

GIỚI VÀ TƯƠNG TÁC NGÔN NGỮ TRÊN LỚP HỌC

GENDER AND CLASSROOM INTERACTION

VŨ THỊ THANH HƯƠNG
(PGS.TS; Viện Ngôn ngữ học)

Abstract: This paper asks whether classroom interaction reflects the existing gender inequality in the society. By looking at the questions and feedbacks used by male and female teachers in mathematics classes, the paper highlights that female teachers tend to use more questions and more praises than male teachers, hence their language is more "cooperative". Male teachers, on the contrary, use more criticism than female teachers, hence their language is more "competitive". With regards to gender of the students, the paper shows that male students receive more questions than female students from both male and female teachers.

Key words: Gender; classroom interactions; cognitive questions; procedural questions; feedbacks.

1. Đặt vấn đề

Từ khi chuyển sang nền kinh tế thị trường theo định hướng xã hội chủ nghĩa vào cuối những năm 1980 và đặc biệt từ khi ra nhập WTO vào năm 2007, Việt Nam đã đạt được những tiến bộ đáng kể trong phát triển kinh tế - xã hội và công bằng giới. Kết quả Điều tra mức sống dân cư (VHLSS, 2008) cho thấy hầu như không có sự khác biệt giới về tỉ lệ đi học ở Tiểu học, Trung học cơ sở và Trung học phổ thông. Nghiên cứu về sức khỏe cũng cho thấy sự khác biệt không đáng kể về tỉ lệ chết hay tỉ lệ suy dinh dưỡng của trẻ em gái và trẻ em trai dưới 5 tuổi (UNFPA, 2010). Phụ nữ Việt Nam đang đóng vai trò quan trọng không chỉ trong gia đình mà cả ngoài xã hội. Theo một khảo sát của Cơ quan phát triển liên hợp quốc, trong số 21 nước ở khu vực Châu Á-Thái Bình Dương, Việt Nam là một trong bảy nước có tỉ lệ phụ nữ giữ các vai trò chủ chốt trong các cơ quan chính phủ vượt quá 20% (UNDP, 2010).

Sở dĩ có được những thành tựu đáng tự hào như vậy vì Việt Nam có một cơ sở pháp lí ủng hộ bình đẳng giới: Hiến pháp (1992) đảm bảo cho phụ nữ có quyền bình đẳng như nam giới trong tất cả các lĩnh vực của đời sống xã hội. Chính phủ Việt Nam tham gia

Hiệp ước xóa bỏ mọi hình thức phân biệt đối xử với phụ nữ, và đã thông qua một số văn kiện quan trọng như Luật bình đẳng giới (2006), Luật phòng chống bạo lực gia đình (2007), Chiến lược quốc gia về bình đẳng giới giai đoạn 2011-2015 (2011), v.v.

Mặc dù có những tiến bộ đáng tự hào về bình đẳng giới nhưng trong thực tế sự phân biệt giới trong xã hội vẫn còn nhiều. Nếu như năm 2009 tỉ lệ nam-nữ khi sinh là 106 bé trai và 100 bé gái thì tỉ lệ này năm 2009 là 111 bé trai và 100 bé gái, và điều này cho thấy sự thiên vị của xã hội dành cho con trai (UNFPA, 2010). Phụ nữ Việt Nam vẫn chịu nhiều thiệt thòi so với nam giới trong việc làm và thu nhập. Kết quả của Điều tra lao động 2009 cho thấy mức lương của phụ nữ chỉ bằng 75% mức lương của nam giới và tỉ lệ phụ nữ làm những công việc bấp bênh, thu nhập thấp hoặc công việc gia đình không được trả công cao hơn nhiều so với nam giới (VHLSS, 2009).

Vấn đề bài viết này đặt ra là liệu tương tác thầy-trò trên lớp học có phản ánh và/hoặc góp phần củng cố sự phân biệt giới hiện tồn trong xã hội? Vấn đề này sẽ được làm rõ thông qua tư liệu về việc sử dụng câu hỏi và lời phản hồi của giáo viên trên lớp học được thu thập tại một trường trung học

cơ sở (THCS) ở miền Bắc Việt Nam. Bài viết gồm 6 phần, ngoài phần 1 (*Đặt vấn đề*) và phần 6 (*Kết luận*), phần 2 giới thiệu về *Bối cảnh nghiên cứu*, phần 3 trình bày về *Tư liệu và phương pháp nghiên cứu*, phần 4 trình bày về *Sự khác biệt giới trong sử dụng câu hỏi*, và phần 5 là những kết quả nghiên cứu về *Sự khác biệt giới trong sử dụng lời phản hồi*.

