

XỬ LÝ NGỮ LIỆU ĐẦU VÀO TRONG GIẢNG DẠY TIẾNG ANH

LINGUISTIC INPUT PROCESSING IN ENGLISH TEACHING

ĐỖ HẠNH CHI

(ThS; Đại học Ngoại ngữ, ĐHQG Hà Nội)

Abstract: This paper first aimed at listing out all the opportunities of input during pre-task stage, then it looked at the current organisation of these opportunities and the extent to which they could meet students' needs. In order to achieve those goals, the researcher employed questionnaires and observations as triangulated method to collect data from the participation of 120 students and 13 teachers. It was found that most of the teachers and students were aware of the significant role of input opportunities and teacher frequently offered students with these opportunities for input. However, the methods teacher used to organise these opportunities were not varied due to the lack of time and facilities. Thus, to make Speaking lessons more effective and valuable to students, solutions should be put forward from the sides of students, teachers as well as task designers.

Key words: input; input opportunities; pre-task; TBLT; task-based language teaching.

1. Đặt vấn đề

1.1. Trong quá trình học tập và làm việc tại Khoa Sư phạm tiếng Anh (SPTA), Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, dưới góc độ là người học và cả người dạy, chúng tôi nhận thấy đối với rất nhiều sinh viên thì việc thiếu ngữ liệu đầu vào (được hiểu là ngôn ngữ hoặc ý tưởng để thực hiện hoạt động sử dụng tiếng Anh) là một trong những rào cản lớn nhất khi học kỹ năng nói. Tầm quan trọng của ngữ liệu đầu vào trong việc tiếp nhận và sử dụng ngôn ngữ đã được nhiều học giả nói đến như Krashen [1] và Richards và Rodgers [2]. Nếu không có những “ngữ liệu đầu vào dễ hiểu” (“comprehensible input” [1]) thì sinh viên rất khó có thể đưa ra những phát ngôn có ý nghĩa và tương đối giống với người bản ngữ. Vì vậy bản thân giáo viên và cả sinh viên nhất thiết phải nhận thức được tầm quan trọng của ngữ liệu đầu vào trong giai đoạn chuẩn bị trong một nhiệm vụ nói tiếng Anh (pre-task stage) và coi nó là bắt buộc. Tuy nhiên theo bản thân quan sát của chúng tôi, giảng viên và sinh viên của Khoa SPTA thực sự hiểu tầm quan trọng của ngữ liệu đầu vào và việc thực hiện các bước chuẩn bị này cũng chưa được đề cao và thực hiện thường xuyên. Đó là lí do chúng tôi đã tiến hành nghiên cứu các giờ học nói của sinh viên năm thứ nhất tại khoa SPTA.

1.2. Chúng tôi tìm hiểu về những cách thức mà giáo viên dạy kỹ năng nói có thể sử dụng và đã sử dụng để xử lý và cung cấp ngữ liệu đầu vào giúp sinh viên thực hiện các nhiệm vụ nói tiếng Anh. Sau đó nghiên cứu này nhằm tìm ra mức độ mà những phương pháp này có thể đáp ứng được nhu cầu của sinh viên trong quá trình nói.

Câu hỏi nghiên cứu gồm có: 1) Có thể có những cách xử lý ngữ liệu đầu vào như thế nào?; 2) Giáo viên nếu có thì đang giúp sinh viên xử lý ngữ liệu đầu vào theo những cách nào trong bước chuẩn bị của các giờ học nói? 3) Mức độ đáp ứng nhu cầu của các hoạt động này đối với sinh viên là như thế nào?

2. Một số thuật ngữ được sử dụng trong bài viết

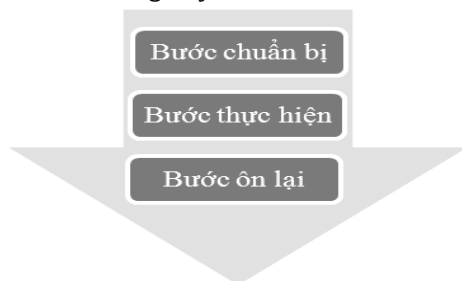
2.1. Dạy học theo nhiệm vụ

Sau khi nghiên cứu các cách định nghĩa của một số tác giả như Callies [3], Nunan [4], Willis (1996, được trích dẫn trong [5]), Richard và Rodgers [2], Skehan và Foster [6] và Curran [5], chúng tôi rút ra rằng dạy học theo nhiệm vụ là một trào lưu trong dạy học ngoại ngữ mà trong đó người học phải hoàn thành một nhiệm vụ học tập nào đó. Vì vậy nhiệm vụ chính là trung tâm của cả giờ học. Trong cách tiếp cận này thì sản phẩm là một thành tố rất quan trọng mà sinh viên cần phải đạt được, vì vậy nên ngữ liệu đầu vào cũng cần phải được cung cấp một cách linh

hoạt dựa trên những gì sinh viên cần trong quá trình thực hiện nhiệm vụ.

