

NĂNG LỰC SỬ DỤNG TIẾNG ANH LỚP HỌC CỦA GIÁO VIÊN Ở CÁC TRƯỜNG PHỔ THÔNG VIỆT NAM

THE CLASSROOM ENGLISH COMPETENCE OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

VŨ HẢI HÀ

(Ths; Đại học Ngoại ngữ, ĐHQG Hà Nội)

Abstract: The project of “Improving foreign language learning and teaching in Vietnamese education from 2008 to 2020” by the Ministry of Education and Training has been placing its focus on the development of English language competence and English language teaching methodology for English language teachers at primary and secondary education. However, this article argues that for the teachers to provide instruction effectively in English, the project should also consider the classroom English competence of these teachers apart from the two tasks above. Reporting the results from a questionnaire survey conducted among 488 English language teachers at primary and secondary schools located in four different areas in Northern Vietnam, this article reveals the limitations in the classroom English competence of these teachers. It also puts forward certain suggestions for the Project as well as for further studies aiming at developing the classroom English competence of Vietnamese teachers.

Key words: classroom English; English language teacher education; primary and secondary education.

1. Đặt vấn đề

Đề án “Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020” (sau đây được gọi tắt là “Đề án 2020”) đã đi được một nửa chặng đường và đang có những ảnh hưởng sâu rộng đối với công tác giảng dạy ngoại ngữ tại các trường phổ thông ở Việt Nam. Đối với giáo viên giảng dạy ngoại ngữ, Đề án nhấn mạnh hai nhiệm vụ quan trọng là bồi dưỡng năng lực ngoại ngữ và bồi dưỡng phương pháp giảng dạy ngoại ngữ. Cụ thể là đối với các trường phổ thông trong hệ thống giáo dục quốc dân, Đề án áp dụng khung năng lực ngoại ngữ 06 bậc do Hiệp hội các tổ chức khảo thí ngoại ngữ châu Âu ban hành, qua đó quy định giáo viên tiểu học và trung học cơ sở phải đạt bậc 4/6 (CEFR B2); còn giáo viên trung học phổ thông là bậc 5/6 (CEFR C1). Bên cạnh năng lực ngoại ngữ, Đề án 2020 còn tiến hành bồi dưỡng phương pháp giảng dạy tiếng Anh dành cho giáo viên các trường tham gia [1].

Trong bối cảnh đó, bài viết cho rằng, hai chương trình bồi dưỡng nói trên là chưa đủ để

giáo viên có thể thực hiện các chức năng giao tiếp và giảng dạy thông thường trong các lớp học tiếng Anh tại Việt Nam. Nói cách khác, việc bồi dưỡng năng lực sử dụng tiếng Anh nói chung (*general English*), hay bồi dưỡng phương pháp giảng dạy như trên còn chưa tính đến việc phát triển năng lực sử dụng tiếng Anh lớp học (*classroom English*, sau đây viết tắt là TALH) cho đối tượng giáo viên của các trường phổ thông. Bên cạnh việc chỉ ra những cơ sở lí luận, thực tiễn của việc bồi dưỡng năng lực sử dụng TALH, bài báo cũng báo cáo và phân tích những kết quả điều tra khảo sát ban đầu với 488 giáo viên tiếng Anh phổ thông ở các tỉnh miền Bắc làm minh chứng cho luận điểm trên. Nghiên cứu đã được thực hiện với sự hỗ trợ của Ban quản lí đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020, Ban Giám hiệu và Khoa Tại chức trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc Gia Hà Nội.

2. Cơ sở lí luận và thực tiễn

2.1. Nội dung của TALH

Theo Hughes và cộng sự [2], TALH bao gồm những thuật ngữ, cấu trúc v.v. cần thiết

để một giáo viên có thể sử dụng trong một buổi lên lớp (trang iv). Những cấu trúc, thuật ngữ, ... TALH này có thể được chia thành ba nhóm chính, theo mô hình 3 hợp phần của khoá học “English for teaching” (Tiếng Anh trong giảng dạy) của tổ chức Cengage Learning và Viện khảo thí giáo dục Hoa Kỳ (ETS) [3], đó là: 1) Tiếng Anh để quản lý lớp học; 2) Tiếng Anh để hiểu và truyền tải nội dung của buổi học; 3) Tiếng Anh để đưa ra phản hồi cho người học.

