendices). The format is as follows: A4 paper size; margins: top 2cm, bottom 2cm, left 2cm, right 2cm; Times New Roman font; font size 12; line spacing 1.15 lines; paragraph spacing: before 6pt and after 3pt.
3. The language in the article should be coherent, accurate, concise, and free of spelling mistakes. English manuscripts must be in American English spelling.
4. The paper must highlight the research results and follow the organization and layout of a scientific article, including such parts as abstract, introduction, literature review, methodology, research results, discussion, conclusion, references and appendices.
 - 4.1. The article title: concise and specific, informative, in both Vietnamese and English, in not more than 15 words, in bold capital letters, size 15, center-aligned.
 - 4.2. Article abstract: basically reflecting the contents of the article, in both Vietnamese and English, about 120-150 words, font size 11, left margin 4cm, right margin 3cm, line spacing 1.0.
 - 4.3. Keywords: relevant to the contents of the article, in both Vietnamese and English, up to 5 words, following the abstract.
5. Formatting rules for tables, charts, figures, symbols, formulas: Tables, figures are numbered continuously (from 1); table and figure captions should be brief, in no more than 12 words with specified source (if quoted). The caption of a table is put above it, and the caption of a figure, is placed below it, font size 10 and center-aligned. In the article, when referring to a table or figure the author should specify its number (for example, Table 1), instead of using phrases like "the picture above" or "the table below".
6. Citation in the article: If a citation is from a foreign author, use his/her last name, for example, "According to Smith (2013),..." or ... (Smith, 2013). If the author is Vietnamese, use the full names, for example: "Cao Xuan Hao (2003) states that...". All direct quotations must have the bibliographic source indicated, including the number of the page where they appear in the source. Citation must be relevant to the article contents and citation from unofficial or unpublished sources (e.g., theses, dissertations) should be limited.
7. Use no footnote in the text. Acknowledgment (if any) is placed immediately after the conclusion and in no more than 25 words, using the following expression: *The author(s) would like to thank... for...*
8. References: Arrange references in alphabetical order by the author's surname. List all references cited in the article, whose number is no more than 12. Do not number the references in any way. Use APA format (*American Psychology Association Citation format-6th edition*), which is a commonly used way of citing references in the documents of linguistics and social sciences. See the illustrating examples below:

- Book:

Last name, Initials. (year of publication). *Book's title*. Place of publication (city): Publisher.

Example:

Calfee, R.C., & Valencia, R.R. (1991). *APA guide to preparing manuscripts for journal publication*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Book chapter:

Last name, Initials. (year of publication). Title of the chapter. (giving information about the editor(s) and book: "In" + initials of the editor's names + Surname "(Ed./Eds.),") *Title of the book* (pp. page numbers). Place of publication (city): Publisher.

Example:

White, C. (2008). Language learning strategies in independent language learning: An overview. In T.W. Lewis & M.S. Hurd (Eds.), *Language learning strategies in independent settings* (pp. 3-24). Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Journal article:

Last name, Initials. (year of publication). Article title. *Title of Scientific journal*, volume (issue), first page-last page.

Example:

Harlow, H.F. (1983). Fundamentals for preparing psychology journal articles. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 55(2), 893-896.

- Reference from the Internet:

Author's name. (Last, Initials)/Institution. (Time of posting). Article title. *Internet reference title*. Volume (issue). Retrieved from (reference link) <http://www.abc.com/>

Example:

Bernstein, M. (2002). Ten tips on writing the living Web. *A list apart: For people who make websites*, 149. Retrieved on May 3rd 2015 from <http://www.alistapart.com/articles/writeliving>

- Article published in conference/workshop proceedings:

Last name, Initials. (year of publication). Article title. *Proceedings title* (pp. page numbers). Place of publication (city): Publisher.

Example:

Exa Wang, W. (2006). Exploring teachers' beliefs and practice in the implementation of a new English language curriculum in China: Case studies. *Proceedings of the Conference on Asia-Pacific Educational Research* (pp. 3-14). Hong Kong.

- Unpublished thesis/dissertation

Last name, Initials. (year of publication). *Article title*. Unpublished thesis/dissertation. Place of publication (city): Publisher.

Example:

Garskof, M.S. (2004). *Motivating teachers with nonfinancial incentive: The relationships of compensatory time, job, and the need to achieve to the job satisfaction of high school teachers in New York City*. Unpublished doctoral dissertation. New York University.

9. The appendix is for presenting the data collecting tools for the results presented in the article.

10. Authors are fully responsible and legally held liable for the contents of the article, the sources of the citations.

To assist the objective and confidential review process, the article author(s) should provide the first page of the text with personal information in the following order:

Name of the article-Full names of the author(s)-Name and address of the institution where the author works-E-mail address.

From page 2 onward, the author(s) types the article contents only, **not including** any personal or institutional information leading to their identity.

Contact and Posting Address:

The Journal of Inquiry into Languages and Cultures

University of Foreign Languages, Hue University

57 Nguyen Khoa Chiem, Hue City, Viet Nam

Tel: (0234) 3.938577, Fax: (0234) 3.830820

Email: tapchinnvh@hueuni.edu.vn, tcngonnguvanhoa@gmail.com

Website: www.hucfl.edu.vn

**JOURNAL OF INQUIRY INTO LANGUAGES AND CULTURES
EDITORIAL BOARD**

Ấn phẩm của Tạp chí Khoa học Ngôn ngữ và Văn hóa, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Huế đã được bảo hộ bản quyền. Nghiêm cấm sao chép, lưu trữ, truyền tải dưới bất kỳ hình thức nào, bằng bất kỳ phương tiện nào, điện tử, cơ khí, sao chụp, ghi âm hoặc bằng cách khác nếu chưa được Tạp chí Khoa học Ngôn ngữ và Văn hóa cho phép bằng văn bản.

Published by the Journal of Inquiry into Languages and Cultures, Hue University of Foreign Languages. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise without the written permission of the Journal of Inquiry into Languages and Cultures.