Trong mô hình dưới đây, Skehan [7] đưa ra một khung dạy học theo nhiệm vụ.

Hình 1. Khung dạy học theo nhiệm vụ [7]



Trong bước chuẩn bị (pre-task), giáo viên có thể trực tiếp hoặc gián tiếp dạy về các kiến thức ngữ pháp, từ vựng, giúp học sinh ý thức được các hoạt động, hoặc giới thiệu về các hoạt động và học sinh quan sát hoạt động tương tự với nhiệm vụ chính hoặc/ và lên kế hoạch về ngôn ngữ và nhận thức. Trong cuốn sách của mình, Ellis [8] cho rằng khung mà Skehan đưa ra phản ánh được trình tự thời gian của một buổi học. Ông cho rằng chỉ có bước thực hiện nhiệm vụ (during-task) là bắt buộc trong dạy và học ngoại ngữ, tuy nhiên hai bước chuẩn bị và ôn lại cũng đóng vai trò quan trọng trong việc “giúp tối đa hóa tác dụng của nhiệm vụ đối với việc phát triển ngôn ngữ”, đặc biệt bước đầu tiên.

Như vậy, trong các lý thuyết về dạy học theo nhiệm vụ thì ngoài phần trọng tâm là nhiệm vụ nói thì giai đoạn chuẩn bị cũng đóng vai trò cực kỳ quan trọng, mà theo chúng tôi này là không thể thiếu được đối với người học ngoại ngữ, không những nhằm khơi gợi những ngôn ngữ đã biết mà còn học được những ngữ liệu mới để sẵn sàng thực hiện nhiệm vụ học tập một cách tốt nhất.

2.2. Các kỹ thuật thường được sử dụng trong bước chuẩn bị một nhiệm vụ

Willis (1996, được trích dẫn trong [7]) đưa ra gợi ý về cách khám phá chủ đề với nhóm học tập và những từ vựng quan trọng, gồm có: 1) Khai thác tài liệu (material exploitation): sử dụng tranh ảnh hoặc bài viết hướng vào chủ đề; 2) Công não (brainstorming): có thể đưa ra một danh sách, hoặc so sánh các ý tưởng, chia sẻ kinh nghiệm; 3) Kích thích ngôn ngữ (activating

language): khơi gợi và cung cấp từ vựng cần thiết.

Richard [9], áp dụng ý tưởng của Willis (1996, được trích dẫn trong [5]) về cách thức bắt đầu một nhiệm vụ, cho rằng trong bước tiền nhiệm vụ thì hoạt động chính là giới thiệu về chủ đề và nhiệm vụ. Ông cũng đưa ra một khung mà theo đó có thể tiến hành bước tiền nhiệm vụ. Ông cho rằng trong bước này giáo viên cần thiết phải chỉ ra các ngôn ngữ quan trọng có thể được sử dụng, hoặc tranh ảnh, ... để giới thiệu về chủ đề.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng tổng quan lý thuyết, dữ liệu định lượng và định tính nhằm đảm bảo giá trị của kết quả thu được theo Campbell và Fiske (1959, được trích dẫn trong Cohen và cộng sự [10]).

Câu hỏi nghiên cứu số 1 được trả lời dựa trên việc nghiên cứu những nghiên cứu trước đây nhằm đưa ra một bảng tổng hợp các phương pháp giáo viên có thể tiến hành xử lý ngữ liệu đầu vào.

Đối với câu hỏi số 2 và 3, đối tượng cung cấp dữ liệu cho nghiên cứu này là các sinh viên năm thứ nhất thuộc hệ sư phạm và các giáo viên tham gia giảng dạy kỹ năng nói của năm thứ nhất tại khoa Sư phạm tiếng Anh. Bảng hỏi và quan sát lớp học được sử dụng để làm công cụ thu thập dữ liệu. Do số lượng lớp thuộc hệ sư phạm là 13 lớp, chúng tôi quyết định chọn 6 lớp, vì vậy quãng tần số cần có được và bảng mã hóa các đối tượng lớp học theo quãng tần số được tính như dưới đây.

