

## NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

## MÔ HÌNH LỚP HỌC ĐẢO NGƯỢC TRONG HỌC NGOẠI NGỮ: KHẢO SÁT TRƯỜNG HỢP VIẾT VĂN TRANH LUẬN TIẾNG ANH

NGUYỄN VŨ QUỲNH NHƯ\*

**TÓM TẮT:** Nghiên cứu này tìm hiểu tác động của mô hình lớp học đảo ngược đến quá trình phát triển năng lực viết văn tranh luận tiếng Anh (argumentative essays). Phương pháp định lượng và định tính được sử dụng từ việc thu thập các bài viết của lớp học đảo ngược và lớp truyền thống trong 8 tuần nhằm so sánh sự khác nhau về năng lực viết văn tranh luận; thu thập bài viết phản hồi, thiết kế bản hỏi phỏng vấn tìm hiểu nhận thức của người học về mô hình này và tác động nó đến thái độ học, động lực học và năng lực tự học của người học trong quá trình phát triển năng lực viết. Kết quả nghiên cứu góp phần chứng thực tác động tích cực của mô hình lớp học đảo ngược tại các lớp viết tiếng Anh.

**TỪ KHOẢ:** lớp học đảo ngược; năng lực viết; thái độ; động lực học; năng lực tự học.

**NHẬN BÀI:** 4/5/2021.

**BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG:** 20/7/2021

### 1. Đặt vấn đề

Các nghiên cứu gần đây cho thấy, phương pháp dạy truyền thống thường ở các lớp viết ngoại ngữ còn biểu hiện một số hạn chế trong quá trình phát triển năng lực viết của người học; việc áp dụng mô hình *lớp học đảo ngược* (flipped class-LHĐN) đã cung cấp thêm cho người học cơ hội phát triển sâu rộng nội dung bài học, vì vậy người học có thể giải quyết tốt hơn những nhiệm vụ của bài học (Abedi, Keshmirshakan & Namaziandost, 2019; Challob, 2021; Ekmekci, 2017; Zhonggen & Guifang, 2016). Theo các nghiên cứu này, tại các lớp học áp dụng mô hình LHĐN, người học thường chủ động giải quyết các nhiệm vụ học tập theo cách riêng của mình tại các điểm thời gian và không gian thuận tiện, tương tác với tài liệu học tập, tương tác với giảng viên và bạn học nhiều hơn để thảo luận sâu nhằm đưa ra các hướng giải quyết vấn đề tốt hơn. Trong các lớp học đảo ngược, người học có thêm cơ hội phát triển năng lực tự học, nâng cao kỹ năng đánh giá và tự đánh giá, từ đó có thể cải thiện năng lực giải quyết vấn đề.

Mô hình LHĐN được áp dụng tại một số lớp học ngoại ngữ khác nhau, các kỹ năng ngôn ngữ khác nhau, trong đó có tiếng Pháp, tiếng Anh, tiếng Indonexia (Astera & Hun, 2018; Zarinfard, Rahimi & Mohseny, 2020). Phương pháp giảng dạy ngoại ngữ cần đáp ứng nhu cầu phát triển ngày càng cao của xã hội trên toàn thế giới; phương pháp lấy người học làm trung tâm đang dần dần thay thế phương pháp truyền thống trong đó vai trò của giáo viên là chủ đạo trong việc cung cấp truyền tải kiến thức cho sinh viên. Mô hình LHĐN thay đổi vai trò của người học trong việc tiếp cận kiến thức một cách chủ động và linh hoạt hơn, giáo viên thể hiện chủ yếu vai trò của người hướng dẫn và hỗ trợ học tập.

Cùng với các thử nghiệm khác khi áp dụng các phương pháp dạy học mới, mô hình LHĐN được hỗ trợ bởi công nghệ thông tin đã và đang được thực hiện ở một số cơ sở đào tạo nhằm tìm hiểu ảnh hưởng của mô hình này đến quá trình phát triển năng lực người học. Nghiên cứu này chỉ tập trung tìm hiểu tác động (nếu có) của mô hình LHĐN đến năng lực viết văn tranh luận tiếng Anh của người học; cụ thể, nghiên cứu này sẽ cung cấp thông tin liên quan đến:

1. Mô hình LHĐN đã có ảnh hưởng như thế nào trong việc phát triển năng lực viết văn tranh luận Tiếng Anh đánh giá theo chuẩn CEFR;

2. Người học nhận thức ra sao về mô hình LHĐN và ảnh hưởng của mô hình này đến thái độ học, động lực học và năng lực tự học của người học trong quá trình phát triển năng lực viết.

### 2. Một số khái niệm

#### 2.1. Kỹ năng viết tiếng Anh

Viết tiếng Anh là một trong bốn kỹ năng ngôn ngữ mà người học chuyên ngữ cần đạt. Kỹ năng viết của người học phản ánh kiến thức và kinh nghiệm của họ khi giao tiếp thông tin thông qua các bài

\* TS; Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế; Email: nvqnhu@hueuni.edu.vn

viết. Kỹ năng viết tiếng Anh đóng một vai trò quan trọng giúp người học thực hiện thành công các văn bản theo từng thể loại khác nhau. Viết là một quá trình tìm ý tưởng, lên khung dàn bài, trình bày các thông tin theo cấu trúc và sửa đổi các bản thảo nhiều lần cho đến thành phẩm cuối mà người học cho là tốt nhất.

### **2.2. Khung tham chiếu châu Âu**

Theo Bách khoa toàn thư, khung tham chiếu châu Âu (Common European Framework of Reference for Languages; CEFR) được sử dụng để mô tả và đánh giá năng lực sử dụng ngôn ngữ của người học. CEFR được phân chia thành 06 mức cấp độ năng lực, cụ thể: A1, A2, B1, B2, C1 và C2. Cấp độ A1 là mức độ cơ bản nhất, sau đó người học có thể phát triển lên các bậc cao hơn cho đến khi có thể sử dụng tiếng Anh thành thạo. Khung CEFR được chấp nhận rộng rãi ở khắp châu Âu và ngày càng phổ biến trên toàn thế giới dùng để cung cấp thông tin về mức độ thông thạo ngôn ngữ của người học.

### **2.3. Mô hình lớp học đảo ngược**

Thuật ngữ LHDN (flipped class) xuất phát từ một nhóm các giáo sư thuộc đại học Miami, Hoa Kỳ; nhóm giáo sư này chưa thực hiện lớp học nào giảng dạy theo mô hình này cho đến năm 2007. Hai giảng viên Aaron và Jon Bergmann đã phát hiện ra một số phần mềm có thể ghi trực tiếp các bài giảng của họ. Sau đó, họ đã ghi âm trước tất cả các bài giảng của mình và thực hiện mô hình LHDN tại các lớp họ giảng dạy. Mô hình LHDN được nhóm mô tả và thực hiện như một phương pháp giảng dạy mới, trong đó quy trình giảng dạy trái ngược với phương pháp truyền thống khi việc học tập chủ yếu chỉ diễn ra trên lớp học. Để thực hiện mô hình LHDN, giáo viên là người cung cấp cho sinh viên (SV) các tài liệu học tập trước khi đến lớp để SV tự học ở nhà; thời gian trên lớp sau đó được sử dụng để SV hiểu sâu hơn nội dung học thông qua thảo luận với bạn học và giáo viên; giáo viên dành nhiều thời gian cho những SV chưa hiểu bài; SV có thể đóng vai trò chủ động trong các cuộc thảo luận tại lớp dưới sự giám sát của giáo viên để củng cố các khái niệm/ bài học đã được cung cấp. Mô hình này tạo ra nhiều cơ hội tương tác giữa người học và giáo viên. Đây là chiến lược giảng dạy mới theo hướng lấy người học làm trung tâm, trong đó trách nhiệm học tập thuộc về người học. Người học có thể chuẩn bị bài học vào thời gian và địa điểm phù hợp với họ, và nhiều lần tương tác với tài liệu học, bạn học theo yêu cầu để đáp ứng nhu cầu học hỏi.

Các nghiên cứu về LHDN đã được thực hiện tại một số cơ sở giáo dục trong nước cũng như trên thế giới. Tại Indonexia, Hoa Kỳ, Úc và Philipin, một số khóa học có áp dụng mô hình LHDN cho thấy ảnh hưởng tích cực khi ứng dụng mô hình này trong việc cải thiện kiến thức người học, cũng như sự hài lòng của người học khi tham gia khóa học (Abedi, Keshmirshakan, & Namaziandost, 2019; Ahmed, 2016; Chen Hsieh, Wu, & Marek, 2017; Farah, 2014; Loucky, 2017; Mireille, 2014; Leis, Cooke, & Tohei, 2015). Dữ liệu thu được từ phản hồi của người học trong các nghiên cứu này cho thấy tác động tích cực của mô hình LHDN đối với việc phát triển năng lực người học, bao gồm cơ hội người học có thể học tùy theo tốc độ của mình, người học có được sự chuẩn bị trước khi đến lớp, người học khắc phục được hạn chế của thời gian trên lớp, và người học tham gia nhiều vào các hoạt động trên lớp nhằm củng cố kiến thức được cung cấp thông qua mô hình LHDN. Việc ứng dụng mô hình LHDN còn giúp người học phát triển kỹ năng tư duy sâu vì họ được cung cấp thêm thời gian và tài liệu học, được hỗ trợ thêm điều kiện tương tác giữa người học, tài liệu học và giáo viên phụ trách môn học lớp (Burke & Fedorek, 2017). Đặc biệt, một số nghiên cứu gần đây cho thấy, trong mô hình LHDN người học vẫn luôn coi trọng và tin tưởng hơn về tư vấn và tương tác với giáo viên, người học có khuynh hướng tập trung hơn khi làm việc với giáo viên hơn tương tác với bạn học cũng như tương tác với tài liệu học, đồng thời phát triển tính tự chủ và động lực học của học sinh (Challob, 2021, Engin & Donanci, 2016; Leis, Cooke, & Tohei, 2015).

Tại Việt Nam, Bùi Thị Minh Thu (2016) và Vương, Keong, và Wah (2019) và đã thực hiện nghiên cứu thử nghiệm về sử dụng mô hình LHDN trong lớp học tiếng Anh tại một trường đại học thuộc phía bắc và nam. Kết quả nghiên cứu cũng đã cho thấy ảnh hưởng tích cực của mô hình này trong việc giúp sinh viên phát triển kỹ năng tự học trước khi đến lớp, sinh viên có nhiều thời gian ở lớp thực hành các hoạt động giao tiếp trong khi thực hành kiến thức vừa được học.

### **2.4. Năng lực tự học**

Năng lực tự học là năng lực người chủ động tìm kiếm thông tin, khả năng tự đánh giá, xử lý thông tin và giải quyết vấn đề (Benson, 2007). Theo Benson (2007), người học có năng lực học tức là có khả năng phân tích vấn đề, ham hiểu biết, linh hoạt và tự tin sáng tạo để giải quyết vấn đề tại các thời điểm phù hợp đối với người học. Robinson (2004) cho rằng, năng lực tự học và học độc lập là hai khái niệm tương đồng khi ông nêu khái niệm một SV học độc lập là SV có thể tự quản lý việc học của mình để đạt được mục đích của mình và không hoàn toàn phụ thuộc vào giáo viên; SV này có động cơ học tập và biết phát triển năng lực học của chính họ (Robinson, 2004).

### 2.5. Thái độ học

Theo Oroujlou và Vahedi (2011), thái độ học thể hiện ở sự yêu thích hay hứng thú khi học. Người học có thái độ học tốt sẽ cởi mở và sẵn sàng nhận thức và phản hồi những gì đã được học trong quá trình học. Thái độ của người học ngôn ngữ thường chịu ảnh hưởng của chính hoàn cảnh và phương pháp dạy-học. Thái độ học quyết định khả năng và sự sẵn sàng học tập của người học. Nếu có thái độ học tiêu cực, người học sẽ không thể tiếp tục việc học của mình vượt quá những gì được yêu cầu. Thay đổi thái độ tiêu cực của học sinh đối với việc học tập là một quá trình bao gồm việc xác định các yếu tố thúc đẩy thái độ và sử dụng thông tin này để mang lại sự thay đổi (Oroujlou & Vahedi, 2011).

### 2.6. Động lực học

Động lực học đóng một vai trò quan trọng trong quá trình học. Giáo viên ngôn ngữ không thể dạy ngôn ngữ một cách hiệu quả nếu họ không hiểu mối quan hệ giữa động cơ học và ảnh hưởng của nó đối với quá trình phát triển năng lực sử dụng ngôn ngữ. Động lực học có thể được gọi là đam mê, liên quan đến mục tiêu và mong muốn nội tại của người học. Những người học thành công biết rõ sở thích, điểm mạnh và điểm yếu của họ, đồng thời tận dụng hiệu quả điểm mạnh và bù đắp điểm yếu. Việc học ngoại ngữ thành công có liên quan đến động lực học của người học; vì vậy, giáo viên phải tìm cách kết nối được người học với động lực học của họ (Oroujlou & Vahedi, 2011).

## 3. Phương pháp nghiên cứu

### 3.1. Bối cảnh nghiên cứu

Chúng tôi là giảng viên trực tiếp giảng dạy tại lớp học truyền thống (TT) và lớp học đảo ngược (ĐN) và là người thiết kế đề cương môn học chi tiết cho 2 lớp học này. Đề cương môn học bao gồm các tài liệu dạy học, diễn đàn thảo luận, các bài tập yêu cầu sinh viên thực hiện các sản phẩm viết tương ứng nội dung về bài viết tiếng Anh tranh luận. SV còn được yêu cầu tham gia thực hiện các hoạt động học như nhau và viết phản hồi sau khi thực hiện các hoạt động. Giảng viên cũng chính là người trực tiếp thu thập các thông tin liên quan đến mục đích nghiên cứu.

Nghiên cứu này còn cung cấp thông tin về tác động của mô hình LHĐN trong quá trình phát triển năng lực viết, thái độ và mức độ tương tác sâu rộng của người học với tài liệu dạy học được cung cấp, tài liệu người học tự tìm hiểu từ các nguồn dữ liệu số trên các kênh thông tin xã hội và từ các tài liệu in ấn xung quanh. Nghiên cứu còn thu thập các bài viết để đưa ra các số liệu có ý nghĩa thống kê phản ánh sự thay đổi về kỹ năng viết tiếng Anh tranh luận tại 1 cơ sở giáo dục đại học miền Trung Việt Nam.

Theo thông tin đề cương môn học, SV tham gia khoá học này có 8 tuần học viết văn tranh luận (*Opinion essay and For & Against essay*). 30 SV lớp học truyền thống (TT) và 30 SV lớp học đảo ngược (ĐN) được yêu cầu tham gia đánh giá năng lực Viết trước khi tham gia khoá học.

**Bảng 1.** Kết quả điểm bài viết của SV Lớp truyền thống (TT) và lớp đảo ngược (ĐN) trước khoá học

	Số lượng	Tối thiểu	Tối đa	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
TT	30	1.50	7.90	6.19	1.21
ĐN	30	3.50	7.70	6.04	.85

Do số liệu không phân bố chuẩn nên phép kiểm định thống kê Mann-Whitney được sử dụng để so sánh điểm bài viết trước khi tham gia khoá học viết tiếng Anh tranh luận của lớp TT và lớp ĐN. Kết quả cho thấy không có sự khác biệt thống kê về điểm trung bình bài viết trước khi tham gia khoá học giữa hai lớp ( $Z = -1.518, p = .129$ ). Điều này cho thấy năng lực viết của SV ở hai lớp này là như nhau trước khi tiến hành dạy thực nghiệm.

Trong 8 tuần học, nguồn tài liệu cung cấp trước cho SV lớp ĐN thông qua hệ thống LMS và sinh viên lớp TT tại lớp. 30 SV tham gia tại lớp học TT và 30 SV lớp ĐN được yêu cầu tương tác với tài liệu học, bạn học và giảng viên theo đúng thông tin hướng dẫn cụ thể của đề cương môn học được thống nhất đầu học kì.

### **3.2. Phương thức thu thập số liệu**

Chúng tôi là giảng viên (GV) tham gia giảng dạy 2 lớp học này. 30 SV lớp TT và 30 SV lớp ĐN đã được yêu cầu tham gia đánh giá năng lực viết trước khi tham gia khoá học nhằm nắm thông tin về năng lực đầu vào của 2 nhóm đối tượng nghiên cứu, có thể điều chỉnh số lượng học viên ở 2 nhóm để đảm bảo năng lực viết tiếng Anh tương đương trước khi tiến hành dạy thực nghiệm.

Trong 8 tuần học viết văn tranh luận, 30 SV của lớp ĐN được yêu cầu đọc các tài liệu đã được chúng tôi cung cấp trước, tự tìm kiếm thêm tài liệu giới thiệu cho bạn học, thảo luận nhóm tại lớp và trên hệ thống LMS. 30 SV lớp TT cũng được GV cung cấp tài liệu tại lớp, được hướng dẫn thực hành các hoạt động được mô tả theo đề cương môn học. Trong mỗi tuần học, SV 2 lớp này đều được yêu cầu viết thực hành bài viết cùng 1 chủ đề và đưa bài viết số 1 lên hệ thống LMS để nhận góp ý đánh giá đồng cấp. SV còn được yêu cầu tự đánh giá bài viết của mình, tự chỉnh sửa bài viết của mình (bài viết số 2) sau khi nhận các nhận xét góp ý của bạn học và của GV. Sau quá trình này SV phải viết phản hồi về quá trình học của mình sau mỗi thể loại bài viết tranh luận và đưa hết thông tin lên hệ thống LMS.

Chúng tôi theo dõi thường xuyên học viên cả 2 nhóm tham gia diễn đàn thảo luận trên LMS và tại lớp học, thực hành nhóm/ cặp để kịp nắm thông tin về mức độ thường xuyên tham gia lớp học của SV, hoạt động đánh giá đồng cấp và viết phản hồi/ nhật kí học tập để lấy số liệu về quá trình phát triển kĩ năng viết. Cụ thể, quá trình tham gia viết 2 bài viết tranh luận và tham gia các hoạt động đánh giá và tự đánh giá khi nhận được góp ý từ bạn cùng nhóm; đồng thời phản hồi đánh giá hoạt động dạy/ học ứng với các đơn vị bài học đã cung cấp thông tin về sự phát triển về kĩ năng tu chính của SV khi thực hành nhiều bài viết trước khi có sản phẩm bài viết đáp ứng các yêu cầu của bài viết.

Sau 8 tuần học, 6 SV thuộc lớp học ĐN tình nguyện tham gia buổi phỏng vấn để cung cấp thông tin người học về nhận thức, thái độ, và mức độ thường xuyên tham gia các hoạt động của SV tại lớp học ĐN, phản hồi của nhóm SV này về nội dung các bài giảng của khóa học, đánh giá họ về phương pháp giảng dạy cũng như hiệu quả của các hoạt động bài giảng của khóa học, khó khăn của các SV trong việc thực hiện các hoạt động của khóa học; đề xuất của người học trong việc cải thiện hiệu quả dạy và học viết tiếng Anh theo mô hình lớp học ĐN.

### **3.3. Phân tích số liệu**

Nghiên cứu đã kết hợp sử dụng phương pháp định tính và định lượng thiết trong việc thu thập các bài viết của SV tại các lớp học đảo ngược trong 8 tuần; thiết kế các câu hỏi phỏng vấn tìm hiểu về những ảnh hưởng/ tác động của mô hình lớp học đảo ngược đến nhận thức, thái độ và động lực học của người học trong quá trình phát triển năng lực viết văn tranh luận.

#### **3.3.1. Thống kê định lượng:**

Kết quả điểm các bài viết tranh luận được thu thập và xử lí thông qua việc sử dụng phần mềm SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) và *Text Analyser*. Người nghiên cứu đã sử dụng SPSS để rà soát năng lực viết Tiếng Anh của SV trước khi tham gia 2 lớp học đang được nghiên cứu. Phần mềm *Text Analyser* dùng để xử lí thông tin của các bài viết thu được phân loại theo khung tham chiếu năng lực ngôn ngữ CEFR.

#### **3.3.2. Thống kê định tính:**

Thông tin từ diễn đàn thảo luận, dữ liệu từ các bài viết, dữ liệu từ các bài đánh giá đồng cấp, dữ liệu từ các phản hồi bài học, dữ liệu từ các phỏng vấn sâu được xử lí bằng phần mềm Nvivo 2019; được mã hoá theo các chủ đề chủ điểm phù hợp với mục đích nghiên cứu liên quan đến nhận thức, thái độ và động lực người học khi tham gia lớp học đảo ngược và ảnh hưởng của các yếu tố trong đóng quá trình phát triển năng lực viết văn tranh luận tiếng Anh.

Người nghiên cứu đã nhập các bài viết của SV trên hệ thống LMS, các phản hồi bài học và thông tin từ 6 cuộc phỏng vấn sâu vào phần mềm Nvivo 2020. Mã hoá các thông tin thu thập được và phân loại dữ liệu theo các chủ đề chủ điểm phù hợp với mục đích nghiên cứu. Đồng thời, người nghiên cứu cũng đã chia sẻ thông tin với các đồng nghiệp có kinh nghiệm nghiên cứu để đảm bảo sự tương thích trong việc giải mã các thông tin thu thập được.

#### 4. Kết quả nghiên cứu

##### 4.1. Ảnh hưởng của mô hình lớp học đảo ngược đến năng lực viết văn tranh luận tiếng Anh

Để đưa ra thông tin về mô hình lớp học đảo ngược đã có ảnh hưởng ra sao đến việc phát triển năng lực người học viết văn tranh luận tiếng Anh được đánh giá theo chuẩn CEFR, người nghiên cứu đã sử dụng phần mềm *Text Analyser* để phân loại bài viết theo khung năng lực và đã tìm thấy kết quả như sau:

**Bảng 2.** Đánh giá bài viết tranh luận của 2 nhóm TT và ĐN theo khung tham chiếu CEFR

	Bài viết 1/ Opinion				Bài viết 2/ Opinion				Bài viết 1/ F&A				Bài viết 2/ F&A			
CEFR	B1	B2	C1	C2	B1	B2	C1	C2	B1	B2	C1	C2	B1	B2	C1	C2
TT	8	19	3	0	7	<b>20</b>	3	0	9	<b>18</b>	3	0	7	<b>20</b>	3	0
ĐN	3	20	7	0	4	19	6	<b>1</b>	5	<b>19</b>	6	0	0	<b>23</b>	<b>5</b>	<b>2</b>

Với thể loại văn tranh luận nêu quan điểm sau 4 tuần học và thực hành bài viết, lớp ĐN số SV B2 giảm 1 và có 1 sinh viên tăng năng lực viết từ C1 lên C2 trong khi lớp TT không có SV tăng năng lực từ B2 lên C1; chỉ 1 SV từ B1 tăng lên B2.

Với thể loại văn tranh luận luận điểm (For & Against Essay - F&A), trong khi lớp ĐN bài viết số 1 không có SV đạt C2 thì bài viết số 2 đã có 2 SV phát triển đạt trình độ viết C2, 1 SV tăng từ B2 sang C1; số lượng SV đạt B2 cũng tăng đáng kể. So với lớp ĐN, lớp TT 3 SV đạt C1 ở bài viết đầu tiên chưa thể hiện được năng lực viết được cải thiện ở bài viết số 2. Có sự tăng nhẹ về số lượng SV đạt B1 tăng lên B2 ở lớp TT.

Thông tin ở bảng số 2 cho thấy việc áp dụng mô hình LHDN trong quá trình phát triển năng lực viết TA có ảnh hưởng tích cực đến năng lực viết văn tiếng Anh tranh luận. Với thể loại văn tranh luận nêu quan điểm, lớp TT và lớp ĐN đều có sự tăng nhẹ bậc CEFR năng lực viết; tuy nhiên sang thể loại văn tranh luận luận điểm, SV lớp ĐN thể hiện rõ hơn việc cải thiện năng lực viết so với lớp TT. Nhìn chung, SV ở 2 lớp học này đều cải thiện được năng lực viết, tuy số lượng tăng lên 1 bậc năng lực CEFR chưa cao. Kết quả này hoàn toàn tương thích với Hulstijn, Schoonen, De Jong, Steinel và Florijn (2012) chỉ ra rằng, muốn tăng được 1 bậc NLNN đòi hỏi người học ngoài việc có nhận thức, thái độ và động lực học tốt trong việc tương tác sâu rộng với tài liệu học, bạn học và giảng viên, chủ động trong việc học; người học cần có đủ thời gian để hấp thụ và phát triển các kĩ năng ngôn ngữ. Theo Hulstijn và cộng sự (2012), muốn tăng 1 bậc lực từ B1 lên B2 thì cần ít thời gian hơn tăng từ bậc B2 lên C1; học viên C1 cần ít nhất 200 tiết học tích cực mới có thể tăng được năng lực lên C2. Điều này giúp giải thích hợp lí số lượng SV tăng năng lực viết sau 8 tuần học thể loại văn tranh luận luận điểm (F&A) nhiều hơn thể loại văn tranh luận nêu quan điểm (Opinion) sau khi học 4 tuần.

Các yếu tố tác động đến hiệu quả phát triển năng lực người học được các nghiên cứu trước đây chỉ ra chính là phương pháp dạy học, nội dung bài học, thái độ học, động lực học và năng lực tự học khi tham gia lớp học. SV lớp ĐN đã tham gia phỏng vấn cùng nghiên cứu viên khi thấy được mô hình lớp học đảo ngược đã có đóng góp tích cực trong quá trình phát triển năng lực viết văn tranh luận tiếng Anh.

##### 4.2. Nhận thức, thái độ, động lực học và năng lực tự học của SV phản hồi trong quá trình tham gia LHDN

Để góp phần giải thích và tăng độ tin cậy thông tin từ phương pháp định lượng cho thấy mô hình LHDN có ảnh hưởng tích cực trong quá trình phát triển năng lực viết văn tranh luận, người nghiên cứu đã đọc kỹ các bài phản hồi đồng cấp, các bài viết tự chỉnh sửa và thông tin từ các phỏng vấn sâu.

30 SV lớp ĐN được yêu cầu thực hiện phản hồi đồng cấp sau khi đăng bài viết số 1 lên hệ thống LMS, các SV cũng đã được yêu cầu chỉnh sửa bài viết của mình sau khi nhận phản hồi đồng cấp và phản hồi của giảng viên, sau đó nộp bài viết số 2 lên hệ thống LSM. Đồng thời các SV này viết phản hồi bài học (unit reflection) sau khi thực hiện bài viết mỗi thể loại (tranh luận nêu quan điểm và văn tranh luận luận điểm).

Người thực hiện nghiên cứu cũng đã giải thích rõ và cụ thể mục đích của nghiên cứu này khi mời SV tham gia phỏng vấn sâu. Có 6 trong 30 SV lớp ĐN tình nguyện tham gia phỏng vấn. Mỗi cuộc phỏng vấn kéo dài từ 20 đến 30 phút bằng tiếng Việt; từng SV đã thể hiện nhận thức của mình về mô hình LHDN, thái độ, động lực học và năng lực tự học của các em khi tham gia lớp này.

#### 4.2.1. Nhận thức của SV về mô hình LHDN

Khi được hỏi về nhận thức của SV về LHDN: “Theo em, lớp viết 5 này có gì khác so với các lớp học viết các em đã học trước đây? Em có nhận xét gì về sự cần thiết hay hữu ích của mô hình lớp học đảo ngược này?”

*Em thấy cách thức học lớp này rất khác so với các lớp học biết trước đây em đã tham học. Thông tin trong đề cương môn học được đăng tải sớm trên hệ thống LMS là những hướng dẫn và định hướng rất cụ thể rõ ràng và dễ hiểu để em biết được các yêu cầu khi theo học môn này. Em thường phải đọc kỹ các tài liệu trên hệ thống LMS, phải xem trước các video và slide bài giảng mới làm được bài. [SV1]*

Một SV khác đã nhận thấy mô hình LHDN khá cần thiết khi SV có sự chuẩn bị bài học, đọc kỹ tài liệu và tìm cách giải quyết các vấn đề trong bài học:

*.... Uhm sau tuần học đầu tiên, em rút ra được rằng nếu mình không đọc bài và làm bài trước trên hệ thống LMS thì việc tham gia học tại lớp sẽ rất khó và em gần như không thể phát biểu nhận xét bài viết của bạn hay trả lời các câu hỏi của cô.... [SV3]*

SV còn nhận thức được mô hình LHDN là cần thiết khi các em có nhiều thời gian tương tác với tài liệu học, bạn học và giảng viên:

*Việc đọc bài và làm bài trước khi đến lớp là hết sức cần thiết và hữu ích vì em có đủ thời gian đọc tài liệu và làm bài tập. Khác lớp viết trước đây là các em nghe cô giáo giảng xong mới làm bài tập nên thường thì các em viết được ít hơn và không có thời gian nhiều để nhận xét bài viết của nhau nên em thấy lớp học này rất thú vị vì em có thời gian phân tích vấn đề và tìm hướng khắc phục bài viết. [SV4]*

*Lớp cô dạy có cả tài liệu trong giáo trình và có cả tài liệu liên quan bên ngoài giáo trình ... em phải đọc trước tài liệu mới tham gia dc lớp này... tại em không bị động khi học ... các bạn yếu có cơ hội học hỏi ở các bạn giỏi hơn vì chúng em có thời gian đọc bài trước nên trao đổi các vấn đề thắc mắc được nhiều hơn [SV2]*

#### 4.2.2. Thái độ học tập

Qua thông tin từ phản hồi bài học và từ phỏng vấn cho thấy mô hình LHDN có tác động đến thái độ học tập của SV khiến các em có phản ứng khác nhau, thay đổi từ tiêu cực đến tích cực:

*Lúc đầu em thấy mệt và choáng ngợp vì quá nhiều tài liệu trên hệ thống LMS và em hơi hoảng vì không thể hoàn thành bài tập đúng deadline nhưng sau đó em càng cố gắng tự điều chỉnh thời gian để hoàn thành các bài tập để nhận được ý kiến góp ý của cô và các bạn để tự sửa và viết bài mình tốt hơn... em thường phải tập trung nhiều hơn em để ý hơn cách cô sửa bài các bạn vì mỗi buổi gặp trên lớp tại em thường phải mở xê nhiều bài viết hơn .... [SV1]*

*Dần dần, em thấy lớp này thú vị hơn các lớp viết em đã từng học vì em có nhiều thời gian đọc và tìm hiểu các ý tưởng nên bài viết em được tốt hơn rất nhiều. Cũng chính vì vậy em có thêm niềm vui và sự tự tin khi viết. [SV4]*

*Em có nhiều hứng thú hơn, học cẩn thận hơn vì em có nhiều thời gian hơn ... tập trung hơn, vui hơn vì học được nhiều từ các bạn ... biết phân bác ý kiến của các bạn và bảo vệ ý kiến mình. [SV6]*

*Lớp này đỡ nhàm chán; nhiều tiêu chí đánh giá bài viết nên em viết bài rất nghiêm túc và thường xem xét bài viết của em đã đáp ứng các tiêu chí chưa nên cẩn thận theo dõi bài và viết bài hơn các lớp viết trước; không thể copy bài từ các nguồn có sẵn vì các bài đó cũng không đáp ứng đủ các tiêu chí đánh giá của cô... trong khi làm nhóm thì chưa thực sự đóng góp ý kiến nhiều cho nhau vì tụi em thích và tôn trọng các ý kiến khác nhau của nhau.... Mỗi khi hoàn thành 1 step em rất vui và có nhiều động lực làm các bài tiếp theo, nhất là khi nhận được ý kiến đóng góp chỉnh sửa từ cô và các bạn. Hoàn toàn khác với các lớp viết trước đây là em chỉ hoàn thành và nộp cho cô và đợi lâu mới nhận được điểm và nhận xét chung chung. Nhìn các nhận xét chung chung em không biết chỉnh sửa thế nào nên không thấy rõ sự tiến bộ của mình. [SV3].*

#### 4.2.3. Động lực học

Động lực học của SV thể hiện ở các bài viết phản hồi thu được cũng như từ các cuộc phỏng vấn cho thấy SV rất nỗ lực khi tham gia thường xuyên tham gia các hoạt động tại LHDN:

*Em đã vào hệ thống LMS nhiều lần đọc bài viết của các bạn, nhận xét của bạn và của cô cũng như tự tìm bài trên Internet để lấy ý tưởng phát triển bài viết của mình hay hơn và đọc đáo hơn. [SV1]*

*Mỗi lần có bài tập em đều cố gắng và nỗ lực viết tốt nhất có thể. Lớp học này đòi hỏi em rất dành nhiều thời gian đọc tài liệu, suy nghĩ nhiều khi em viết bài vì em biết bài viết của mình sẽ được các bạn trong lớp và cô đọc nhận xét vì vậy em và các bạn thường dành thời gian thảo luận online nhiều hơn, viết cũng nhiều thời gian hơn.... Khi chỉnh sửa bài của bạn, em cũng phải đọc thật kỹ mới tìm được lỗi sai và cố gắng giúp bạn em chỉnh sửa lại.... Em nghĩ làm bài viết ở nhà em viết được nhiều hơn và sâu ý hơn.... Ngoài thảo luận nhóm lớn trên hệ thống LMS, tụi em còn tạo nhóm nhỏ thảo luận online riêng, trao đổi trong nhóm nhỏ khiến tụi em rất thích thú vì học hỏi nhiều của nhau. [SV5]*

*Em đã vào hệ thống LMS nhiều lần đọc bài viết của các bạn, nhận xét của bạn và của cô cũng như tự tìm bài trên Internet để lấy ý tưởng phát triển bài viết của mình hay hơn và đọc đáo hơn ... em hay thắc mắc tò mò nguồn tài liệu cô đưa ra vì muốn đi sâu hơn các nguồn tài liệu này... vào LMS liên tục xem feedback của bạn nhiều lần. [SV6]*

*Em bỏ thời gian nhiều suy nghĩ thấu đáo trước khi viết, đặc biệt sau khi nhận được các nhận xét của các bạn và cô thì em cố gắng chỉnh sửa đi chỉnh sửa lại nhiều lần. Với các lớp học viết trước thì em thường dành 2-3 tiếng đồng hồ trong 1 tuần để làm bài tập, còn lớp này em dành thời gian nhiều hơn suốt cả tuần để vào LMS thường xuyên đọc tài liệu, đọc nhận xét của bạn và viết lại second draft để bài viết được tốt hơn. Em dành từ 1 đến 2 giờ mỗi tuần học viết. [SV3].*

#### 4.2.4. Năng lực tự học

Tất cả 06 SV đều có chia sẻ giống nhau về năng lực tự học khi trả lời các câu hỏi phỏng vấn về việc SV chủ động giải quyết các vấn đề trong học tập:

*... em tìm tài liệu trước bài học, chủ động tìm thêm nguồn tài liệu có sẵn và chia sẻ cho các bạn, làm bài tập để bỏ lên hệ thống LMS... em có thể chủ động và điều chỉnh được việc học của mình... [SV5]*

*..... em dành thời gian tự tìm lỗi và tự sửa bài viết trước khi upload lên để các bạn sửa.. [SV2]*