Với cách phân chia tương tự, cuốn giáo trình *Practical classroom English* [2] đã chi tiết hoá 03 nhóm chức năng nói trên thành các chức năng cụ thể như được liệt kê trong Bảng 1.

Bảng 1. Nội dung của TALH

<i>English for teaching</i> [3]	<i>Practical Classroom English</i> [2]
1. Quản lý lớp học	1.1 Quản lý môi trường vật chất lớp học 1.2 Quản lý môi trường học tập 1.3 Quản lý lớp học một cách sáng tạo
2. Hiểu và truyền tải nội dung của buổi học	2.1 Tiến hành các giai đoạn của buổi học 2.2 Đưa ra chỉ dẫn 2.3 Sử dụng nguồn tài nguyên lớp học 2.4 Dạy nghe, nói, phát âm trong thực hành tiếng Anh 2.5. Dạy đọc, viết, ngữ pháp, từ vựng trong thực hành tiếng Anh
3. Đưa ra phản hồi cho người học	3.1. Đưa ra phản hồi nói cho người học 3.2. Đưa ra phản hồi viết cho người học

2.2. Năng lực sử dụng TALH

Về cơ bản, TALH cũng là một bộ phận của tiếng Anh nói chung. Do đó, cấu trúc năng lực sử dụng TALH cũng sẽ đồng nhất với cấu trúc năng lực sử dụng ngôn ngữ. Áp dụng cách hiểu về năng lực sử dụng ngôn ngữ theo đường hướng giao tiếp (Communicative

English language teaching) đang rất phổ biến ở Việt Nam hiện nay [4-7], bài viết này sẽ phân chia năng lực sử dụng TALH thành những thành tố theo như mô hình năng lực giao tiếp (Hình 2) dưới đây.



Hình 2. Mô hình năng lực giao tiếp (dựa theo Canale [8])

2.3. Tầm quan trọng của việc phát triển năng lực sử dụng TALH

Khi bàn về những năng lực mà một người giáo viên dạy ngoại ngữ cần đạt được, Richards [9] đã đưa ra 10 nhóm năng lực chính, trong đó năng lực đầu tiên được bàn đến là năng lực sử dụng ngoại ngữ, được thể hiện qua 12 tiêu chí (trang 102) như sau: 1/ Có khả năng hiểu được bài khoá; 2/ Có khả năng làm mẫu về ngôn ngữ; 3/ Có khả năng sử dụng ngoại ngữ trong lớp học; 4/ Có khả năng sử dụng ngoại ngữ trôi chảy; 5/ Có thể đưa ra những giải thích và hướng dẫn bằng ngoại ngữ; 6/ Có thể đưa ra những ví dụ về từ vựng và ngữ pháp và đưa ra những giải thích chính xác; 7/ Có thể sử dụng ngôn ngữ lớp học một cách phù hợp; 8/ Có thể sử dụng những tài liệu bằng tiếng ngoại ngữ; 9/ Có thể kiểm soát lời nói và viết của mình một cách chính xác; 10/ Có thể đưa ra những phản hồi chính xác cho học viên; 11/ Có thể đưa ra những ngữ liệu đầu vào phù hợp với người học; 12/ Có thể tạo điều kiện cho người học được phát triển ngôn ngữ của mình.

Từ danh sách trên, có thể thấy chức năng số (3) và số (7) có mối quan hệ trực tiếp nhất tới năng lực sử dụng tiếng Anh trong lớp học mà bài báo này đang bàn tới. Bên cạnh đó, đối

chiều danh sách trên với Bảng 1 và Hình 2, dễ nhận thấy khái niệm TALH trong bài báo này còn có nhiều mối liên quan chặt chẽ tới tất cả các chức năng khác trong cấu trúc năng lực ngoại ngữ mà Richards bàn tới. Từ đó, có thể thấy năng lực sử dụng TALH vừa có sự liên quan, vừa có sự độc lập nhất định với mục tiêu bồi dưỡng năng lực sử dụng tiếng Anh của giáo viên giảng dạy ngoại ngữ nói chung.