Hình 2. Quãng tần số trong việc chọn mẫu đối tượng nghiên cứu

$$f = \frac{N}{sn} \quad f = \text{quãng tần số}$$

$$f = \frac{13}{6} \quad N = \text{số lượng đối tượng nghiên cứu}$$

$$f = 2.16 \quad sn = \text{số lượng mẫu sẽ chọn}$$

(Áp dụng công thức tính của [10])

Trong mỗi lớp, 20 học sinh được chọn ngẫu nhiên nên đối tượng tham gia nghiên cứu gồm 120 sinh viên độ tuổi từ 18 đến 20 đến từ 6 lớp. Việc dự giờ đã được sự đồng ý 3 giáo viên của mỗi lớp trong 5 lớp ngẫu nhiên mà người nghiên cứu có thể dự giờ.

Dữ liệu thu thập từ sinh viên và giáo viên được lấy theo các cách khác nhau và được đối chiếu. Cụ thể, hai bộ câu hỏi được dùng cho hai nhóm đối tượng là 120 sinh viên từ 13 lớp học nói và 13 giáo viên. Cùng với quan sát của chúng tôi, dữ liệu về mức độ quan trọng cũng như các cách thức tiến hành cung cấp ngữ liệu đầu vào sẽ được tập hợp từ nhiều phía.

Bảng 1. Các lớp tham gia khảo sát

	Những lớp được yêu cầu	Những lớp đồng ý
Những lớp tham gia khảo sát	Ex	Ex
	E(x+2)	E(x+2)
	E(x+4)	E(x+4)
	E(x+6)	E(x+6)
	E(x+8)	E(x+8)
	E(x+10)	E(x+10)

Bảng hỏi được phát cho giáo viên và sinh viên nhằm tìm ra cách nhìn nhận của họ về tầm quan trọng của việc cung cấp ngữ liệu đầu vào cũng như tần suất sử dụng các cách cung cấp khác nhau và cuối cùng là mức độ đáp ứng yêu cầu của sinh viên. Trong bước tiếp theo, chúng tôi tiến hành quan sát những lớp học mà chúng tôi có thể tiếp cận được.

Dữ liệu thu được dưới dạng câu hỏi đóng được đưa ra dưới dạng số liệu để trả lời từng câu

hỏi nghiên cứu. Dữ liệu từ câu hỏi mở được viết ra và phân loại giúp phân tích rõ hơn cho câu hỏi nghiên cứu số 2 về lí do tại sao các giáo viên lại sử dụng một cách thức cung cấp ngữ liệu nào đó. Dữ liệu thu được từ quan sát lớp học cũng là một nguồn tư liệu quan trọng để trả lời câu hỏi 2 và 3, giúp tăng thêm độ chính xác và độ tin cậy của nghiên cứu.

Với mỗi câu hỏi nghiên cứu, dữ liệu được đưa ra dưới dạng bảng hoặc biểu đồ cùng với thảo luận về các dữ liệu này. Cuối cùng, các dữ liệu lời nói thu được từ các câu hỏi mở được trích dẫn nhằm minh họa cho dữ liệu thu được.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Các phương pháp xử lí ngữ liệu đầu vào

Chúng tôi cho rằng một nhiệm vụ nếu được sử dụng tốt có thể cung cấp rất nhiều nguồn tư liệu và cơ hội học tập cho sinh viên. Bước chuẩn bị nhiệm vụ chính là cơ hội để người học được bước đầu tiếp xúc và khám phá những kiến thức mà nhiệm vụ mang đến.

Từ các nghiên cứu của Burkart [11] và Hover (1986, được trích dẫn trong [4]), chúng tôi đã tổng hợp và phân loại thành một bảng các cách thức cung cấp ngữ liệu đầu vào trong bước tiền nhiệm vụ của lớp học nói như Bảng 3.