*Nội dung tài liệu trên hệ thống LMS rất phong phú và bám sát với nội dung bài học, em tận dụng rất là nhiều những gì em đọc từ các nguồn vào bài viết của em, mỗi lần em viết em đều phải xem lại các nội dung đăng trên hệ thống mới viết được... các hướng dẫn từ ppt rất chi tiết và dễ hiểu để tụi em theo dõi và áp dụng [SV4]*

*Tài liệu cô và các bạn đưa lên hệ thống nhiều nên thú thật là em không thể đọc hết kịp, vì vậy em thường tải về để trong máy tính và đọc dần, và như vậy em thấy mình đọc kỹ hơn và hiểu được nhiều hơn. [SV3]*

*Em thích nhất là cô yêu cầu các bạn upload thêm tài liệu liên quan lên hệ thống, tại em có cơ hội trao đổi và học hỏi nguồn tài liệu của nhau... các tài liệu cô cho rất hay mà em không thể tìm thấy trên mạng, tài liệu phong phú đa dạng, từ dễ đến khó. [SV6]*

*Em vào xem các video và powerpoint được mọi lúc nên cơ hội học nhiều hơn, giúp em nhớ bài nhanh hơn... em biết dùng tài liệu trên mạng để đánh giá bài viết của mình đạt mức nào lên thang CEFR nhờ phần mềm Text Analyser và hiểu được từ vựng nào cần được sử dụng khi viết đề tài nào đó ... em biết cách phát triển bài viết... và tự tin vô cùng. [SV2].*

#### 4.2.5. Tác động mô hình LHDN đến năng lực viết

Thông tin từ các cuộc phỏng vấn cũng cho thấy hầu hết các SV đều thấy được sự tiến bộ và tự tin của mình trong các bài viết. Tuy nhiên, vẫn có 1 SV còn thừa nhận việc chưa tự chỉnh sửa bài mình:

*Trong quá trình học em đã đọc kĩ feedback của các bạn khi nhận xét bài nhau nên em đã tránh được các lỗi đó; ngoài ra em còn nhận được nhiều ý kiến góp ý của các bạn và cô nên em cảm thấy tự tin hơn khi viết và thấy việc học của mình hiệu quả hơn rất là nhiều... nhưng em chưa tự chỉnh sửa lại bài mình mà chủ yếu dựa vào các feedback của cô và các bạn. [SV4]*

*Khi tham gia thảo luận nhóm các em thường có các ý tưởng mâu thuẫn nhau, nhưng ai cũng tìm cách đưa ra lí do để giải thích thuyết phục nên tại em thường thảo luận được lâu hơn, nhiều hơn và tự viết bài mình có nét độc đáo và sáng tạo. ... trình tự bài học phù hợp kinh nghiệm có sẵn của các em ... em thấy em cải thiện rõ rệt về điểm số từ học kì 1 đến học kì 2 ... em siêng tìm và đọc tài liệu hơn nên bài viết em giàu ý tưởng hơn. [SV1]*

*Học theo phương pháp này kĩ năng viết của em cải thiện rõ rệt, thích nhất là em có thể học được khi nào em có thời gian rảnh. [SV5]*

*Khi cô sửa bài các bạn cô thường chỉ ra các tips và em học hỏi được nhiều, giúp cả lớp hoàn thiện và đó chính là cái em rất cần. Em rất thích đọc bài các bạn vì các bạn viết rất hay và em cũng học hỏi được rất nhiều .... [SV2].*

#### 4.2.6. Khó khăn và đề xuất

Đa số các SV đều có những chia sẻ tương đồng về khó khăn trong LHDN:

*Đây là phương pháp mới nên một số bạn chưa biết cách làm việc, em thường post bài lên sớm nhưng các bạn ít feedback sớm cho em có đủ thời gian chỉnh sửa lại bài viết. [SV4]*

*Mạng chậm chèn nên khá mất nhiều thời gian. [SV1]*

*Khó thoả thuận được ý tưởng khi làm team work nên khó thuyết phục các bạn theo ý mình vì chỉ Chat trên zalo. [SV3]*

*Chương trình học kì nặng nên không đủ thời gian đọc tài liệu cô đưa trên LMS. [SV2].*

*Có 1 SV hoàn toàn không có trở ngại nào tại LHDN:*

*Em hầu như không có khó khăn gì. [SV5]*

*Nên duy trì LHDN vì đây là phương pháp học mới mà các bạn sẽ rất hứng thú khi join lớp học này, các bạn có thể đặt được nhiều câu hỏi để hiểu sâu bài hơn các lớp học em đã học trước đây [SV6].*

### 5. Thảo luận

Kết quả ở bảng 1 cho thấy mô hình LHDN có ảnh hưởng tích cực đến việc phát triển năng lực người học. Kết quả này tương thích với các nghiên cứu trước đây của Loucky (2017) và Challob (2021) cho rằng mô hình này tạo nhiều cơ hội để người học tương tác với tài liệu học và bạn học giúp người học phát triển năng lực tự học; từ đó cải thiện tốt kiến thức và kĩ năng được cung cấp. Sự khác nhau về mức độ cải thiện năng lực người học còn phụ thuộc vào các yếu tố khác, như thái độ học và khoảng thời gian tương tác với các đối tượng liên quan. Sự khác nhau này cũng được giải thích rõ nhờ vào kết quả nghiên cứu thực nghiệm trước đây của Hulstijn và cộng sự (2012).

Nghiên cứu này còn cung cấp thêm thông tin liên quan đến việc phần lớn các SV có biểu hiện thay đổi về cách thức học tại LHDN sau khi tham gia lớp học 1 thời gian. Điều này cho thấy nhận thức của SV về mô hình LHDN rất tích cực và ít nhiều tác động đến việc tham gia lớp thường xuyên



hơn của SV. Khi SV có nhận thức tốt về mô hình LHDN đã ảnh hưởng đến thái độ của họ khi tham gia LHDN. Từ các bài viết phản hồi và thông tin từ các cuộc phỏng vấn cho thấy rằng các SV này biểu hiện sự nỗ lực và hứng thú của mình sau khi nhận được phản hồi đồng cấp và từ giảng viên. Kết quả này cũng tương thích với nghiên cứu của Oroujlou và Vahedi (2011) khi có dữ liệu minh chứng được rằng khi người học có thái độ học gười có thái độ học tốt thường học khá trung lập và sẵn sàng nhận thức và phản hồi những gì đã được học trong quá trình học.

Các SV của LHDN cũng thể hiện động lực học tốt khi trả lời các cuộc phỏng vấn cho thấy SV rất nỗ lực khi tham gia thường xuyên tham gia các hoạt động tại LHDN. Kết quả này cũng tương thích với nghiên cứu của Oroujlou và Vahedi (2011) đưa ra kết quả chứng minh việc học ngoại ngữ thành công có liên quan đến động lực học của người học; các SV trong nghiên cứu ít nhiều cải thiện được năng lực viết khi tham gia đầy đủ các hoạt động dc thiết kế trên hệ thống để thu thập kiến thức được cung cấp.

Ngoài ra, các SV trong nghiên cứu này còn biểu hiện năng lực tự học tốt khi chia sẻ việc nhập bài viết của mình vào các phần mềm tự tìm kiếm trên mạng và do giáo viên giới thiệu để tự chỉnh sửa bài viết và cải thiện vốn từ vựng. Kết quả từ nghiên cứu này cũng cho thấy khi SV có năng lực chủ động tìm kiếm thông tin, khả năng tự đánh giá, xử lý thông tin và giải quyết vấn đề sẽ tiến bộ nhiều trong quá trình phát triển năng lực. Kết quả này hoàn toàn tương thích với nghiên cứu của Benson (2007) và Robinson (2004) nhấn mạnh việc khi người học có năng lực phân tích vấn đề, ham hiểu biết, linh hoạt và tự tin sáng tạo thì sẽ giải quyết vấn đề tại các thời điểm phù hợp.

Một số SV trong LHDN còn gặp khó khăn khi tham gia LHDN do nguyên nhân khách quan và chủ quan. Một phần SV chưa quen với phương pháp học mới, một số khác có nhiều khoá học phải hoàn thành trong học kì nên chưa tham gia tương tác nhiều. Tuy nhiên nếu các SV này được tham gia các khoá học LHDN sẽ tìm cách tự khắc phục để đạt được hiệu quả cao hơn.

## 6. Kết luận

Cũng như các nghiên cứu trước đây, nghiên cứu này cho thấy mô hình LHDN đã đem lại nhiều lợi ích cho người học. Việc giáo viên cung cấp trước tài liệu học tập phù hợp với yêu cầu môn học, tạo điều kiện cho người học có đủ thời gian tương tác sâu rộng về nội dung đã được cung cấp bằng nhiều phương thức cũng là một thách thức đối với giảng viên; tuy nhiên các ảnh hưởng tích cực mà người học hưởng thụ được từ mô hình này sẽ tạo động lực để giáo viên nhân rộng mô hình này. Người học tại các LHDN sẽ chủ động việc học của mình tùy theo năng lực học của bản thân và điều kiện khách quan bên ngoài như thời gian hay phương tiện học để phát triển các kiến thức và kỹ năng được cung cấp với sự hỗ trợ của giáo viên. Nghiên cứu này hướng đến việc nâng cao hiểu nhận thức về mô hình LHDN; từ đó sẽ tác động đến thái độ, động lực học và năng lực tự học của SV. Đây là những yếu tố quan trọng dẫn đến quá trình học lâu dài của SV.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Abedi, P., Keshmirshakan, M. H., & Namaziandost, E. (2019), "The comparative effect of flipped classroom instruction versus traditional instruction on Iranian intermediate EFL learners' English composition writing". *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(4), 43-56.
2. Asteria, P. V., & Hun, K. Y. (2018, July). Is it Important to Apply Flipped Learning in Teaching Indonesian to Speakers of Other Languages (TISOL)? In *2nd Social Sciences, Humanities and Education Conference: Establishing Identities through Language, Culture, and Education (SOSHEC 2018)* (pp. 132-135). Atlantis Press.
3. Bách khoa toàn thư. <https://vi.wikipedia.org/wiki>
4. Benson, P. (2007), *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow, England: Longman.
5. Challob, A. I. (2021), The effect of flipped learning on EFL students' writing performance, autonomy, and motivation. *Education and Information Technologies*, 1-27.

6. Ekmekci, E. (2017), "The flipped writing classroom in Turkish EFL context: A comparative study on a new model". *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(2), 151-167.
7. Engin, M., & Donanci, S. (2016), *Instructional videos as part of a 'flipped' approach in academic writing*. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 13(1).
8. Leis, A., Cooke, S., & Tohei, A. (2015), "The effects of flipped classrooms on English composition writing in an EFL environment". *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 5(4), 37-51.
9. Loucky, J. P. (2017), *Motivating and Empowering Students' Language Learning in Flipped Integrated English Classes*. In *Flipped Instruction Methods and Digital Technologies in the Language Learning Classroom* (pp. 108-138). IGI Global.
10. Bui, T. M. T. (2016), *The Flipped classroom: A Possible Model in the Vietnamese EFL Tertiary Context*. *Presentation at TESOL Indonesia International Conference*, August 2016.
11. Hulstijn, J. H., Schoonen, R., De Jong, N. H., Steinel, M. P., & Florijn, A. (2012), *Linguistic competences of learners of Dutch as a second language at the B1 and B2 levels of speaking proficiency of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. *Language Testing*, 29(2), 203-221.
12. Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011), *Motivation, attitude, and language learning*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.
13. Robinson, B. (2004), *What is an independent learner?* Retrieved January 3, 2016 from <http://www.open.edu.cn/elt/8/17.htm>
14. Zarinfard, S., Rahimi, M., & Mohseny, A. (2020). The impact of flipped classroom on EFL learners' development of reading comprehension. *Technology of Education Journal (TEJ)*, 14(2), 247-259.
15. Zhonggen, Y., & Guifang, W. (2016), "Academic achievements and satisfaction of the clicker-aided flipped business English writing class". *Journal of educational technology & society*, 19(2), 298-312.

#### **Flipped EFL class: A case study in an English writing course**

**Abstract:** This study explores the impact of the "flipped class" model on learners' development of English writing competence. Mixed-method was employed in the study; including to collect the given assignments in a flipped class and a traditional class for 8 weeks in order to compare differences in learners' writing performance in these classes. In addition, the learners' reflections related to the benefits and issues of the course and the interview information were collected to analyse how learners perceived the "flipped class" model and how this model influenced learning attitude, learner autonomy and learning motivation in their development of English writing competence. The findings, therefore, contributed to testifying the positive influence of the "flipped class" model in English writing classes.

**Key words:** Flipped classes; writing competence; attitude; learner autonomy; motivation.

## NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

## HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC TÍCH CỰC TẠI KHOA NGÔN NGỮ VÀ VĂN HÓA NHẬT BẢN, TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ, ĐẠI HỌC HUẾ: HOẠT ĐỘNG HỢP TÁC GIỮA NGƯỜI HỌC TRONG GIỜ VIẾT TIẾNG NHẬT

NGUYỄN THỊ HƯƠNG TRÀ\* - NGUYỄN VŨ HOÀNG LAN\*\*

**TÓM TẮT:** Nghiên cứu này thực hiện khảo sát hoạt động hợp tác giữa người học (peer learning) trong giờ viết của sinh viên năm thứ 2 Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Chúng tôi đã khảo sát trên 38 sinh viên, chia thành 19 cặp, cho sinh viên thực hiện hoạt động peer learning, tiến hành trong 7 lần, và điều tra lấy ý kiến của sinh viên về giờ viết để phân tích hoạt động peer learning có ảnh hưởng như thế nào đến giờ dạy viết. Kết quả nghiên cứu cho thấy hoạt động này giúp cho sinh viên tự chủ, tích cực, sáng tạo hơn trong học tập, tuy nhiên cần phải điều chỉnh và phân bổ thời gian, các bước tiến hành cho phù hợp tránh sự nhàm chán và mất thời gian trong một giờ học.

**TỪ KHÓA:** Hoạt động hợp tác; giờ viết; tính hợp tác; tính sáng tạo; tính chủ động.

**NHẬN BÀI:** 27/4/2021.

**BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG:** 20/7/2021

### 1. Mở đầu

Trong những năm gần đây, số lượng người học tiếng Nhật ngày càng tăng cao. Theo thống kê mới nhất của Quỹ giao lưu quốc tế Nhật Bản thực hiện năm 2018, số lượng người học tiếng Nhật trên thế giới tăng lên đáng kể, trong đó số lượng người học tiếng Nhật tại Việt Nam là 174.521 người, đứng thứ 6 trên thế giới. Con số này tăng gấp 169,1% so với điều tra được thực hiện năm 2015.

Để đáp ứng nhu cầu học tiếng Nhật ngày càng tăng, rất nhiều nghiên cứu về phương pháp giảng dạy, đánh giá tình hình giảng dạy tiếng Nhật được tiến hành. Hoạt động hợp tác giữa người học (dưới đây gọi là hoạt động peer learning) là hoạt động đã được rất nhiều nhà nghiên cứu đề cập và có thể nói là đã được áp dụng khá nhiều trong các hoạt động dạy học, đặc biệt là trong lĩnh vực giảng dạy ngoại ngữ trong đó có tiếng Nhật. Tiếng Nhật được đánh giá là một trong những ngôn ngữ khó, nên việc đào tạo ra những sinh viên có thể sử dụng tiếng Nhật ngay sau khi ra trường là một trong những vấn đề mà các nhà nghiên cứu và giảng dạy tiếng Nhật rất quan tâm. Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế cũng có số lượng người học ngày càng tăng, nhưng số giảng viên còn chưa đủ nên số lượng sinh viên trong một lớp khá đông, giảng viên không thể sửa bài cho từng sinh viên. Chính vì vậy, việc sử dụng hoạt động peer learning là một lựa chọn mà chúng tôi muốn áp dụng.

Trong bài viết này chúng tôi thực hiện hoạt động peer learning trong các giờ viết tại Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản trong một học kì, tất cả gồm 7 lần, thời gian từ 28/10/2018 đến 21/1/2019. Chúng tôi đã thực hiện lấy ý kiến đánh giá, cảm nhận của sinh viên sau khi tham gia hoạt động này để có thể tìm ra được phương pháp dạy học thích hợp với thực trạng hiện nay của khoa.

Qua kết quả điều tra ban đầu chúng tôi ghi nhận được sinh viên nhóm điều tra có tính tích cực và hợp tác trong học tập, qua hoạt động peer learning người học đã ý thức được cần phải tự chủ trong học tập, phải xây dựng mối quan hệ hợp tác để tự tin hơn khi giải quyết các vấn đề trong học tập cũng như trong cuộc sống. Thông qua hoạt động peer learning người học đã trao đổi được rất nhiều ý kiến đóng góp làm cho bài viết hoàn chỉnh hơn về nội dung cũng như cấu trúc ngữ pháp, từ vựng. Tuy nhiên, chúng tôi cũng chỉ mới đánh giá được trong một nhóm thực nghiệm chứ chưa thực hiện được rộng rãi trong các nhóm khác. Qua đánh giá và cảm nhận của sinh viên chúng tôi sẽ tìm hiểu sâu hơn về những ưu điểm và nhược điểm của hoạt động này để áp dụng vào chương trình giảng dạy tiếng Nhật trong tương lai.

### 2. Một số nghiên cứu về hoạt động peer learning

\* TS; Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế; Email: nthtra@hueuni.edu.vn

\*\* Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế; Email: nguyenvuhoanglan1987@gmail.com

Hoạt động peer learning là hoạt động đã được rất nhiều nhà nghiên cứu đề cập và có thể nói là đã được áp dụng khá nhiều trong các hoạt động dạy học, đặc biệt là trong lĩnh vực giảng dạy ngoại ngữ trong đó có tiếng Nhật. Xu hướng học tập hiện nay là lấy người học làm trung tâm, người học phải chủ động, hợp tác trong học tập. Theo Ikeda, Tateoka (2007), hoạt động hợp tác theo nghĩa đen đó là sự hợp tác giữa người học với nhau. Người học sử dụng ngôn ngữ để giải quyết các vấn đề của mình. Hoạt động peer learning có hai mục đích: *Thứ nhất*, theo nghĩa hẹp dùng trong học tập để giải quyết các vấn đề trong viết và đọc hiểu; *Thứ hai*, theo nghĩa rộng thông qua hoạt động hợp tác trong học tập mà người học có thể hợp tác xây dựng được mối quan hệ xã hội sâu sắc hơn, từ đó có thể nhận thức được về bản thân mình, khám phá ra năng lực của bản thân. [10].

Theo Mitsui (2006), giao tiếp mang tính ngôn ngữ này không chỉ là kiến thức mà cần thiết phải có bốn kỹ năng (nghe, nói, đọc, viết) để sử dụng giao tiếp này. [12].

Có rất nhiều nghiên cứu của các tác giả người Nhật về giờ học viết. Tanaka (2011) cho rằng, năng lực viết khác với năng lực nghe và nói, khó có thể tiếp thu được một cách tự nhiên nhờ giao tiếp ngoài lớp học, mà phải được rèn luyện trong quá trình học trên lớp với mục tiêu được đặt ra rõ ràng. Về việc sửa bài viết cho người học cũng có nhiều ý kiến, từ những nghiên cứu những năm 90 cho rằng sửa bài viết là công việc của người dạy, những năm gần đây nhiều ý kiến cho rằng sửa bài viết không chỉ là công việc của người dạy mà còn là của những người học với nhau. Và Tanaka đã định nghĩa sửa bài viết là việc người dạy và người học chỉ ra lỗi sai và hỗ trợ người viết làm như thế nào để sửa lại bài viết đó. Nghiên cứu của Tanaka (2011) và của Harata (2011) đã chỉ ra được hiệu quả của hoạt động peer learning trên bốn khía cạnh đó là sản phẩm viết, quá trình tương tác với nhau của người học, sự ảnh hưởng của sự tương tác tới bài viết và ý kiến của người học về hoạt động này.

Tại Nhật có rất nhiều nghiên cứu về sử dụng hoạt động peer learning trong các giờ nói, đọc hiểu. Trong kỹ năng nghe có nghiên cứu của Yokoyama (2009), tác giả chỉ ra rằng sinh viên có thể học hỏi nhau cách nghe, các kiến thức nền...sau giờ học sinh viên có thể ghi nhận thêm các chiến lược nghe từ các bạn trong nhóm,...

Các nghiên cứu sử dụng peer learning trong giờ dạy viết, có nghiên cứu của Ikeda (2005, 2007). Ikeda (2005) đã định nghĩa peer response là hoạt động mà người học và bạn học cùng nhau đọc bài viết của nhau, trao đổi ý kiến và thông tin với nhau để làm cho bài viết của mình tốt hơn (tr.37). Ikeda (2007) đã nêu peer response là một hoạt động trong học viết thuộc hoạt động hợp tác.

Trong bài viết của Lee (2008), kết quả nghiên cứu tại một trường Trung học phổ thông ở Hàn Quốc cho thấy việc giảng dạy môn viết vẫn chủ yếu tập trung vào mặt hình thức ngôn ngữ, chưa chú trọng đến việc hướng dẫn giao tiếp cho học sinh. Ý kiến từ phía học sinh vẫn muốn được giáo viên sửa bài sau khi viết. Tuy nhiên, trong bài viết Lee đã đề cập đến việc làm rõ các kết quả nghiên cứu về hoạt động peer learning có thể khả thi trong giờ dạy viết, thông qua hoạt động này bài viết của học sinh sẽ được hoàn chỉnh hơn. Ngoài ra, trong quá trình trao đổi với nhau, sẽ nảy sinh quan điểm từ phía người đọc, cho dù trình độ có chênh lệch vẫn có thể áp dụng hoạt động này.

Những nghiên cứu về hoạt động peer learning ở Việt Nam được hiện từ năm 2009 với nghiên cứu của Nguyễn Song Lan Anh, sau đó là các tác giả như Vũ Thị Phương Châm, Lê Hà Phương... Nguyễn Song Lan Anh (2009) đã đưa hoạt động peer learning vào giờ học dạy thuyết trình không chuẩn bị trước với mục đích giúp sinh viên cải thiện chất lượng bài thuyết trình của mình và của bạn học. Kết quả nghiên cứu cho thấy có sự thay đổi cải thiện hơn về mặt nội dung, cấu trúc của bài thuyết trình. Ngoài ra, cũng theo Nguyễn Song Lan Anh (2016), tiếp nối nghiên cứu trước cũng về chủ đề thuyết trình không chuẩn bị trước, tác giả đã chỉ ra được sinh viên đã có sự biến đổi tích cực, từ nghe lời khuyên một cách bị động sang nghe có phản biện và giải thích cụ thể. Tác giả đánh giá sinh viên đã có sự chuyển biến theo hướng phản biện, ý kiến mang tính phân tích và sinh viên đã đưa ra được nhiều quan điểm nhận xét đa dạng phong phú hơn. Quá trình tương tác trao đổi ý kiến với nhau trong khi nghe và phân tích bài thuyết trình sẽ dần hình thành, nuôi dưỡng sinh viên có tư duy phân tích, năng lực phản biện không chỉ trong giờ học mà còn có thể vận dụng trong cuộc sống hàng ngày.

Vũ Thị Phương Châm (2013) đã đưa hoạt động peer learning vào giờ đọc hiểu tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. Tác giả đánh giá qua hoạt động này sinh viên tham gia giờ học tích cực hơn và tự tin hơn. Sinh viên cũng có những phản hồi tích cực như tự tin hơn trong giờ học

đọc hiểu, tuy nhiên sinh viên cũng nêu lên những khó khăn trong hoạt động này là khó nói lên ý kiến của mình cũng như khó phản đối ý kiến của bạn trong nhóm,...[5].

Nghiên cứu của Lê Hà Phương đã tiến hành các nghiên cứu hoạt động peer learning trong giờ đọc hiểu tại Khoa tiếng Nhật, Trường Đại học Hà Nội cụ thể ở các năm 2013, 2014, 2015, 2016 tác giả đã cho thấy lượng phát ngôn của sinh viên trong giờ học tăng lên đáng kể, sinh viên có thể hỗ trợ nhau trong việc hiểu nội dung bài đọc. Tuy nhiên nghiên cứu cũng chỉ ra rằng một số nội dung trong bài đọc bị hiểu sai trong quá trình thảo luận nhóm. [2,3,4].

Ở Việt Nam những nghiên cứu về hoạt động peer learning chủ yếu được tiến hành ở các môn nói và đọc hiểu, hoạt động này đã thúc đẩy tính tương tác của sinh viên, sinh viên tự tin hơn, tích cực, chủ động hơn trong việc nêu lên ý kiến của mình và nhận xét ý kiến của bạn trong nhóm.

Hoạt động peer learning được ứng dụng trong giảng dạy ngoại ngữ không phải là điều mới mẻ, tuy nhiên ở các trường giảng dạy tiếng Nhật tại Việt Nam hiện nay chưa có nhiều nghiên cứu về hoạt động này. Các nghiên cứu về hoạt động peer learning đã cho thấy được tính tích cực trong việc giảng dạy tiếng Nhật tại các trường đại học tại Việt Nam cũng như trên thế giới. Hoạt động đem lại cho người học tính tự tin, chủ động, sáng tạo hơn trong học tiếng Nhật, giúp cho người học tự chủ hơn trong học tập. Tuy nhiên tại Việt Nam hầu như chưa có nghiên cứu về hoạt động peer learning trong giờ dạy viết, và rất ít các nghiên cứu dùng trong giờ học nghe. Ngoài ra, các nghiên cứu ở trong nước cũng như ở nước ngoài chỉ dừng lại ở các giờ học thực nghiệm chứ chưa được đưa vào kiểm chứng trong quá trình giảng dạy theo chương trình giảng dạy của nhà trường. Vì vậy, chúng tôi thấy cần thiết phải nghiên cứu và đưa hoạt động peer learning vào trong chương trình giảng dạy của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế và các trường đại học khác vì sinh viên không chỉ có thể học được qua bạn trong nhóm mà còn hình thành được các kỹ năng cần thiết khi ra ngoài xã hội sau này, như trong tóm tắt của Ikeda (2007) có nêu hoạt động peer response làm cho việc học viết được thúc đẩy qua các ý kiến đóng góp của bạn học và thông qua hoạt động học viết dần dần sẽ hình thành mối quan hệ xã hội (hay nói cách khác là tạo môi trường học tập).

### **3. Phương pháp nghiên cứu**

#### **3.1. Đối tượng điều tra và cách thức tiến hành**

Đối tượng điều tra của nghiên cứu là sinh viên năm thứ hai Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Số lượng gồm 38 sinh viên. Mỗi nhóm bao gồm 02 người. Thành viên các nhóm là cố định trong suốt khóa học. Trong mỗi giờ học, một sinh viên sẽ là người viết và một sinh viên sẽ là người đọc và ngược lại.

Chúng tôi tiến hành hoạt động peer learning trong giờ học kỹ năng viết tại Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Đối tượng là sinh viên năm thứ 2, gồm tất cả 6 nhóm, nhưng chúng tôi chỉ tiến hành thử nghiệm ở hai nhóm 3 và 4. Với số lượng sinh viên của mỗi nhóm là 48 và 41. Thời gian từ 26/10/2018 đến ngày 21/1/2019. Mỗi nhóm được chia thành các cặp để tham gia hoạt động nhóm, tuy nhiên do một số sinh viên vắng, và nhiều lý do khác nên không thể thu được số liệu như ban đầu đã định, nên chúng tôi chỉ chọn những cặp tham gia từ đầu và có thu được số liệu. Số lần sử dụng hoạt động peer learning là 7 lần, với tổng số cặp tham gia là 19 cặp, chiếm tỉ lệ 42,7%. Chúng tôi soạn 3 mẫu đề các cặp ghi nội dung khi thảo luận, mẫu 1 dành cho người đọc, mẫu thứ 2 dành cho người viết và mẫu thứ 3 là phiếu suy ngẫm. Theo mẫu ban đầu chúng tôi soạn và tiến hành buổi đầu tiên, với khá nhiều câu hỏi và các bước thực hiện nên buổi đầu đã không thu được kết quả như dự định. Bởi vì số lượng cần làm quá nhiều, và một phần vì chưa quen với hoạt động này nên mất khá nhiều thời gian làm cho sinh viên có cảm giác quá tải và chán. Sau lần đó chúng tôi đã thay đổi và bước đầu đã thu được kết quả khá tích cực. Tuy nhiên vẫn còn rất nhiều vấn đề cần giải quyết để có thể sử dụng rộng rãi cho chương trình học, không chỉ ở kỹ năng viết mà cả các kỹ năng khác.

#### **3.2. Phương pháp phân tích**

Thông kê câu trả lời của sinh viên trong 3 phần của phiếu khảo sát. Mẫu 1 dành cho người đọc, mẫu 2 dành cho người viết và mẫu 3 là phiếu suy ngẫm.

### **4. Kết quả khảo sát và đề xuất**

#### **4.1. Kết quả khảo sát**

Chúng tôi tiến hành phân tích kết quả khảo sát với các nội dung cụ thể như sau.

*Mẫu số 1: Phiếu dành cho người đọc gồm 6 câu hỏi, với nội dung cụ thể như sau:*

Câu hỏi 1: “Em hãy nêu cảm nhận của em về bài viết của bạn”, với câu hỏi này có 29 sinh viên, chiếm 76,3%, cho rằng bài viết có nội dung khá dễ hiểu, rõ ràng, đơn giản, bài viết có nhiều ý hay... Có 23,7% cho rằng bài viết hơi lạc đề không nêu được đúng trọng tâm của đề, bài viết có bố cục chưa hợp lý, bài viết chưa mạch lạc xúc tích, còn một số lỗi về ngữ pháp, bài viết sử dụng quá ít Kanji làm cho việc đọc khó khăn hơn,...

Câu hỏi 2: “Điểm tốt ở bài viết là gì?”, phần lớn (30 sinh viên, 78,9%) trả lời tập trung ở các nội dung như chữ to, dễ đọc, dùng ngữ pháp đã học nên dễ hiểu dễ đọc, có thể diễn đạt được ý mình muốn nói, nội dung khá thú vị,...

Câu hỏi 3: “Điểm thú vị ở bài viết là gì?”, về câu hỏi này, khá nhiều sinh viên (28 sinh viên, 73,7%) cho rằng bài viết có sử dụng nhiều từ Kanji mới thú vị có thể học hỏi, có đưa ra được dẫn chứng thuyết phục,...

Câu hỏi 4: “Có phần từ vựng hay phần ngữ pháp, cách diễn đạt nào bị sai hoặc khiến em thấy khó hiểu?”, có đến 16 sinh viên (42,1%) không trả lời câu hỏi này, có 3 sinh viên (7,9%) cho rằng còn sai chính tả, câu mang tính trực dịch nên một số diễn đạt cần lưu ý, còn 50% cho rằng không có vấn đề nào.

Câu hỏi 5: “Em cho rằng bạn cần bổ sung thêm gì không?”, các ý kiến chủ yếu tập trung ở cách dùng từ nối giữa các câu, nên có câu bình luận, thêm dẫn chứng, những trạng thái cảm xúc, suy nghĩ khi viết để hấp dẫn, lôi cuốn người đọc hơn,...

Câu hỏi 6: “Sau khi đọc bài của bạn, em có thấy điểm nào mình nên tham khảo hay học tập cho bài viết luận của mình tới đây không?”, phần lớn (31 sinh viên, 81,5%) cho rằng học cách viết Kanji nhiều hơn, học cách viết, bố cục bài viết, học cách diễn đạt, cách dùng ngữ pháp, học thêm về ý tưởng,...

Với những ý kiến thu được từ phiếu điều tra, kết quả có phần giống với các nghiên cứu trước đó là sinh viên thường không dám nhận xét hoặc phê bình bài viết của bạn. Nhận xét còn khá chung chung, ít ý kiến phê bình. Để khắc phục được tình trạng này cần phải nghiên cứu kĩ hơn và đưa ra câu hỏi sao cho sinh viên dễ trả lời và không bị áp lực khi nhận xét bài của bạn mình, và cần phải xác định lại quá trình thực hiện hoạt động này phù hợp hơn mới có thể thu được kết quả chính xác.

*Với mẫu 2: Dành cho người viết, cũng gồm 6 câu hỏi, cụ thể như sau.*

Câu hỏi 1: “Hãy nghe cảm nhận của bạn về bài viết của mình” phần lớn đều trả lời là bài viết khá hay, có thể cảm nhận, hình dung ra được nội dung của bài viết, ví dụ như có thể hình dung khu phố mà bạn mình ở, biết được nhiều nơi trên đất nước, hình dung ra được phong tục tập quán của thành phố khác, ... Về cách viết thì đều được đánh giá là dễ hiểu, nhiều bài cho rằng ít sử dụng chữ Kanji, văn phong không đồng nhất như thể lịch sự, thể thông thường... còn mắc lỗi chính tả... Thậm chí có những ý kiến cho rằng bài viết có nét đáng yêu, dù đang học xa nhà nhưng vẫn nhớ về quê hương của mình.

Câu hỏi 2: “Theo ý kiến của bạn em, điểm tốt ở bài viết là gì?” thì phần lớn (30 sinh viên, 78,9%) đều cho rằng bài viết diễn đạt được ý mình muốn viết, từ vựng dễ hiểu, sử dụng được nhiều chữ Kanji, thú vị, sử dụng tốt các điểm ngữ pháp đã học, đưa được nhiều dẫn chứng,...

Câu hỏi 3: “Theo ý kiến của bạn em, điểm thú vị ở bài viết là gì?” thì có nhiều ý kiến khác nhau nhưng chủ yếu tập trung vào các ý như thuyết phục được người đọc, bài viết có nhiều từ mới nên có thể học hỏi được nhiều,...

Câu hỏi 4: “Theo ý kiến của bạn em, có phần từ vựng hay phần ngữ pháp, cách diễn đạt nào bị sai hoặc thấy khó hiểu?”, với câu hỏi này phần lớn (34 sinh viên, 89,5%) đều trả lời bài viết được cho là dễ hiểu, sử dụng đúng ngữ pháp đã học... Chỉ có 4 người (10,5%) cho rằng có một số từ khó hiểu.

Câu hỏi 5: “Theo ý kiến của bạn em, có cần bổ sung thêm gì không?”, phần câu hỏi này trả lời tương đối giống với câu hỏi 5 của phần người đọc được trình bày ở phần trên (nên có câu bình luận, thêm dẫn chứng, những trạng thái cảm xúc, suy nghĩ khi viết để hấp dẫn, lôi cuốn người đọc hơn...).

Câu hỏi 6: “Em thấy các ý kiến góp ý của bạn có thuyết phục không? Có ý kiến nào em chưa thấy thuyết phục?”, 100% cho rằng ý kiến góp ý của bạn là thuyết phục. Chỉ có 1 ý kiến, bổ sung thêm rằng mỗi người có một quan điểm riêng, dẫn chứng không cần nhiều hiệu quả là được.

