

TỔNG HỢP CÁC ĐỀ TÀI NGHIÊN CỨU TIẾNG ANH

TẬP 2

Full name: Mai Thị Huyền

Cell phone: 0987083968

E-mail: huyenmai0109@gmail.com

Tp.HCM, ngày 20 tháng 11 năm 2011

**VẤN ĐỀ TIẾNG ANH CHUẨN VÀ TIẾNG ANH QUỐC TẾ: NHỮNG HÀM Ý
CHO VIỆC GIẢNG DẠY TIẾNG ANH Ở VIỆT NAM**

*Tôn Nữ Như Hương, Phạm Hòa Hiệp, Võ Thị Hoàng Nguyên
Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế*

TÓM TẮT

Hiện nay, trên thế giới, số lượng người dùng Tiếng Anh như một ngoại ngữ nhiều hơn gấp ba lần số người nói tiếng Anh như tiếng mẹ đẻ (Crystal 2003). Vì vậy, quan niệm về tiếng Anh như là một ngôn ngữ quốc tế đã trở thành một vấn đề lớn gây nhiều tranh luận. Ngoài ra, có nhiều loại tiếng Anh khác nhau đang được sử dụng để giao tiếp toàn cầu. Vấn đề đặt ra là loại tiếng Anh nào được xem là mô hình thích hợp để giảng dạy để thúc đẩy việc giao tiếp khu vực và quốc tế? Nhiều học giả như Seidlhofer (2001), Jenkins (2000), McKay (2002) kiến nghị phải nghiên cứu thực tế bối cảnh ngôn ngữ xã hội và quan điểm của giáo viên, người học và người sử dụng tiếng Anh của từng nước và từng nơi cụ thể thì mới có thể giúp phát triển một loại Tiếng Anh mang tính quốc tế và một mô hình giảng dạy tiếng Anh phù hợp cho nước đó. Bài báo này tóm lược một số kết quả của nghiên cứu về quan điểm của giáo viên và sinh viên ngành Tiếng Anh về các loại tiếng Anh mà họ cho là có lợi nhất đối với việc dạy và học của họ. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng đa số các giảng viên và sinh viên ngành tiếng Anh ở miền Trung Việt Nam tin rằng mô hình tiếng Anh của người bản ngữ như người Mỹ và người Anh vẫn là mô hình có lợi và khả thi nhất để dạy và học trong lớp. Tuy nhiên, ngoài lớp học, người học cần làm quen với các loại tiếng Anh khác như tiếng Anh của Singapore, Hong Kong, Philippin...

1. Giới thiệu

Ngày nay, cùng với xu thế toàn cầu hóa, tiếng Anh ngày càng được sử dụng rộng rãi. Trên thế giới, ngày càng có nhiều quốc gia sử dụng tiếng Anh như là một ngôn ngữ trung gian (lingua franca) để giao tiếp – không chỉ với các nước nói tiếng Anh như ngôn ngữ mẹ đẻ (native English speaking countries) mà còn với các nước không dùng tiếng Anh như ngôn ngữ mẹ đẻ (non-native English-speaking countries) trong các bối cảnh mang tính quốc tế như hội nghị, hội thảo và trong các lĩnh vực khoa học, kỹ thuật, giáo dục cũng như giải trí. Thống kê của các học giả trong ngành trên thế giới đã cho thấy vị trí quốc tế của tiếng Anh. Theo Crystal (1977) thì có khoảng 670 triệu người trên thế giới sử dụng thông thạo tiếng Anh như người bản ngữ hoặc gần như người bản ngữ. Nếu tính cả những người sử dụng tiếng Anh để giao tiếp một cách tương đối (Crystal, tr. 61) thì con số này lên đến 1.800 triệu người. Theo Strevens (1983), có khoảng trên 600

triệu người sử dụng tiếng Anh hàng ngày, trong đó một nửa là dùng tiếng Anh như bản ngữ, còn một nửa là nói tiếng Anh do tự học hay được giảng dạy.

Ở Việt Nam, kể từ khi Chính phủ đưa ra chính sách Đổi Mới vào năm 1986, tiếng Anh ngày càng giữ vai trò quan trọng thay thế dần địa vị thống trị của tiếng Nga trước đây. Đặc biệt, việc Hiệp định Tự do Thương mại được ký kết với Hoa Kỳ (2001) và sự kiện Việt Nam gia nhập WTO (2006) càng làm cho vị thế tiếng Anh ngày càng nâng cao. Tầm quan trọng của tiếng Anh được củng cố mạnh mẽ hơn nữa vào năm 2004, sau khi Báo cáo của Chính phủ được trình lên Quốc hội, trong đó đã trình bày chi tiết về đề án mang tính chiến lược dành cho giáo dục ngoại ngữ mang tầm quốc gia. Trong đề án này, tiếng Anh được xem là ngoại ngữ quan trọng nhất (theo Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2006). Hiện nay, ở Việt Nam, tiếng Anh được giảng dạy ở tất cả các trường cấp 2, cấp 3, bậc đại học và tại các lớp ngoại ngữ ban đêm khắp cả nước. Trong hệ thống giáo dục công lập, ngoại ngữ chính là tiếng Anh, mặc dù tiếng Pháp và tiếng Nga cũng được giảng dạy. Theo số liệu của Bộ Giáo dục và Đào tạo đưa ra năm 2006, có 67% học sinh cấp hai và 86% học sinh cấp ba học tiếng Anh ít nhất là 3 tiếng một ngày và có 90% sinh viên đại học chọn tiếng Anh là ngoại ngữ bắt buộc (Le, 2007). Ngay cả sinh viên không chuyên ngành cũng phải học 200 giờ tiếng Anh trong khóa học 4 năm của họ. Các sinh viên chuyên ngành tiếng Anh phải học 1.200 giờ thực hành kỹ năng tiếng Anh trước khi học các môn chuyên ngành như văn hóa Anh, Hoa Kỳ, văn hóa Úc và ngôn ngữ học. Vì vậy, có thể nói rằng, tiếng Anh luôn giữ vị thế là một trong những ngoại ngữ quan trọng nhất trong hệ thống giáo dục quốc gia Việt Nam.

2. Tranh luận về tiếng Anh chuẩn và tiếng Anh quốc tế

Việc tiếng Anh trở thành một ngôn ngữ quốc tế đã đặt ra những vấn đề tranh luận liên quan đến quyền sở hữu tiếng Anh: quốc gia nào thật sự sở hữu tiếng Anh, và loại tiếng Anh nào sẽ được xem là mô hình thích hợp để giảng dạy để thúc đẩy việc giao tiếp khu vực và quốc tế? Những vấn đề này đã gây ra nhiều tranh luận trên thế giới cũng như ở Việt Nam.

Cách đây nhiều thập niên, nhà ngôn ngữ học Quirk (1985) cho rằng việc giao tiếp hiệu quả bằng tiếng Anh bao gồm cả nói và viết một cách đúng, chính xác và thích hợp trong một khuôn mẫu hoàn toàn được đặt ra bởi người bản ngữ như người Anh, người Mỹ, người Úc. Tuy nhiên, ngày nay khuôn mẫu của người bản ngữ đang bị chất vấn. Nhiều học giả (Jenkins 2000, 2006; McKay 2002; Brutt Griffler 2002; Seidlhofer 2001) tin rằng việc sử dụng tiếng Anh hiện nay đã vượt xa ngoài phạm vi giao tiếp giữa những người bản ngữ với người không bản ngữ, lan rộng đến giao tiếp giữa những người không bản ngữ với nhau trong các bối cảnh quốc tế. Điều này cũng dễ hiểu khi thật sự chỉ có 1/4 người sử dụng tiếng Anh trên thế giới là người bản ngữ (Crystal 2003), phần lớn những giao tiếp trao đổi bằng tiếng Anh xảy ra ở những quốc gia không nói tiếng Anh và chẳng hề liên quan đến người bản ngữ nào cả (Graddol 1997). Ví dụ, trong trường hợp một nhà xã hội học người Hà Lan dùng tiếng Anh để giao tiếp với đồng

nghiệp người Thụy Điển ở một hội thảo ở Đan Mạch, hay một thương gia người Hàn Quốc dùng tiếng Anh để tiếp xúc với đối tác người Việt của mình ở Việt Nam.

Vì vậy, trong thập kỷ vừa qua, đã có những quan điểm cho rằng giáo viên, học viên và tất cả những người sử dụng tiếng Anh nên thay đổi cách nhìn nhận về mô hình tiếng Anh của người bản ngữ. Không nên xem khuôn mẫu bản ngữ là mục tiêu duy nhất để dạy và học, cũng như để giao tiếp. Nói cách khác, người ta nghi ngờ là liệu tiếng Anh “chuẩn” của người bản ngữ (người Anh, người Mỹ, người Úc) có còn là mô hình tiếng Anh thích hợp để giảng dạy ở các nước không nói tiếng Anh trên khắp thế giới không. Một số học giả mạnh dạn đưa ra các mô hình tiếng Anh mang tính quốc tế hơn, ví dụ mô hình EIL hay English as an International Language (tiếng Anh như là ngôn ngữ quốc tế), ELF hay English as a Lingua Franca (tiếng Anh như là ngôn ngữ trung gian), WE hay World English(es) (các loại tiếng Anh thế giới như tiếng Anh của Singapore, Tiếng Anh của Ấn Độ...). Tuy nhiên, vấn đề đặt ra ở đây là EIL, ELF hay WE có thể là những khái niệm mơ hồ (Tarone, 2004; Matsuda, 2002; Pham, 2006). Liệu có thể có một ngôn ngữ tồn tại tách rời bối cảnh văn hóa xã hội của một quốc gia cụ thể, mang những đặc trưng hoàn toàn quốc tế, được cả thế giới dùng chung để giao tiếp với nhau không?

Thậm chí nhiều nhà phê bình cho rằng những khái niệm về EIL, ELF hay WE cũng như những kiến nghị về mô hình của việc giảng dạy các loại tiếng Anh đó chỉ là quan điểm thiên vị, giả định hay cảm nhận riêng của một số các học giả. Dường như các học giả đề xuất mô hình tiếng Anh quốc tế có xu hướng giới thiệu loại tiếng Anh này với tất cả những người học tiếng Anh trong khi họ lại thiếu một sự hiểu biết sâu sắc về những động lực của việc sử dụng tiếng Anh trong các bối cảnh cụ thể của từng quốc gia hay từng tình huống. Taylor (2006) đã chỉ ra rằng điều này sẽ dẫn đến “một hướng tiếp cận áp đặt lên động cơ, mong muốn và nguyện vọng của người học, làm sai lệch mô hình hữu ích của người học, cho dù điều này có liên quan hay không đến cái gọi là chuẩn hay phi chuẩn” (tr.51).

Ở Việt Nam, mặc dù Bộ Giáo dục và Đào tạo đã có một số quy định về chuẩn tiếng Anh dùng trong chương trình phổ thông trung học (cụ thể là trong các sách giáo khoa tiếng Anh phổ thông từ lớp 6 đến lớp 12, từ vựng, điểm văn hóa của nhiều nước được đưa vào), nhưng các băng nghe được thu hầu hết với giọng đọc của người Mỹ. Vấn đề nên giảng dạy mô hình tiếng Anh của nước nào ở bậc đại học và trong xã hội vẫn chưa được nghiên cứu. Trong thập niên vừa qua, một số học giả Việt Nam như Trần Văn Phước (2003), Bùi Hiền (2004), Phan Văn Quế (2007) đã có những công trình và bài viết nhìn nhận về vai trò của tiếng Anh quốc tế hay tiếng Anh mang sắc thái địa phương thích hợp với bối cảnh hội nhập của Việt Nam. Tuy nhiên, để làm cơ sở dữ liệu cho các đề xuất về chính sách ngôn ngữ và chiến lược phát triển ngôn ngữ ở Việt Nam, cần thiết phải có một công trình nghiên cứu có tính hệ thống về quan điểm của người học và người dạy, cũng như các nhà hoạch định chính sách về mô hình tiếng Anh gì là phù hợp nhất cho Việt Nam.

Tranh luận về nên dạy và học tiếng Anh chuẩn hay các loại tiếng Anh khác cũng được diễn ra khá sôi nổi ở Việt Nam. Tiêu biểu là hai bài báo với cách nhìn có phần tương quan và trái ngược nhau của Trần Thị Lan (2000) và Phạm Hòa Hiệp (2001). Trong bài báo có tiêu đề “A Vietnamese Perspective on World Englishes” (Quan điểm của một người Việt Nam về vấn đề tiếng Anh thế giới), Trần Thị Lan khẳng định “tiếng Anh thuộc quyền sở hữu của những người sử dụng nó” dựa trên quan điểm của Kachru (1992): tiếng Anh không chỉ là thuộc quyền sở hữu của những người nói tiếng Anh như tiếng mẹ (các nước như Anh, Mỹ, Úc) mà còn thuộc về những người sử dụng tiếng Anh để giao tiếp (như Singapore, Ấn Độ, Philippines), hay ở các nước mà tiếng Anh được sử dụng như một ngoại ngữ (Việt Nam Trung Quốc, Hàn Quốc). Trần Thị Lan cho rằng “Nếu một ngôn ngữ mang bản chất quốc tế như tiếng Anh, thì bản thân nó không chứa đựng một nền văn hóa nào cả” (2000). Do vậy, những người không bản ngữ khi giao tiếp không cần phải phát âm tiếng Anh giống giọng của người Mỹ, người Anh, người Úc hay người Canada. Bà đưa ra ví dụ là trong bối cảnh một cuộc hội nghị ASEAN, để giao tiếp hiệu quả bằng tiếng Anh, một người Indonesia không nhất thiết phải có giọng hay phát âm giống tiếng Anh của người Anh hay của người Mỹ (tr.28). Từ đó, bà kiến nghị nên dạy nhiều loại tiếng Anh khác tiếng Anh chuẩn trong nhà trường ví dụ như tiếng Anh của người Singapore, tiếng Anh của người Ấn Độ. Ngược lại, trong bài báo “A Second Look at the question of the ownership of English” (Một cách nhìn khác về vấn đề quyền sở hữu tiếng Anh) (2001), Phạm Hòa Hiệp, cho rằng quan điểm của Trần Thị Lan về tiếng Anh quốc tế và vấn đề sở hữu tiếng Anh bị hạn chế và cần phải được xem xét ở một góc độ khác. Theo Phạm Hòa Hiệp, cho dù có nhiều biến thể tiếng Anh trên thế giới, nhưng chỉ có tiếng Anh chuẩn của người bản ngữ (Standard English) được dùng rộng rãi ở các phương tiện thông tin đại chúng và là loại tiếng Anh được sử dụng để giao tiếp thành công. Những người nói tiếng Anh đến từ những nơi khác nhau, khi giao tiếp với nhau, để dễ dàng hiểu được nhau, đều cố gắng sử dụng tiếng Anh chuẩn, hay gần chuẩn. Vì vậy việc giảng dạy tiếng Anh chuẩn là cần thiết và thiết thực cho người học để giúp họ phát triển năng lực giao tiếp. Hơn nữa, việc dạy tất cả các loại tiếng Anh khác thì không khả thi và khó thực hiện trong lớp học do hạn chế về thời lượng, tài liệu giảng dạy...

Nói tóm lại, để có thể thiết kế một chiến lược giảng dạy tiếng Anh thích hợp, cần có những công trình nghiên cứu có hệ thống về tính thích hợp và lợi ích của các loại tiếng Anh cho từng nước và từng hoàn cảnh cụ. Theo Seidlhofer (2001), Jenkins (2000), McKay (2002) và một số học giả khác nhận định, cần phải có các nghiên cứu thực tế về bối cảnh ngôn ngữ xã hội và quan điểm của giáo viên, học viên và người sử dụng tiếng Anh của từng nước và từng khu vực cụ thể thì mới có thể giúp phát triển một loại Tiếng Anh mang tính quốc tế và một mô hình giảng dạy tiếng Anh phù hợp cho nước đó.

3. Nghiên cứu

3.1. Mục đích và phương pháp nghiên cứu

Mục đích của nghiên cứu này là tìm hiểu mục đích học tiếng Anh của sinh viên, cũng như quan điểm của giáo viên và sinh viên về loại tiếng Anh nào họ cho là có lợi nhất cho việc dạy và học ở miền Trung Việt Nam.

Nghiên cứu này sử dụng cả phương pháp định tính và phương pháp định lượng. Công cụ nghiên cứu gồm một bản câu hỏi được phát cho 250 sinh viên đang học tiếng Anh ở trường Đại học Ngoại ngữ Huế (xem phụ lục 1). Các sinh viên này đến từ nhiều tỉnh miền Trung Việt Nam như Quảng Nam, Đà Nẵng, Nha Trang, Nghệ An, Quảng Trị, Quảng Bình và Thừa Thiên Huế. Một bản câu hỏi khác cũng được phát cho 80 giáo viên và giảng viên đang giảng dạy tại các trường đại học và các trường trung học phổ thông ở nhiều vùng khác nhau ở miền Trung Việt Nam (xem phụ lục 2). Các bản câu hỏi này bao gồm các câu hỏi đóng và câu hỏi mở với mục đích thu thập những suy nghĩ, cảm nhận của những người trả lời về những qui tắc và tiêu chuẩn tiếng Anh đặc biệt là về cách phát âm và ngữ pháp. 100 % bản câu hỏi cho giáo viên và sinh viên được thu về và được phân tích với sự hỗ trợ của phần mềm SPSS (phiên bản 16.0). Ngoài ra, có 10 giáo viên và 15 sinh viên được phỏng vấn sâu nhằm bổ sung cho các số liệu định lượng. Sau đây là một số kết quả chính của nghiên cứu.

3.2. Động cơ học tiếng Anh ở Việt Nam

Trước khi nghiên cứu xem học sinh và sinh viên thích loại tiếng Anh nào, vấn đề quan trọng là cần có ý kiến của sinh viên về lý do tại sao họ muốn học tiếng Anh.

Trong phần này, các loại động cơ hay lý do học tiếng Anh được tổng hợp và phân tích từ phiếu điều tra được phát cho gần 250 sinh viên. Bảng 1 dưới đây tổng hợp các kết quả thu được về những động cơ học tiếng Anh của người người tham gia trả lời.

Bảng 1. Động cơ học tiếng Anh

Động cơ học	Tỷ lệ	
a. Để tìm được một việc tốt	43 %	N=250
b. Vì tiếng Anh là môn học bắt buộc ở trường	30 %	
c. Để giao tiếp với những người không nói được tiếng Việt	14 %	
d. Để đi du học	13 %	
e. Cho mục đích giải trí	5 %	
f. Cho sở thích cá nhân	4 %	
g. Lý do khác	1 %	

Trong các cuộc phỏng vấn chuyên đề về động cơ hay lý do học tiếng Anh, nhiều sinh viên có khuynh hướng đưa ra những lý do chung chung như “Tôi học tiếng Anh bởi vì tiếng Anh đã trở thành một ngôn ngữ giao tiếp quốc tế và mọi người đang cố gắng học tiếng Anh”, hoặc “Tiếng Anh sẽ cho tôi một tương lai tốt đẹp hơn” hay “Nếu biết tiếng Anh, tôi có thể nói chuyện với bất cứ người ngoại quốc nào”. Một số sinh viên cũng phát biểu rằng họ nuôi hy vọng sẽ đi du học một ngày nào đó, vì vậy, tiếng Anh đối với họ rất quan trọng. Số khác xem tiếng Anh như là công cụ giúp họ có được việc làm lương cao hơn. Tuy nhiên, trong khi nhiều sinh viên nói rằng tiếng Anh sẽ cho họ một tương lai tốt hơn bởi vì nó sẽ giúp cho họ có được công việc tốt, một số khác thì nghi ngờ về lợi ích của tiếng Anh. Ví dụ, một sinh viên đã phát biểu rằng:

Mọi người đều cho rằng tiếng Anh là quan trọng, những đây chỉ là lời đồn thổi, khéo tưởng tượng. Về lâu dài tiếng Anh có thể quan trọng, nhưng đối với nhiều người tiếng Anh chẳng quan trọng chút nào cả bởi vì trong thành phố này sau khi sinh viên ra trường họ xin làm việc cho cửa hàng, tiếp tân cho các khách sạn nhỏ, nhân viên làm ở các bưu điện, những vị trí này không yêu cầu biết tiếng Anh nhiều hoặc chỉ yêu cầu kỹ năng tiếng Anh ở mức độ tối thiểu.

3.3. Loại tiếng Anh được ưa thích và được cho là có lợi nhất

Ý kiến của sinh viên

Trong cuộc điều tra, có 18% số sinh viên trả lời rằng ra khỏi lớp học họ thường sử dụng tiếng Anh với người bản ngữ nhiều hơn với người không bản ngữ. Trong khi đó, hơn một nửa (52,4%) sinh viên được phỏng vấn nói rằng họ sử dụng tiếng Anh để giao tiếp với người không bản ngữ nhiều hơn và 29,6% cho rằng họ không biết chắc chắn là sử dụng tiếng Anh với người bản ngữ nhiều hơn hay với người không bản ngữ nhiều hơn.

Bảng 2. Việc sử dụng tiếng Anh bên ngoài lớp học

Sử dụng tiếng Anh	Tần số (n=250)	%
Ở ngoài lớp học, tôi thường dùng tiếng Anh với người bản ngữ nhiều hơn	45	18.0
Ở ngoài lớp học, tôi thường dùng tiếng Anh với người không bản ngữ nhiều hơn	131	52.4
Tôi không chắc là mình dùng tiếng Anh với ai nhiều hơn	74	29.6
Tổng cộng	250	100.0

Mặc dù nhiều sinh viên khi được hỏi ý kiến vẫn tin rằng việc giao tiếp bên ngoài lớp học diễn ra với người không bản ngữ nhiều hơn với người bản ngữ nhưng họ vẫn

cho rằng thích học chuẩn mực của người nói tiếng Anh bản ngữ với 42,8% hoàn toàn đồng ý và 45,6% đồng ý. Họ phát biểu rằng: “Tôi muốn học loại tiếng Anh mà người bản ngữ sử dụng”, trong khi chỉ có 12,4 % hoàn toàn đồng ý với câu: “Tôi muốn học loại tiếng Anh giúp bản thân có thể giao tiếp với tất cả những người không bản ngữ ở khắp thế giới” (Bảng 3.1). Tuy nhiên, cần lưu ý rằng hơn một nửa số sinh viên (62,4%) vẫn muốn học tiếng Anh mà người không bản ngữ sử dụng (Bảng 3.2).

Bảng 3.1. *Mức độ tán thành của sinh viên về tiếng Anh người bản ngữ và không bản ngữ*

Quan niệm	Ý kiến	Tần số (n =250)	%	Phần trăm hợp lệ
Tôi muốn sử dụng loại tiếng Anh mà người bản ngữ dùng	Không đồng ý	4	1,6	1,6
	Trung lập	25	10,0	10,0
	Đồng ý	114	45,6	45,6
	Hoàn toàn đồng ý	107	42,8	42,8
	Tổng cộng	250	100,0	100,0

Bảng 3.2. *Mức độ tán thành của sinh viên về tiếng Anh người bản ngữ và không bản ngữ*

Quan niệm	ý kiến	Tần số (n=250)	%	Phần trăm hợp lệ
Tôi muốn sử dụng loại tiếng Anh giúp cho mình giao tiếp được với người không bản ngữ trên khắp thế giới	Hoàn toàn không đồng ý	3	1,2	1,2
	Không đồng ý	20	8,0	8,0
	Trung lập	71	28,4	28,4
	Đồng ý	125	50,0	50,0
	Hoàn toàn đồng ý	31	12,4	12,4
	Tổng cộng	250	100,0	100,0

3.3.1. Loại phát âm được ưa chuộng hơn:

Chúng tôi cũng đặc biệt xem xét chuẩn phát âm nào mà sinh viên muốn tiếp nhận. Áp dụng nghiên cứu của Timmis (2002), sinh viên của chúng tôi khi được phỏng vấn được yêu cầu đọc một câu do sinh viên A, đại diện cho chuẩn mực người nói bản

ngữ phát biểu và một câu khác do sinh viên B, có sự dung hợp: chỉ cần sự dễ hiểu trong phát âm, phát biểu.

Sinh viên A: “Hiện tại tôi có thể phát âm tiếng Anh giống như người bản ngữ. Đôi lúc người ta nghĩ rằng tôi là người bản ngữ”

Sinh viên B: “ Hiện tại tôi có thể phát âm tiếng Anh một cách rõ ràng. Người nói tiếng Anh bản ngữ và không bản ngữ có thể hiểu lời tôi nói ở bất cứ nơi đâu, nhưng tôi vẫn giữ giọng phát âm của đất nước mình.”

Sau đó, sinh viên được yêu cầu gạch dưới một trong các câu trả lời sau:

Bạn nghĩ là mình có thể trở thành sinh viên A hay B?

Bạn muốn giống sinh viên A hay sinh viên B?

Bạn thích giống sinh viên nào hơn, A hay B?

Bảng 4 chỉ ra rằng, chỉ có 18,4% sinh viên trả lời nghĩ rằng họ có thể giống sinh viên A, thì có đến 92,8% câu trả lời rằng họ mong muốn giống sinh viên A (đại diện cho phát âm của người bản ngữ) trong tương lai. Trong lúc đó, 73,2% nghĩ rằng họ có thể giống sinh viên B (đại diện cho sinh viên có phát âm không bản ngữ hơn nhưng vẫn phát âm rõ ràng) nhưng chỉ có 53,2% mong muốn giống sinh viên B.

Bảng 4. *Quan điểm của sinh viên đối với phát âm của người bản ngữ và phát âm của người không bản ngữ*

1. Như người bản ngữ	Ý kiến	Tần số (n=250)	%
SV nghĩ mình có thể giống sinh viên A	Có	46	18,4
	Không	137	54,8
	Không biết	67	26,8
	Tổng	250	100,0
Mong ước mình có thể giống sinh viên A	Có	232	92,8
	Không	17	6,8
	Không biết	1	0.4
	Tổng	250	100,0
2. Như người không bản ngữ	Ý kiến	Tần số (n =250)	%
SV nghĩ mình có thể	Có	183	73,2

giống sinh viên B	Không	37	14,8
	Không biết	30	12,0
	Tổng	250	100,0
Mong ước mình có thể giống sinh viên B	Có	133	53,2
	Không	78	31,2
	Không biết	39	15,6
	Tổng	250	100,0

Khi phải chọn lựa giữa sinh viên A hoặc sinh viên B, thì 55% người được hỏi thích phát âm giống sinh viên A trong khi đó 45% sinh viên chọn giống sinh viên B (Bảng 5). Điều này chỉ ra rằng mặc dù tiếp xúc với các sách giáo khoa hay tài liệu nghe nhìn bằng tiếng Anh chuẩn và tin rằng năng lực giống người nói tiếng Anh bản ngữ là một chuẩn mực cho sự hoàn hảo thì họ vẫn có ý thức về các loại phát âm khác. Tuy vậy, các sinh viên vẫn hài lòng ở mức độ phát âm dễ hiểu hơn là phát âm giống người bản ngữ.

Bảng 5. *Lựa chọn của sinh viên đối với phát âm của người bản ngữ và không bản ngữ*

Lựa chọn	Tần số	%
Thích sinh viên A (bản ngữ)	165	55%
Thích sinh viên B (không bản ngữ)	85	45%
Tổng cộng	250	100%

3.3.2. Ngữ pháp

Chúng tôi cũng khảo sát về loại ngữ pháp mà sinh viên muốn tiếp nhận.

Sinh viên trong nghiên cứu của chúng tôi được yêu cầu đọc câu phát biểu của sinh viên C đại diện cho một “ngôn ngữ quốc tế ổn định và thống nhất” (Willis, 1990, trích từ Timmis 2002, trang 244), sinh viên D đại diện cho ngữ pháp dùng cho văn viết trong các tài liệu ELT (giảng dạy ngôn ngữ tiếng Anh), sinh viên E đại diện cho ngữ pháp thuần túy đặt dưới sự kiểm soát của người bản ngữ cả về loại ngữ pháp thông thường và ngữ pháp hình thức/trang trọng. Sinh viên được yêu cầu gạch dưới một câu trả lời cho câu hỏi: “Bạn thích sinh viên nào hơn, Sinh viên C, D hay E?”

Sinh viên C: “Tôi có thể nói những điều gì tôi muốn nói. Bất kỳ tôi ở nơi đâu thì người bản ngữ và không bản ngữ đều có thể hiểu tôi muốn nói gì, nhưng tôi sử dụng tiếng Anh theo cách riêng của mình và thỉnh thoảng tôi nói những điều mà người bản ngữ cho rằng đó là lỗi về ngữ pháp”

Sinh viên D: “Tôi biết tất cả các qui tắc ngữ pháp cần thiết vì vậy tôi có thể nói bất cứ điều gì tôi muốn. Tôi sử dụng những qui tắc này một cách chính xác, nhưng thỉnh thoảng người Anh sử dụng ngữ pháp không có trong sách và tôi không muốn học những điều này”

Sinh viên E: “Tôi sử dụng tất cả những qui tắc ngữ pháp mà người bản ngữ dùng, ngay cả loại ngữ pháp thân mật/không hình thức mà người bản ngữ sử dụng khi họ nói chuyện với nhau.”

Kết quả ở Bảng 6 chỉ ra một xu hướng tương tự trong phần ngữ pháp; có nghĩa là sinh viên chúng ta thích giống bản ngữ nhiều hơn và xem đây là một mục tiêu khi học tiếng Anh. Cụ thể là 74,4% chọn ngữ pháp giống người bản ngữ, 6,8% chọn ngữ pháp giống văn viết trong sách giáo khoa và 18,8% chọn năng lực sử dụng ngữ pháp quốc tế. Kết quả này cũng đồng ý với sự thật rằng ở trường họ được tiếp xúc với phần lớn các tài liệu giảng dạy tiếng Anh của vùng trong (Inner Circle’s ELT materials) (ví dụ như tiếng Anh và tiếng Mỹ).

Bảng 6. Loại ngữ pháp sinh viên cho là có lợi nhất

Lựa chọn	Đặc trưng cho	Tần số	%	Phần trăm hợp lệ
Sinh viên C	Năng lực sử dụng ngữ pháp quốc tế	47	18,8	18,8
Sinh viên D	Ngữ pháp văn viết trong các sách giáo khoa	17	6,8	6,8
Sinh viên E	Năng lực ngữ pháp của người bản ngữ	186	74,4	74,4
Tổng cộng		250	100,0	100,0

Trong các cuộc phỏng vấn chuyên đề, nhiều sinh viên giải thích rằng họ muốn tuân theo các chuẩn mực của người bản ngữ bởi vì đó là chuẩn mực được giảng dạy ở trong chương trình sách giáo khoa. Mục đích của việc học được nhìn nhận là chấp nhận hay bắt chước giống những gì ở trong tài liệu họ tiếp xúc, như một sinh viên phát biểu:

Tôi muốn nói là việc học tiếng Anh tốt là mục đích của tôi... Bản thân tôi luôn cố gắng nói và viết giống như người bản ngữ, như [những gì] trong băng và sách giáo khoa sử dụng trên lớp. Tôi nghĩ rằng, việc tôi càng phát âm hay viết giống họ chứng tỏ rằng tôi càng ngày càng tiến bộ.

Nhiều sinh viên khác bày tỏ rằng, bởi vì tiếng Anh của người bản ngữ là loại

tiếng Anh duy nhất mà họ tiếp xúc và là loại tiếng Anh duy nhất xuất hiện trong những bài kiểm tra mà họ phải làm. Vì vậy, sinh viên chưa thấy được sự cần thiết phải học các loại tiếng Anh khác.

Những gì tôi quan tâm là đạt được điểm cao. Điều này có nghĩa rằng tôi phải làm tốt các bài kiểm tra và học tốt loại tiếng Anh trong sách giáo khoa. Tôi chưa nghĩ đến việc học các loại tiếng Anh khác với những gì tôi đang được yêu cầu học hiện nay.

Tuy nhiên, một số sinh viên có kinh nghiệm sử dụng tiếng Anh thực sự trong giao tiếp với những người nói tiếng Anh không bản ngữ, diễn tả nhu cầu cần học nhiều loại tiếng Anh khác nhau, ví dụ một sinh viên có làm hướng dẫn viên trong thời gian rồi phát biểu rằng:

Việc biết các loại tiếng Anh theo tôi là có thể hữu ích... Một lần nọ tôi làm phiên dịch cho một người Philippin. Ông ta nói ['Kæ pita:l] chứ không phải ['Kæ pitl] (phát âm từ capital: thủ đô). Khi mới nghe tôi không biết được ông ta muốn nói điều gì.

Đáng chú ý là nhiều sinh viên nói rằng họ không đủ tự tin để đưa ra ý kiến riêng của mình về vấn đề này. Vì vậy, họ chỉ muốn dựa vào giáo viên trong việc đưa ra quyết định xem loại tiếng Anh nào có lợi cho họ.

Em không biết, vì vậy Thầy(Cô) phải giúp chúng em. Thầy cô đi nhiều, sống ở nhiều nước, thầy cô có nhiều kinh nghiệm với người nước ngoài. Vì vậy, thầy cô hãy nói cho em biết loại tiếng Anh nào theo thầy cô là có lợi cho chúng em.

Ý kiến của giáo viên:

Cũng giống như sinh viên, hầu hết những giáo viên trong nghiên cứu này tin rằng giao tiếp bên ngoài lớp học thường xảy ra với nhiều người nói tiếng Anh bản ngữ hơn là với người bản ngữ nói tiếng Anh không bản ngữ. Bởi vậy có đến 65,0% giáo viên cho rằng mục đích cuối cùng là dạy cho sinh viên loại tiếng Anh có thể giúp họ giao tiếp được với cả người bản ngữ và không bản ngữ chứ không riêng gì người bản ngữ mà thôi (Bảng 7).

Bảng 7. Mục đích cuối cùng của giáo viên trong việc giảng dạy tiếng Anh

Mục đích	Tần số (n=80)	%	Phần trăm hợp lệ
Để giúp SV giao tiếp với người bản ngữ (Anh, Mỹ, Úc)	3	3,8	5,4
Để giúp SV giao tiếp với cả người bản ngữ và không bản ngữ	52	65,0	92,9

Để giúp SV giao tiếp với người không bản ngữ	1	1,3	1,8
Tổng cộng	56	70,0	100,0
0 Trống	24	30,0	
Tổng cộng	80	100,0	

Tuy nhiên, như được trình bày ở Bảng 8 dưới đây, có 30 % giáo viên trả lời họ dạy tiếng Anh của người Mỹ, và 20% trả lời họ dạy tiếng Anh của người Anh, trong khi số còn lại dạy tiếng Anh của cả người Anh và người Mỹ. Khi được phỏng vấn, các giáo viên giải thích họ có khuynh hướng giảng dạy tiếng Anh của người Anh và người Mỹ vì tài liệu giảng dạy tại trường phần lớn dùng để dạy tiếng Anh của người Anh hay tiếng Anh của người Mỹ (những tài liệu này do nhà trường đặt mua và được cung cấp qua các nhà xuất bản và cơ sở phát hành sách như Cleveland, Oxford, Cambridge, Apollo...). Vì các tài liệu, như các sách giáo khoa, các băng nghe, băng hình từ hai loại tiếng Anh ở trên là nguồn tài liệu chủ yếu cho việc dạy của họ và bản thân giáo viên không quen với các loại tiếng Anh khác nên việc dạy các loại tiếng Anh khác được xem là không khả thi hay còn nhiều thách thức. Trái với mong đợi của chúng tôi khi đặt câu hỏi này, giáo viên không hề nghĩ đến các loại tiếng Anh nào khác ngoài 2 loại tiếng Anh kết hợp (Anh - Mỹ).

Bảng 8. Các loại tiếng Anh đang được dùng để giảng dạy

Loại Tiếng Anh	Tần số (n=80)	%	Phần trăm hợp lệ
Tiếng Anh của người Mỹ	24	30,0	30,0
Tiếng Anh của người Anh	20	25,0	25,0
Tiếng Anh khác (Mỹ & Anh)	36	45,0	45,0
Tổng cộng	80	100,0	100,0

Tuy nhiên, giáo viên cũng cho rằng việc sinh viên tự mình khám phá loại tiếng Anh khác trong phạm vi lớp học sẽ gặp nhiều khó khăn.

Nhiều sinh viên tốt nghiệp ra trường nói với tôi rằng khi đi làm việc họ giao tiếp với những người Singapore, Trung Quốc và Hồng Kông nhiều hơn những người đến từ nước Anh hay Hoa Kỳ. Vì vậy, tôi nghĩ rằng sinh viên cần học hoặc ít nhất tự mình làm quen với các loại tiếng Anh mà những người ở các nước này sử dụng. Tuy vậy, tôi nghĩ rằng sinh viên cần tự mình khám phá/tìm hiểu những loại tiếng Anh này bên ngoài lớp học. Trên lớp, chúng tôi chỉ có thể dạy tiếng Anh chuẩn. Chúng tôi không có điều kiện và khả năng để dạy các loại tiếng Anh khác. Chúng tôi không quen với những

loại này và không có thời gian để dạy tất cả.