Bảng 2. Phân loại các phương pháp xử lí ngữ liệu đầu vào

Ngữ liệu đầu vào		
Ngôn ngữ		Phi ngôn ngữ
Tập trung vào nội dung	Tập trung vào hình thái	
Học sinh xem: <i>Phim, các đoạn phim, bài hát, kịch, v.v.; Các chương trình TV, bản tin</i>	Học sinh nghe: <i>Từ vựng, ngữ pháp, phát âm; Các từ ngữ liên quan đến văn cảnh; Các chức năng giao tiếp</i>	Học sinh xem: <i>Bảng biểu, bản đồ; Tranh, ảnh; Đồ vật thật, hành động điệu bộ; Phim hoặc các đoạn phim ngắn không lời</i>
Học sinh đọc: <i>Các bài báo, chuyên mục trên báo; tạp chí, chuyên san, v.v.; Truyện ngắn, thơ và kịch; Sách quảng cáo, áp phích; Thư tín; Thời khóa biểu, lịch trình, biên bản họp; Sách hướng dẫn, công thức nấu ăn; Truyện tranh, sách ảnh</i>	Học sinh đọc: <i>Từ vựng, ngữ pháp, phát âm; Các từ ngữ liên quan đến văn cảnh; Các chức năng giao tiếp</i>	Học sinh động não về: <i>Bảng biểu, bản đồ; Tranh, ảnh; Đồ vật thật, hành động điệu bộ; Phim hoặc các đoạn phim ngắn không lời</i>
Học sinh động não về: <i>Từ vựng; Ý tưởng</i>	<i>Từ vựng, ngữ pháp, phát âm; Các từ ngữ liên quan đến văn cảnh; Các chức năng giao tiếp</i>	

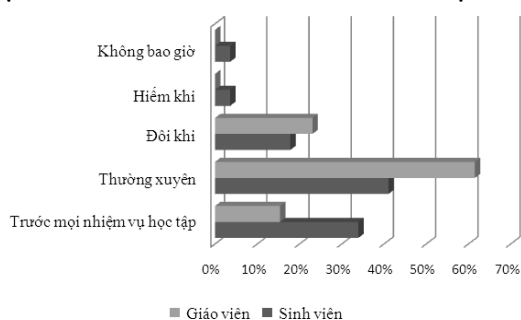
Từ bảng tổng hợp, có thể thấy có rất nhiều cách giáo viên có thể vận dụng để hướng người học đến nhiệm vụ nói và biến nó thành một trải nghiệm thú vị cũng như là một cơ hội học tập quý giá cho mỗi người học tự khám phá.

4.2. Những cách thức mà giáo viên đang sử dụng để cung cấp ngữ liệu đầu vào cho sinh viên trong bước chuẩn bị một nhiệm vụ nói

Câu hỏi thứ hai giúp tìm hiểu hai vấn đề: 1) Tần suất giáo viên cung cấp ngữ liệu đầu vào trong bước tiền nhiệm vụ và 2) Tần suất giáo viên sử dụng các cách thức khác nhau để cung cấp ngữ liệu đầu vào.

Trước tiên, tần suất giáo viên cung cấp ngữ liệu đầu vào cho sinh viên được thể hiện qua hình sau.

Hình 3. Tần suất giáo viên cung cấp ngữ liệu đầu vào cho sinh viên khi chuẩn bị nói



34% sinh viên cho rằng họ được giáo viên cung cấp ngữ liệu đầu vào trước mọi nhiệm vụ nói trong khi đó chỉ có 15% giảng viên có cùng ý kiến. Nói chung, từ ý kiến của giảng viên và sinh viên, chúng ta thấy ngữ liệu đầu vào được cung cấp khá thường xuyên trong các bước chuẩn bị nhiệm vụ nói. Qua dự giờ 3 buổi học nói, chúng tôi cũng nhận thấy tất cả các nhiệm vụ nói đưa ra đều có các hoạt động hỗ trợ trước đó. Nói cách khác, giáo viên đã chú trọng đến việc xử lý ngữ liệu đầu vào cho sinh viên. Tuy nhiên có một giáo viên đã chia sẻ rằng họ cũng đôi lúc phải bỏ qua bước này do lịch trình dày đặc của môn học, chỉ khi nào nhiệm vụ khó thực hiện họ mới cảm thấy bắt buộc phải đưa ra các phần chuẩn bị nhiệm vụ kĩ càng, và sinh viên cũng “có thể tận dụng nguồn tài liệu có sẵn trong sách”. Điều này cũng hợp lí với ý kiến

của Willis (1996, được trích dẫn trong [5]) khi ông cho rằng ngoài việc bắt sinh viên động não, hay khởi động những kiến thức họ hiện có thì họ cũng có thể sử dụng tài liệu mà họ có sẵn.