2. Bối cảnh nghiên cứu

Xu hướng nghiên cứu tương tác giữa giáo viên và học sinh trên lớp học được bắt đầu từ những năm 1960 ở Anh và Mỹ và đã thu hút được sự chú ý đặc biệt của các nhà nghiên cứu ngôn ngữ học kể từ khi xuất hiện “Quy luật 2/3” nổi tiếng của Flander (1970) cho rằng: a) 2/3 tương tác lớp học có sự tham gia của ngôn ngữ, b) 2/3 tương tác ngôn ngữ này thuộc về giáo viên, và c) 2/3 ngôn ngữ của giáo viên là “giảng bài” hay “phát vấn”. Các nghiên cứu sau đó của Barnes (1973), Sinclair & Coulthard (1975), Edwards & Mercer (1987) v.v. đã khẳng định hiệu lực của Quy luật 2/3 và phát hiện thêm rằng tương tác lớp học thường tuân theo một cặp thoại điển hình gồm ba bước thoại là hành vi khởi xướng của giáo viên - hành vi trả lời của học sinh - hành vi phản hồi của giáo viên (được gọi là cặp thoại dạy học IRF). Những nghiên cứu tương tác trên lớp học ở Việt Nam trong thời gian gần đây đã tiếp tục khẳng định sự phổ biến của cặp thoại dạy học IRF (Vũ Thị Thanh Hương 2003, 2004, 2014; Quách Thị Gấm 2010; Nguyễn Thị Hồng Ngân 2012).

Những nghiên cứu đầu tiên quan tâm đến khía cạnh giới trong tương tác lớp học là công trình của Meyer & Thompson (1953) và Robert L. Spaulding (1963). Các tác giả đã thông báo rằng cả giáo viên nữ và giáo viên nam đều dành sự chú ý nhiều hơn cho học sinh nam: họ cho phép học sinh nam nói nhiều hơn và cho các em nhiều phản hồi hơn. Nghiên cứu của Carol Derek et al. (1978) cũng đã một lần nữa khẳng định kết quả này

và thông báo thêm rằng lời phản hồi của giáo viên dành cho học sinh nam thường tập trung vào ý thức kỉ luật kém của các em trong khi những lời phản hồi dành cho học sinh nữ lại thường tập trung vào sự yếu kém về năng lực học hành. Hệ quả của lối ứng xử này là các em học sinh nam có thể nghĩ rằng các em hoàn toàn có khả năng đạt thành tích cao trong học tập nếu cố gắng còn các em nữ lại có thể tự ti về sự thiếu hụt năng lực của mình. Nói cách khác, các nghiên cứu này đã đưa ra giả thuyết rằng giới tính của thầy và trò không chỉ quyết định đến số lượng và chất lượng của tương tác mà còn tác động đến cả kết quả học tập của học sinh theo hướng không có lợi cho học sinh nữ.

Ở Việt Nam nghiên cứu về mối quan hệ giữa giới và tương tác ngôn ngữ trên lớp học hầu như thiếu vắng. Ngoại lệ duy nhất là luận văn cao học của Quách Thị Gấm về “Ngôn ngữ giảng dạy của giáo viên trên lớp học ở bậc Tiểu học và sự khác biệt giới” (2010). Nghiên cứu này đã đưa ra kết luận trái với kết quả nghiên cứu của các học giả phương Tây, rằng ở lớp học Tiểu học ở Việt Nam, học sinh nam và học sinh nữ được giáo viên tạo cơ hội học tập ngang nhau, tức là được hỏi và phản hồi với số lượng ngang nhau. Tuy nhiên, nghiên cứu này chưa xem xét đến yếu tố giới tính của giáo viên và cũng chưa đi vào xem xét kĩ lưỡng chất lượng của câu hỏi và lời phản hồi.

Đặt nghiên cứu của mình trong bối cảnh tình hình trên thế giới và ở Việt Nam như vừa nêu, bài viết này muốn tìm hiểu xem giới tính của giáo viên và học sinh có ảnh hưởng như thế nào đến số lượng và chất lượng của tương tác trên lớp học theo hai bình diện cụ thể là câu hỏi và lời phản hồi của giáo viên.

3. Tư liệu và phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện tại một trường THCS ở một làng quê vùng đồng bằng Bắc Bộ vào cuối năm 2013. Được sự cho phép của Ban giám hiệu nhà trường, nhóm nghiên cứu đã lựa chọn các tiết học và làm việc với

từng giáo viên để giải thích rõ mục đích, cách thức nghiên cứu và kêu gọi sự hợp tác, giúp đỡ.

Tư liệu tương tác trên lớp học được thu thập bằng phương pháp quay video kết hợp với quan sát trực tiếp. Các băng video sau đó được văn bản hóa phục vụ mục đích phân tích viết bài¹. Bài viết sử dụng tư liệu của 6 tiết toán (kiểu bài lĩnh hội tri thức mới) của các lớp 6, 7, và 8 trong đó có 3 tiết do giáo viên nam phụ trách và 3 tiết do giáo viên nữ phụ trách. Lí do lựa chọn môn học này vì đây là môn học quan trọng trong chương trình phổ thông và chỉ ở môn này mới có giáo viên nam giảng dạy. Mỗi tiết học kéo dài khoảng từ 40 đến 45 phút. Mỗi lớp có từ 30 đến 36 học sinh (HS). Tổng số có 193 HS ở 6 tiết toán trong đó có 89 HS nam (46%) và 104 HS nữ (54%). Các giáo viên (GV) đều có trên 10 năm kinh nghiệm giảng dạy, có trình độ cao đẳng sư phạm hay đại học ngành toán.

Các bản gõ băng cùng các băng video được sử dụng để phân tích và nhận diện các câu hỏi và lời phản hồi của GV. Kết quả và thảo luận sẽ được trình bày trong các phần tiếp theo.