Những giáo viên khác cũng có cùng quan điểm:

Có lẽ sinh viên cần biết rằng ngoài tiếng Anh chính ra còn có các loại tiếng Anh khác và họ cần làm quen với nó. Tuy nhiên, tôi nghi ngờ về việc làm cách nào có thể giới thiệu với sinh viên về những loại tiếng Anh này. Chúng tôi có thể tìm những loại tài liệu để giảng dạy các loại tiếng Anh này ở đâu?

Một số lớn giáo viên cho rằng việc kiểm tra, thi cử cũng có tác động không nhỏ lên việc giảng dạy của họ. Mặc dù mục đích cuối cùng là giúp sinh viên giao tiếp với cả người nói tiếng Anh bản ngữ và người không bản ngữ thì nhu cầu cấp thiết, tức thời là giúp sinh viên có thể làm được bài kiểm tra hay đỗ các kỳ thi cuối cùng hay quốc tế như TOEIC, IELTS, TOEFL để giúp họ có thể tiến nhanh hơn trong sự nghiệp hay việc học tập của họ. Bởi vì tất cả những loại hình kiểm tra nói trên đều nhằm mục đích là đánh giá tiếng Anh của người bản ngữ, nên như vậy thì sẽ “vô ích khi dạy cho học sinh những loại tiếng Anh khác” như một giáo viên bình luận.

Nhiều giáo viên có cùng phát biểu như sau :

Tôi biết rằng có nhiều loại tiếng Anh, nhưng tôi nghĩ rằng giáo viên chỉ nên dạy một loại tiếng Anh, loại tiếng Anh phổ biến và dễ hiểu nhất, ở đây tôi muốn nói đến là tiếng Anh của người Anh và tiếng Anh của người Mỹ. Nếu nắm vững được loại tiếng Anh này, thì trong giao tiếp, bất cứ người nói tiếng Anh nào trên thế giới, người bản ngữ cũng như không bản ngữ nào đều có thể có thể hiểu được điều họ [sinh viên] muốn nói.

Khi được hỏi là trong tương lai họ có thể phải dạy một loại tiếng Anh nào khác với loại tiếng Anh chuẩn họ đang dạy không, chỉ có 13,8 giáo viên hoàn toàn đồng ý, và 50 % phần nào đồng ý với phát biểu: *Chúng tôi sẽ giảng dạy các loại tiếng Anh khác trong tương lai*, trong khi đó có 18,8 % không đồng ý với ý kiến trên (Bảng 9)

Bảng 9. Quan điểm của giáo viên về loại tiếng Anh phải dạy trong tương lai

Liệu cô/thầy có thể dạy các loại tiếng Anh khác trong tương lai không?	Tần số (n=80)	%	Phần trăm hợp lệ
Khá không đồng ý	15	18,8	19,0
Trung lập	13	16,3	16,5
Khá đồng ý	40	50,0	50,6
Rất đồng ý	11	13,8	13,9
Tổng cộng	80	100,0	100,0

Các giáo viên tin rằng họ sẽ dạy loại tiếng Anh khác trong tương lai giải thích rằng, bởi vì càng ngày có nhiều hợp đồng giao dịch giữa người Việt Nam và các nước ASEAN cũng như Trung Quốc hơn là với các nước nói tiếng Anh bản ngữ hay các nước ở Vòng Trong (Inner Circle), những nỗ lực dạy loại tiếng Anh khác sẽ nhanh chóng được chú trọng và phổ biến ở Việt Nam. Những giáo viên khác thì cho rằng tiếng Anh của những người nói tiếng Anh bản ngữ ở các nước thuộc Vòng Trong (Inner Circle) sẽ vẫn giữ vị trí là chuẩn mực và mô hình mẫu trong giảng dạy cho dù người Việt Nam sử dụng loại tiếng Anh gì đi nữa.

4. Kết luận và kiến nghị

Nghiên cứu này có hạn chế về phạm vi. Số lượng giáo viên và sinh viên tham gia còn ít và nghiên cứu chỉ lấy số liệu từ suy nghĩ và cảm nhận của sinh viên ở khu vực trường công lập. Quan điểm của sinh viên và học sinh cũng như của giáo viên ở các trung tâm ngoại ngữ, các trường học tư thục và sinh viên học tiếng Anh chuyên ngành (như Y, Dược, Nông Lâm...) chưa được đề cập đến. Do vậy, không thể kết luận rằng tất cả những quan điểm và ý kiến nêu ra ở trong bài nghiên cứu đại diện cho tất cả ý kiến của sinh viên và giáo viên trên cả nước Việt Nam. Dù vậy, chúng tôi vẫn có thể rút ra một số kết luận sau.

Hầu hết những sinh viên Việt Nam nói về mục tiêu học tập – đó là đạt được mục tiêu đề ra trong sách giáo khoa và trong các chương trình học hay tiếp nhận ngay loại tiếng Anh trong các tài liệu của họ - hơn là giao tiếp ở ngoài đời. Điều này dẫn đến việc sinh viên bày tỏ mong muốn học cách phát âm và ngữ pháp của người bản ngữ như người Anh hay người Mỹ để đạt được khuôn mẫu tiếng Anh giống như người bản ngữ. Đây vẫn được xem là nhu cầu cấp thiết của người học tiếng Anh hiện nay, bởi vì mô hình này giúp người học làm bài được các kỳ thi, các bài kiểm tra hay hoàn tất một khóa học hay chương trình học nào đó. Tuy nhiên, nhiều sinh viên ý thức được rằng sau khi kết thúc lớp học, họ có khả năng giao tiếp với người nói tiếng Anh không bản ngữ nhiều hơn là người nói tiếng Anh bản ngữ. Một số khác thậm chí còn cho rằng họ cảm thấy bản thân mình cũng cần phải làm quen với nhiều loại tiếng Anh khác.

Các giáo viên dạy tiếng Anh Việt Nam cũng tin tưởng rằng sau khi học xong thì sinh viên có cơ hội tiếp xúc với những người nói tiếng Anh không bản ngữ nhiều hơn người nói tiếng Anh bản ngữ. Vì vậy, họ nhận thấy tầm quan trọng của việc dạy học hay ít nhất là giúp học sinh làm quen với các loại tiếng Anh khác. Tuy nhiên, các giáo viên cũng bày tỏ rằng hiện nay họ chỉ có thể dạy cho học sinh tiếng Anh dành cho người bản ngữ cũng vì nhiều nguyên nhân khác nhau như thiếu thời gian, thiếu các tài liệu tiếng Anh do người bản ngữ biên soạn và đặc biệt là khuôn mẫu các bài kiểm tra nhằm đánh giá tiếng Anh của người bản ngữ đã không khuyến khích giáo viên dạy các loại tiếng Anh khác mặc dù có một số giáo viên muốn làm điều này, ít nhất là trong thời điểm hiện tại.

Căn cứ vào kết quả của nghiên cứu này, chúng tôi đề xuất những điểm sau:

Vì tiếng Anh chuẩn (tiếng Anh bản ngữ của người Anh và người Mỹ) được các giáo viên và sinh viên cho là loại tiếng Anh có lợi nhất, ít ra là cho mục tiêu học tập trong giai đoạn hiện nay, nên trong lớp học giáo viên cần chú trọng giảng dạy loại tiếng Anh này. Do hạn chế về thời lượng, giáo trình và tài liệu giảng dạy, sẽ không khả thi và có lợi nếu giáo viên nỗ lực đưa tất cả các loại tiếng Anh khác vào lớp học.

Trong khi tiếng của người Anh người Mỹ được xem là mô hình để giảng dạy, thì không có nghĩa là sinh viên phải tập để đọc theo đúng giọng Anh Mỹ hay phải có những hành vi, cử chỉ như người Anh Mỹ. Điều quan trọng là người học phải biết dùng tiếng Anh chuẩn, có nghĩa là không phải nhất thiết phải đạt đến trình độ chuẩn về phát âm và ngữ pháp như người bản ngữ, bởi lẽ làm được điều này là phi thực tế. Người học cần được dạy dùng tiếng Anh chuẩn để giao tiếp trong một mức độ để những người khác có thể hiểu được mình, đồng thời người học cần được khuyến khích duy trì bản sắc dân tộc và quốc gia mình trong giao tiếp bằng tiếng Anh, thể hiện qua âm giọng và những từ ngữ mang sắc thái địa phương.

Cho dù không thể đưa tất cả các loại tiếng Anh vào dạy trong lớp học, người học cần biết có sự hiện diện của các biến thể nhiều loại tiếng Anh, khác với loại tiếng Anh họ đang học. Vì vậy, người học cần được khuyến khích nhận biết và làm quen với các loại tiếng Anh này thông qua các cơ hội học tập ngoài lớp học, như Internet, phim ảnh, TV truyền hình cáp...

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Crystal, D.. *English as a global language* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
2. Graddol, D.. *The Future of English?* London: The British Council, 1997.
3. Jenkins, J.. *The phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
4. Pham, H. H.. *The Global Spread of English: Ethical and Pedagogic Implications for ESL/ EFL Teachers*, Journal of Asia TEFL, 3/1, (2006), 21-32.
5. Quirk, R.. *The English Language in a Global Context*. In *English in the World: Teaching and learning the language and literature*. eds. R. Quirk and H.G. Widdowson. Cambridge University Press, 1985.

THE ISSUE OF STANDARD ENGLISH AND WORLD ENGLISHES: IMPLICATIONS FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN VIETNAM

*Ton Nu Nhu Huong, Pham Hoa Hiep, Vo Thi Hoang Nguyen
College of Foreign Languages, Hue University*

SUMMARY

Nowadays, the number of non-native speakers of English is 3 times higher than the number native speakers of English. Recently, recommendations have been made to move beyond the native speaker model as a sole target in English language instruction. However, the orientation for this shift is debatable. Whose English should be the target for instruction in international contexts such as Vietnam?

This paper reports a study which documents students and teachers' views about the kind of English they prefer to teach and learn in Vietnam. The findings show that although the students and teachers believe that they use English more with non-native speakers than with native speakers outside the classroom, British and American English tend to be the preferred model at least in the classroom. There is no simple answer to what kind of English will be useful in Vietnam in the future, though focusing on British and American English in the classroom and encouraging learners to explore other varieties of English outside the classroom is a recommendation.

**CÁC VẤN ĐỀ VĂN HÓA TRONG DẠY HỌC KỸ NĂNG GIAO TIẾP
BẰNG TIẾNG ANH**

*Lê Thị Thanh Hoa, Đỗ Thị Xuân Dung
Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế*

TÓM TẮT

Nghiên cứu thực tế dạy học văn hóa trong các học phần kỹ năng Nói của chương trình tiếng Anh chuyên ngữ tại một trường đại học ở Việt Nam cho thấy trên nhiều phương diện các vấn đề văn hóa chưa được chú trọng nhiều trong dạy học kỹ năng giao tiếp cho sinh viên tiếng. Thực tế văn hóa chưa được đầu tư và dạy học một cách có hệ thống như một cấu thành của kỹ năng giao tiếp trong các học phần kỹ năng giao tiếp là do nhiều nguyên nhân kết hợp. Một trong những nguyên nhân đó là do thiết kế chương trình và giáo trình bị gò bó trong các khuôn khổ cấu trúc ngôn ngữ và chức năng ngôn ngữ, và vì thế văn hóa thường bị bỏ qua hay chỉ được dùng để làm động cơ thúc đẩy hay làm phong phú thêm hoạt động dạy học ngôn ngữ. Trên cơ sở phân tích và thảo luận các dữ liệu thu được dưới ánh sáng của cơ sở lý luận về kết hợp dạy học văn hóa và ngôn ngữ để phát triển năng lực giao tiếp liên văn hóa cho người học, tác giả đưa ra các kiến nghị cụ thể về thiết kế chương trình, thiết kế và bổ sung giáo trình, các hoạt động dạy học trên lớp, và sự phát triển chuyên môn của giáo viên.

1. Đặt vấn đề

Cha ông ta có câu "Tiên học lễ, hậu học văn", và câu nói này đã trở thành triết lý giáo dục và khẩu hiệu hành động trong giáo dục của Việt Nam. Trong thời đại toàn cầu hóa ngày nay, khẩu hiệu đó bao hàm thêm một ý nghĩa mới. Bên cạnh dạy học sinh, sinh viên trở thành công dân Việt Nam, biết cách ứng xử phù hợp với đạo đức, lối sống của người Việt Nam, giáo dục Việt Nam còn có nhiệm vụ đào tạo công dân toàn cầu. Nhiệm vụ đó do nhiều ngành học cùng phối hợp đào tạo, nhưng rõ ràng ngành ngoại ngữ đảm nhiệm một phần trách nhiệm này. Trong dạy học ngoại ngữ, có lẽ việc "học lễ" ở đây nên được hiểu là học cách ứng xử phù hợp với đại diện đến từ các nền văn hóa khác. Trong giao tiếp liên văn hóa có nhiều tình huống hiểu nhầm đáng tiếc xảy ra do thiếu năng lực ứng xử liên văn hóa, và cũng có nhiều giai thoại về "fluent fools" (kẻ khờ lưu loát): những người nói ngoại ngữ lưu loát nhưng thiếu năng lực về liên văn hóa. Dạy học ứng xử liên văn hóa không chỉ đơn thuần là nâng cao nhận thức về văn hóa, cung cấp kiến thức mà còn biến nhận thức và kiến thức đó thành kỹ năng. Điều này đặt ra cho dạy học ngoại ngữ nhiệm vụ rèn luyện và phát triển năng lực liên văn hóa cho sinh viên học ngoại ngữ.

Lịch sử nghiên cứu dạy học văn hóa trong chương trình dạy học ngoại ngữ cho thấy đã có nhiều thành quả và tiến bộ nhất định. Đặc biệt, trong những thập kỷ cuối của thế kỷ 20, song song với sự phát triển của phương pháp giao tiếp trong giảng dạy ngoại ngữ, người ta đã nhìn nhận tầm quan trọng của dạy văn hóa trong chương trình ngoại ngữ. Mục tiêu của dạy học văn hóa trong các chương trình tiếng Anh trước đây chỉ là giúp người học nhanh chóng và tích cực hòa nhập và được chấp nhận trong các cộng đồng nói tiếng Anh bản xứ. Sau này, khi tiếng Anh phát triển đến mức được xem là một ngôn ngữ quốc tế có những đặc điểm văn hóa riêng, thì việc dạy văn hóa trong các chương trình tiếng Anh quốc tế được xem xét từ một cách tiếp cận khác. Đó là cách tiếp cận đối thoại, đồng cảm giúp người học nâng cao nhận thức văn hóa và có những trải nghiệm liên văn hóa. Qua đó, họ có thể hiểu rõ văn hóa của bản thân mình cũng như đánh giá đúng và có những ứng xử phù hợp khi giao tiếp với đại diện đến từ các nền văn hóa khác.

Thực tế của việc kết hợp dạy học văn hóa trong chương trình tiếng Anh như một ngoại ngữ cũng được nhiều học giả nghiên cứu ở khắp các châu lục. Dạy học văn hóa và ngôn ngữ đã được kết hợp trong các chương trình tiếng Anh ở mức độ đưa vào chương trình đào tạo các môn học nội dung về văn hóa Anh - Mỹ và giao thoa văn hóa. Các môn học này cung cấp kiến thức và nâng cao nhận thức về văn hóa và liên văn hóa cho sinh viên. Tuy nhiên, để có thể biến nhận thức và kiến thức thành kỹ năng giao tiếp thì rõ ràng dạy học văn hóa cần được tiến hành ngay trong các lớp học kỹ năng giao tiếp nữa. Nhiều học giả đã tiến hành nghiên cứu và ứng dụng các hoạt động dạy học văn hóa trong dạy học kỹ năng giao tiếp. Tuy nhiên, vì nhiều lý do, việc kết hợp dạy học văn hóa trong dạy học kỹ năng giao tiếp tiếng Anh vẫn gặp những khó khăn nhất định.

Vấn đề dạy văn hóa trong chương trình tiếng Anh chuyên ngữ tại Việt Nam cũng đã được một số giáo viên và sinh viên nghiên cứu; tuy nhiên, các nghiên cứu đó tập trung vào các học phần dạy nội dung văn hóa, hoặc chỉ đề cập việc nâng cao nhận thức văn hóa cho sinh viên trong chương trình đào tạo tiếng Anh chuyên ngữ. Vì vậy, chúng tôi thấy thiết thực để nghiên cứu cách người dạy và người học ở Việt Nam tiếp cận dạy học văn hóa như thế nào trong quá trình dạy học giao tiếp tiếng Anh như một ngôn ngữ quốc tế nhằm giúp định hướng dạy học kỹ năng giao tiếp bằng tiếng Anh một cách toàn diện trong hoàn cảnh hội nhập hiện nay. Cụ thể, chúng tôi nghiên cứu xem văn hóa đã và nên được xử lý như thế nào trong các học phần dạy học kỹ năng giao tiếp tiếng Anh chuyên ngữ tại trường đại học ở Việt Nam.

2. Mục tiêu nghiên cứu và phương pháp nghiên cứu

2.1. Mục tiêu nghiên cứu

Đề tài của chúng tôi nhằm nghiên cứu những vấn đề sau:

Các vấn đề văn hóa trong các học phần thực hành tiếng hay nói cách khác trong các học phần dạy học kỹ năng giao tiếp, cụ thể là kỹ năng nói trong các học phần Nói 1,

Nói 2, và Nói 3.

Các nội dung văn hóa trong các giáo trình dạy học các kỹ năng giao tiếp, cụ thể là các giáo trình dạy học nói ở các học phần trên.

Thái độ của giáo viên và sinh viên đối với nội dung văn hóa trong các giáo trình đó.

Việc xử lý các vấn đề văn hóa trong các lớp học kỹ năng giao tiếp, cụ thể là các lớp học phần Nói.

Đưa ra các kiến nghị liên quan đến việc dạy và học các vấn đề văn hóa trong dạy học các kỹ năng giao tiếp.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Đề tài nghiên cứu sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính đồng thời kết hợp với các kỹ thuật phân tích định lượng.

Phương pháp thu dữ liệu bao gồm nghiên cứu tài liệu, điều tra bằng phiếu điều tra, dự giờ và phỏng vấn. Nghiên cứu tài liệu bao gồm các tài liệu liên quan như Chương trình giáo dục ngành tiếng Anh, các thông báo, tờ mô tả chương trình giảng dạy của các học phần thực hành tiếng, cụ thể là các học phần Nói 1, Nói 2 và Nói 3. Ngoài ra, còn có các giáo trình, sách và tài liệu tham khảo của các học phần này.

Các bảng điều tra được tiến hành trên các đối tượng nghiên cứu gồm 200 sinh viên đang học các học phần trên và tám giáo viên đang dạy các học phần này. Tất cả các đối tượng nghiên cứu đều tham gia trả lời câu hỏi trong bảng điều tra, một bảng dành cho giáo viên và một bảng dành cho sinh viên. Các câu hỏi nhằm tìm hiểu nhận thức của sinh viên và giáo viên về các vấn đề văn hóa trong tiếng Anh, thái độ của họ đối với các vấn đề văn hóa trong các giáo trình và giờ học kỹ năng nói. Sau khi thu dữ liệu bằng bảng điều tra, người nghiên cứu tiến hành dự giờ các lớp học phần Nói 1, Nói 2 và Nói 3. Biên bản đánh giá dạy học văn hóa YOGA (Your Objectives, Guidelines and Assessment) của Fantini [3, tr. 38] được vận dụng trong các buổi dự giờ. Sau đó, các đối tượng giáo viên và sinh viên được chọn để phỏng vấn sâu và ghi chép các ý kiến liên quan đến dạy học các khía cạnh văn hóa trong các học phần nói này. Việc mô tả, phân tích và diễn giải dữ liệu được kiểm tra lại với các đối tượng phỏng vấn để bảo đảm kết quả nghiên cứu phản ánh đầy đủ và đúng đối tượng nghiên cứu cũng như thực chất của vấn đề.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Các vấn đề văn hóa trong các học phần Nói của chương trình giáo dục ngành tiếng Anh

Kết quả nghiên cứu cho thấy kỹ năng văn hóa và liên văn hóa chưa đóng một vai trò rõ ràng trong mục tiêu và nội dung của các học phần dạy học kỹ năng nói, mặc dù

một trong những mục tiêu đào tạo của ngành tiếng Anh được xác định là: "rèn luyện và phát huy các kỹ năng giao tiếp bằng tiếng Anh được học ở mức độ thành thạo". Mục tiêu và nội dung của các học phần Nói là nhằm rèn luyện và phát triển kỹ năng nói và giao tiếp của sinh viên. Các kỹ năng nói ở đây chủ yếu bao gồm các kỹ năng ngôn ngữ như phát âm, rèn luyện diễn đạt ý tưởng, phát biểu ý kiến, trình độ đối đáp nhanh nhẹn và lưu loát và khả năng tranh luận. Tuy nhiên, kỹ năng giao tiếp này không bao hàm năng lực liên văn hóa như các học giả nghiên cứu về giao tiếp liên văn hóa định nghĩa. Đó là "khả năng một người có thể ứng xử phù hợp theo một phong cách linh hoạt khi đối mặt với các hành động, thái độ và kỳ vọng của các đại diện đến từ các nền văn hóa khác" [Meyer 9, tr.137]. Kỹ năng liên văn hóa này dường như chưa có một vị trí rõ ràng trong chương trình của các học phần Nói.

Việc các yếu tố văn hóa bị bỏ qua hoặc chỉ được đề cập một cách rất mờ nhạt trong các học phần dạy học kỹ năng giao tiếp còn được củng cố bởi các sách giáo khoa thương mại. Phần lớn các giáo trình đang được sử dụng cho các học phần Nói đều có mục tiêu chính là cung cấp kiến thức về cấu trúc ngôn ngữ và chức năng ngôn ngữ, cung cấp cơ hội rèn luyện và phát triển các kỹ năng ngôn ngữ. Các giáo trình này rất phù hợp với mục tiêu phát triển các kỹ năng phát âm, diễn đạt ý tưởng, phát biểu ý kiến, đối đáp nhanh nhẹn và lưu loát và tranh luận theo nhóm hoặc trước đám đông. Tuy nhiên, trừ giáo trình Naturally Speaking, các yếu tố văn hóa, xã hội trong các giáo trình khác hoặc là bị bỏ qua hoặc là chỉ được đề cập bên lề bài học. Chúng có thể được sử dụng như là động cơ để rèn luyện và phát triển kỹ năng nói hơn là một yếu tố cấu thành không thể thiếu của kỹ năng giao tiếp với người đến từ các nền văn hóa khác. Điều này phản ánh xu hướng thiết kế giáo trình dạy học kỹ năng giao tiếp của các sách giáo khoa thương mại vốn được các học giả đương thời phê phán: Do những ràng buộc nghiêm ngặt về cấu trúc và chức năng ngôn ngữ trong dạy học ngoại ngữ, và do muốn tránh những xung đột văn hóa có thể xảy ra, văn hóa thường được xem là kỹ năng thứ năm xếp sau nghe, nói, đọc, viết. Nó chỉ được kết hợp trong các giáo trình ở mức độ hỗ trợ hoặc làm phong phú thêm kỹ năng ngôn ngữ, chứ không phải như một thành phần của giao tiếp liên văn hóa [Kramsch 5].

3.2. Thái độ, nhận thức của giáo viên và sinh viên về các vấn đề văn hóa trong tiếng Anh và trong dạy học tiếng Anh như một ngôn ngữ quốc tế

Kết quả nghiên cứu của đề tài này khẳng định lại các đặc điểm văn hóa của tiếng Anh quốc tế do McKay [8] mô tả. Trước hết, tiếng Anh trong bối cảnh Việt Nam là tiếng Anh quốc tế. Nó được dùng cho giao tiếp quốc tế giữa người Việt Nam và người đến từ các quốc gia khác. Thứ hai, việc sử dụng tiếng Anh không còn chỉ độc tôn liên quan đến văn hóa các nước Anh - Mỹ. Thứ ba, được sử dụng trong bối cảnh của Việt Nam, tiếng Anh có xu hướng mang sắc thái văn hóa Việt Nam. Cuối cùng, một trong những chức năng chính của tiếng Anh tại Việt Nam là giúp người Việt Nam có thể chia sẻ ý tưởng và văn hóa của mình với người đến từ các quốc gia khác.

Từ nhận thức như trên, đa số giáo viên và sinh viên trong nghiên cứu này đều mong muốn có những nội dung văn hoá về các nền văn hoá khác nhau, kể cả văn hoá Anh - Mỹ và Việt Nam, trong giáo trình và trong lớp học giao tiếp tiếng Anh.

3.3. Thái độ, nhận thức của giáo viên và sinh viên về các nội dung văn hóa trong sách giáo khoa

Trên cơ sở vận dụng các tiêu chí đánh giá nội dung văn hóa trong giáo trình của Hunn [trích trong Byram 1], nghiên cứu cho thấy đa số sinh viên có cái nhìn khá tích cực đối với các nội dung văn hóa trong các giáo trình. Những đánh giá tích cực này liên quan đến tính cập nhật của giáo trình; việc giáo trình trình bày các sự kiện và nhân vật trong bối cảnh lịch sử, xã hội; giáo trình có đủ đại diện của các lứa tuổi và giới. Các nhân vật trong giáo trình cũng có tiếng nói và quan điểm riêng của mình. Tuy nhiên, sinh viên cho rằng các giáo trình mang đậm màu sắc văn hóa Anh - Mỹ, và họ mong muốn được thấy nội dung văn hóa liên quan đến các nước khác nữa trong lớp học tiếng Anh của mình.

Cả giáo viên Việt Nam và giáo viên nước ngoài dường như không thỏa mãn với nội dung văn hóa trong các giáo trình. Theo họ, giáo trình chưa được cập nhật và chính xác. Hơn nữa, chúng chưa mô tả xã hội mục tiêu đầy đủ và chân thật. Đó là bức tranh cuộc sống của tầng lớp trung lưu, đô thị, bình yên và không có vấn đề nghiêm trọng. Đặc biệt, các giáo viên nước ngoài phê phán các giáo trình chưa phản ánh hết đặc điểm văn hóa, xã hội của tiếng Anh vốn đang được sử dụng ở Việt Nam. Chúng mang đậm màu sắc văn hóa Anh - Mỹ nên đôi khi không phù hợp để dạy tiếng Anh quốc tế. Ngoài ra, theo họ, ngôn ngữ và xã hội được trình bày trong các giáo trình không có tính cập nhật, chính xác và chưa phản ánh thực sự đúng đời sống văn hóa ngôn ngữ hiện tại của các nền văn hóa mục tiêu Anh - Mỹ.

3.4. Thực trạng dạy học các nội dung văn hóa trong các học phần Nói

Mặc dù giáo viên và sinh viên đều có cái nhìn phê phán đối với một số nội dung văn hóa trong giáo trình và họ cũng có ý thức về mối quan hệ mật thiết giữa văn hoá và ngôn ngữ trong giao tiếp, nhưng hầu hết các giáo viên đều đặt mục tiêu chức năng của ngôn ngữ lên ưu tiên hàng đầu trong giờ dạy học kỹ năng giao tiếp và tiếp theo là mục tiêu cấu trúc ngôn ngữ. Việc kết hợp các yếu tố văn hóa trong lớp học kỹ năng đôi khi hoàn toàn bị bỏ qua để nhường chỗ cho các hoạt động rèn luyện và phát triển cấu trúc ngôn ngữ và chức năng ngôn ngữ. Trong nhiều trường hợp khác, việc dạy học văn hóa chỉ dừng lại ở mức làm động cơ thúc đẩy hoặc làm phong phú thêm các hoạt động phát triển ngôn ngữ và kỹ năng nói. Các hoạt động đó thường là yêu cầu sinh viên nói về một khía cạnh văn hóa nào đó khi nó tình cờ xuất hiện trong lớp học hoặc giáo viên giải thích sơ qua. Hoặc đôi khi giáo viên yêu cầu sinh viên so sánh một vài khác biệt giữa văn hóa mục tiêu và văn hóa Việt. Điều được quan tâm nhiều trong các hoạt động này là trao đổi thông tin bên lề bài học và làm thế nào để sinh viên có thể diễn đạt thông tin đó

bằng tiếng Anh một cách lưu loát và dễ hiểu. Văn hóa chưa được thực sự xem là một kỹ năng cấu thành của kỹ năng giao tiếp, vì vậy, nó chưa được dạy học một cách có hệ thống và đầy đủ trong các lớp học kỹ năng giao tiếp, với các mục tiêu cụ thể như Seelye [10] xác định và với các bước dạy học văn hóa rõ ràng như Fantini [4] đề nghị.

Như đã phân tích ở trên, việc bỏ qua hoặc xem nhẹ yếu tố văn hóa trong các lớp học kỹ năng giao tiếp là do mục tiêu của chương trình giáo dục và mục tiêu của các học phần Nói, trong khi quá chú trọng đến mục tiêu về năng lực ngôn ngữ của người học, đã chưa định hướng năng lực liên văn hóa trong rèn luyện kỹ năng giao tiếp. Hơn nữa, việc thiết kế các sách giáo khoa cũng bị bó buộc trong các khuôn khổ các cấu trúc ngôn ngữ và chức năng ngôn ngữ và do đó đã dẫn đến việc các yếu tố văn hóa không được quan tâm đúng mức trong các lớp học kỹ năng nói. Ngoài ra, các giáo viên cũng chưa được chính thức đào tạo và huấn luyện dạy học văn hóa trong khi dạy học các kỹ năng giao tiếp tiếng Anh.

Kết quả nghiên cứu này phản ánh xu thế tách rời các yếu tố văn hóa trong dạy học ngoại ngữ vốn ăn sâu bén rễ trong ngành dạy học ngoại ngữ lâu nay. Mặc dù đã có nhiều nghiên cứu và ứng dụng việc lồng ghép dạy học các khía cạnh văn hóa trong dạy học ngoại ngữ, việc phổ biến các mô hình dạy học văn hóa như một kỹ năng thực sự của giao tiếp liên văn hóa trong các lớp học ngoại ngữ vẫn còn là một thách thức và đòi hỏi nhiều nỗ lực và thời gian như các nhà nghiên cứu Fantini [3], Kramsch [5] đã chỉ ra.

4. Kết luận và kiến nghị

4.1. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy trên nhiều phương diện, các vấn đề văn hóa chưa có một vị trí đúng mức trong dạy học kỹ năng giao tiếp cho sinh viên tiếng Anh chuyên ngữ. Thứ nhất, văn hóa chưa được xem là một yếu tố cấu thành của giao tiếp liên văn hóa. Nó chưa có được một vị trí rõ ràng trong mục tiêu của các học phần dạy học kỹ năng giao tiếp nói chung và kỹ năng Nói nói riêng. Thứ hai, các vấn đề văn hóa cũng thường bị bỏ qua hoặc bị đối xử ngoài lề trong các giáo trình thương mại đang được sử dụng cho các học phần Nói. Ngoài ra, nội dung văn hóa được đề cập trong giáo trình cũng được các đối tượng nghiên cứu nghi vấn về tính đặc văn hóa Anh-Mỹ, về tính cập nhật và chính xác của bức tranh văn hóa, xã hội và ngôn ngữ được trình bày trong các giáo trình. Tuy nhiên, những nhận thức mang tính phê phán đối với nội dung văn hóa của giáo trình chưa thật sự tác động đến việc kết hợp tích cực văn hóa vào trong dạy học kỹ năng giao tiếp của giáo viên và sinh viên. Vì vậy, nhìn chung các vấn đề văn hóa vẫn thường bị bỏ qua hoặc chỉ được sử dụng để hỗ trợ hoặc làm phong phú thêm các hoạt động phát triển ngôn ngữ. Văn hóa chưa được đối xử như một thành phần của giao tiếp liên văn hóa và chưa được dạy học một cách có hệ thống trong các học phần dạy học kỹ năng giao tiếp, cụ thể là trong kỹ năng nói.

4.2. Kiến nghị

4.2.1. Về thiết kế chương trình

Như đã phân tích ở trên, năng lực giao tiếp liên văn hóa cần được hiểu là bao hàm cả năng lực liên văn hóa, vốn được hiểu là khả năng ứng xử một cách phù hợp và linh hoạt với các đại diện đến từ các nền văn hóa khác, thì chương trình đào tạo tiếng Anh và các học phần dạy học kỹ năng, cụ thể là kỹ năng nói, cần xác định rõ ràng vị trí của năng lực này trong mục tiêu đào tạo nói chung của ngành học và trong mục tiêu của từng học phần nhằm giúp định hướng cho việc bổ sung giáo trình và giảng dạy của giáo viên.

4.2.2. Về thiết kế và bổ sung giáo trình

Các giáo trình đang được sử dụng là giáo trình thương mại được thiết kế để dùng một cách linh hoạt cho nhiều nước trên thế giới, vì vậy chúng cần được bổ sung và cập nhật trong hoàn cảnh Việt Nam. Thứ nhất, mong muốn của giáo viên và sinh viên cho thấy tiếng Anh được dạy học là tiếng Anh quốc tế nên tài liệu cần được bổ sung thêm các yếu tố liên quan đến văn hóa Việt Nam và các văn hóa khác. Việc bổ sung này nên được chuẩn bị một cách có hệ thống và phối hợp giữa các giáo viên cùng dạy để nâng cao nhận thức về các khía cạnh văn hóa trong dạy học tiếng Anh. Thứ hai, trong hoàn cảnh hội nhập toàn cầu nhanh chóng và bùng nổ thông tin như hiện nay, và cũng theo đánh giá của các đối tượng nghiên cứu của đề tài này thì việc bổ sung tài liệu giảng dạy để cập nhật thông tin là một nhu cầu thiết yếu. Điều này cũng từng được các nhà nghiên cứu về dạy học tiếng Anh quốc tế như Kramsch [6] và Jenkins [7] đề nghị. Các nguồn tham khảo thông tin cập nhật và thực tế có thể kể đến các tờ báo như Vietnam News, the Times... và các websites trên Internet.

Ngoài ra, việc bổ sung giáo trình cần lưu ý kết hợp các hoạt động để thực sự rèn luyện kỹ năng văn hóa và liên văn hóa của người học. Các hoạt động này có thể được thiết kế dựa theo các mô hình cụ thể trong các tài liệu dạy học văn hóa thực tiễn của Byram [2], Fantini [4], Seelye [10], Tomalin và Stempleski [11].

4.2.3. Về hoạt động dạy học kỹ năng giao tiếp trên lớp

Như đã nói ở trên, mục tiêu rèn luyện và phát triển kỹ năng văn hóa và liên văn hóa cần được xác định rõ ràng trong các học phần nói. Cần xem kỹ năng văn hóa và liên văn hóa là một thành phần không thể thiếu của kỹ năng giao tiếp, có thể rèn luyện và phát triển kỹ năng này trong các lớp dạy học kỹ năng. Việc dạy học kỹ năng văn hóa hay các vấn đề văn hóa có liên quan cần được lập kế hoạch cụ thể trong các hoạt động trên lớp của giáo viên và sinh viên. Vấn đề không chỉ dừng lại ở chỗ nâng cao nhận thức về văn hóa trong dạy học ngoại ngữ mà phải xác định mục tiêu của dạy học văn hóa cụ thể (ví dụ như 7 mục tiêu văn hóa của Seelye [10]) và thực sự rèn luyện và phát triển kỹ năng văn hóa cho sinh viên. Vì vậy, các bước lên lớp của giờ học kỹ năng không chỉ bao

gồm bốn bước truyền thống: trình bày tư liệu, khám phá cấu trúc ngôn ngữ và ngữ pháp, rèn luyện chức năng ngôn ngữ theo ngữ cảnh, và rèn luyện sử dụng tự do. Lớp học kỹ năng cần phải bao gồm thêm ba bước nữa: khám phá ngôn ngữ xã hội, khám phá văn hóa mục tiêu và khám phá liên văn hóa như Fantini [4] đề nghị. Làm được như vậy sẽ giúp nâng cao nhận thức đồng thời phát triển năng lực liên văn hóa của sinh viên.