Thứ hai, quan sát của chúng tôi cho thấy, cách thức giáo viên đưa ra các hoạt động xử lý ngữ liệu đầu vào cũng hết sức khác nhau. Giáo viên hầu như thường xuyên sử dụng các phương pháp ngôn ngữ để khởi động sinh viên với các nhiệm vụ nói. Đây là điều dễ hiểu vì nếu có ngữ liệu đầu vào ngôn ngữ sẽ giúp ích nhiều cho sinh viên khi nói. Tuy nhiên qua kết quả nghiên cứu thì phần lớn giảng viên sử dụng các phương pháp tập trung vào hình thái ngôn ngữ (form) nhiều hơn là nội dung (content). Giảng viên thường dành nhiều thời gian giới thiệu các từ ngữ liên quan đến ngữ cảnh, cấu trúc, phát âm hơn là giúp sinh viên hiểu thấu đáo chủ đề mà họ phải nói đến bằng cách xem hoặc đọc về chủ đề đó. Có lẽ phần nhiều lí do là vì điều kiện không cho phép. Một giáo viên viết trong bảng khảo sát rằng “những phương pháp như xem phim hay kịch cần có các trang thiết bị mà hoàn cảnh trường mình hiện giờ không cho phép.”

Cùng với lí do cơ sở vật chất thì thời gian hạn hẹp cũng là rào cản khiến các giảng viên không thể sử dụng nhiều phương pháp khác nhau. Giải pháp của họ chính là các hoạt động công não. Một giáo viên giải thích rằng cô “thường tận dụng hoạt động công não vì nó dễ thực hiện và không yêu cầu trang thiết bị đặc biệt nào. Đây cũng là cách thức đẩy suy nghĩ của sinh viên.”

Nói chung, kết quả nghiên cứu cho thấy ngoài công não thì hầu như các hoạt động khác tập trung vào nội dung chủ đề đều ít được sử dụng và các hoạt động hướng đến việc sử dụng ngôn ngữ chính xác lại thường xuyên hơn. Có đến 80 sinh viên và tất cả các giáo viên đồng ý rằng các hoạt động chuẩn bị cho nhiệm vụ nói đều tập trung vào hình thái ngôn ngữ. Việc yêu cầu sinh viên động não về các từ ngữ, ý tưởng có thể sử dụng trong hoạt động nói là hợp lí vì chúng phần nào chủ động lên kế hoạch cho chủ đề họ đang nói đến, hơn là chờ đợi tài liệu từ giáo viên. Tuy nhiên nếu tần suất sử dụng quá nhiều sẽ dẫn đến sự lặp lại, nhàm chán hoặc nếu

là chủ đề khó thì sinh viên cũng sẽ không biết phải nói gì. Thêm nữa, hoạt động công não thường chỉ giúp sinh viên khơi gợi những kiến thức mà sinh viên đã có, như vậy sinh viên sẽ không có cơ hội học tập được nhiều sau nhiệm vụ. Khi so sánh với giả thuyết về ngữ liệu đầu vào của Krashen rằng ngữ liệu đầu vào cần cao hơn hiểu biết hiện tại của người học một chút, chúng ta thấy rằng ngữ liệu đầu vào hợp lý không những chỉ giúp khơi gợi mà còn thúc đẩy người học tiếp nhận thêm kiến thức mới.

Đối với các hoạt động cung cấp ngữ liệu phi ngôn ngữ, kết quả nghiên cứu cho thấy giảng viên rất ít hoặc hầu như không sử dụng đến. Có một vài giáo viên cho biết họ không sử dụng các hoạt động phi ngôn ngữ vì “các hoạt động phi ngôn ngữ như thế chẳng cung cấp được gì hữu ích cho sinh viên”. Điều này trái với lý thuyết mà Candlin và Murphi [12] đưa ra. Họ cho rằng tuy các hoạt động phi ngôn ngữ khó thực hiện, chúng hiệu quả đến “phi thường”. Ví dụ như một đồ vật thật, một bức tranh, một đoạn nhạc hoặc phim không lời thực sự có thể gây xúc động hoặc kích thích người học nói. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng đôi khi giảng viên tại