4. Sự khác biệt giới trong sử dụng câu hỏi

4.1. Câu hỏi trong hội thoại dạy học

Trong hội thoại dạy học câu hỏi đóng một vai trò quan trọng vì vậy có nhiều tác giả đã quan tâm nghiên cứu và đưa ra nhiều cách phân loại câu hỏi khác nhau. Ví dụ, câu hỏi có thể được phân thành câu hỏi trình diễn (display questions) và câu hỏi suy diễn (referential questions) (Holland & Shortall 1997). Trong nghiên cứu lớp học thì câu hỏi trình diễn là câu hỏi mà GV đã có câu trả lời và dùng để kiểm tra kiến thức của HS, vì vậy có cấp độ nhận thức thấp; còn câu hỏi suy diễn là câu hỏi mà GV thường chưa có câu trả lời, đòi hỏi HS phải vận dụng những kiến thức đã biết, vì vậy có cấp độ nhận thức cao. Khi so sánh ngôn ngữ dạy học của GV trong lớp học ngoại ngữ với ngôn ngữ của người

bản ngữ trong tương tác với người phi bản ngữ, Long & Sato (1983) nhận thấy GV ngoại ngữ sử dụng rất nhiều câu hỏi trình diễn trong khi người bản ngữ sử dụng rất nhiều câu hỏi suy diễn (hơn 75%). Richards & Lockhart (1996) thì lại chia câu hỏi thành 3 nhóm là câu hỏi điều hành (procedural question) có liên quan đến việc điều hành các hoạt động học tập, câu hỏi đồng quy (convergent questions) yêu cầu HS đưa ra các câu trả lời ngắn xung quanh những chủ đề cụ thể đã biết và câu hỏi phân kì (divergent questions) có chức năng gần giống như câu hỏi suy diễn trong hệ thống phân loại của Holland & Shortall.

Mặc dù tiện lợi và dễ sử dụng nhưng cả hai cách phân loại câu hỏi trên đều tỏ ra quá đơn giản và không phản ánh hết các cấp độ nhận thức thể hiện trong các loại câu hỏi mà GV sử dụng trong dạy-học. Chính vì vậy hệ thống câu hỏi theo sáu cấp độ nhận thức của Bloom mà chúng tôi gọi là *câu hỏi nhận thức* (Vũ Thị Thanh Hương, 2004) tỏ ra phù hợp hơn với việc phân tích ngôn ngữ giảng dạy của GV trên lớp học. Sáu cấp độ nhận thức của Bloom là *biết, hiểu, vận dụng, phân tích, tổng hợp* và *đánh giá* và sáu loại câu hỏi nhận thức tương ứng là *câu hỏi sự kiện, câu hỏi giải thích, câu hỏi vận dụng, câu hỏi phân tích, câu hỏi tổng hợp, và câu hỏi đánh giá* (Vũ Thị Thanh Hương, 2004). Tuy nhiên, trong các tư liệu tương tác lớp học thu thập được ở các lớp học bậc Trung học cơ sở hầu như không có các câu hỏi tổng hợp và đánh giá, câu hỏi phân tích có số lượng thấp. Để cho các số liệu thống kê có ý nghĩa, chúng tôi đã nhóm gộp câu hỏi vận dụng và câu hỏi phân tích thành một nhóm chung gọi là *câu hỏi vận dụng*. Bên cạnh các câu hỏi nhận thức liên quan đến nội dung bài học, chúng tôi đã đưa vào khung phân tích thêm loại *câu hỏi điều hành* của Richards & Lockhart đã nói đến ở phần trên. Như vậy, khung phân tích sử dụng câu hỏi của GV trên lớp học sẽ gồm 4 nhóm sau đây:

- *Câu hỏi sự kiện*: là loại câu hỏi yêu cầu học sinh nhắc lại những nội dung đã học, nhằm kiểm tra khả năng ghi nhớ và nhắc lại các kiến thức đã học của HS. Loại câu hỏi này có mức độ nhận thức thấp nhất. Ví dụ 1:

- GV: *Chúng ta đã học về số tự nhiên a chia hết cho số tự nhiên b khác 0 rồi đúng không? Vậy bạn nào hãy cho cô giáo biết, số tự nhiên a chia hết cho số tự nhiên b khác 0 khi nào? Hà nào!*

- HS: *Em thưa cô, khi số tự nhiên a lớn hơn hoặc bằng số tự nhiên b ạ.*

- *Câu hỏi giải thích*: là loại câu hỏi yêu cầu học sinh mô tả và giải thích những nội dung đã học theo cách của mình để chứng minh sự hiểu biết. Loại câu hỏi này có mức độ nhận thức cao hơn câu hỏi sự kiện. Ví dụ 2:

- GV: *Thầy lấy ví dụ phân số $\frac{19}{25}$. Các bạn hãy cho thầy biết phân số này đã tối giản chưa?*

- HS: (đồng thanh) *Rồi ạ.*

- GV: *Vì sao các bạn biết phân số này đã tối giản rồi?*

- HS: *Bởi vì tử và mẫu không có ước chung.*

- *Câu hỏi vận dụng*: là loại câu hỏi yêu cầu học sinh hiểu và vận dụng những kiến thức đã học vào phân tích thông tin mới hay giải quyết một vấn đề nảy sinh trong một tình huống mới... Loại câu hỏi này có mức độ nhận thức cao hơn câu hỏi giải thích. Ví dụ 3:

- GV: *À, ở đây ta biết chiều cao của cột đèn là 7 mét, và khoảng cách từ chân cột đèn đến đường xiên chiếu trên mặt đất là gì?*

- HS: *4 mét.*

- GV: *Bài yêu cầu chúng ta tính góc anpha. Chúng ta sẽ sử dụng kiến thức nào? Vân!*

- HS: *Em thưa cô là ta sẽ sử dụng các hệ thức tính cos và sin.*

- *Câu hỏi điều hành*: Đây không phải là câu hỏi nhận thức và không liên quan đến nội dung bài học. Giáo viên sử dụng loại câu hỏi này để giải thích, hướng dẫn và điều hành các hoạt động trên lớp. Ví dụ 4:

- GV: (Nhìn vở và hỏi HS đang ngồi dưới lớp) *Không ghi nội dung tiêu đề à? Hai nhỏ đâu? Hai nhỏ em ghi đâu?*

- HS: (sửa vở theo hướng dẫn của GV)

4.2. Sự khác biệt giới trong sử dụng câu hỏi trên lớp học

Ý tưởng nghiên cứu khía cạnh giới trong sử dụng câu hỏi trên lớp học được hình thành từ những khác biệt đã được thông báo về hành vi hỏi của nam và nữ nói chung. Nghiên cứu của Fishman (1998) cho thấy phụ nữ nhìn chung hỏi nhiều hơn nam giới và Coates (1993) lí giải rằng việc phụ nữ hỏi nhiều là biểu hiện của vị thế thấp trong quan hệ với người đối thoại.

Nghiên cứu tương tác thầy-trò trong một số tiết toán ở trường THCS, bài viết này muốn tìm hiểu xem liệu có sự khác biệt nào giữa giáo viên nam và giáo viên nữ trong việc sử dụng câu hỏi hay không. Hai khía cạnh của việc sử dụng câu hỏi được xem xét dưới góc độ giới là loại câu hỏi được sử dụng và đối tượng nhận câu hỏi của GV. Kết quả sử dụng câu hỏi của 3 giáo viên nam và 3 giáo viên nữ trong 6 tiết toán được trình bày trong các bảng 1-2.

ⁱ Việc quay video các tiết học và gỡ băng sau đó do Th.S Trần Thùy An và Th.S Phạm Thị Hương Quỳnh đảm nhiệm. Nhân đây tác giả xin được gửi lời cảm ơn chân thành đến tất cả các thầy cô giáo và các em học sinh đã nhiệt tình tham gia vào nghiên cứu và tạo điều kiện thuận lợi cho đoàn công tác hoàn thành tốt nhiệm vụ.

Bảng 1: Tương quan giữa giới tính của GV và việc sử dụng câu hỏi trên lớp học

Loại câu hỏi	CH sự kiện	CH giải thích	CH vận dụng	CH điều hành	Tổng
GV nam	128	106	52	53	339

	(37.8%) (40%)	(31.2%) (53%)	(15.4%) (52.5%)	(15.6%) (57%)	(100%) (47.6%)
GV nữ	192 (51.5%) (60%)	94 (25.2%) (47%)	47 (12.6%) (47.5%)	40 (10.7%) (43%)	373 (100%) (52.4%)
Tổng	320 (45%) (100%)	200 (28%) (100%)	99 (14%) (100%)	93 (13%) (100%)	712 (100%) (100%)

$p \leq .003$

Bảng 2: Trung bình số câu hỏi mỗi HS nhận được trong một tiết học theo giới tính của GV và giới tính của HS

Câu hỏi	CH sự kiện	CH giải thích	CH vận dụng	CH điều hành	Tổng
GV nam:	128	106	52	53	339
* Hỏi HS nam	0.67	0.51	0.26	0.40	1.84
* Hỏi HS nữ	0.65	0.59	0.28	0.16	1.68
GV nữ:	192	94	47	40	373
* Hỏi HS nam	0.98	0.56	0.24	0.29	2.06
* Hỏi HS nữ	1.0	0.42	0.25	0.13	1.8

Các kết quả trình bày ở Bảng 1 cho thấy trong 6 tiết toán các GV đã sử dụng 712 câu hỏi trong đó có 619 câu hỏi nhận thức và 93 câu hỏi điều hành. Điểm giống nhau là cả GV nam và GV nữ đều sử dụng nhiều câu hỏi sự kiện là loại câu hỏi có mức độ nhận thức thấp hơn các loại câu hỏi khác. Nhìn chung GV nữ có xu hướng sử dụng nhiều câu hỏi hơn GV nam: trung bình trong một tiết toán GV nữ sử dụng 124.3 câu hỏi còn GV nam sử dụng 113 câu hỏi. Sự khác biệt không chỉ nằm ở số lượng câu hỏi mà còn nằm ở loại câu hỏi được các giáo viên sử dụng: GV nữ sử dụng nhiều câu hỏi sự kiện hơn GV nam (trong tổng số 320 câu hỏi nhận thức thì 60% là của GV nữ còn 40% là của GV nam) trong khi GV nam sử dụng nhiều câu hỏi giải thích, câu hỏi vận dụng và câu hỏi điều hành hơn GV nữ (GV nam sử dụng 53% câu hỏi giải thích, 52.5% câu hỏi vận dụng và 57% câu hỏi điều hành). Vấn đề cần tiếp tục làm rõ là GV sử dụng loại câu hỏi nào với ai.