4.2.4. Về phát triển chuyên môn của giáo viên

Trong thời đại như hiện nay, mọi thứ đều phát triển và thay đổi nhanh chóng. Kiến thức và kỹ năng dạy học ngoại ngữ bao gồm kiến thức và kỹ năng dạy học văn hóa cũng vậy. Trong thời đại giao lưu giữa các nền văn hóa như hiện nay, các biểu hiện văn hóa trở nên đa dạng, phong phú và phức tạp. Vì vậy, dạy cho người học biết cách ứng xử có văn hóa, phù hợp và linh hoạt với đại diện đến từ các nền văn hóa khác là điều không dễ. Điều này đòi hỏi mỗi giáo viên phải biết học hỏi, cập nhật và nâng cao kiến thức chuyên môn của mình mỗi ngày. Bản thân của cách tiếp cận dạy học văn hóa trong ngoại ngữ theo cách đối thoại, đồng cảm sẽ giúp giáo viên trở thành người bạn cùng học hỏi và rèn luyện kỹ năng văn hóa với người học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Byram, M. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 1989.
2. Byram, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon UK: Multilingual Matters, 1997.
3. Fantini, A. (Ed.). *New Ways in Teaching Culture*. Alexandria, Virginia: TESOL Inc. 1997.
4. Fantini, A. *Implementing Cultural and Intercultural Exploration*. Essential Teacher 5/3, 08.
5. Kramsch, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 1993.
6. Kramsch, C. and Sullivan, P. *Appropriate Pedagogy*. ELT Journal 50, (1996), 199-212.
7. Jenkins, S. *Adopting an Intercultural Approach to Teaching English as an International Language*. Essential Teacher 5/4, (2008), 19-21.
8. McKay, S. L. *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
9. Meyer, M. *Developing transcultural competence: Case studies of advanced language learners*. In D. Buttjes and M. Byram (Eds.), *Mediating Languages and Cultures*:

Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education. Clevedon, UK: Multilingual Matters. (1991), 136-158.

10. Seelye, H. N. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*, Third edition. Illinois: National Textbook Company. 1997.
11. Tomalin, B. and Stempleski, S. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press. 1998.

CULTURAL ASPECTS IN TEACHING COMMUNICATIVE SKILLS IN ENGLISH TO ENGLISH-MAJOR STUDENTS

Le Thi Thanh Hoa, Do Thi Xuan Dung
College of Foreign Languages, Hue University

SUMMARY

The current study of how culture is treated in the Speaking courses of the English major program at a university in Vietnam shows that in several ways culture did not have sufficient attention in teaching communicative skills to Vietnamese students of English. The fact that culture was not properly addressed and not systematically taught as an integral part of the communicative skill in the communicative courses resulted from a combination of several factors. One of these was the constraints of language structures and language functions in the curriculum and the commercial textbooks; consequently, culture was usually ignored or used just to motivate or to enrich language activities. Based on the data analysis and discussion in the light of current theoretical frameworks of incorporating culture and language in teaching and developing communicative competence, the authors put forward suggestions concerning curriculum design, textbook design and supplement, and teachers' professional development.

SỰ THỂ HIỆN CHÙM PHỤ ÂM ĐẦU TRONG TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN CHUYÊN NGỮ NĂM 1 TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ- ĐẠI HỌC ĐÀ NẴNG- THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

AN INVESTIGATION INTO THE PRONUNCIATION OF INITIAL CONSONANT CLUSTERS PERFORMED BY THE FIRST YEAR STUDENTS AT THE COLLEGE OF FOREIGN LANGUAGES UNIVERSITY- UNIVERSITY OF DANANG- PROBLEMS AND SOLUTIONS

SVTH: NGUYỄN THỊ TÂN BÌNH

Lớp: 04SPA02, Trường Đại học Ngoại Ngữ

GVHD: TS. NGŨ THIỆN HÙNG

Khoa Tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại Ngữ

TÓM TẮT

Bài nghiên cứu này nhằm tìm ra những hạn chế trong việc phát âm chuỗi phụ âm đầu của sinh viên chuyên ngữ năm 1 tại trường Đại Học Ngoại Ngữ- Đại Học Đà Nẵng. Từ những kết quả thu được đề tài đưa ra một số khuyến nghị và giải pháp cho việc dạy và luyện phát âm chùm phụ âm đầu trong tiếng Anh cho sinh viên để giúp cho sinh viên nâng cao hiệu quả trong giao tiếp.

ABSTRACT

This article investigated the problems of pronunciation of initial consonant clusters in English performed by the first year students at the College of Foreign Languages- University of Danang. With the findings, I put forward some suggestions to initial consonant clusters pronunciation teaching and practicing methods with the hope of helping the first year students make further progress in communication.

1. Mở đầu

1.1 Lí do chọn đề tài

Phát âm đóng vai trò rất quan trọng trong các hoạt động giao tiếp. Trong một số trường hợp việc phát âm sai các chùm phụ âm đầu trong tiếng Anh sẽ dẫn đến hiểu lầm hoặc lời nói vô nghĩa trong khi giao tiếp. Ngoài ra, sự truyền đạt hiệu quả không chỉ được biểu hiện bởi những khái niệm về ngữ nghĩa mà còn được thể hiện qua khả năng phát âm và sự linh hoạt trong cách phát âm.

Đề tài đưa ra một số đề xuất và giải pháp cho việc dạy và học cách phát âm các chuỗi phụ âm đầu trong tiếng Anh một cách hiệu quả. Đề tài này chỉ tập trung vào việc học và luyện cách phát âm chuỗi phụ âm đầu của sinh viên chuyên ngữ năm 1 của trường Đại Học Ngoại Ngữ- Đại Học Đà Nẵng.

1.2 Mục đích, mục tiêu nghiên cứu và câu hỏi nghiên cứu

+ Bài nghiên cứu nhằm tìm hiểu việc thể hiện chùm phụ âm đầu trong tiếng Anh của các sinh viên chuyên ngữ năm 1 trường Đại Học Ngoại Ngữ-Đại Học Đà Nẵng và giúp các sinh viên tiến bộ trong việc luyện tập kỹ năng phát âm các chùm phụ âm đầu trong tiếng Anh với một số các hoạt động được đề xuất áp dụng trong lớp học cũng như các hoạt động tự luyện tập ở nhà.

+ Đề tài tập trung vào 3 mục tiêu chính sau đây:

- Phân tích đối chiếu hệ thống chuỗi phụ âm đầu của tiếng Anh và tiếng Việt về mặt ngữ âm học.

- Khảo sát và phân loại các khó khăn chung mà sinh viên năm 1 thường gặp trong việc phát âm.
- Đưa ra một số giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả trong việc học và luyện kỹ năng phát âm.
- + Câu hỏi nghiên cứu
- Sự giống nhau và khác nhau của hệ thống phụ âm tiếng Anh và tiếng Việt là gì?
- Những lỗi phát âm sinh viên năm 1 thường mắc phải khi thể hiện các chuỗi phụ âm đầu là gì?
- Nguyên nhân của những lỗi phát âm của sinh viên năm 1 là do đâu?
- Những phương pháp và hoạt động nào hiệu quả để có thể áp dụng vào lớp học cũng như việc tự luyện tập ở nhà ?

1.3 Phạm vi nghiên cứu

Trong 1 thời gian hạn hẹp, đề tài chỉ giới hạn điều tra trong phạm vi sinh viên chuyên ngữ năm 1 trường Đại Học Ngoại Ngữ - Đại Học Đà Nẵng.

1.4 Bố cục đề tài

Chương 1 : Giới thiệu đề tài, *Chương 2*: Cơ sở ngữ âm, hệ thống phụ âm của tiếng Anh và tiếng Việt, *Chương 3*: Phương pháp và tiến trình nghiên cứu, *Chương 4*: Kết quả và thảo luận, *Chương 5*: Kết luận và khuyến nghị

2. Nội dung

2.1 Cơ sở lí luận

2.1.1 Những hiểu biết cần yếu về âm đầu

Cấu trúc âm tiết tiếng Anh gồm có 3 thành tố chính được thể hiện như sau:



Trong đó cấu trúc của phụ âm đầu bao gồm 3 thành phần: phụ âm đầu trước, phụ âm đầu và phụ âm đầu sau. Số lượng các thành phần này không cố định, chính vì vậy ta có 3 loại phụ âm đầu: phụ âm đầu zero (ví dụ trong từ *easy*), 1 phụ âm đầu (ví dụ trong từ *cat*), chùm phụ âm (ví dụ trong từ *climb*, *split*). Trong đề tài này tôi chỉ đi sâu nghiên cứu về chùm phụ âm đầu. Chùm phụ âm đầu tiếng Anh được chia ra làm 2 loại : một loại gồm âm “s” theo sau bởi một âm trong nhóm 11 phụ âm (p, t, k, f, m, n, l, r, w, j, v)

Ví dụ: “smile” [smaɪl]; “stick” [stɪk], “speak” [spi:k]

“s” được gọi là phụ âm đầu trước, các phụ âm “m, t, p” trong các ví dụ trên được gọi là phụ âm đầu. Loại còn lại bắt đầu bằng một âm trong nhóm 13 phụ âm (p, t, k, b, d, g, f, s, h, v, m, n, S) theo sau bởi một âm trong nhóm 1, r, w, j.

Ví dụ: “please” [pli:z]; “price” [praɪs]; “train” [treɪn]

Chúng ta gọi phụ âm thứ nhất của chùm phụ âm này là phụ âm đầu (p, t), phụ âm thứ hai là phụ âm đầu sau (l, r)

2.2.2 Vài nét so sánh sự khác nhau giữa hệ thống ngữ âm tiếng Anh và tiếng Việt

a) Sự khác nhau về mặt âm tiết

Sự khác nhau căn bản giữa hệ thống ngữ tiếng Anh và tiếng Việt đó là số lượng âm tiết. Những phụ âm đầu của tiếng Anh có thể xuất hiện trong nhiều hơn 1 âm tiết (chùm phụ âm) trong khi đó phụ âm tiếng Việt chỉ có 1 âm tiết duy nhất. Đây cũng chính là lí do vì sao trong tiếng Việt không có chùm phụ âm đầu.

Theo Nguyễn Thiện Giáp (1988) âm tiết tiếng Việt bao gồm nhiều nhất là 5 thành phần và ít nhất là 3 thành phần. Trong hệ thống phụ âm tiếng Việt có 22 phụ âm được đứng ở vị trí phụ âm đầu. Phụ âm /p/ rất ít khi dùng, nó chỉ xuất hiện trong một số từ vay mượn như: pêđan, pênixêlin... Trong hệ thống phụ âm tiếng Anh có 24 phụ âm và có nhiều chùm phụ âm.

b) Sự khác nhau về cách phiên âm

Qua tìm hiểu các tài liệu về ngữ âm tiếng Anh và tiếng Việt, tôi nhận thấy có rất nhiều sự khác biệt về kí hiệu ngữ âm giữa tiếng Anh và tiếng Việt. Chính những sự khác nhau này làm cho người học đôi khi lúng túng và nhầm lẫn trong khi học phát âm tiếng Anh thông qua phiên âm.

2.2 Loại hình nghiên cứu

Đây là đề tài nghiên cứu mô tả định tính và định lượng với phương pháp phân tích tương phản, trong đó tiếng Anh được xem là ngôn ngữ đích và tiếng Việt được xem là ngôn ngữ nguồn.

2.2.1 Giả thuyết

- Sinh viên không nhận thức được chùm phụ âm đầu trong khi nói tiếng Anh
- Sinh viên mắc các lỗi phát âm chùm phụ âm đầu khi nói tiếng Anh

2.2.2 Phương pháp nghiên cứu

Lấy mẫu

- Đối tượng khảo sát : 100 sinh viên năm 1 khoa tiếng Anh, trường Đại Học Ngoại Ngữ - Đại Học Đà Nẵng. Các đối tượng được chọn ngẫu nhiên.
- Công cụ: câu hỏi điều tra và các bài trắc nghiệm chuẩn đoán. Sự thể hiện khả năng phát âm của sinh viên đều được thu âm bằng MP3 và xử lý bằng phần mềm Sound Recorder của Speech Analyser 1.5.

2.2.3 Cách tiến hành

- Thiết kế bảng câu hỏi điều tra và bài trắc nghiệm chuẩn đoán
- Phát câu hỏi điều tra cho 100 sinh viên các lớp năm 1. Ghi âm 20 mẫu bài trắc nghiệm chuẩn đoán của 20 sinh viên chọn ngẫu nhiên từ các lớp cử nhân và sư phạm.
- Thu thập và phân tích dữ liệu
- Thảo luận các kết quả thu được
- So sánh kết quả với giả thuyết đã đưa ra

2.3 Kết quả

2.3.1 Kết quả về thái độ học và luyện tập phát âm

100 sinh viên được phát câu hỏi điều tra được phân làm 3 nhóm theo khoảng thời gian đã theo học tiếng Anh: nhóm 1: 3-5 năm, nhóm 2: 6-8 năm, nhóm 3: trên 8 năm.

Sinh viên ở các nhóm các nhau có thái độ khá khác nhau đối với 4 môn kĩ năng. Điểm nổi bật đó là sinh viên thuộc nhóm 1 hầu hết chú trọng vào kĩ năng viết. Sinh viên trong 2 nhóm còn lại chú trọng vào môn nói nhiều hơn nhưng chiếm tỉ lệ cũng không quá cao (41%). Theo thông tin thu thập được hầu hết các bạn sinh viên đều chú tâm đến việc phát âm chùm phụ âm đầu. Tuy nhiên, phần lớn các bạn sinh viên không có kế hoạch luyện phát âm ngoài giờ học.

2.3.2 Kết quả về kiến thức của sinh viên đối với chùm phụ âm đầu

Để kiểm tra sơ lược kiến thức của sinh viên về việc phát âm chùm phụ âm đầu tôi đã đưa ra cho sinh viên 3 câu hỏi

- Cách phát âm âm /r/ trong /fr/; /gr/; /br/; /Tr/; /dr/; /kr/; /pr/; /tr/ là giống nhau hay khác nhau?
- Cách phát âm âm /l/ trong /fl/; /gl/; /bl/; /kl/; /pl/; /sl/ là giống nhau hay khác nhau?

- Cách phát âm âm /t/; /p/; /k/ đứng 1 mình và /t/; /p/; /k/ trong chuỗi âm /st/; /sk/; /sp/ là giống nhau hay khác nhau.

7% sinh viên không có câu trả lời cho câu hỏi thứ 3. Hơn 60% sinh viên có câu trả lời đúng. Đây là con số không mấy ấn tượng nhưng nó càng giúp tôi khẳng định rằng sinh viên sẽ mắc nhiều lỗi trong việc phát âm chùm phụ âm đầu.

2.3.3 Kết quả từ thu âm trực tiếp

a) Sinh viên thể hiện chùm phụ âm đầu trong từng từ riêng lẻ

Các lỗi sinh viên thường mắc phải khi phát âm chùm phụ âm đầu trong từ riêng lẻ có thể được tóm tắt như sau:

+ *Hữu thanh hoá các âm lỏng [l, r] trong chùm âm khi chúng đứng sau các âm tắc vô thanh [p, t, k]*

Ví dụ: [k^hlΣ@uDz] → [kl@uDz]

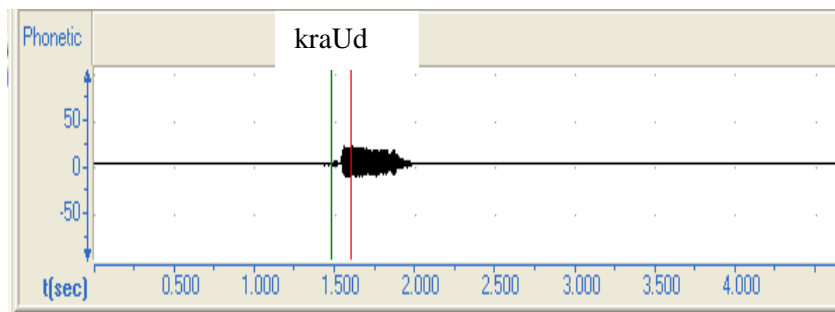
[k^hrΣaud] → [kraud]

+ *Thêm âm yếu [@] vào giữa các âm tắc vô thanh [p, t, k] và nguyên âm.*

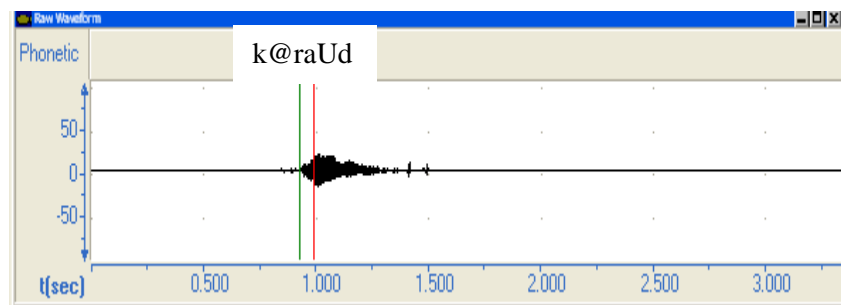
Ví dụ: [dΣraiv] → [dΣ@raiv] [k^hΣaud] → [k@raud] [Tru:] → [T@ru:]

Xin xem hình 2.1. và 2.2. minh họa sóng âm của thể hiện từ “crowd” của người bản ngữ và sinh viên.

Hình 2.1. Sóng âm của thể hiện từ “crowd” của người bản ngữ



Hình 2.2. Sóng âm của thể hiện từ “crowd” của sinh viên (có chèn âm [@])



+ *Không bật hơi những âm [p, t, k] khi chúng là những phụ âm đầu theo sau bởi nguyên âm.*

Ví dụ: [gΣla:s] → [gla:s]

[k^hlΣi:n] → [kli:n]

+ *Bật hơi và vô thanh hoá các âm [p, t, k] khi chúng đứng sau “s”*

Ví dụ: [@baut] → [@p^haut]

[spi:k] → [sp^hi:k]

+ Bỏ hoặc giảm thanh một phụ âm trong chùm phụ âm

Ví dụ: [skrɹi:m] → [srɹi:m]

[skrɹi:m] → [kri:m]

+ Đổi âm hoặc nhầm lẫn giữa âm [f] và âm [p]

Ví dụ: [frQm] → [prQm]

[Tru:] → [tru:]

b) Sự thể hiện chùm phụ âm trong câu

Khi thể hiện chùm phụ âm trong câu sinh viên thường mắc những lỗi tương tự khi thể hiện trong từ đơn lẻ và phổ biến là việc thêm âm yếu /@/ vào giữa âm tắc vô thanh và nguyên âm. Ngoài ra, các bạn sinh viên thể hiện chùm phụ âm trong câu không tốt như khi thể hiện trong những từ đơn lẻ.

3. Kết luận

+ Tôi thiết nghĩ giáo viên cần đầu tư nhiều thời gian hơn vào việc thiết kế các hoạt động thật thực sự cuốn hút sinh viên tham gia vào việc học và luyện cách phát âm. Sinh viên không chỉ cần được khuyến khích tham gia vào các hoạt động tại lớp mà còn phải có động lực để tự luyện tập ở nhà. Ngoài việc thiết kế các hoạt động hiệu quả, giáo viên cần đánh giá cao hơn khả năng phát âm trong các kì thi nói để tạo động cơ, đồng thời cũng là áp lực cho sinh viên hoàn thiện hơn khả năng giao tiếp xét về mặt chính xác.

+ Một số hoạt động gợi ý

Đề tài đề xuất một số các hoạt động dựa trên những lỗi phát âm chùm phụ âm đầu mà các bạn sinh viên thường mắc phải nhằm gây hứng thú cho việc luyện cách phát âm và giúp sinh viên hoàn thiện hơn kĩ năng phát âm của mình.

Ngoài ra, đề tài cũng giới thiệu một số trang web và phần mềm hỗ trợ học và luyện cách phát âm để sinh viên có thể tự luyện ở nhà hoặc bất cứ nơi đâu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Baker, A. (1981), *Sheep or Ship?*, Cambridge University Press.
- [2] Baker, A. (1982), *Introducing English Pronunciation*, Cambridge University Press.
- [3] Giap, N.T. (1988), *Basic Linguistic*, Science & Society Publisher.
- [4] Roach, P. (2002). *English phonetics and phonology: A practice course*, Cambridge. Third edition. University Press.

**DAY VÀ HỌC TIẾNG ANH CHUYÊN NGÀNH
TRONG TÌNH HÌNH MỚI: THÁCH THỨC VÀ GIẢI PHÁP**

*Đỗ Thị Xuân Dung, Cái Ngọc Duy Anh
Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế*

TÓM TẮT

Qua phân tích thực trạng và một số thách thức mà công tác dạy - học tiếng Anh chuyên ngành đang phải đối mặt hiện nay, tác giả bài báo đề xuất một số giải pháp mang tính khả thi nhằm đạt được những kết quả theo mục tiêu đã đề ra của cơ sở đào tạo. Thực tế cho thấy việc đào tạo chưa phù hợp và không thể đáp ứng nhu cầu xã hội hiện nay đã làm cho công tác đào tạo tiếng Anh chuyên ngành không đạt hiệu quả như mong muốn và lãng phí về mặt tài chính đầu tư cho công tác này. Những giải pháp quản lý hiệu quả và có tầm nhìn xa, đồng bộ và toàn diện sẽ phần nào giúp cải thiện tình hình dạy và học tiếng Anh chuyên ngành trong tình hình mới.

1. Mở đầu

Trong xu hướng chung về đào tạo tiếng Anh như một ngoại ngữ (Teaching English as a Foreign Language - TEFL), nhiều nghiên cứu đề cập việc dạy và học tiếng Anh chuyên ngành (English for Specific Purposes - ESP) như là một bộ phận không thể tách rời và có vai trò quan trọng. Nếu tiếng Anh chuyên ngữ dành cho đối tượng học và sử dụng chuyên sâu về mặt ngôn ngữ, tiếng Anh chuyên ngành lại có vị trí quan trọng đối với một đối tượng rộng lớn hơn và đa dạng hơn: sinh viên, học viên của tất cả các ngành khoa học khác hơn là ngôn ngữ. Chính vì thế, các cơ sở đào tạo tiếng Anh chuyên ngành đều mong muốn đạt được những mục tiêu đào tạo có quy mô lớn về số lượng và đạt chuẩn về chất lượng, nhằm đáp ứng nhu cầu của một đối tượng đào tạo lớn, và nhằm tạo ra những sản phẩm đào tạo có chất lượng thật sự. Nói cách khác, những cán bộ được đào tạo phải dùng được tiếng Anh chuyên ngành trong công việc của họ sau khi tốt nghiệp. Tuy nhiên, thực tế đào tạo tiếng Anh chuyên ngành trong thời gian qua bộc lộ những khó khăn và hạn chế về nhiều mặt; dẫn đến việc nhiều cơ sở đào tạo không đạt được những mục tiêu mong muốn.

2. Nội dung

2.1. Tiếng Anh chuyên ngành - cơ hội và thách thức

Tiếng Anh chuyên ngành (English for Specific Purposes - ESP) là một môn học được đưa vào chương trình giảng dạy ngoại ngữ cho sinh viên các trường đại học ở

nhiều nước trên thế giới. Tiếng Anh chuyên ngành (TACN) là thuật ngữ dùng để chỉ tiếng Anh được dùng trong chuyên môn làm việc hoặc để phục vụ công việc ở từng chuyên ngành khác nhau [3]. Trong vài thập kỷ qua đã có nhiều nghiên cứu đề cập đặc điểm tính chất hoặc phương pháp giảng dạy môn tiếng Anh chuyên ngành. Những nghiên cứu gần đây cho thấy việc dạy và học tiếng Anh chuyên ngành đang mở ra nhiều cơ hội cũng như đối mặt với những thách thức từ nhiều phía. Cùng chia sẻ nhiều quan điểm chung với nhau, các trường đại học khác nhau trên thế giới có đào tạo TACN (Hungari, Iran, Mã Lai, Nga, Rumani, Thổ Nhĩ Kỳ, Ý,...) đều công nhận rằng: trong khi TACN tạo cơ hội cho người học những hướng tiếp cận chuyên môn thông qua việc sử dụng tiếng Anh trong giao tiếp công việc; hoặc để tìm kiếm thông tin phục vụ công việc... việc dạy và học TACN còn gặp phải một số trở ngại về phân bổ chương trình, lựa chọn giáo trình phù hợp, trình độ đầu vào và trình độ tiếp thu của học viên, cũng như chuyên môn và phương pháp của giáo viên... khiến công tác này không hoặc chưa đạt kết quả như mong đợi. Một nghiên cứu của I. Tar và cộng sự (2009) về sự thiếu hụt năng lực ngôn ngữ đã nhận định rằng sinh viên (SV) Hungari ngày nay quá thờ ơ, thụ động, thiếu đam mê khoa học và không mấy hứng thú với việc tìm tòi bổ sung kiến thức. Họ không lĩnh hội được nhiều từ những khóa học tiếng Anh ở trường đại học, dẫn đến năng lực ngôn ngữ không hình thành hoặc không được củng cố [3]. Savas (2009) cho rằng, khó khăn chủ yếu của tình trạng này ở Thổ Nhĩ Kỳ là việc giáo viên thiếu kiến thức chuyên môn cũng như sự đào tạo bài bản [6]. Ngoài ra, Amirian và Tavakoli (2009) cũng đã có nghiên cứu đánh giá lại các chương trình khóa học về TACN ở Iran thì cho rằng thiết kế của chương trình và cấu trúc nội dung của giáo trình đã không hoàn toàn phù hợp dẫn đến không thúc đẩy được động cơ học tập của sinh viên vì họ có nguy cơ cho rằng TACN là một môn học không hữu ích đối với công việc của họ [1]. Ngoài những khó khăn mang tính cơ học đó, Kaur and Clarke (2009) thì nhận định rằng tình trạng các công chức công sở ở Mã Lai làm việc tại các công ty chưa thể hiện tốt năng lực giao tiếp bằng tiếng Anh trong công việc nên họ rất cần được đào tạo lại ở cả 4 kỹ năng [4]. Tương tự, Savas (2009) nhận định rằng SV Thổ Nhĩ Kỳ sau khi được đào tạo TACN có những đóng góp rất hạn chế cho sự phát triển kinh tế, xã hội và giáo dục của quốc gia cũng như địa phương nơi họ làm việc [6]. Sự năng động trong công tác chuyên môn có sử dụng tiếng Anh cũng là vấn đề được Marginson & Mc.Burnie (2004) nghiên cứu [5]. Ngoài ra, trong một bài báo mới đây, Bouzidi (2009) đã có nghiên cứu cụ thể về sự thiếu hụt yếu tố liên thông giữa việc học TACN và thực tế làm việc ở các cơ quan công sở cũng như cách vượt qua những trở lực đó bằng những hoạt động trong lớp học TACN [2]. Từ những nghiên cứu nói trên, có thể nhận thấy rằng ngoài những khó khăn mang tính cơ học như đã từng đề cập, công tác quản lý việc dạy - học TACN để đạt hiệu quả tối ưu gần đây được chất vấn nhiều nhất. Người ta đặt ra câu hỏi: “Tại sao những người được đào tạo tiếng Anh chuyên ngành sau khi ra trường không thể sử dụng tiếng Anh đã được học trong thực tế công việc?”, “thế nào là đào tạo theo nhu cầu xã hội?”, “chúng ta có đào tạo thừa hay thiếu cái gì hay không?” hoặc “tại sao một số cán bộ công

chức vẫn cần được đào tạo lại tiếng Anh để làm việc chuyên môn trong khi họ đã được đào tạo chính quy ở trường đại học?”. Trước khi đi tìm lời giải đáp cho những câu hỏi đó, hãy cùng nhìn lại thực trạng công tác đào tạo tiếng Anh chuyên ngành tại một số trường đại học trên cả nước

2.2. Thực trạng công tác dạy và học tiếng Anh chuyên ngành tại một số trường đại học trọng điểm trên cả nước

2.2.1. Quy định về chương trình và giáo trình

Theo chương trình khung chi tiết về giảng dạy tiếng Anh cơ bản theo học chế tín chỉ được Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định, môn tiếng Anh cơ bản được dạy trong 7 tín chỉ tức là 105 tiết trong 3 học phần: Tiếng Anh cơ bản 1, Tiếng Anh cơ bản 2, và Tiếng Anh cơ bản 3. Các trường tự chọn giáo trình giảng dạy. Tuy nhiên, các bộ giáo trình phổ biến được các trường đại học trên cả nước chọn hiện nay là *New Cutting Edge* của nhà xuất bản Longman hoặc *English KnowHow* của nhà xuất bản Oxford. Sau khi hoàn tất phần tiếng Anh cơ bản, sinh viên sẽ tiếp tục học phần TACN. Chương trình và những yếu tố liên quan được các ngành học của từng trường khác nhau quy định theo chương trình đào tạo của các ngành đó.

Ở Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, giai đoạn tiếng Anh chuyên ngành của sinh viên bao gồm 12 đơn vị học trình tương đương 180 tiết. Giáo trình do các giảng viên (GV) khoa Ngữ văn Anh biên soạn cho 8 chuyên ngành khác nhau và được hội đồng khoa học Khoa phê duyệt [15]. Ở một số trường đại học khác ở thành phố Hồ Chí Minh, tỉ lệ phân bổ số đơn vị học trình tiếng Anh chuyên ngành trên số đơn vị học trình tiếng Anh cơ bản thông thường là 6/10, 8 - 9/10 hoặc 10/16 (Đại học Ngân hàng, Đại học Kinh tế, Đại học Mở bán công, Đại học bán công Tôn Đức Thắng). Riêng Đại học Cần Thơ và khoa Kinh tế - Đại học Quốc gia Tp HCM thì tỉ lệ đồng đều 12/12. [9]

Ở một số trường đại học ở Hà Nội như Đại học Kiến trúc, Đại học Khoa học Tự nhiên, Đại học Sư phạm Hà Nội, phân bổ chương trình bao gồm 150-180 tiết tiếng Anh cơ bản và 30 - 50 tiết tiếng Anh chuyên ngành. Riêng Đại học Quốc gia Hà Nội số tiết quy định cho cả 2 loại hình trên lên đến 420 tiết. Giáo trình của một số trường nói trên chủ yếu do Bộ liên quan biên soạn hoặc do hội đồng giáo viên của trường chọn lọc, tập hợp và hiệu chỉnh [8, 14, 17].

2.2.2. Dạy và học TACN - Bức tranh chung trên toàn quốc

Điềm qua tình hình dạy và học tiếng Anh chuyên ngành ở nhiều trường đại học trên toàn quốc, có thể thấy bức tranh chung về thực trạng và thách thức như sau:

Chương trình

- Hiện không có một chương trình nào thống nhất trên toàn quốc về đào tạo TACN. Quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo về số tiết giảng dạy cũng như số đơn vị

học trình cần thiết phải tích lũy cũng không nhất quán đối với mỗi đại học vùng hay tại mỗi thời điểm cụ thể. Tiếng Anh cơ bản hay Ngoại ngữ không chuyên có thể có những quy định rõ ràng hơn. Riêng TACN chưa được phân bố chương trình cụ thể và nhất quán cho tất cả các trường đại học trên cả nước nên rất khó có tiếng nói chung trong đào tạo [8, 10, 12].

Đội ngũ giảng viên và phương pháp giảng dạy

- Đa số giáo viên trẻ được phân công giảng dạy TACN không có nhiều kinh nghiệm về chuyên môn và thuật ngữ chuyên ngành đó do không được đào tạo chuyên sâu mà chủ yếu là tự học. Một số khác có kiến thức TACN vững nhưng phương pháp giảng dạy không phù hợp.

- Phương pháp giảng dạy mà đa số giáo viên áp dụng vẫn còn bị ảnh hưởng bởi giáo trình cũ và không mang tính giao tiếp. Các phương pháp giảng dạy nhằm kích hoạt ở sinh viên tính khám phá, sáng tạo, giao tiếp thật sự... hình như chỉ mới được thử nghiệm chứ chưa được áp dụng rộng rãi [11].

- Đội ngũ giảng viên không ổn định. Khi các giáo viên trẻ được rèn luyện tốt về chuyên môn họ có xu hướng chuyển sang dạy khối chuyên ngữ [15].

Ý thức học tập và trình độ tiếp thu của sinh viên

Trong khi thời lượng học đã ít, môi trường luyện tập bằng tiếng bản ngữ không có, ý thức của sinh viên lại không cao khiến cho việc tiếp thu của sinh viên còn nhiều hạn chế. [8, 11, 15]

Có sự cách biệt về trình độ tiếng Anh của sinh viên trong giai đoạn đầu và giai đoạn TACN cũng như tồn tại sự chênh lệch về trình độ của nhiều sinh viên trong cùng một lớp với nhau đã gây ra không ít khó khăn cho người dạy [13, 15].

Sinh viên các khối tự nhiên và kỹ thuật thường có thái độ học tập tích cực và khả năng tiếp thu cao hơn sinh viên khối xã hội do nhu cầu tiếp cận kiến thức mới nhất trên thế giới của ngành xã hội không cấp thiết như trong lĩnh vực kỹ thuật [15].

Sinh viên không đam mê học TACN, có thái độ ứng phó là chủ yếu. Nhiều sinh viên không có động cơ học tập rõ ràng, chỉ mong đạt điểm 5 để khỏi học lại [16].

Giáo trình

Một số giáo trình mà các trường đang sử dụng đã lỗi thời, không cập nhật, hoặc giáo trình không thống nhất giữa các cơ sở với nhau [15].

Cấu trúc của các giáo trình hầu như giống nhau với đa phần tập trung vào bài khóa, từ vựng chuyên ngành, đọc hiểu và dịch thuật. Cấu trúc này ngăn sự sáng tạo của giáo viên và hoạt động học tích cực của sinh viên. Nhiều lớp học tỏ ra nhàm chán không hứng thú với giáo trình như thế [11].

Kiểm tra đánh giá

- Các đề kiểm tra học phần, học kỳ, đề thi đầu vào, đầu ra còn mang tính cục bộ, địa phương, thiếu công cụ đánh giá chuẩn thống nhất như các đề thi chuẩn quốc tế TOEFL, TOEIC... Các phương thức đánh giá chưa có độ tin cậy cao vì do chính bản thân giáo viên giảng dạy ra đề, chấm điểm. Các hình thức đánh giá liên tục chưa được tiến hành [15].

Đơn vị đào tạo không thống nhất mục tiêu, không tìm hiểu nhu cầu thực tế công việc của người lao động có sử dụng TACN.

- Nghiên cứu cụ thể về vấn đề này đến nay chưa có. Những nghiên cứu khác về TACN chỉ tập trung xoay quanh vấn đề dạy và học, ít có nghiên cứu sâu về mối tương quan giữa nhu cầu thực tế và kết quả đào tạo. Tuy nhiên, qua phản ánh của một số đơn vị tuyển dụng lao động ở thành phố Hồ Chí Minh, Hà Nội hay Thừa Thiên Huế, người lao động được tuyển dụng chỉ mới có khả năng tiếng Anh cơ bản để giao tiếp trong công việc theo yêu cầu, ngoài ra những kiến thức khác về chuyên ngành hoặc kiến thức giao tiếp liên quan vẫn còn rất yếu, không đáp ứng được nhu cầu làm việc, phải cần đào tạo thêm hoặc rèn luyện thêm, đầu trong bảng điểm tốt nghiệp của họ môn TACN đạt điểm khá cao .

2.3. Tình hình dạy và học tiếng Anh chuyên ngành tại Đại học Huế

Cũng nằm trong tình hình chung đó, việc dạy và học tiếng Anh chuyên ngành tại các trường đại học thuộc Đại học Huế cũng không tránh khỏi gặp phải một số khó khăn nhất định như các trường đại học khác. Qua thực tế trực tiếp giảng dạy và quản lý công tác giảng dạy tiếng Anh cơ bản và chuyên ngành tại Đại học Huế, kết hợp với việc tìm hiểu từ các giáo viên đứng lớp tại Khoa Tiếng Anh chuyên ngành – Trường Đại học Ngoại ngữ Huế và giáo viên của các trường đại học khác, chúng tôi nhận thức được các vấn đề cần quan tâm sau đây:

2.3.1. Trình độ chênh lệch

Mặc dù đa số các trường đều có kỳ thi kiểm tra trình độ đầu vào để xếp lớp, trong từng lớp và từng trường, sự chênh lệch thể hiện như sau:

- Sự chênh lệch về trình độ tiếng Anh giữa các ngành trong cùng một trường và giữa các trường. Ví dụ: Ở trường Đại học Khoa học Huế, sinh viên các ngành tự nhiên như Tin học, Toán,... có khả năng tiếng Anh tốt hơn sinh viên một số ngành xã hội như Triết học, Xã hội học,...; Theo nhận xét của các giáo viên khoa tiếng Anh chuyên ngành trường Đại học Ngoại ngữ, khả năng tiếng Anh của sinh viên các trường Đại học Ngoại ngữ, trường Đại học Kinh tế, trường Đại học Y - Dược tốt hơn các trường và khoa trực thuộc khác. Sự chênh lệch này thể hiện ở kết quả của kỳ thi kiểm tra đầu vào và có thể do đặc trưng ngành nghề mà sinh viên đang theo học.