Phần dành cho người viết cũng có kết quả gần giống với phần dành cho người đọc. Vì làm cặp với nhau nên khi trả lời hầu hết các cặp đều có sự tương tác và ảnh hưởng lẫn nhau khi trả lời. Đây cũng là vấn đề cần phải xem xét, nghiên cứu kỹ để kết quả trả lời không bị ảnh hưởng và khách quan nhất có thể.

*Mẫu 3: Phiếu suy ngẫm, gồm 5 câu hỏi, với nội dung cụ thể như sau:*

Câu hỏi 1: Em hãy đánh giá mức độ tham gia hoạt động của mình. Có 5 mức đánh giá từ 1 đến 5 với mức độ từ thấp đến cao. Có 17 sinh viên đánh giá mức 3 (mức cao nhất là 5) chiếm 44,7%, 15 sinh viên đánh giá ở mức 4, chiếm tỉ lệ 39,5%, có 6 sinh viên đánh giá ở mức cao nhất là 5, chiếm tỉ lệ 15,8%. Không có sinh viên nào đánh giá ở mức thấp nhất là 1 và 2. Cụ thể như bảng dưới đây.

**Bảng 1. Mức độ tham gia hoạt động peer learning**

Đánh giá	Mức 1 (Rất hạn chế)	Mức 2 (Hạn chế)	Mức 3 (Bình thường)	Mức 4 ( tích cực)	Mức 5 (Rất tích cực)
Số SV	0	0	17 (44,7%)	15 (39,5%)	6 (15,8%)

Như vậy, hơn 55% sinh viên tham gia tích cực và rất tích cực, chứng tỏ các bạn có hứng thú với hoạt động này; tuy nhiên, với tỉ lệ 44,7% sinh viên cho là bình thường cũng là con số không nhỏ, cần động viên, khuyến khích và có hoạt động để thu hút sinh viên tham gia một cách tích cực, để sinh viên tự nhận ra được những ưu điểm của hoạt động không chỉ là để tra dồi kiến thức mà còn là xây dựng mối quan hệ xã hội sau này, một kĩ năng rất cần cho công việc và cuộc sống.

Câu hỏi 2: Em đánh giá thế nào về ý kiến nhận xét, trao đổi của bạn đối với bài viết của mình?

Phần lớn (33 sinh viên, 86,7%) đều cho rằng, ý kiến tích cực, thẳng thắn, thậm chí có một số sinh viên còn nhận xét là ý kiến chân thực và có phần khắt khe. Nhưng cũng có 5 ý kiến (13,3%) cho rằng chưa chi tiết lắm.

Câu hỏi 3: Trong buổi học hôm nay em đã học được điều gì?

Câu trả lời mang tính chất chung như học thêm được chữ Kanji, mẫu ngữ pháp mới, từ vựng, cần nắm chắc ngữ pháp, cách viết bài có cảm xúc hơn, cần đưa ra lí do thuyết phục cho từng luận điểm nhiều hơn, hoặc học được cách làm việc nhóm sao cho hiệu quả, phương pháp học giúp chủ động hơn trước, học được cách tư duy phản biện,...

Câu hỏi 4: Vấn đề em cần lưu tâm, khắc phục là gì?

Học kĩ ngữ pháp, luyện thêm Kanji, từ vựng, cách triển khai chủ đề để bài viết dài và thú vị hơn, cần tập trung hơn, đẩy nhanh tiến độ trong làm việc nhóm, giảm thời gian viết bài, bài viết phải có bố cục kết cấu rõ ràng, nên tư duy phản biện tốt hơn

Câu hỏi 2, 3 và 4 nhiều sinh viên nhận xét là có nội dung tương tự như các phần trước nên không có nội dung mới, nhiều sinh viên không trả lời câu hỏi, hoặc trả lời thì lặp lại các câu hỏi trước như ý kiến rõ ràng, nội dung dễ hiểu, cách viết thú vị. Ý kiến nhận xét của bạn khá hữu ích, thú vị, có ích cho việc học sau này...

Câu hỏi 5: Em nghĩ thế nào về hoạt động này? Chiếm tỉ lệ cao nhất là hay, với 23 người trả lời, chiếm 60,5%. Tiếp đến là khó nhưng hay với tỉ lệ 13,1% với 5 người trả lời, 10,5% cho rằng khó, và 5,3% với câu trả lời em chưa biết đánh giá thế nào, và 5,3% với câu trả lời không thích, 5,3% sinh viên trả lời có ý kiến khác. Sinh viên nêu ý kiến khá cụ thể như “Những câu hỏi hơi khá rập khuôn, không gây hứng thú cho người đọc và người trả lời. Tuy nhiên qua hoạt động này giúp em tăng khả năng trao đổi và làm việc nhóm, giúp cải thiện và học tập nhiều điều về bài viết của bạn cũng như khắc phục vấn đề mà bài viết của mình đang mắc phải. Ngoài ra còn có các ý kiến như: Giúp mình hoàn thiện bài viết hơn, biết được điểm yếu trong kĩ năng viết của mình, khá hữu ích, tăng khả năng hợp tác với bạn bè, có tính tự học cao hơn, biết được ưu nhược điểm của mình, tính tình mạnh dạn hơn, cách học tối ưu hơn, dễ biết mình sai chỗ nào để sửa; có ý kiến cho rằng “Nếu là trước đây thì khi đọc một bài sẽ có lúc chúng ta khá hời hợt nhưng khi làm hoạt động này chúng ta phải suy nghĩ nhiều hơn về bài viết và áp dụng những kiến thức mình đã học để nhìn nhận được bài viết, tìm ra

những sai đúng của bài viết và từ việc tìm thấy những lỗi sai của bài thì giúp mình củng cố được kiến thức vì cách học nhớ lâu nhất là cách học từ lỗi sai”, phương pháp này hay và kĩ năng viết sẽ dần được khắc phục, giáo viên có thể theo dõi và sửa lỗi sai của các bạn,...

**Bảng 2. Đánh giá về hoạt động peer learning**

Đánh giá	Khó	Khó nhưng hay	Hay	Em chưa biết đánh giá thế nào	Không thích	Ý kiến khác
Số SV	4 (10,5%)	5 (13,1%)	23 (60,5%)	2 (5,3%)	2 (5,3%)	2 (5,3%)

Về câu trả lời không thích thì được sinh viên trả lời vì mất nhiều thời gian và không hiệu quả, và ý kiến khác cho rằng “Tuy việc trao đổi và nhận xét lẫn nhau giữa em và bạn giúp em có bài viết tốt hơn, tuy nhiên những câu hỏi trong phiếu suy ngẫm này lặp đi lặp lại và những câu hỏi mang ý nghĩa tương tự nhau khiến cho em không hứng thú và hài lòng cho lắm”.

Với ý kiến khó hoặc khó nhưng hay, sinh viên đưa ra lí do đó là “Em chưa biết phải đánh giá bài bạn như thế nào, đánh giá vậy liệu đã đúng chưa, phần là kiến thức mình còn chưa vững, phần còn lại bị hạn chế vào cách nhìn nhận. Tuy nhiên em nghĩ đây là cách học rèn luyện cho em và bạn cách làm việc nhóm, nhận ra cái đúng sai của nhau”, hoặc lí do là do khi đọc bài bạn có những cấu trúc ngữ pháp chưa từng học, nhiều khi không biết bạn đang viết gì, hoặc kiến thức chưa đủ để sửa lỗi sai,...

Qua kết quả thu được, phần lớn sinh viên đều có thái độ tích cực trong hoạt động peer learning, sinh viên có thể học hỏi lẫn nhau, có tinh thần trách nhiệm hơn trong việc sửa bài góp ý cho bạn. Tuy nhiên, có một số cho rằng chưa đủ tự tin để đưa ra ý kiến hoặc sửa lỗi sai cho bạn. Và nên thiết kế giờ học với những nội dung sao cho sinh viên không cảm thấy nhàm chán vì những nội dung tương tự nhau trong quá trình tự nhận xét đánh giá.

#### 4.2. Đề xuất

Với kết quả phân tích như trên, có thể thấy rằng hơn một nửa sinh viên tham dự giờ học đã có những đánh giá tích cực về hoạt động peer learning trong giờ học viết. Tuy nhiên, so với số lượng dự kiến ban đầu là 89 sinh viên, chỉ còn lại 38 sinh viên tham gia điều tra trong lần này. Theo kết quả của những sinh viên không nằm trong số tham gia từ đầu đến khi kết thúc, có khá nhiều ý kiến cho rằng hoạt động này mất khá nhiều thời gian, ý kiến khá giống với một số ý kiến trong các cặp được chọn lấy kết quả nghiên cứu. Có thể cho thấy rằng, nếu như tổng hợp kết quả của tất cả 89 sinh viên thì tỉ lệ sinh viên không hài lòng lắm về giờ học là không nhỏ. Cần phải đầu tư nghiên cứu và tìm hiểu kĩ để có thể có kết quả chính xác hơn. Trong nghiên cứu lần này có thể đưa ra những tóm tắt và kết luận như sau để làm rõ ưu nhược điểm của hoạt động peer learning trong giờ viết.

- Thông qua hoạt động peer learning cả phía người đọc và người viết đều học hỏi được lẫn nhau, giúp sinh viên tăng khả năng trao đổi và làm việc nhóm. Sinh viên đã tạo dựng được mối quan hệ trong việc làm cặp, làm nhóm, tăng khả năng hợp tác với bạn bè, có tính tự học cao hơn, biết được ưu nhược điểm của mình, tính tình mạnh dạn hơn, cách học tối ưu hơn, để biết mình sai chỗ nào để sửa. Sinh viên ý thức hơn, có trách nhiệm hơn trong việc hợp tác với bạn học.

- Nhờ hoạt động này mà sinh viên có thể cải thiện bài viết của mình, khắc phục vấn đề mà bài viết của mình đang mắc phải. Tuy nhiên, qua kết quả lần này có thể thấy sinh viên còn ít sử dụng sử chữ Kanji trong khi viết làm cho người đọc khó hiểu, ngoài ra có nhiều sinh viên phân vân không biết nên nhận xét như thế nào vì gặp phải từ mới, ngữ pháp mới... dẫn đến không tự tin khi trao đổi hoặc chưa mạnh dạn đưa ra ý kiến nhận xét. Trong quá trình làm cặp vẫn còn nhiều sinh viên cần sự hỗ trợ của giáo viên.

- Những câu hỏi trong phiếu suy ngẫm lặp đi lặp lại và có khá nhiều câu hỏi có nội dung tương tự nhau làm cho sinh viên không hứng thú và hài lòng. Đây là vấn đề cần phải suy nghĩ và đầu tư thời



gian để nghiên cứu kỹ tránh sự nhầm lẫn ảnh hưởng đến tính tích cực, chủ động tham gia hoạt động của sinh viên.

- Sinh viên đã chủ động, có ý thức hơn trong việc chuẩn bị bài để có thể trao đổi nhận xét bài của bạn học dưới sự hỗ trợ của giáo viên.

- Bên cạnh rất nhiều ưu điểm như trên thì hoạt động này cũng còn tồn tại khá nhiều nhược điểm như mất thời gian... Cần phải sử dụng hoạt động peer learning cho hiệu quả, nếu không dễ làm cho sinh viên cảm thấy nhầm lẫn và mất hứng thú.

Với những kết quả như trên cho thấy rõ cần phải có quá trình chuẩn bị cho hoạt động này, vì đây là một hoạt động có khả năng sử dụng không chỉ cho môn viết mà cho cả các kỹ năng khác nhau. Khi chia cặp hay nhóm trao đổi cần bao nhiêu lần các cặp không thay đổi, hoặc có nên thay đổi các cặp trong quá trình sử dụng hoạt động peer learning hay các cặp là cố định trong suốt khóa học để có thể xây dựng được mối quan hệ tin cậy và ý thức đóng góp cho bài viết có thể hoàn chỉnh tốt nhất. Và giáo viên phải là người đưa ra nhận xét cho bài viết để động viên và khuyến khích sinh viên tích cực hơn nữa trong hoạt động peer learning.

Nên thiết kế hoạt động peer learning làm sao để người đọc và người viết nhìn thấy rõ quá trình được bạn học góp ý, và bản thân đã chỉnh sửa hay không chỉnh sửa như thế nào. Có nghĩa là người viết phải nêu lên được ý kiến để chấp nhận hay không chấp nhận ý kiến của bạn học. Còn người đọc thì chỉ ra được cái hay cái cần chỉnh sửa, bổ sung cho người viết, từ đó dần tạo ra được cách làm nhóm, cách tự chủ trong học tập,...

### 5. Kết luận

Nói tóm lại, hoạt động peer learning là một hoạt động có thể ứng dụng trong môn viết tại Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Đây là hoạt động nhằm giúp cho sinh viên có thể hoàn chỉnh bài viết của mình tốt hơn và thông qua việc trao đổi bài với nhau sinh viên có thể xây dựng được mối quan hệ xã hội, tự khám phá và nhìn nhận ra bản thân. Trong nghiên cứu lần này chúng tôi không đề cập đến việc đánh giá bài viết của sinh viên sau khi chỉnh sửa mà chỉ lấy ý kiến nhận xét đánh giá của sinh viên trong hoạt động này. Trong nghiên cứu lần sau chúng tôi sẽ phân tích bài viết sau khi nhận được sự góp ý đánh giá của bạn học.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

#### Tiếng Việt

1. Nguyễn Song Lan Anh (2016), *Nghiên cứu về hoạt động peer feedback trong giờ học thuyết trình không chuẩn bị trước - Những biến đổi trong quá trình tương tác của học viên* -, Kí yếu Hội thảo Khoa học Quốc gia 2016: Nghiên cứu liên ngành về Ngôn ngữ và giảng dạy ngôn ngữ lần thứ hai, Nxb Đại học Huế, tr.100-108.
2. Lê Hà Phương (2014), *Đánh giá hiệu quả phương pháp peer reading trong giảng dạy tiếng Nhật tại Việt Nam*, Hội thảo khoa học quốc tế “Chiến lược ngoại ngữ trong xu thế hội nhập”, Đại học Hà Nội, tr.224-231.
3. Lê Hà Phương (2015), "Khảo sát hiệu quả phương pháp peer reading trong giảng dạy đọc hiểu tiếng Nhật tại Việt Nam", Tạp chí *Giáo dục* số đặc biệt tháng 6/2015, ISSN 2354-0753, tr.173-176.
4. Lê Hà Phương (2016), "Khảo sát sự thay đổi chiến lược trong giờ học đọc hiểu theo phương pháp peer reading của sinh viên Việt Nam", Tạp chí *Giáo dục*, số 395 kì 1, tháng 12/2016, ISSN 2354-0753, tr.60-64.

#### Tiếng Nhật

5. Vũ Thị Phương Châm (2013) 「読解授業に取り入れたピア・リーディングの試みーハノイ国家大学外国語大学中・上級レベル学習者を対象に『言語学と日本語学ー研究と教育

- ー』、ハノイ国家大学外国語大学東洋言語文化学部、ハノイ国家大学出版社、209 - 221.
6. Lê Hà Phương, Matsuda Makiko (2013), 「ピア・リーディング効果の検討ーベトナム人学習者の中級への移行段階における読解授業の改善を目指してー」 『第二回国際シンポジウムベトナムにおける日本語教育・日本研究ー過去・現在・未来』ハノイ大学、tr.124-129.
  7. グエン ソン ラン アイン (2009), 「特定課題研究報告 即興スピーチにおけるピア活動の影響ーハノイ大学での「話す授業」の改善を目指してー」 『日本語文化研究会論集』第 5 号、国際交流基金日本語国際センター・国立国語研究所・政策研究大学院大学、195□222.
  8. 田中信之 (2011), 「日本語教育におけるピア・レスポンスの研究：有効性と自律性の観点から」、金沢大学人間社会環境研究科博士論文、199 p.
  9. 池田玲子(2005) 「アジア系学習者のピア・レスポンスでの学び」 『共生時代を生きる日本語教育ー言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集ー』、凡人社、203□224.
  10. 池田玲子・館岡洋子(2007) 「ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために」、ひつじ書房.
  11. 原田三千代 (2011), 『協働性に着目した第二言語教室としてのピア・レスポンスの研究ー活動プロセス・作文プロダクト・学習者の認識の観点からー』 外文出版社
  12. 三井豊子 (2006) 「4 技能」 社団法人日本語教育学会集 『新版日本語教育辞典』 740ー741、大修館書店.
  13. 横山紀子・福永由佳・森篤嗣・王璐・ショリナ, ダリヤグル (2009), 「ピア・リスニングの試みー海外の日本語教育における課題解決の視点からー」 『日本語教育』 141 号、日本語教育学会、79□89.
  14. 李英淑 (2008), 「特定課題研究報告 韓国の高校における作文授業の現状と改善案ー済州外国語高等学校でのピア推敲活動を通してー」 『日本語文化研究会論集』第 4 号、国際交流基金日本語国際センター・国立国語研究所・政策研究大学院大学、33□60.
  15. <https://www.jpfi.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2018/all.pdf>. P.19

**Active teaching activities at the Department of Japanese language and Culture,  
University of Foreign Languages, Hue University - peer learning  
activities in a Japanese writing class**

**Abstract:** This study investigated peer learning activities during a writing class of second-year students from the Department of Japanese Language and Culture, University of Foreign Languages, Hue University. Participants were 38 students divided into 19 pairs who practiced peer learning in class for 7 times. Students were then asked for opinions and reflections about peer learning activities' impacts on their writing experience. The study's results suggest that that peer learning helps students to be more autonomous, active, and creative in learning, but it is necessary to adjust the activities' time and organize steps properly to avoid boredom and time-wasting in the writing class.

**Key words:** peer learning activity; writing class; cooperation; creativity; autonomy.

## NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

**CỘNG ĐỒNG TƯƠNG TÁC: TÍNH KHẢ THI VÀ LỢI ÍCH  
ĐỐI VỚI GIẢNG VIÊN DẠY KỸ NĂNG NGÔN NGỮ**

PHAN QUỲNH NHƯ\*

**TÓM TẮT:** Từ quan điểm xã hội và văn hoá về việc phát triển chuyên môn của giảng viên, nghiên cứu này được thực hiện nhằm đánh giá tính khả thi của mô hình sinh hoạt chuyên môn theo cộng đồng tương tác của giảng viên dạy các học phần kỹ năng ngôn ngữ nghe, nói, đọc, viết ở Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Hoạt động của cộng đồng tương tác đã được tiến hành trong thời gian một năm học qua 08 lần sinh hoạt chuyên môn với những chủ đề liên quan đến công tác dạy học Thực hành tiếng nghe, nói, đọc, viết. Được thiết kế như là một nghiên cứu điển hình, nghiên cứu này thu thập dữ liệu từ nhật ký ghi chép về việc tổ chức sinh hoạt chuyên môn của cộng đồng tương tác và bản khảo sát về kinh nghiệm tham gia cộng đồng tương tác của giảng viên. Kết quả cho thấy việc xây dựng cộng đồng tương tác của giảng viên là khả thi và có hiệu quả bước đầu mặc dù điều kiện thực tế về thời gian có thể là một trở ngại đáng kể.

**TỪ KHOẢ:** phát triển chuyên môn; cộng đồng tương tác; tính khả thi; sinh hoạt chuyên môn; dạy-học kỹ năng thực hành tiếng Anh.

NHẬN BÀI: 27/4/2021.

BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG: 20/7/2021

**1. Mở đầu**

Công tác bồi dưỡng và nâng cao chuyên môn nghiệp vụ cho giáo viên luôn là nhiệm vụ được đặt lên hàng đầu trong chiến lược xây dựng đội ngũ và phát triển chất lượng đào tạo của các cơ sở giáo dục trong và ngoài nước. Nghiên cứu đã chứng minh mối quan hệ mật thiết giữa việc bồi dưỡng thường xuyên chuyên môn của giáo viên và việc cải thiện tình hình dạy học cũng như kết quả học tập của người học (Boyle & cộng sự, 2005; Losmos, Hofman & Bosker, 2011). Tuy nhiên, mức độ của những thay đổi tích cực này tùy thuộc vào các hình thức bồi dưỡng chuyên môn mà giáo viên tham gia và theo đuổi.

Công tác bồi dưỡng chuyên môn thường xuyên cho các giảng viên (GV) ở các trường đại học cũng được đặc biệt chú trọng. Hình thức sinh hoạt chuyên môn phổ biến nhất cho giảng viên hiện nay là các lớp học ngắn hạn, hội thảo, hội nghị khoa học và seminar chuyên ngành. Những hình thức sinh hoạt chuyên môn này được biết đến là hoạt động học tập trang trọng, dạy trực tiếp được tổ chức bởi ban lãnh đạo (Richards & Farrell, 2011). Nhiều nhà nghiên cứu cho rằng những hình thức bồi dưỡng chuyên môn này thường cung cấp kiến thức chung, thiếu cân nhắc đến các yếu tố khác biệt của người học và bối cảnh giảng dạy vì vậy giáo viên tham dự bồi dưỡng khó thực hiện thay đổi trong lớp học (Richards & Farrell, 2011). Theo quan điểm văn hoá xã hội, các hoạt động sinh hoạt chuyên môn cần tính đến vượt qua phạm vi của các hình thức chính thống kể trên và GV cần được xem là những người học tích cực, chủ động xác định mục tiêu và nội dung cần bồi dưỡng qua việc tương tác với cộng sự, người học và môi trường dạy-học (Johnson, 2009). Nói cách khác, việc bồi dưỡng chuyên môn của GV cần được diễn ra thường xuyên trong môi trường làm việc, qua tương tác người học, đồng nghiệp, và các bên liên quan.

Dựa vào quan điểm này, việc sinh hoạt chuyên môn qua tương tác được biết đến với nhiều tên gọi khác nhau như nhóm bạn phê bình, nhóm nghiên cứu bài giảng, cộng đồng thực hành, cụm giáo viên, cụm bồi dưỡng chuyên môn, hay mạng lưới hợp tác (Richards & Farrell, 2011). Những hình thức sinh hoạt chuyên môn tương tác này được chứng minh là phương thức hiệu quả khắc phục được việc cô lập giáo viên, giúp đưa ra những quyết định của tập thể góp phần nâng cao công tác giảng dạy và hiệu quả học tập của người học ở nhiều nước trên thế giới (Lomos, Hofman & Bosker, 2011). Tuy nhiên, những hình thức sinh hoạt chuyên môn mang tính tương tác và gắn liền với thực tế này chưa phổ biến nhiều ở Việt Nam và chưa nhận được nhiều quan tâm của các nhà nghiên cứu trong lĩnh vực giáo dục nói chung (Saito & cộng sự, 2008) và dạy học tiếng Anh nói riêng (Cham, 2013). Nghiên

\* TS; Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế; Email: pqynhnhu@hueuni.edu.vn

cứu này thực hiện với mục đích đóng góp vào cơ sở lí luận thêm bằng chứng khoa học về tính khả thi, lợi ích và trở ngại của hình thức sinh hoạt chuyên môn tương tác này ở bối cảnh cụ thể là các GV đang giảng dạy tiếng Anh tại một trường đại học ở Việt Nam với những đặc điểm văn hoá xã hội riêng biệt. Nghiên cứu này đã được tiến hành với hai mục tiêu: 1) Đánh giá tính khả thi của mô hình sinh hoạt chuyên môn theo cộng đồng tương tác của các GV dạy các học phần Thực hành tiếng nghe, nói, đọc, viết cho SV khối chuyên ngữ; 2) Phân tích thái độ của GV đối với sinh hoạt chuyên môn theo hình thức cộng đồng tương tác và nhận thức của GV về ảnh hưởng của mô hình này đến công tác giảng dạy các học phần Thực hành tiếng và việc nghiên cứu của mình.

## 2. Khái niệm “sinh hoạt chuyên môn theo cộng đồng tương tác của giáo viên”

Với mục tiêu nghiên cứu tính khả thi của mô hình sinh hoạt chuyên môn theo cộng đồng tương tác của các GV tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế đề trao đổi chuyên môn về việc dạy các học phần Thực hành tiếng. Đề tài được triển khai dựa vào những quan điểm cập nhật về việc đào tạo và bồi dưỡng chuyên môn, cụ thể là quan điểm xã hội văn hoá và khung lí thuyết về các đặc điểm của cụm phát triển chuyên môn.

Nghiên cứu cộng đồng tương tác được xây dựng dựa theo mô hình cụm phát triển chuyên môn (Boham & cộng sự, 2005; Hord & Sommers, 2008). Boham và cộng sự (2005) miêu tả cụm phát triển chuyên môn là một cộng đồng “với khả năng thúc đẩy và duy trì phát triển việc học tập của tất cả những thành viên của cộng đồng với một mục đích chung là nâng cao hiệu quả học tập của người học” (tr.145). Hord và Sommers (2008) đưa ra định nghĩa tương tự rằng cụm phát triển chuyên môn chỉ đến đội ngũ giáo viên của một cơ sở đào tạo làm việc hợp tác và tin tưởng lẫn nhau nhằm hướng đến nâng cao chất lượng học tập của người học. Đặc điểm của cụm phát triển chuyên môn được nhiều nhà nghiên cứu miêu tả với nhiều đặc điểm khác nhau. Theo Hord và Sommers (2008), 05 đặc điểm nổi bật nhất của cụm phát triển chuyên môn bao gồm: (1) có *tính lãnh đạo ủng hộ và chia sẻ* từ các nhà quản lí và các bên liên quan để ủng hộ và hợp tác với GV hướng đến nâng cao chất lượng dạy học và giáo viên được trao quyền đưa ra những quyết định riêng về cách thức và nội dung hoạt động của cụm phát triển chuyên môn; (2) có *cùng quan điểm và mục đích* nhằm giúp xây dựng niềm tin cả về cá nhân và chuyên môn trong cộng đồng và cùng thúc đẩy sự phát triển của cụm phát triển chuyên môn; (3) *cùng học hỏi và áp dụng* từ những tài nguyên, tri thức, và kinh nghiệm chung của cộng đồng, tiếp tục đàm thoại, tương tác chiêm nghiệm về các vấn đề liên quan đến việc dạy và học; (4) chia sẻ *thực tế* liên quan đến công tác dạy học qua trao đổi, hợp tác, có trách nhiệm chung của cụm phát triển chuyên môn và (5) *đáp ứng* điều kiện tự nhiên và con người về thời gian, địa điểm, cách thức tương tác và chủ động nêu ý kiến, không đánh giá phê bình. Ngoài ra, mục tích nhất quán về việc nâng cao hiệu quả dạy học, tính tương tác, duy trì bền vững và học hỏi chuyên môn còn được xem là những đặc điểm quan trọng của cụm phát triển chuyên môn. Tuy nhiên, nhiều nhà nghiên cứu cho rằng, mặc dù những đặc điểm này là cần thiết để một cụm phát triển chuyên môn thực hiện đúng mục tiêu của mình trong việc bồi dưỡng chuyên môn của GV, nhưng thực tế cho thấy những thay đổi về điều kiện thực tế và văn hoá xã hội của một ngữ cảnh giáo dục cụ thể (Saito & cộng sự, 2008) ảnh hưởng đến cấu trúc vận hành và hiệu quả của cụm phát triển chuyên môn. Vì vậy, cần nhìn nhận việc hình thành và hoạt động cụm phát triển chuyên môn ở một hoàn cảnh văn hoá xã hội cụ thể.

Dựa vào định nghĩa và đặc điểm nêu trên về cụm phát triển chuyên môn, cộng đồng tương tác được sử dụng trong nghiên cứu này với hàm nghĩa là một cộng đồng giáo viên ở cùng một cơ sở giáo dục cùng hợp tác, trao đổi tương tác thân thiện về các vấn đề chuyên môn nhằm hướng đến mục đích chung là nâng cao hiệu quả dạy và học cũng như nghiên cứu. Với định nghĩa này, cụm phát triển chuyên môn trong nghiên cứu này bao gồm những giảng viên của Khoa tiếng Anh, thuộc Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế có tham gia dạy các học phần kĩ năng thực hành tiếng Anh về nghe, nói, đọc và viết. Cụ thể, những giảng viên này đã tương tác với nhau trực tiếp hoặc trực tuyến qua các buổi sinh hoạt chuyên môn nhằm chia sẻ kinh nghiệm và giải quyết những khó khăn trong giảng dạy các học phần kĩ năng thực hành tiếng nhằm trả lời hai câu hỏi nghiên cứu: 1) *Những yếu tố nào ảnh hưởng đến việc tổ chức và tham gia sinh hoạt theo cộng đồng tương tác của nhóm giảng viên (GV)*

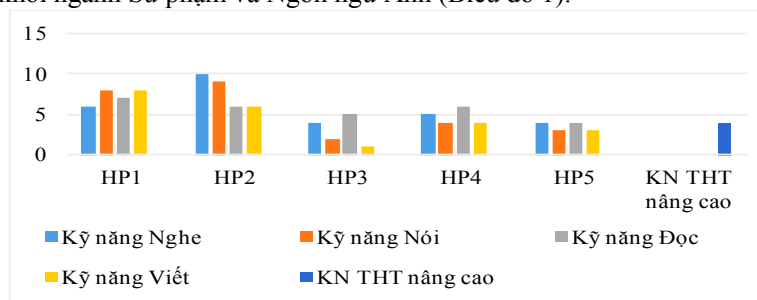
của Khoa tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế?; 2) Những giảng viên này có thái độ và nhận thức như thế nào về kinh nghiệm tham gia sinh hoạt theo cộng đồng tương tác?

Cộng đồng tương tác được thiết kế nhằm đến là hoạt động cho tất cả những GV của Khoa tiếng Anh có tham gia dạy các học phần thực hành tiếng cho đối tượng SV chuyên ngữ tiếng Anh từ năm thứ nhất đến năm thứ 3. Người thực hiện nghiên cứu là trưởng bộ môn Thực hành tiếng và người điều phối chính hoạt động của cộng đồng tương tác (CĐTT). Tuy nhiên, hình thức và nội dung sinh hoạt của CĐTT được thảo luận và quyết định của các GV tham gia. Dựa vào kết quả từ phiếu khảo sát sơ bộ được gửi đến cho toàn bộ GV nói trên, người khảo sát phối hợp với một số GV trong bộ môn thực hành tiếng lên kế hoạch buổi sinh hoạt chuyên môn (SHCM) đầu tiên và sau đó được thảo luận và có những điều chỉnh nhất định trong năm học. Công việc được tiến hành trong hai học kỳ của năm học 2019-2020 (10 tháng). Trong các buổi sinh hoạt khoa học, sẽ có từ 2 đến 4 GV báo cáo chính, sau đó sẽ tiến hành thảo luận.

### 3. Cách thức tiến hành

#### 3.1. Đối tượng nghiên cứu

Tất cả các giảng viên có giảng dạy các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết đều tham gia. Tuy nhiên, do điều kiện khách quan và chủ quan nên chỉ có 25 GV tham gia trọn vẹn. Có 23 GV nữ và 02 GV nam, 05 GV tuổi từ 25-35, 12 GV tuổi từ 36-45 và 08 GV tuổi từ 45 trở lên; học vấn: 05 tiến sĩ, 15 thạc sĩ và 05 cử nhân, đang theo học chương trình thạc sĩ. Họ là những GV được tuyển dụng chính thức của khoa, người dạy lâu năm nhất là 23 năm, người mới tham gia giảng dạy là 2 năm. Những GV này đã dạy các học phần kỹ năng thực hành tiếng khác nhau theo chương trình đào tạo của trường cho SV chuyên ngữ tiếng Anh khối ngành Sư phạm và Ngôn ngữ Anh (Biểu đồ 1).



Biểu đồ 1. Các học phần THT GV đã dạy trong năm học vừa qua

\* Ghi chú: Theo chương trình đào tạo, khối kiến thức thực hành tiếng Anh bao gồm các môn học bắt buộc là các học phần 1, 2, 3, 4 cho mỗi kỹ năng nghe, nói, đọc, viết và các môn học tự chọn bao gồm các học phần 5 cho kỹ năng nghe, nói, đọc, viết và học phần Kỹ năng thực hành tiếng nâng cao (Chương trình đào tạo ĐHNH-ĐHH, 2018).

#### 3.2. Thu thập và phân tích dữ liệu

Cách thu thập dữ liệu: Nhật kí ghi chép, băng ghi âm quá trình tiến hành các buổi sinh hoạt chuyên môn, phỏng vấn sâu theo nhóm và bảng hỏi. Bảng hỏi gồm 15 câu hỏi gồm câu hỏi đóng theo thang 5 bậc và câu hỏi mở. Các câu hỏi tập trung thu thập dữ liệu từ 25 giảng viên với 3 nội dung chính bao gồm thông tin chung về kinh nghiệm dạy học và kinh nghiệm SHCM qua CĐTT. Dữ liệu từ nhật kí ghi chép được phân tích theo phương pháp phân tích dữ liệu tài liệu theo ba chủ đề chính: kế hoạch SHCM, thuận lợi và khó khăn và thái độ của giảng viên tham gia cộng đồng CĐTT.

Tất cả các dữ liệu được xử lí trên Phần mềm Microsoft Excel phiên bản 2015.

Phương pháp sử dụng nghiên cứu là phương pháp kết hợp định tính và định lượng.

### 4. Kết quả khảo sát và thảo luận

#### 4.1. Kết quả khảo sát

Kết quả về khả thi của mô hình SHCM theo CĐTT được tìm hiểu qua hai vấn đề chính gồm các yếu tố ảnh hưởng đến việc tổ chức, tiến hành cộng đồng tương tác và việc tham gia của GV trong CĐTT.

#### 4.1.1. Tổ chức và tiến hành sinh hoạt chuyên môn theo cộng đồng tương tác

- Đã có 8 lần sinh hoạt chuyên môn với các chủ đề khác nhau trong hai học kì, kéo dài 10 tháng với các chủ đề khác nhau (xem Bảng 1). Qua trao đổi, các GV có thể trao đổi, học hỏi thêm từ đồng nghiệp và những trở ngại trong quá trình giảng dạy. Chẳng hạn, do dịch Covid-19 xảy ra, trường quyết định chuyển việc dạy tất cả các học phần sang hình thức dạy trực tuyến trên platform LMS (Learning Management System). Đây là lần dạy học trực tuyến đầu tiên với rất nhiều GV do vậy việc xây dựng khoá học và tương tác với SV là vấn đề rất nhiều GV gặp trở ngại. Vì thế, các GV đã trao đổi, tìm giải pháp, linh hoạt điều chỉnh kế hoạch. Đây là một đặc điểm của cộng đồng giáo viên được Vangrieken và cộng sự (2017) gọi tên là “cộng đồng tự hình thành” (tr.53).