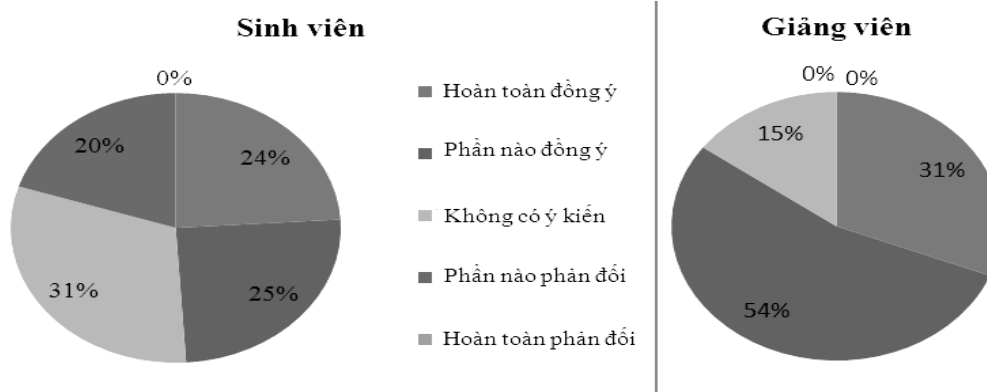
khoa Sư phạm tiếng Anh cũng dùng bảng biểu, tranh ảnh hay đồ vật thật mặc dù rất ít. Còn những cách như xem phim, v.v. thì do cơ sở vật chất họ gần như không sử dụng.

Các lần dự giờ lớp học, chúng tôi thấy giảng viên thường xuyên cung cấp ngữ liệu đầu vào dưới hình thức trò chơi thi đua trước khi tiến hành nhiệm vụ nói với mục đích vừa khởi động sinh viên, vừa cung cấp thêm ngôn ngữ. Sinh viên rất hào hứng chơi và nói nhưng hiệu quả của trò chơi chưa được đảm bảo do sinh viên quên rất nhanh hoặc họ sử dụng tiếng Việt rất nhiều trong quá trình chơi.

4.3. Mức độ đáp ứng nhu cầu việc cung cấp ngữ liệu đầu vào cho sinh viên trong bước chuẩn bị một nhiệm vụ nói

Như đã trình bày, giảng viên có nhiều cách thức cung cấp ngữ liệu đầu vào cho sinh viên để thực hiện nhiệm vụ nói, nhưng đánh giá của cả sinh viên và giáo viên về mức độ đáp ứng nhu cầu của sinh viên đối với những cách thức đó khá đa dạng. Hình 3 dưới đây thể hiện quan điểm của sinh viên và giảng viên với mức độ đáp ứng này.

Hình 4. Ý kiến của sinh viên và giáo viên về mức độ đáp ứng nhu cầu của việc xử lý ngữ liệu đầu vào khi chuẩn bị nhiệm vụ nói



Có tới 86% giảng viên cho rằng việc cung cấp ngữ liệu đầu vào đã đáp ứng như cầu của sinh viên, trong khi chỉ có 49% sinh viên đồng ý như vậy. Hơn nữa, có tới 20% sinh viên phản đối nhận định rằng các hoạt động này đã đáp ứng được nhu cầu của họ khi thực hiện các hoạt động nói.

Bảng hỏi còn đưa ra câu hỏi về việc đáp ứng từng mục tiêu như nội dung, hình thái ngôn ngữ

và kiến thức diễn ngôn, những điều sinh viên cần để nói được ngôn ngữ đích. Khoảng hơn 50% sinh viên và giáo viên đồng ý rằng các hoạt động xử lý ngữ liệu đầu vào đáp ứng được nhu cầu về nội dung và hình thái ngôn ngữ, còn đối với kiến thức diễn ngôn chỉ có 38% sinh viên và 46% giáo viên đồng ý. Có lẽ đây là lỗ hổng cần sự quan tâm hơn của giảng viên và người thiết kế chương trình.