- Sự chênh lệch về trình độ tiếng Anh của sinh viên có địa bàn cư trú khác nhau. Điều này có thể do thực tế ở nước ta hiện nay, việc tổ chức giảng dạy tiếng Anh ở cấp phổ thông trung học tại một số địa phương còn nhiều hạn chế do thiếu giáo viên hoặc do lực lượng giáo viên không đạt chuẩn.

2.3.2. Sinh viên

Đa số sinh viên quen với phương pháp dạy học truyền thống ở cấp trung học phổ thông, chưa thích ứng kịp với hình thức đào tạo theo học chế tín chỉ. Do vậy, họ khá thụ động, rụt rè và chưa tích cực tham gia vào các hoạt động trên lớp. Bên cạnh đó, một bộ phận sinh viên lên lớp môn tiếng Anh với thái độ đối phó, với tâm lý quan niệm môn tiếng Anh chỉ là môn phụ, điều này đã làm ảnh hưởng đến môi trường học tập của cả lớp.

2.3.3. Giáo viên

Các thách thức từ phía giáo viên thể hiện ở các khía cạnh như: trình độ của các giáo viên đứng lớp chưa đồng đều, phương pháp giảng dạy không đồng nhất, đặc biệt ở các lớp tiếng Anh chuyên ngành, kiến thức chuyên ngành của giáo viên còn nhiều hạn chế. Đa số các giáo viên chuyên ngành ít có cơ hội được tham gia các khoá bồi dưỡng ngắn hạn và dài hạn trong và ngoài nước để nâng các chuyên môn cũng như kiến thức về chuyên ngành mà mình giảng dạy. Tại một số trường thành viên của Đại học Huế như: trường Đại học Khoa học, trường Đại học Nông Lâm và trường Đại học Sư phạm còn có hiện tượng giáo viên đứng lớp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành là các giáo viên chuyên ngành - những người có nhiều kiến thức chuyên môn thể hiện bằng tiếng Anh nhưng chưa từng được tập huấn về phương pháp giảng dạy ngoại ngữ.

2.3.4. Điều kiện học tập còn hạn chế

Phương tiện kỹ thuật giảng dạy chủ yếu tại các lớp tiếng Anh hiện nay là máy cát-sét có đĩa CD, do vậy giáo viên không có điều kiện áp dụng bài giảng điện tử, Powerpoint hay một số phần mềm khác phục vụ cho công tác giảng dạy của mình. Bên cạnh đó, sĩ số lớp học quá đông cũng là một trong những thách thức không nhỏ đối với việc dạy và học tiếng Anh. Ví dụ, theo quy định của Đại học Huế, sĩ số tối đa một lớp học tiếng Anh là không quá 50, nhưng một vài lớp ở trường Đại học Nông Lâm và trường Đại học Khoa học có số lượng sinh viên trong lớp tín chỉ lên đến 80.

2.3.5. Mục tiêu đào tạo chưa thống nhất

- Đối với việc giảng dạy tiếng Anh cơ bản đa số các trường đại học trên cả nước hiện nay xác định chuẩn đầu ra không thống nhất, điều này thậm chí xảy ra giữa các trường có chuyên ngành đào tạo giống nhau. Cho đến đầu năm học 2009 - 2010, hầu hết các trường và khoa trực thuộc Đại học Huế vẫn chưa xác định được chuẩn đầu ra trình độ tiếng Anh cho sinh viên mình.

Dưới đây là bảng tóm tắt chuẩn đầu ra (theo chuẩn điểm TOEIC) ở một số trường đại học ở ba miền:

Stt	Trường	Điểm chuẩn đầu ra (Điểm TOEIC)
1	Đại học Bách khoa Hà Nội	450
2	Đại học Ngoại thương Hà Nội	670-770
3	Đại học Bách Khoa TP Hồ Chí Minh	425-550
4	Đại học Kinh tế TP Hồ Chí Minh	450-550
5	Đại học Luật TP Hồ Chí Minh	450
6	Đại học Ngân Hàng TP Hồ Chí Minh	600
7	Đại học Tôn Đức Thắng	500
8	Đại học Bán Công Marketing TP Hồ Chí Minh	450
9	Đại học Cần Thơ	400
10	Đại học Lạc Hồng	450
11	Đại học Yersin Đà Lạt	350-450
12	Đại học Duy Tân	400
13	Đại học Đà Nẵng	400

(Nguồn IIG Việt Nam)

2.3.6. Đối với việc giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành:

Hiện nay, phần lớn các tài liệu giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành được thiết kế nhằm phát triển bốn kỹ năng cơ bản là nghe, nói, đọc, viết và khả năng dịch tài liệu. Tuy nhiên, có nhiều ý kiến (đa số từ các giáo viên chuyên ngành trực tiếp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành) quan niệm chỉ cần bổ sung cho sinh viên càng nhiều từ vựng chuyên ngành càng tốt để hỗ trợ kiến thức chuyên môn. Nhiều giáo trình giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành do giáo viên tự biên soạn, mất cân đối về phát triển bốn kỹ năng, chỉ tập trung vào kỹ năng đọc và bài tập từ vựng chuyên ngành. Do vậy, sinh viên không có được hứng thú trong học tập. Ngoài ra, có một số trường đã bỏ các học phần tiếng Anh chuyên ngành.

Nhìn chung, mục tiêu đào tạo tiếng Anh cơ bản và tiếng Anh chuyên ngành hiện nay chưa thực sự dựa trên việc tìm hiểu và phân tích nhu cầu của sinh viên.

2.3.7. Độ tin cậy chưa cao của phương thức đánh giá

Đối với công tác giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành tại các trường đại học hiện nay, phương thức đánh giá kết quả học tập chưa có độ tin cậy cao khi đề thi do chính các giáo viên đứng lớp biên soạn. Phần lớn các trường chưa có ngân hàng đề thi tiếng Anh chuyên ngành.

2.3.8. Đầu ra

Tại các hội thảo với nhà tuyển dụng hoặc chủ các doanh nghiệp, thủ trưởng nhiều cơ quan ban ngành, phản nản chất lượng sử dụng tiếng Anh của các nhân viên hoặc người làm việc quá thấp. Điều đó dẫn đến việc thảo luận: liệu việc đào tạo tiếng Anh chuyên ngành đã thực sự đáp ứng nhu cầu xã hội hay chưa? Thiếu hay đủ? Đúng hay chưa đúng ngành? Hay liệu việc đào tạo mà không có thông tin về nhu cầu thực sự của xã hội sẽ làm cho đơn vị đào tạo lúng túng và người học lại càng hoang mang hơn vì không xác định được động cơ và mục tiêu?

2.4. Một số giải pháp chủ yếu

Trên cơ sở thực trạng và thách thức nêu trên, nhóm nghiên cứu đề xuất một số giải pháp chủ yếu để cải thiện tình hình giảng dạy và học tập tiếng Anh chuyên ngành tại Đại học Huế và từng bước nâng cao hơn nữa tính chuyên nghiệp trong việc đào tạo một học phần quan trọng cho hơn mấy nghìn sinh viên của một đại học vùng.

- Cơ sở đào tạo từng bước xác định nhu cầu xã hội để đề ra mục tiêu đào tạo phù hợp. Nhu cầu xác thực của người học là sau khi tốt nghiệp, họ sẽ sử dụng TACN được đào tạo để làm gì, đạt được mục tiêu nào trong quá trình thăng tiến nghề nghiệp. Khi quá trình đào tạo đúng hướng, đúng nhu cầu sẽ là kích thích rất lớn đối với động cơ học tập và giúp cho việc đào tạo đúng trọng tâm, đúng mục tiêu hơn rất nhiều.

- Các cấp quản lý cần thống nhất một lộ trình chung về chương trình, số tiết, giáo trình quy định cho từng chuyên ngành cụ thể trên toàn quốc. Có thể từng trường sẽ đề xuất với Bộ Giáo dục và Đào tạo những ý tưởng tốt và Bộ sẽ thống nhất chọn chung, vì có như vậy mới đảm bảo được tính liên thông trên toàn quốc, nhằm phục vụ sinh viên khi có nguyện vọng học liên thông hoặc chuyển đổi.

- Cần làm rõ cho người học thấy mục tiêu cụ thể và yêu cầu đặt ra của bộ môn quan trọng và thiết thực này để từng bước nâng cao hứng thú, động cơ tích cực đối với việc học. Ngoài ra, hướng dẫn, tư vấn phương pháp học tập cho sinh viên cũng không kém phần quan trọng. Nhiều sinh viên rất chăm nhưng không biết cách học đã dẫn đến kết quả không cao.

- Đào tạo và thường xuyên bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh chuyên ngành thông qua các khóa tập huấn phương pháp, nâng cao năng lực. Tuy nhiên, với đặc thù của tiếng Anh chuyên ngành, đa số phần khó nằm ở khái niệm và thuật ngữ chuyên ngành, thì ý thức tự học, tự trau dồi của người giáo viên thậm chí còn quan trọng hơn. Giáo

viên nên tranh thủ thời gian tìm hiểu các khái niệm và thuật ngữ chuyên ngành mà mình đang giảng dạy. Có thể tra cứu trên internet hoặc trao đổi với đồng nghiệp về những phương pháp dạy TACN tích cực, thú vị cho dù phải đối diện với nhiều khái niệm khó hiểu, khô cứng. Nhiều giáo viên có bài giảng hay nên được nhân mẫu cho đồng nghiệp khác học hỏi và cứ như vậy, kinh nghiệm sẽ được tích lũy ngày một nhiều.

- Phát triển tài liệu dạy học là một trong những kỹ năng quan trọng của người giáo viên. Với sự trợ giúp của những tổ chức nước ngoài, tài liệu mẫu về TACN hay sự hỗ trợ của hội đồng chuyên môn chung của Bộ, các đơn vị đào tạo cần phối hợp để thống nhất biên soạn bộ giáo trình chuẩn, cập nhật và phù hợp với nhu cầu đào tạo mới. TACN cho chuyên ngành nào thì sẽ được thẩm định và dùng thống nhất trên toàn quốc cho chuyên ngành đó. Có như vậy, sự liên thông và chuyển đổi tín chỉ giữa các đơn vị đào tạo sẽ dễ dàng thuận lợi hơn. Trên cơ sở đó, hội nghị hàng năm để cải tiến phương pháp giảng dạy và giáo trình giảng dạy sẽ có cơ sở để thảo luận hơn.

- Xây dựng ngân hàng đề thi trên cơ sở quy chuẩn như TOEIC hoặc các chuẩn quốc tế khác. Sinh viên khi học phải được rèn luyện theo chuẩn này để họ chuẩn bị cho việc thi kết thúc khóa học. Dựa trên điều kiện có sẵn của cơ sở đào tạo, cần khuyến khích áp dụng các hình thức thi tương tự như kỳ thi quốc tế để kích thích động cơ học tập và định hướng hoạt động dạy theo năng lực giao tiếp cho sinh viên. Hội đồng ra đề phải được trả thù lao xứng đáng với công sức mà họ đầu tư, nhằm động viên cán bộ giảng viên tham gia ra đề theo chuẩn. Giáo viên ra đề phải qua đào tạo, tập huấn và phải là những người có kinh nghiệm thực tế trong giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành.

- Ngoài các kỹ năng chung như: nghe, nói, đọc và viết, ngữ pháp... sinh viên cần được rèn luyện thêm các kỹ năng mềm khác bổ trợ như: kỹ năng diễn giải, tóm tắt, suy luận, nêu vấn đề, diễn đạt, so sánh, đối chiếu, thuyết trình, làm việc nhóm, viết báo cáo... Chính các kỹ năng tự học và tích cực hóa hoạt động học đã giúp sinh viên tiếp thu giáo viên cần phải nâng cao khả năng chuyên môn bằng cách tìm tòi học hỏi hoặc tự nghiên cứu, đào tạo...

- Cơ sở đào tạo tại mỗi trường đại học nên tạo điều kiện có phòng học đa năng cho sinh viên trong giờ học ngoại ngữ. Máy chiếu là phương tiện tối thiểu nhất của dạy học hiện đại, dạy học tích cực vì trong môi trường đó, cả thầy và trò đều phát huy tính tích cực trong lĩnh vực của mình. Trang bị internet trong phòng học lại càng lý tưởng hơn khi thầy và trò có thể tra cứu trực tuyến những vấn đề thuật ngữ hoặc khái niệm liên quan... Lớp học TACN lý tưởng không được quá 30 sinh viên. Hiện nay, điều này cũng không quá khó thực hiện bởi sinh viên chọn tín chỉ để tích lũy và nếu được học tốt có chất lượng họ sẵn sàng trả học phí cao hơn cho các tín chỉ “hấp dẫn”.

3. Kết luận

Chúng ta không cầu toàn rằng trong một sớm một chiều cần phải khắc phục tình trạng dạy - học TACN chưa phù hợp hiện nay, nhưng nếu những người liên quan gồm

người học, người dạy, nhà quản lý và đối tượng đánh giá - xã hội... cùng quan tâm giải quyết một phần khó khăn đến từ phần của mình thì việc cải tổ đồng bộ không phải là ngoài tầm tay. Nghiên cứu tiếp theo của nhóm nghiên cứu sẽ đề cập việc kết quả của tìm hiểu nhu cầu xã hội sẽ có tác động thế nào đối với điều chỉnh chính sách dạy - học tiếng Anh chuyên ngành tại Đại học Huế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Amirian Z. và M. Tavakoli. *Reassessing the ESP Courses Offered to Engineering Students in Iran*. English for Specific Purposes. Issue 23, Volume 8, (2009).
2. Bouzidi, H.. *Between the ESP Classroom and the Workplace: Bridging the Gap*. English Teaching Forum. Number 3, (2009).
3. Hutchinson, T. and A. Water. *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge: CUP, (1987).
4. Kaur S. and C. Clarke. *Analysing the English Language Development of Human Resource Staff in Multinational Companies*. English for Specific Purposes. Issue 3 (24), Volume 8, (2009).
5. Marginson, S. & G. McBurnie. *Cross-border post-secondary education in the Asia-Pacific region, for OECD, Internationalisation and Trade in Higher Education*, OECD, Paris, 137-204, (2004).
6. Savas, B.. *Role of Functional Academic Literacy in ESP teaching: ESP Teacher Training in Turkey for Sustainable Development*. The Journal of International Social Research. Volume 2/9, (2009).
7. Tar I. , K. Varga và T. Wiwezaroski. *Imrpoving ESP Teaching through Collaboration: The Situation in Hungary*. ESP World, Issue 1 (22), volume 8, (2009).
8. Đào Thị Tạo. *Thách thức và triển vọng của giảng dạy ngoại ngữ tại các trường Đại học không chuyên ngữ ở Việt Nam*. Kỷ yếu hội thảo khoa học. *Dạy ngoại ngữ cho sinh viên không chuyên ngữ và hợp tác quốc tế trong các trường ĐH, CĐ ở VN*. Trường ĐHSP Tp HCM, (2005).
9. Hạ Thị Thiều Dao. *Nâng cao hiệu quả giảng dạy tiếng Anh ở bậc đại học nhìn từ góc độ giáo viên chủ nhiệm*. *Giảng dạy tiếng Anh bậc đại học ở VN: vấn đề và giải pháp*. Nhà xuất bản đại học quốc gia Tp HCM, (2007).
10. Lê Thị Hồng. *Việc dạy và học ngoại ngữ cho sinh viên không chuyên ngữ ở trường đại học Hải phòng*. Kỷ yếu hội thảo khoa học. *Dạy ngoại ngữ cho sinh viên không chuyên ngữ và hợp tác quốc tế trong các trường ĐH, CĐ ở VN*. Trường ĐHSP Tp HCM, (2005).

11. Nguyễn Hoàng Tuấn. *Một vài suy nghĩ về việc dạy tiếng Anh chuyên ngành ở bậc đại học*. Giảng dạy tiếng Anh bậc đại học ở VN: vấn đề và giải pháp. Nhà xuất bản đại học quốc gia Tp HCM, (2007).
12. Nguyễn Lộc. *Giáo dục đại học và chiến lược dạy - học ngoại ngữ ở Việt Nam*. Kỷ yếu hội thảo khoa học. *Dạy Ngoại ngữ cho sinh viên không chuyên ngữ và hợp tác quốc tế trong các trường ĐH, CĐ ở VN*. Trường ĐHSP Tp HCM, (2005).
13. Nguyễn Phương Nga, Trần Thị Phi, Trương Thị Anh Đào. *Sử dụng Báo tiếng Anh trên lớp góp phần tăng động cơ và rèn luyện kỹ năng đọc hiểu cho sinh viên trường Đại học Kinh tế*. Giảng dạy tiếng Anh bậc đại học ở VN: vấn đề và giải pháp. Nhà xuất bản đại học quốc gia Tp HCM, (2007).
14. Nguyễn Thị Ánh Tuyết. *Giảng dạy tiếng Anh tại trường ĐH Kiến trúc Hà Nội*. Kỷ yếu hội thảo khoa học. *Dạy Ngoại ngữ cho sinh viên không chuyên ngữ và hợp tác quốc tế trong các trường ĐH, CĐ ở VN*. Trường ĐHSP Tp HCM, (2005).
15. Nguyễn Thị Kiều Thu. *Tình hình giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành tại trường ĐH KHXH & NV Tp HCM và một vài kiến nghị*. Giảng dạy tiếng Anh bậc đại học ở VN: vấn đề và giải pháp. Nhà xuất bản đại học quốc gia Tp HCM, (2007).
16. Tô Thị Thanh Tịnh. *Tiếng Anh chuyên ngành với sinh viên không chuyên cao đẳng - thực trạng và giải pháp*. Kỷ yếu hội thảo khoa học. *Dạy Ngoại ngữ cho sinh viên không chuyên ngữ và hợp tác quốc tế trong các trường ĐH, CĐ ở VN*. Trường ĐHSP Tp HCM, (2005).
17. Trần Thị Nga. *Hướng tới nâng cao năng lực ngoại ngữ cho học sinh không chuyên*. Kỷ yếu hội thảo khoa học. *Dạy Ngoại ngữ cho sinh viên không chuyên ngữ và hợp tác quốc tế trong các trường ĐH, CĐ ở VN*. Trường ĐHSP Tp HCM, (2005).

TEACHING ESP IN THE NEW CONTEXT: CHALLENGES AND SOLUTIONS

*Do Thi Xuan Dung, Cai Ngoc Duy Anh
College of Foreign Languages, Hue University*

SUMMARY

From the analysis of the ESP teaching reality and challenges some universities in Vietnam are facing, the article discusses and proposes a number of feasible suggestions to increase the capacity of ESP training so that it meets the society demands and avoids waste for the training insitutions in the new context.

NHỮNG THUẬN LỢI KHI HỌC NGOẠI NGỮ VÀ PHƯƠNG PHÁP HỌC NGOẠI NGỮ MỘT CÁCH TỐT NHẤT

Người thực hiện: **Nguyễn Linh Chi**

Lớp: **2I-07**

Giáo viên hướng dẫn: **Phạm Nữ Vân Anh**

Ngày nay, khi Việt Nam đang trong quá trình hội nhập quốc tế thì việc biết ngoại ngữ là hết sức cần thiết và đôi khi có thể quyết định đến thành công trong sự nghiệp của bạn sau này. Nhưng có thể nhiều người trong chúng ta khi học một ngoại ngữ nào đó còn chưa hiểu rõ được “những lợi ích khi học ngoại ngữ” và “phương pháp học ngoại ngữ một cách tốt nhất”.

1. “Những lợi ích khi học ngoại ngữ”:

Tốt nghiệp ra trường với tấm bằng đại học trong tay, bạn sẽ rất khó tìm được công việc như ý nếu không biết một ngoại ngữ nào. Và đặc biệt, trong thời đại của toàn cầu hóa thì việc thành thạo từ một đến hai ngoại ngữ là một yêu cầu rất cần thiết.

Yêu cầu công việc

Sau đây có lẽ là lý do chính khiến rất nhiều người đến các trung tâm để học ngoại ngữ: Nhiều nghề đòi hỏi bạn phải thành thạo ít nhất một hoặc hai ngoại ngữ.

Hầu hết các công việc đòi hỏi bạn biết tiếng Anh, Pháp, Trung, cũng có doanh nghiệp lại yêu cầu bạn thành thạo tiếng “hiêm” như Italia, Nhật, Tây Ban Nha... Do đó, muốn tìm được một công việc ổn định với mức lương cao thì bạn không chỉ phải trang bị cho mình một tấm bằng đại học.

Tiếng Anh được coi là ngôn ngữ quốc tế, đây sẽ là phương tiện giúp bạn nâng cao tri thức và vươn tới thành công. Ngoài ra tiếng Anh còn có thể là cầu nối giúp bạn học ngoại ngữ khác một cách dễ dàng hơn.

Giao tiếp xã hội

Có ai đó (ai?) đã nói: “Biết thêm một ngôn ngữ là bạn đã được sống thêm một cuộc đời khác”, biết càng nhiều ngôn ngữ khác nhau có nghĩa là bạn càng làm giàu thêm cuộc sống tinh thần và hành trang văn hóa của bạn. Người ngoại quốc rất ấn tượng bởi khả năng phát âm chuẩn của bạn và sẽ rất thần phục nếu bạn còn biết sử dụng thành ngữ và tiếng lóng của ngoại ngữ mà bạn sử dụng dù bạn chưa từng ra khỏi lãnh thổ Việt Nam.

Trong đàm phán, hội nghị hoặc giao dịch với đối tác, những ấn tượng tốt đó có thể giúp bạn thiết lập những mối quan hệ vững bền, đem lại cho bạn thành công trong công việc và ngoài xã hội.

Đặc biệt, những ngoại ngữ “hiếm” như tiếng Italia đang rất cần có nhiều người sử dụng thành thạo để áp dụng vào các công việc ngoại giao, thiết lập cầu nối văn hóa...

Lợi ích cá nhân

Học ngoại ngữ là một trong những việc rất quan trọng đòi hỏi sự nỗ lực của bạn. Hãy thử tưởng tượng bạn gặp một bài toán khó, bạn phải mất cả ngày, thậm chí cả tháng mới giải xong, một vấn đề nghiên cứu bạn phải mất đến hàng năm mới hoàn thành. Quá trình “giải quyết vấn đề” thực sự khó khăn gian khổ, nhưng cuối cùng, khi thành công bạn sẽ rất hài lòng. Quá trình học ngoại ngữ cũng vậy. Bạn phải trải qua quá trình từ cơ bản rồi dần dần từng bước một đến nâng cao.

Học ngoại ngữ không chỉ một sớm một chiều, ban đầu bạn nhầm lẫn và không nhớ ngay được nghĩa của từ, quy tắc ngữ pháp hay cách phát âm. Bạn dễ chán nản vì cứ “học trước quên sau”, tra từ điển đến cả chục lần mà vẫn không nhớ nổi nghĩa của một từ. Nhưng quan trọng nhất là bạn nên kiên trì. Bạn đề ra mục tiêu thật rõ cho từng ngày, từng tuần, ví dụ: phải ghi nhớ được bao nhiêu từ vựng và hiểu rõ bao nhiêu vấn đề ngữ pháp, sau đó quyết tâm hoàn thành mục tiêu đó.

Giúp tăng cường trí óc

Khoa học đã chứng minh: Quá trình học ngoại ngữ mới kích thích trí não, giúp bạn lĩnh hội những môn học khác dễ dàng hơn, kể cả các môn khoa học tự nhiên như Toán, Lý, Hóa... Vì học ngoại ngữ đòi hỏi bạn phải luôn ghi nhớ và hiểu nghĩa của hàng ngàn từ mới nên bộ não của bạn được tập luyện và hoạt động tốt hơn nhờ quá trình lâu dài học cách ghi nhớ. Ngay cả với những người lớn tuổi, học ngoại ngữ cũng giúp trí óc minh mẫn và linh hoạt hơn, chống lão hóa và mất trí nhớ.

Việc học không bao giờ là quá muộn cả, nhất là khi tiếp cận một ngôn ngữ mới. Đừng nghĩ bạn đã qua tuổi học rồi hoặc là học “không vào” nữa. Bất cứ việc gì cũng đòi hỏi sự kiên trì và chăm chỉ thì mới thành công.

Riêng đối với trẻ em thì học ngoại ngữ còn là cách để giúp tăng cường trí nhớ, giúp trẻ hoạt bát, năng động và ngày càng thông minh.

Đối với hầu hết giới trẻ thì học ngoại ngữ là không thể thiếu khi làm việc và trong cả những mối quan hệ giao tiếp. Biết ngoại ngữ và có khả năng giao tiếp tốt thậm chí có thể sẽ giúp bạn thăng tiến trong sự nghiệp.

Hiện giờ các tiếng như Anh, Pháp, Trung đang rất phổ biến ở nước ta nên việc biết thêm một ngoại ngữ “hiếm” như Italia, Nhật, Bồ Đào Nha, Ả Rập là rất cần thiết và nếu bạn học tốt sẽ không bao giờ phải lo lắng về cơ hội việc làm như ý.

2. “Phương pháp học tiếng Italia một cách thuận lợi nhất”

A. Một số kinh nghiệm học tiếng Italia:

Kinh nghiệm 1: Chú ý trọng âm của từ (Accento Tónico)

Nắm vững trọng âm của từ là kinh nghiệm vàng đầu tiên cho việc nói đúng và hiểu đúng ngoại ngữ.

Trước tiên, xin đưa ra ví dụ về tiếng Anh. Nhiều người học tiếng Anh dù đã đạt được trình độ khá cao vẫn đọc sai trọng âm của những từ rất thông dụng như “English” (đọc đúng: ENGLISH, đọc sai: engLISH), development (đọc đúng: deVELOPMENT, đọc sai: deveLOPMENT) v.v..

Trong tiếng Italia, trọng âm của từ rất được chú trọng. Ví dụ: từ “subito” nếu đọc là *SUbito* thì có nghĩa là “ngay lập tức”, còn nếu đọc là *suBIto* thì trở thành quá khứ phân từ của từ “subire” có nghĩa là “chịu đựng”.

Hoặc từ “ancora” nếu đọc là *ANcora* có nghĩa là “cái neo”, còn nếu đọc là *anCOra* thì lại thành trạng từ “vẫn còn”.

Kinh nghiệm 2: Chú ý trọng âm của câu (Frase Tonico)

Phải nắm vững trọng âm của câu: nếu như trong một từ có âm tiết được nhấn giọng (đọc rõ hơn, với một cường độ và cao độ khác với những âm tiết khác) thì trong câu cũng có những từ được nhấn và những từ còn lại đọc lướt và mờ hơn.

Ví dụ một câu tiếng Anh: “We want to go”, đọc đúng là *we WANT to GO*.

Đối với tiếng Italia thì việc nắm vững trọng âm của câu lại càng quan trọng vì đây là ngôn ngữ mà câu hỏi thường phân biệt với câu trần thuật bởi ngữ điệu của người nói.

Ví dụ: “Va bene”. Nếu đọc là *VA bene* thì đó là câu trần thuật, còn nếu đọc là *va BENE* thì lại là câu hỏi. Đối với đa phần câu trần thuật trong tiếng Italia, người nói hạ giọng ở cuối câu để kết thúc một câu và với câu hỏi, thường nhấn mạnh và lên giọng ở cuối câu.

Nếu không biết về trọng âm của câu thì bạn không thể nói một ngoại ngữ với ngữ điệu đặc trưng của ngôn ngữ ấy.

Hơn nữa, việc chú tâm đến trọng âm trong một câu sẽ giúp bạn diễn đạt ý của mình một cách hoàn hảo hơn, tạo điều kiện thuận lợi cho người đối thoại hiểu đúng ý của bạn.

Vẫn là ví dụ trên: “Fabio va a scuola.” (Fabio đi đến trường.)

- Nếu bạn đặt trọng âm ở từ **FABIO** có nghĩa là bạn muốn nhấn mạnh chủ ngữ là FABIO chứ không phải ai khác.
- Nếu bạn đặt trọng âm ở từ **VA** có nghĩa là bạn muốn nhấn mạnh hành động của chủ thể là đi đến trường chứ không phải hành động nào khác (*non TORNA da scuola*).
- Nếu bạn đặt trọng âm ở từ **SCUOLA** có nghĩa là bạn muốn nhấn mạnh đích đến là trường (scuola) chứ không phải đi đâu khác (*non al cinema*).

Kinh nghiệm 3: Hãy lắng nghe

Rất nhiều người học ngoại ngữ gặp khó khăn khi nghe và than phiền rằng ngôn ngữ (nhất là tiếng nước ngoài) trên đài phát thanh hoặc trong phim thường quá nhanh khiến họ không thể hiểu hết. Đừng nản chí, hãy cố gắng luyện tập nghe thường xuyên và một lúc nào đó bạn sẽ phần nào hiểu được thông tin được chuyển tải. Lời khuyên ở đây là đôi lúc bạn chỉ nên “nghe” (hear) chứ không cần “lắng nghe” (listen): hãy cứ mở đài, vô tuyến hoặc băng cát-xét lên và hãy nghe mà không cần phải hiểu toàn bộ nội dung. Bạn

hãy tin là chính những lúc ấy bạn cũng đang học qua tiềm thức, và đến một lúc nào đó bạn sẽ tiến bộ một cách đáng ngạc nhiên (đây cũng là kinh nghiệm của những người có điều kiện học ngoại ngữ ở nước bản xứ: cứ nghe mãi rồi sẽ có lúc quen và hiểu được).

Kinh nghiệm 4: Trau dồi từ vựng bằng cách học 5 từ mới mỗi ngày

Nếu mỗi ngày bạn học 5 từ, thì sau một năm bạn đã có thêm 1825 từ mới (gần 2000 từ), một lượng từ vựng đáng kể. Vậy, hãy mua một cuốn vở mới và viết vào đó mỗi ngày 5 từ bạn học được từ sách báo, phim ảnh, tin tức trên đài v.v.. Chẳng bao lâu bạn sẽ có một vốn từ phong phú.

Kinh nghiệm 5: Ôn luyện thường xuyên

Việc ôn luyện thường xuyên sẽ làm cho khả năng tiếp thu của bạn tăng lên. Khi bạn học được một điều gì mới, hãy ghi lại, và đọc lại nó ít nhất ba lần: sau một ngày, sau một tuần và sau một tháng. Mỗi lần nhìn lại như vậy, bạn nên kiểm tra xem mình nhớ được tới đâu.

Kinh nghiệm 6: Thường xuyên tra từ điển

Sau mỗi một từ mà bạn vừa học, hãy tra từ điển và ghi lại cách phát âm của nó. Học từ vựng và học luôn cả cách phát âm sẽ giúp bạn đáng kể trong việc nâng cao khả năng nói và vốn từ.

Còn nếu bạn học phát âm chưa hiệu quả? Khi phát âm một từ, hãy liên tưởng tới một từ có cách phát âm tương tự hoặc nhớ tới mẫu kí tự phát âm. Bạn có thể “tự đặt tên” cho mẫu kí tự đó để dễ nhớ. Như vậy, bạn sẽ thuộc được dễ dàng hơn.

Kinh nghiệm 7: Dùng biện pháp loại trừ

Ngay cả khi tra từ điển hoặc làm bài kiểm tra, biện pháp loại trừ giúp bạn tiết kiệm được rất nhiều thời gian. Ví dụ, bạn phát hiện ra trong bốn đáp án, có một từ phát âm khác hai từ kia thì đó chính là từ cần tìm, bạn không cần xét từng từ nữa. Và nếu tra từ điển thì trước hết hãy tra từ mà bạn cảm thấy nghi ngờ trước đã.

B. Những phương pháp nâng cao kĩ năng nói:

Tạo môi trường thực hành:

Việc học của bạn sẽ có tiến bộ khi bạn giao tiếp với nhiều người bản ngữ, đọc, dịch tài liệu tiếng nước ngoài và giao dịch bằng thư điện tử hay điện thoại với họ. Bạn hãy tham gia các câu lạc bộ ngoại ngữ để thực hành nói và nghe, cùng bạn bè thành lập nhóm để học và thảo luận, viết e-mail bằng ngoại ngữ mình học cho các bạn khác để thực hành viết...

Tại trường:

Nếu bạn học ngoại ngữ ở trường, bạn nên tranh thủ cơ hội trò chuyện với thầy, cô giáo và các học viên khác. Khi bạn về nhà, bạn vẫn có thể luyện nghe, đọc, viết, nhưng có lẽ khó có thể luyện nói. Nếu giáo viên đặt một câu hỏi cho bạn, hãy đón lấy cơ hội được

trả lời. Cố gắng nói càng nhiều càng tốt. Nếu giáo viên đề nghị bạn nói theo cặp hoặc theo nhóm với các học viên khác, hãy cố gắng nói thật nhiều. Đừng lo ngại về những lỗi sai của mình.

Tại các câu lạc bộ:

Có rất nhiều các câu lạc bộ ngoại ngữ mà bạn có thể tham gia để học hỏi và có cơ hội trò chuyện với những người cũng có cùng mục đích luyện tập như mình. Hãy tham khảo trên các báo, trên mạng để có thể gia nhập vào câu lạc bộ ngoại ngữ.

Trong cuộc sống hàng ngày:

Khi gặp bất cứ tên cửa hàng, biển quảng cáo trên đường phố, trên xe buýt, tàu hỏa (đặc biệt tại các thành phố lớn) và đặc biệt là các con số như số xe, số điện thoại, số nhà... bạn có thể tập chuyển chúng sang ngoại ngữ. Tự lẩm nhẩm một mình không hẳn là bạn nói chuyện một mình mà sẽ giúp bạn tư duy bằng ngoại ngữ. Ví dụ: khi bạn đi dọc theo một dãy các ô tô trong bến đỗ xe, hãy chuyển các con số của mỗi biển số xe sang ngoại ngữ.

Qua các bài hát và băng hình:

Hãy nghe lời của những bài hát tiếng nước ngoài mà bạn yêu thích. Sau đó, hãy tự nhắc đi nhắc lại và cố gắng hát cùng với nhạc. Hãy nhắc lại lời bài hát càng nhiều lần càng tốt. Chẳng bao lâu sau bạn sẽ có thể hát cả bài hát. Hoặc bạn có thể nghe lời thoại của một trong số các diễn viên mà bạn ưa thích và nhắc lại một hai câu mà bạn tâm đắc. Làm như vậy, bạn vừa luyện tập được trí nhớ và vừa luyện nói ngoại ngữ.

Chú trọng luyện tập phát âm:

Khi kiểm tra, tất nhiên chúng ta không được phép mang từ điển vào. Hãy nghĩ rằng bằng kiến thức bạn học được trên lớp, cộng với kỹ năng nói được rèn luyện thường xuyên của bạn, dần dần bạn sẽ làm tốt các bài kiểm tra về phát âm.

Riêng về phần trọng âm, cố gắng nhớ lại cách phát âm trong băng hoặc cách phát âm của thầy, cô, dựa vào đó để chọn lựa đáp án cho đúng.

Lắng nghe cách phát âm của của thầy, cô và cố gắng ghi nhớ. Ngoài ra, nếu chú ý cách phát âm của bạn bè, bạn sẽ thấy họ có cách phát âm khác mình, từ đó bạn sẽ có thêm kinh nghiệm để khắc phục nhược điểm.

Các từ điển điện tử, phần mềm tiếng nước ngoài trên internet hoặc băng cát-xét luôn có phần phát âm, hãy nghe đi nghe lại các từ giống nhau về hình thức biểu đạt nhưng có cách phát âm khác nhau để có thể phân biệt chúng.

Nhưng quan trọng nhất là bạn đừng sợ mắc lỗi. Bạn phải cố gắng nói, ngay cả khi bạn vẫn còn mắc lỗi. Bạn không thể học mà không phạm lỗi sai nào. Có một câu nói (ai nói?): “Ai không bao giờ mắc sai phạm thì cũng không bao giờ thành công”. Vì vậy hãy nhìn việc mắc lỗi ở khía cạnh tích cực và hữu ích.

Với các lợi ích và kinh nghiệm học ngoại ngữ như trên, chắc hẳn chúng ta sẽ ngày càng yêu thích học ngoại ngữ hơn và có thể tự tìm cho mình cách học hiệu quả nhất.