**Bảng 1. Kế hoạch các buổi SHCM của cộng đồng tương tác đã được thực hiện**

Số buổi	Chủ đề	Kênh thực hiện	Hình thức	Số người tham gia
SHCM 1	Thảo luận chương trình học của các học phần Nghe, nói, đọc, viết <sup>1, 3, 5</sup>	Trực tiếp	Thảo luận	20
SHCM 2	HD SV năm thứ nhất tự học các kĩ năng Nghe, Nói, Đọc, Viết	Trực tiếp	Thảo luận	15
SHCM 3	Chia sẻ kinh nghiệm phát triển kĩ năng Đọc hiểu và Viết (học phần 5)	Trực tiếp	Thảo luận	15
SHCM 4	Sử dụng giáo trình chính đang được sử dụng để dạy các học phần Nghe, Nói, Đọc, Viết	Google Form/Trực tiếp	Khảo sát & Thảo luận	25/18
SHCM 5	Sử dụng phần mềm hỗ trợ việc dạy học các HP THT trực tuyến	Qua Zoom	Tập huấn & Thảo luận	31
SHCM 6	Thảo luận hình thức kiểm tra và đánh giá các học phần kĩ năng thực hành tiếng 2, 4 và thực hành tiếng nâng cao khi dạy trực tuyến	Qua Zoom	Thảo luận	21
SHCM 7	Sử dụng CN trong việc dạy học các học phần kĩ năng thực hành tiếng trực tiếp và trực tuyến	Trực tiếp	Tập huấn & Thảo luận	20
SHCM 8	Chia sẻ các nguồn tài liệu tham khảo và hỗ trợ cho việc dạy học các học phần kĩ năng thực hành tiếng	Trực tiếp	Thảo luận	18

Nhận xét:

- Các buổi SHCM được tổ chức qua kênh gặp trực tiếp và trực tuyến, song đại đa số vẫn là phương thức gặp trực tiếp (6/8 lần).

- Hình thức trao đổi kinh nghiệm và thảo luận là hình thức thường được GV ưu tiên chọn lựa (8 lần): tập huấn về sử dụng các phần mềm (SHCM 5) và sử dụng công nghệ trong dạy học thực hành tiếng (SHCM 7).

- 100% GV hài lòng với cách SHCM theo kênh gặp trực tiếp và hình thức trao đổi kinh nghiệm hoặc tập huấn; chỉ có 48% qua Messenger và 12% qua Zalo được chọn lựa ít hơn nhiều (48% và 12%); 40% ủng hộ thực hiện qua việc cập nhật lí thuyết.

#### 4.1.2. Việc tham gia SHCM

- Tất cả các buổi SHCM được tổ chức vào cuối tuần (6 lần trực tiếp) và ngoài giờ làm việc (2 lần trực tuyến).

- Số lượng GV tham gia: trung bình từ 15-20. Tuy nhiên, cũng có những buổi có đông GV tham gia (cả trong khoa và ngoài khoa), chẳng hạn, buổi SHCM kênh trực tuyến về sử dụng phần mềm đã thu hút được 31 GV tham gia. Lí do là vì, việc chuyển sang dạy trực tuyến đang là vấn đề chung của hệ thống giáo dục hiện nay nói chung.

- Kết quả khảo sát cũng cho thấy, chỉ có 05 GV tham gia đầy đủ các buổi SHCM. Các GV không tham gia thường xuyên đều có lí do riêng. Có thể hình dung bằng bảng sau:

**Bảng 2.** Lí do GV không thể tham gia SHCM đã được tổ chức (N = 20)

Đã có lần tôi không tham gia SHCM vì:	Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Không có ý kiến	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1. Thời gian tổ chức không thuận lợi.	0% (0)	40,00% (8)	15,00% (3)	45,00% (9)	0% (0)
2. Chủ đề không thú vị hoặc không hữu ích.	65,00% (13)	35,00% (7)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
3. Không được nhận thông tin.	70,00% (14)	20% (4)	10,00% (2)	0% (0)	0% (0)
4. Không hứng thú tham gia.	65,00% (13))	30,00% (6)	4,55% (1)	0% (0)	0% (0)
5. Không có ý kiến hay kinh nghiệm để trao đổi.	40,00% (8)	35,00% (7)	15,00% (3)	10,00% (2)	0% (0)
6. Cá nhân không thể sắp xếp thời gian.	0% (0)	0% (0)	5,00% (1)	40,00% (8)	55,00% (11)

#### 4.1.3. Thái độ đối với mô hình này

Thái độ của GV về mô hình SHCM theo CĐTT được thể hiện qua việc tham dự, trình bày, trao đổi, v.v.

##### *Thứ nhất, tính tích cực của GV tham gia CĐTT*

Kết quả khảo sát cho thấy, những GV nào có khả năng tham gia đều rất tích cực, chủ động phát biểu, chia sẻ và trao đổi kinh nghiệm về công việc giảng dạy các kĩ năng nghe, nói, đọc, viết. Riêng các giáo viên trẻ thường chú ý lắng nghe và ghi chép mà ít phát biểu ý kiến. Kết quả thực tế cũng cho thấy, có 11 GV tham gia với vai trò là người trình bày và 14 GV chỉ tham gia với vai trò là người tham dự. Có thể hình dung bằng bảng hai bảng sau:

**Bảng 3.** Thái độ tham gia người trình bày (N=11)

Với vai trò là người trình bày, tôi:	Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Không có ý kiến	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1.Sẵn sàng chia sẻ những kinh nghiệm hiệu quả về việc giảng dạy và đánh giá	0%	0%	0%	18,18% (2)	81,82 % (9)
2.Sẵn sàng chia sẻ những khó khăn về việc giảng dạy và đánh giá	0%	0%	0%	18,18% (2)	81,82% (9)
3.Mong muốn nhận thêm được ý kiến trao đổi với đồng nghiệp.	0%	0%	0%	0%	100%
4.Chỉ chia sẻ những kinh nghiệm tôi cho là hiệu quả.	9,09 (1)	0%	36,36% (4)	36,36% (4)	18,18% (2)
5.Lo ngại đồng nghiệp đánh giá thấp về kinh nghiệm của mình.	18,18% (2)	27,27% (3)	27,27% (3)	27,27% (3)	0%
6.Mong muốn học hỏi thêm được kinh	0%	0%	0%	0%	100%

nhịệm từ đồng nghiệp.					(25)
-----------------------	--	--	--	--	------

**Bảng 4. Thái độ tham gia người tham dự (N=14)**

Với vai trò là người tham dự, tôi:	Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Không có ý kiến	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1. Sẵn sàng chia sẻ thêm kinh nghiệm về việc dạy các học phần Thực hành tiếng.	0%	0%	0%	48% (12)	52% (13)
2. Sẵn sàng đóng góp ý kiến cá nhân về các vấn đề được trao đổi.	0%	0%	16% (4)	32% (8)	52% (13)
3. Chỉ lắng nghe những trao đổi của đồng nghiệp.	0	44% (11)	32% (8)	8% (2)	16% (4)
4. Trao đổi riêng với GV tôi thân quen hơn là phát biểu trước tập thể GV.	4% (1)	44% (11)	32% (8)	20% (5)	0%
5. Muốn lắng nghe những chia sẻ của các đồng nghiệp có nhiều kinh nghiệm giảng dạy.	0%	0%	0%	32% (8)	68% (17)
6. Ngại phát biểu do chưa có nhiều kinh nghiệm giảng dạy.	0%	52% (13)	28% (7)	20% (5)	0%
7. Ngại phát biểu do không có ý kiến hay.	0%	48% (2)	24% (6)	28% (12)	0%

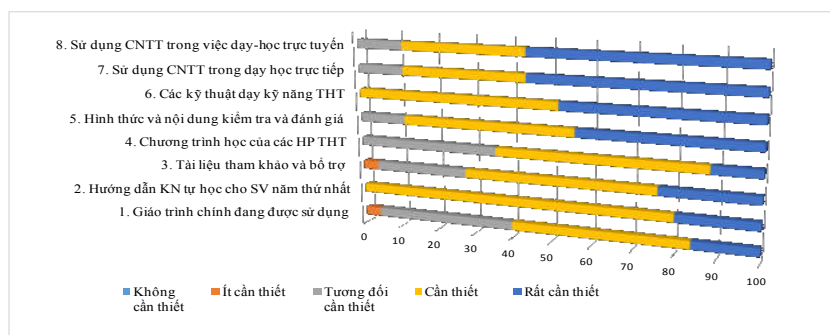
Nhận xét:

-100% GV tham gia với vai trò là người trình bày và tham dự sẵn sàng chia sẻ những kinh nghiệm và khó khăn của mình cũng như mong muốn lắng nghe những chia sẻ từ đồng nghiệp về việc dạy các học phần kỹ năng thực hành tiếng. Tuy nhiên, trên 50% GV trình bày chọn chỉ trình bày những kinh nghiệm họ cho là hiệu quả và chừng 30% GV còn lo ngại bị đồng nghiệp đánh giá thấp về kinh nghiệm của mình.

- Khoảng 20% GV tham gia là để lắng nghe những chia sẻ của đồng nghiệp (24%), trao đổi riêng với GV thân quen hơn (20%) hay ngại phát biểu do chưa có nhiều kinh nghiệm giảng dạy (20%) hay không có ý kiến hay (28%).

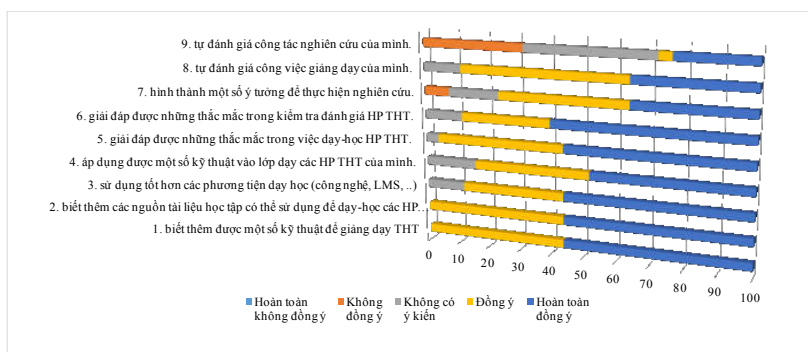
*Thứ hai, thái độ của giáo viên*

Thái độ của GV về kinh nghiệm tham gia SHCM của CĐTT còn được nhìn nhận qua nhận xét của GV về các chủ đề được trao đổi trong các buổi SHCM và ảnh hưởng của nó đến công tác giảng dạy các học phần kỹ năng thực hành tiếng và định hướng nghiên cứu của mình. Có thể hình dung bằng biểu đồ sau:



**Biểu đồ 2. Tính cần thiết của các chủ đề SHCM**





**Biểu đồ 3.** Nhận xét của GV về ảnh hưởng của SHCM theo CĐTT đến công việc dạy học và nghiên cứu

Nhận xét:

- Trong trao đổi chuyên môn, các chủ đề như trao đổi về giáo trình, chương trình học và tài liệu hỗ trợ cho các học phần kỹ năng thực hành tiếng được xem là ít cần thiết hơn so với các chủ đề khác như sử dụng công nghệ thông tin trong dạy học trực tiếp và trực tuyến, các kỹ thuật dạy kỹ năng thực hành tiếng, hình thức và nội dung kiểm tra và đánh giá và phương pháp hướng dẫn SV tự học (theo thứ tự giảm dần về mức cần thiết).

- 100% GV cho rằng nhờ SHCM mà họ biết thêm được một số kỹ thuật và nguồn tài liệu học tập để giảng dạy thực hành tiếng.

- 88% GV đã được giải đáp những thắc mắc trong kiểm tra đánh giá (88%) và trong việc dạy-học của các học phần nghe, nói, đọc, viết.

- 88% GV đã sử dụng tốt hơn các phương tiện dạy học như công nghệ hay hệ thống quản lý lớp học trực tuyến; 84% GV áp dụng được một số kỹ thuật giảng dạy vào các lớp dạy của mình cho các học phần nghe, nói, đọc, viết và 88% tự đánh giá công việc giảng dạy của mình.

- Đối với công việc nghiên cứu, 24% GV được hỏi cho rằng họ không đồng ý hoặc không có ý kiến về ảnh hưởng của CĐTT đến việc hình thành ý tưởng nghiên cứu. Đáng chú ý là, có đến 72% GV được hỏi cho rằng họ không đồng ý hoặc không có ý kiến về việc CĐTT giúp họ đánh giá công tác nghiên cứu của mình.

#### 4.2. Thảo luận

Mô hình SHCM theo CĐTT là có tính khả thi với những đặc điểm sau (Boham & cộng sự, 2005; Hord & Sommers, 2008; Stoll & cộng sự, 2006):

- Trưởng bộ môn Thực hành tiếng đồng thời là người điều phối chính của CĐTT đã thể hiện được vai trò của mình trong SHCM (Phan, 2018).

- GV chính là người quyết định nội dung và hình thức của mỗi lần SHCM. Nói cách khác, GV phần nào là những người học tích cực, tự nguyện và chủ động trong việc xây dựng kế hoạch bồi dưỡng chuyên môn của mình.

- GV trong CĐTT có những mối quan tâm và mục đích nghề nghiệp chung là được học hỏi để cải tiến việc dạy các học phần kỹ năng thực hành tiếng. Điều này góp phần gắn kết niềm tin cá nhân và chuyên môn của những GV trong CĐTT (Hord & Sommers, 2008). Niềm tin cá nhân được hình thành qua những lần GV tương tác trong công việc chuyên môn, qua các buổi SHCM. Đáng chú ý là, niềm tin chuyên môn không chỉ là của những GV ít kinh nghiệm dành cho các GV có kinh nghiệm và chuyên môn cao hơn mình mà cả chiều ngược lại. Các GV lớn tuổi có nhiều năm giảng dạy học phần kỹ năng thực hành tiếng vẫn rất muốn học hỏi từ những GV trẻ có những kiến thức và kỹ năng nổi trội, đặc biệt về tài nguyên và công nghệ.

- Tuy nhiên, xung quanh việc SHCM còn không ít vấn đề đặt ra, trong đó, cần nhấn mạnh là thời gian. Thực tế cho thấy, các GV của Khoa tiếng Anh phần lớn phải đảm nhiệm một số lượng lớn giờ dạy và các công việc khác của khoa và trường nên việc bố trí thời gian tham gia là cả một vấn đề.

### 5. Kết luận

Từ những đặc điểm nổi bật của CĐTT đã được phân tích ở trên, có thể bước đầu khẳng định tính khả thi của việc thiết lập CĐTT dành cho các GV có chung một mối quan tâm chuyên môn về dạy học các kĩ năng nghe, nói, đọc, viết với những đặc điểm tiêu biểu của một cộng đồng chuyên môn của giáo viên mà Vangrieken và cộng sự (2017) gọi là cộng đồng tự hình thành. Tuy nhiên, quá trình thực thi còn gặp không ít trở ngại cần khắc phục.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., & Smith, M. (2005), *Creating and sustaining effective professional learning communities*. London: Department for Education and Skills.
2. Cham, T. H. (2013), *A community of practice: A study of tertiary EFL teachers in North-Eastern Vietnam*. (Doctor of Education), La Trobe, Victoria, Australia.
3. Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008), *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
4. Johnson, K. E. (2009), *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
5. Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011), *Professional communities and student achievement - A meta-analysis*. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 121-148.
6. Nguyễn, D. C. (2016), *Creating spaces for constructing practice and identity: Innovations of teachers of English language to young learners in Vietnam*. *Research Papers in Education*, 1-15.
7. Phan, Q. N. (2018), *Leadership in developing professional learning communities in the Vietnamese context*. *Proceedings of the 5th International Conference, Language, Society, and Culture in Asian Contexts (LSCAC 2018)*, Hue City, Vietnam, pp.1332-1350 (ISBN 978-602-462-248-0).
8. Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2011). *Practice teaching: A reflective approach*: Cambridge University Press.
9. Saito, E., Tsukui, A., & Tanaka, Y. (2008), "Problems on primary school-based in-service training in Vietnam: a case study of Bac Giang province". *International Journal of Educational Development*, 28, 89-103.
10. Vangrieken, K., Meredith, C., Tlalit, P., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teacher and Teacher Education*, 6, 47-59.

### **A community of inquiry: its feasibility and benefits for teachers of English language skills**

**Abstract:** From a sociocultural perspective on teacher learning, this study was implemented with the aim of exploring the feasibility of developing a community of inquiry among lecturers teaching courses of English language skills including Listening, Speaking, Reading and Writing at a university in Vietnam. The community had held 08 meetings on different topics related to the issues in teaching and learning the English language skills. Designed as a case study, data was collected by a journal of the community's activities and a questionnaire on the teachers' learning experience in the community. The results indicate the feasibility of developing a community of inquiry and initial positive effects on the teachers' development and classroom transformations, but the issue of time could be a possible hindrance.

**Key words:** professional development/learning; communities of inquiry; feasibility; professional activities; teaching-learning English language skills.

## NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

## XÂY DỰNG BẢN SẮC GIÁO VIÊN CỦA GIẢNG VIÊN TIẾNG ANH MỚI VÀO NGHỀ: VAI TRÒ CỦA BẢN NGÃ

PHẠM HỒNG ANH\*

**TÓM TẮT:** Bản sắc giáo viên là một nội dung thu hút nhiều nghiên cứu trong giáo dục nói chung và đào tạo giáo viên nói riêng vì nó mở ra những góc phân tích sâu và hiệu quả về người giáo viên và những việc họ làm. Là một khái niệm mơ hồ và đa dạng, bản sắc giáo viên trong các nghiên cứu liên quan của những nhà nghiên cứu khác được nhìn từ nhiều góc độ khác nhau. Bài báo này trình bày việc xây dựng bản sắc giáo viên trong mối quan hệ với bản ngã. Dựa trên dữ liệu phỏng vấn, bài báo mô tả việc xây dựng bản sắc giáo viên của một nhóm giảng viên tiếng Anh mới vào nghề, tập trung vào vai trò của bản ngã trong việc tạo nên bản sắc. Kết quả nghiên cứu cho thấy đối với giảng viên trẻ mới vào nghề, việc trở thành một giáo viên là một quá trình tương tác liên tục giữa cá nhân và bối cảnh, trong đó bản ngã đóng vai trò chất xúc tác trong quá trình tương tác đó.

**TỪ KHOẢ:** bản sắc giáo viên; xây dựng bản sắc giáo viên; bản ngã; giáo viên mới vào nghề; quá trình tương tác.

**NHẬN BÀI:** 27/4/2021.

**BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG:** 21/7/2021

### 1. Mở đầu

Đào tạo giáo viên là một công việc lớn nếu không muốn nói là một sứ mệnh của các cơ sở giáo dục nói chung, của trường đại học nói riêng. Trong bối cảnh xã hội có nhiều thay đổi, chẳng hạn như sự phát triển như vũ bão của khoa học công nghệ, giáo viên và công việc của họ là đối tượng chịu tác động đáng kể. Điều này tạo ra áp lực không hề nhỏ không chỉ đối với giáo viên mới bước vào nghề mà với giáo viên lâu năm, trong đó, đối với giáo viên trẻ thì lại càng áp lực hơn.

Trong các tài liệu nghiên cứu, việc đào tạo giáo viên mới vào nghề, cụ thể là làm thế nào để trở thành một giáo viên, đã và đang thu hút nhiều quan tâm tới khía cạnh bản sắc giáo viên, tức là khái niệm “là một giáo viên” thì phải như thế nào. Đối với nhiều nhà nghiên cứu, bản sắc giáo viên là một lăng kính phân tích bản chất người giáo viên và công việc họ làm, cho thấy tính hiệu quả khi được sử dụng ở nhiều bối cảnh khác nhau (Gee, 2000), chẳng hạn: trong bối cảnh dạy tiếng Anh chuyên ngành (Tao & Gao, 2018), trong các chương trình đào tạo sinh viên ngành sư phạm (Timoštsuk & Ugaste, 2010), trong bối cảnh giáo viên làm nghiên cứu (Taylor, 2017), bối cảnh dạy trực tuyến (White & Ding, 2009) và bối cảnh giáo viên trẻ mới vào nghề (Oruç, 2013), v.v. Tất cả đều ghi nhận một điểm chung là bản sắc giáo viên rất phức tạp và đa dạng, mang tính vừa cá nhân vừa xã hội và dễ thay đổi theo bối cảnh. Nói một cách chính xác là, bản sắc giáo viên không ổn định mà nó liên tục được xây dựng (ví dụ: Varghese, Morgan, Johnston, & Johnson, 2005; Tao & Gao, 2018; Taylor, 2017). Chính những đặc điểm này của bản sắc giáo viên là điểm thu hút nhiều nghiên cứu liên quan đến khái niệm này.

Bài viết này tìm hiểu một nhóm giảng viên tiếng Anh trong năm đầu tiên chính thức trở thành giảng viên, tập trung vào quá trình được các giảng viên cho là họ đã và đang xây dựng để trở thành người giáo viên như thế nào, cụ thể là trong mối quan hệ với các yếu tố cấu thành. Dựa trên quan điểm văn hoá xã hội của việc xây dựng bản sắc giáo viên, cho rằng bản sắc giáo viên là một quá trình liên tục xây dựng, thương lượng, và duy trì thông qua các diễn ngôn, thể hiện sự tương tác giữa yếu tố bên trong cá nhân, tức là bản ngã, với yếu tố xã hội bên ngoài (Varghese, Morgan, Johnston, & Johnson, 2005), bài báo này khảo sát trường hợp một nhóm giảng viên trẻ, mô tả quá trình họ nỗ lực để trở thành giáo viên thông qua sự tương tác giữa cá nhân và bối cảnh, đặc biệt làm rõ vai trò của bản ngã trong quá trình đó. Cụ thể, bài báo nhằm trả lời câu hỏi nghiên cứu như sau: Bản ngã có vai trò như thế nào trong việc xây dựng bản sắc giáo viên của những giảng viên tiếng Anh mới vào nghề?

### 2. Cách thức tiến hành

\* TS; Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế; Email: phonganh@hueuni.edu.vn

Bài báo này trình bày một phần của một nghiên cứu lớn hơn về việc xây dựng bản sắc giáo viên của những giảng viên tiếng Anh trẻ mới vào nghề. Phương pháp tiếp cận định tính được sử dụng trong nghiên cứu của bài báo này vì phương pháp này, như các nghiên cứu của các tác giả khác đã sử dụng, đem lại một cái nhìn tốt hơn về quá trình chứ không phải về sản phẩm, và phù hợp cho nghiên cứu về bản sắc. Cụ thể, phương pháp định tính thể hiện qua công cụ lấy dữ liệu là phỏng vấn, và việc phân tích dữ liệu phỏng vấn theo chủ đề. Phần này sẽ trình bày đối tượng nghiên cứu và bối cảnh nghiên cứu, công cụ và quá trình thu thập dữ liệu.

### **2.1. Đối tượng nghiên cứu**

Đối tượng nghiên cứu là bốn giảng viên trẻ trong độ tuổi hai mươi, gồm một giảng viên nam và ba giảng viên nữ, với những kí hiệu tên là A, B, C, D. Những giảng viên này vừa hoàn thành một năm tập sự và đang giảng dạy năm đầu tiên với tư cách là giảng viên chính thức ở Khoa tiếng Anh, tính vào thời điểm tham gia nghiên cứu này. Tất cả bốn giảng viên này có học vị Cử nhân Ngôn ngữ Anh và Sư phạm Anh và đang theo học chương trình Thạc sĩ Phương pháp giảng dạy tiếng Anh tại Khoa tiếng Anh này.

Bối cảnh nghiên cứu của nghiên cứu trong bài báo này là Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Trường đại học này được thành lập vào năm 2004, đào tạo và nghiên cứu các lĩnh vực dạy và học ngoại ngữ, nghiên cứu ngôn ngữ, và văn hoá. Các ngôn ngữ được đào tạo bao gồm tiếng Anh, Pháp, Trung, Nga, Nhật, Hàn, với các chương trình đào tạo bao gồm Sư phạm, Biên phiên dịch, Ngôn ngữ, Văn hoá, và Du lịch. Bối cảnh trực tiếp là Khoa tiếng Anh, đào tạo Biên phiên dịch, Ngôn ngữ, Phương pháp dạy học, và Thực hành tiếng cho sinh viên chuyên ngữ ở hai bậc đại học và sau đại học.

### **2.2. Công cụ và quá trình thu thập dữ liệu**

Công cụ thu thập dữ liệu sử dụng cho nghiên cứu trong bài báo này là phỏng vấn sâu nhằm thu thập những phản hồi và cái nhìn sâu cho nội dung nghiên cứu. Phỏng vấn được tiến hành hai vòng, vòng một vào cuối năm tập sự của các giảng viên, tháng 1-2 năm 2020, nhằm thu thập thông tin về những suy nghĩ ban đầu về việc xây dựng bản sắc giáo viên của họ; và vòng hai (cách vòng một khoảng một năm) vào gần cuối năm đầu tiên họ chính thức là giảng viên, nhằm thu thập thông tin về những thay đổi nào đã có trong quá trình họ xây dựng bản sắc giáo viên. Mặc dù phỏng vấn dựa trên những câu hỏi chính đã được tác giả bài báo này soạn trước, người phỏng vấn (tác giả bài báo này) luôn có những câu hỏi phụ, phát sinh từ câu trả lời của các giảng viên, để khai thác nhiều hơn và sâu hơn các nội dung liên quan. Mỗi cuộc phỏng vấn diễn ra khoảng 60 phút, bằng tiếng Việt, qua phần mềm gọi video Zoom và trực tiếp tùy theo sự chọn lựa của người được phỏng vấn. Phỏng vấn được thu âm và phiên âm nguyên văn. Bản phiên âm sau đó được đọc kĩ, tạo mã cho các cụm từ có liên quan dựa trên cơ sở lí thuyết, và sau đó được phân tích theo phương pháp quy nạp nhằm tạo ra các chủ đề liên quan.

## **3. Khái niệm “bản sắc” và “bản ngã”**

### **3.1. Khái niệm “bản sắc”**

Khái niệm bản sắc được tiếp cận khác nhau với nhiều nghĩa khác nhau trong các tài liệu nghiên cứu. Trong lĩnh vực đào tạo giáo viên, nghiên cứu nổi tiếng của James Paul Gee (2000) tạo cơ sở lí thuyết cho các nghiên cứu về bản sắc giáo viên, và nghiên cứu này cũng dựa trên lí thuyết đó. Tác giả Gee định nghĩa bản sắc là một kiểu người cụ thể trong một bối cảnh cụ thể. Chẳng hạn, một người có thể được nhìn nhận là một học giả, một người hoạt động vì cộng đồng, một sinh viên, một đảng nam nhi, vân vân, thông qua hàng loạt những hoạt động của họ. Những “kiểu người” như thế được nhận ra tùy từng thời gian và không gian cụ thể, có thể thay đổi theo bối cảnh, và có thể mơ hồ. Theo đó, tác giả Gee cho rằng một người có nhiều bản sắc khác nhau, không phải liên quan đến những trạng thái ổn định mà là những tương tác và thể hiện của họ trong xã hội. Như vậy không có nghĩa là tác giả phản bác sự thật rằng mỗi chúng ta đều có bản sắc cốt lõi (tr.99), tức là thứ cố định, mà thay vào đó tác giả đang nhìn nhận bản sắc theo đường hướng văn hoá xã hội để giải thích tại sao khái niệm này có thể được sử dụng làm công cụ phân tích trong nghiên cứu giáo dục. [5].

Để hiểu một kiểu người nào đó trong một bối cảnh nào đó nghĩa là gì, tác giả Gee (2000) mô tả bốn cách nhìn nhận bản sắc, được trình bày như sau:

Bốn cách nhìn nhận bản sắc:

	Quá trình		Lực	Nguồn gốc lực
1	Bản sắc-tự nhiên: trạng thái	phát triển từ	sức mạnh tự nhiên	trong tự nhiên
2	Bản sắc-thể chế: vị trí	được uỷ quyền bởi	người có thẩm quyền	trong thể chế
3	Bản sắc-diễn ngôn: đặc điểm cá nhân	được nhận ra ở	diễn ngôn	từ những cá nhân “lí tính”
4	Bản sắc-quan hệ: trải nghiệm	được chia sẻ bởi	thực tế	từ nhóm cùng “quan hệ”

[Gee, 2000, tr.100]

Tác giả Gee đưa ra ví dụ cho mỗi cách nhìn về bản sắc là: một người có thể vừa là một anh/ chị/em song sinh, là một giáo sư đại học, một người ăn nói duyên dáng, và một tín đồ Trekkie (người hâm mộ chương trình truyền hình Mỹ Star Trek). Đại khái là, cách nhìn thứ nhất là bản chất trời sinh của mỗi chúng ta, cách nhìn thứ hai là do vị trí của chúng ta trong xã hội, cách nhìn thứ ba là do những gì người khác nhận ra ở chúng ta, và cách nhìn thứ tư là do những trải nghiệm thực tế của chúng ta trong những nhóm cùng quan hệ/ sở thích. Tác giả nhấn mạnh rằng bốn cách nhìn nhận này không phải tách rời nhau mà lồng ghép vào nhau, tạo nên bản chất nhiều mặt của bản sắc và tính dễ thay đổi theo những ảnh hưởng ngoại cảnh. Đây là bốn cách để hiểu bản sắc hoạt động như thế nào khi một người hành động trong một bối cảnh cụ thể. Theo quan niệm này, và những nhà nghiên cứu khác (ví dụ Flum & Kaplan, 2012) cũng đồng tình rằng, bản sắc, trong nghiên cứu hiện nay, có ý nghĩa cả về mặt cá nhân lẫn xã hội, liên quan đến sự tác động qua lại lẫn nhau giữa cá nhân và xã hội.

Theo khái niệm bản sắc nói trên, việc xây dựng bản sắc, theo Gee (2000), là một quá trình liên tục xây dựng và xây dựng lại dựa trên sự tác động qua lại giữa cá nhân và xã hội, trong đó cá nhân loại bỏ những bản sắc lỗi thời và tạo cơ hội cho những bản sắc mới phát triển để phù hợp với những thay đổi, đặc biệt là trong xã hội hiện nay. Thật vậy, những nghiên cứu theo thuyết văn hoá xã hội xem bản sắc là một quá trình động, liên tục hình thành qua các hoạt động, chứ không phải là một tập hợp các đặc điểm cố định vốn có (Taylor, 2017). Không phải vì anh nói anh là giáo viên nghĩa là anh là giáo viên, thay vào đó, bản sắc này được nhìn nhận thông qua những hoạt động của anh trong một bối cảnh diễn ngôn cụ thể. Khi anh chuyển sang bối cảnh diễn ngôn khác, anh sẽ mang theo bản sắc đó như một nền tảng cơ sở để tạo ra các hoạt động mới, thế giới mới, và cách hiện diện mới. Với nghĩa này, bản sắc tạo nên không gian cho cá nhân nỗ lực hơn và là tài nguyên để cá nhân xây dựng cách hiện diện mới (Taylor, 2017). Flum và Kaplan (2012) cũng chia sẻ rằng việc xây dựng bản sắc là sản phẩm của sự tương tác giữa cá nhân và bối cảnh.

Trong tài liệu nghiên cứu về bản sắc trong lĩnh vực đào tạo giáo viên, quan điểm văn hoá xã hội đối với việc xây dựng bản sắc cho chúng ta nhìn thấy một người giáo viên được hình thành như thế nào theo nghĩa rộng. Các kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng cách giáo viên tham gia vào các hoạt động chuyên môn như hội thảo, tập huấn, các khoá đào tạo, hay cách họ sử dụng các phương pháp giảng dạy và công nghệ mới, v.v. có thể dẫn đến cách họ xây dựng và xây dựng lại bản sắc giáo viên của họ (Flores & Day, 2006). Đối với giáo viên mới vào nghề, đó là một ‘cuộc chiến từ hai phía’, theo Flores & Day (2006): họ nỗ lực tạo ra thực tế bằng cách một mặt làm sao để công việc khớp với lí tưởng, điều mà họ mong muốn đạt được, và một mặt lại chịu áp lực từ sức ép của nhà trường (tr.220). Đây là quá trình mở, diễn ra liên tục, đa dạng, luôn thay đổi, và thông qua các yếu tố trung gian của thực tế người giáo viên và những niềm tin và giá trị họ nắm giữ, những điều vốn dĩ mơ hồ và được định hình bởi những ý niệm lí tưởng họ muốn mình trở thành. Việc xây dựng bản sắc giáo viên, theo nghĩa này, là sự tương tác giữa bản ngã và bối cảnh mà cá nhân hoạt động.

### 3.2. Khái niệm “bản ngã”

Theo quan điểm văn hoá xã hội, bản ngã được định nghĩa là “ý nghĩa mà chúng ta giữ cho mình khi nhìn vào bản thân mình” [Stets & Burke, 2003, tr.130]. Rodgers và Scott (2008) làm rõ hơn khái niệm bản ngã khi đặt nó song song với khái niệm bản sắc: bản ngã lúc này có thể được hiểu như thứ tạo nên ý nghĩa còn bản sắc là ý nghĩa được tạo nên, ngay cả khi bản ngã và bản sắc biến đổi theo thời gian. Rodgers và Scott cho rằng bất kể những thay đổi và bản chất không định hình của bản ngã, người ta vẫn tin rằng bản ngã vẫn có thể được nhận ra qua thời gian và có tính nhất quán, cho phép chúng ta bước vào thế giới với một mức độ tự tin nhất định. Theo đó, bản ngã sẽ bao trùm lên (tất cả) bản sắc và sẽ được hiểu như một chỉnh thể nhất quán nhưng lại liên tục phát triển, được xây dựng và tự xây dựng có chủ ý và không chủ ý, được tái xây dựng và tự tái xây dựng, khi tương tác với những bối cảnh văn hoá, những thể chế, và những con người mà bản ngã đó sống cùng, học tập, và hoạt động [Rodgers và Scott, 2008, tr.739].

Markus và Nurius (1986) xây dựng khái niệm những bản ngã có thể, đại diện cho những điều mà chúng ta nghĩ là mình nên trở thành, mình muốn trở thành, và mình sợ trở thành (tr.954). Trong ba khía cạnh đó của bản ngã, khía cạnh bản ngã nên trở thành, đại diện cho những điều được xem là nghĩa vụ hay trách nhiệm, và khía cạnh bản ngã muốn trở thành, đại diện cho những hi vọng và lí tưởng của cá nhân, là hai khía cạnh ổn định nhất (Lauriala & Kukkonen, 2005). Theo đó, Lauriala và Kukkonen đã chỉ ra mối tương quan giữa bản ngã và việc xây dựng bản sắc, dựa trên quan điểm văn hoá xã hội rằng bản sắc được xây dựng khi các yếu tố bên trong như những lí tưởng và kì vọng của cá nhân (tương ứng với bản ngã muốn trở thành) gặp gỡ và tương tác với các yếu tố bên ngoài như những chuẩn mực và áp lực của xã hội (tương ứng với bản ngã nên trở thành). [6].

### **3.3. Mối quan hệ giữa bản sắc và bản ngã**

Như được trình bày ở phần trên liên quan đến mối quan hệ giữa bản sắc và bản ngã, bản ngã là điều tạo nên ý nghĩa của một cá nhân còn bản sắc là ý nghĩa được tạo nên về cá nhân đó. Dù bản ngã có bản chất mơ hồ và không cố định, bản ngã vẫn có tính nhất quán qua thời gian và bao trùm lên bản sắc.