Bảng 2 trình bày kết quả thống kê về số lượng loại câu hỏi mỗi HS trung bình nhận được trong 1 tiết học. Kết quả cho thấy

trung bình trong một tiết học GV nam hỏi HS nam 1.84 câu hỏi và hỏi HS nữ là 1.68 câu hỏi, còn GV nữ hỏi HS nam là 2.03 và hỏi HS nữ là 1.8 câu hỏi. Như vậy điểm giống nhau nhận thấy giữa GV nam và GV nữ là cả hai đều hỏi HS nam nhiều hơn HS nữ. Tuy nhiên, khi xem xét kỹ loại câu hỏi HS nhận được thì thấy phần lớn các câu hỏi HS nam nhận được nhiều hơn HS nữ là câu hỏi điều hành, những câu hỏi dùng để điều chỉnh hành vi, giải thích, hướng dẫn các hoạt động học tập trên lớp v.v. Cụ thể là HS nam nhận được 0.40 câu hỏi điều hành từ GV nam và 0.29 câu hỏi điều hành từ GV nữ, trong khi HS nữ chỉ nhận được 0.16 câu hỏi điều hành từ GV nam và 0.13 câu hỏi điều hành từ GV nữ.

Tương tác thầy-trò trên lớp học là loại hình tương tác phi đối xứng về quyền với vị thế quyền cao thuộc về người thầy. Kết quả nghiên cứu cho thấy phần lớn câu hỏi trên lớp học là do người thầy đưa ra (Vũ Thị Thanh Hương 2014) vì thế hỏi trong bối cảnh tương tác lớp học là sự thể hiện của hiểu biết và quyền cao. Hành vi hỏi của GV nam và GV nữ có nhiều điểm tương đồng

nhưng cũng có những điểm khác biệt. GV nữ hỏi nhiều hơn GV nam và nhiều câu hỏi của họ có mức độ nhận thức thấp. Cả GV nam và GV nữ đều hỏi HS nam nhiều hơn HS nữ nhưng phần lớn những câu hỏi nhiều hơn này là những câu hỏi điều hành, cho thấy trong lớp học HS nam cần nhiều sự chú ý (giải thích, hướng dẫn, nhắc nhở) từ thầy cô giáo hơn HS nữ.

5. Sự khác biệt giới trong sử dụng lời phản hồi

5.1. Lời phản hồi trong hội thoại dạy học

Khi nghiên cứu tương tác trên lớp học, Sinclair & Coulthard (1975) đã nhận diện được cặp thoại dạy học điển hình gồm 3 bước thoại là IRF trong đó I là hành vi khởi xướng của GV, thường là câu hỏi, R là hành vi hồi đáp/trả lời câu hỏi của HS và F là hành vi phản hồi của GV đối với câu trả lời của HS. Các nghiên cứu sau này trên thế giới và ở Việt Nam cũng đều ủng hộ tính phổ biến của cặp thoại dạy học này. Như vậy, cùng với câu hỏi, phản hồi là một chiến lược dạy học phổ biến trong hội thoại dạy học.

Phản hồi trong dạy và học là “lời nhận xét hay thông tin mà học sinh nhận được cho mỗi hoạt động trên lớp”. Khi nghiên cứu ngôn ngữ phản hồi của giáo viên trên lớp học ở bậc Tiểu học, dựa vào giá trị xác nhận tính đúng/sai của lời phản hồi, chúng tôi đã nhận diện được hai siêu chiến lược phản hồi là “phản hồi tích cực” - những lời nhận xét của giáo viên đối với những câu trả lời/phản thực hành đúng của HS - và “phản hồi tiêu cực” - lời nhận xét của giáo viên đối với những câu trả lời/phản thực hành của HS không giống như chờ đợi/đáp án của GV (Vũ Thị Thanh Hương, 2003). Chúng tôi cũng đã nhận diện được 5 chiến lược phản hồi trong siêu chiến lược “phản hồi tích cực” và 6 chiến lược phản hồi trong siêu chiến lược “phản hồi tiêu cực”. Trong bài viết này, với mục đích tìm hiểu sự khác biệt giới trong việc thực hiện hành vi phản hồi, và để

đảm bảo cho các số liệu thống kê có ý nghĩa, chúng tôi đã nhóm gộp các chiến lược phản hồi theo mức độ trực tiếp hay gián tiếp thực hiện hành vi. Theo đó, siêu chiến lược phản hồi tích cực sẽ gồm 3 chiến lược là *khen, trực tiếp xác nhận đúng, gián tiếp xác nhận đúng*; và siêu chiến lược phản hồi tiêu cực cũng gồm 3 chiến lược là *chê/phê bình, trực tiếp sửa lỗi, và gián tiếp sửa lỗi*. Nội dung cụ thể của 6 chiến lược phản hồi này như sau:

- *Khen ngợi*: GV trực tiếp xác nhận tính đúng trong câu trả lời và khen ngợi HS. Ví dụ 5:

- GV: *Nào bạn nào thực hiện phép chia cho thầy. Kết quả 3 phần 5 bằng gì nào? Thầy mời bạn Quỳnh!*