Các trang web tham khảo:

<http://www.diendan.dethi.com/vi/modules.php?name=News&op=viewst&sid=20>

<http://caohoc16g.vnweblogs.com/post/4442/41850>

7 kinh nghiệm học ngoại ngữ. Vân Anh _Báo điện tử vietnamnet

MỘT SỐ ĐÓNG GÓP NHẪM NÂNG CAO KỸ NĂNG NGHE - NÓI NHANH TIẾNG ANH CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC GTVT - CƠ SỞ II

ThS. HÀ THỊ THANH

Bộ môn Anh văn

Khoa Khoa học Cơ bản - LBMCB - CSII

Trường Đại học Giao thông Vận tải

Tóm tắt: Bài báo cung cấp một số quy tắc trong văn nói nhanh tiếng Anh cho các học viên học tiếng Anh nhằm giúp họ hiểu cách phát âm vượt qua ranh giới từ trong văn nói nhanh của người bản ngữ. Bài viết cũng đề cập đến một số điều thu thập được về việc học kỹ năng nghe - nói tiếng Anh với giáo viên bản ngữ tại trường Đại học Giao thông Vận tải (GTVT) - Cơ sở II, với hy vọng những điều này sẽ ít nhiều mang đến cho học viên trường Đại học GTVT - Cơ sở II những điều hữu ích giúp họ nâng cao kỹ năng nghe nói của mình.

Summary: This paper provides English learners with English fast speech rules in order to help them understand the way English people pronounce the sounds across the word boundaries and apply these rules in their saying. The paper also presents some remarks on the English classes with English native teachers in the hope that the UCT learners will find them useful in the process of learning listening and speaking skills.

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong quá trình quản lý lớp Cầu đường tăng cường tiếng Anh khóa 49 tại Cơ sở II và nhất là khi tham gia quản lý các lớp tiếng Anh học buổi tối với các giảng viên nước ngoài tại Đại học GTVT - Cơ sở II, điều rất dễ nhận thấy là các học viên của Đại học GTVT gần như bị “bế tắc” trong kỹ năng nghe nói tiếng Anh với người bản ngữ. Có học viên cảm thấy rất bị quan sau tuần học giao tiếp đầu tiên với giáo viên người Mỹ, mặc dù trước đó họ đã được học với người nước ngoài một khóa học hai tháng về hệ thống âm trong tiếng Anh và đã nắm được cách phát âm các âm, các từ đơn lẻ trong tiếng Anh. Chính vấn đề này là động cơ khiến tác giả muốn được cùng chia sẻ với các đồng nghiệp một số kinh nghiệm của mình về các quy cơ bản trong văn nói nhanh của tiếng Anh, cái mà được xem là một trong những trở ngại chính cản trở người học khi giao tiếp.

II. VỀ VIỆC HỌC TIẾNG ANH VỚI NGƯỜI BẢN NGỮ

a. Đôi điều về văn nói tiếng Anh

Tiếng Anh là một ngôn ngữ đa âm tiết, có những cụm phụ âm tương đối khó phát âm và có

rất nhiều điểm khác biệt với tiếng Việt, một ngôn ngữ đơn âm. Khi học giao tiếp thì trở ngại đầu tiên là người học chưa nắm được các nguyên tắc cơ bản của hệ thống âm và cách phát âm tiếng Anh như nguyên tắc bật các âm cuối, nguyên tắc nuốt âm, thêm âm, nguyên tắc phát âm với sự liên quan đến các cơ quan phát âm trong miệng như răng, môi, lưỡi... Nhưng việc phát âm các âm đơn lẻ hay các từ đơn lẻ dù có được làm tốt thì vẫn chưa đủ cho người học có thể nói tốt hơn. Vấn đề quan trọng hơn cả là người học phải nắm được cách thức phát âm vượt ra ngoài ranh giới một từ, tức là phát âm của một cụm từ hay một câu, nắm được những quy tắc cơ bản trong văn nói nhanh cũng như ngữ điệu, âm điệu của các dạng câu trong tiếng Anh. Trong khuôn khổ bài viết này, người viết chỉ muốn giới thiệu cho bạn đọc về các quy tắc cơ bản trong văn nói nhanh tiếng Anh, một vấn đề khá đơn giản với người bản ngữ, được họ sử dụng rất thường xuyên nhưng lại là vấn đề ít người học tiếng Anh biết đến.

Người bản xứ luôn nói tiếng Anh khá nhanh, và khi mà người ta nói ngôn ngữ bản ngữ của mình nhanh và không trịnh trọng, phát âm của họ thay đổi. Có một số giáo viên cho rằng đây là một cách nói cầu thả và lười nhác, và họ thường sửa lại cho học viên. Còn học viên thì gần như bị “sốc” khi nghe giáo viên bản ngữ nói tiếng Anh, dù trước đó đã được học về phát âm tiếng Anh. Trong các tình huống như vậy, khi các học viên được hỏi về những kiến nghị của mình, họ hầu hết đều yêu cầu giáo viên nói chậm lại. Trên thực tế, hầu như người bản xứ không thể nói chậm lại trong suốt cả cuộc nói chuyện, dù họ biết là mình đang nói chuyện với người đang sử dụng tiếng Anh như tiếng nước ngoài. Và lại, khi nói chậm lại, cách phát âm của họ lại không giống như cách họ nói hàng ngày. Chính vì thế mà tác giả bài viết này cho rằng các học viên học tiếng Anh nên nắm được các quy tắc cơ bản trong văn nói nhanh tiếng Anh nếu họ muốn nâng cao khả năng nói nghe của mình.

b. Các quy tắc trong văn nói nhanh

Các quy tắc trong văn nói nhanh sau đây được áp dụng rộng cho cụm từ hoặc câu, chứ không chỉ hạn chế trong phạm vi từ. Có thể người học đã từng thực hiện vài cách rút gọn này rồi mà không nhận ra nó. Việc sử dụng các quy tắc văn nói nhanh có thể khiến chuỗi phụ âm dễ phát âm hơn. Người học có thể không áp dụng được hết các quy tắc này vào trong văn nói của mình, nhưng họ nên biết những quy tắc rút gọn này để hiểu được cách người bản ngữ nói tiếng Anh.

Theo Dauer.R.M (2002), có bốn quy tắc cơ bản trong văn nói nhanh tiếng Anh:

➤ Đơn giản hóa các nhóm phụ âm.

Thường thì trong tiếng Anh, các nhóm gồm ba phụ âm ở cuối từ có thể được đơn giản hóa bằng cách bỏ đi phụ âm giữa ($C_1C_2C_3 \rightarrow C_1C_3$) (C: consonant - phụ âm). Ví dụ accepts [ək'septs] [ək'seps], tests [tests] [tess]. Tương tự như vậy, ở các từ như *handsome*, *sandwich*, *raspberry* và *government*, các phụ âm (gạch chân) ở giữa hai phụ âm sẽ bị bỏ đi khi phát âm.

Theo tác giả, trong văn nói nhanh, các âm /t/ và /d/ ở vị trí cuối thường được rút gọn đáng kể hay bỏ đi trong các nhóm gồm ba phụ âm hay nhiều hơn khi hai từ được kết nối với nhau trong phát âm. Điều này đặc biệt thông dụng ở các từ có dạng gốc từ tận cùng bằng /d/ hay /t/

(ví dụ ở các động từ bất quy tắc và các từ như *first, next*). Do vậy đôi khi ngay cả đuôi <ed> cũng có thể được bỏ không phát âm. Điều này không nên làm khi mà từ tiếp theo bắt đầu bằng một nguyên âm, và lúc đó phụ âm này sẽ được nối vào theo nguyên tắc nối từ: phụ âm cuối + nguyên âm đầu (nếu ta bỏ không phát âm một phụ âm khi nó đi trước một nguyên âm thì bị coi là đang dùng một thứ tiếng Anh không chuẩn). Hãy xem một số ví dụ sau về sự bỏ phụ âm và nối âm:

Phụ âm+t+phụ âm → phụ âm+phụ âm	Nối phụ âm với nguyên âm đi sau
Phụ âm+d+phụ âm → phụ âm+phụ âm	
Left there → ['lef'ðeə]	Left it ['leftit]
Told Bob → ['təul'bɒ]	Told him ['təuldim]
Kept quiet → ['kep'kwaiət]	Kept away ['keptə'wei]
Filmed that (movie) → ['filmdæt]	Filmed it ['filmdit]
Milked the (cow) → ['milkdə]	First hour ['fɜ:st'auə]

➤ Bỏ âm /t/ sau /n/

Trong văn nói nhanh, /t/ thường bị bỏ mất sau /n/ trong những âm tiết không mang trọng âm của những từ thông dụng và các địa danh. Điều này đặc biệt phổ biến ở Canada và khu vực Trung Tây. Ví dụ như ký tự /t/ được gạch dưới ở các từ sau thường bị bỏ đi:

Twenty, plenty, county, gigantic, quantity, wanted, Toronto

Sự lược bỏ này còn xuất hiện ở ký tự /t/ vượt qua ranh giới từ, ví dụ như trong câu *I want to do it*. Lúc này [wontə] đã bị phát âm thành [wonə]. Sau đây là một số ví dụ khác:

I'm going to do it

I don't know

➤ Ngạc hóa ngang qua ranh giới từ

Hiện tượng ngạc hóa xảy ra khi các âm /s/, /z/, /t/ hay /d/ kết hợp với âm /i/ hay /j/ theo sau để tạo thành các âm tương ứng /ʃ/, /ʒ/, /tʃ/ hay /dʒ/. Điều này đã xảy ra bên trong các từ chẳng hạn như *discussion, suggestion, gradual*. Trong văn nói nhanh, hiện tượng ngạc hóa này còn xảy ra ngoài ranh giới từ, bên trong các cụm từ, nhất là với trợ động từ và các từ thông dụng *you* và *your*. Vì vậy, *miss you* nghe hợp vần với *issue*, *made your* nghe hết như *major*, *ate your* nghe hợp vần với *nature*. Sau đây là một số ví dụ khác:

Sees your (friend) /siz j/ → [siʒ];

Loves you [lʌvz ju] → [lʌvʒu], [lʌvʒə];

Bet you [bet ju] → [betʃə];

Reads your (mind) [ri:dz j□] → [ri:dʒ□];

Didn't you (try) [didənt ju] → [didəntʃə]

➤ Rút gọn hơn nữa các từ chức năng

Trong tiếng Anh thông thường, những từ chức năng không mang trọng âm có dạng thức yếu hay rút gọn. Nhiều trợ động từ có cách viết giản lược theo chuẩn mà trong đó nguyên âm được rút gọn, chỉ còn lại phụ âm cuối như 's, 'm, 're, 've, 'd, 'll. Trong văn nói nhanh, trợ động từ *do*, *did* cũng có thể được rút gọn đáng kể, mặc dù nó không bao giờ được viết như từ giản lược. Hãy xem những ví dụ sau để học cách nói rút gọn của trợ động từ này:

Do /du/ → də → d *what do you want?* [wɒdʒə'wɒn]

Did /did/ → d *did you do it?* [dʒə'duit]

Him /him/ → im → m *Take him away* ['teikmə'wei]

c. Một số điều cần lưu ý thêm nhằm nâng cao kỹ năng giao tiếp bằng tiếng Anh

Qua các quy tắc được trình bày ở trên, rõ ràng là việc học phát âm các từ đơn lẻ chưa đủ để giúp sinh viên khỏi ngỡ ngàng khi giao tiếp với người bản ngữ. Nắm vững các quy tắc trong văn nói nhanh sẽ giúp người học nhận biết được các cách phát âm thường ngày của người bản ngữ, tự tin hơn trong giao tiếp, từ đó vận dụng một cách linh hoạt và dần dần nâng cao khả năng nghe nói của mình. Ngoài việc nên nắm vững những quy tắc nói nhanh trên, học viên cũng cần lưu ý một số điều khi học với giáo viên bản ngữ:

- Việc học giao tiếp với giáo viên bản ngữ nên bắt đầu sau khi người học đã có một số kiến thức ngữ pháp cơ bản về tiếng Anh. Như vậy giờ học sẽ có hiệu quả hơn. Người học cũng không nên quá quan tâm đến ngữ pháp khi học giao tiếp, mà hãy chú ý nhiều đến việc học cách phát âm, cách luyện láy, ngữ điệu và nâng cao vốn từ vựng của mình.

- Tập phát âm từ dễ đến khó. Tập phát âm từ một cụm gồm hai từ, nâng lên ba từ rồi lên đến cụm từ dài hơn, đến câu ngắn với các nguyên tắc nối âm, nuốt âm trong các bài khóa mà mình sưu tầm được. Dù những quy tắc trên là không bắt buộc cho người học tiếng Anh, nhưng nếu học viên không thực hành để nắm vững nó, họ có thể sẽ gặp rắc rối trong việc nghe người bản ngữ sử dụng chúng.

- Năng động, tích cực hoạt động trong giờ giao tiếp và thư giãn khi học giao tiếp, biến mỗi giờ học giao tiếp là một buổi nói chuyện để giao lưu, để được hòa đồng cùng mọi người, không nên quá tự tạo áp lực cho mình, quá nhút nhát, thụ động.

- Không nên quá tập trung vào việc tìm hiểu nguyên nhân của các hiện tượng ngôn ngữ, hay thậm chí cả phương pháp giảng dạy của giáo viên, mà nên tập trung vào việc nghe để bắt chước, tập trung vào việc thực hành ngôn ngữ.

- Hãy nói theo giáo viên trước khi viết hay tìm nghĩa của từ đó trong tiếng Việt, không nên sợ mắc lỗi, vì mắc lỗi được cho là điều rất bình thường khi học một ngôn ngữ.

III. KẾT LUẬN

Việc nghiên cứu các quy tắc cơ bản trên về văn nói nhanh đã chỉ ra cho các học viên thấy rằng người bản ngữ tuy có nguyên tắc phải phát âm từ với đầy đủ các phụ âm như phụ âm cuối, các phụ âm trong cụm phụ âm, nhưng trong văn nói hàng ngày họ lại có xu hướng bỏ bớt các phụ âm trong những cụm có từ ba phụ âm trở lên, phát âm các phụ âm liền nhau thành một âm khác, nối phụ âm với nguyên âm đứng sau, hay rút gọn các từ chức năng thành một âm. Những điều này tưởng chừng như rất đơn giản với người bản ngữ, thì lại là một rào cản lớn cho người học tiếng Anh giao tiếp. Nếu người học biết được những quy tắc này và để ý quan sát, thực hành trong văn nói của mình, thì dù chưa có phát âm được như người bản ngữ, họ sẽ hiểu được điều mà người bản ngữ muốn nói và dần dần sẽ vận dụng được vào cách nói của mình. Tất nhiên để học tốt giao tiếp thì còn rất nhiều điều khác cần phải quan tâm đến, nhưng tác giả bài viết này rất mong rằng những điều được trình bày ở trên sẽ giúp ích được phần nào cho những ai muốn nâng cao kỹ năng nghe nói của mình.

Tài liệu tham khảo

- [1]. *Connor J. D, Fletcher, C*, (1985) *Sounds English*, The University Press: Cambridge.
- [2]. *Mortimer C*, (1985) *Elements of pronunciation*. The University Press: Cambridge.
- [3]. *Dauer R. M*, *Accurate English* (2002), Lê Huy Lâm & Trương Hoàng Duy dịch, Nhà Xuất bản TP HCM.
- [4]. *Brazil D*, *Pronunciation for Advanced learners of English* (2001), Nguyễn Thành Yên dịch và chú giải, Nhà Xuất bản thành phố Hồ Chí Minh ♦

KĨ NĂNG THUYẾT TRÌNH BẰNG TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN NĂM THỨ BA KHOA TIẾNG ANH TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ ĐẠI HỌC ĐÀ NẴNG- THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

ORAL PRESENTATION SKILLS OF THE THIRD- YEAR STUDENTS OF
ENGLISH DEPARTMENT AT THE COLLEGE OF FOREIGN LANGUAGES,
DANANG UNIVERSITY- STATEMENT AND SUGGESTIONS

SVTH: NGUYỄN THỊ PHƯƠNG HUYỀN

04SPA01, Trường Đại học Ngoại Ngữ

GVHD: TS TRẦN QUANG HẢI

Trường Đại học Ngoại Ngữ

ABSTRACT

Oral presentation skills play a leading role in students' studying and their future work. In the College of Foreign Languages, Danang University, students have many chances to make oral presentations. This study focuses on investigating presentation skills of third- year students of English Department. Students' difficulties in making presentations and their expectations to deliver a better talk are shown in this research. Besides, some suggestions for students, teachers and the College are raised to improve students' presentation skills.

TÓM TẮT

Kĩ năng thuyết trình đóng vai trò quan trọng trong quá trình học tập cũng như làm việc sau này của sinh viên. Ở Trường Đại học Ngoại Ngữ- Đại học Đà Nẵng, sinh viên được tạo cho nhiều cơ hội để tiến hành làm thuyết trình ở lớp. Đề tài này tập trung nghiên cứu kĩ năng thuyết trình của sinh viên năm thứ ba của khoa tiếng Anh. Những khó khăn mà sinh viên gặp phải trong quá trình thuyết trình cũng như nguyện vọng của sinh viên để có được một bài thuyết trình tốt hơn cũng được thảo luận trong đề tài này. Ngoài ra, một số kiến nghị nhằm giúp nâng cao kĩ năng thuyết trình của sinh viên cũng được nêu ra ở bài nghiên cứu này.

1. MỞ ĐẦU

Lý do chọn đề tài

Trong những năm gần đây, tính chủ động và khả năng tự học của sinh viên được đặc biệt nhấn mạnh thông qua hình thức áp dụng phương pháp dạy học lấy người học làm trung tâm. Bên cạnh đó, trong việc dạy và học tiếng Anh, khả năng sử dụng tiếng Anh để giao tiếp tốt cũng là một trong những mục tiêu được đặt lên hàng đầu. Để nâng cao khả năng tự học, giao tiếp tốt và tính chủ động của sinh viên, rất nhiều trường đại học trong đó có Đại Học Ngoại Ngữ, Đại Học Đà Nẵng đã áp dụng phương thức mới- yêu cầu sinh viên làm bài thuyết trình trước lớp ở một số môn học. Do đó, tôi quyết định nghiên cứu về kĩ năng thuyết trình của sinh viên trường Đại Học Ngoại Ngữ, nhằm tìm hiểu về kĩ năng này của sinh viên cũng như những khó khăn của các bạn và từ đó đưa ra một số kiến nghị giúp sinh viên phát triển kĩ năng thuyết trình- kĩ năng vô cùng quan trọng trong quá trình học tập và làm việc sau này.

Mục đích nghiên cứu

Đề tài tập trung nghiên cứu về kĩ năng thuyết trình của sinh viên năm thứ ba khoa tiếng Anh trường Đại học Ngoại Ngữ, Đại học Đà Nẵng.

Giới hạn phạm vi nghiên cứu

Đề tài chỉ giới hạn vào việc nghiên cứu kĩ năng thuyết trình bằng tiếng Anh của sinh viên trong giai đoạn tiến hành trình bày trước lớp- giai đoạn chính của quá trình thuyết trình.

Đối tượng nghiên cứu

Trong phạm vi giới hạn của một bài nghiên cứu khoa học, đề tài chỉ tập trung vào nghiên cứu đối với sinh viên năm thứ ba, khoa tiếng Anh, trường Đại Học Ngoại Ngữ, Đại Học Đà Nẵng. Sinh viên năm thứ ba có nhiều cơ hội làm thuyết trình ở các môn như giáo học pháp, văn học Anh- Mỹ, Đất nước Anh- Mỹ, Giao thoa văn hóa.

2. NỘI DUNG

2.1 PHÂN TỔNG QUAN

2.1.1 Các nghiên cứu trước đây

Tầm quan trọng của kỹ năng thuyết trình trong việc phát huy khả năng giao tiếp bằng ngoại ngữ đã được nhiều đề tài nghiên cứu cũng như sách báo đề cập đến. Theo Baker và Westrup (2000), sinh viên cần phải làm thuyết trình và được giáo viên nhận xét, đánh giá. Hay trong quyển sách “How to Teach English (1998), Harmer đã đưa ra ba lý do khiến sinh viên phải được tạo điều kiện làm bài thuyết trình. Đó là “*được luyện tập, được giáo viên nhận xét và có hứng thú trong học tập*”. Bên cạnh đó có rất nhiều sách đề cập đến phương thức, bí quyết nhằm nâng cao khả năng thuyết trình của sinh viên như “*Study Skills in English*” của Micheal J. Wallace (2004) hay “*Giving Presentations*” của Mark, E. and Nina, O, (1992).

2.1.2 Cơ sở lý luận

a. Phương pháp giao tiếp

Trong phương pháp giao tiếp, việc học một ngôn ngữ sẽ được phát huy tích cực nhờ những hoạt động giao tiếp thực và có ý nghĩa đối với người học. Theo Hymes (1971), mục đích của phương pháp giao tiếp là phát triển năng lực giao tiếp của người học. Vì thế một lớp học được thực hiện theo phương pháp này sẽ trở thành môi trường để người học tham gia vào việc sử dụng ngôn ngữ mình đang học để giao tiếp. Vai trò của người giáo viên trong phương pháp giao tiếp cũng thay đổi. Giáo viên không còn là người kiểm soát mà là người hướng dẫn cho quá trình học và tự học của sinh viên.

b. Khái niệm “Thuyết Trình”

Theo Wikipedia, thuyết trình là quá trình trình bày nội dung của một chủ đề cho người nghe. Những dụng cụ trực quan được sử dụng để minh họa cho nội dung của bài nói. Theo Byrne (1989), thuyết trình là hoạt động do giáo viên tổ chức nhằm yêu cầu học sinh thể hiện khả năng giao tiếp tốt nhất.

c. Vai trò của việc làm thuyết trình trong quá trình học tập của sinh viên.

- Tăng cường năng lực sáng tạo của sinh viên trong việc học
- Giúp sinh viên trở nên chủ động, tự tin
- Phát triển bốn kỹ năng: Nghe, Nói, Đọc, Viết
- Nâng cao khả năng sử dụng tiếng Anh của sinh viên
- Hình thành kỹ năng làm việc theo nhóm
- Tăng mức độ hứng thú đối với việc học
- Hình thành thói quen tự học

d. Những kỹ năng cần thiết trong thuyết trình

- Kỹ năng làm việc nhóm
- Kỹ năng giao tiếp
- Kỹ năng tổ chức: nắm rõ cấu trúc của một bài thuyết trình để tổ chức sắp xếp một bài thuyết trình logic, rõ ràng, và mang tính thuyết phục cao.
- Tư duy phản biện
- Khả năng thiết kế và sử dụng những dụng cụ trực quan hỗ trợ cho bài thuyết trình.
- Khả năng sử dụng ngôn ngữ hình thể trong khi thuyết trình

2.2 CÁC PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.2.1 Câu hỏi nghiên cứu

- Sinh viên mắc phải những lỗi gì khi thuyết trình?
- Sinh viên gặp phải những khó khăn gì khi tiến hành làm thuyết trình?
- Những kiến nghị nhằm giúp sinh viên nâng cao kỹ năng thuyết trình?

2.2.2 Phương pháp nghiên cứu

- Phương pháp quan sát: Người viết quan sát mười lăm bài thuyết trình ở các lớp 05SPA02, 05CNA07, 05CNA10, 05CNA11 và tiến hành quay lại một số đoạn của mười bài thuyết trình.
- Phương pháp điều tra: qua phiếu điều tra cho 124 sinh viên năm ba.
- Phương pháp thống kê
- Phương pháp phân tích định tính định lượng

2.3 KẾT QUẢ

2.3.1 Hình thức làm thuyết trình của sinh viên

Kết quả số liệu phân tích cho thấy rằng, tần suất làm thuyết trình của sinh viên năm ba thường là một tuần một lần (34.6% sinh viên). Gần như tất cả các sinh viên (115 trong tổng số 124 sinh viên) được khảo sát đều thuyết trình theo hình thức nhóm. Và chủ đề của các bài thuyết trình phần lớn là do giáo viên đưa ra (55.6% sinh viên chọn).

Thật đáng ngạc nhiên khi các sinh viên được khảo sát lại không đánh giá cao hiệu quả của việc làm thuyết trình. 56.5% sinh viên cho rằng việc làm các bài thuyết trình có hiệu quả không cao. Một trong những nguyên nhân của hiện tượng này là do sinh viên chưa có đủ kỹ năng thuyết trình.

2.3.2 Những lỗi mà sinh viên thường mắc phải khi thuyết trình ở lớp

a. Tổ chức một bài thuyết trình

Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng sinh viên chưa có mối quan tâm đúng mức với phần mở đầu và kết luận của bài thuyết trình. Chỉ có 47.6% sinh viên có đề cập đến những ý chính của bài trong phần mở đầu và 25.8% sinh viên đề cập lại những ý đó trong phần kết luận. Thông qua quan sát và kết quả điều tra, có thể kết luận rằng phần mở đầu và kết thúc trong bài thuyết trình của sinh viên rất sơ sài và thiếu hẳn đi những phần quan trọng. Nguyên nhân là do sinh viên dành quá ít thời lượng của bài thuyết trình cho hai phần quan trọng này. Việc thiếu đi những phần quan trọng như ý chính, thời gian trả lời câu hỏi ở bài thuyết trình của sinh viên khiến cho người nghe rất khó theo dõi và hiểu nội dung của bài.

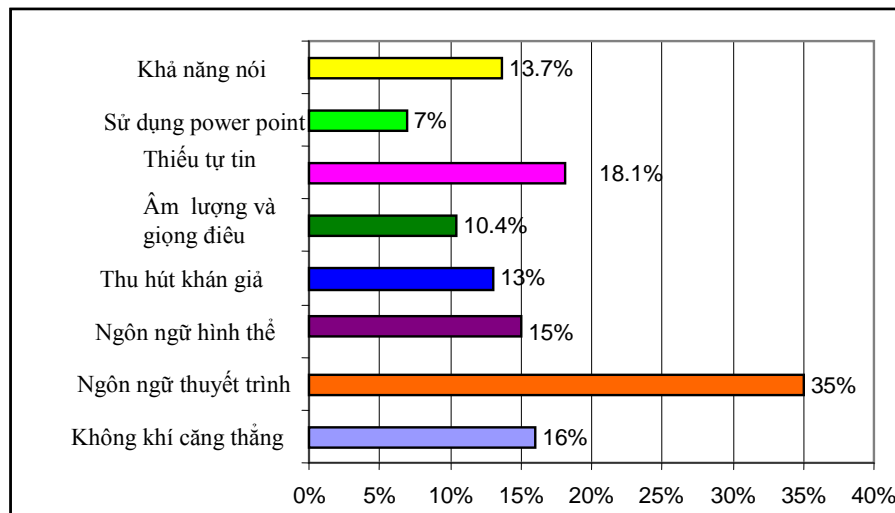
b. Thiết kế và sử dụng dụng cụ trực quan hỗ trợ cho bài thuyết trình.

Tất cả các bài thuyết trình của sinh viên đều sử dụng dụng cụ trực quan là chương trình Power Point. Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu lại cho thấy rằng sinh viên chưa có kỹ năng về thiết kế và sử dụng dụng cụ trực quan một cách hiệu quả. Lỗi mà đến 40.1% sinh viên mắc phải là cho quá nhiều chữ và hình ảnh trong một slide. Sử dụng quá nhiều hiệu ứng hay slide mờ cũng là lỗi mà nhiều sinh viên gặp phải. Bên cạnh đó đến 20% sinh viên mắc là Power Point lại không gắn kết được với bài thuyết trình của mình.

c. Khả năng sử dụng ngôn ngữ hình thể

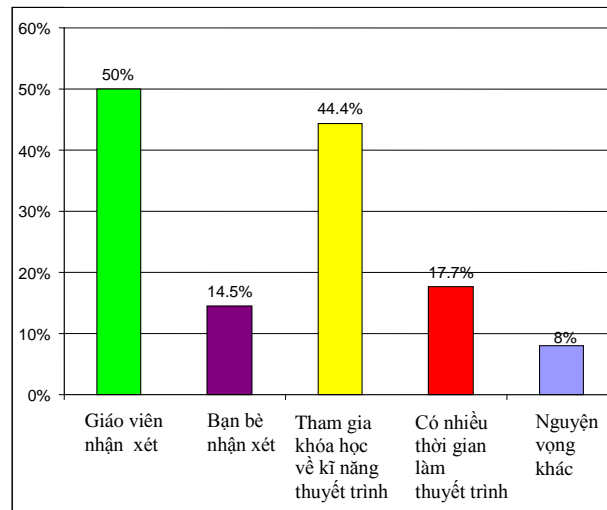
Có đến 90.3% sinh viên ý thức được rằng việc sử dụng ngôn ngữ hình thể và vô cùng trong bài thuyết trình. Tuy nhiên chỉ có 10.5% sinh viên sử dụng được loại ngôn ngữ này một cách hiệu quả trong khi tận 49.2% thừa nhận họ chỉ sử dụng được một chút mà thôi. Lý do khiến sinh viên không thể dùng ngôn ngữ này một cách tự nhiên là hình thức thuyết trình. 42% sinh viên thuyết trình bằng cách đọc hay nhìn chăm chăm vào sách hay màn hình khiến họ không thể có sự giao tiếp với khán giả. Một nguyên nữa là do sự nhút nhát của sinh viên khi nói trước đám đông khiến sinh viên khiến họ nhìn xuống đất hay lên trần nhà khiến sự giao tiếp và sử dụng ngôn ngữ hình thể không được hiệu quả.

2.3.3 Khó khăn của sinh viên khi làm thuyết trình



Bảng 4.1: Khó khăn của sinh viên khi làm thuyết trình

2.3.4 Nguyên vọng của sinh viên khi làm thuyết trình



Bảng 4.2: Nguyên vọng của sinh viên khi làm thuyết trình.

2.3.5 Kiến nghị nhằm nâng cao kỹ năng thuyết trình của sinh viên.

a. Về phía sinh viên

- Chủ động tìm hiểu những kiến thức về cách làm bài thuyết trình, yêu cầu, quy định của một bài thuyết trình.
- Chuẩn bị làm thuyết trình đúng cách (chuẩn bị sớm, chuẩn bị theo những bước quy định).
- Luyện tập nói trước đám đông để vượt qua sự tự ti và sử dụng ngôn ngữ hình thể một cách hiệu quả.
- Tập trung làm giàu vốn từ vựng và những ngôn ngữ đặc trưng cho thuyết trình

b. Về phía giáo viên

Giáo viên có thể sử dụng và phát cho cả lớp bảng đánh giá bài thuyết trình. Bảng đánh giá bao gồm nhiều mục từ cấu trúc, ngôn ngữ thuyết trình đến giọng điệu. Việc sử dụng bảng đánh giá này giúp cho sinh viên nhận ra lỗi sai của mình trong bài thuyết trình cũng như có căn cứ để chuẩn bị cho một bài thuyết trình tốt hơn vào lần sau.

c. Về phía nhà trường

- Tổ chức các khóa học nâng cao kỹ năng thuyết trình của sinh viên.
- Tạo điều kiện cho sinh viên tham gia các hoạt động ngoại khóa, cộng đồng nhằm nâng cao kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng giao tiếp của sinh viên.

3. KẾT LUẬN

Sinh viên năm ba của trường đại học Ngoại Ngữ, Đại học Đà Nẵng có nhiều cơ hội để tham gia thuyết trình trên lớp. Tuy nhiên, do chưa có đủ kỹ năng thuyết trình nên những bài thuyết trình đó có hiệu quả cao như mong muốn. Sinh viên mắc nhiều lỗi về cấu trúc, thiết kế và sử dụng dụng cụ trực quan, ngôn ngữ hình thể. Thiếu từ vựng và ngôn ngữ thuyết trình là khó khăn mà nhiều sinh viên gặp phải nhất. Trên cơ sở đó, một số kiến nghị đã được đề xuất nhằm giúp nâng cao kỹ năng thuyết trình của sinh viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Baker, J. & Westrup, H. (2000), The English Language Teacher's Handbook- Sharing Skills, Continuum.
- [2] Byram, M. (2004), Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning, Routledge.
- [3] Byrne, D. (1989), Teaching Oral English, Longman.
- [4] Harmer, J. (1998), How to Teach English, Longman.
- [5] Hymes, D. (1971), ‘Competence and performance in linguistic theory’, in R. Huxley & E. Ingram (Eds), Language Acquisition: Models and Methods, Academic Press, London.
- [6] Mark, E. & Nina, O. (1992), Giving Presentations, Longman.
- [7] Wallace, M. J. (2004), Study Skills in English, Cambridge Press.

NGHIÊN CỨU NHỮNG HẠN CHẾ CỦA HOẠT ĐỘNG NHÓM TRONG CÁC LỚP HỌC TIẾNG ANH

Lê Phạm Hoài Hương

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế

TÓM TẮT

Bài viết này là kết quả nghiên cứu về những khó khăn mà sinh viên gặp phải khi làm việc theo nhóm trong các lớp học tiếng Anh ở Việt Nam. Số liệu được thu thập từ phiếu điều tra, phỏng vấn với sinh viên và nhật ký học tập của sinh viên. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng, tranh luận và bất đồng về ý kiến trong hoạt động được sinh viên cho rằng là một trong những bất thuận lợi của việc học tiếng Anh theo nhóm. Sinh viên cũng chỉ ra rằng tiếng Việt được sử dụng quá nhiều trong khi họ thực hành tiếng Anh theo nhóm. Mặc dù nhận thức được điều này, các sinh viên đã phải dựa vào tiếng mẹ đẻ để duy trì thảo luận theo nhóm. Nhìn chung, các khó khăn của việc học tiếng Anh theo nhóm gắn liền với tiến trình thực hiện hoạt động nhóm hơn là kết quả của hoạt động nhóm.

1. Giới thiệu

Rõ ràng là hoạt động nhóm đã trở nên phổ biến và được áp dụng rộng rãi trong việc dạy và học tiếng Anh. Hoạt động nhóm tạo ra cơ hội để sử dụng ngôn ngữ mục tiêu (Lê Phạm Hoài Hương, 2008) và giúp các thành viên trong nhóm học được từ vựng (Lê Phạm Hoài Hương, 2005). Theo hai nhà nghiên cứu Long và Porter (1985), hoạt động nhóm tăng chất lượng và số lượng lời nói trong giao tiếp của thành viên trong nhóm. Nhóm nhỏ là cần thiết đối với hầu hết sinh viên vì hoạt động nhóm nhỏ thúc đẩy tính hợp tác (Flowerdew, 1998) và cơ hội giao tiếp. Khi hoạt động theo nhóm, sinh viên có thể cùng nhau vạch kế hoạch và đánh giá việc học của nhóm (Zhenhui, 2001). Cũng theo tác giả Zhenhui, nhóm nhỏ không mang tính đối đầu, ngược lại, còn thúc đẩy hoạt động và tích cực tham gia học tập của sinh viên. Nhìn ở phương diện rộng hơn, hoạt động nhóm là một môi trường tốt cho người học để phát triển suy nghĩ và ý tưởng của sinh viên như nhà tâm lý học Vygotsky (1986) nói rằng trí tuệ được phát triển trong giao tiếp xã hội.

Hoạt động nhóm đã được áp dụng vào các lớp học tiếng Anh ở Việt Nam cùng với Phương Pháp Giao Tiếp từ thập niên 1980 và đã trở thành một phần không thể thiếu được trong các lớp học tiếng Anh. Trong những lớp học động gồm 40 đến 50 học viên trong bối cảnh Việt Nam, hoạt động nhóm là một kỹ thuật để quản lý lớp hiệu quả.

Tuy vậy, cần xác định rằng hoạt động nhóm khi không được kiểm soát và hướng

dẫn có thể tạo cho các thành viên trong nhóm cảm giác không hiểu rõ ràng mình phải làm gì hay làm sai yêu cầu của hoạt động mà giáo viên yêu cầu. Sinh viên khi hoạt động theo nhóm có thể không thực hiện những gì mà giáo viên yêu cầu (Chen và Hird, 2006). Nhóm gồm các thành viên nói cùng một ngôn ngữ rất có khả năng dùng ngôn ngữ đó để giao tiếp thay vì sử dụng ngôn ngữ mục tiêu (Lê và McDonald, 2004). Những hạn chế khác của hoạt động nhóm thông thường gắn liền với tiến trình và kết quả của hoạt động nhóm, ví dụ như: điều hành hoạt động nhóm, kỷ luật trong nhóm và việc hoàn tất yêu cầu của một hoạt động nhóm.

Do hoạt động nhóm đã gắn liền với các lớp học tiếng Anh, chúng ta cần nghiên cứu những hạn chế và khó khăn mà sinh viên gặp phải khi học theo nhóm. Nghiên cứu này đã được xây dựng nhằm tìm ra những hạn chế cụ thể của hoạt động nhóm đối với sinh viên năm thứ nhất và thứ hai ở bậc đại học ở Việt Nam. Trong phạm vi của bài báo này, một vấn đề được thảo luận và phân tích đó là: Sinh viên gặp phải khó khăn gì khi tham gia các hoạt động nhóm trong các môn tiếng Anh cơ bản?