Trong mỗi quan hệ cụ thể với bản sắc giáo viên, bản ngã với ba khía cạnh của nó, gồm bản ngã thật (cái hiện có), bản ngã nên có (cái được xã hội hay bên ngoài muốn là nên trở thành), và bản ngã lí tưởng (cái được cá nhân đặt mục tiêu đạt được) cho thấy bản chất của việc xây dựng bản sắc giáo viên liên quan đến những yếu tố cả bên trong và bên ngoài [Beauchamp & Thomas, 2009, tr.179]. Cụ thể là, những yếu tố bên trong bao gồm những niềm tin, giá trị, và lí tưởng về hình ảnh người giáo viên mà một người khao khát muốn trở thành, còn những yếu tố bên ngoài là những mong đợi và ràng buộc từ phía người học, trường học, và xã hội đặt ra cho người giáo viên. Hai phía hay hai yếu tố này luôn tương tác với nhau, đặt người giáo viên luôn trong tình trạng thương lượng, đấu tranh, và xây dựng và tái xây dựng bản thân. Như vậy, điều đáng nhấn mạnh là trong khi một giáo viên có thể có của riêng mình những ý niệm về người giáo viên mà họ muốn trở thành một cách lí tưởng nhất (bản ngã lí tưởng), sự tương tác giữa những giá trị lí tưởng đó với bối cảnh có thể cuối cùng lại dẫn đến một hình ảnh giáo viên nào đó khác với lí tưởng trong một bối cảnh nào đó (bản ngã thật).

### **3.4. Khoảng trống cần nghiên cứu**

Tài liệu nghiên cứu trong chủ đề bản sắc giáo viên cho thấy một bức tranh sinh động trên nhiều bối cảnh. Trong bối cảnh tiếng Anh chuyên ngành ở bậc đại học, Tao và Gao (2018) cho thấy giáo viên gặp thử thách về mặt bản sắc chuyên môn khi dạy người học có kiến thức chuyên ngành cao hơn họ (tr.1). Trong bối cảnh giáo viên xây dựng bản sắc như một nhà nghiên cứu để phục vụ cho chuyên môn, Taylor (2017) đã mô tả cách thức một giáo viên xem mình và được người học xem mình là nhà nghiên cứu trong những diễn ngôn lớp học cụ thể. Trong ngữ cảnh giáo viên mới vào nghề, nhiều nhà nghiên cứu đã cho thấy một quá trình tương tác nhiều mặt của người giáo viên trẻ, gồm những trải nghiệm trong quá khứ, những tác động của bối cảnh hiện tại, và những dự định tương lai, chính là quá trình mà những giáo viên đó liên tục trải qua để xây dựng và tái xây dựng mình như là giáo viên (Oruç, 2013). Tương tự, Flores và Day (2006) chỉ ra yếu tố bối cảnh chính là yếu tố kích thích việc xây dựng và xây dựng lại bản sắc giáo viên đối với những giáo viên trẻ mới vào nghề. Dù cho ở

những bối cảnh khác nhau, tất cả những nghiên cứu này có điểm chung là minh họa quá trình xây dựng bản sắc giáo viên như một quá trình tương tác giữa những yếu tố cá nhân và ngoại cảnh. Tuy nhiên, trong khi đem lại những kết quả và những giá trị đáng kể trong nghiên cứu bản sắc giáo viên, những nghiên cứu trước đây lại không cho thấy một cái nhìn sâu và chi tiết về vai trò của từng yếu tố cụ thể để gợi ý rằng yếu tố nào mang tính quyết định hay nổi bật hơn. Cụ thể đối với yếu tố bản ngã, White & Ding (2009) tranh luận rằng bản ngã chính là yếu tố quan trọng có vai trò quyết định, trong bối cảnh một giáo viên kì cựu quyết định học thêm để sử dụng những công nghệ giảng dạy mới; lúc đó bản ngã lí tưởng có ảnh hưởng mạnh nhất, quyết định mức độ giáo viên tham gia vào các cơ hội học tập mới. Đối với bối cảnh giáo viên trẻ mới vào nghề, những người được cho là bản sắc vẫn còn mang tính tạm thời (Beauchamp & Thomas, 2009), nghiên cứu việc họ xây dựng bản sắc để làm rõ vai trò của bản ngã là nội dung vẫn chưa được khai thác. Đó chính là khoảng trống cần để tiến hành nghiên cứu này.

#### 4. Kết quả nghiên cứu

Trong phần này, kết quả nghiên cứu sẽ được trình bày theo hai phần. Phần một mô tả bối cảnh chung của việc xây dựng bản sắc giáo viên của bốn giảng viên trẻ tham gia nghiên cứu này. Phần hai mô tả từng giảng viên cụ thể, tập trung vào mối quan hệ giữa bản ngã và việc hình thành bản sắc. Những kết quả định tính này trả lời trực tiếp cho câu hỏi nghiên cứu đã nêu trong phần Mở đầu: Bản ngã có vai trò như thế nào trong việc xây dựng bản sắc giáo viên của những giảng viên tiếng Anh mới vào nghề?

##### 4.1. Bối cảnh chung của việc xây dựng bản sắc giáo viên của bốn giảng viên trẻ

Các giảng viên A, B, C, D là những giảng viên trẻ tốt nghiệp đại học cùng một trường, một khoa, và một niên khoá. Họ được tuyển dụng làm giảng viên ở Khoa tiếng Anh cùng một thời điểm và bắt đầu thời gian tập sự cũng như trở thành giảng viên chính thức cùng một thời điểm. Họ cũng đang theo học chương trình Thạc sĩ cùng một khoá. Họ không chỉ là những đồng môn, đồng nghiệp với nhau, mà còn là những người bạn của nhau ngoài đời. Nhiều điểm chung này giữa họ đã tạo điều kiện phát triển các cơ hội học tập lẫn nhau/ học từ bạn, ví dụ tham khảo nhau hay chia sẻ các phương pháp lên lớp, các hoạt động dạy-học, các tài liệu dạy-học, như các giảng viên đã nói trong phỏng vấn.

Trong thời gian tập sự và cả trong năm đầu tiên trở thành giảng viên chính thức, các giảng viên này được phân công giảng dạy các học phần Thực hành tiếng như nghe, nói, đọc, viết cho sinh viên Khoa tiếng Anh và cho cả những sinh viên không chính quy. Bên cạnh việc giảng dạy, họ còn được khoa và trường giao các công việc liên quan đến Đoàn Thanh niên, Hội Sinh viên, và các công việc cộng đồng khác. Như vậy, cuộc sống của người giáo viên của tất cả bốn giảng viên này luôn xoay quanh các trục công việc chính là giảng dạy, học thạc sĩ, và làm việc trường (từ của những giảng viên này). Chính các trục công việc chính này đã giúp tạo ra hình ảnh họ là ai, như giảng viên B nói:

Em phải vừa đi dạy, vừa đi học, rồi làm việc trường, ngày nào cũng quá nhiều việc nhiều khi em cảm thấy không kham nổi... nhưng con người em đã quen với các khó khăn nên em phải cố gắng thôi.

Những giảng viên khác cũng chia sẻ những suy nghĩ tương tự, ví dụ như:

Nhiều khi việc trường đột xuất, rồi bài vở quá nhiều, em không còn cầu kì [trong việc soạn bài] nữa mà đã biết tự chuẩn bị cho mình phương án B. (giảng viên D).

Trên con đường em nỗ lực thì em cũng gặp chướng ngại vật là bị giới hạn thời gian, vừa đi dạy, vừa đi học, rồi việc trường nhiều quá, em thấy mình không đủ thời gian làm những việc em muốn. (giảng viên A).

Những chia sẻ của các giảng viên về các công việc họ phải đảm nhận như dạy, học, làm việc trường, đã tạo ra những ảnh hưởng đáng kể trong quá trình xây dựng họ là ai, những ảnh hưởng mà theo họ nói là vừa mang tính tiêu cực lẫn tích cực, theo cách như giảng viên C đã mô tả là “em đã biết tiết chế bản thân”.

Một điểm nổi bật đối với nhóm giảng viên trẻ này khi nói về cách họ xây dựng bản sắc giáo viên, đó là một thực tế rằng họ đang là giảng viên đại học ở độ tuổi rất trẻ. Đối với họ, sự chuyển tiếp từ việc là sinh viên lên thẳng việc là giảng viên đại học, đã tạo ra một xung đột tâm lí về mặt bản sắc đáng kể, ví dụ như:

Em quá trẻ khi dạy người lớn tuổi hơn em [học viên các lớp buổi tối] nên vai trò của giáo viên và học viên không có. Cách họ xưng hô trên lớp, thái độ của họ... khi dạy đối tượng đó em muốn mình trở nên nghiêm túc nhưng học viên lại chưa nghiêm túc, đôi khi em căng thẳng và nghi ngờ về năng lực bản thân. (Giảng viên C).

Ở một góc độ khác, giảng viên C nói thêm về khoảng cách tuổi tác giữa người dạy và người học đã tạo ra xung đột bản sắc như sau:

Với sinh viên đại học, vì giáo viên gần độ tuổi với sinh viên nên giáo viên hiểu được tâm lí của sinh viên và áp dụng vào lớp để tạo không khí thoải mái trong lớp học. Nhưng giáo viên cần có khoảng cách, cần có sự kính trọng của sinh viên để phù hợp với môi trường học đường. Nếu giáo viên dễ quá thì sinh viên sẽ được đằng chân lân đằng đầu. (giảng viên C).

Giảng viên A cũng cho biết đã trải qua những xung đột tương tự về bản sắc, ví dụ:

Lúc trước em nghĩ nên thân thiện gần gũi với sinh viên, như vậy sinh viên sẽ học thoải mái hơn, nhưng sau một thời gian dạy thì hình ảnh thân thiện đó có thể làm cho sinh viên không tôn trọng giáo viên đúng mức nên em quyết định nghiêm khắc hơn.

Tóm lại, cả bốn giảng viên trẻ này đều cho thấy đã có những điều chỉnh bản thân sau thời gian tập sự và trong năm đầu tiên dạy chính thức, từ việc là một người giảng viên muốn thân thiện gần gũi với sinh viên vì khoảng cách tuổi tác ít, cho đến việc trở thành những giảng viên nghiêm khắc hơn.

#### **4.2. Bản ngã và việc xây dựng bản sắc của những giảng viên mới vào nghề**

##### **4.2.1. Giảng viên A: “Đã làm gì thì phải làm tốt nhất”**

Một cách lí tưởng, giảng viên A muốn mình trở thành một giáo viên luôn tự tin và thoải mái trên bục giảng để có thể truyền đạt kiến thức cho người học. Giảng viên A làm rõ ý “tự tin” bao gồm kĩ năng tiếng Anh tốt để có thể làm mẫu cho sinh viên và kiến thức chuyên môn tốt. Với ý “thoải mái” giảng viên A nhấn mạnh đó là không khí lớp học thoải mái trong đó sinh viên như vừa học vừa chơi. Hình ảnh giáo viên lí tưởng này, theo giảng viên A trả lời trong phỏng vấn, có được từ khi giảng viên này bắt đầu giai đoạn tập sự và đi dự giờ các giáo viên khác nên đã học tập mỗi người một ít để bắt đầu xây dựng hình ảnh của riêng mình.

Tuy nhiên, thực tế giảng dạy đã tạo ra điều có thể gọi là xung đột, như lời kể của giảng viên A:

Trong lớp dạy Nói của em, em cứ nghĩ là mình dạy Nói thì mình phải nói tiếng Anh hoàn toàn. Nhưng có lần em nhìn xuống lớp và thấy sinh viên mặt ngơ ra, em mới nghĩ lại là mình đang phấn đấu để nói tiếng Anh hoàn toàn nhưng mà các em không hiểu, vậy thì hiệu quả tiết học không có. Cuối cùng em đã thay đổi quan niệm về một tiết học hiệu quả là như thế nào chứ không phải mình cứ nói tiếng Anh hoàn toàn là được.

Những trải nghiệm như câu chuyện trên rõ ràng đã làm thay đổi nhận thức của người giáo viên trẻ này, từ khía cạnh giáo viên phải như thế nào (tập trung vào người dạy) đến khía cạnh sinh viên được cái gì (tập trung vào người học).

Ở một khía cạnh khác, ý muốn ban đầu của giảng viên này là tạo không khí lớp học thoải mái trong đó sinh viên như vừa học vừa chơi, đã bị thực tế tác động và làm thay đổi, như được chia sẻ trong phỏng vấn:

Sau một thời gian dạy thì em thấy hình ảnh thân thiện có thể làm cho sinh viên không tôn trọng đúng mức nên em đã quyết định nghiêm khắc hơn... Chẳng hạn lúc trước em hay kể chuyện hài trong lớp nhưng bây giờ em nghĩ lại và không kể nữa.

Khi được hỏi về quá trình xây dựng hình ảnh lí tưởng về người giáo viên diễn ra như thế nào, giảng viên A trả lời quá trình đó là một đường xoắn ốc. Bản ngã nên có của giảng viên này được mô tả là “chịu sức ép từ sinh viên và nhà trường”, điều đã làm giảng viên này điều chỉnh nhiều quan niệm cơ bản về bản sắc giáo viên. Tuy nhiên, hình ảnh lí tưởng trong sâu thẳm nhất của người giáo viên trẻ này, điều mà giảng viên này khẳng định cho đến bây giờ vẫn đang được nỗ lực xây dựng, là một người giáo viên luôn cố gắng hết sức làm tốt nhất công việc của mình một khi đã quyết định làm gì.

##### **4.2.2. Giảng viên B: “Em muốn trở thành một người thành công”**



Giảng viên B thể hiện đam mê trở thành một giáo viên rất rõ rệt qua tất cả những lần phỏng vấn và trong từng câu chuyện của giáo viên này. Đó là những câu khẳng định như “từ nhỏ em đã mơ ước làm giáo viên”, và “nếu là mẹ chồng em vẫn thích con dâu làm giáo viên”. Với đam mê làm giáo viên đó, đối với giảng viên này, một người giáo viên lí tưởng bao gồm hai yếu tố rõ rệt: dạy tốt (có chuyên môn tốt) và tạo động lực tốt cho người học, trong đó giảng viên này dành 55% cho yếu tố dạy tốt và 45% cho yếu tố động lực. Giải thích thêm về yếu tố động lực, giảng viên này chia sẻ về cuộc sống thuở nhỏ của mình với những khó khăn và bản thân đã vượt qua như thế nào. Điều đó đã làm nên sức mạnh trong người giáo viên trẻ này, và làm nên cả niềm tin mà giảng viên này cho rằng mình có thể giúp người học khi họ gặp khó khăn bằng cách “lấy bản thân làm gương cho các em”.

Tuy nhiên giảng viên B cũng thể hiện mâu thuẫn trong suy nghĩ của mình. Một mặt giáo viên trẻ này cho thấy mình đã vượt qua những khó khăn như thế nào và điều đó đã trở thành sức mạnh bản thân như thế nào, mặt khác giảng viên này lại cho biết:

Thình thoảng công việc làm em mệt mỏi và thấy chán, cũng ảnh hưởng đến động lực và em nản chí. Đôi khi em muốn bỏ bót... Nhưng em phải cố gắng hết sức mình, rồi cũng vượt qua.

Đối với giảng viên B, điều mạnh nhất giúp giáo viên trẻ này tiến lên phía trước, dù áp lực công việc, dù những chuyện vui buồn, dù thời gian eo hẹp cho mọi thứ, dù lương thấp, như được chia sẻ, đó là “em muốn trở thành một người thành công”.

#### 4.2.3. Giảng viên C: “Tính cách của em là thích giúp đỡ người khác”.

Giảng viên C cho biết ban đầu không muốn theo ngành Sư phạm nhưng vì sức ép gia đình nên đã chọn sư phạm. Sau thời gian tập sự và năm đầu tiên dạy chính thức, giảng viên C đã bắt đầu định hình rõ hơn những giá trị và niềm tin bản thân như là một giáo viên, như được chia sẻ sau đây:

Ban đầu em tự thúc đẩy bản thân, em lấy cảm hứng từ sinh viên, rồi thấy sinh viên tiến bộ từng ngày, sinh viên vẫn chọn mình, nên em thấy mình phải cố gắng trau dồi hơn.

Điều tích cực nhất đối với giáo viên trẻ này là thấy sinh viên tiến bộ khi học với mình. Đó chính là nguồn năng lượng để giảng viên này xây dựng cho mình hình ảnh một giáo viên lí tưởng, đó là “vừa nghiêm túc trong học thuật và kiểm tra đánh giá vừa thân thiện trong không khí lớp học”. Tuy nhiên hình ảnh lí tưởng đó cũng bị xung đột với thực tế, như chia sẻ sau đây:

Em muốn là một giáo viên hoà đồng cởi mở nhưng đôi khi lại gây tác động ngược và gặp những sinh viên phản hồi không mong muốn.

Xung đột có thể lớn hơn đối với những điều giảng viên C cho là không thể thay đổi được, như:

Vì là giáo viên trẻ, trình độ sinh viên thời nay có em rất tốt, bản thân thì chưa đi học nước ngoài, nên đôi khi em mất tự tin.

Và giảng viên C đã có những điều chỉnh:

Em quyết định cởi mở chia sẻ thẳng thắn với sinh viên, nói rằng em biết chừng đó và có thể học từ các bạn... cô biết điều này chưa biết điều này và nếu các bạn biết thì chia sẻ. Em thấy sinh viên thích như vậy.

Rõ ràng đó là sự dung hoà bản thân giữa áp lực từ phía sinh viên và giá trị bản thân, xuất phát từ điều mà theo giảng viên C là bản chất của người giáo viên trẻ này, như được chia sẻ sau:

Nghề dạy có tính chất là thành công của giáo viên thể hiện qua thành công của sinh viên. Khi em giúp đỡ người khác và họ tiến bộ em thấy tự hào về bản thân. Đó là tính cách của em.

#### 4.2.4. Giảng viên D: “Em có sự đồng cảm với người học”.

Giảng viên D cho biết đã có đam mê và năng khiếu với việc dạy học từ nhỏ: được bà ngoại dạy từ nhỏ, rồi có mẹ, có chị theo nghề dạy học. Chính truyền thống gia đình này đã ảnh hưởng đáng kể đến việc giảng viên D trở thành giáo viên. Quan trọng hơn, hình ảnh cô giáo bà ngoại đã là chất liệu cho việc xây dựng hình ảnh giáo viên lí tưởng của giảng viên này, như chia sẻ sau:

Em muốn việc học phải diễn ra thoải mái nhất. Em sợ giáo viên khắt khe, áp đặt. Em sợ giáo viên nổi dữ lên.

Quá trình xây dựng bản sắc của giáo viên trẻ này, như giảng viên D mô tả, khá suôn sẻ và thuận lợi, với những dấu hiệu tích cực từ những phản hồi của sinh viên như “cô dễ chịu”, “cô vui tính”. Thực tế từ

một năm tập sự và sau đó dạy chính thức cũng đã giúp giảng viên này có những điều chỉnh cho bản thân, chẳng hạn:

Ban đầu em dạy theo bản năng, nhưng sau đó em biết quan sát và có tiết chế hơn.

Hay những ảnh hưởng từ yếu tố bên ngoài đã tạo nên những thay đổi:

Ban đầu em suy nghĩ trong đầu và lên kế hoạch, rồi mọi thứ diễn ra theo đúng kế hoạch. Nhưng đôi khi cũng có những việc đột xuất [như việc Đoàn Thanh niên] và ảnh hưởng đến giờ dạy của em... Em đã biết có kế hoạch B.

Giảng viên D nhấn mạnh rằng ở đại học sinh viên phải tự chịu trách nhiệm về việc học của mình và không nên trông chờ vào giáo viên dạy mọi thứ, còn giáo viên chỉ giúp đỡ và hướng dẫn sinh viên cách học để họ tự học, vì điều quan trọng là giúp họ có kỹ năng học tập suốt đời. Với tinh thần đó, giảng viên D cho rằng một không khí lớp học dễ chịu, không nặng nề, làm sao để sinh viên thích học, là quan trọng nhất. Điều đó, theo giảng viên D, xuất phát từ cảm giác bản thân như là người học, với ấn tượng mạnh mẽ nhất từ cô giáo bà ngoại. Chính hình ảnh người học của bản thân đó là năng lượng để người giáo viên trẻ này xây dựng mình và tạo ra các lớp học của mình, như giảng viên này chia sẻ:

Em luôn đối xử với sinh viên như là những con người bình thường, họ cũng như em vậy. Em có sự đồng cảm cao với người học.

### 5. Thảo luận

Như Beauchamp và Thomas (2009) khẳng định: đối với giáo viên mới vào nghề, bản sắc vẫn còn mang tính tạm thời. Trong khi bản sắc giáo viên nói chung là thứ dễ thay đổi và luôn được xây dựng, đối với giáo viên trẻ mới vào nghề, việc bản thân xác định họ sẽ như thế nào với tư cách là giáo viên là điều khó nắm bắt và mơ hồ hơn cả vì thực tế và vai trò quá mới mẻ của họ. Đối với nhóm giảng viên trẻ này, quá trình xây dựng bản sắc của họ hầu như bắt đầu khi họ bắt đầu thời gian tập sự, khi họ đi dự giờ và học tập từ các đồng nghiệp lớn hơn như là nguồn tư liệu, rồi sau đó lờ mờ định hình khi họ dạy chính thức với sự cọ xát thật giữa những yếu tố ngoại cảnh như nhà trường và sinh viên và những giá trị và niềm tin bản thân. Quá trình tương tác thật giữa bản thân và bối cảnh này đã tạo ra những thay đổi đáng kể trong họ, những thay đổi về mặt ‘mình nên thế nào’ (bản ngã nên có), mà theo cơ sở lý luận (ví dụ Lauriala & Kukkonen, 2005) là không ổn định và được nhìn nhận bởi các yếu tố bên ngoài. Qua hai vòng phỏng vấn cách nhau một năm cho thấy những giảng viên trẻ này đã và đang trải qua những thay đổi đáng kể ở khía cạnh bản ngã nên có, chủ yếu xoay quanh vấn đề cơ bản “là một giáo viên thì như thế nào”, tức là bản sắc giáo viên, những thay đổi mà theo họ chủ yếu xuất phát từ áp lực của bối cảnh dạy ở bậc đại học.

Tuy nhiên, điều ổn định hơn và là cốt lõi để làm nên tính cá nhân trong mỗi giáo viên trẻ này, và cũng là năng lượng lớn nhất để họ quyết định mình nên thế nào là những giá trị và lý tưởng trong sâu thẳm của họ (bản ngã lý tưởng). Nếu đối với giáo viên nói chung thì bản sắc giáo viên tạo nên không gian cho họ nỗ lực, và hoạt động như một tài nguyên để họ xây dựng cách hiện diện mới mỗi khi tham gia vào từng diễn ngôn cụ thể (Taylor, 2017), đối với giáo viên trẻ mới vào nghề như những giảng viên này, khi mà bản sắc vẫn chưa thành hình, thì yếu tố bản ngã hay chính xác là những giá trị lý tưởng, mới chính là nguồn tài nguyên để họ xây dựng bản sắc trong từng diễn ngôn. Dù cho con đường hướng tới hay quá trình xây dựng bản sắc có những chướng ngại gì từ xung đột hay va chạm giữa yếu tố cá nhân và ngoại cảnh, và thậm chí đó là hiển nhiên đối với con đường mới được đi của những giảng viên trẻ này, thì điều tạo nên đường đi, cung cấp năng lượng, và quyết định phương thức đi của quá trình xây dựng bản sắc giáo viên, như giảng viên A mô tả là con đường xoắn ốc, chính là bản ngã lý tưởng.

### 6. Kết luận

Bài báo này trình bày một nhóm giảng viên trẻ như một nghiên cứu điển hình, không nhằm mục đích khái quát hoá kết quả nghiên cứu để có thể áp dụng vào những trường hợp khác, vì bản chất của bản sắc là khác biệt, và bản ngã, điều bên trong cá nhân để làm nên bản sắc, lại càng tinh tế hơn. Thật vậy, những gì bài báo muốn gửi gắm là một cái nhìn mở và sâu hơn về việc xây dựng bản sắc giáo

viên, cụ thể là đối với giáo viên trẻ mới vào nghề, vì họ phải trải qua rất nhiều thử thách và xung đột. Họ cần được hiểu hơn là được đánh giá, vì bản chất của việc xây dựng bản sắc là quá trình chứ không phải là sản phẩm. Bài báo kết thúc với hi vọng cung cấp thông tin cho những người làm công tác đào tạo giáo viên, nhất là giáo viên trẻ mới vào nghề hay đang ở giai đoạn tập sự. Quan trọng hơn, bài báo có ý khuyến khích giáo viên trẻ hãy xây dựng cho mình những lí tưởng và nhìn sâu vào bản thân để thấy những giá trị cốt lõi của họ, vì đó chính là chất xúc tác để họ xây dựng bản sắc giáo viên.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009), *Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education*. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189.
2. Dornyei, Z. (2005), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Mahwah.
3. Flores, M. A., & Day, C. (2006), *Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study*. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
4. Flum, H., & Kaplan, A. (2012), *Identity formation in educational settings: A contextualized view of theory and research in practice*. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 240-245.
5. Gee, J. P. (2000), *Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education*. *Review of research in education*, 25(1), 99-125.
6. Lauriala, A., & Kukkonen, M. (2005), *Teacher and student identities as situated cognitions*. *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*, 199-208.
7. Markus, H., & Nurius, P. (1986), *Possible selves*. *American Psychologist*, 41(9), 954- 969.
8. Oruç, N. (2013), *Early teacher identity development*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 207-212.
9. Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008), *40 The development of the personal self and professional identity in learning to teach*. *Handbook of research on teacher education*, 732.
10. Tao, J. T., & Gao, X. A. (2018), *Identity constructions of ESP teachers in a Chinese university*. *English for specific Purposes*, 49, 1-13.
11. Taylor, L. A. (2017), *How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction*. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16-25.
12. Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2010), *Student teachers' professional identity*. *Teaching and teacher education*, 26(8), 1563-1570.
13. Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005), "Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond". *Journal of language, Identity, and Education*, 4(1), 21-44.
14. White, C. & Ding, A. (2009), *Identity and self in e-language teaching*. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Clevedon, England: Multilingual Matters. Pp. 333- 349.

#### Identity construction of novice teachers of English: the role of self

**Abstract:** Teacher identity is a huge area of research in education in general and teacher training in particular, well-known for its employability for understanding teachers and what they do professionally. Being elusive and multi-faceted, teacher identity in literature has been viewed from different perspectives with different analytical lenses. This paper presents teacher identity construction in relation to teacher self. Basing on data from semi-structured interview, the paper describes how a cohort of novice teachers of English construct their teacher identity, with a focus on the role of self in forming identity. The findings show that, for novice teachers particularly, how to become a teacher is a process of continuous interaction between the individual and the context, in which self plays as the catalyst in the interaction.

**Key words:** teacher identity; teacher identity construction; self; novice teachers; interaction.

## NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

**LÍ THUYẾT VĂN HÓA XÃ HỘI CỦA VYGOTSKY  
VÀ CÁC CHIẾN LƯỢC HỌC TIẾNG ANH  
HUỲNH THỊ LONG HÀ\***

**TÓM TẮT:** Sự phát triển của các lý thuyết học tập khác nhau đã tạo ra một số ảnh hưởng đến việc giảng dạy ngôn ngữ và đồng thời tạo ra một số thay đổi trong các lớp học ngoại ngữ. Nó thúc đẩy giáo viên dạy ngoại ngữ hoặc ngôn ngữ hai trong việc tạo ra các môi trường học tập phù hợp với từng đối tượng học khác nhau cũng như lồng ghép việc giảng dạy các chiến lược học ngoại ngữ vào quá trình dạy. Một trong những lý thuyết có ảnh hưởng đến việc học, lý thuyết văn hóa xã hội được phát triển bởi Vygotsky (1987) và các đồng nghiệp, đã ảnh hưởng rất nhiều đến việc giảng dạy ngôn ngữ cũng như ngoại ngữ. Từ quan điểm lý thuyết văn hóa xã hội, học tập và phát triển được coi là một quá trình tương tác và những tương tác như vậy đóng vai trò trung gian cho việc tiếp thu ngôn ngữ. Bài báo này thảo luận về lý thuyết văn hóa xã hội và việc sử dụng lý thuyết này trong các nghiên cứu về chiến lược học ngoại ngữ. Cụ thể hơn, nó khám phá lý do tại sao lý thuyết này lại được sử dụng trong các cuộc điều tra về chiến lược học ngoại ngữ và trình bày các kết quả nghiên cứu khác nhau từ các nghiên cứu này. Bài báo kết thúc với ý nghĩa của việc sử dụng lý thuyết văn hóa xã hội và các chiến lược học ngoại ngữ trong lớp học tiếng Anh.

**TỪ KHÓA:** chiến lược học ngoại ngữ; lý thuyết văn hóa xã hội; giàn giáo; vùng phát triển gần; bối cảnh xã hội.

**NHẬN BÀI:** 27/4/2021.

**BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG:** 22/7/2021

**1. Mở đầu**

Trong nhiều năm, việc học ngoại ngữ đã được thuần túy xem như là một quá trình nhận thức và rất nhiều nghiên cứu đã tập trung vào khía cạnh nhận thức của việc học này. Đối với những người đang nghiên cứu trong lĩnh vực này, việc học ngoại ngữ được coi là một kỹ năng tiếp thu và sản sinh ra những kiến thức liên quan đến ngôn ngữ được học. Do đó, quá trình nhận thức được xem là cơ sở và nguyên nhân dẫn đến thành công hay thất bại trong nỗ lực của người học để thông thạo ngoại ngữ/ngôn ngữ thứ hai (King, 1987; Rueda, MacGillivray, Monzo, & Arzubiaga, 2001; Segalowitz & Lightbown, 1999, dẫn theo Samar and Dehqan, 2013). Vì vậy, trong một thời gian dài, các nhà nghiên cứu thường tập trung vào nghiên cứu các lĩnh vực về nhận thức bao gồm trí nhớ, cách tiếp cận xử lý thông tin, sự chú ý và ghi nhận (Samar and Dehqan, 2013).

Như Clarós (2011), dẫn theo Samar and Dehqan, 2013, đã phát biểu rằng: Các nhà nghiên cứu nhận thức đều có quan niệm rằng việc học ngôn ngữ là một quá trình nhận thức của cá nhân, trong đó kiến thức được xây dựng khi người học 1) tiếp xúc với đầu vào có thể hiểu được (comprehensible input); 2) được tạo cơ hội để đàm phán ý nghĩa; 3) và nhận phản hồi tiêu cực (negative feedback) hay sửa lỗi. Họ có xu hướng đồng ý rằng một người học cần được tiếp xúc với đầu vào. Tuy nhiên, không có sự đồng thuận về loại đầu vào cần thiết cho người học cũng như cách các đầu vào đó được xử lý để người học có thể tiếp thu (tr.145).

Quan niệm này của Clarós đã gặp phải nhiều lời chỉ trích từ những học giả ủng hộ lý thuyết văn hóa xã hội do nó xem thường bối cảnh xã hội trong quá trình học ngôn ngữ. Theo lý thuyết này, học tập không phải là một quá trình mang tính cá nhân và nó cần được học trong bối cảnh xã hội với sự giúp đỡ của bạn học hoặc giáo viên (Lantolf & Thorne, 2006; Yang & Wilson, 2006; Zuengler & Miller, 2006, dẫn theo Samar and Dehqan, 2013). Không giống như các phương pháp tiếp cận nhận thức, coi việc học là thứ phải học dựa trên một số giai đoạn đã định trước, lý thuyết văn hóa xã hội cho rằng việc học diễn ra trong môi trường văn hóa xã hội và xem người học như những người xây dựng tích cực cho môi trường học tập của chính họ (Johnson, 2006; Mitchel & Myles, 2004; Williams & Burden, 1997; dẫn theo Samar and Dehqan, 2013). Lý thuyết văn hóa xã hội, giống như lý

\* Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế; Email: htlongha@hueuni.edu.vn

thuyết nhận thức, quan tâm đến sự phát triển nhận thức nhưng khác với lí thuyết nhận thức, nó đặt các yếu tố xã hội lên hàng đầu. Nói cách khác, lí thuyết văn hóa xã hội cho rằng nếu không có tương tác xã hội với những người có hiểu biết hơn, thì sự phát triển nhận thức sẽ không xảy ra. Thật vậy, Lantolf và các cộng sự (1994; 2006, dẫn theo Samar and Dehqan, 2013) chỉ ra rằng trung gian, giàn giáo và bồi cánh xã hội là tiền đề cho sự phát triển nhận thức diễn ra.

Bên cạnh đó, các chiến lược học tập được các nhà ngôn ngữ học xem là một thành phần quan trọng trong việc học ngoại ngữ và nó đã được nghiên cứu rất nhiều trong những năm qua. Để có kết quả tốt hơn trong việc học ngoại ngữ, người học nên biết cách sử dụng các chiến lược học ngoại ngữ. Suy nghĩ, cảm nhận và cảm xúc cũng như tính cách và phong cách của người học ngoại ngữ đóng một vai trò rất quan trọng đối với sự phát triển của ngôn ngữ đích. Hơn nữa, người học luôn phát triển các chiến lược học ngoại ngữ của riêng mình sau một vài năm kinh nghiệm học ngoại ngữ. Nếu giáo viên ngoại ngữ nhận thức được các chiến lược này, họ có thể hướng dẫn người học theo cách hiệu quả hơn. Hơn thế nữa, nền tảng văn hóa xã hội được cho là có ảnh hưởng quan trọng đến việc thiết kế chiến lược học tập của người học. Chiến lược học từ mới, ngữ pháp, các thì, cách phát âm đúng, ngôn ngữ hàng ngày, kĩ thuật giao tiếp và cách viết bài luận được định hình dựa trên nền tảng văn hóa và xã hội của người học. Một số chiến lược được phát triển bởi chính người học, nhưng một số chiến lược lại được người học chú ý đến thông qua giáo viên. Về mặt này, việc học ngoại ngữ vốn được xem là một kĩ năng thuần túy mang tính cá nhân trước đây đã được nhìn nhận từ một góc độ hoàn toàn khác. Theo quan điểm của lí thuyết văn hóa xã hội về học tập (Lantolf, 2006; Remi & Lawrence, 2012), học ngoại ngữ là một kĩ năng xã hội đòi hỏi sự tham gia và tương tác tích cực của người học.

Bài báo này tìm hiểu các nhân tố văn hóa xã hội để có thể giúp phân tích và tìm hiểu các yếu tố và phương cách mà các yếu tố này dẫn đến sự phát triển về nhận thức, kĩ năng và ngôn ngữ của người học cũng như việc phát triển và sử dụng chiến lược học ngoại ngữ của người học trong quá trình học sẽ giúp cho việc dạy và học ngoại ngữ có hiệu quả hơn.