Cụ thể hơn, Hughes, Moate và Raatikainen [2] chỉ ra rằng phát triển năng lực TALH còn có những tác dụng như:

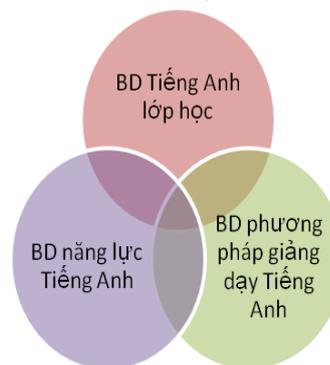
- *Khuyến khích giao tiếp bằng tiếng Anh trong lớp học*: Việc sử dụng tiếng Anh trong lớp học là phù hợp với nguyên tắc giảng dạy theo đường hướng giao tiếp ở Việt Nam, ở đó tiếng Anh được sử dụng để thực hiện các chức năng giao tiếp phổ biến trong lớp học như quản lí, truyền tải nội dung buổi học và đưa ra phản hồi cho người học.

- *Gợi mở các hoạt động và tình huống dạy học trong lớp học*: Như đã trình bày ở trên, TALH giúp giáo viên thực hiện các chức năng khác nhau trong lớp học, qua đó giúp người dạy tự tin, chủ động, sáng tạo, linh hoạt trong việc kết hợp nhiều loại hình hoạt động phức hợp một cách đa dạng, uyển chuyển và hiệu quả trong lớp học của mình.

- *Khuyến khích người dạy suy nghĩ, phản hồi về hoạt động dạy và học của mình*: Quá trình giao tiếp trong lớp học, khi được thực hiện bằng một ngôn ngữ khác tiếng mẹ đẻ, sẽ khiến người dạy phải thường xuyên có những suy nghĩ và phản hồi về khả năng sử dụng ngôn ngữ trong giao tiếp (mà cụ thể ở đây là hoạt động dạy và học) của mình, từ đó có sự điều chỉnh và khắc phục hợp lí khi nảy sinh các vấn đề trong giao tiếp.

Từ những yếu tố nói trên, có thể nói việc phát triển năng lực sử dụng TALH không phải chỉ là việc phát triển năng lực ngôn ngữ đơn thuần, mà còn gián tiếp khuyến khích người dạy tham gia vào một quá trình chiêm nghiệm, phản biện và sáng tạo trong việc tiếp cận bài giảng, tiếp cận học liệu và tiếp cận người dạy của mình. Do đó, phát triển năng lực sử dụng

TALH là sự bổ sung và kết hợp giữa hai hợp phần chính của Đề án 2020 đã và đang được triển khai nhằm nâng cao và hoàn thiện năng lực giáo viên ngoại ngữ ở các trường phổ thông như Hình 3 đã thể hiện.



Hình 3. Vị trí tương quan của TALH trong Đề án 2020

3. Phương pháp điều tra

Để nắm được thực trạng sử dụng TALH chương trình đã thực hiện một cuộc điều tra khảo sát ban đầu với một bản câu hỏi. Đối tượng tham gia là 488 giáo viên Tiếng Anh dạy ở các cấp học phổ thông khác nhau ở 04 tỉnh/thành phố miền Bắc là Hà Nội, Thái Bình, Tuyên Quang và Điện Biên (Bảng 2). Sở dĩ 04 địa phương này được chọn trong đợt khảo sát này là bởi đây là những vùng kinh tế-xã hội với những đặc thù rất khác nhau ở Việt Nam (thuộc những cấp đô thị, thành phố khác nhau; có địa hình đồng bằng, trung du và miền núi khác nhau v.v.). Về khía cạnh này, tuy hai tỉnh Tuyên Quang và Điện Biên có nhiều nét tương đồng với nhau hơn so những địa phương khác, cả hai đều được chọn tham gia vào điều tra này do số lượng người tham gia trả lời ở mỗi địa phương còn thấp. Mẫu được chọn là mẫu tiện lợi (convenient sampling) [10] vì những giáo viên được hỏi đều đang tham gia các chương trình bồi dưỡng năng lực ngoại ngữ và năng lực giảng dạy thuộc Đề án 2020.

Bảng 2. Cơ cấu nhóm giáo viên tham gia điều tra khảo sát

		Cấp			Tổng
		Tiểu học	THCS	THPT	
Vùng	Hà Nội	78	98	91	267

	Thái Bình	31	18	37	86
	Tuyên Quang	17	16	11	44
	Điện Biên	28	35	28	91
Tổng		154	167	167	488

Trong phiếu câu hỏi, các giáo viên được yêu cầu thể hiện năng lực sử dụng TALH của

mình bằng cách viết ra những chức năng giảng dạy và giao tiếp thông thường trong lớp học bằng tiếng Anh. 13 câu giao tiếp tiêu biểu cho các chức năng cụ thể (Bảng 3) được đưa ra với mục đích chính là tìm hiểu xem các giáo viên hay mắc những loại lỗi gì khi thực hiện những chức năng này.