2. Phương pháp và đối tượng nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu là các lớp Anh văn chính quy ngành Biên Phiên dịch và Sư Phạm năm thứ nhất và thứ hai, Trường Đại học Ngoại Ngữ, Đại học Huế. Trong hai năm này, sinh viên phải học các kỹ năng cơ bản: nghe, nói, đọc và viết. Sinh viên ở độ tuổi 18-22, đến từ nhiều miền và thành phố khác nhau ở Việt Nam. Sinh viên được chọn theo ngẫu nhiên và trên cơ sở tình nguyện không ép buộc.

Công cụ nghiên cứu gồm có bản câu hỏi, nhật ký học tập của sinh viên và phỏng vấn theo nhóm. Có 115 sinh viên cả hai khối đào tạo: Biên Phiên dịch và Sư phạm đồng ý điền vào bản câu hỏi. 20 sinh viên từ hai ngành đào tạo trên tham gia phỏng vấn theo 2 nhóm, mỗi nhóm 10 người. 115 sinh viên tham gia vào nghiên cứu đã ghi lại 167 nhật ký học tập.

Các sinh viên và giáo viên trực tiếp giảng dạy các lớp được thu số liệu được thông báo về việc thu số liệu và mục đích của nghiên cứu này. Lớp trưởng của các lớp này đã giúp người nghiên cứu thu bản câu hỏi và nhật ký học tập của sinh viên. Mỗi nhật ký học tập có một câu hỏi gợi ý: *Hôm nay bạn có gặp phải khó khăn nào trong hoạt động nhóm không? Nếu có xin vui lòng ghi cụ thể những khó khăn đó.* Sinh viên có thể ghi nhật ký bằng tiếng Anh hay tiếng Việt; tuy vậy, hầu hết các sinh viên đã ghi bằng tiếng Việt. Ngoài ra, sinh viên được phỏng vấn theo nhóm, mỗi nhóm gồm 10 sinh viên. Khi trả lời phỏng vấn theo nhóm, sinh viên cùng đóng góp ý kiến cho một câu hỏi, nhờ vậy ý kiến thu được cho đề tài trở nên phong phú hơn vì những sinh viên trả lời sau sẽ không trả lời trùng lặp với sinh viên đã trả lời trước. Phỏng vấn là cách trực tiếp nhận câu trả lời của sinh viên. Thông qua phỏng vấn, người phỏng vấn có thể xác nhận thông tin hay làm rõ thông tin.

3. Kết quả: Khó khăn trong hoạt động nhóm

Trong phần này, các khó khăn của việc học theo nhóm được tổng hợp và phân tích từ phiếu điều tra và phỏng vấn với sinh viên. Trích dẫn trực tiếp lời phỏng vấn của sinh viên cũng được ghi lại trong phần này. Bảng 1 dưới đây tổng hợp thông tin từ phiếu điều tra:

Bảng 1. *Khó khăn của việc học theo nhóm*

Khó khăn của việc học theo nhóm	Số câu trả lời (N= 103)	%
Các thành viên dùng tiếng Việt quá nhiều	61	59
Các thành viên tranh cãi	59	57
Các thành viên không hợp tác	32	30
Các thành viên không muốn tham gia	31	29
Sinh viên không biết cách thực hiện hoạt động theo nhóm	26	24
Một số thành viên gây ồn ào, mất trật tự	24	22
Các thành viên không làm theo yêu cầu của đề tài	18	16
Các vấn đề khác	5	3

Ghi chú: Sinh viên có thể chọn nhiều câu trả lời cho câu hỏi nêu ra trong bảng này.

Hai vấn đề mà sinh viên cho là hạn chế của việc học theo nhóm là sử dụng tiếng Việt trong khi thực hành sử dụng tiếng Anh (59%) và các thành viên tranh cãi (57%). Chỉ có 18 sinh viên chọn khả năng là khi làm việc theo nhóm một số sinh viên đã không làm theo yêu cầu của bài tập được giao. Tinh thần hợp tác không cao cũng là một trong những khó khăn của việc học theo nhóm (30%).

Ngoài ra các sinh viên còn đưa ra một số các vấn đề khác bao gồm như: *Một số thành viên khác thiếu nhiệt tình; ít có sự thống nhất về ý tưởng, một số thành viên năng lực kém; không đóng góp ý kiến; phân công công việc không đồng đều và hạn chế vốn từ.*

Năm mươi một nhật ký học tập của sinh viên được thu nhận. Trong 51 nhật ký học tập, có 41 nhật ký báo cáo rằng họ đã gặp khó khăn trong hoạt động nhóm. Những khó khăn mà họ ghi lại là: mâu thuẫn về ý (22 nhật ký); khó khăn trong việc tổng hợp ý của các thành viên (7 nhật ký); từ vựng giới hạn (5 nhật ký); nhiều cách khác nhau để trình bày ý kiến (2 nhật ký); thành viên rụt rè và sử dụng tiếng Việt (nhật ký); có quá nhiều câu hỏi (1 nhật ký); không biết cách diễn tả ý bằng tiếng Anh (1 nhật ký); phát âm của thành viên khác khó nghe (1 nhật ký); lãng phí thời gian khi tranh luận (1 nhật ký). Khác với kết quả của nhật ký học tập của sinh viên, sử dụng tiếng Việt chiếm tỷ số phần trăm cao nhất trong kết quả từ phiếu điều tra (xem bảng 1). Tuy vậy cả phiếu điều tra và nhật ký học tập của sinh viên đều chỉ ra rằng mâu thuẫn về ý và tranh cãi trong hoạt động nhóm là một trong những trở ngại lớn nhất mà sinh viên đã chỉ ra.

Nhật ký của nhiều sinh viên cho thấy rằng họ nhận thấy mâu thuẫn về ý là khó khăn của hoạt động nhóm. Trong văn hóa Việt Nam, mâu thuẫn về ý có thể ảnh hưởng đến tính thống nhất và sự hài hòa của một tập thể hay một nhóm. Mâu thuẫn cũng ảnh hưởng sự hợp tác của sinh viên trong một nhóm mặc dù mâu thuẫn có thể dẫn đến sự phát triển và giải quyết mâu thuẫn trong hoạt động nhóm về sau.

Sinh viên năm thứ nhất và năm thứ hai cũng thấy rằng tổng hợp ý kiến khi thảo luận theo nhóm là khó vì mức độ tiếng Anh của họ chỉ ở mức trung cấp trong khi đó việc tổng hợp ý đòi hỏi sự luyện tập và được đào tạo. Ngoài ra, từ vựng tiếng Anh cũng là một trong những thách thức của hoạt động nhóm.

Người nghiên cứu đã phỏng vấn sinh viên sau khi họ đã viết nhật ký học tập. Các sinh viên được hỏi về những khó khăn mà họ gặp phải trong các hoạt động nhóm. Khi trả lời phỏng vấn, sinh viên trình bày một số ý kiến về các bất thuận lợi của việc học tiếng Anh theo nhóm nhưng tập trung chủ yếu vào hai môn nói và nghe. Các sinh viên đưa ra rất nhiều ý kiến về những khó khăn của môn nói:

- *Bạn bác bỏ ý kiến của em nhưng ý kiến của em rất hay. Các bạn không lắng nghe ý kiến của em và điều này làm em thiếu tự tin. (Hằng)*

- *Các bạn tranh luận liên tục và không bao giờ kết thúc. (Lan)*

- *Các bạn hay hoạt động mới đứng dậy nói các bạn thụ động thì trông chờ vào bạn của mình. (Nhàn)*

- *Làm theo nhóm, đôi khi em không tự tin về ý kiến của mình đưa ra. (Hưng và Chi)*

- *Nghe tiếng Anh là khó vì nhiều từ được phát âm gần giống nhau nên khi hai người cùng nghe, không biết là ai đúng. (Linh)*

- *Một số bạn trong nhóm lười, để cho người khác suy nghĩ, họ chỉ dựa theo. (Quỳnh)*

- *Thầy cô phân bổ công việc cho mỗi nhóm còn quá ít. Công việc đó, em có thể làm một mình cũng được. (Đặng)*

- *Đôi khi các bạn trong nhóm có nhiều ý kiến và dẫn đến bất đồng. (Lan)*

- *Một số bạn trong nhóm thường nhát và điều này làm cho các thành viên khác chán nản. (Hong)*

- *Một số bạn luôn luôn làm việc còn một số bạn thì luôn luôn thụ động, điều này dẫn đến một số người rất giỏi còn một số người không tiến bộ. (Thành)*

- *Một nhóm khi trình bày chỉ có một đại diện nói trước lớp, vì vậy cả nhóm thường cử một bạn nói giỏi làm việc này còn các bạn thụ động thì tiếp tục thụ động. (Công)*

- *Thành viên trong nhóm hay tán gẫu. (Lan)*

- Sự đóng góp thì khác nhau nhưng chúng em được chấm điểm như nhau nên như vậy là không công bằng. (Hằng)

- Một số bạn trong nhóm thì bảo thủ nên khó có thể thống nhất ý kiến. (Đức)

Trả lời phỏng vấn của sinh viên đã thể hiện rõ nhiều khó khăn của hoạt động nhóm. Những khó khăn này chủ yếu từ các thành viên trong nhóm. Chỉ có hai sinh viên đã nêu ra những bất thuận lợi của hoạt động nhóm là do đánh giá của giáo viên đối với hoạt động nhóm và lượng công việc giáo viên giao cho nhóm.

Ngoài ra, các sinh viên còn đưa ra một số ý kiến khác nhau về những khó khăn khi học nghe theo nhóm:

- Em nghĩ học nghe theo nhóm thì không hiệu quả lắm. Khi thầy đưa băng về nhà nghe, bạn nào nghe giỏi thì sẽ nghe và sẽ ghi được lại ý trong bài đó. Bạn chưa nghe được thì vẫn phải ngồi im lặng. (Liên)

- Theo em, môn nghe mà học theo nhóm thì không có ích lợi gì cả vì đối với môn nghe, mỗi người tự học là tốt nhất. (Hùng)

- Các băng mà giáo viên phân cho tụi em nghe theo nhóm chất lượng của âm thanh không được tốt nên chúng em không thể nào nghe được tất cả các bài nghe đó. Em nghĩ là nhà trường nên đổi sang đĩa CD để sinh viên nghe. (Linh)

4. Kết luận và kiến nghị

Rõ ràng hoạt động nhóm là luôn hữu ích đối với các lớp học tiếng Anh vì hoạt động nhóm mang lại cho sinh viên giao tiếp xã hội và xây dựng một môi trường học tập mang tính hỗ trợ và tương tác (Brown, 1994; Trần Thị Bích Ngọc, 2006; Trần Thị Thanh Ngọc, 2001). Kết quả của nghiên cứu này mặt khác chỉ ra những khó khăn và hạn chế của việc học nhóm. Số liệu thu từ phiếu điều tra, nhật ký học tập của sinh viên và phỏng vấn với sinh viên cho thấy rằng tranh luận và mâu thuẫn về ý được sinh viên cho là những khó khăn chủ yếu của hoạt động nhóm. Kết quả này có thể được giải thích rằng sinh viên trong nghiên cứu bị ảnh hưởng của tính tập thể của nền văn hóa phương đông với đặc tính hòa đồng được khuyến khích và duy trì.

Kết quả của nghiên cứu này gợi ý rằng để hoạt động nhóm có thể được khai thác tốt nhất trong bối cảnh Việt Nam, yếu tố văn hóa của Việt Nam cần được cân nhắc. Nếu sinh viên cho rằng mâu thuẫn về ý và tranh luận là khó khăn của hoạt động nhóm, họ cũng được chỉ ra rằng, mâu thuẫn về ý và tranh luận cũng dẫn đến sự phát triển trong suy nghĩ cũng như cách tìm ra giải pháp để giải quyết các mâu thuẫn. Ngoài ra, sinh viên cũng có thể được dạy và luyện tập các kỹ năng giải quyết mâu thuẫn hay sử dụng ngôn ngữ chức năng giảm nhẹ lời nói, ví dụ như “Bạn có ý hay, nhưng tôi nghĩ...” hay “Chúng ta hãy đồng ý như thế này...”, hay “Tôi xin lỗi nhưng hãy xem ý kiến tôi cho mặt khác của vấn đề”.

Tương tự với các nghiên cứu trước đây (Lê, 2005; Lê, 2008), nghiên cứu này tìm thấy rằng tiếng mẹ đẻ được sử dụng quá nhiều và tạo ra hạn chế của hoạt động nhóm. Mặc dù các sinh viên trong nghiên cứu này nhận thức được điều này, họ vẫn phải dựa vào tiếng mẹ đẻ để duy trì thảo luận trong nhóm.

Kết quả của nghiên cứu này cũng chỉ ra rằng trong một lớp học ngoại ngữ mà các sinh viên cùng nói chung một ngôn ngữ tiếng mẹ đẻ, việc loại trừ tiếng mẹ đẻ trong thảo luận nhóm là hầu như không thể được. Vì vậy, cần có những biện pháp khác để hạn chế việc sử dụng tiếng mẹ đẻ. Những biện pháp đó có thể là tăng cường kỷ luật nhóm, sự động viên của giáo viên và các thành viên trong nhóm để hạn chế việc sử dụng tiếng mẹ đẻ. Sinh viên cũng cần được nâng cao nhận thức về tính cần thiết của việc sử dụng ngôn ngữ mục tiêu. Nghiên cứu này không tìm thấy những khó khăn của kết quả của hoạt động nhóm. Tất cả những khó khăn mà sinh viên ghi nhận đều xuất phát từ tiến trình của hoạt động nhóm. Không sinh viên nào cho rằng kết quả của hoạt động nhóm là không như ý muốn hay không đạt yêu cầu của giáo viên.

Hoạt động nhóm là không thể thiếu được trong việc dạy và học một ngoại ngữ. Khi được tổ chức và hoạt động tốt, hoạt động nhóm tạo cơ hội cho sinh viên thực hành và luyện tập ngôn ngữ mục tiêu. Tuy vậy, khi thực hành nhóm, nếu sinh viên không được định hướng và hướng dẫn, họ có thể gặp phải những khó khăn như bị bạn cùng nhóm bác bỏ ý kiến, chỉ trích hay đối đầu với mâu thuẫn về ý. Sinh viên cũng có thể dựa vào tiếng mẹ đẻ để thảo luận hay xử lý các tình huống khác trong nhóm. Những vấn đề như vậy có thể được khắc phục nếu có sự chỉ dẫn rõ ràng của giáo viên về số thành viên trong nhóm, mục đích của mỗi hoạt động nhóm cụ thể và phân công nhiệm vụ cho các thành viên trong nhóm. Những chủ đề thú vị cũng khuyến khích sinh viên hoạt động tích cực hơn trong nhóm.

Tóm lại, hoạt động nhóm cũng như các kỹ thuật giảng dạy khác có thể tạo ra những khó khăn cho sinh viên khi học tiếng Anh nhưng những khó khăn này hoàn toàn có thể khắc phục. Vì tính ưu việt của hoạt động nhóm trong một lớp học ngoại ngữ, hoạt động nhóm cần được khuyến khích và sử dụng hoạt động nhóm trong các lớp học tiếng Anh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Chen, R. and Hird, B. *Group work in the EFL in China: A closer look*. RELC Journal, 37, 1 (2006), 91-104.
2. Flowerdew, L. *A cultural perspective on group work*. ELT Journal 52(4), (1998), 323-329.
3. Le Pham Hoai Huong. *The More Knowledgeable Peer, Target Language Use, and Group Participation*. Canadian Modern Language Review, 64(2), (2007), 333-354.

4. Le Pham Hoai Huong. *Learning Vocabulary in Group Work in Vietnam*, *RELC Journal*, 37, 1 (2006), 105-122.
5. Le Pham Hoai Huong and McDonald, G. *Mediation through the first language: A sociocultural study of group work in Vietnam*, *New Zealand Studies in Applied Linguistics* 10(1), (2004), 31-49.
6. Long, M., & Porter, P. *Group work, interlanguage talk, and second language acquisition*. *TESOL Quarterly*, 19(2), (1985), 207-228.
7. Trần Thị Bích Ngọc, *Nghiên cứu ứng dụng các hình thức học tập hợp tác trong việc tổ chức hoạt động tự học tại lớp của sinh viên khoa tiếng Anh trường Đại học Sư phạm – Đại học Huế*. Đề tài nghiên cứu khoa học cấp trường, Trường Đại học Sư phạm, 2006.
8. Tran Thi Thanh Ngoc, *Group work exploration in the Vietnamese EFL classes at Hue University*. Unpublished MA thesis in Education, Monash University, 2001.
9. Vygotsky, L. S. *Thought and language* (A. Kozulin, Trans). Cambridge: The MIT Press, 1986.
10. Zhenhui, R. *Advantages of group-centered learning in large classes*. Teacher's Edition, 6, (2001), 8-13.

AN INVESTIGATION INTO THE DISADVANTAGES OF GROUP WORK IN LEARNING ENGLISH IN EFL CLASSROOMS

Le Pham Hoai Huong

College of Foreign Language, Hue University

SUMMARY

This study examined the drawbacks students faced when working in groups in English classes in Vietnam. Data collected from questionnaires, interviews with students and students' learning journals showed that students considered arguments and ideas conflicts as one of the major difficulties of group work. Students also reported that the mother tongue was overused in group work performance. Although the students in the current study were aware of the issue, they had to rely on Vietnamese to maintain their discussion. In general, the difficulties of group work were mainly attached to the process of group work. No drawbacks from group work outcome were recorded.

**SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH ANH NGỮ HỌC ĐƯỢC GÌ KHI THAM GIA
HOẠT ĐỘNG THEO NHÓM TRONG CÁC MÔN CƠ BẢN?**

*Lê Phạm Hoài Hương
Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế*

TÓM TẮT

Học theo nhóm trong các môn tiếng Anh cơ bản rèn luyện các kỹ năng: nghe, nói, đọc, viết luôn được khuyến khích trong môi trường đại học, vì vậy, cụ thể sinh viên học được gì khi làm việc theo nhóm là một đề tài cần nghiên cứu. Bài báo này báo cáo kết quả ghi lại từ 167 nhật ký học tập của sinh viên năm thứ nhất và thứ hai tại trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Sinh viên ghi lại những gì họ học sau khi học theo nhóm trong các môn cơ bản. Phân tích nhật ký học tập của sinh viên cho thấy rằng họ học được nhiều từ mới và ý tưởng từ bạn cùng nhóm. Ngoài ra, sinh viên còn học được một số điểm ngữ pháp và các kỹ năng làm việc theo nhóm. Đối với sinh viên, trong bốn môn cơ bản, hình thức làm việc theo nhóm trong môn nói và môn viết hữu ích nhiều hơn là trong môn đọc và môn nghe.

I. Giới thiệu

Ở Việt Nam, việc giảng dạy và học tiếng Anh được xác định là một ngành đào tạo mũi nhọn và là một nhu cầu cấp thiết. Tiếng Anh đã trở thành một công cụ hội nhập của Việt Nam vào thế giới qua giáo dục, khoa học công nghệ và kinh doanh. Vai trò của tiếng Anh như là một ngôn ngữ quốc tế cho thương mại được nâng cao do nhu cầu giao tiếp với các nước sử dụng tiếng Anh như là ngôn ngữ thứ hai hay là một ngoại ngữ và do việc hội nhập của Việt Nam vào cộng đồng các nước châu Á và thế giới cùng với nền kinh tế thị trường tự do. McKay (1999, tr. 1) cho rằng, “Tiếng Anh ở Việt Nam là đặc biệt quan trọng cho Việt Nam tham gia vào các chương trình phát triển của quốc tế và sự hội nhập của Việt Nam trong tổ chức quốc tế”.

Là một giáo viên giảng dạy tiếng Anh trong 15 năm qua, bản thân tôi đã sử dụng hoạt động theo nhóm trong các giờ giảng dạy của mình. Hoạt động theo nhóm cũng được sử dụng thường xuyên tại cơ sở nơi tôi giảng dạy. Lớp học tiếng Anh ở Việt Nam thường đông nên hoạt động nhóm là không thể thiếu được.

Rõ ràng là nghiên cứu việc học theo nhóm nói chung là mang tính cấp thiết cao nhằm đáp ứng nhu cầu học tiếng Anh ngày càng tăng hiện nay ở Việt Nam và nghiên cứu hiệu quả của việc học tiếng Anh theo nhóm nói riêng đang được khuyến khích và phổ biến tại Việt Nam.

Văn hóa Việt Nam không tách từng cá nhân riêng biệt mà xét mỗi cá nhân trong mối tương quan với bạn bè, gia đình, thầy cô, và đồng nghiệp. Về truyền thống học tập, tục ngữ Việt Nam có những câu nói lên mối quan hệ tương hỗ giữa người học và vai trò của sự đoàn kết hay hoạt động tập thể như:

Một cây làm chẳng lên non, ba cây chụm lại nên hòn núi cao.

Xét về nhu cầu xã hội cũng như đặc điểm văn hóa Việt Nam, việc dạy và học theo nhóm là rất thích hợp và cần thiết.

Bài báo này là một phần trích từ một đề tài khoa học cấp Bộ nghiên cứu vấn đề học theo nhóm được nghiên cứu trong môi trường lớp học nhằm mục đích nghiên cứu sinh viên học được gì khi học theo nhóm trong các môn rèn luyện kỹ năng cơ bản cụ thể là môn nghe, nói, đọc, và viết tiếng Anh của sinh viên chuyên ngành Anh ngữ tại Đại học Huế.

II. Tổng quan về việc dạy và học theo nhóm

2.1 Dạy và học theo nhóm nhỏ là gì?

Theo tác giả Trần Duy Hưng (2000), dạy học theo nhóm nhỏ là một trường hợp đặc biệt và là sự phát triển của hệ phương pháp dạy học phát huy tích cực nhận thức của sinh viên. Sinh viên chủ động và giáo viên ở trong bối cảnh sẵn sàng hỗ trợ. Sinh viên là chủ thể, và quá trình học là quá trình tìm ra tri thức. Giáo viên là người hướng dẫn và tổ chức giúp cho người học tìm ra tri thức, là người đạo diễn, thức tỉnh, người trọng tài, cố vấn. Nhóm là một môi trường xã hội cơ sở, nơi diễn ra các quan hệ trực tiếp giữa người học, giáo viên và người học. Cũng theo tác giả Trần Duy Hưng, dạy học theo nhóm là một hệ tích hợp của nhiều phương pháp gần gũi nhau như: Phương pháp hợp tác, phương pháp tình huống, phương pháp nêu và giải quyết vấn đề. Để nhóm có thể hoạt động có hiệu quả sinh viên phải biết lắng nghe, tham gia và có một yêu cầu cụ thể.

2.2 Các hình thức nhóm nhỏ

Hoạt động theo nhóm là một hình thức làm việc hợp tác và tương tự như làm theo cặp. Nhóm có thể để chia sẻ hay so sánh kết quả hoạt động (Nguyễn Bàng và nhóm nghiên cứu, 2003). Trong một hoạt động chia sẻ công việc, sinh viên giải quyết một vấn đề và trao đổi kết quả của nhóm mình với các nhóm khác. Trong nhóm so sánh, các nhóm cùng tìm giải pháp cho một vấn đề và so sánh các kết quả tìm được. Hoạt động theo nhóm theo Zhenhui (2001) nên xảy ra một tuần một lần, và không nên vượt quá một nửa thời gian một tiết học. Trong một nhóm nhỏ, sinh viên thảo luận một chủ đề, cùng đọc bài và tìm câu trả lời cho một số câu hỏi của giáo viên, hay viết một bài tập lớn. Sinh viên có thể chuẩn bị bài ở nhà và đến lớp đóng kịch, sắm vai. Sinh viên cùng xếp các tranh để tạo ra một câu chuyện hợp lý. Tùy môn học mà nhóm nhỏ có một yêu cầu cụ thể.

2.3 Các lợi ích của nhóm nhỏ

Tác giả Trần Thị Thanh Ngọc (2003) cho rằng nhóm nhỏ tạo một môi trường giao tiếp bao gồm cảm xúc, thái độ, và kinh nghiệm của người tham gia. Nhóm nhỏ tạo đa dạng cho lớp học và sự chủ động của sinh viên, làm giảm mức căng thẳng, giúp sinh viên phát triển cá nhân và giao tiếp với bạn cùng nhóm (Võ Thị Kim Thúy, 2004). Nhóm nhỏ là cần thiết với đại đa số sinh viên, thúc đẩy sự hợp tác trong nhóm và tạo nhiều cơ hội giao tiếp, sinh viên có thể tự vạch kế hoạch và đánh giá việc học của mình (Zhenhui, 2001). Nhóm nhỏ không mang tính đối đầu (confrontational), kích thích sự tham gia của sinh viên nhiều và tạo tính năng động của nhóm. Hơn thế nữa, nhóm thuận lợi cho việc dạy theo lớp có nhiều trình độ khác nhau (Nguyễn Bằng và nhóm nghiên cứu, 2003). Nhóm nhỏ nhằm phát huy cao độ tính tích cực, chủ động sáng tạo của người học (Trần Duy Hưng, 2000). Nhóm nhỏ không những giúp người học lĩnh hội ngôn ngữ mà còn phát triển các kỹ năng khác ví dụ như kỹ năng làm việc với các sinh viên khác, trình bày ý kiến, và làm thế nào để lắng nghe các bạn cùng nhóm (Yangjin, 2005). Những kỹ năng này sẽ giúp ích cho sinh viên trong ngành nghề tương lai và là những kỹ năng cần thiết để làm việc hiệu quả. Trần Thị Hương (2001) cũng cho rằng dạy học theo nhóm nhỏ sẽ giúp sinh viên phát triển khả năng giao tiếp, năng lực nhận thức và tư duy của sinh viên, nhân cách của từng cá nhân. Theo nhà nghiên cứu Vygotsky (1986) thì trí tuệ của con người xuất phát từ giao tiếp xã hội. Điều này có nghĩa là qua giao tiếp mà con người học hỏi và trao đổi với nhau và nâng cao tầm suy nghĩ của mình. Nhóm nhỏ là một môi trường giao tiếp tích cực.

2.4 Tình hình nghiên cứu trong và ngoài nước

2.4.1 Nghiên cứu việc học theo nhóm ở các nước khác

Cùng với việc áp dụng Phương Pháp Giao Tiếp vào việc dạy và học tiếng Anh kể từ thập niên 80, việc học tiếng Anh theo nhóm đã trở nên rất phổ biến ở môi trường giảng dạy ở đại học. Theo nhà nghiên cứu Brown (1994), việc học theo nhóm mang lại những lợi ích như thúc đẩy việc sử dụng ngôn ngữ, tạo điều kiện cho sinh viên chủ động giao tiếp trực tiếp với bạn cùng lớp, trao đổi ý kiến, và phân chia vai trong hội thoại cho sinh viên. Flowerdew (1998) cho rằng hoạt động theo nhóm thúc đẩy sự hợp tác giữa các sinh viên. Brown và Flowerdew còn chỉ ra rằng, học theo nhóm tạo một bầu không khí thân mật và nâng cao trách nhiệm của người học và tính tự quản. Một nghiên cứu khác của Long và Porter (1985) cho thấy làm việc theo nhóm tăng số lượng cũng như chất lượng lời nói của sinh viên.

Nghiên cứu ở Đài Loan của tác giả Jang Syh-Jong (2007) cho thấy rằng khi làm việc theo nhóm, sinh viên có thể cùng nhau xây dựng kiến thức về các bài học khoa học và hiểu rõ hơn các khái niệm trong một bài học mới, thúc đẩy tiến trình giải thích. Hoạt động theo hình thức nói hay viết đều hữu ích đối với sinh viên, tạo một môi trường học phần khích. Viết theo nhóm là một hình thức giúp sinh viên diễn đạt rõ ràng hơn và giúp

họ làm nổi bật được những gì họ muốn trình bày trong một bài viết. Theo tác giả này, sự hiểu biết và kiến thức được xây dựng trong quá trình giao tiếp xã hội, mà cụ thể là giao tiếp trong hoạt động nhóm.

Khi sinh viên học tiếng Anh như là một ngoại ngữ tham gia vào nhóm thảo luận, việc thiếu kiến thức về nội dung là một trở ngại lớn đối với việc tham gia tích cực vào việc thảo luận (Han, 2007).

2.4.2 Nghiên cứu việc học theo nhóm ở Việt Nam

Tác giả Phan Thị Bích Ngọc (2006) nghiên cứu sáu hình thức học tập hợp tác và nhận thấy rằng tất cả các hình thức này đều có thể áp dụng cho hoạt động tự học của sinh viên khoa tiếng Anh, từ các môn thực hành tiếng như nghe, nói, đọc, viết, dịch, đến các môn có tính lý thuyết như ngôn ngữ, văn hóa, văn học và phương pháp giảng dạy. Tùy theo đặc thù môn học mà một số hình thức được sử dụng nhiều hơn các hình thức khác, ví dụ, các hình thức như Jigsaw, Send-A-Problem, Think-Pair-Square thì thích hợp với các môn ngôn ngữ, văn hóa, văn học, phương pháp giảng dạy hơn là các hình thức khác, trong khi đó, Blackboard Share hay Roundtable lại thích hợp hơn với các môn thực hành tiếng hơn.

Tác giả Lê Phạm Hoài Hương (2007) khi nghiên cứu sinh viên học theo nhóm nhận thấy rằng mặc dù sinh viên giao tiếp với các thành viên trong nhóm nhưng họ cũng có khuynh hướng sử dụng tiếng mẹ đẻ nhiều khi giao tiếp với bạn cùng nhóm. Một công trình khác của tác giả Lê Phạm Hoài Hương (2006) chỉ ra rằng khi làm việc theo nhóm sinh viên có thể học thêm từ mới tiếng Anh qua giao tiếp và sự giải thích của các sinh viên khác trong nhóm. Tác giả Võ Thị Kim Thuý (2004) và Trần Thị Thanh Ngọc (2001) cho rằng làm việc theo nhóm giúp phân bổ cơ hội nói tiếng Anh cho sinh viên và giúp cho sinh viên trao đổi thông tin, ý kiến và cảm xúc.

Các nghiên cứu trong và ngoài nước đã tìm hiểu về việc học theo nhóm và các lợi ích của việc học theo nhóm. Nhìn chung, các khía cạnh như giao tiếp theo nhóm, học từ vựng trong hoạt động nhóm, các hình thức của hoạt động nhóm, và cơ hội nói tiếng Anh theo nhóm nhưng cụ thể là sinh viên học được gì khi hoạt động theo nhóm vẫn chưa được nghiên cứu cụ thể. Bài báo này nhằm trả lời câu hỏi được nêu.

III. Phương pháp nghiên cứu, đối tượng nghiên cứu

3.1 Phương pháp nghiên cứu

Cả hai phương pháp nghiên cứu chính: Phương pháp định tính và phương pháp định lượng đã được sử dụng trong đề tài. Phương pháp định tính bao gồm phỏng vấn sinh viên và thu nhật ký học tập của sinh viên. Sinh viên được hướng dẫn cụ thể về việc ghi nhật ký học tập. Phiếu nhật ký học tập được thiết kế theo câu hỏi ghi sẵn: *Hôm nay bạn học được gì khi tham gia hoạt động theo nhóm?* Bốn môn kỹ năng cơ bản: nghe, nói, đọc, viết đều sử dụng cùng một phiếu ghi nhật ký học tập. Sinh viên ghi phiếu nhật

ký học tập ở nhà và gửi lại cho giáo viên đứng lớp vào buổi học hôm sau. Sinh viên có thể ghi vào nhật ký học tập bằng tiếng Anh hay tiếng Việt.

Ngoài ra, kỹ thuật sử dụng phiếu điều tra của phương pháp định lượng được sử dụng kết hợp với phương pháp định tính. Phương pháp định tính nghiên cứu lớp học trong môi trường tự nhiên và phương pháp định lượng thực hiện những thao tác với số liệu cụ thể hơn, đếm được và đo lường được.

3.3 Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu là các lớp Anh văn chính quy ngành Biên Phiên Dịch và Sư phạm năm thứ nhất và thứ hai thuộc trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Trong hai năm này, sinh viên phải học các kỹ năng cơ bản: nghe, nói, đọc và viết. Sinh viên ở độ tuổi 18-22, đến từ nhiều miền và thành phố khác nhau ở Việt Nam.

Sinh viên được chọn theo ngẫu nhiên và trên cơ sở tình nguyện không ép buộc. Tác giả gặp sinh viên và hỏi họ có đồng ý tham gia vào nghiên cứu không. Có 115 sinh viên cả hai khối đào tạo: Biên Phiên Dịch và Sư phạm đồng ý điền vào bản câu hỏi. 20 sinh viên từ hai ngành đào tạo trên tham gia phỏng vấn theo 2 nhóm, mỗi nhóm 10 người. 115 sinh viên tham gia vào nghiên cứu đã ghi lại 167 nhật ký học tập.

Phương pháp thu số liệu	Số liệu
Ghi nhật ký học tập	167 nhật ký học tập
Phỏng vấn theo nhóm	20 sinh viên
Bản câu hỏi	103 phiếu điều tra

Việc sử dụng nhiều phương pháp thu số liệu nhằm thu được thông tin từ nhiều góc độ và giúp đánh giá khác quan hơn các ý kiến của sinh viên khi tham gia vào nghiên cứu. Trong khuôn khổ của bài báo này, chỉ có cứ liệu từ nhật ký học tập của sinh viên được phân tích và báo cáo.

IV. Kết quả

Nhật ký học tập của sinh viên được phân loại theo từng kỹ năng cơ bản nghe, nói, đọc và viết riêng biệt. Bốn chủ đề từ việc học theo nhóm: từ vựng, ngữ pháp, ý kiến theo chủ đề và kỹ năng làm việc theo nhóm được phân tích.

4.1 Từ vựng

Trong môn nghe, có 21 sinh viên trong 32 sinh viên ghi vào nhật ký họ đã học được từ ngữ khi làm việc theo nhóm với bạn cùng lớp. 13 sinh viên ghi lại rằng họ không học được từ vựng khi hoạt động theo nhóm. Các từ và cụm từ mà sinh viên ghi lại trong nhật ký học tập như sau:

Fundraiser, making a banner, accede to, pumpkin, easy-going, estate, clay a plastic, dean, banishment, microwave, underneath, pay a fine, fine, irritate, low fat

nutritious diet, penalty, make an appointment, knapsack, reed, tip, inlet, embed, eagles, lies have short legs, in line with + noun phrase, to hold somebody accountable for something.

Đối với môn nói, phần lớn sinh viên báo cáo trong nhật ký học tập những từ mà họ học được từ làm việc theo nhóm. 47/51 sinh viên tường thuật những từ, ngữ, câu họ học được là:

Generic, reciprocate, obligation, accomplice, “Beauty is in the eyes of the beholder”, well-done, that’s very kind of you, “God helps those who help themselves”, family barden, virtue, hand on = experience, get sth straight = fix, garment (2), If you ask me...(3), pay attention to sb, make mistake, riot = violent (9), prom (5), ephemeral, “Don’t lean on a branch because it will be broken, don’t lean on a wall because it will be collapsed”, compulsive, to sue sb at the court (2), hiccup, abbreviation, arrogant, macro, deforestation (3), environmentally friendly, global warming (2), standard of living, natural resources, recycle, lifestyle, environmental crisis (2), commit a crime, global warming, justice, dispute, court, stereotype, head over heels, bay the way, no way, “unity is strength”, replant, to be accused of, commit the crime, the way I see it..., If you want my honest opinion, “love me, love my dog” (2), “When in Rome, do as Romans do”, verge, miracle, lean, notion, tavern (2), helter skelter (7), across the Universe (2), demonstration (3), blast (3), radical (2), megaphone (3), hatred, walrus, gently, “If the shoe fit, wear it”, lay, clap, the Milky Way, endearingly, draft (2), “take the broken wings and learn to fly”, revolution, strawberry fields forever (2), “love is blind” (3), natural landscape, homeless person, traditional, result, adult, evil, projector (2), atmosphere, competitive, leisure.

Con số trong ngoặc đơn chỉ ra số lần một từ, hay cụm từ được ghi lại trong nhật ký học tập. Ví dụ: Garment (2) có nghĩa là có hai sinh viên ghi chữ này vào nhật ký của họ.

Nhật ký môn đọc của sinh viên cho thấy 39/51 ghi lại những từ, ngữ, câu mà sinh viên học được trong nhóm:

Raw brain power, broad human being (2), “Money is the root of all evils, Money makes the mare go”, eliminate = get rid of, special-loved movie star (2), skull (2), holy grail, bombshell, paid, dearly, fix for life = rich, slip up = make a mistake, a household name = famous, give somebody a hug, perfect pitch, absolute pitch, one’s pitch, lucrative, agonize, ballyhoo (2), out of road, agonize, dandy, lucrative, cut corner, aggressive, spinach, get down = begin to do something, keep-fill (3), monotonous (3), sexual relation(2), to envy someone’s position, lobbyist (2), honorarium (2), cortex (3), harass (2), protocol, cornea (2), deplete, synapse, lens, row, brain power, in the short river, legend, customs, envelope brown, embraced (2), betel, leaf, nut, folk tales, clamber, spirits, betel, area nut, distressed, isolated, sari (2), radioactive (2), repressed,

compartment, dilemma, console, section, timber, ceremony, dynamite, grind.