## 2. Nội dung

### 2.1. Giới thiệu lí thuyết văn hóa xã hội của Vygotsky

Lev Semyonovich Vygotsky là một nhà tâm lí học người Nga, người sáng lập lí thuyết về phát triển văn hóa và sinh học-xã hội của con người. Vào thập niên 1920 và 1930, Lev Vygotsky và các đồng nghiệp đã phát triển một cách tiếp cận mang tính văn hoá xã hội đối với sự phát triển nhận thức. Công trình của họ đã trở thành nền tảng cho nhiều nghiên cứu và lí thuyết về sự phát triển nhận thức trong suốt nhiều thập kỉ qua, đặc biệt được biết đến như lí thuyết văn hóa xã hội (sociocultural theory). Các lí thuyết của Vygotsky nhấn mạnh vai trò nền tảng của sự tương tác xã hội trong sự phát triển nhận thức, ông đã rất tin tưởng rằng cộng đồng đóng vai trò trung tâm trong tiến trình “tạo ra nghĩa”. Lí thuyết đã được sử dụng rộng rãi trên toàn thế giới trong ba lĩnh vực chính: tâm lí giáo dục, phương pháp giảng dạy và tiếp thu ngôn ngữ. [13].

Các nội dung chủ yếu trong lí thuyết văn hóa xã hội của Vygotsky thể hiện qua ba khái niệm chính sau đây:

#### **Thứ nhất, người hiểu biết hơn (MKO)**

Theo Vygotsky, ‘người hiểu biết hơn’ là người có hiểu biết hay năng lực cao hơn người học về một công việc, tiến trình hay khái niệm. Mặc dù MKO hàm nghĩa là giáo viên hay người lớn tuổi hơn, song nhiều khi các bạn đồng lứa hay hơn một vài tuổi của người học có thể là những cá nhân có nhiều kiến thức hay kinh nghiệm hơn.

Thật ra, người hiểu biết hơn không nhất thiết phải là giáo viên hay bạn học. Đôi lúc, người hiểu biết hơn có thể là các công cụ công nghệ điện tử hoặc các chiến lược học ngôn ngữ được người học sử dụng trong lớp học. Chia khóa của các MKO là họ phải có (hoặc được lập trình) nhiều kiến thức về chủ đề đang học hơn người học.

#### **Thứ hai, vùng phát triển gần (ZPD- Zone of proximal)**

Vygotsky (1978) lập luận rằng học tập là một quá trình xã hội xảy ra trong sự tương tác giữa các cá nhân và sự tương tác như vậy trong ‘vùng phát triển gần’ (ZPD) đóng vai trò trung gian cho việc tiếp thu ngôn ngữ. Ông coi ‘vùng phát triển gần’, “khoảng cách giữa trình độ phát triển thực tế được xác định bằng cách giải quyết vấn đề độc lập và mức độ phát triển tiềm năng được xác định thông qua việc giải

quyết vấn đề dưới sự hướng dẫn của người lớn hoặc phối hợp với những người đồng nghiệp có năng lực hơn” (Vygotsky, 1978, tr.86) như một yếu tố chính trong quá trình học tập.

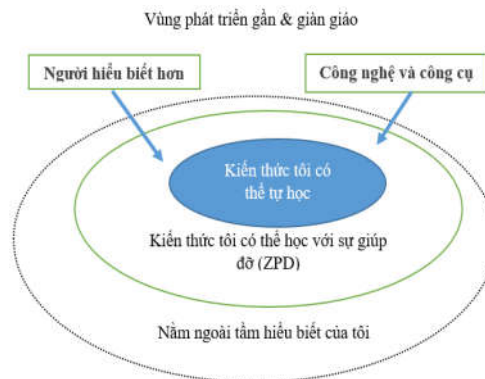
Vùng phát triển gần (ZPD) là một khái niệm trung tâm trong lý thuyết văn hóa xã hội giải thích vai trò quan trọng của giáo viên với tư cách là người trung gian và là trung tâm của khái niệm giàn giáo (Clark & Graves, 2004; Huong, 2003; Kozulin, 2004; Lantolf & Poehner, 2008; Lantolf & Thorne, 2006; dẫn theo Samar & Dehqan, 2013). Vùng phát triển gần là sự khác biệt giữa những gì người học có thể tự làm và những gì họ có thể làm khi được hỗ trợ.

### **Thứ ba, giàn giáo (Scaffolding)**

Giàn giáo có nguồn gốc từ một vài nghiên cứu lý thuyết (Wood và Middleton, 1975; Wood và cộng sự, 1976; dẫn theo Hasan & Karim, 2019) mô tả nó là một quá trình giữa những người dạy thành thạo như cha mẹ và người hướng dẫn đặc biệt cho trẻ em ở độ tuổi mẫu giáo. Trong bối cảnh của quá trình dạy và học ngoại ngữ, giàn giáo cộng hưởng với các quan điểm văn hóa xã hội, một lý thuyết rút ra những điểm tương đồng từ vùng phát triển gần của Vygotsky. Về mặt lý thuyết, giàn giáo giờ đây được hiểu là một lực lượng đặc biệt được cung cấp cho người học ở mức độ hỗ trợ có thể cho đến khi tiềm năng nhận thức của họ được bộc lộ để học hỏi hoặc tiếp thu các kỹ năng mới. Giàn giáo được liên kết với lý thuyết văn hóa xã hội của Vygotsky (1978) và đặc biệt là với vùng phát triển gần của ông. Theo Maybin, Mercer, and Stierer (1992), giàn giáo đề cập đến bản chất tạm thời nhưng thiết yếu của các hỗ trợ tương tác mà thông qua đó những người mới học ngoại ngữ được các giáo viên hoặc các bạn học khác hỗ trợ để phát triển các kỹ năng, khái niệm mới hoặc mức độ hiểu biết cao hơn.

Theo Wood và cộng sự (dẫn theo Hasan and Karim, 2019), giàn giáo được cung cấp bởi một giáo viên hoặc người lớn “cho phép một người mới học giải quyết một vấn đề, thực hiện một nhiệm vụ hoặc để đạt được một mục tiêu nằm ngoài nỗ lực không được hỗ trợ của người học” (tr.90). Họ đề xuất sáu đặc điểm của giàn giáo thành công: (a) thu hút sự quan tâm của người học trong nhiệm vụ; (b) giảm mức độ tự do trong nhiệm vụ để làm cho nó có thể quản lý được đối với người học; (c) duy trì hướng mục tiêu; (d) đánh dấu các tính năng quan trọng; (e) kiểm soát sự thất vọng; và (f) mô hình hóa các giải pháp cho nhiệm vụ. Họ lập luận thêm rằng cuối cùng việc xây dựng giàn giáo có thể dẫn đến “sự phát triển năng lực nhiệm vụ của người học với tốc độ vượt xa những nỗ lực không được trợ giúp” (tr.90).

Các khái niệm trong lý thuyết văn hóa xã hội của Vygotsky được minh họa như trong hình vẽ dưới đây.



### **2.2. Chiến lược học ngôn ngữ**

Việc hiểu ý nghĩa của các chiến lược học tập và có ý tưởng về các chiến lược chính mà người học ngôn ngữ sử dụng có tầm quan trọng trong việc hướng dẫn giáo viên ngôn ngữ khám phá cách học sinh của họ học ngôn ngữ và cung cấp cho giáo viên những thông tin hữu ích cho các điều chỉnh trong việc dạy trong tương lai.

Thông thường, một chiến lược được hiểu là một tập hợp các hành động mà người học thực hiện để tạo điều kiện thuận lợi cho việc học ngôn ngữ của họ (Oxford, 1996). Thuật ngữ chiến lược học ngôn ngữ đã

được định nghĩa theo nhiều cách khác nhau theo thời gian. Sau đây là một số định nghĩa của các chuyên gia trong lĩnh vực này:

Cụm từ "chiến lược học tập" đề cập đến các hành động và hành vi mà một người sử dụng để học (Oxford, 1989). Tất cả người học sử dụng các chiến lược để giúp họ thành công, nhưng không phải tất cả đều nhận thức được các chiến lược mà họ sử dụng. Như Oxford (1989) đã phát biểu: "... những người học thành công nhất có xu hướng sử dụng các chiến lược học tập phù hợp với tài liệu, nhiệm vụ và mục tiêu, nhu cầu và giai đoạn học tập của chính họ."

Oxford (1989) xác định sáu nhóm chiến lược lớn.

1. siêu nhận thức (ví dụ: tự giám sát, chú ý)
2. tình cảm (ví dụ: tự động viên bản thân, giảm lo lắng)
3. xã hội (ví dụ: đặt câu hỏi, nhận thức về văn hóa)
4. bộ nhớ (ví dụ: nhóm, hình ảnh, liên kết)
5. nhận thức (ví dụ: lí luận, phân tích, tóm tắt)
6. bồi thường (ví dụ: đoán nghĩa, sử dụng từ đồng nghĩa) [9]

Như vậy, có thể hiểu là các chiến lược học tập có liên quan rộng rãi với việc học ngôn ngữ. Theo Stern (1992), "khái niệm chiến lược học tập phụ thuộc vào giả định rằng người học tham gia một cách có ý thức vào các hoạt động để đạt được mục tiêu nhất định và chiến lược học tập có thể được coi là định hướng và kĩ thuật học tập có chủ đích." [10].

Lessard-Clouston (1997) phát biểu rằng việc giúp học sinh hiểu các chiến lược học ngoại ngữ tốt và đào tạo họ phát triển và sử dụng các chiến lược đó là những đặc điểm được đánh giá cao đối với một giáo viên ngoại ngữ giỏi. Theo Naiman, Frohlich và Todesco (1975), (dẫn theo Akay and Akbarov, 2015) những người học ngôn ngữ thứ hai thành công sử dụng sáu chiến lược sau:

1. Chọn các tình huống ngôn ngữ cho phép sử dụng sở thích (học tập) của một người;
2. Tích cực tham gia vào việc học ngôn ngữ;
3. Coi ngôn ngữ vừa là hệ thống quy tắc vừa là công cụ giao tiếp;
4. Mở rộng và sửa đổi sự hiểu biết của một người về ngôn ngữ;
5. Học cách suy nghĩ bằng ngôn ngữ;
6. Giải quyết các nhu cầu về tình cảm của việc học ngôn ngữ.

Dựa trên nghiên cứu sâu rộng về các chiến lược học tập (O'Malley & Chamot, 1990 và Rubin, 1975), những người học ngoại ngữ thành công sử dụng một số chiến lược học tập chung một cách hiệu quả. Rubin (1975) mô tả những người học ngoại ngữ "tốt" theo cách sau:

1. Họ là những người sẵn sàng đoán;
2. Họ là những người đoán chính xác;
3. Họ có động lực mạnh mẽ để giao tiếp;
4. Họ tìm kiếm các mẫu trong ngôn ngữ;
5. Họ cố gắng phân loại ngôn ngữ;
6. Họ phân tích ngôn ngữ;
7. Họ tận dụng mọi cơ hội luyện tập;
8. Họ theo dõi bài phát biểu của chính họ;
9. Họ chú ý đến ý nghĩa.

### **2.3. Lí thuyết văn hóa xã hội và các ứng dụng vào chiến lược học ngoại ngữ**

Thông thường, hầu hết các học giả nghiên cứu chiến lược học tập có xu hướng mô tả chúng là những hành vi có ý thức và có chủ đích để giải quyết các vấn đề cụ thể. Mặt khác, O'Malley và Chamot (1990) tin rằng việc sử dụng các chiến lược có thể đạt đến điểm tự động khi người học không còn ý thức về việc sử dụng chúng. Tuy nhiên, Jang and R. Jiménez (2011) đề xuất trong bài viết của họ về tác động của bối cảnh xã hội đối với chiến lược học ngoại ngữ theo quan điểm văn hóa xã hội rằng cả khía cạnh ý thức và tiềm thức của người học có chiến lược cần được xem xét để hiểu cách người học thiết lập các mục tiêu nhất định hướng hành động của họ. Cụ thể, một số cách mà các tương tác hàng ngày và các hệ thống xã hội lớn hơn ảnh hưởng đến người học không phải lúc nào cũng ở mức độ nhận thức có ý thức. Nói cách khác, ý tưởng của người học về những gì nên làm hoặc những gì được cho là phải làm trong một tình

huống nhất định đôi khi bắt nguồn từ những kinh nghiệm văn hóa tích lũy trong tiềm thức của họ về những thực hành thông thường (Bourdieu, 1991).

### 2.3.1. Bối cảnh xã hội và các chiến lược học ngoại ngữ

Gần đây, các nhà nghiên cứu (ví dụ, Donato và McCormick, 1994; Gao, 2006; Lantolf và Appel, 1994; Norton và Toohey, 2001; dẫn theo Jang and R. Jiménez, 2011), bị ảnh hưởng bởi công trình của Vygotsky và các đồng nghiệp, đã khẳng định rằng sự phát triển của các chiến lược dành cho người học bị ảnh hưởng nhiều bởi bối cảnh xã hội mà những chiến lược đó được sử dụng. Từ quan điểm này, các chiến lược được liên kết với các hoạt động nhận thức cụ thể và cả với các cộng đồng xã hội mà chúng diễn ra. Theo Lave và Wenger (1991) (dẫn theo Jang and R. Jiménez, 2011) các hoạt động, nhiệm vụ, chức năng và sự hiểu biết không tồn tại biệt lập mà được xây dựng dựa trên các hệ thống mối quan hệ phức tạp được phát triển trong môi trường xã hội. Cá nhân người học được xác định, cũng như tự xác định các mối quan hệ này. Hiểu được sự phát triển của các chiến lược dành cho người học từ quan điểm này vượt ra ngoài phạm vi cá nhân người học và tập trung vào lớp học và các tương tác cấu thành nó.

Do đó có thể nói rằng, từ quan điểm văn hóa xã hội, chiến lược người học được định nghĩa là một hoạt động xã hội phát triển thông qua trung gian của bối cảnh lớp học cụ thể, bao gồm các tạo tác, thực hành, tương tác và mối quan hệ giữa mọi người. Bằng cách tập trung vào bối cảnh cụ thể mà các chiến lược xuất hiện, Donato và McCormick (1994) cho rằng “các hiện tượng tâm lí (ví dụ, các chiến lược học ngoại ngữ) chỉ có thể hiểu được bằng cách kiểm tra nguồn gốc của chúng trong một hoạt động có địa điểm cụ thể về văn hóa (ví dụ, lớp học ngoại ngữ)” (tr.454). Điều giáo viên cần lưu ý ở đây là ngữ cảnh không tĩnh hoặc không được thiết lập sẵn. Thay vào đó, các hoạt động, thực hành và dự án cụ thể trong lớp học do giáo viên thực hiện có thể tạo ra một môi trường phong phú, nơi người học phát triển và sử dụng các chiến lược học ngoại ngữ tốt. Trong nghiên cứu điển hình của họ về một lớp học tiếng Pháp bậc đại học, các tác giả đã triển khai một hình thức thực hành mới có tên gọi là danh mục đầu tư việc làm. Danh mục này yêu cầu sinh viên cung cấp bằng chứng về sự phát triển ngôn ngữ của họ trong danh mục đầu tư cá nhân của họ. Giá định cơ bản là việc tạo ra một danh mục đầu tư làm việc này sẽ tái cấu trúc yếu tố xã hội của lớp học theo nghĩa là các chiến lược của người học được phát triển như là “sản phẩm phụ được xã hội hóa vào các hoạt động học ngoại ngữ trong lớp học” (Donato & McCormick, 1994, tr.454). Kết quả nghiên cứu đã cung cấp những bằng chứng về bản chất trung gian của các chiến lược dành cho người học: Các học sinh trong lớp học đã xác định, tinh chỉnh và phát triển các chiến lược của riêng mình trong khi tương tác với các học viên khác và tham gia vào dự án danh mục đầu tư, góp phần thiết lập một lớp học phản xạ và đối thoại văn hóa. Ví dụ thành công này về danh mục đầu tư việc làm nêu bật cách các định hướng chiến lược của sinh viên đối với việc học ngoại ngữ được phát triển trong sự tham gia của họ vào một lớp học dự án được thiết kế tốt. Do đó, điều quan trọng là giáo viên phải nỗ lực tạo ra các hoạt động cụ thể trong lớp học, vì những hoạt động này có thể truyền cảm hứng và khuyến khích người học xác định và phát triển các chiến lược học tập tốt. Ngoài ra, khi giáo viên làm rõ về nhu cầu tương tác với các học viên khác, cũng như nhu cầu xác định rõ ràng mục đích của người học, họ sẽ tạo điều kiện và nâng cao việc học tập của mình.

Để việc dạy và học ngoại ngữ đạt kết quả tốt, cả giáo viên và học sinh phải cùng thực hiện vai trò được chỉ định của mình bằng cách thực hiện các hành động thích hợp, chẳng hạn như giải thích, chỉ định, đánh giá, đặt câu hỏi, trả lời, thay phiên nhau, v.v. (Bloome, Puro, & Theodorou, 1989). Những học sinh không có các công cụ văn hóa phù hợp (ví dụ: ngôn ngữ, kiến thức theo kì vọng của giáo viên) cho các hoạt động này có thể không đọc được chương trình làm việc của giáo viên hoặc cấu trúc văn hóa của các hoạt động trong lớp học. Do đó, người học có thể sử dụng các hành động chiến lược đơn giản để vượt qua trong một tình huống nhất định. Từ góc độ văn hóa xã hội, lớp học ngoại ngữ không chỉ là nơi hướng dẫn trực tiếp các chiến lược hiệu quả mà còn là một đấu trường xã hội, trong đó các chiến lược dành cho người học ngoại ngữ xuất hiện và phát triển khi người học liên tục tham gia vào một cộng đồng thực hành với các giá trị, niềm tin và hành vi cho sẵn (Lave & Wenger, 1991, dẫn theo Jang and R. Jiménez, 2011).

### 2.3.2. Giàn giáo, vùng phát triển gần và các chiến lược học ngoại ngữ

Các nghiên cứu trước đây về giàn giáo đã chỉ ra rằng nó ảnh hưởng tích cực đến thành tích của người học (ví dụ, Helmer-Salaso, 2001; Mertzman, 2008; Murphy & Messer, 2000; Rueda, Monz & Higareda, 2004; dẫn theo Razaghi, Bagheri, & Yamini, 2019). Trong bối cảnh học ngoại ngữ, một số nhà nghiên cứu



đã tìm hiểu tác động của các chiến lược giàn giáo trong việc phát triển khả năng đọc hiểu (ví dụ, Attarzadeh, 2011; Ghafar Samar & Dehghan, 2013; Magno, 2010; Poorahmadi, 2009; Rahimi & Ghanbari, 2011; Rahimi & Tahmasebi, 2010) và báo cáo những tác động tích cực đối với chiến lược giàn giáo.

Ngoài ra, còn có các nghiên cứu xác nhận tác động tích cực của giàn giáo đối với việc học ngữ pháp (Donato, 1994; Danli, 2008), và từ vựng (Shoari & Aidinlou, 2015). Hầu hết các nghiên cứu về giàn giáo nói trên đều mang tính chất mô tả, nhằm mục đích liệt kê các chiến lược sử dụng giàn giáo được sử dụng bởi giáo viên trong các lớp học ngoại ngữ. Trong số ít nghiên cứu xem xét vai trò của giàn giáo đối với quá trình học kỹ năng nói tiếng Anh là nghiên cứu của Arfaei Zarandi và Rahbar (2014). Trong nghiên cứu của họ, nhóm người học thử nghiệm nhận được các chiến lược tương tác của giàn giáo và nhóm người học đối chứng được hướng dẫn nói thông thường trong mười buổi. Kết quả từ các phân tích phương sai hai chiều (two-way ANCOVA tests) cho thấy rằng các chiến lược giàn giáo tương tác có hiệu quả trong việc nâng cao khả năng nói của người học ngoại ngữ. Trong một nghiên cứu khác, Khaliliaqdam (2014) đã xem xét vai trò của giàn giáo thông qua các hoạt động giao tiếp về sự phát triển của giọng nói cơ bản đối với những người trưởng thành học ngoại ngữ. Kết quả cho thấy rằng đầu vào ngôn ngữ từ giáo viên cung cấp cấu trúc nhận thức và mô hình tổ chức ngôn ngữ cho người học và trình độ nói của người học được cải thiện vào cuối học kì. Abbasian, Ghahfarokhi, and Ghasemi (2015) đã nghiên cứu ảnh hưởng của phản hồi ngoài nhiệm vụ đối với kỹ năng nói ở người học tiếng Anh trẻ tuổi. Trong nhóm thực nghiệm, người học được hỗ trợ bằng cách nhận phản hồi được ghi lại ngoài nhiệm vụ từ giáo viên; trong nhóm đối chứng, người học có các nhiệm vụ tương tự nhưng nhận được phản hồi tại chỗ. Kết quả cho thấy khả năng nói của người học trong nhóm thí nghiệm cao hơn đáng kể so với nhóm đối chứng.

Từ những nghiên cứu trên, chúng ta có thể nhận thấy rằng việc cung cấp những hình thức hỗ trợ thích hợp đóng vai trò như một phương tiện bắc cầu để giúp người học phát triển các chiến lược liên quan đến hợp tác, nghĩa là tạo ra một môi trường hợp tác, hiểu được cách nâng đỡ người khác và cách trở thành giàn giáo, và cách trở thành người sử dụng ngôn ngữ độc lập.

### 3. Kết luận

Tổng quan nghiên cứu chiến lược học ngoại ngữ theo thuyết văn hóa xã hội do Vygotsky và cộng sự đề ra đã và đang được thực hiện rộng rãi trên thế giới. Những nghiên cứu này chỉ ra được vai trò của việc hướng dẫn các chiến lược học ngoại ngữ có tác dụng như thế nào trong việc giúp người học thực hiện nhiệm vụ được giao và trợ giúp suy nghĩ của họ để có thêm những ý tưởng mới, phát triển nhận thức hay hoàn thành tốt nhiệm vụ trong lớp học. Với những ưu thế riêng biệt của thuyết văn hóa xã hội trong nghiên cứu các chiến lược như đã được phân tích trên đây, bài báo này đề xuất những gợi ý cụ thể cho giáo viên trong việc hướng dẫn các chiến lược học ngoại ngữ cho sinh viên học ngoại ngữ. Thứ nhất, giáo viên cần chú trọng vào việc xây dựng một môi trường học tập có thể tạo điều kiện cho người học ngoại ngữ sử dụng các chiến lược tích cực để nâng cao việc học ngôn ngữ của họ (Takeuchi và cộng sự, 2007). Bằng cách coi lớp học ngôn ngữ như một cộng đồng học tập, giáo viên có thể giúp sinh viên “sử dụng tối đa các chiến lược cảm tính, nhận thức, siêu nhận thức và xã hội của người học để tác động đến cộng đồng học tập hiệu quả” (Takeuchi và cộng sự, 2007, tr.91). Hơn thế nữa, giáo viên cần chú trọng đến khái niệm người hiểu biết hơn (MKO) và vùng phát triển gần (ZPD) của người học để đưa ra sự hỗ trợ phù hợp nhằm khuyến khích người học phát triển những kiến thức và kỹ năng cao hơn trong quá trình học tập cũng như phát triển các chiến lược học ngoại ngữ phù hợp để bù đắp cho những phần kiến thức hoặc kỹ năng mà người học còn thiếu trong môi trường đó.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Abbasian, G. R., Ghahfarokhi, F., & Ghasemi, M. (2015, May), *The effect of off- task scaffolded feedback on young learners' speaking skill. Paper presented at the International Conference on Challenges in ELT & English Literature (CELT-EL): Facing the Current Issues, Ahar.*
2. Akay, C., & Akbarov, A. (2015), "Description of Learning Strategies and Socio-Cultural Background Influence on the Productive Skills of Turkish and Bosnian Students"; *Journal of Education and Human Development*, 4. doi:10.15640/jehd.v4n1a19.

3. Bloome, D., Puro, P., & Theodorou, E. (1989), *Procedural Display and Classroom Lessons*. *Curriculum Inquiry*, 19(3), 265-291. doi:10.1080/03626784.1989.11075331
4. Jang, E.-Y., & Jiménez, R. (2011), *A Sociocultural Perspective on Second Language Learner Strategies: Focus on the Impact of Social Context*. *Theory Into Practice*, 50, 141-148. doi:10.1080/00405841.2011.558443
5. Jang, E.-Y., & Jiménez, R. T. (2011), *A Sociocultural Perspective on Second Language Learner Strategies: Focus on the Impact of Social Context*. *Theory Into Practice*, 50(2), 141-148. doi:10.1080/00405841.2011.558443
6. Khaliliaqdam, S. (2014), ZPD, *Scaffolding and Basic Speech Development in EFL Context*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.497
7. Miller, P. (2011), *Theories of developmental psychology* (5th ed.). New York, NY: Worth Publishers.
8. Oxford, R. L. (1989), *Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training System*, 17(2).
9. Samar, R., & Dehqan, M. (2013); *Sociocultural theory and reading comprehension: The scaffolding of readers in an EFL context*, *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2. doi:10.5861/ijrsl.2012.183.
10. Saul McLeod, updated 2018: Simply psychology  
<https://www.simplypsychology.org/simplypsychology.org-vygotsky.pdf>. Truy cập ngày 22/07/2021
11. Stern, H. H. (1992), *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.
12. Takeuchi, O., Griffiths, C., & Coyle, D. (2007), *Applying strategies to contexts: The role of individual, situational, and group differences*. In I. A. D. C. E. Macaro (Ed.), *Language learner strategies* (pp.69–92). New York: Oxford University Press.
13. Vygotsky, L. (1987), *Thought and Language* (A. Kozulin, Trans.). London: The MIT Press.

### Vygotsky's sociocultural theory and language learning strategies

**Abstract:** The development of different learning theories has exerted some influence on language teaching and caused some changes in foreign language classrooms. It motivates foreign or second language (ESL/EFL) teachers in creating learning environments suitable for different individual learners as well as integrating the teaching of foreign language learning strategies into the teaching process. One of the most influential theories on learning, the sociocultural theory developed by Vygotsky (1987) and his colleagues has been used worldwide in three major disciplines: educational psychology, teaching methodology and language acquisition and has greatly influenced the ESL/EFL teaching contexts. From a sociocultural theoretical point of view, learning and development is seen as an interactive process and such interactions act as mediators in language acquisition. This paper discusses sociocultural theory and its application in ESL/EFL learning strategies studies. More specifically, it explores the reasons why this theory is used in ESL/EFL learning strategies research and also cites different findings from these studies. The article ends with the implications for using sociocultural theory and ESL/EFL learning strategies in the English classroom.

**Key words:** language learning strategies; socio-cultural theory; scaffolding; ZPD; social context.

## NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

## NÂNG CAO TÍNH TỰ CHỦ TRONG VIỆC HỌC TIẾNG ANH Ở BẬC ĐẠI HỌC

NGUYỄN LÊ BẢO NGỌC\*

**TÓM TẮT:** Tinh thần tự học luôn là một trong những phẩm chất cần thiết mà một người học muốn đạt kết quả như mong đợi cần có. Trong những trường hợp đặc biệt, khi người học không thể đến trường nhưng vẫn muốn mở rộng kiến thức thì khả năng tự học là điều vô cùng quan trọng. Bài báo này nhằm tìm hiểu thực trạng việc tự học môn tiếng Anh của sinh viên không chuyên ngữ tại Đại học Huế. Nhóm nghiên cứu đã tiến hành khảo sát 224 sinh viên để tìm hiểu nhận thức cũng như những khó khăn mà sinh viên đang gặp phải trong quá trình tự học, từ đó đưa ra những đề xuất phù hợp để nâng cao tính hiệu quả của việc tự học.

**TỪ KHÓA:** tự học; động lực; chiến lược tự học; học ngoại ngữ; ngôn ngữ và văn hóa.

**NHẬN BÀI:** 27/4/2021.

**BIÊN TẬP-CHÍNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG:** 22/7/2021

### 1. Đặt vấn đề

Trong giai đoạn hiện nay, tiếng Anh là một ngoại ngữ thông dụng nhất ở nước ta, là chìa khóa để hội nhập với thế giới bên ngoài và nắm bắt những tiến bộ khoa học kỹ thuật, văn hóa, văn minh của thế giới. Nhu cầu biết tiếng Anh, nắm vững ngôn ngữ này là cấp thiết đối với đa số người dân, từ nhân viên dịch vụ, cán bộ kỹ thuật, viên chức đến những chuyên gia trong nhiều lĩnh vực khác nhau. Tuy nhiên trong môi trường đại học, việc học tiếng Anh của sinh viên còn nhiều vấn đề đáng báo động, đặc biệt là ý thức của người học cũng như chất lượng dạy và học chưa đáp ứng được xu thế thời đại. Việc nghiên cứu tìm nguyên nhân và giải pháp cho vấn đề này là thực sự cần thiết, cấp bách.

Trên cơ sở các lý thuyết về vấn đề tự học, tự chủ của người học, chúng tôi tiến hành nghiên cứu bằng sự kết hợp giữa các phương pháp nghiên cứu định lượng và định tính thông qua bảng câu hỏi khảo sát và bảng câu hỏi phỏng vấn nhằm thu thập các thông tin cần thiết và xử lý chúng.

Mẫu đối tượng tham gia vào nghiên cứu này là 224 sinh viên không chuyên ngữ ở các trường và khoa thành viên thuộc Đại học Huế, đang theo học các lớp tiếng Anh cơ bản bậc 3/6 (B1) tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Kết quả của điều tra này nhằm làm sáng tỏ hai câu hỏi sau:

- Sinh viên nhận thức như thế nào về vấn đề tự học nói chung và tự học môn tiếng Anh nói riêng?
- Chiến lược tự học của sinh viên không chuyên ngữ hiện nay là gì?

Trong bài báo này chúng tôi phân tích thực trạng, nêu những nguyên nhân và đưa ra gợi ý các hoạt động nhằm khuyến khích sinh viên tăng cường ý thức tự học để hàn gắn những lỗ hổng trong quá trình học tập môn tiếng Anh không chuyên ngữ. Cũng từ kết quả khảo sát, chúng tôi đề xuất một số giải pháp để giúp việc dạy và học môn tiếng Anh không chuyên ngữ ở trường đại học đạt hiệu quả thiết thực hơn.

### 2. Thực trạng về tính tự chủ của sinh viên không chuyên ngữ trong việc học tiếng Anh tại Đại học Huế

#### 2.1. Thực trạng về năng lực tiếng Anh của sinh viên

Vào tháng 7/2013, Quy định về dạy và học ngoại ngữ không chuyên cho sinh viên các trường thành viên Đại học Huế được ban hành. Theo đó, một điều kiện cần để tốt nghiệp đại học, sinh viên phải đạt trình độ tiếng Anh bậc 3/6 (tương đương với B1) theo khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành.

Qua bảy năm thực hiện quy định này, dựa vào kinh nghiệm giảng dạy và tỉ lệ sinh viên đạt chuẩn khá thấp trong các kì thi cấp chứng chỉ B1, chúng tôi nhận thấy có sự chênh lệch lớn giữa trình độ đầu vào của sinh viên và các chuẩn về kĩ năng và kiến thức cần đạt được của đầu ra. Kết quả khảo sát với 224 sinh viên như chúng tôi đã đề cập ở trên đã cho thấy nguyên nhân sự chênh lệch này.

\* Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế; Email: nlbngoc@hueuni.edu.vn

Đầu tiên phải kể đến, động cơ học tập của sinh viên rất thấp. Với câu hỏi “Tại sao bạn học tiếng Anh”, phần lớn sinh viên (hơn 55%) trả lời rằng đến lớp học chỉ vì đây là một môn học có trong chương trình đào tạo. Sinh viên không nhận thấy sự cần thiết phải học tiếng Anh, cho đến khi gần ra trường, sinh viên được yêu cầu phải có chứng chỉ B1 làm điều kiện để xét tốt nghiệp đại học. Khá nhiều sinh viên bỏ lỡ các cơ hội việc làm vì nợ chứng chỉ này. Một số sinh viên phải thi nhiều lần mới đạt được chuẩn. Vậy tại sao sinh viên không tích cực học tập để đạt chuẩn theo đúng tiến độ mà chương trình đào tạo đề ra? Đây là những lí do khiến sinh viên không hứng thú, chủ động trong việc học ngoại ngữ?

Nguyên nhân khác không kém phần quan trọng đó là số tiết học dành cho học phần này không đủ để sinh viên có thể đạt được trình độ theo yêu cầu. Theo học chế tín chỉ, thời lượng dành cho việc tự học là không nhỏ nhưng trong bối cảnh sinh viên quá thụ động trong việc học, nếu không được quản lí và hướng dẫn, việc tự học của sinh viên dường như không mang lại một hiệu quả nào.

Hầu hết sinh viên đã học tiếng Anh trong thời gian bảy năm ở bậc phổ thông. Tuy nhiên không nhiều sinh viên thu nhận được kiến thức trong giai đoạn này để kế thừa, phát triển ở bậc học sau.

Vào năm 2007, Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành "Quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ" thì vai trò của người học được nhấn mạnh rõ rệt. Người học phải tích cực chủ động trong việc học và tự học mới đáp ứng tốt các yêu cầu của từng môn học và chương trình học.

Tuy nhiên, không phải người học nào cũng nhận thức được điều này. Ngay cả ở bậc đại học, phần lớn sinh viên vẫn còn học theo lối cũ, đó là phụ thuộc quá nhiều vào thầy cô và nghĩ rằng chuyên cần đến lớp đã là “học đầy đủ”. Trên thực tế, đào tạo theo hệ thống tín chỉ thì thời gian học ở lớp đã giảm gần một nửa đối với phần lớn các môn học và môn tiếng Anh dành cho sinh viên không chuyên ngữ ở Đại học Huế không là ngoại lệ. Trong phân bố chương trình của môn học này thì một tiết học trên lớp cần đến ba tiết tự học, chuẩn bị bài. Nhưng phần lớn sinh viên cho rằng không biết phải tự học như thế nào.

Chính vì vậy nghiên cứu này được tiến hành nhằm tìm hiểu những khó khăn mà sinh viên không chuyên ngữ gặp phải trong quá trình tự học môn tiếng Anh từ đó đề xuất những chiến lược tự học phù hợp giúp sinh viên phát huy tối đa năng lực và tận dụng tốt quỹ thời gian của mình.

## **2.2. Thực trạng về việc tự học tiếng Anh của sinh viên**

### **2.1.1. Vai trò của việc tự học**

Vấn đề tự học đã được các nhà giáo dục trên thế giới đề cập từ lâu, vào những năm 1970 đã có sách và bài báo viết về điều này. Trong lĩnh vực dạy và học ngoại ngữ, đầu những năm 80, Henri Holec được xem như là “cha đẻ” của thuật ngữ “learner autonomy” (tính tự chủ của người học). Trải qua hơn 40 năm, mối quan tâm về vấn đề này vẫn được duy trì, đặc biệt là trong bối cảnh ngày nay, khi dịch bệnh hoành hành, nhiều trường học phải đóng cửa và sinh viên phải tự học ở nhà. Trong bài báo xuất bản năm 2000 ở tạp chí Internet TESL Journal, Thanasoulas đã tổng hợp khá đầy đủ các định nghĩa và các quan điểm về vấn đề tự học. Trong đó, hiểu một cách cơ bản nhất, theo Holec (1981:3, trích dẫn theo Benson & Voller, 1997:1), tự học là “khả năng tự chịu trách nhiệm về việc học của chính mình”. Cùng quan điểm với Holec, Leni Dam (1990, trích dẫn theo Gathercole, 1990:16), định nghĩa tự học là sự sẵn sàng của người học và năng lực kiểm soát, giám sát việc học của chính mỗi người. Cụ thể là, một người được cho là có năng lực tự học khi người đó tự chủ trong việc chọn mục đích học, đặt mục tiêu, chọn tài liệu học tập, cách học, tự đặt ra các nhiệm vụ học tập, tự tổ chức quá trình học tập và tự đề ra các tiêu chí đánh giá.