- HS: *Bằng 0,6 ạ.*

- GV: ***Bằng 0,6. Rất tốt. Thầy mời em ngồi xuống.***

- *Trực tiếp xác nhận đúng*: GV trực tiếp xác nhận tính đúng trong câu trả lời của HS nhưng không khen ngợi. Ví dụ 6:

- GV: *Hãy cho cô giáo biết vậy a cộng b có chia hết cho m không? Quân nào!*

- HS: *Em thưa cô có ạ.*

- GV: ***Rồi. Mời em ngồi xuống. Như vậy chúng ta sẽ có kết quả của nó là a cộng b cũng chia hết cho m...***

- *Gián tiếp xác nhận đúng*: GV gián tiếp xác nhận tính đúng trong câu trả lời của HS bằng cách lặp lại câu trả lời đúng đó, hoặc chuyển lượt lời sang HS khác, hoặc tiếp tục giảng bài... Ví dụ 7:

- GV: *Ta có 18 chia hết cho 6. 12 cũng chia hết cho 6. Bây giờ ta lấy hiệu của số lớn trừ đi số bé. 18 trừ 12 bằng bao nhiêu?*

- HS: ***bằng 6 ạ.***

- GV: ***Bằng 6. Hãy cho cô giáo biết 6 này có chia hết cho 6 không?***

- *Chê, phê bình*: GV thông báo một cách hiển ngôn về tính sai trong câu trả lời hay phản thực hành của HS kèm theo lời đánh giá tiêu cực của mình. Ví dụ 8:

- GV: *Muốn cộng hai số thập phân ta phải làm như thế nào?*

- HS: (im lặng)

- GV: ***Giời ơi, cả một lớp không ai nắm được qui tắc. Chết rồi!***

- *Trực tiếp sửa lỗi:* GV nói rõ HS sai ở đâu và cung cấp câu trả lời đúng, hoặc nhắc lại câu trả lời của HS nhưng đã sửa phần sai. Ví dụ 9:

- GV: *Cho cô giáo biết hai cách viết này có cái gì khác nhau? Mời bạn Lê Hoàng!*

- HS: *Em thưa cô là một cách viết là có ngoặc a.*

- GV: ***À, một cách viết là tổng a và b có ngoặc. Và một cách viết là tổng a cộng b không có ngoặc. Mời em ngồi xuống.***

- *Gián tiếp sửa lỗi:* nhắc lại câu trả lời của HS với ngữ điệu hỏi bày tỏ sự hoài nghi, nhắc lại câu hỏi để HS trả lời lại hoặc yêu cầu HS giải thích câu trả lời để tự tìm ra lỗi... Ví dụ 10:

- HS: *Em thưa thầy là số thập phân 11 phần 45 viết được dưới dạng số thập phân tuần hoàn a.*

- GV: ***Số thập phân tuần hoàn á?***

- HS: *À số thập phân vô hạn tuần hoàn a.*

5.2. Sự khác biệt giới trong sử dụng lời phản hồi trên lớp học

Ý tưởng nghiên cứu khía cạnh giới trong sử dụng lời phản hồi trên lớp học được hình thành từ những khác biệt đã được thông báo về phong cách hội thoại của nam và nữ. Holmes (1995) nhận thấy rằng nữ giới

thường tỏ ra lịch sự và hợp tác với những người tham gia hội thoại trong khi nam giới lại có xu hướng cạnh tranh để khẳng định vị thế của mình. Kết quả này cũng được nhiều nghiên cứu khác ở các nước phương Tây và phi phương Tây ủng hộ (xem chẳng hạn Lakoff R. 1975; Vũ Thị Thanh Hương, 1999). Nếu như điều này cũng đúng trong bối cảnh lớp học ở Việt Nam thì chúng ta có thể chờ đợi rằng các GV nam và GV nữ sẽ có những cách ứng xử khác nhau đối với các câu trả lời đúng hoặc sai của HS và việc phân tích hành vi phản hồi của GV sẽ chỉ ra những biểu hiện của “phong cách lịch sự và hợp tác” hay “phong cách cạnh tranh”. Từ góc độ của nghiên cứu ngôn ngữ trên lớp học, Christine Howe (1997) đã tổng kết các kết quả nghiên cứu và thấy rằng nhiều nghiên cứu tương tác lớp học đã chứng minh rằng HS nam nhận được nhiều lời phản hồi cho các câu trả lời của mình hơn so với HS sinh nữ, kể cả lời phản hồi tích cực và phản hồi tiêu cực, mặc dù đa số phản hồi của các em là tiêu cực. Những giả thuyết này sẽ được kiểm nghiệm trên cơ sở phân tích lời phản hồi của GV đối với các câu trả lời của HS ở 6 tiết toán. Các kết quả thống kê được trình bày trong các Bảng 3-4ⁱⁱ.

ⁱⁱ Phần này chỉ tính đến các câu trả lời của HS đối với các câu hỏi nhận thức, không tính đến các câu hỏi điều hành.