Trong môn viết, 29/ 33 sinh viên cho rằng họ có học được từ, ngữ, câu khi học theo nhóm. 4 sinh viên cho rằng không học từ vựng. Từ, ngữ, câu mà sinh viên ghi lại trong nhật ký học tập được tổng hợp như sau:

Absolve, ego, release, sorrow shared is sorrow halved (11); In my thought= in my thinking (2), Nominate; A permanent love (2); Words and phrases encountered in writing; To abuse the city, Get on four; Time heals all the wounds; Get on four; Camouflage; Enjoy your life, a permanent love (2); Etiquette; Polite behavior; Vocabulary of academic writing; It's certain/likely/possible/unlikely/probable; Last but not least; To adapt to something; To abuse the city; Nonidiomatic; Along with; Tough; Rough; It's estimated that (2); It is suggested that (2); Parrot; Rattlesnake; Hawk; Food for thought; Based on something; Heal is better than wealth; From my point of view; Morpheme; Derivational affix; Conversely; Persistent; Sloppy, Softhearted; phân biệt: made of and made from; Pay attention to, all-most, diversified, Sodium glutamate; Sombrero (2); Trilby (2); Lawn; Cloche; Ten gallon hat; Poolscap; dùng reduce thay cho go down.

Nhìn chung, từ vựng ghi lại trong nhật ký học tập của sinh viên cho thấy rằng sinh viên rõ ràng là có học được từ vựng từ hoạt động theo nhóm. Loại từ vựng ghi lại trong nhật ký học tập của sinh viên thay đổi, và bao gồm nhiều thể loại: ví dụ như danh từ, động từ, tính từ hay là một cụm từ. Cho dù là loại từ gì, từ vựng mà sinh viên cho rằng mình học được phụ thuộc vào chủ đề mà sinh viên học trong ngày. Từ vựng mà sinh viên ghi lại là đa dạng và phong phú.

4.2 Ngữ pháp

Do đặc thù của môn nghe thường là nghe hiểu và làm bài tập trắc nghiệm, trả lời câu hỏi đúng hay sai, hay trả lời ngắn, nên ngữ pháp tiếng Anh ít được thử nghiệm cũng như ít được sử dụng. Kết quả từ nhật ký học tập của sinh viên không ghi lại bất cứ điểm ngữ pháp nào mà sinh viên học được. Cũng có khả năng sinh viên nhận ra rằng các vấn đề ngữ pháp trong môn nghe là khá đơn giản nên họ không học được điều gì mới.

Khác với môn nghe, trong môn nói có 13/51 sinh viên ghi lại những điểm ngữ pháp mà họ học được:

Câu điều kiện (3), phân biệt giữa Who opened the door?/ Who did open the door?

To be sent for trial, To be convicted of = be accused of, Deny + V-ing, Sử dụng từ trong từng ngữ cảnh (2), Cấu trúc ngữ pháp lạ (3), Cách dùng và vị trí từ vựng (3).

Với môn đọc, sinh viên tập trung nhiều hơn vào hiểu vấn đề và trả lời câu hỏi, vì vậy có rất ít sinh viên ghi lại trong nhật ký học tập (9/51) những điểm ngữ pháp họ đã học được:

As + adj/adv + as, Apologize to sb for sth, In the end/At the end of, Let sb bare, To be let + bare (3), cách sử dụng thì.

Cuối cùng là môn viết, 4/33 sinh viên tường thuật những gì họ học được trong môn này: *Cách chia động từ theo từng dạng câu, It is believed that; Cách sử dụng từ nối; Dùng danh từ sau such as; Noun phrases; Cách chia động từ theo từng dạng câu.*

So với từ vựng, các điểm ngữ pháp ít được sinh viên ghi lại trong nhật ký học tập. Tuy vậy, môn nói vẫn là môn mà sinh viên học được nhiều điều hơn trong nhóm so với các bạn cùng lớp.

4.3 Ý kiến về chủ đề

Các bài học tiếng Anh thường dựa trên một chủ đề, ví dụ như gia đình, hiệu ứng nhà kính hay các thiết bị khoa học công nghệ mới. Do vậy, khi thảo luận trong nhóm, sinh viên phải trao đổi ý kiến với bạn cùng nhóm về chủ đề phải học. Trong môn nghe, có 3/32 sinh viên cho rằng hoạt động nghe giúp họ hiểu hơn về bằng lái xe quốc tế. Rõ ràng do trong môn nghe, sinh viên thường làm bài tập cho sẵn như đã nêu ở phần ngữ pháp, nên sinh viên thường không tiếp nhận thêm ý kiến gì từ bạn cùng nhóm. Có thể là ý kiến họ học được là từ chủ đề trong sách.

Trong môn nói, 33/51 ghi lại về những ý kiến chủ đề như sau:

Nhiều ý tưởng (8); Phương pháp lập dàn ý cho một chủ đề (3); Hiểu vấn đề thảo luận (6); Kiến thức về các vấn đề cơ bản và xã hội (12); Chủ đề hay (4).

Những gì sinh viên ghi lại mặc dù không cụ thể nhưng cho thấy rằng họ có học được và hiểu biết thêm nhiều vấn đề khác từ các bạn cùng nhóm.

Đối với môn đọc, 14/51 sinh viên cho rằng hoạt động theo nhóm:

Cung cấp nhiều thông tin và kiến thức xã hội (9); Chủ đề thú vị và thực tế (3); Ý tưởng độc đáo và sáng tạo (3); Biết nhiều câu chuyện bằng tiếng Anh.

19/33 sinh viên ghi lại trong nhật ký học tập môn viết:

Các bạn đưa ra rất nhiều ý tưởng hay và độc đáo đóng góp cho bài văn hoàn chỉnh (8), Các bạn có nhiều ý tưởng hay về nội dung bài viết của mình (3); Áp dụng từ sách ra xã hội ví dụ như: thêm thông tin và giải quyết cho “repair a broken heart” (2); Fast food (2)/ book/landscape; Em có thể chia sẻ thông tin từ các bạn. Khi học một mình tôi thấy chủ đề đó thật khó nhưng khi học nhóm có nhiều người đóng góp ý kiến và xây dựng lại và chúng tôi thấy nó đơn giản hơn; Biết thêm nhiều kiến thức về đề tài “Being single versus, being married”; Có thêm kinh nghiệm cuộc sống và những cách hữu hiệu để vượt qua nỗi buồn khi học từ chủ đề: “How to repair a broken heart”

Nhật ký học tập của sinh viên đã ghi lại nhiều vấn đề trong môn viết so với các môn khác.

4.4 Kỹ năng làm việc trong nhóm

14/32 ghi lại trong nhật ký về những gì họ học được trong môn nghe

Bàn luận về từ nghe chưa rõ; Thảo luận về những từ nghe được và chưa nghe được. Thảo luận bằng tiếng Anh và phân công công việc trong nhóm; Tất cả các thành viên phải lắng nghe cẩn thận rồi so sánh câu trả lời với những người khác. (2); Nghe từ chìa khóa và suy diễn nội dung từ từ khó (2); Mỗi người tự nghe xong sau đó cùng thảo luận để tìm ra chìa khóa chính xác nhằm xác định nội dung bài nghe; Mọi người cùng đưa ra từ để điền vào chỗ trống. Nghe từ khóa và viết ra nháp những gì mình nghe. Mỗi người nghe một phần để nghe chính xác hơn. Mỗi người nghe như nhau sau đó tổng hợp ý kiến và bàn bạc những mâu thuẫn để nghe hiệu quả hơn. Phân công vài người trong một nhóm và làm từng phần trong một bài nghe.

Tuy vậy, một sinh viên cho rằng: “Phần nghe chủ yếu là mỗi người tự làm việc cho chính mình.”

Trong môn nói, 43/51 sinh viên ghi rằng khi học theo nhóm, họ học được:

Phân công công việc, thảo luận, ghi chép, chọn lọc và thống nhất ý (34); Có trách nhiệm, năng động, sáng tạo (4); Học hỏi kiến thức; Hỏi và trả lời về chủ đề; Đưa ra chính kiến, quan điểm (4); Chia ra nhóm nhỏ, phản biện (3); Phân tích và làm rõ chủ đề (2).

29/51 ghi lại trong nhật ký học tập môn đọc rằng khi học theo nhóm giúp họ:

Phân chia công việc và tóm tắt bài đọc (15); Đọc và thảo luận nhóm (6); Kỹ năng đọc và tổng hợp ý (7); Chủ động đưa ra ý kiến (2); Chuẩn bị trước ở nhà và cùng tranh luận.

So với các môn khác, môn viết có 25/51 sinh viên cho rằng, làm việc với các bạn cùng lớp giúp họ:

Cách bàn luận về nội dung chính và phân công việc cho từng cá nhân (7); Mỗi người làm một phần và kiểm tra lẫn nhau (2); Mỗi người đưa ra ý kiến và sau đó thống nhất ý kiến để làm bài (9); Hai bạn cùng viết một đề tài và so sánh; Tính tổ chức và tự lập (3); Cách phân chia công việc và sau đó tập trung chỉnh sửa; Cá nhân cố gắng và giúp đỡ lẫn nhau; Học cách đặt câu hỏi, Nắm vững bài hơn; Học một cách nghiêm túc; Mỗi người đưa ra ý kiến cá nhân; Cùng nhau suy nghĩ; Đưa ra ý tưởng và chia nhau viết mỗi đoạn.

Sinh viên đã ghi lại khá nhiều kỹ năng mà học được. Các kỹ năng đa dạng và phong phú. Những kỹ năng trình bày ở trên rõ ràng là rất hữu ích đối với sinh viên.

IV. Kết luận và kiến nghị

Kết quả từ nhật ký học tập của sinh viên cho thấy rằng học theo nhóm sinh viên học được nhiều từ, ngữ, câu hơn là các vấn đề khác ví dụ như: ngữ pháp, ý kiến theo

chủ đề hay là các kỹ năng làm việc theo nhóm. Từ, ngữ, câu mà sinh viên ghi lại trong nhật ký học tập của sinh viên là đa dạng và phong phú, bao gồm nhiều thể loại. Kết quả này một lần nữa khẳng định lại các kết quả trước đây, ví dụ như nghiên cứu của tác giả Lê Phạm Hoài Hương (2006) đã cho rằng giao tiếp trong nhóm nhỏ giúp sinh viên học được từ vựng.

Khác với các nghiên cứu khác như đã nêu ra trong phần 2 và 3 của bài báo này, ví dụ như tác giả Brown (1994), Long và Porter (1985), nghiên cứu này đã phát hiện ra rằng, ngoài từ vựng, sinh viên còn học được một số cấu trúc ngữ pháp. Đặc biệt là sinh viên còn biết thêm nhiều ý kiến xung quanh chủ đề học trong một kỹ năng cơ bản. Rõ ràng giao tiếp trong nhóm nhỏ là cơ hội để trao đổi ý kiến và học hỏi lẫn nhau. Hơn thế nữa, kỹ năng làm việc theo nhóm ví dụ như cách bàn luận, tổng hợp ý kiến, đặt câu hỏi và trả lời câu hỏi cũng được sinh viên tường thuật. Sinh viên có thể vận dụng những kỹ năng này cho các môn học khác và trong sinh hoạt tập thể tại đại học hay trong công việc trong tương lai.

Trong 4 môn cơ bản: nghe, nói, đọc, viết, hình thức nhóm trong môn nghe ít mang lại thuận lợi nhất cho sinh viên. Điều này có thể giải thích rằng, môn nghe đòi hỏi sinh viên phải tự nghe một mình nhiều hơn là chia sẻ hay thảo luận ý kiến với các thành viên trong nhóm. Hình thức học theo nhóm rất thích hợp với môn nói và môn viết do trong hai môn này, sinh viên phải cùng nhau giải quyết vấn đề và hợp tác với nhau. Đối với môn đọc, điều này còn tùy thuộc vào từng hoạt động cụ thể.

Sinh viên tham gia vào nghiên cứu này đã ghi lại rất nhiều từ, ngữ, câu, ngữ pháp, ý tưởng, và kỹ năng làm việc theo nhóm mà họ học được trong nhóm. Để giúp sinh viên phát triển thêm những yếu tố này, giáo viên cần cung cấp thêm từ, ngữ, câu dùng cho một chủ đề để sinh viên không những sử dụng những từ ngữ mà họ đã biết mà còn sử dụng những từ ngữ mà họ mới được giáo viên cung cấp. Khi thảo luận trong nhóm, sinh viên cần được chỉ dẫn nên sử dụng các kỹ năng làm việc theo nhóm như thế nào. Ngoài ra, sinh viên cần được khuyến khích tự học thêm ở nhà, đọc nhiều sách vở hay nghe tin tức bằng cả tiếng Anh lẫn tiếng Việt. Có như vậy họ mới có thêm hiểu biết và ý kiến để đóng góp vào các thảo luận theo nhóm ở lớp. Sinh viên cũng cần nhận ra rằng học theo nhóm là rất thuận lợi trong việc thực hành các môn cơ bản tiếng Anh. Do đó, họ cần tận dụng các cơ hội thực hành tiếng Anh theo nhóm trong lớp và có thái độ hợp tác tích cực với bạn cùng nhóm.

Đề tài này nghiên cứu có giới hạn cụ thể là các sinh viên và giáo viên ở Đại học Huế. Đề tài không công bố tính khái quát kết quả của đề tài này cho phạm vi rộng hơn. Trong trường hợp cần áp dụng và phổ biến, nơi cần được áp dụng phải xem xét những nét tương đồng về bối cảnh học tập như trường hợp cụ thể đã nêu ra trong đề tài này.

Đề tài chỉ chú trọng đến việc học tiếng Anh theo nhóm trong lớp học. Đề tài không nghiên cứu việc học tiếng Anh theo nhóm ngoài phạm vi lớp học. Trong phạm vi

của bài báo này, cách tổ chức hoạt động theo nhóm trong các lớp học tiếng Anh cũng như các khó khăn sinh viên gặp phải không được báo cáo. Các nghiên cứu tương lai có thể tìm hiểu liệu rằng sinh viên có sử dụng các từ vựng học được từ các hoạt động nhóm hay áp dụng các kỹ năng học được từ hoạt động theo nhóm trong các lĩnh vực khác của việc học tiếng Anh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Phạm Hoài Hương. *So sánh cơ hội nói tiếng Anh của sinh viên theo hai cấu trúc hoạt động nhóm khác nhau*. Tạp chí Khoa học, Đại học Huế: Chuyên san khoa học xã hội nhân văn, 2(36), (2007) 62-69.
2. Trần Duy Hưng. *Mô hình phương pháp dạy học theo nhóm nhỏ*. Nghiên cứu giáo dục, 4, (2000) 9-10.
3. Trần Thị Bích Ngọc. *Nghiên cứu ứng dụng các hình thức học tập hợp tác trong việc tổ chức hoạt động tự học tại lớp của sinh viên khoa tiếng Anh trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế*. Đề tài nghiên cứu khoa học cấp trường, trường Đại học Sư phạm, 2006.
4. Brown, D. *Teaching by Principle: An interactive approach to language teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents (1994).
5. Denzin, N. K and Lincoln, Y. *Handbook of qualitative research (Phương pháp nghiên cứu định tính)*. Thousand Oaks: Sage (1994)
6. Flowerdew, L. *A cultural perspective on group work*. ELT Journal 52(4), (1998) 323-329
7. Han, E. *Academic discussion tasks: A study of EFL students' perspectives*. Asian EFL Journal, 9(1), từ trang web: http://www.asian-efl-journal.com/March_07_he.php, truy cập vào tháng 1 năm 2008. (2007).
8. Long, M., & Porter, P. *Group work, interlanguage talk, and second language acquisition*. TESOL Quarterly, 19(2), (1985) 207-228.
9. McKay, S. *A look at Vietnam and Cuba*. TESOL Matters, 1(6), (1999) 1&7.
10. Syh-Jong, J. *A study of students' construction of science knowledge: talk and writing in a collaborative group*. Educational Research, 49(1), (2007) 65-81.
11. Tran Thi Thanh Ngoc. *Group work exploration in the Vietnamese EFL classes at Hue University*. Unpublished MA thesis in Education, Monash University (2001)
12. Tran Thi Thanh Ngoc. *Group work in EFL literature class*. Teacher's Edition, 12 (2003) 12-17.
13. Vo Thi Kim Thuy. *Beneficial grouping arrangements for oral English*. Teacher's Edition, 16, (2004) 16-24.

14. Le Pham Hoai Huong. *Learning Vocabulary in Group Work in Vietnam*, RELC Journal, 37, 1 (2006) 105-122.
15. Le Pham Hoai Huong. *Textbooks mediate students' group discussions*. Paper presented at the second annual Vietnam Teacher Training EFL Conference: Moving toward the future innovations in teaching and learning English. Hue, August 3 - 4 /2007.
16. Vygotsky, L. S. *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge: The MIT Press. (1986).
17. Yangjin, Q. *What I have learned from group work*. Teacher's Edition, 19, (2005) 48-53.
18. Zhenhui, R. *Advantages of group-centered learning in large classes*. Teacher's Edition, 6, (2001) 8-13.

WHAT DO ENGLISH MAJORS LEARN WHEN WORKING IN GROUPS IN BASIC SKILLS SUBJECTS?

Le Pham Hoai Huong
College of Forgeigne, Hue University

SUMMARY

Group work in English basic skills such as speaking, listening, reading and writing has been encouraged at the university learning environment. Thus, it is worth investigating what students learn from group work. This paper reports the results from 167 learning journals written by the first and second year students at College of Foreign Languages, Hue University. The students wrote in their journals what they learned after participating in group work in the basic skills lessons. The analysis of the journals shows that the students learned vocabulary and ideas from other group members. In addition, they learned some grammar points and skills to work in groups. Among the four basic skills, group work in speaking and writing skills is more beneficial to the students than the others.

NGHIÊN CỨU ĐẶC ĐIỂM NGỮ NGHĨA CỦA CÂU HỎI “YES-NO” TRONG TIẾNG ANH SO VỚI Ý NGHĨA TƯƠNG ĐƯƠNG TRONG TIẾNG VIỆT

AN INVESTIGATION INTO THE SEMANTICS OF YES-NO QUESTIONS IN
ENGLISH VERSUS VIETNAMESE TRANSLATIONAL EQUIVALENTS

SVTH : HỒ THỊ THANH HÀ

Lớp: 04CNA07, Trường Đại học Ngoại ngữ

GVHD: TS. NGŨ THIÊN HÙNG

Khoa Tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ

TÓM TẮT

Bài nghiên cứu này nhằm tìm hiểu về những đặc điểm ngữ nghĩa của câu hỏi “Yes-No” (Y-N) trong tiếng Anh, trên cơ sở đó xác lập những mô hình cấu trúc để chuyển nghĩa sang tiếng Việt. Với kết quả khảo sát, đề tài nêu lên một số khó khăn mà sinh viên thường gặp trong quá trình dịch câu hỏi “Yes-No” từ tiếng Anh sang tiếng Việt. Đề tài cũng đưa ra một số khuyến nghị về việc ứng dụng kết quả nghiên cứu cho dạy và học tiếng Anh nói chung, học môn dịch nói riêng.

ABSTRACT

This study investigates the semantic features of Yes-No questions in English, based on which appropriate translational equivalents are suggested. From the findings, I attempt to identify the problems encountered by students when they interpret Yes-No questions into Vietnamese. Also, the implications for the language teaching and learning as well as translation work are put forward.

1. Mở đầu

1.1. Lý do chọn đề tài

Để một cuộc hội thoại thành công chúng ta cần hiểu thật chính xác nghĩa hàm ẩn đằng sau mỗi phát ngôn (PN). Thông thường thì mỗi loại câu ta sử dụng để nói thường biểu hiện một nét nghĩa nhất định. Chẳng hạn như câu trần thuật thường dùng để miêu tả, khẳng định một sự việc nào đó. Câu cầu khiến được dùng để thể hiện một mệnh lệnh, lời yêu cầu. Câu nghi vấn dùng để hỏi. Tuy nhiên, nghĩa thật sự của một PN không phải được cấu tạo bởi bề mặt câu chữ mà phải được đặt vào trong từng ngữ cảnh cụ thể nhất định.

Về nguyên tắc, chức năng cơ bản của một câu hỏi nói chung và câu hỏi Y-N nói riêng là để hỏi một thông tin chưa biết. Tuy nhiên, bên cạnh mục đích để hỏi, câu hỏi “Y-N” còn thể hiện nhiều chức năng khác, tùy vào ngữ cảnh, như lời mời, lời đề nghị, yêu cầu... Xuất phát từ những vấn đề được nêu ở trên, bài nghiên cứu này được tiến hành với mục đích xác định những nét nghĩa của câu hỏi Y-N, đồng thời cũng đưa ra một số đề nghị để chuyển tải những nét nghĩa đó sang tiếng Việt.

1.2. Mục đích, mục tiêu nghiên cứu

1.2.1. Mục đích nghiên cứu

Bài nghiên cứu này nhằm mục đích giúp người học tiếng Anh có thể hiểu và sử dụng câu hỏi Y-N một cách hiệu quả nhất trong giao tiếp hàng ngày.

1.2.2. Mục tiêu nghiên cứu

- Tìm hiểu những nét nghĩa của câu hỏi “Y-N”
- Tìm hiểu những khó khăn của người học trong việc dịch những câu hỏi Y-N
- Nêu lên một số kiến nghị đối với việc dạy và học tiếng Anh

1.3. Phạm vi nghiên cứu

Bài nghiên cứu này chỉ đề cập đến vấn đề chức năng ngữ nghĩa của câu hỏi Y-N và những ý nghĩa tương đương của nó trong tiếng Việt. Dữ liệu nghiên cứu chỉ giới hạn trong các tiểu thuyết và trong các truyện ngắn tiếng Anh bản song ngữ.

1.4. Cơ sở lý thuyết

1.4.1. Định nghĩa về câu hỏi Y-N

Theo Wardhaugh (1995) thì câu hỏi Y-N là loại câu hỏi nhằm tìm kiếm câu trả lời “Có” hoặc “Không”. Câu hỏi Y-N được chia thành hai loại nhỏ, đó là câu hỏi Y-N khẳng định (Is he a student?) và câu hỏi Y-N dạng phủ định (Isn't he a student?).

1.4.2. Hành động lời nói

Hành động lời nói là một câu viết hoặc lời nói bao gồm hai loại nghĩa: nghĩa nội dung mệnh đề hay nghĩa ngôn liệu và nghĩa ngôn trung. Nghĩa mệnh đề là nghĩa cơ bản của lời nói căn cứ vào từ và cấu trúc của lời nói đó. Nghĩa ngôn trung là ảnh hưởng của lời nói hoặc câu viết đối với người nghe hoặc người nói. (Hurford & Heasley, 1995)

1.4.3. Hành động lời nói và phép lịch sự

Nói tới nguyên lý lịch sự là nói tới khái niệm “thể diện”, “giữ thể diện” trong quá trình hội thoại. Brown và Levison (1987) đã phân biệt 2 phương diện của thể diện, đó là *thể diện dương* và *thể diện âm*. *Thể diện dương* là những điều mà mỗi người muốn mình được khẳng định, được những người khác tôn trọng. *Thể diện âm* là những gì thuộc về nỗi niềm riêng, là điều mà mỗi người không muốn người khác xâm phạm. Để hội thoại thành công thì chúng ta cần tránh những hành vi làm phương hại thể diện.

1.5. Phương pháp nghiên cứu

Bài nghiên cứu áp dụng phương pháp mô tả định tính kết hợp với phân tích đối chiếu, trong đó tiếng Anh được chọn làm ngôn ngữ gốc và tiếng Việt là ngôn ngữ đích để phân tích những nét nghĩa của câu hỏi Y-N.

1.6. Câu hỏi nghiên cứu

- Những nét nghĩa chức năng của câu hỏi Y-N là gì?
- Những khó khăn mà người học tiếng Anh gặp phải khi dịch những câu hỏi Y-N từ tiếng Anh sang tiếng Việt và ngược lại là gì?

1.7. Thu thập dữ liệu

Dữ liệu nghiên cứu được thu thập từ các tiểu thuyết và truyện ngắn, gồm *Gone with the wind*, *The thorn birds*, *The return of Sherlock Holmes*, *A farewell to arms*

2. Kết quả

2.1. Các nét nghĩa của câu hỏi Y-N

Với việc phân tích hơn 700 ví dụ, bài nghiên cứu này đã tìm ra được 13 nét nghĩa chức năng phổ biến nhất thường gặp của câu hỏi Y-N.

2.1.1. Câu hỏi Y-N với chức năng để hỏi thông tin

Hỏi thông tin là chức năng cơ bản nhất của bất cứ loại câu hỏi nào và với câu hỏi Y-N, người nói hy vọng người nghe trả lời chính xác và đầy đủ những điều được hỏi.

- (1) - Did you ever stop to think, Scarlett, that Rhett and I are fundamentally alike?

(Mitchell, M, ch.53)

- (1') - Em có bao giờ nghĩ rằng anh và Rhett rất giống nhau **không**?

(Mitchell, M, 2001, t.1, tr.535)

Trong phạm vi nét nghĩa này, người dịch có thể dùng những mô hình sau

(Mệnh đề) **không/chưa/chứ?** hoặc **Có** (Mệnh đề)**không?**

2.1.2. Câu hỏi Y-N với chức năng là một lời mời

Đối với văn hóa Việt Nam, khi muốn mời ai đó làm gì chúng ta thường dùng lối nói vòng vo, phức hợp. Việc sử dụng câu hỏi Y-N được xem như là bất lịch sự. Tuy nhiên, đối với người Anh, sử dụng câu hỏi Y-N là điều bình thường,

(2) - Would you like something to eat, Father?

(McCullough, ch.7)

(2') - Trình cha, cha **có** muốn ăn qua loa chút gì **không ạ?** (McCullough, 1987, t.1, tr.259)

Với ý nghĩa trên, người dịch có thể chọn 1 trong những phương án sau:

- Người được mời + động từ chỉ hành động mời + **không/ không ạ?**

- (Người được mời)+ động từ chỉ hành động mời + **chứ? / nhé!**

2.1.3. Câu hỏi Y-N với chức năng yêu cầu, đề nghị ai làm giúp cái gì

Trong cuộc sống, việc nhờ hay yêu cầu ai làm việc gì hộ mình là chuyện hay xảy ra. Chúng ta có thể sử dụng câu hỏi Y-N trong trường hợp này để diễn đạt hành động này.

(3) - Will you tell her how sorry I am?

(Hemingway, 1993, tr.39)

(3') - **Xin cô vui lòng** nói lại là tôi rất lấy làm buồn.

(Hemingway, 2004, tr.66)

Một số phương án dịch trong trường hợp này

- **Xin** (ai đó) **vui lòng** làm giúp cái gì

- (ai đó) **có thể** giúp làm cái gì **không?/ được không?**

2.1.4. Câu hỏi Y-N với chức năng thể hiện lòng nhiệt thành muốn giúp đỡ

Ngoài yêu cầu người khác giúp đỡ chúng ta còn có thể dùng câu hỏi Y-N để bày tỏ tấm lòng thành ý của mình muốn giúp đỡ người khác

(4) - Shall I run fetch him?

(Mitchell, ch.39)

(4') - **Có** cần tôi chạy kều ảnh lại **không?**

(Mitchell, 2001, t.2, tr.224)

Với nét nghĩa này, câu hỏi Y-N có thể được dịch như sau:

- Người nói + **có thể** + hành động đề nghị giúp đỡ+ **không?**

- Người nghe + **có muốn/cần** + người nói+ hành động đề nghị giúp đỡ+ **không?**

2.1.5. Câu hỏi Y-N với chức năng là một lời xin phép

Đôi khi có những tình huống chúng ta không thể quyết định được và cần phải xin phép ý kiến của người khác. Để thể hiện sự xin phép, có thể câu hỏi Y-N có thể đảm nhiệm chức năng này

(5) - Can I have wine with the meals?

(Hemingway, 1993, tr.82)

(5') - Tôi **có được** uống rượu trong bữa ăn **không?**

(Hemingway, 2004, tr.134)

Trong trường hợp này, người dịch có thể áp dụng những mô hình sau:

-(Người nói **có thể**) + động từ chỉ hành động xin phép + **không /được không (ạ)?**

- (Người nói **có thể**) + động từ chỉ hành động xin phép + **chứ (ạ) /được chứ (ạ)?**

- Người nói **có được** + động từ chỉ hành động xin phép + **không?**

- Người nói + động từ chỉ hành động xin phép + **được không?/ có được không?**

2.1.6. Câu hỏi Y-N với chức năng diễn tả sự ngạc nhiên

Để diễn tả cảm xúc ngạc nhiên, về mặt phi ngôn ngữ, chúng ta có thể sử dụng câu hỏi Y-N trong trường hợp này.

(6) - Do you *really* think that's true?

(Doyle, 1994, tr.26)

(6')- Ông nghĩ vậy thực **sao?**

(Doyle, 1994, tr. 27)

(7) - *Don't* you know anything, Meg?

(McCullough, ch.12)

(7')- Thế là thế nào, em không biết tý gì **ư**, Mec? (McCullough, 1987, t.2, tr.116)

Trong tiếng Việt, với mục đích thể hiện ý nghĩa này, ta có thể sử dụng các cấu trúc -
(Mệnh đề) **à/ư/sao?** hoặc **Vậy ư?** / **Vậy à?** / **Vậy sao?**

2.1.7. Câu hỏi Y-N với chức năng thể hiện sự giận dữ

Khi chúng ta cảm thấy bức mình, khó chịu về một việc gì, chúng ta có thể sử dụng câu hỏi Y-N để bày tỏ cảm xúc bức bối của mình

(8) - Have you lost your mind, honey, waving at men out of your bedroom window? I declare, Scarlett, I'm shocked! What would your mother say? (Mitchell, ch.9)

(8')- Cháu điên rồi **hử**? Sao lại vẫy tay với đàn ông tại cửa sổ phòng ngủ của mình. Scarlett, cô kinh ngạc quá! Rồi mẹ cháu sẽ trách cô thế nào đây?

(Mitchell, 2001, t.1, tr.251)

Nội dung mệnh đề của câu hỏi này là điều trái với đạo lý bình thường đối với một quả phụ như Scarlett. Do đó, nó gây nên cảm giác giận dữ ở người nói.

(9) - Do you mean to call me a coward? She was ruffling like a hen (Mitchell, ch.9)

(9')- **Có phải** ông muốn bảo tôi hèn nhát? Scarlett sùng sộ. (Mitchell, 2001, t.1, tr.292)

Ở đây phép lịch sự đã bị phá vỡ, và thể diện âm tính của Scarlett bị đe dọa.

Trong tiếng Việt ta có thể sử dụng các cấu trúc sau kết hợp với ngữ điệu giận dữ để dịch nét nghĩa này của câu hỏi Y-N

- (Mệnh đề) **hử / hử / sao / chẳng?**

- **Có phải** (Mệnh đề) **không?** hoặc (Mệnh đề) **phải không?**

2.1.8. Câu hỏi Y-N với chức năng biểu hiện sự quan tâm lo lắng

Trong cuộc sống hàng ngày có rất nhiều điều để chúng ta quan tâm lo lắng như vấn đề sức khỏe, tình hình công việc... Một trong những cách giúp chúng ta bày tỏ cảm xúc này là sử dụng câu hỏi Y-N.

(10) - All the folks at Tara well?

(Mitchell, ch.35)

(10')- Mọi người ở Tara vẫn mạnh khỏe **chứ?**

(Mitchell, 2001, t.2, tr.105)

Trong phạm vi sắc thái nghĩa này, cấu trúc tiếng Việt sau đây là cách dịch gợi ý:

(Mệnh đề) **không, sao, à, ư, chứ, nhỉ?**+ ngữ điệu

2.1.9. Câu hỏi Y-N với chức năng thể hiện sự băn khoăn của người nói

Chúng ta đôi khi thường gặp những tình huống khiến mình phải lưỡng lự, băn khoăn vì không biết nó đúng hay sai.

(11) - Do you think it would be any good to try and see her tomorrow?

(Hemingway, 1993, tr.39)

(11')- Theo cô, tôi **có** nên tìm gặp nàng ngày mai **không?** (Hemingway, 2004, tr.66)

Nội dung mệnh đề của những câu hỏi ở đây vừa có thể đúng, vừa có thể sai. Do đó nó khiến người nói băn khoăn và nhượng quyền khẳng định lại thông tin cho người nghe

Với ý nghĩa trên, một số cấu trúc tiếng Việt sau đây được sử dụng để dịch:

- **Có** (Mệnh đề) **không?** hoặc (Mệnh đề) **chứ?**

2.1.10. Câu hỏi Y-N với chức năng xác nhận lại thông tin

Muốn xác nhận lại một số thông tin mà chúng ta chưa biết chính xác, chưa chắc chắn, hay còn mơ hồ, chúng ta có thể sử dụng câu hỏi Y-N

(12) - Did you shoot it, Francis?

(Hemingway, 1986, tr.34)

(12')- Chính anh bắn nó đây **phải không** Franxit? (Hemingway, 1986, tr.35)

Một số cách để dịch câu hỏi Y-N trong trường hợp này như sau

- (Mệnh đề) **đúng không?** (Thường người nói mong chờ câu trả lời Yes)

- (Mệnh đề) **phải không?** hoặc **Có phải** (Mệnh đề) **không?**

2.1.11. Câu hỏi Y-N với chức năng thể hiện sự châm biếm

Khi chúng ta đặt câu hỏi về một sự việc mà chúng ta đã biết rõ, thì câu hỏi đó thường mang sắc thái châm biếm

(13) - Good Lord! - he cried impatiently- don't you ever think of anything but money?

(Mitchell, M, ch.36)

(13') Rhett bực dọc: - Chúa ơi! Cô **không** thể nghĩ gì khác ngoài chuyện tiền hay **sao?**

Trong tiếng Việt với mục đích thể hiện ý nghĩa này, ta có thể sử dụng các cấu trúc sau:

- (Mệnh đề)...**không...sao?hoặc** (Mệnh đề) **phải không?**

2.1.12. Câu hỏi Y-N với chức năng bộc lộ sự cảm thán

Khi chúng ta có những cảm xúc, ấn tượng mạnh mẽ về sự vật, hiện tượng, ta có thể dùng câu hỏi Y-N để bày tỏ tâm trạng của mình

(14) - You sweet. I said. *Weren't* you wonderful to come here? (Hemingway, 1993, tr.87)

(14')- Em yêu quý - tôi nói- Em đến đây thật tuyệt **quá!** (Hemingway, 2004, tr.42)

Để chuyển tải nét nghĩa này sang tiếng Việt, một số cấu trúc đề xuất sau đây là rất khả thi: (Mệnh đề) **biết mấy / biết bao/ bao nhiêu/ chừng nào/ nhường nào!**

2.1.13. Câu hỏi Y-N với chức năng dò xét thông tin

Câu hỏi Y-N có thể được sử dụng khi chúng ta muốn điều tra một bí mật, muốn khai thác thông tin từ ai đó.

(15) - Don't you mean Norwood?, asked Lestrade (Doyle, 1994, tr.74)

(15')- Ông **không** muốn nói sẽ đến Norwood **chứ?**, Lestrade hỏi (Doyle, 1994, tr.75)

Với nét nghĩa này, một số cấu trúc tiếng Việt sau đây được dùng để chuyển tải nét nghĩa trên: - **Có** (Mệnh đề) **không?**

- (Mệnh đề)...**không...chứ?** (thường mang sắc thái khẳng định)

2.2. Một số khó khăn của sinh viên trong quá trình dịch những câu hỏi Y-N sang tiếng Việt

Các nét nghĩa của câu hỏi Y-N trong một số tình huống đôi khi rất khó phân biệt vì nó gần như giống nhau. Chẳng hạn như câu hỏi Y-N với chức năng để hỏi thông tin, câu hỏi Y-N với chức năng diễn tả sự băn khoăn, lo lắng, câu hỏi Y-N với chức năng biểu đạt thái độ băn khoăn của người nói và câu hỏi Y-N với chức năng dò xét thông tin đều có một điểm chung: đó là người nói đều muốn tìm hiểu, xác nhận một thông tin chưa rõ ràng, chưa chắc chắn. Do đó để dịch chính xác từng chức năng của câu hỏi Y-N, người dịch cần phải căn cứ vào ngữ cảnh trong từng trường hợp cụ thể

3. Kết luận

Bài nghiên cứu này đã cung cấp cho người học một số nét nghĩa cơ bản của câu hỏi Y-N. Kết quả khảo sát và phân tích cho thấy câu hỏi Y-N có 13 nét nghĩa chức năng đã trình bày ở trên. Việc thuyết giải các nét nghĩa này để có các chuyển dịch tương thích sang tiếng Việt đòi hỏi phải xuất phát từ ngữ cảnh và việc xác định hàm ngôn của PN.