Quan sát của chúng tôi cũng cho thấy việc cung cấp ngữ liệu đầu vào có một số điểm có thể cải tiến để đạt hiệu quả cao hơn. Trường hợp điển hình đầu tiên là cùng một nhiệm vụ liên quan đến “các con vật” được thực hiện ở hai lớp khác nhau là lớp Ex và Ex₂. Đối với lớp Ex do gần như không được cung cấp ngữ liệu đầu vào ngoài một vài câu hỏi gợi ý, sinh viên chỉ nói được những câu đơn giản hoặc thậm chí có em không biết nói gì. Với lớp Ex₂, có lẽ do giáo viên đã đưa vào nhiều hoạt động chuẩn bị phía trước, đó là trò chơi khởi động, câu hỏi công não, cấu trúc câu cần dùng nên khi thực hiện hoạt động nói sinh viên háo hức nói và thực sự họ có thể nói khá trôi chảy, chính xác, nội dung nói cũng phong phú hơn rất nhiều. Trường hợp điển hình thứ hai đối với hai nhiệm vụ khác nhau ở cùng một lớp học (lớp Ex₂). Trong lớp học này, nhiệm vụ đầu tiên đã được nói đến ở phần trên khi sinh viên được hướng dẫn khá tỉ mỉ để thực hiện nhiệm vụ. Nhiệm vụ thứ hai sinh viên phải thực hiện là các nhiệm vụ ngắn, họ được phát các phiếu với chủ đề và một số câu hỏi gợi ý. Chỉ trong vòng 2 phút chuẩn bị, hầu hết sinh viên không thể nói được một đoạn nói chẵn chu và phong phú về ý tưởng mặc dù có những sinh viên rất tự tin vì chủ đề khá quen thuộc. Trường hợp này càng khẳng định rằng đối với sinh viên học ngoại ngữ, để thực hiện một nhiệm vụ nói tốt và tối đa hóa cơ hội học tập thì sinh viên nhất thiết phải được cung cấp ngữ liệu đầu vào, và bằng nhiều cách khác nhau.

5. Kết luận

Nghiên cứu đã đưa ra một bảng phân loại các cách xử lý ngữ liệu đầu vào khác nhau trong bước chuẩn bị một nhiệm vụ nói. Bên cạnh đó, chúng ta thấy nói chung giáo viên cung cấp ngữ liệu đầu vào trong giai đoạn chuẩn bị một hoạt động nói khá thường xuyên, nhưng cách thức còn đơn điệu do lạm dụng hình thức công não. Điều này phần nào gây nhàm chán cho sinh viên và không phát huy được tác dụng của việc cung cấp ngữ liệu. Việc cung cấp ngữ liệu đầu vào đang được thực hiện đáp ứng được nhu cầu của sinh viên ở nhiều mức khác nhau, và nghiên cứu cho

thấy nhiều điểm có thể tăng cường, điều chỉnh để đạt được hiệu quả cao hơn. Chúng tôi hi vọng trong thời gian tới khoa SPTA sẽ thúc đẩy mạnh mẽ phương pháp dạy học nhiệm vụ trong các giờ học nói kèm theo việc cung cấp ngữ liệu đầu vào giúp sinh viên tận dụng được tối đa các cơ hội học tập mà họ có được.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Krashen, S.(1985), *The input hypothesis: Issues and implications*, Longman, New York.
2. Richards, J. & Rodgers, T. (2001), *Approaches and methods in language teaching*, Sage publications Inc, California.
3. Callies, M. (2008), *Task-based language learning and teaching*, www.staff.uni-marburg.de/~callies/sllt/slides/TBLT.pdf, .
4. Nunan, D. (2004), *Task-based learning language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
5. Curran, P. (2000), *Methodology in language learning T-kit*. Council of Europe publishing, i-manager's Journal on School Educational Technology, 3(3). <http://vyuka.jazyku.cz/i/File/English.pdf>.
6. Skehan, P. & Foster, P. (1997), *Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance*, *Language Teacher Research*, 1, 3, 185-211, .
7. Skehan, P. (1996), *A framework for implementation of task-based instruction*, *Applied Linguistics*, 17, 38-62, .
8. Ellis, R. (2006), *The methodology of task-based teaching*, *Asian EFL Journal*, 8(3).
9. Richards, J. (2006), *Developing classroom speaking activities: from theory to practice*, [http://www.docjax.com/docs/load-doc/blue-skies-for-bulgaria-for-the-2nd-grade-class-cd-all-0/4/at 23:00](http://www.docjax.com/docs/load-doc/blue-skies-for-bulgaria-for-the-2nd-grade-class-cd-all-0/4/at%2023:00).
10. Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007), *Research methods in education*, Routledge, New York.
11. Burkart, G. (1998), *Modules for the professional preparation of teaching assistants in foreign languages*, Center for Applied Linguistics, Washington DC.
12. Candlin, C. & Murphi, D (1987), *Language learning tasks*, Prentice Hall International, New Jersey.

(Ban Biên tập nhận bài ngày 23-09-2014)