Bảng 3. Các câu hỏi và chức năng TALH được điều tra trong bản câu hỏi

Câu hỏi (để thể hiện sang tiếng Anh)	Chức năng TALH tương ứng (Bảng 1)
1. Ta điếm danh nhé.	2.1.
2. Lan, em có thể ngồi dịch vào cho Nga ngồi cùng với không?	1.1.
3. Bây giờ hãy làm việc trong nhóm 03 người.	1.2.
4. Trong trò chơi này, đội nào ghi 10 điểm trước sẽ thắng.	1.3.
5. Đừng nói to đáp án mà hãy giơ tay nếu em biết.	2.5.
6. Tuấn, phát phiếu bài tập này cho các bạn cho cô.	2.3.
7. Hãy cất sách đi và lấy một tờ giấy trắng ra.	2.2.
8. Câu đó chưa đúng lắm. Có ai biết lỗi ở đâu không?	3.
9. Còn ai muốn bổ sung ý mà Thành nói không?	2.4.
10. Đừng lẫn hai từ này với nhau. Hãy nghe cô phát âm này.	2.4.
11. Hãy chép những câu trên bảng vào vở.	2.5.
11. Bảng có bị loá không? Cô kéo rèm lại nhé?	1.1.
12. Đã hết giờ học. Các em có thể ra về.	2.1.

4. Kết quả điều tra

Kết quả thể hiện năng lực TALH của 488 giáo viên tham gia vào điều tra này được tóm tắt trong Bảng 3 dưới đây.

Bảng 4. Khả năng thực hiện và các loại lỗi sai chủ yếu của người tham gia khảo sát

Câu	Đúng (%)	Không làm được (%)	Lỗi sai phổ biến nhất (phân loại theo Hình 2)
1.	25,8	24,2	- Chỉ mắc 01 lỗi từ vựng duy nhất (10,5%) - Mắc nhiều loại lỗi ngôn ngữ trong cùng một câu (17,2%)
2.	10,5	41,6	- Chỉ mắc 01 lỗi từ vựng duy nhất (12,7%) - Mắc nhiều loại lỗi ngôn ngữ trong cùng một câu (23,6%)
3.	4,9	23,7	- Chỉ mắc 01 lỗi ngữ pháp duy nhất (35,7%) - Sử dụng ngôn ngữ thiếu phù hợp về mặt xã hội (12,1%)
4.	9,6	16,6	- Chỉ mắc 01 lỗi ngữ pháp duy nhất (30,9%) - Mắc nhiều loại lỗi ngôn ngữ trong cùng một câu (24,6%)
5.	22,5	10,2	- Chỉ mắc 01 lỗi từ vựng duy nhất (26%) - Mắc nhiều loại lỗi ngôn ngữ trong cùng một câu (20,3%)
6.	11,3	20,7	- Chỉ mắc 01 lỗi từ vựng duy nhất (26,8%) - Mắc nhiều loại lỗi ngôn ngữ trong cùng một câu (13,3%)
7.	19,3	20,3	- Chỉ mắc 01 lỗi từ vựng duy nhất (25,4%) - Mắc nhiều loại lỗi ngôn ngữ trong cùng một câu