Người thầy cần dạy học sinh phương pháp phân tích ngữ nghĩa của câu dựa vào tình huống, các tiền giả định, hàm ngôn...để người học có thể hiểu các nét nghĩa của câu hỏi Y-N một cách chính xác hơn. Đối với môn dịch, người dịch thường có xu hướng dịch câu hỏi Y-N sang cấu trúc “Có...không” trong tiếng Việt mà không cần quan tâm đến ngữ cảnh. Vì vậy, để có một bản dịch tốt, người học cần dựa vào ngữ cảnh, phân tích các yếu tố khác đi kèm theo

câu hỏi Y-N như mục đích của tác giả, tiền giả định, trên cơ sở đó lựa chọn những từ ngữ, cấu trúc câu cho phù hợp để có thể chuyển tải hết ý nghĩa của câu hỏi Y-N.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Doyle, A.C, (1994). *The return of Sherlock Holmes*. Translated by Phương Anh. NXB Trẻ.
- [2] Hemingway, E. (1993). *A Farewell to arms*. The Millennium Library. London: David Campbell Publishers Ltd.
- [3] Hemingway, E. (2004). *Giã từ vũ khí*. Hà Giang Vị dịch. Hà Nội: NXB VHTT.
- [4] Hurford, J.R & Heasley, B. (1995). *Semantics a coursebook*. NXB Trẻ.
- [5] McCullough, C. (1987). *Tiếng chim hót trong bụi mận gai*. Tập 1, 2, 3. Phạm Mạnh Hùng dịch. Hà Nội: NXB Phụ Nữ.
- [6] McCullough, C. *The Thorn Birds*. Retrieved January 10, 2008 from <http://antifangdi.googlepages.com/sach>
- [7] Mitchell, M. (2001). *Cuốn theo chiều gió*. Tập 1, Kim Thư dịch. NXB Văn học
- [8] Mitchell, M. *Gone with the wind*. Retrieved January 10, 2008 from http://www.globusz.com/authors_m.asp
- [9] Wardhaugh, R. (1995). *Understanding English Grammar – A linguistic approach*. Blackwell Publishers Ltd.

KHẢO SÁT VỀ NGHĨA NGỮ DỤNG CỦA TÍNH TỪ “BAD” VÀ CÁC CHUYỂN DỊCH NGHĨA TƯƠNG ĐƯƠNG CỦA NÓ TỪ TIẾNG ANH SANG TIẾNG VIỆT

AN INVESTIGATION INTO THE PRAGMATIC MEANINGS OF “BAD”
AND ITS VIETNAMESE TRANSLATIONAL EQUIVALENTS

SVTH: NGUYỄN NGỌC BÍCH THÙY

Lớp: 04SPA02, Trường Đại học Ngoại Ngữ

GVHD: TH.S LÊ THỊ GIAO CHI

Khoa tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại Ngữ

TÓM TẮT

Với đề tài, này tôi mong muốn giúp người học có một cái nhìn sâu sắc hơn về nét nghĩa ngữ dụng của tính từ “Bad” cũng như các chuyển dịch nghĩa tương đương của nó từ tiếng Anh sang tiếng Việt.

ABSTRACT

This research paper aims at investigating into the pragmatic meanings of “Bad” and its Vietnamese translational equivalents.

1. Mở đầu

1.1. Lý do chọn đề tài

“Bad” là một trong vô số tính từ của tiếng Anh được sử dụng nhiều nhất với nhiều nét nghĩa khác nhau. Như chúng ta đã biết, tính từ “Bad” được sử dụng khi muốn diễn tả ý ‘xấu’, ‘tệ’. Nhưng ít ai biết rằng, ngoài nét nghĩa chung thường được dùng như trên, tính từ “Bad” còn có rất nhiều nét nghĩa khác (nghĩa ngữ dụng) phong phú và đa dạng.

Với lý do trên, tôi muốn thực hiện đề tài nghiên cứu về nghĩa ngữ dụng của tính từ “Bad” và các chuyển dịch nghĩa tương đương của nó từ tiếng Anh sang tiếng Việt.

1.2. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

- Nghiên cứu về nghĩa ngữ dụng của tính từ “Bad” và các chuyển dịch nghĩa tương đương của nó từ tiếng Anh sang tiếng Việt.

- Nghĩa ngữ dụng của tính từ “Bad” và các chuyển dịch nghĩa tiếng Việt tương đương của nó xét trong các ví dụ được lấy từ truyện và tiểu thuyết tiếng Anh.

1.3. Cơ sở lý thuyết

1.3.1. Khái niệm về ngữ dụng

Ngữ dụng nghiên cứu về cách sử dụng ngôn ngữ trong giao tiếp, đặc biệt là mối quan hệ giữa câu và ngữ cảnh sử dụng.

1.3.2. Tính từ

a. Khái niệm

Tính từ là từ dùng để diễn tả đặc điểm của danh từ.

b. Chức năng

Tính từ có hai chức năng chính là vị ngữ và bổ ngữ

Ví dụ:

- Tính từ giữ chức năng vị ngữ: Your daughter is *pretty*

- Tính từ giữ chức năng bổ ngữ: the *beautiful* painting

c. Vị trí

- Đứng trước danh từ: a *young* man

- Đứng sau động Be: Your ideas are *interesting*

1.4. Tiến trình nghiên cứu

1.4.1. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp mô tả định tính và phân tích các nét nghĩa ngữ dụng của tính từ *Bad* trong tiếng Việt.

1.4.2. Tiến trình nghiên cứu

- Thu thập dữ liệu từ truyện và các tiểu thuyết tiếng Anh có sử dụng tính từ “*Bad*”.

- Phân tích nét nghĩa ngữ dụng của tính từ “*Bad*” và các chuyển dịch nghĩa tiếng Việt tương đương.

2. Nội dung

2.1. Phân tích nghĩa ngữ dụng của tính từ “*Bad*”

2.1.1. Nghĩa 1: xấu xa, độc ác

Với nét nghĩa này, tính từ “*Bad*” được sử dụng để diễn tả đặc điểm xấu xa, không tốt của con người.

(1) They reassured themselves that they were good and the invaders **bad**. (Steinbeck, 1939, p.362)

(1') Họ tự trấn an mình bằng cách cứ mãi nhắc đi nhắc lại rằng họ là những người tốt, còn bọn xâm lăng là lũ người **xấu xa độc ác**. (Steinbeck, 1939, p.587)

(2) Ma smiled: “Well – he talked so **bad** – I nearly hit him myself”. (Steinbeck, 1939, p.275)

(2') Mẹ cười: Thế này ... nó ăn nói quá **vô lễ**. Suýt nữa thì mẹ đập vỡ mặt hắn ra. (Steinbeck, 1939, p.446)

Cách chuyển dịch nghĩa tiếng Việt tương đương của tính từ “*Bad*” trong trường hợp này là:

English		Vietnamese
Bad	- as being unkind	- xấu, xấu tính, xấu xa, gian ác, tàn ác, độc ác, gay, hiểm ác ...
	- as being harmful	- tội lỗi, đại đột, làm lỡ, ám hại, trọng tội, ăn cắp, tội ...
	- as being rude	- vô lễ, hư hỏng ...
	- as being disgusted	- tởm lợm, tục tĩu, tục ...

2.1.2. Nghĩa 2: có hại, vô nghĩa

Để miêu tả ý không có lợi.

(3) “Sweets are **bad** for your teeth”, Mrs. Williamson said. (Hill, 1986, p.70)

(3') “Kẹo **có hại** cho răng của con đây”, bà Williamson nói. (Hill, 1986, p.70)

(4) I tell you this war is a **bad** thing. (Hemingway, 1993, p.159)

(4') Mình đã bảo cậu là cuộc chiến tranh này là **vô nghĩa**. (Hemingway, 2005, p.226)

English		Vietnamese
Bad	as being harmful/ useless	có hại, vô nghĩa, phi nghĩa, không đáng ...

2.1.3. Nghĩa 3: khó khăn, thất bại.

Khi biểu thị đặc điểm bất lợi hay thất bại.

(5) She's just having a bad time. The initial labour is usually protracted. She only having a **bad** time. Afterwards we'd say what a **bad** time and Catherine would say it wasn't really so bad. (Hemingway, 1993, p.307)

(5') Nàng chỉ đau đớn một chút thôi, đẻ con so thì thường lâu lặc hơn. Đó là phút **khó khăn** phải trải qua thôi. Sau này, khi nhắc tới giây phút **khó khăn** ấy, nàng sẽ bảo: thật ra cũng chẳng có gì là ghê gớm cả. (Hemingway, 2005, p.438)

(6) He said where it really had been hell was at San Gabriele and the attack beyond Lom that had gone **bad**. (Hemingway, 1993, p.172)

(6') Anh ta bảo với tôi rằng San Gabriele bây giờ thực sự là một địa ngục trần gian và cuộc tấn công vào Lom hoàn toàn **thất bại**. (Heming way, 2005, p.246)

English		Vietnamese
Bad	-as being difficult or disadvantageous	khó khăn, gay go, sút kém, vận rủi.
	-as being unsuccessful	thất bại

2.1.4. Nghĩa 4: bệnh tật, không khỏe

Dùng để diễn tả tình trạng sức khỏe đau ốm hay bị thương.

(7) Was Granma **bad** ? (Steinbeck, 1939, p.292)

(7') Bà Nội **ốm nặng** ư ? (Steinbeck, 1939, p.474)

(8) Being blessed with a **bad** knee (yes blessed: Have you seen my draft card?), I had to give it some whirlpool after playing. (Segal, 2000, p.32)

(8') Có cái may là bị **đau** ở gối (may chứ, các bạn đã xem thẻ quân dịch của tôi chưa?), cho nên mỗi lần thi đấu xong là tôi phải điều trị chỗ đau bằng liệu pháp xoay nước. (Segal, 2000, p.33)

English		Vietnamese
Bad	- as being unhealthy/ diseased	đau, mệt, khó ở, rệu rã.
	- as being hurt	đau, đau điếng, đau đớn.

2.1.5. Nghĩa 5: nguy hiểm

Khi mô tả tình trạng không an toàn

(9) Because it was **bad** for the girls to hear the flute at night. (Hemingway, 1993, p.70)

(9') Vì ban đêm, tiếng sáo rất **nguy hiểm** cho các cô thiếu nữ. (Hemingway, 2005, p.101)

English		Vietnamese
Bad	as being risky	nguy hiểm

2.1.6. Nghĩa 6: buồn rầu, ân hận, tiếc, bồn khoăn

Dùng để diễn tả thái độ lo lắng, không vui.

(10) He ain't saying stuff like that to make you feel **bad**. (Steinbeck, 1939, p.450)

(10') Anh ta nói đùa tếu đấy thôi chứ chẳng có ý gì làm cho con phải **buồn** đâu. (Steinbeck, 1939, p.700)

(11) I myself as **badly** as he did and could not understand why I had not gone. (Hemingway, 1993, p.10-11)

(11') Chính tôi cũng cảm thấy **ân hận** như ông nhưng tôi chẳng hiểu tại sao tôi lại không đến. (Hemingway, 2005, p.20)

English		Vietnamese
Bad	- as being sorrowful	buồn, bất hạnh, cay đắng
	- as being regreted	tiếc, ân hận
	- as being anxious	bồn khoăn, nghĩ ngợi nhiều

2.1.7. Nghĩa 7: dở, tệ

Khi miêu tả khả năng thấp kém.

(12) Alan played very **badly**, and was very angry with him. (Hill, 1996, p.37)

(12') Alan chơi rất **dở** và tự trách mình. (Hill, 1996, p.37)

(13) Oh, yes – I went very **badly**. I sang well too. (Hemingway, 1993, p.230)

(13') Ở phải - Thật là **tệ**, nhưng sau đó tôi hát rất hay. (Hemingway, 2005, p.328)

English		Vietnamese
Bad	as being inferior	dở, tệ, không biết.

2.1.8. Nghĩa 8: *nặng, trầm trọng, kinh khủng, kịch liệt, gấp, lắm, rất*

Khi biểu thị mức độ khẩn cấp, nghiêm trọng.

(14) Well, boys will be boys. Is the damage **bad** ? (Mc Cullough, 1977, p.11)

(14') Thì chúng nó là con trai mà. Búp bê có bị hỏng **nặng** lắm không ? (Mc Cullough, 2004, p.20)

(15) It looked rambling and dirty, and some of the sheds were clearly in **bad** repair. (Pierce et Cochrane, 1994, p.304)

(15') Nó có vẻ bừa bãi và bẩn thỉu, và một vài lán trại rõ ràng đang cần sửa sang **gấp**. (Pierce et Cochrane, 1994, p.330)

English		Vietnamese
Bad	- as being serious	- nặng, nặng nề - trầm trọng, nghiêm trọng, ghê gớm, dữ dội, kinh khủng, khủng khiếp, quá.
	- as being urgent	gấp, lắm, rất

4.2. Bảng tóm tắt nghĩa ngữ dụng của tính từ “Bad”

No	Bad and its Vietnamese equivalents.	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8
1	<i>xấu xa, độc ác, vô lễ, tục tĩu</i>	+	-	-	-	-	-	-	-
2	<i>vô nghĩa, có hại</i>	-	+	-	-	-	-	-	-
3	<i>khó khăn, rủi, thất bại</i>	-	-	-	-	-	-	+	-
4	<i>đau, mệt mỏi, khó ở, đau điếng</i>	-	-	+	-	-	-	-	-
5	<i>nguy hiểm</i>	-	-	-	-	-	-	-	+
6	<i>buồn, ân hận, tiếc, bần khoản</i>	-	-	-	+	-	-	-	-
7	<i>nặng, trầm trọng, gấp, rất</i>	-	-	-	-	+	-	-	-
8	<i>dở, tệ</i>	-	-	-	-	-	+	-	-

M1: being unkind, evil

M2: being harmful, injurious

M3: being unhealthy, diseased

M4: being sorry, sorrowful

Notes:

(+) exist

M5: being serious, severe

M6: being inferior

M7: being difficult, unsuccessful

M8: being risky, insecure

(-) not exist

3. Kết luận

Ngoài nét nghĩa chung là ‘xấu’, ‘tệ’, tính từ “Bad” còn có những nét nghĩa ngữ dụng khác nhau. Vì thế cách chuyển dịch nghĩa tiếng Việt tương đương của nó cũng khác nhau.

3.1. Đề xuất

Nét nghĩa ngữ dụng của tính từ “Bad” khá đa dạng và phong phú. Do vậy, khi chuyển dịch tính từ này sang tiếng Việt, người học cần nắm vững ngữ cảnh mà nó biểu đạt để có một nét nghĩa tiếng Việt thích hợp và sinh động nhất.

3.2. Hướng mở của đề tài

Do hạn chế về thời gian, nguồn tài liệu và năng lực của bản thân, đề tài này không thể nghiên cứu hết được những vấn đề liên quan đến tính từ “Bad” như:

- Linguistics and Cultural Characteristics of Bad in Idioms and Proverbs.
- Syntactic Features of Collocations with Bad.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bach, K. & Harnish, R. (1984). *Linguistic Communication and Speech Acts*. The MIT Press.
- [2] Dickens, C. (1992). *Oliver Twist*. David Campbell Publishers Ltd.
- [3] Hemingway, E. (1993). *A Farewell to Arms*. David Campbell Publishers Ltd.
- [4] Mc Cullough, C. (1977). *The Thorn Birds*. Harper & Row Publishers.
- [5] Quirk, R & Greenbaum, S. (1973). *A University Grammar of English*. Longman.
- [6] Steinbeck, J. (1993). *The Grapes of Wrath*. David Campbell Publishers Ltd.
- [7] Dickens, C. (2003). *Em bé bơ vơ*. Translated by Hà Mai Anh. Long An Publishing House.
- [8] Hemingway, E. (2005). *Giã từ vũ khí*. Translated by Giang Hà Vĩ. Nxb Văn hóa – Thông tin.
- [9] Hemingway, E. (1986). *The Short Happy Life of Francis Macomber*. Translated by Mạc Mạc. Hanoi: Foreign Languages Publishing House.
- [10] Hill, L. A. (1986). *Intermediate Stories for Reproduction 2*. Translated by Nguyễn Mạnh Bùi Nghĩa & Nguyễn Thị Mai Hương. Ho Chi Minh: College of Teacher Training.
- [11] Hill, L. A. (1996). *Elementary Steps to Understanding*. Translated by Lê Huy Lâm. Tre Publishing House.
- [12] Mc Cullough, C. (2004). *Tiếng chim hót trong bụi mận gai*. Translated by Phạm Minh Hương. Literature Publishing House.
- [13] Nguyễn Quốc Hùng, M. A. (2006). *Học tiếng Anh qua các câu chuyện kể 2*. Nxb Tổng hợp Tp Hồ Chí Minh.
- [14] Pierce, T. & Cochrane, E. (1994). *20th Century English Short Stories* (Vol I & II). Translated by Mai Khắc Hải & Mai Khắc Bích. Đà Nẵng Publishing House.
- [15] Segal, E. (2000). *Love Story*. Translated by Bích Thủy & Hùng Cường. Hanoi: Thanh nien Publishing House.
- [16] Steinbeck, J. (1994). *Chùm nho phẫn nộ*. Translated by Phạm Thủy Ba. Nxb Hội nhà văn.

NGHIÊN CỨU VỀ THỰC TRẠNG SỬ DỤNG VÀ MỘT SỐ GIẢI PHÁP CHO VIỆC SỬ DỤNG TRANH ẢNH TRONG CÁC GIỜ DẠY MÔN NÓI TIẾNG ANH Ở MỘT SỐ TRƯỜNG THCS Ở TỈNH QUẢNG BÌNH

AN INVESTIGATION INTO THE USE OF PICTURES IN ENGLISH SPEAKING CLASSES AT QUANG BINH LOWER SECONDARY SCHOOLS AND SOME PRACTICAL SUGGESTIONS

SVTH: NGUYỄN VĨNH HIỀN

Lớp : 04SPA02 Khoa : Tiếng Anh- Trường Đại học Ngoại Ngữ

GVHD: TS LƯU QUÝ KHƯƠNG

Phòng KH-SDH&HTQT, Trường Đại học Ngoại ngữ

TÓM TẮT

Ngày nay, phương pháp giảng dạy hiện đại khuyến khích giáo viên tăng cường sử dụng các phương tiện đồ dùng dạy học trong lớp, đặc biệt là tranh ảnh. Đồng thời, công cuộc đổi mới trong giảng dạy tiếng Anh ở bậc phổ thông đòi hỏi nhà trường phải rèn luyện cho học sinh có một khả năng giao tiếp tốt bằng tiếng Anh. Tuy nhiên việc dạy môn nói tiếng Anh ở một số trường THCS cũng như việc sử dụng tranh ảnh trong các giờ dạy môn nói nhằm gây hứng thú cho học sinh còn chưa được xem trọng. Vì vậy, đề tài nhằm tìm hiểu việc sử dụng tranh ảnh trong các giờ dạy môn nói tiếng Anh ở một số trường THCS tại Quảng Bình và đưa ra một số giải pháp cho việc sử dụng tranh ảnh một cách hiệu quả giúp nâng cao chất lượng dạy học môn nói tiếng Anh ở trường THCS tại Quảng Bình.

ABSTRACT

Nowadays, modern teaching methodology encourages the use of as many media, especially pictures as possible in classroom. At the same time, the innovation in English teaching at general education level demands that the schools should provide students with a good communicative skill in English. However, nowadays teaching English speaking at many Lower secondary school as well as the use of pictures in English speaking classrooms to motivate learners haven't been paid due attention to. Therefore, this article aims at researching the use of pictures in English speaking classes at Quang Binh lower secondary schools and put forward some practical suggestions to improve the quality of English speaking teaching and learning at Quang Binh lower secondary schools.

1. Mở đầu:

Ngày nay cùng với việc đẩy mạnh chất lượng giáo dục, các phương tiện phục vụ cho dạy học cũng được quan tâm đáng kể. Sử dụng tranh ảnh một phương tiện dạy học hữu ích - là một trong những đề tài được các giáo viên dạy tiếng Anh bàn luận trong nhiều năm qua. Tranh ảnh tồn tại ở xung quanh chúng ta, trên đường đi, tại các công sở, trong các ngôi nhà, thậm chí trong những lúc chúng ta vui chơi giải trí, vậy tại sao nó lại không có mặt trong các lớp học tiếng Anh? Tranh ảnh thú vị có thể tạo ra ngữ cảnh, thúc đẩy quá trình hiểu và diễn đạt các chủ đề làm cho lớp học trở nên sinh động và kích thích người học tham gia vào các hoạt động học. Có thể nói chúng thực sự là chìa khóa cho học tập.

Tuy nhiên, đối với một số không ít giáo viên, việc sử dụng tranh ảnh trong các giờ học tiếng Anh nói chung và giờ học môn nói riêng chỉ thích hợp với các em học sinh ở lứa tuổi mẫu giáo hoặc tiểu học. Điều này lý giải cho thực trạng vì sao rất ít giáo viên ở cấp trung học cơ sở hay trung học phổ thông sử dụng tranh ảnh trong các giờ dạy của mình hoặc chỉ sử dụng một vài bức tranh đơn giản cho các hoạt động dạy môn nói tiếng Anh của mình.

Đề tài nghiên cứu này ra đời nhằm tìm hiểu thực trạng về việc sử dụng tranh ảnh trong các giờ dạy môn nói tiếng Anh cho học sinh lớp 9 tại ba trường trung học cơ sở (THCS) là Xuân Thủy, Phong Thủy, Kiến Giang ở tỉnh Quảng Bình đồng thời đề tài cũng đề xuất một số giải pháp cho việc sử dụng tranh ảnh có hiệu quả trong các giờ dạy nói tiếng Anh.

2. Nội dung

2.1. Thực trạng sử dụng tranh ảnh trong các giờ dạy môn nói ở các trường THCS ở tỉnh Quảng Bình.

Quảng Bình là một vùng đất nghèo nhưng có truyền thống hiếu học của dải đất miền Trung đầy nắng gió. Cơ sở vật chất kỹ thuật dùng cho công tác dạy và học ở đây còn rất khó khăn, nghèo nàn và lạc hậu. Chính vì vậy các phương tiện sử dụng trong các giờ dạy thường rất đơn giản. Có lẽ đây cũng là một trong những nguyên nhân khiến cho tranh ảnh- một phương tiện dạy học rất đơn giản nhưng nếu khai thác tốt có thể mang lại nhiều lợi ích được sử dụng rộng rãi trong các giờ học nói chung và các giờ học nói tiếng Anh nói riêng ở tỉnh Quảng Bình.

Theo khảo sát của chúng tôi đối với 15 giáo viên tiếng Anh tại 3 trường THCS nêu trong phần Mở đầu, hầu hết các giáo viên tiếng Anh ở đây đều có sử dụng tranh ảnh trong tất cả các giai đoạn của một tiết dạy môn nói bắt đầu từ *trước khi vào nội dung chính của bài*(43.5%) đến trong *lúc dạy nội dung chính* (30.4) và ngay cả *sau phần nội dung chính của bài*(26.1%). Số lần sử dụng tranh ảnh trong các tiết học lặp lại từ 1 đến 3 lần phụ thuộc vào nội dung của bài học cũng như các hoạt động sử dụng tranh ảnh. Phần lớn trong các giờ dạy môn nói tiếng anh, các giáo viên ở đây thường sử dụng tranh ảnh cho các hoạt động như *đoán nội dung dựa trên hình ảnh, kể chuyện theo tranh, so sánh sự giống và khác nhau giữa hai bức tranh...*

Do việc thiếu các công nghệ hiện đại phục vụ cho quá trình dạy và học cho nên *sách báo, tạp chí* trở thành một nguồn tìm kiếm chủ yếu cho các giáo viên ở đây có được những bức tranh sử dụng trong các tiết dạy môn nói. Bên cạnh sách báo và tạp chí, *sách giáo khoa* cũng là một nguồn cung cấp tranh ảnh quý giá. Khảo sát của chúng tôi cho thấy một thực tế là rất ít giáo viên ở các ngôi trường này dùng những hình ảnh do chính bản thân họ là những người họa sĩ. Một điều đáng quan ngại nữa là Internet - một công cụ tìm kiếm hữu ích trong thời buổi bùng nổ thông tin toàn cầu hiện nay- vẫn chưa phát huy được tác dụng tối đa ở những ngôi trường này. Rất ít giáo viên truy cập vào Internet để tìm kiếm tranh ảnh phục vụ cho giờ dạy của họ. Bảng 2.1 dưới đây thể hiện kết quả điều tra vừa trình bày.

Bảng 2.1 Nguồn tìm kiếm tranh ảnh sử dụng cho các tiết học nói tiếng anh

Nguồn tìm kiếm tranh ảnh	Số lượng GV được hỏi	%
Mạng Internet	5	11.16
Sách báo, tạp chí	20	48.8
Sách giáo khoa	15	36.6
Tranh tự vẽ	2	4.9
Tổng cộng	41	100

Một điều đáng bàn ở đây là các phương tiện được sử dụng để giới thiệu những bức tranh này trong giờ học. Máy vi tính và máy chiếu là những phương tiện ít dùng cho các tiết học nói ở những ngôi trường này mặc cho những tiện ích các thiết bị này có thể mang

lại. Điều này cũng khá dễ hiểu, ở Quảng Bình mỗi trường THCS có số lượng học sinh khoảng trên dưới 45 em một lớp và mỗi trường có từ 5 đến 7 lớp 9 chỉ được trang bị một phòng máy vi tính với số lượng máy có hạn và một máy chiếu nhằm phục vụ cho việc dạy nghề môn tin học cho học sinh lớp 9. Thỉnh thoảng những phòng máy này được sử dụng trong các tiết dạy thao giảng hay là thi giáo viên dạy giỏi. *Phương tiện phổ biến nhất được dùng để giới thiệu những bức tranh phục vụ cho tiết học chính là những tấm bìa các tông to vẽ sẵn những hình cần dùng hoặc là dùng để dán những bức tranh đã tìm từ trước.* Giải thích về nguyên nhân sử dụng loại phương tiện này, các giáo viên tiếng Anh ở đây cho biết đó chính là do sự tiện lợi cũng như chi phí thấp phù hợp với thu nhập của các thầy cô giáo tại đây. *Bảng đen* cùng với sự tiện dụng vốn có của nó cũng được các giáo viên tiếng Anh khai thác tối đa cho việc trình bày những bức tranh của mình. Bảng 2.2 dưới đây sẽ đưa ra những con số về thực trạng này.

Bảng 2.2: Phương tiện dùng để giới thiệu tranh ảnh trong giờ dạy nói tiếng Anh

Phương tiện trình chiếu	Số lượng GV được hỏi	%
Máy vi tính và máy chiếu	7	20
Bảng	13	37.1
Bìa cứng	15	42.9
Tổng cộng	35	100

Việc tìm kiếm và sử dụng tranh ảnh trong các tiết học môn nói theo như các giáo viên tiếng Anh ở đây gặp không ít khó khăn. Khó khăn đầu tiên phải nói đến là việc *tìm thấy một bức tranh phù hợp với nội dung bài học và hoạt động sử dụng trong tiết nói.* Thực tế là một người giáo viên phải bỏ ra rất nhiều thời gian cho việc soạn giáo án, việc chuẩn bị các hoạt động dạy học và thật là không dễ cho họ để tìm được một bức tranh vừa đẹp, hấp dẫn thu hút sự chú ý của học sinh vừa phải phù hợp với nội dung của các hoạt động mà họ đã chuẩn bị. Một vấn đề nữa làm cho các giáo viên tiếng Anh ở đây cảm thấy băn khoăn khi sử dụng tranh ảnh trong các giờ dạy môn nói là *nhiều bức tranh quá khó để cho các em có thể hiểu được nội dung thể hiện trong tranh cũng như có thể chuyển tải được từ ngôn ngữ hình ảnh sang lời nói.* Đồng thời, theo như một số giáo viên thì *sử dụng tranh ảnh trong các giờ dạy có thể làm cho các em mất tập trung, chỉ chú ý vào các chi tiết vụn vặt của bức tranh mà không mấy quan tâm đến nội dung yêu cầu của bài học.* Tuy nhiên, hầu hết giáo viên tham gia khảo sát đều thừa nhận rằng *khó khăn lớn nhất trong việc dùng tranh ảnh trong lớp học nói tiếng Anh là sự mất nhiều thời gian trong việc chuẩn bị tranh và dùng tranh trong giờ học* vốn dĩ có vốn thời gian đã rất hạn chế để có thể chuyển tải hết các nội dung cần phải dạy trong bài theo quy định của Tổ chuyên môn.

Bảng 2.3 : Những khó khăn trong việc sử dụng tranh ảnh trong giờ dạy nói tiếng Anh

Khó khăn trong việc sử dụng tranh ảnh	Số lượng GV được hỏi	%
Tranh ảnh quá khó cho học sinh hiểu	3	20
Tranh ảnh có thể làm giảm sự tập trung của học sinh	2	13.3
Tranh ảnh làm mất nhiều thời gian	10	66.7

Tổng cộng	15	100
-----------	----	-----

Mặc dù gặp không ít khó khăn trong việc sử dụng tranh ảnh trong các hoạt động nói, nhưng các giáo viên tiếng Anh ở đây vẫn rất tin tưởng vào việc sử dụng loại phương tiện dạy học này. Giải thích về điều này, những người cho tin cho rằng tranh ảnh đem lại rất nhiều lợi ích cho việc dạy môn nói. Hầu hết họ đều thống nhất rằng *tranh ảnh hấp dẫn học sinh, kích thích những hứng thú học tập ở các em, lôi cuốn các em tham gia vào các hoạt động nói một cách dễ dàng hơn so với việc sử dụng các phương tiện dạy học khác*. Một số ý kiến khác cho rằng, *tranh ảnh cung cấp thông tin cho các hoạt động được sử dụng trong giờ nói*. Các em học sinh sẽ khai thác các thông tin từ những bức tranh và sau đó đưa vào các hoạt động nói của lớp học. Một lợi ích nữa cũng được các giáo viên ở đây quan tâm đến là *tính kinh tế về chi phí cũng như thời gian của tranh ảnh*: chúng có thể được sử dụng nhiều lần với nhiều hoạt động khác nhau.

Bảng 2.4: Những lợi ích của việc sử dụng tranh ảnh trong giờ nói tiếng Anh

Thuận lợi	Số lượng GV được hỏi	%
Tranh ảnh hấp dẫn học sinh, kích thích những hứng thú học tập ở học sinh	13	43.3
Tranh ảnh có thể được sử dụng nhiều lần với nhiều hoạt động khác nhau.	4	14.3
Tranh ảnh giúp cho việc cung cấp thông tin cho các hoạt động được sử dụng trong giờ nói	13	43.3
Tổng cộng	30	100

2.2 Một số giải pháp cho việc sử dụng tranh ảnh trong giờ nói tiếng Anh đạt hiệu quả cao ở các trường THCS của tỉnh Quảng Bình

Hầu hết các giáo viên tiếng Anh được hỏi đều cho rằng *trở ngại lớn nhất trong việc sử dụng tranh ảnh trong các giờ dạy môn nói là trở ngại về thời gian*. Để có thể giải quyết được vấn đề này chúng ta cần phải lưu ý một số vấn đề sau. Người giáo viên để có thể tiết kiệm được thời gian chuẩn bị cũng như thời gian tiết học thì chỉ nên lựa chọn những bức tranh đơn giản, dễ tìm và dễ để trình bày trên lớp. Mỗi một giáo viên nên lưu giữ cẩn thận những bức tranh đã được sử dụng trong các hoạt động nói tại tất cả các thời điểm của tiết học. Việc lưu giữ này có thể giúp cho các thầy cô tiết kiệm được thời gian và tiền bạc chuẩn bị cho những bài học sau này bởi một bức tranh có thể được sử dụng nhiều lần, nhiều bài với nhiều hoạt động khác nhau. Thêm vào đó, sử dụng lại những bức tranh có thể làm cho học sinh quen dần với những yêu cầu của từng bức tranh từ đó có thể tiết kiệm được thời gian của tiết học.

Giải pháp thứ hai được đưa ra nhằm giải quyết những khó khăn trong việc sử dụng tranh ảnh trong các giờ dạy môn nói là *người giáo viên cần phải khéo léo lựa chọn bức tranh phù hợp với trình độ của học sinh*. Tranh quá khó sẽ mang lại những ảnh hưởng xấu với hứng thú học tập của học sinh. Các em sẽ cảm thấy chán và khó để tiếp tục tập trung vào nội dung của bài học sau khi đã dành quá nhiều thời gian đoán xem nội dung ẩn giấu

đăng sau hình ảnh của bức tranh. Vì vậy trình độ của học sinh là một trong những yếu tố phải được quan tâm hàng đầu trong việc lựa chọn bức tranh sử dụng trong các tiết học. Bên cạnh, người giáo viên cũng cần phải đảm bảo *nội dung của tranh ảnh phù hợp với nội dung của bài học*, với mục tiêu mà bài học nói hướng đến. Lựa chọn được những tranh ảnh phù hợp sẽ mang lại những hiệu quả cao cho quá trình dạy và học.

Một giải pháp quan trọng nữa được đưa ra cho các giáo viên tiếng Anh ở các trường THCS ở Quảng Bình nhằm sử dụng tranh ảnh hiệu quả là việc *sử dụng khoa học công nghệ vào quá trình giảng dạy của mình*. Các thầy cô có thể truy cập vào mạng Internet để tìm kiếm những bức tranh hấp dẫn và phù hợp nhất. Sau đó, nhờ vào các loại thiết bị công nghệ cao như máy vi tính và máy chiếu để mang đến cho lớp học những hình ảnh, bức tranh có chất lượng màu sắc đảm bảo nhất. Nhờ đó, chất lượng của tranh ảnh sử dụng trong các tiết học nói sẽ được nâng cao, đáp ứng được nhu cầu dạy và học của cả giáo viên và học sinh.

Cuối cùng, *tính đa dạng của các hoạt động sử dụng tranh ảnh trong giờ nói cũng cần được lưu ý*. Hầu như các giáo viên tiếng Anh ở các ngôi trường này sử dụng tranh ảnh với 3 hoạt động chính là đoán tranh, kể chuyện theo tranh và so sánh tìm ra điểm giống nhau và khác nhau giữa 2 bức tranh. Nếu những hoạt động này không được cải biến, làm cho phong phú mà cứ lặp đi lặp lại chắc chắn sẽ dẫn đến hiện tượng chán học, giảm hứng thú học tập ở các em học sinh.

3. Kết luận

Từ những gì đã tìm hiểu, phân tích và thông qua những kết quả đã thu được, người nghiên cứu xin đề xuất một số khuyến nghị như sau. Cho dù gặp một vài trở ngại trong vấn đề thời gian, khó khăn đối với học sinh trong việc chuyển tải từ ngôn ngữ hình ảnh sang ngôn ngữ lời nói, không ai có thể phủ nhận được những lợi ích to lớn mà việc sử dụng tranh ảnh trong giờ dạy nói tiếng Anh mang lại. Để có thể nâng cao được hiệu quả của việc sử dụng tranh ảnh trong các giờ dạy môn nói người giáo viên cần phải lưu ý đến chất lượng của hình ảnh, đến trình độ của học sinh, đến thời gian và đặc biệt cần biết tận dụng những thành tựu của khoa học công nghệ để áp dụng vào lớp học. Đặc biệt, phải xem việc sử dụng tranh ảnh hỗ trợ trong giờ giảng là một bộ phận hợp thành quan trọng của bài giảng khi chuẩn bị giáo án. Hàng năm nhà trường nên tổ chức các Hội thi giáo viên sáng tạo đồ dùng dạy học, trong đó có tranh ảnh để bổ sung vào nguồn tranh ảnh nhằm nâng cao hiệu quả giờ học nói tiếng Anh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] English Department (2004), *Language Teaching Methodology*, (Internal Circulation), CFL, UD
- [2] Kem Sarabria (1988), *A Picture's Worth a Thousand Words*, Prentice Hall Regent, Englewood Cliffs, NJ 07632
- [3] Lưu Quý Khương (2006), *A Practical Course for Teaching English as a Foreign Language*, (Internal Circulation), CFL, UD
- [4] Nguyễn Quốc Hùng (2004), *Classroom Techniques in Teaching English in Vietnam*, NXB Giáo dục.
- [5] Nguyễn Quốc Hùng (2004), *Dạy- Học Tiếng Anh*, NXB Tổng Hợp TPHCM.