### **2.2.2 Thực trạng việc tự học tiếng Anh không chuyên ngữ tại Đại học Huế**

Đại học Huế bao gồm tám trường thành viên, hai khoa trực thuộc và một phân hiệu. Ngoại trừ Khoa Giáo dục thể chất và phân hiệu, thì trong mẫu tham gia khảo sát ngẫu nhiên đều có đại diện sinh viên của các trường và khoa còn lại nên kết quả điều tra phản ánh được thực trạng khách quan.

Với câu hỏi “Bạn đánh giá tầm quan trọng của việc tự học môn tiếng Anh hiện nay như thế nào?”, theo thang đo từ 1 đến 4 (từ rất quan trọng đến không quan trọng), không ngạc nhiên khi thấy phần lớn sinh viên (57,6%) đều chọn 1, có 26,8% chọn 2, và 0,8% (2 sinh viên) chọn mức 3. Câu hỏi

này nhận được sự đồng thuận cao nhất trong tất cả các câu hỏi của bảng khảo sát, chứng tỏ đã có chuyển biến bước đầu trong nhận thức của sinh viên về vấn đề tự học. Đây là dấu hiệu đáng mừng, vì từ nhận thức đúng đắn, các bạn sẽ có những hành động phù hợp. Nhưng đi sâu vào các khía cạnh của vấn đề tự học, thì cuộc khảo sát cho kết quả không mấy khả quan. Mặc dù cho rằng việc tự học là quan trọng nhưng không có sinh viên nào dành 3 giờ mỗi ngày (có tiết trên lớp) cho việc tự học. Chỉ có 28% dành 2 giờ, 31,3% dành 1 giờ, thậm chí có 5% chỉ thỉnh thoảng tự học hoặc học không quá 1 tiếng mỗi ngày. Các bạn đã quan tâm đến việc lên kế hoạch và đặt mục tiêu cho khóa học (71,2%). Tuy vậy, việc thực hiện kế hoạch không được duy trì. Số liệu điều tra cho thấy chỉ có 35,7% thực hiện đều đặn còn 38,9% trả lời rằng, kế hoạch học tập chỉ được thực hiện trong thời gian đầu mà thôi. Ta có thể hiểu được nghịch lý này khi tìm hiểu về mục đích học tập của sinh viên. Chỉ có 38,4% học vì thích thú, vì có thêm tri thức còn đến 52,7% học vì đây là một môn học bắt buộc trong chương trình và điều kiện cần để tốt nghiệp. Một số em mặc dù không yêu thích nhưng nhận thấy sự cần thiết của tiếng Anh trong cơ hội tìm việc sau này nên có thái độ tích cực hơn trong việc học. Cá biệt, có em nghĩ rằng học để bố mẹ vui lòng. Như vậy ta thấy phần lớn các em không có mục đích học tập rõ ràng, xuất phát từ việc các em không tìm thấy động cơ đúng đắn. Điều này là một cản trở lớn trong việc đáp ứng các tiêu chí để trở thành một người học độc lập. Chính vì không yêu thích, không có động cơ (động cơ bên trong lẫn bên ngoài), nên các em không có kế hoạch cũng như phương pháp tự học phù hợp để đạt được hiệu quả học tập tốt. Gần 20% sinh viên cho rằng chỉ cần học cật lực trước kỳ thi là có thể đạt được kết quả cao. Đây là một quan niệm sai lầm, đặc biệt là với các môn học cần quá trình rèn luyện để có kỹ năng tốt như môn tiếng Anh.

Một trở ngại khác trong quá trình tự học môn tiếng Anh đó là sinh viên chưa có phương pháp và chiến lược học tập phù hợp. Phần lớn (60,3 %) cho rằng khó tập trung trong quá trình tự học. Trong đó bị sao nhãng bởi ảnh hưởng của các thiết bị điện tử và mạng xã hội là 70,1%. Một số thì thấy khó khăn vì môi trường xung quanh không được yên tĩnh, hoặc bản thân bị sức ỳ tâm lý ảnh hưởng quá lâu, chưa có thói quen tự học trước đó. Cả hai nhóm sinh viên, tự học một mình (chiếm 74%) và tự học theo nhóm (chiếm 8,1%) đều nhận thấy kết quả tự học chưa khả quan. Đối với môn tiếng Anh, đại đa số nhận thấy việc tự học kỹ năng Nói và Nghe là khó (số liệu tương ứng là 25% và 45%) vì không tìm được nguồn tài liệu phù hợp và không có bạn luyện tập cùng. Những khó khăn này hoàn toàn có thể khắc phục nếu động lực học tập của sinh viên được nâng cao.

Vậy ta giải quyết vấn đề động lực học tập như thế nào? Khi gỡ được nút thắt này thì quá trình tự học của sinh viên sẽ trở thành quá trình tự thân và chủ động hơn. Điều này dẫn đến một vấn đề khác, đó làm thế nào để nâng cao hứng thú học tiếng Anh trong sinh viên, vì khi có hứng thú, tự khắc động lực sẽ đến.

### **3. Các giải pháp nâng cao tính tự chủ trong việc học tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ**

Để nâng cao hiệu quả việc học và tự học tiếng Anh, cần có sự phối hợp tốt giữa thầy và trò; giữa phương pháp truyền đạt và sự khơi dậy hứng thú cho người học.

#### **3.1. Đối với giảng viên**

Phần lớn giảng viên đều nhận thức được việc luôn tìm tòi các phương pháp thích hợp để áp dụng trong lớp học, mang lại hiệu quả cho việc dạy và học. Với cách tiếp cận theo hướng giao tiếp (Communicative Approach), “học thầy không bẽ học bạn”, hoạt động học tập trong lớp cũng như ngoài lớp nên được tổ chức theo hình thức nhóm. Khi tổ chức hoạt động nhóm, theo Paul Nation (1989), nguyên tắc là “nhiều nhân tố kết hợp trong việc tạo nên hoạt động nhóm, ở đó mọi người tham gia đều cảm thấy thích thú, năng động và có ý nghĩa. Nếu những nhân tố này hỗ trợ cho nhau thì hoạt động nhóm sẽ thành công, ngược lại, sẽ thất bại”. Larsen-Freeman (1986) cũng đồng tình với quan điểm này khi cho rằng: “Một trong những điều cơ bản nhất của phương pháp giao tiếp là sinh viên sẽ thấy hứng thú hơn trong việc học ngoại ngữ nếu họ cảm thấy sẽ làm được những điều có ích từ ngôn ngữ mà họ học”. Vậy tùy vào từng đối tượng sinh viên, giảng viên sẽ chú ý đến những nhân tố làm cho người học cảm thấy “thích thú, năng động và có ý nghĩa”. Đó có thể là nhiệm vụ, bài tập giao cho mỗi nhóm phải phù hợp với khả năng của sinh viên, liên quan đến kiến thức (tiếng Anh) đã

học, (một ít) kiến thức chuyên ngành của từng nhóm sinh viên, và có thể được áp dụng trong đời sống thực tế (có đến 45% sinh viên đồng ý ở điểm này). Có thể tạo ra tính cạnh tranh giữa các nhóm và làm cho các thành viên trong cùng một nhóm có trách nhiệm phải đóng góp vào việc giải quyết công việc của nhóm thông qua việc tổ chức các bài tập dưới dạng các cuộc thi nhỏ, trong đó mỗi nhóm sẽ nộp sản phẩm của mình, dựa vào các tiêu chí cụ thể, các nhóm tiến hành bầu chọn sản phẩm của nhau. Việc bầu chọn có thể được tiến hành thông qua các ứng dụng mạng xã hội để tăng sự hấp dẫn và lan tỏa.

Theo Hird (1995), trong một lớp học theo hướng giao tiếp, giáo viên nên tạo ra không khí tương tác và không quá trang trọng. Trong môi trường như vậy, sinh viên sẽ không cảm thấy căng thẳng, và sẽ tự tin hơn khi giao tiếp với thầy cô. Họ sẽ không ngại hỏi để làm rõ vấn đề, từ đó hiểu bài sâu hơn. Khi hiểu được bài, chắc chắn niềm yêu thích với môn học sẽ được cải thiện. Niềm yêu thích được xây dựng, nuôi dưỡng trong lớp học sẽ khơi gợi sự tò mò, hứng thú và khát vọng tìm hiểu sâu hơn về môn học trong quá trình tự học của bản thân mỗi sinh viên. Ngày nay, với sự giúp sức của mạng xã hội, việc tạo ra không khí “tương tác và không quá trang trọng” chưa bao giờ thuận lợi đến thế, cả trong lớp học lẫn ngoài lớp học. Giảng viên có thể hướng dẫn sinh viên sử dụng một số ứng dụng trên máy tính hoặc điện thoại để vừa giải trí, vừa học; hoặc học online theo một số chương trình có hoặc không thu phí.

Một điểm tuy không mới nhưng gần đây đặc biệt được Bộ Giáo dục và Đào tạo nhấn mạnh trong chương trình tiếng Anh phổ thông đó là lồng ghép yếu tố văn hóa trong việc giảng dạy ngôn ngữ. Về mối quan hệ giữa văn hóa và ngôn ngữ trong nguyên tắc dạy học, Brown (2001) tin rằng, khi bạn dạy một ngôn ngữ, bạn cũng đồng thời dạy cả một hệ thống phức hợp gồm phong tục tập quán, các giá trị và cả lối tư duy. Theo ông, những hoạt động dạy học nên bao gồm sự thảo luận về sự khác nhau giữa các nền văn hóa. Điều này cũng phù hợp với nguyện vọng của sinh viên. Có đến 37,5% sinh viên cho rằng bài tập trong phần tự học không nên bó buộc trong khuôn khổ ngữ pháp hay đọc hiểu mà nên hướng đến việc tìm hiểu các nền văn hóa trên thế giới. Điều này sẽ kích thích trí tò mò, tạo động lực tìm hiểu, khám phá điều mới lạ ở sinh viên.

### **3.2. Đối với sinh viên**

Theo khảo sát thì có nhiều sinh viên cho rằng thái độ, phong cách giảng dạy của giáo viên là yếu tố tạo nên tiết học hứng thú và có hiệu quả. Không thể phủ nhận giáo viên đóng vai trò quan trọng trong việc tạo nên một giờ học sinh động, nhưng giáo viên không thể là yếu tố quyết định đến tính hiệu quả của việc học. Chính người học phải nâng cao tính chủ động bằng việc chuẩn bị bài trước khi đến lớp hoặc tích cực tham gia xây dựng bài học qua việc đặt câu hỏi và thảo luận. Khi người học nỗ lực làm chủ việc học thì hứng thú sẽ đến theo một cách tự nhiên. Như vậy tính chủ động và sự hứng thú trong việc học có tác động qua lại lẫn nhau, bổ trợ cho nhau. Theo Brown (1994), trong việc học ngôn ngữ thứ hai, người học sẽ thành công nếu có động cơ học tập thích hợp.

Như đã đề cập ở trên, phần lớn sinh viên tham gia khảo sát không có động cơ học tập rõ ràng nên cho rằng đa số các em đã học tiếng Anh từ bậc phổ thông cơ sở nhưng qua ít nhất bảy năm, đến bậc đại học, trình độ tiếng Anh của sinh viên không được cải thiện nhiều. Điều này thể hiện qua kết quả của các kì thi kết thúc học phần, rất nhiều sinh viên không đạt chuẩn đầu ra cho các kĩ năng nghe, nói, đọc, viết của môn tiếng Anh. Vậy ta hãy bắt đầu từ yếu tố động cơ. Một ví dụ dễ dàng nhận thấy đó là đối với những người đi xuất khẩu lao động sang các nước Hàn Quốc hay Nhật Bản, họ chỉ cần nỗ lực học tiếng trong vòng 3 đến 6 tháng là có thể giao tiếp ở mức cơ bản. Họ học hăng say và tăng cường thời gian tự học. Như vậy với xuất phát bằng động cơ đúng đắn (học để làm việc), họ làm chủ quá trình học và đạt được kết quả mong muốn. Vậy làm sao để người học tiếng Anh có được động cơ học tập đúng đắn?

Có thể trong quá trình dạy học, giảng viên kể những mẩu chuyện ngắn, những tình huống thực tế, nhờ biết tiếng Anh tốt, người ta vượt qua được các hiểm nguy hoặc đạt được những nguyện vọng chính đáng. Không hiếm những trường hợp sinh viên nhận được học bổng quốc tế nhờ tiếng Anh giỏi, nắm đầy đủ thông tin và hoàn thành tốt hồ sơ; có người tránh được tai nạn nhờ đọc hiểu được các dòng chữ cảnh báo trên các vật liệu nguy hiểm, độc hại.

#### 4. Kết luận

Kết quả của nghiên cứu cho thấy phần lớn sinh viên có nhận thức đúng đắn về việc tự học, tuy nhiên hiệu quả của quá trình này chưa cao. Để giúp sinh viên trở thành những người có khả năng tự học chất lượng thì cần có sự hỗ trợ hướng dẫn từ phía nhà trường và thầy cô. Về phía nhà trường cần tạo nên những góc tự học yên tĩnh có đầy đủ cơ sở vật chất cho quá trình tự học. Một số sinh viên còn đề xuất nhà trường nên đưa nội dung tự học thành một tiêu chí đánh giá bắt buộc trong chương trình học. Từ đó thúc đẩy những sinh viên chưa có tinh thần tự giác cao. Về phía giảng viên, cần giới thiệu những phương pháp cũng như nguồn tài liệu hữu ích và có cơ chế kiểm tra đánh giá các hoạt động tự học của sinh viên, đặc biệt khơi gợi những lợi ích thiết thực của việc làm chủ môn tiếng Anh trong thời đại toàn cầu hóa này.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Benson, P. & Voller, P. (1997), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
2. Brown, D. H. (1994), *Principles of Language Learning and Teaching*. United States of America: Tina: Carver
3. Brown, D. H. (2001), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Addison Wesley Longman, Inc.
4. Dam, L. (1990), *Learner Autonomy in Practice*. In Gathercole, I. (ed.). 1990, p. 16. CILT. Great Britain: Bourne Press.
5. Hird, B. (1995), *How communicative can English language teaching in China?* Prospect: The Journal of The Adult Migrant Education Program, 10 (3), pp. 21 – 27
6. Larsen-Freeman, D. (1986), *Techniques and Principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
7. Nation, P. (1989), *Group Work and Language Learning*. In Thomas Kral (Ed.), *Teacher development: Making the right moves* (pp. 160 – 169). English Language Programs Division: United States Information Agency
8. Thanasoulas, Dimitrios. (2000), "What Is Learner Autonomy And How Can It Be Fostered?". *The Internet TESL Journal*. VI: 1.

#### How to enhance learner autonomy in language learning at tertiary level

**Abstract:** When it comes to learning, being autonomous is one of the characteristics that every successful learner should have. Especially in certain circumstances when people can not go to school physically, they should acquire some necessary skills to manage their own study at home if they want to make their learning process effective. This paper aims to examine the reality of self - learning the subject of English in non-English major classes at Hue University with the participation of 224 students. It also addresses the constraints facing students in learning by themselves. Based on the result of the survey, appropriate suggestions are given to enhance learner autonomy.

**Key words:** learner autonomy; motivation; self-learning strategies; language learning; language and culture.

## NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

## KHẢO SÁT LỖI CÁC CỤM ĐỘNG DANH TRONG CÁC BÀI VĂN NGHỊ LUẬN CỦA SINH VIÊN NĂM THỨ 3 TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ, ĐẠI HỌC HUẾ ĐẶNG THỊ CẨM TÚ\* - THÁI TÔN PHÙNG ĐIỂM\*\* - TRẦN THỊ MINH THI\*\*\*

**TÓM TẮT:** Nghiên cứu này tập trung vào phân tích lỗi của các cụm động danh trong các bài văn nghị luận của sinh viên năm 3 Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Nghiên cứu được thực hiện dựa trên phương pháp sử dụng khối ngữ liệu. Sự chính xác của các cụm động danh sinh viên dùng trong bài luận của mình được xác định dựa trên chỉ số tần suất (Frequency  $\geq 6$ ) và chỉ số tương hỗ (Mutual Information  $\geq 3$ ) trích xuất từ khối ngữ liệu Corpus of Contemporary American English (COCA). Kết quả phân tích 10 bài luận dài tổng cộng 9.161 từ cho thấy rằng, mặc dù số lượng cụm động danh sinh viên sử dụng nhiều, số lượng cụm từ chính xác chỉ chiếm khoảng 40%. Các lỗi mắc phải thường do ảnh hưởng của ngôn ngữ mẹ đẻ (tiếng Việt) hoặc do lỗi ngữ pháp.

**TỪ KHÓA:** cụm động danh; bài luận; tần suất; chỉ số tương hỗ; lỗi.

**NHẬN BÀI:** 27/4/2021.

**BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG:** 21/7/2021

### 1. Mở đầu

Việc sử dụng chính xác các cụm động danh (verb-noun collocations, ví dụ: make a mistake, do a favour, face a problem, gain knowledge, v.v.) đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao năng lực tiếng Anh của người học. Tuy nhiên, để sử dụng chính xác và thành thạo các cụm từ kết hợp này trong giao tiếp (ở dạng nói và viết) là điều không dễ dàng. Đã có nhiều nghiên cứu trên thế giới chỉ ra rằng, thậm chí những người học ngôn ngữ ở trình độ nâng cao vẫn gặp nhiều khó khăn khi sử dụng cụm từ kết hợp (Nesehaulf, 2003; Bahns & Eldaw, 1993). Trong phạm vi Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế, chưa có nhiều đề tài nghiên cứu về việc sử dụng các cụm động danh của sinh viên dựa trên phương pháp sử dụng khối ngữ liệu.

Nghiên cứu này được thực hiện với mong muốn giúp sinh viên chuyên ngành tiếng Anh (Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế) nhận thức được các lỗi sai thường gặp và những điểm chưa phù hợp khi sử dụng các cụm động danh trong các bài văn nghị luận tiếng Anh của sinh viên. Từ đó, nhóm nghiên cứu hi vọng đưa ra những đề xuất để cải thiện việc dạy và học cụm từ kết hợp. Cụ thể, mục tiêu nghiên cứu của bài báo này là chỉ ra các lỗi thường mắc phải trong việc sử dụng các cụm động danh của sinh viên ngành tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế.

### 2. Nội dung

#### 2.1. Cơ sở lý luận

Theo đánh giá của Henriksen (2013), việc lựa chọn phương pháp nghiên cứu phụ thuộc vào mục đích nghiên cứu. Có ba phương pháp chính để nghiên cứu về việc sử dụng cụm từ kết hợp của người học. Đầu tiên, một số nhà nghiên cứu sử dụng các kỹ thuật gợi ý (ví dụ: bài tập điền từ, điền từ vào đoạn văn, trắc nghiệm, v.v.). Ví dụ, Bahns & Eldaw (1993) nghiên cứu về cụm động danh tiếng Anh của sinh viên Đức học tiếng Anh như ngoại ngữ thông qua bài tập dịch thuật và điền từ vào đoạn văn. Yumanee & Phoocharoensil (2013) áp dụng hai bài kiểm tra về cụm từ kết hợp (bài kiểm tra trắc nghiệm và bài kiểm tra dịch tiếng Thái-Anh) để phân tích lỗi kết hợp ngữ giữa sinh viên Thái Lan học tiếng Anh như ngoại ngữ có mức độ thành thạo thấp và mức độ thành thạo cao. Phương pháp thứ hai liên quan đến bài tập phản xạ trực tuyến. Siyanova & Schmitt (2008) đo thời gian phản xạ của sinh viên phi bản ngữ và bản ngữ trong việc nhận ra kết hợp ngữ bằng cách sử dụng phần mềm máy tính. Conklin & Schmitt (2008) sử dụng các bài đọc tự đo thời gian để so sánh thời gian đọc của các chuỗi từ có công thức với các cụm từ không có công thức giữa sinh viên bản ngữ và sinh viên phi bản ngữ. Phương pháp thứ ba liên quan đến việc sử dụng kho ngữ liệu để khảo sát việc sử dụng cụm từ kết hợp trong việc sử dụng ngôn ngữ của người học (ví dụ: Siyanova & Schmitt, 2008; Laufer & Waldman, 2011). Phương pháp này cho phép nhà nghiên cứu xem xét các kết hợp ngữ của các bài mẫu dài (Laufer & Waldman, 2011).

\* Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế; Email: camtu0601@gmail.com

\*\* Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế; Email: thaiphungdiem@yahoo.com

\*\*\* Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế; Email: tranthminhthi244@gmail.com



Siyanova & Schmitt (2008) thực hiện một nghiên cứu khác trên 31 bài luận tiếng Anh của sinh viên Nga. Tác giả đã trích ra 810 cụm tính từ - danh từ trong các bài luận này và phân tích so sánh với 806 cụm từ kết hợp trong các bài luận do người bản xứ viết lấy từ khối ngữ liệu LOCNESS (Louvain Corpus of Native English Essays). Tác giả sử dụng trang web của British National Corpus (NBC) để tính tần suất (frequency) và chỉ số tương hỗ (mutual information) của các cụm từ kết hợp này. Tác giả dựa trên 2 tiêu chí tần suất (frequency)  $\geq 6$  và chỉ số tương hỗ (Mutual Information)  $\geq 3$  (Hunston, 2002) để xác định độ chính xác của cụm từ kết hợp và tìm ra rằng sinh viên Nga sử dụng tỉ lệ cụm tính từ - danh từ kết hợp chính xác gần như tương đương với người bản xứ. Tuy nhiên, do mới chỉ nghiên cứu trên 31 bài luận nên tác giả chưa đi đến một kết luận chung nào.

Ở Việt Nam, có một số nghiên cứu đã được thực hiện tập trung vào việc sử dụng cụm từ kết hợp của sinh viên Việt Nam ở cấp đại học. Trần Thị Châu Pha và Nguyễn Thị Hà (2013) đã nghiên cứu trên 59 sinh viên năm 2 ở một trường đại học thuộc Đồng bằng sông Mekong, sử dụng bài kiểm tra cụm từ kết hợp và bảng hỏi để xác định các lỗi sai phổ biến của sinh viên. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng sinh viên gặp nhiều khó khăn nhất trong việc sử dụng các cụm trạng từ-tính từ (ví dụ như *deeply impressive*) và cụm danh từ-danh từ (ví dụ như *a bar of chocolate*). Ngoài ra, nghiên cứu cũng cho thấy năng lực ngữ nghĩa và năng lực văn hóa là hai yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến việc sử dụng cụm từ kết hợp của sinh viên tham gia nghiên cứu. [9].

Một nghiên cứu khác được thực hiện bởi Nguyễn Thúy Anh (2010). Tác giả này nghiên cứu việc sử dụng cụm từ kết hợp của sinh viên năm 3 chuyên ngành tiếng Anh Trường Đại học Cần Thơ. Tác giả sử dụng một bài kiểm tra cụm từ kết hợp và bảng hỏi để thu thập số liệu. Nghiên cứu chỉ ra rằng, kiến thức về cụm từ kết hợp của sinh viên còn nhiều hạn chế. Trong các lỗi được tìm thấy thì lỗi về cụm động từ-trạng từ là phổ biến nhất. Nghiên cứu cũng cho thấy việc dạy học là yếu tố quan trọng nhất ảnh hưởng đến khả năng sử dụng cụm từ kết hợp của sinh viên. [7].

Từ những nghiên cứu đã được thực hiện ở trên, trong nghiên cứu này, nhóm tác giả có mong muốn sử dụng khối ngữ liệu để phân tích độ chính xác của cụm động danh do sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế sử dụng trong khi viết văn nghị luận. Nhóm nghiên cứu sử dụng hướng nghiên cứu của Siyanova & Schmitt (2008); đồng thời áp dụng 2 tiêu chí: tần suất (frequency)  $\geq 6$  và chỉ số tương hỗ (Mutual information)  $\geq 3$  để xác định sự chính xác của cụm động danh.

## 2.2. Cách tiến hành

Nhóm nghiên cứu tổng hợp 10 bài viết văn nghị luận của sinh viên Khoa tiếng Anh (sinh viên năm thứ 3) Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế, với tổng số từ 9.161. Các bài luận này được thu thập trong quá trình các em học trong môn Viết 5 năm học 2019-2020. Sinh viên được viết về bất kì đề tài nào họ cảm thấy hứng thú mà không bị áp lực về thời gian. Mười bài luận này được lựa chọn ngẫu nhiên trong số các bài luận của sinh viên, và 10 bài viết này liên quan đến 9 chủ đề: (1) hôn nhân gia đình; (2) lợi ích và tác hại của máy tính; (3) sự kiểm duyệt trên mạng internet; (4) thuận lợi và bất lợi của cuộc sống thành thị; (5) lợi ích và tác hại của chơi games; (6) vai trò của giáo dục đại học trong việc hình thành sự tự tin của giới trẻ; (7) sống chung trước hôn nhân; (8) sự thấu cảm; (9) ảnh hưởng của quảng cáo. Nhóm nghiên cứu sử dụng trang web <https://corpus.byu.edu/coca/> (Corpus of Contemporary American English) để phân tích các chỉ số tần suất (frequency) và chỉ số tương hỗ (mutual information) của các cụm động danh này. Dựa trên 2 tiêu chí Frequency  $\geq 6$  và Mutual Information  $\geq 3$  (Hunston, 2002), nhóm nghiên cứu xác định độ chính xác của cụm từ kết hợp.

## 2.3. Kết quả thu được

**Bảng 1.** Tần suất các cụm từ kết hợp trích xuất từ khối ngữ liệu COCA

	Tổng số cụm động danh	Tần suất <6	6 ≤ Tần suất < 100	100 ≤ Tần suất
Số lượng cụm từ	302	27	113	162
Tỉ lệ phần trăm	100%	9%	37%	54%

Theo thông kê của nhóm nghiên cứu, có tổng cộng 302 cụm động danh được sử dụng trong 10 bài luận dài 9.161 từ của sinh viên năm thứ 3. Trong số 302 cụm từ kết hợp này, tỉ lệ cụm từ có tần suất xuất

hiện lớn hơn 100 trong khối ngữ liệu COCA chiếm tỉ lệ cao nhất, 54%. Những cụm từ có tần suất rất cao có thể được kê đến như: *spend time* (tần suất = 5608), *take time* (tần suất = 4328), *make friends* (tần suất = 2887), *give advice* (tần suất = 2590), *enjoy life* (tần suất = 1169), *make decision(s)* (tần suất = 7592), *make progress* (tần suất = 1930), *have access* (tần suất = 9187), *play (a) part* (tần suất = 1642), *have fun* (tần suất = 10301). Tỉ lệ số cụm từ kết hợp có tần suất nằm trong khoảng từ 6 đến 100 chiếm 37%. Những cụm từ kết hợp nằm trong ngưỡng này có thể kể đến như là: *have benefits* (tần suất = 16), *improve skills* (tần suất = 54), *train skill(s)* (tần suất = 35), *enhance memory* (tần suất = 41), *have effect(s)* (tần suất = 53). Tỉ lệ cụm từ kết hợp có tần suất nhỏ hơn 6 chiếm 9%, ví dụ *raise opinion* (tần suất = 1), *prohibit cohabitation* (tần suất = 1), *blur ability* (tần suất = 2), *watch advertisement* (tần suất = 4), *express ability* (tần suất = 3). Để xác định độ chính xác của cụm từ kết hợp, nhóm nghiên cứu xác định thêm chỉ số tương hỗ và kết quả được thể hiện ở bảng 2.

**Bảng 2.** Cụm động danh có tần suất COCA  $\geq 6$  và MI là  $\geq 3$

	MI $\geq 3$ FR $\geq 6$	Tổng số cụm động danh
N	135	302
%	44%	100%

Theo thống kê thì tổng cộng có 302 cụm động danh được sử dụng trong 10 bài viết của sinh viên năm thứ 3 chuyên ngành tiếng Anh. Trong đó có 135 cụm từ thỏa mãn hai tiêu chí tần suất Freq  $\geq 6$  và chỉ số tương hỗ MI  $\geq 3$ , chiếm khoảng 44%. Điều này cho thấy mặc dù số lượng cụm động danh được sử dụng khá nhiều, số lượng cụm từ sử dụng chính xác chỉ chiếm chưa đến một nửa.

Các lỗi thường gặp chủ yếu là do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ (tiếng Việt), ví dụ: *enter websites*, *approach content*, *see concert*, *spend cost*, *avoid severity*, *have effort*, *raise opinion*. Các lỗi mắc phải trong các bài luận của sinh viên Việt Nam được trích có thể được giải thích từ quan điểm giao thoa ngôn ngữ. Chúng tôi có thể nhận thấy một số bằng chứng về sự chuyển di ngôn ngữ thứ nhất (nghĩa là chuyển di ngôn ngữ từ tiếng Việt). Ví dụ: *have effort*: có nỗ lực; *enter websites*: vào trang web; *see concert*: xem hòa nhạc; hoặc *blur ability*: lu mờ khả năng; *kill happiness*: giết chết niềm vui; *lose happiness*: mất vui; *raise opinion*: nêu lên ý kiến). Những cụm từ như vậy đã được dịch từng chữ từ tiếng Việt sang tiếng Anh. Sinh viên cũng có xu hướng sử dụng những từ đồng nghĩa để thay thế cho nhau mà đối với cụm từ kết hợp, việc thay thế bằng từ đồng nghĩa sẽ rất dễ dẫn đến lỗi sai. Ví dụ: thay vì dùng *raise voice* thì sinh viên dùng *raise opinion*, hoặc thay vì dùng *spend money* thì sinh viên dùng *spend cost*. Một số nghiên cứu nhấn mạnh rằng ngôn ngữ thứ nhất đóng vai trò quan trọng trong việc tiếp nhận và sử dụng ngôn ngữ thứ hai (Nesselhauf, 2003). Bởi vì một số lỗi sai trong kết quả của nghiên cứu này có liên quan đến sự khác biệt giữa tiếng Anh và tiếng Việt, sinh viên Việt Nam nên nhận thức được sự khác biệt này khi học cụm từ kết hợp.

Một số lỗi khác có liên quan đến sự nhầm lẫn về ngữ pháp của sinh viên, ví dụ: *give advices* thay vì *give advice*, do chưa xác định được từ *advice* là danh từ đếm được hay danh từ không đếm được. Nhiều sinh viên sử dụng một số cụm từ tối nghĩa, ví dụ như *have decency*, *suppress information*, *bring companionship*. Một số cụm từ được sử dụng với động từ phổ biến nhưng kết hợp không chính xác, ví dụ *have effort* thay vì *make effort*. Nhiều cụm từ không tìm được tần suất và chỉ số tương hỗ trong khối ngữ liệu COCA. Điều này có thể được lí giải là do COCA là một khối ngữ liệu sống, được cập nhật thường xuyên những ngữ liệu có thật của người dùng tiếng Anh bản ngữ. Vì thế nên những cụm từ không tìm thấy trên COCA có xu hướng là những cụm từ không phổ biến trong người bản ngữ.

Mặc dù đây chỉ là một nghiên cứu nhỏ, số lượng bài luận chưa nhiều, nhưng cũng nêu lên được một thực tế là việc sử dụng cụm từ kết hợp của sinh viên chuyên ngành tiếng Anh vẫn còn có nhiều hạn chế. Bởi vì các sinh viên Việt Nam vẫn sử dụng các kết hợp ngữ không thích hợp và mắc lỗi về kết hợp ngữ trong bài luận của mình, nghiên cứu này một lần nữa khẳng định rằng việc dạy các kết hợp ngữ trong giảng dạy ngôn ngữ là cần thiết, như đã được đề xuất bởi các nhà nghiên cứu khác (Bahns & Eldaw, 1993; Nesselhauf, 2003). Như lí luận của Bahns và Eldaw (1993), người học thực sự cần kiến thức về kết hợp cụm từ để thành thạo năng lực giao tiếp tiếng Anh. Bahns và Eldaw (1993) nhấn mạnh thêm rằng vì các kết hợp cụm từ thường bị bỏ qua trong các lớp học tiếng Anh, người học không nghĩ đến việc học kết

hợp cụm từ. Trong bối cảnh giảng dạy của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế, có thể thấy rằng kiến thức về kết hợp ngữ chưa được đưa vào chương trình giảng dạy bậc đại học. Tuy nhiên, Khung tham chiếu chung châu Âu (CEFR) gần đây đã được áp dụng trong đánh giá khả năng ngôn ngữ của sinh viên của trường đại học này. Các cụm từ kết hợp cũng là một thành phần quan trọng trong các bài kiểm tra cấp độ cao của CEFR như B2, C1 và C2. Do đó, việc giảng dạy kết hợp cụm từ cho sinh viên Đại học Huế trở nên rất quan trọng.

### 3. Kết luận

Mặc dù nghiên cứu này mới là bước đầu khảo sát 9.161 từ của 10 bài luận do sinh viên năm thứ 3 ở Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế, nghiên cứu cũng phần nào phản ánh được việc sử dụng cụm từ kết hợp của sinh viên trong bài luận. Từ những kết quả nghiên cứu này, nhóm nghiên cứu hi vọng các giảng viên tiếng Anh tại Đại học Huế chú trọng hơn vào việc dạy cách sử dụng cụm từ kết hợp cho sinh viên. Nối tiếp nghiên cứu thí điểm mang tính đột phá này, khuyến nghị cần có các nghiên cứu quy mô lớn hơn về việc sử dụng các kết hợp ngữ giữa sinh viên Việt Nam.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bahns, J., & Eldaw, M. (1993), *Should we teach EFL students collocations? System*, 21, 101-114.
2. Conklin, C., & Schmitt, N. (2008), *Formulaic sequences: Are they processed more quickly than non-formulaic language by native and non-native speakers? Applied Linguistics*, 29(1), 72-89.
3. Henriksen, B. (2013), *Research on L2 learners' collocational competence and development a progress report*. In C. Bardel, C. Lingquist & B. Laufer (Eds.), *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use. New perspectives on assessment and corpus analysis*. (pp. 29-56). Stockholm, Sweden: European Second Language Association 2013.
4. Hunston, S. (2002), *Corpora in applied linguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
5. Laufer, B. & Waldman, T. (2011), "Verb-noun collocations in second language writing: a corpus analysis of learners' English". *Language learning*, 61(2), 647-672.
6. Nesselhauf, N. (2003), *The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching*. *Applied Linguistics*, 24(2), 223-242.
7. Nguyen Thuy Anh (2010), *CTU English majored students' ability in using English collocations*. BA Thesis. Can Tho University, Vietnam.
8. Siyanova, A., & Schmitt, N. (2008), *L2 learner production and processing of collocation: A multi-study perspective*. *The Canadian Modern Language Review*, 64(3), 429-458.
9. Tran, Thi Chau Pha, & Nguyen Thi Ha. (2013), "Students' ability in using English collocations: an analysis of Vietnamese EFL learners". *Journal of Science and Technology-The University of Danang*, 2(63), 79.
10. Yumane, C. & Phoocharoensil, S. (2013), *Analysis of collocational errors of Thai EFL students*. *Language Education and Acquisition Research Network*, 6(1), 90-100.