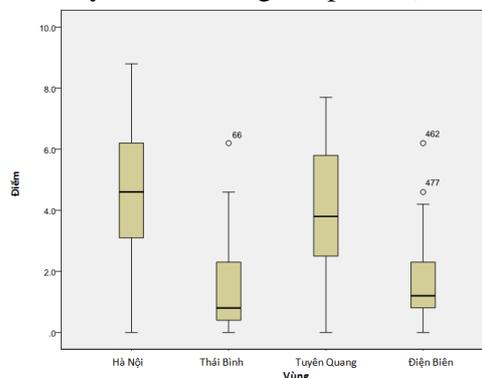
Câu	Đúng (%)	Không làm được (%)	Lỗi sai phổ biến nhất (phân loại theo Hình 2)
			(12,3%)
8.	13,7	19,7	- Mắc nhiều loại lỗi ngôn ngữ trong cùng một câu (25,8%) - Chỉ mắc 01 lỗi từ vựng duy nhất (24,6%)
9.	10,9	32,6	- Chỉ mắc 01 lỗi từ vựng duy nhất (15,6%)
10.	13,1	32,4	- Chỉ mắc 01 lỗi từ vựng duy nhất (19,7%) - Mắc nhiều loại lỗi ngôn ngữ trong cùng một câu (14,8%)
11.	19,3	9,4	- Chỉ mắc 01 lỗi ngữ pháp duy nhất (18 %) - Chỉ mắc 01 lỗi từ vựng duy nhất (14,3%)
12.	4,1	45,5	- Mắc nhiều loại lỗi ngôn ngữ trong cùng một câu (26,2%) - Chỉ mắc 01 lỗi từ vựng duy nhất (11,1%)
13.	25,2	12,3	- Mắc nhiều loại lỗi ngôn ngữ trong cùng một câu (17,4%) - Chỉ mắc 01 lỗi từ vựng duy nhất (13,3%)

Bảng 3 cho thấy có không quá ¼ số giáo viên tham gia khảo sát có thể thực hiện được những giao tiếp thông thường trong lớp học bằng tiếng Anh một cách chính xác, trong khi đó có đến gần ½ số giáo viên được hỏi không thể thực hiện được một số những chức năng giao tiếp nhất định (câu 2 và câu 12). Loại lỗi phổ biến nhất là lỗi từ vựng, ngữ pháp nói riêng và lỗi ngôn ngữ nói chung. Bên cạnh đó, một số giáo viên còn sử dụng những ngôn ngữ chưa thật sự phù hợp về mặt văn hoá (ví dụ như sử dụng những cấu trúc câu hay vận dụng những kiến thức nền quá phức tạp và không cần thiết cho học sinh của mình) hay chưa hợp lí về tính xã hội (ví dụ như văn phong còn quá cầu kì, kiểu cách, hay còn chưa đạt được độ lịch sự cần thiết).

Để có cái nhìn chi tiết hơn về năng lực sử dụng TALH của giáo viên, nhóm nghiên cứu đã tiến hành cho điểm các câu thực hành này trên thang điểm 10 dựa trên cơ sở: Mỗi câu trả lời đúng được tính 100% số điểm tối đa, trong khi những câu trả lời mắc 1 lỗi bất kì trong số những lỗi kể trên được tính 50% số điểm tối đa. Kết quả cho thấy số điểm cao nhất là 8,8 (tương ứng với khoảng 11,5/13 câu trả lời đúng); thấp nhất là 0,0 (không làm được câu nào). Điểm trung bình là 3,4 (tương ứng với 4,5/13 câu trả lời đúng) với độ lệch chuẩn là 2,25 (tương ứng với 2/13 câu trả lời đúng).

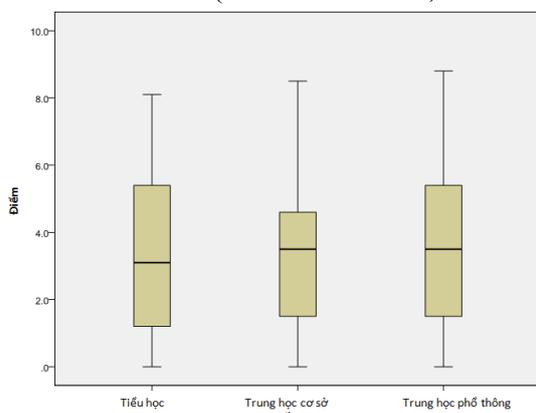
Kết quả này cho thấy năng lực sử dụng TALH của giáo viên thể hiện qua bản điều tra này không những còn nhiều hạn chế mà còn có sự chênh lệch khá lớn giữa các giáo viên tham gia.

Tìm hiểu kĩ hơn về sự chênh lệch này, Hình 4 cho thấy các giáo viên ở Hà Nội và Tuyên Quang có điểm trung bình trung cao nhất (lần lượt là 4,6 và 4,1 trên 10) và điểm số của giáo viên ở cả hai vùng có sự phân phối tương đối chuẩn. Trong khi đó, điểm số trung bình của giáo viên ở Thái Bình và Điện Biên không chỉ thấp hơn nhiều so giáo viên ở các địa phương còn lại (1,3 và 1,5), mà điểm số còn có sự phân phối lệch về phía điểm số thấp. Các tính toán thống kê (Kruskal-Wallis Test, Mann-Whitney Test và Independent T-test) cho thấy sự khác biệt giữa hai nhóm địa phương trên là đủ độ tin cậy về mặt thống kê ($p < ,001$).