Bảng 3: *Tương quan giữa giới tính của giáo viên và việc sử dụng các chiến lược phản hồi*

Chiến lược phản hồi	Khen	Trực tiếp xác nhận đúng	Gián tiếp xác nhận đúng	Chê/phê bình	Trực tiếp sửa lỗi	Gián tiếp sửa lỗi	Tổng số
GV nam	25 (30%)	83 (48%)	92 (52%)	13 (87%)	41 (43%)	32 (43%)	286(46%)
GV nữ	57 (70%)	90 (52%)	86 (48%)	2 (13%)	55 (57%)	43 (57%)	333(54%)
Tổng số	82 (100%)	173 (100%)	178 (100%)	15 (100%)	96 (100%)	75 (100%)	619 (100%)

P ≤ .000

Bảng 4: Trung bình số lời phản hồi mỗi HS nhận được theo giới tính của giáo viên và giới tính của học sinh

Chiến lược phản hồi	Khen	Trực tiếp xác nhận đúng	Gián tiếp xác nhận đúng	Chê/phê bình	Trực tiếp sửa lỗi	Gián tiếp sửa lỗi	Tổng số
GV nam	25	83	92	13	41	32	286
-Với HS nam	0.11	0.45	0.45	0.15	0.24	0.17	1.58
- Với HS nữ	0.14	0.41	0.5	0	0.20	0.16	1.41
GV nữ	57	90	86	2	55	43	333
-Với HS nam	0.28	0.53	0.45	0.02	0.34	0.26	1.88
-Với HS nữ	0.31	0.41	0.44	0	0.24	0.19	1.59
Tổng số	82	173	178	15	96	75	619

Có 619 câu hỏi nhận thức được các GV đặt ra với HS và theo đó có 619 lời phản hồi của giáo viên đối với các câu trả lời của HS. Nhìn vào kết quả được trình bày ở Bảng 3, có thể nhận thấy điểm chung nhau giữa GV nam và GV nữ là họ sử dụng nhiều lời phản hồi tích cực hơn là phản hồi tiêu cực; đối với các câu trả lời đúng, họ có xu hướng sử dụng chiến lược phản hồi “trực tiếp xác nhận đúng” và “gián tiếp xác nhận đúng” nhiều hơn là chiến lược “khen”; đối với câu trả lời sai, họ có xu hướng sử dụng chiến lược phản hồi “trực tiếp sửa lỗi” và “gián tiếp sửa lỗi” nhiều hơn chiến lược “chê/phê bình”. Tuy nhiên, giữa GV nam và GV nữ cũng có những khác biệt đáng kể: GV nữ phản hồi nhiều hơn GV nam (phản hồi của GV nữ chiếm 54% tổng số lời phản hồi của cả GV nam và GV nữ). Sự khác biệt giữa GV nam và GV nữ còn được thể hiện rõ ràng ở hai chiến lược “khen” và “chê”: GV nữ “khen” nhiều hơn GV nam còn GV nam “chê” nhiều hơn GV nữ: lời khen của GV nam chỉ chiếm 30% trong tổng số lời khen của cả GV nam và GV nữ còn lời chê của GV nam chiếm 87% trong tổng số lời chê của cả GV nam và GV nữ.

Xem xét ứng xử của GV đối với HS nam và HS nữ, kết quả trình bày ở Bảng 4 cho

thấy HS nam nhận được lời phản hồi từ cả GV nam và GV nữ nhiều hơn HS nữ: trung bình một HS nam nhận được 1.58 lời phản hồi (cả tích cực và tiêu cực) từ GV nam và 1.88 lời phản hồi từ GV nữ trong khi một HS nữ chỉ nhận được 1.41 lời phản hồi từ GV nam và 1.59 lời phản hồi từ GV nữ. HS nữ nhận được nhiều lời khen của cả GV nam và GV nữ hơn HS nam còn HS nam nhận được nhiều lời chê hơn HS nữ.

Trong số các chiến lược phản hồi tích cực và tiêu cực được các GV sử dụng trên lớp học, khen là một chiến lược lịch sự tích cực có tác dụng tôn vinh thể diện còn chê hành vi đe dọa thể diện của người nghe. Việc GV nữ sử dụng nhiều lời khen hơn GV nam chứng tỏ phong cách ngôn ngữ của GV nữ mang nhiều đặc trưng của “phong cách hợp tác” hơn và việc GV nam sử dụng nhiều lời chê cho thấy phong cách ngôn ngữ của GV nam mang nhiều đặc trưng của “phong cách cạnh tranh” hơn. Kết quả cũng khẳng định giả thuyết cho rằng HS nam nhận được nhiều lời phản hồi hơn HS nữ, tuy nhiên điểm mới của nghiên cứu này là HS nữ được khen nhiều hơn cho các câu trả lời đúng và HS nam bị chê nhiều hơn cho các câu trả lời sai.