### A preliminary study on the errors of verb-noun collocations in argumentative essays of third-year English-majored students at Hue University of Foreign Languages

**Abstract:** This corpus-based study aimed to explore the mistakes of verb-noun collocations used in argumentative essays by third-year English-majored students at the Department of English, Hue University of Foreign Languages. In order to identify the appropriateness of verb-noun collocations, the researchers extracted verb-noun combinations from 10 argumentative essays (9.161 words) and used COCA to find out frequency and mutual information. The results showed that although students used several verb-noun combinations, the number of appropriate verb-noun collocations accounted for only about 40%. The mistakes were mainly related to the interference of L1 (Vietnamese) and grammar.

**Key words:** verb-noun collocations; essays; frequency; mutual information; mistakes.

## NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

## ĐẶC ĐIỂM TÂM LÝ LO LẮNG CỦA SINH VIÊN TRONG LỚP HỌC KỸ NĂNG NÓI TIẾNG ANH LÊ THỊ PHƯƠNG CHI\*

**TÓM TẮT:** Sự lo lắng trong quá trình học ngoại ngữ được xác định là một loại cảm xúc tiêu cực, riêng biệt và gắn liền với các tình huống cụ thể trong lớp học ngoại ngữ và có ảnh hưởng nhất định đến kết quả cũng như hiệu quả học tập của sinh viên. Bài báo này khảo sát tỉ lệ sinh viên tiếng Anh năm thứ nhất của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế có tâm lý lo lắng trong lớp học kỹ năng nói và tìm hiểu đặc điểm tâm lý lo lắng đó một cách cụ thể. Dữ liệu nghiên cứu được thu thập từ bảng câu hỏi khảo sát lấy ý kiến từ 150 sinh viên năm thứ nhất đang học kỹ năng nói tiếng Anh. Nghiên cứu của chúng tôi cho thấy trên 90% sinh viên năm thứ nhất chuyên ngành sư phạm tiếng Anh và ngôn ngữ Anh Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế được khảo sát có tâm lý lo lắng trong lớp học kỹ năng nói tiếng Anh, gần 80% sinh viên có tâm lý lo lắng do sợ bị giảng viên đánh giá kém, gần một phần ba số sinh viên có ý nghĩ sợ các sinh viên khác chê cười, hầu hết các sinh viên đều lo lắng khi thiếu sự chuẩn bị bài và tâm lý hệ quả là có đến gần một nửa số sinh viên có sự phân tán suy nghĩ trong suốt cả lớp học hoặc lo lắng đến nỗi quên các kiến thức tiếng Anh đã nắm khi cần vận dụng để diễn đạt. Kết quả trên đã phân nào đưa ra được những định hướng cho những nghiên cứu xa hơn trong việc giải tỏa lo lắng của sinh viên, tháo gỡ rào cản quan trọng này trong lớp học kỹ năng nói tiếng Anh có thể giúp sinh viên gặt hái kết quả tốt nhất.

**TỪ KHÓA:** lo lắng trong lớp học ngoại ngữ; đặc điểm lo lắng; kỹ năng nói; sinh viên; dạy và học.

**NHẬN BÀI:** 27/4/2021.

**BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG:** 22/7/2021

### 1. Đặt vấn đề

Sự lo lắng trong quá trình học ngoại ngữ được xác định là một loại cảm xúc tiêu cực, riêng biệt, và gắn liền với các tình huống cụ thể trong lớp học ngoại ngữ. Có rất nhiều nghiên cứu đã tìm ra bằng chứng cụ thể khẳng định rằng sự lo lắng là một trong các yếu tố cản trở nghiêm trọng nhất đến hiệu quả việc học ngoại ngữ. Bài báo này khảo sát tỉ lệ sinh viên tiếng Anh năm thứ nhất của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế có tâm lý lo lắng trong lớp học kỹ năng nói và tìm hiểu đặc điểm tâm lý lo lắng đó. Kết quả khảo sát ghi nhận được sẽ là cơ sở khoa học cho những nghiên cứu xa hơn trong việc tiếp cận giải tỏa lo lắng của sinh viên để nâng cao hiệu quả dạy và học.

### 2. Nội dung cơ bản của “sự lo lắng khi học ngoại ngữ”

#### 2.1. Khái niệm “sự lo lắng khi học ngoại ngữ”

Năm 1986, lần đầu tiên Horwitz, Horwitz và Cope đã đưa ra khái niệm về "Sự lo lắng khi học ngoại ngữ" (Foreign language anxiety), đó là phức hợp của sự tự nhận thức, niềm tin, cảm xúc và hành vi liên quan đến lớp học ngoại ngữ xuất phát từ tính đặc thù của quá trình học nói chung và quá trình học ngoại ngữ nói riêng. Cảm xúc tiêu cực này được cho là gắn chặt với tình huống cụ thể, phân biệt với sự lo lắng bền vững của tính cách của con người hay trạng thái lo lắng nhất thời của một cá nhân nào đó. Cảm xúc này được cho là xuất hiện khi năng lực giao tiếp bằng ngoại ngữ thực sự của người học chưa đạt đến năng lực giao tiếp được yêu cầu để giải quyết các vấn đề trong quá trình học tiếng nước ngoài. Thông thường, người học ngoại ngữ có xu hướng phải chịu áp lực rất lớn bởi hành vi ngôn ngữ của họ vừa được đánh giá về năng lực hiểu và nắm bắt các đặc điểm ngôn ngữ vừa được đánh giá về năng lực giao tiếp. Một khi người học càng chịu áp lực, quá trình giao tiếp bằng ngoại ngữ lại càng đối mặt với nguy cơ thất bại và không đạt được mục tiêu giao tiếp. [5]. Gardner và MacIntyre (1993:5) nhấn mạnh về khái niệm lo lắng khi học ngoại ngữ là “một sự lo ngại xuất hiện trong các tình huống yêu cầu sử dụng ngôn ngữ thứ hai mà cá nhân đó chưa hoàn toàn thành thạo”.

#### 2.2. Mối quan hệ giữa sự lo lắng với khả năng thực hành ngôn ngữ và kết quả học ngoại ngữ

Mối quan hệ tiêu cực giữa lo lắng với khả năng thực hành ngoại ngữ và thành tích học ngoại ngữ là một vấn đề thu hút sự quan tâm của rất nhiều nhà nghiên cứu. Một số nghiên cứu đã có kết quả ghi nhận quan hệ biện chứng giữa các yếu tố này. Trong số đó, phải kể đến nghiên cứu của Horwitz và cộng sự (1986) là nghiên cứu đặt nền tảng đã khẳng định sự tác động qua lại giữa sự lo lắng khi học ngoại ngữ và

\* Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế; Email: lethiphuongchi159@gmail.com

năng lực sử dụng ngoại ngữ cũng như kết quả học ngoại ngữ. Trong lý thuyết của Horwitz và cộng sự, lần đầu tiên bản chất của lo lắng khi học ngoại ngữ được giải mã như một sự tiêu cực đặc thù liên quan đến bối cảnh học ngoại ngữ. Horwitz (1986) nhận thấy rằng, sự lo lắng về ngôn ngữ tỉ lệ nghịch với điểm số cuối kì. Tiếp sau kết quả nghiên cứu của Horwitz, đã có thêm nhiều bằng chứng xác nhận và củng cố về tác động xấu của sự lo lắng đối với việc học ngoại ngữ. Steinberg và Horwitz (1986) đã tiến hành một nghiên cứu thử nghiệm trên hai nhóm người tham gia để xem liệu lo lắng có ảnh hưởng đến quá trình học ngoại ngữ hay không. Nhóm sinh viên đầu tiên đã được tiếp xúc với bối cảnh học tập không thân thiện và quay video trong khi họ được yêu cầu mô tả những bức tranh trừu tượng. Nhóm thứ hai được đối xử thân thiện trong một môi trường học thuận lợi và không bị ghi hình. Kết quả cho thấy nhóm thứ hai tương tác tốt hơn. Cùng quan điểm trên, Gardner, Lalonde, Moorcroft và Evers (1987) tiết lộ rằng sự lo lắng trong lớp học tiếng Pháp có mối tương quan bất lợi với bốn thước đo trình độ, đó là khả năng sử dụng từ vựng (word production), kiểm tra chủ đề (thêm test), nghe hiểu (listening comprehension) và tự đánh giá mức độ thành thạo (self-ratings of proficiency). Theo McIntyre và Gardner (1989), lo lắng trong giao tiếp làm suy yếu khả năng tiếp thu ngoại ngữ/ ngôn ngữ thứ hai. Các tác giả này đã nghiên cứu lo lắng ở hai mức độ, lo lắng nói chung và lo lắng giao tiếp. Phân tích cho thấy, lo lắng về giao tiếp ảnh hưởng tiêu cực đến việc học và sản xuất từ vựng bằng ngôn ngữ thứ hai, trong khi lo lắng nói chung không liên quan đến việc thực hành ngôn ngữ thứ hai. Campbell và Ortiz (1991) coi mức độ lo lắng về học ngoại ngữ của sinh viên đại học là đáng báo động và đưa ra con số khoảng một nửa người học ngoại ngữ gặp phải những tác động tiêu cực của cảm xúc này,... Những phát hiện nêu trên là bằng chứng ủng hộ lý thuyết của Horwitz và cộng sự để củng cố mối liên hệ tiêu cực giữa lo lắng với khả năng thực hành ngoại ngữ và thành tích học ngoại ngữ.

### **2.3. Thang đo mức độ lo lắng trong lớp học ngoại ngữ**

Để tiến hành đo lường sự lo lắng, đã có rất nhiều nỗ lực tạo ra các công cụ hiệu quả để đánh giá. Thang đo sự lo lắng trong lớp học tiếng Pháp trong nghiên cứu của Gardner và Smythe (1975) dường như là thước đo đầu tiên về sự lo lắng trong việc học ngoại ngữ thứ hai. Tiếp sau đó, thang đo sự lo lắng khi sử dụng tiếng Anh và khi làm bài kiểm tra tiếng Anh do Clement, Gardner và Smythe tạo ra lần lượt xuất hiện vào năm 1977 và 1980. Tuy nhiên, cho đến năm 1986 Horwitz và cộng sự (1986) đã xác định bản chất lo lắng khi ngoại ngữ gắn liền từng tình huống cụ thể và đã phát triển thang đo sự lo lắng trong lớp học ngoại ngữ (FLCAS) gồm 33 câu hỏi dựa trên phân tích về các nguồn tiềm ẩn của sự lo lắng trong lớp học ngoại ngữ. Dựa trên sự nhấn mạnh của Horwitz và cộng sự về bản chất cụ thể của lo lắng, các học giả đã phát triển một số phương pháp đo lường sự lo lắng của lớp học ngoại ngữ mang lại kết quả nhất quán. Trong số các thang đo ngôn ngữ trong lớp học, thang đo lo lắng FLCAS (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) có ảnh hưởng lớn nhất và được sử dụng rộng rãi nhất. Nó đã được dịch ra nhiều thứ tiếng để đánh giá sự lo lắng về ngoại ngữ của người học ở nhiều quốc gia trên thế giới và đã được trích dẫn 542 lần cho các mục đích học thuật. FLCAS được phát triển dựa trên bản chất của sự lo lắng khi học ngoại ngữ như một cảm giác tiêu cực liên quan riêng biệt đến bối cảnh học ngoại ngữ. FLCAS bao gồm 33 câu hỏi nhằm đánh giá 3 khía cạnh lo lắng bao gồm e ngại trong giao tiếp (McCroskey, 1970), lo lắng khi kiểm tra (Sarason, 1978) và sợ bị đánh giá tiêu cực (Watson & Friend, 1969) trong lớp học ngoại ngữ.

## **3. Khảo sát cụ thể**

### **3.1. Cách thức tiến hành**

#### **3.1.1. Đối tượng nghiên cứu**

Nghiên cứu tiến hành trên 150 sinh viên năm thứ nhất, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế, đang tham gia lớp học kĩ năng nói tiếng Anh. Thời gian lấy số liệu từ tháng 12/2020-tháng 03/2021.

Tiêu chuẩn lựa chọn: Sinh viên năm thứ nhất đang theo học chuyên ngành sư phạm tiếng Anh hoặc chuyên ngành ngôn ngữ Anh đồng ý tham gia nghiên cứu.

Tiêu chuẩn loại trừ: Sinh viên có các vấn đề sức khỏe tâm trí như rối loạn lo âu, trầm cảm, hoang tưởng; sinh viên không đồng ý tham gia nghiên cứu.

#### **3.1.2. Phương pháp nghiên cứu**

Thiết kế nghiên cứu: Mô tả, cắt ngang. Cỡ mẫu: Thuận tiện, số sinh viên là 150.

Thu thập số liệu: Sử dụng bảng câu hỏi thu thập số liệu.

Quy trình nghiên cứu: 1) Tiếp cận sinh viên năm thứ nhất đang học kỹ năng nói; 2) Phòng vấn và khảo sát về tâm lý lo lắng trong lớp học; 3) Trao đổi về đề tài nghiên cứu và mục tiêu của đề tài; 4) Nếu sinh viên đồng ý tham gia nghiên cứu thì sẽ được giới thiệu, giải thích các khái niệm và hướng dẫn để điền vào bảng các câu hỏi trong phiếu thu thập số liệu; 5) Thu thập số liệu phân tích và trình bày kết quả.

Bảng câu hỏi nghiên cứu - Thang điểm rút gọn từ thang FLCAS (Horwitz, 1986): Thang điểm FLCAS sử dụng bộ câu hỏi đến 33 câu hỏi để đánh giá mức độ và hình thái tâm lý lo lắng của sinh viên. Tác giả nghiên cứu này lựa chọn và điều chỉnh cho phù hợp 9 câu hỏi trong bộ câu hỏi của FLCAS là những câu hỏi mà sinh viên có thể đưa ra các nhận định một cách rõ ràng từ đó có thể phân tích, nắm bắt và đánh giá nhanh chóng sự lo lắng, mức độ lo lắng và hình thái lo lắng của sinh viên trong lớp học kỹ năng nói. Ngoài ra, tác giả còn thiết kế thêm một câu hỏi (câu hỏi số 1) để điều tra sinh viên về mức độ lo lắng của bản thân mà họ nhận thức được.

Bảng câu hỏi gồm 10 câu hỏi chia thành 2 nhóm.

Nhóm 1 gồm 1 câu hỏi với câu trả lời như sau:

*Vui lòng cho biết mức độ lo lắng mà bạn thường có khi bạn tham gia nói trong lớp học tiếng Anh*

a. Hoàn toàn không lo lắng b. Một chút lo lắng c. Lo lắng d. Rất lo lắng e. Cực kỳ lo lắng

Nhóm 2 gồm 9 câu hỏi với cùng một hình thức trả lời bằng thang điểm Likert

a. Hoàn toàn đồng ý b. Đồng ý c. Phân vân d. Không đồng ý e. Hoàn toàn không đồng ý

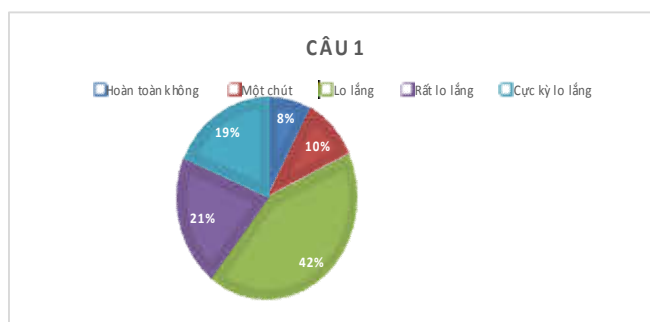
Các câu hỏi:

- Tôi không cảm thấy lo lắng khi tôi tham gia nói trong lớp học tiếng Anh;
- Trong suốt lớp học nói tiếng Anh, tôi nhận thấy mình suy nghĩ nhiều về những chuyện không liên quan nội dung học;
- Tôi không lo lắng về việc sẽ mắc lỗi khi nói tiếng Anh trong lớp học kỹ năng nói;
- Tôi thường không lo lắng trong kì thi nói tiếng Anh;
- Tôi rất lo lắng khi tôi phải nói tiếng Anh mà không có sự chuẩn bị trong lớp học kỹ năng nói;
- Tôi lo lắng về việc bị đánh giá tiêu cực trong lớp học kỹ năng nói tiếng Anh;
- Trong lớp học kỹ năng nói tiếng Anh, tôi rất lo lắng đến nỗi tôi thường quên những điều tôi biết về tiếng Anh;
- Khi tôi chuẩn bị vào lớp học kỹ năng nói tiếng Anh, tôi cảm giác tự tin và thư giãn;
- Tôi sợ rằng các sinh viên khác sẽ cười khi tôi nói tiếng Anh.

### 3.2. Kết quả và bàn luận

#### 3.2.1. Kết quả

(i) Tỷ lệ sinh viên có tâm lý lo lắng trong lớp học kỹ năng nói tiếng Anh



Biểu đồ 3.1. Đặc điểm tâm lý lo lắng của sinh viên theo nhóm câu hỏi 1

Từ phân tích số liệu trả lời câu hỏi 1, cho thấy hầu hết sinh viên năm thứ nhất đều có tâm lý lo lắng trong lớp học kỹ năng nói tiếng Anh.

Biểu đồ bên cho thấy dưới 10% số sinh viên cảm thấy hoàn toàn không lo lắng suốt quá trình học kỹ năng nói. 10% số sinh viên có lo lắng một chút. Trên 3/4 số sinh viên có lo lắng rõ, rất lo lắng và cực kỳ lo lắng trong giờ học kỹ năng nói tiếng Anh. Như vậy trên 90% sinh viên có lo lắng ở các mức độ

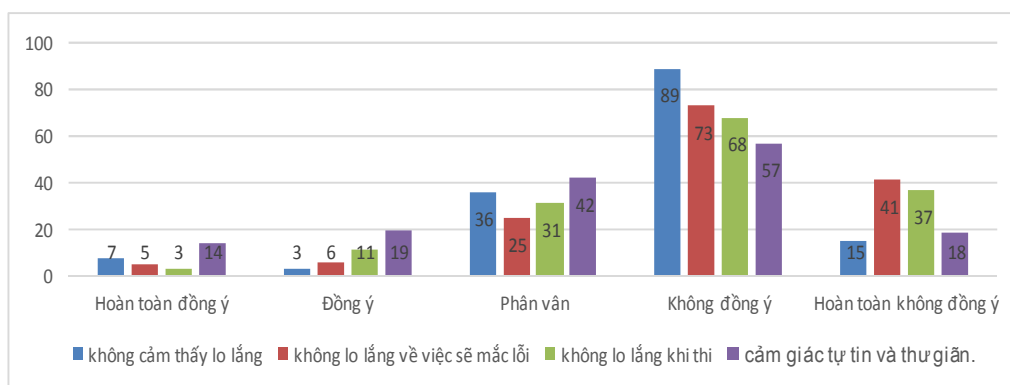
khác nhau trong lớp học kỹ năng tiếng Anh. Kết quả nghiên cứu của chúng tôi khá tương đồng với nghiên cứu của Awan và cộng sự (2010). Nghiên cứu của nhóm tác giả đã kiểm tra ảnh hưởng của sự lo lắng đối với khả năng thực hành ngôn ngữ trong một cuộc điều tra với 149 sinh viên ngoại ngữ đã tốt nghiệp của Đại học Sargodha ở Pakistan. Nghiên cứu này chứng minh mối quan hệ tiêu cực giữa sự lo lắng và thành tích học ngoại ngữ để rồi đưa ra các khuyến nghị dành cho giáo viên ngoại ngữ ở Pakistan trong việc tạo ra bầu không khí học ngoại ngữ thân thiện, khuyến khích và động viên người học hơn là môi trường học bị kiểm soát và chi phối vốn được coi là thông thường trong tình hình dạy và học ngoại ngữ ở đất nước Hồi giáo này.

(ii) *Đặc điểm tâm lý lo lắng của sinh viên trong lớp học kỹ năng nói tiếng Anh*

Các câu hỏi trong nhóm 2 được chia nhỏ thành 2 phân nhóm để phân tích.

a. *Phân nhóm 1 gồm các câu hỏi*

1. Tôi không cảm thấy lo lắng khi tôi tham gia nói trong lớp học tiếng Anh;
2. Tôi không lo lắng về việc sẽ mắc lỗi khi nói tiếng Anh trong lớp học kỹ năng nói;
3. Tôi thường không lo lắng khi thi nói tiếng Anh;
4. Khi tôi chuẩn bị vào lớp học kỹ năng nói tiếng Anh, tôi cảm giác tự tin và thư giãn;
5. Phân tích dữ liệu từ các câu hỏi này được trình bày như biểu đồ bên dưới.



**Biểu đồ 3.2.** *Đặc điểm tâm lý lo lắng của sinh viên phân nhóm câu hỏi I.*

Biểu đồ trên cho thấy chiếm tỉ lệ đa số trong các câu phản hồi của sinh viên là kết quả “không đồng ý” và “hoàn toàn không đồng ý” hay ý kiến đa số là không đồng tình với việc không thấy lo lắng trong lớp học, không lo lắng về việc mắc lỗi, không lo lắng khi thi và có cảm giác tự tin và thư giãn khi chuẩn bị vào lớp học kỹ năng nói. Đáng chú ý có hơn 20% sinh viên có cảm giác tự tin và thư giãn khi chuẩn bị vào lớp học kỹ năng nói nhưng khoảng một nửa trong số sinh viên này cảm thấy lo lắng trong lớp học, khi đi thi hay sợ mắc lỗi khi nói tiếng Anh.

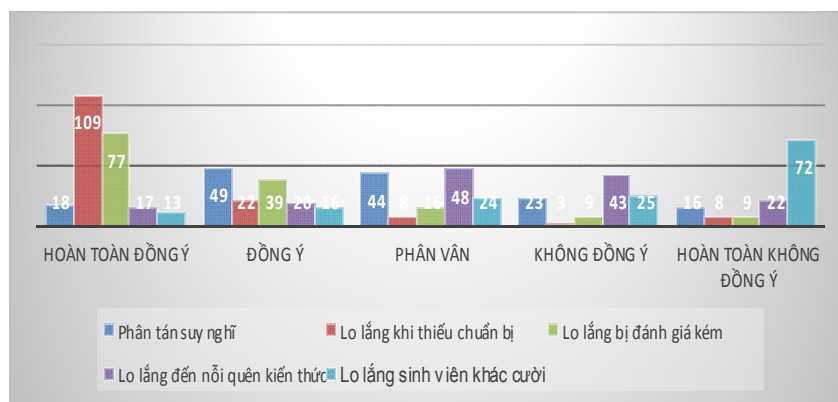
Sự lo lắng trong khi học ngoại ngữ là phổ biến đối với sinh viên, biểu hiện của nó thể hiện xuyên suốt quá trình học tập. Đó có thể là một số tín hiệu bên ngoài đơn giản được bộc lộ trong quá trình thực hành ngôn ngữ như biến dạng âm thanh, cứng miệng, quên từ và cụm từ, tránh giao tiếp bằng mắt, nói đùa, trả lời ngắn gọn hoặc lui về ngồi ở hàng cuối cùng (Horwitz và cộng sự., 1986; Young, 1991). Nó cũng có thể gây ra một số phản ứng và sự xấu bên trong như khó tập trung, khó khăn trong việc tiếp nhận và hiểu thông tin, mắc lỗi (Young, 1991), lo lắng và sợ hãi (Ewald, 2007), thất vọng (Coryell & Clark, 2009), sợ hãi, hoảng sợ, thận trọng (Horwitz và cộng sự, 1986). Bên cạnh đó, lo lắng có thể ảnh hưởng tiêu cực đến thái độ học tập của học sinh khiến học sinh từ chối phát biểu và im lặng trong lớp, phàn nàn về những khó khăn trong học tập, thiếu sự chuẩn bị và hành động khác thường. Nghiêm trọng hơn, Horwitz và cộng sự (1986) phát hiện ra rằng những sinh viên trải qua mức độ lo lắng cao có xu hướng bỏ bê việc tham gia các hoạt động học và hoàn toàn tránh sử dụng ngôn ngữ đích. Bên cạnh đó, theo Onwuegbuzie và cộng sự (1999), những sinh viên có lo lắng bị cản trở đáng kể trong việc tiếp thu ngôn ngữ của họ bởi sự chú ý của họ bị phân chia dẫn đến sự suy giảm

về hiệu suất nhận thức, thậm chí học sinh có xu hướng bỏ bê việc học ngoại ngữ. Bailey, Onwuegbuzie, và Daley (2003) cũng có cùng quan điểm khi cho rằng những người học chịu mức độ lo lắng cao có nhiều nguy cơ bỏ học ngoại ngữ hơn những người khác. Trong khi một số người học cố gắng bỏ lơ việc học, những người khác cố gắng đầu tư nhiều thời gian và nỗ lực hơn cho việc học tập như một sự bù đắp cho những ảnh hưởng tiêu cực của lo lắng (Price, 1991; McIntyre, 1999), nhưng sự đầu tư đó không mang lại hiệu quả cao.

b. *Phân nhóm 2 gồm các câu hỏi:*

1. Trong suốt lớp học nói tiếng Anh, tôi nhận thấy mình suy nghĩ nhiều về những chuyện không liên quan nội dung học;
2. Tôi rất lo lắng khi tôi phải nói tiếng Anh mà không có sự chuẩn bị kỹ;
3. Tôi lo lắng về việc bị đánh giá kém trong lớp học kỹ năng nói tiếng Anh;
4. Trong lớp học kỹ năng nói tiếng Anh, tôi rất lo lắng đến nỗi tôi thường quên những kiến thức tiếng Anh tôi biết;
5. Tôi sợ rằng các sinh viên khác sẽ cười khi tôi nói tiếng Anh.

Kết quả trả lời các câu hỏi phân nhóm này được trình bày sơ bộ qua biểu đồ dưới đây.



**Biểu đồ 3.3.** Đặc điểm tâm lý lo lắng của sinh viên theo phân nhóm câu hỏi II

Từ biểu đồ trên cho thấy có hơn hai phần ba số sinh viên có tâm lý lo lắng vì sự thiếu chuẩn bị. Tỷ lệ đáng kể, trên hai phần ba số sinh viên được khảo sát hoàn toàn đồng ý và đồng ý rằng họ lo lắng bị đánh giá kém khi nói tiếng Anh trong lớp học. Một đặc điểm khác dễ nhận thấy là tỷ lệ sinh viên có phân tán suy nghĩ ra ngoài nội dung học chiếm đến gần một phần ba nếu kể cả những sinh viên còn “phân vân” khi trả lời. Có hơn một nửa sinh viên thừa nhận có hoặc có thể quên kiến thức đi kèm với sự lo lắng.

### 3.2.2 .Bàn luận: nguyên nhân của sự lo lắng

Nguyên nhân của lo lắng đối với thành tích và hiệu quả sử dụng ngôn ngữ đã được chỉ ra căn cứ vào bản chất của sự lo lắng gắn liền với các tình huống cụ thể của việc học ngoại ngữ. Horwitz và cộng sự (1986) đã phân loại ba nguyên nhân gây lo lắng về ngoại ngữ, bao gồm ngại giao tiếp, lo lắng về bài kiểm tra và sợ bị đánh giá tiêu cực. Trong khi đó, Sparks, Ganschow và các đồng nghiệp (1991, 1993a, 1993b) lại có một giả định trái ngược rằng khả năng học ngoại ngữ kém là lý do chính gây ra chứng lo lắng. Tuy nhiên, không chỉ có những học sinh năng lực kém mà ngay cả những học sinh có năng lực ngoại ngữ tốt cũng cho thấy sự lo lắng trong lớp học. Young (1991) đã xác định sáu nguồn gốc của sự lo lắng về ngôn ngữ, bao gồm các yếu tố đơn thuần cá nhân, niềm tin của người học về việc học ngôn ngữ, niềm tin của giáo viên về việc giảng dạy, tương tác giữa người dạy và người học, tiến trình lớp học và các bài kiểm tra ngôn ngữ. Do đó, nguồn gốc của sự lo lắng có thể được quy về người học, giáo viên và quá trình giảng dạy. MacIntyre và Gardner (1993) nhấn mạnh, sự lo lắng về ngôn ngữ bắt nguồn từ những trải nghiệm tiêu cực trước đây trong việc học ngoại ngữ.



Trong một nghiên cứu về những người học tiếng Anh ở Trung Quốc, Yan và Horwitz (2008) đã khuyến nghị bảy nguyên nhân chính gây ra lo lắng về ngoại ngữ, bao gồm sự khác biệt giữa các vùng miền, cách sắp xếp lớp học, đặc điểm của giáo viên, chiến lược học tập, loại bài kiểm tra, ảnh hưởng của cha mẹ và sự so sánh với các bạn cùng lứa. Luo (2012) cho rằng sự lo lắng về ngoại ngữ vốn có trong môi trường lớp học, chịu tác động bởi đặc điểm của người học ngoại ngữ, đặc điểm của ngôn ngữ đích và quá trình học ngoại ngữ. Mukminin (2015) đã tìm ra năm chủ đề chính liên quan đến sự lo lắng khi nói tiếng Anh của sinh viên, bao gồm thiếu từ vựng và ngữ pháp, sợ phản ứng tiêu cực từ người khác, tự ti khi nói tiếng Anh, sợ giáo viên đánh giá và ảnh hưởng văn hóa đến việc nói tiếng Anh. Gần đây hơn, Rafada (2017) đã cố gắng tìm ra nguồn gốc lo lắng khi nói của những người học tiếng Anh như một ngoại ngữ ở Ả Rập Xê Út. Dữ liệu định tính thu được từ một cuộc phỏng vấn đã nêu ra những nguyên nhân chính của sự lo lắng khi nói là do vai trò của giáo viên, thiếu vốn từ vựng, hệ thống giáo dục yếu kém tại trường học, lo lắng về bài kiểm tra và lo lắng bị bạn bè đánh giá. Số liệu thu được từ bảng câu hỏi đưa ra ba nguyên nhân chính: không khí lớp học, giáo viên dạy tiếng Anh và bài kiểm tra. Tóm lại, rõ ràng là sự lo lắng xuất phát từ nhiều nguồn khác nhau, nhưng chúng có thể được phân loại thành bốn nhóm: yếu tố người học, yếu tố giáo viên, quá trình kiểm tra và đặc điểm lớp học hoặc việc thực hành giảng dạy (Tran, 2013).

#### 4. Kết luận

Nghiên cứu của chúng tôi cho thấy trên 90% sinh viên năm thứ nhất chuyên ngành sư phạm tiếng Anh và ngôn ngữ Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế được khảo sát có tâm lý lo lắng trong lớp học kỹ năng nói tiếng Anh, gần 80% sinh viên có tâm lý lo lắng do sợ bị giảng viên đánh giá kém, gần một phần ba số sinh viên có ý nghĩ sợ các sinh viên khác chê cười, hầu hết các sinh viên đều lo lắng khi thiếu sự chuẩn bị và tâm lý hệ quả là có đến gần một nửa số sinh viên có sự phân tán suy nghĩ trong suốt lớp học hoặc lo lắng đến nỗi quên các kiến thức tiếng Anh đã nắm.

Kết quả trên đã phân nào đưa ra được những định hướng cho những nghiên cứu xa hơn trong việc giải tỏa lo lắng của sinh viên, tháo gỡ rào cản quan trọng này trong lớp học kỹ năng nói tiếng Anh sẽ giúp sinh viên có thể đạt kết quả tốt nhất.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bailey, Kathleen (1983), "Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning." *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Eds. Herbert W. Seliger and Michael H. Long. New York: Newbury House, pp. 67-102.
2. Garner, R. C., Day, B. & McIntyre, P. D. (1992), *Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment*. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, pp.197-214.
3. Garner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. & Evers, F. T. (1987), "Second language attrition: the role of motivation and use". *Journal of Language and Social Psychology*, 6, pp.29-47.
4. Horwitz & D. J. Young (Eds.) (2015), *Language anxiety: From theory and research to classroom implication* (pp. 27-36). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
5. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986), "Foreign language classroom anxiety". *The Modern Language Journal*, 70(2), pp.125-132.
6. Horwitz, E., Tallon, M., & Luo, H. (2010), *Foreign Language Anxiety*. In J. C. Cassady (Ed.), *Anxiety in schools: The Cause, Consequences and Solutions for Academic Anxieties* (pp.95-99). New York: Peter Lang Publishing.
7. Luo, H. (2012), *Sources of foreign language anxiety: Towards a four-dimension model*. *Contemporary Foreign Language Studies*, 12, pp.49-61.
8. McIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989), *Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification*. *Language Learning*, 39(2), pp.251-275.
9. Mukminin, A., Noprival, Masbirorotni, Sutarno, Arif, N., & Maimunah. (2015), "EFL Speaking Anxiety among Senior High School Students and Policy Recommendations". *Journal of Education and Learning*, 9(3), pp.217-225.

10. Price, M. L. (1991), *The subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interview with Anxious Students*. In E. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From theory to research to Classroom Practices*. New York: Prentice Hall, in press.
11. Sarason, Irwin G. (1978), *The test anxiety scale: concept and research*. In Charles Spielberger and Irwin Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol. 5. pp-193-216). Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
12. Tran, T. T., Moni, K., & B. Baldauf, J. R. (2013), "Foreign Language Anxiety: Understanding its sources and effects from insiders' perspectives". *The Journal of Asian EFL*, 10(1), pp.95-131.
13. Young, D. J. (1991), "Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?". *The Modern Language Journal*, 75, pp.426-439.

#### **An investigation into students' anxiety in English speaking class**

**Abstract:** The foreign language learning is such a domain that is highly affected by many factors. These factors could hinder students' performance and achievement as well as decrease their willingness to participate in learning activities. There are many variables influencing the effectiveness of the learning process such as cognitive abilities, social context, culture, personality, metacognitive differences, and learning styles. The existence of affective variables such as anxiety, nervousness, and lack of confidence also interferes with the learning of the target language. Among them, FLA has been undoubtedly perceived as one of the most intervening factors of foreign language learning performance. This article aims at investigating the anxiety of 150 students in Hue University of Foreign languages and the characteristics of such feeling in foreign language classes. Our research findings show that over 90% of first-year students majored in English at Hue University of Foreign languages have speaking anxiety in their English classes. Nearly 80% of students have anxiety due to their fear of being underrated and negatively evaluated by lecturers. About a third of students are afraid of being other students making fun of them and most of students are worried about their prior lack of preparation for answering the questions. More importantly, nearly half of student are so distracted that they forget their knowledge of English when they need to express in the target language. The above results have partly provided directions for further studies in alleviating student anxiety. Removing this important barrier in English speaking class can contribute to getting the effectiveness in teaching and learning English.

**Key words:** foreign language anxiety; characteristics of speaking anxiety; speaking class; student; teaching and learning.