Hình 4. Chênh lệch điểm số giữa các vùng

Trong khi đó, Hình 3 cho thấy điểm số của các giáo viên giảng dạy ở các cấp học khác nhau có sự chênh lệch nhỏ, không rõ nét như ở Hình 2. Các tính toán thống kê (Kruskal-Wallis Test và Mann-Whitney Test) cho thấy không có sự khác biệt đủ độ tin cậy về mặt thống kê giữa ba nhóm trên. Điều này cho thấy mặc dù năng lực ngôn ngữ của giáo viên của ba cấp được mặc định là khác nhau, năng lực sử dụng TALH ở cả ba cấp nhìn chung là thấp và không có sự khác biệt giữa các cấp với nhau. Điều này đặt ra giả thuyết rằng năng lực ngôn ngữ nói chung có thể không liên quan tới năng lực sử dụng TALH, và việc bồi dưỡng cả hai năng lực ngôn ngữ này là không bị trùng lặp và đều cần thiết (đối chiếu Hình 3).



Hình 5. Chênh lệch điểm số giữa các cấp

5. Kết luận

Với hai hợp phần bồi dưỡng năng lực ngoại ngữ và bồi dưỡng phương pháp giảng dạy ngoại ngữ, Đề án 2020 đã và đang tạo ra những chuyển biến tích cực trong việc dạy và học tiếng Anh tại các trường phổ thông tại Việt Nam. Mặc dù vậy, bài báo đã chỉ ra rằng để người giáo viên có thể thực hiện tốt các giao tiếp và chức năng giảng dạy trên lớp học, Đề án 2020 cũng cần chú trọng tới việc phát triển năng lực sử dụng TALH, qua đó góp phần phát triển và hoàn thiện năng lực nói chung của người giáo viên ngoại ngữ ở các trường phổ thông. Điều này là đặc biệt cấp thiết khi mà năng lực sử dụng TALH của giáo viên ở các địa phương và cấp học còn đang

gặp rất nhiều hạn chế và cho thấy những chênh lệch nhất định giữa các vùng miền.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Thủ tướng Chính phủ, *Quyết định phê duyệt Đề án Dạy và học Ngoại ngữ trong Hệ thống Giáo dục Quốc dân giai đoạn 2008-2020*, in 1400/QĐ-TTg, Thủ tướng Chính phủ, Editor 2008, Thủ tướng Chính phủ: Hà Nội.
2. Hughes, G., J. Moate, and T. Raatikainen (2007), *Practical classroom English*, Oxford: Oxford University Press.
3. Freeman, D., et al., *ELTeach: Báo cáo thi điểm toàn cầu 2012*, National Geographic Learning, Cengage Learning, and ETS, Editors. 2012.
4. Chowdhury, R. and L.H. Phan (2008), *Reflecting on Western TESOL training and communicative language teaching: Bangladeshi teachers' voices*. Asia Pacific Journal of Education. 28(3): p. 305-316.
5. Kieu, K.A.H., (2010), *Use of Vietnamese in English language teaching in Vietnam: Attitudes of Vietnamese university teachers*. English Language Teaching, . 3(2): p. 119-128.
6. Le, V.C., (2012), *Form-focused instruction: Teachers' beliefs and practices: A case study of Vietnamese teachers*, Saarbrücken, Germany: LAP Lambert Academic Publishing.
7. Nhan, N.T. and H.T. Lai (2012), *The current state of the art in ELT with special reference to the use of the first language in EFL classes in Vietnam.*, in *Language In India* . p. 558.
8. Canale, M., (1983), *From communicative competence to communicative language pedagogy*, in *Language and Communication*, J.C. Richards and R.W. Schmidt, Editors. Longman: London. p. 2-27.
9. Richards, J.C., (2010), *Competence and performance in language teaching*. RELC journal . 41(2): p. 101-122.
10. Dörnyei, Z. and T. Taguchi, (2010), *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*, New York: Routledge.

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