6. Kết luận

Trở lên chúng tôi đã trình bày các kết quả khảo sát sự khác biệt giới trong việc sử dụng câu hỏi và lời phản hồi ở một số tiết toán tại một trường THCS ở miền Bắc Việt Nam. Kết quả cho thấy có những điểm tương đồng và khác biệt trong ứng xử ngôn ngữ của GV nam và GV nữ trên lớp học. Những điểm tương đồng lớn nhất có thể tóm tắt lại như sau. Thứ nhất, trong hội thoại dạy học, các GV sử dụng rất nhiều câu hỏi và đây chính là biểu hiện quyền lực của giáo viên trong bối cảnh lớp học. Trong việc sử dụng câu hỏi, các GV, cả nam và nữ, đều sử dụng nhiều câu hỏi sự kiện, một loại câu hỏi có mức độ nhận thức thấp nhất, và kết quả này cũng thống nhất với kết quả của Long & Sato (1983). Các GV, cả nam và nữ, đều có xu hướng hỏi HS nam nhiều hơn HS nữ. Thứ hai, trong việc sử dụng lời phản hồi, tất cả các GV, cả nam và nữ, đều sử dụng nhiều lời phản hồi tích cực hơn là phản hồi tiêu cực, và trong số các chiến lược phản hồi thì họ ít sử dụng chiến lược khen (phản hồi tích cực) và chê (phản hồi tiêu cực) nhất. Lời phản hồi của cả GV nữ và GV nam đều dành cho HS nam nhiều hơn HS nữ. Như vậy có thể thấy, HS nam nhận được nhiều câu hỏi và nhiều lời phản hồi hơn so với HS nữ, cũng tức là được trao cho nhiều cơ hội tham gia vào các hoạt động học tập trên lớp hơn.

Đi vào xem xét các loại câu hỏi và các chiến lược phản hồi, kết quả cho thấy có nhiều điểm khác biệt giữa GV nam và GV nữ. Khác biệt trước hết là việc GV nữ sử dụng nhiều câu hỏi hơn GV nam nhưng sự khác biệt chủ yếu nằm ở câu hỏi sự kiện: GV nữ sử dụng rất nhiều các câu hỏi sự kiện chỉ yêu cầu HS nhớ và nhắc lại các sự kiện đã học. Ngôn ngữ của GV nữ cũng mang nhiều tính chất của “phong cách hợp tác” hơn ngôn ngữ của GV nam qua việc sử dụng nhiều chiến lược khen, còn ngôn ngữ của GV nam mang nhiều tính chất của “phong cách cạnh

tranh” qua việc sử dụng nhiều chiến lược chê.

Các kết quả nghiên cứu đã khẳng định giả thuyết cho rằng giới tính của thầy và trò góp phần quyết định đến số lượng và chất lượng của tương tác trên lớp học. Nghiên cứu khuyến cáo các GV nên sử dụng nhiều hơn các loại câu hỏi giải thích và ứng dụng, tăng cường sử dụng các chiến lược khen, sửa lỗi trực tiếp và gián tiếp thay vì chiến lược chê, vốn tác động không tốt đến tâm lý và thể diện của học sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO CHÍNH

Tài liệu tiếng Việt

1. Quách Thị Gấm (2010), *Ngôn ngữ giảng dạy của giáo viên trên lớp học ở bậc Tiểu học và sự khác biệt giới*. Luận văn thạc sĩ. Đại học khoa học xã hội và nhân văn, Hà Nội.
 2. Vũ Thị Thanh Hương (1999), *Giới tính và lịch sử*, Ngôn ngữ, số 1, 1999, tr. 17-30.
 3. Vũ Thị Thanh Hương (2003), *Ngôn ngữ phản hồi của giáo viên trên lớp học ở bậc tiểu học*, Ngôn ngữ, số 7, tr. 71-80.
 4. Vũ Thị Thanh Hương (2004), *Sử dụng phương pháp vấn đáp và câu hỏi nhận thức trên lớp học ở trường trung học cơ sở hiện nay*, Ngôn ngữ, số 4, tr. 69-80.
 5. Vũ Thị Thanh Hương (2005), *Tương tác thầy-trò trên lớp học: một phân tích ngôn ngữ học xã hội vi mô*. Ngữ học trẻ 2005., Hội Ngôn ngữ học Việt Nam và Sở giáo dục đào tạo Thừa Thiên Huế, tr. 33-41.
 6. Vũ Thị Thanh Hương (2014), *Lượt lời trong tương tác thầy-trò trên lớp học*. Ngôn ngữ, số 11, 2014.
 7. Nguyễn Thị Hồng Ngân (2012), *Cặp thoại trong hội thoại dạy học*. Luận án tiến sĩ ngữ văn. Trường Đại học sư phạm Hà Nội.
 8. VHLSS (2008), *Kết quả khảo sát mức sống dân cư năm 2008*. Tổng cục thống kê.
 9. VHLSS (2009), *Kết quả khảo sát mức sống dân cư năm 2009*. Tổng cục thống kê.
- ### Tài liệu tiếng Anh
10. Barnes D. (1973), *Language in the classroom*. Milton Keynes: Open University Press.

11. Dweke, Carol et al. (1978), *Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis*, Development psychology 14 (1978): 268-275.
12. Edwards D. & Mercer N. (1987), *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*, Methuen.
13. Howe, Christine (1997), *Gender and classroom interaction. A research review*. The Scottish Council for Research in Education.
13. Holland R. & Shortall T. (1997), *Classroom research and research method*. Birmingham: The Center for English Language Studies.
14. Holmes (1995), *Women, men and politeness*. Longman, London and New York.
15. Flander N. A. (1970), *Analyzing teacher behaviour*. Reading, Mas: Addison-Wesley.
16. Lakoff R. (1975), *Language and women's place*. New York: Harper Coloph.
17. Long M. H. & Sato J. (1983), *Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions*, trong Seliger (eds) Classroom-oriented research on second language acquisition, Newbury House, Rowley, Mass.
18. Richards J. C. & Lockhart C. (1996). *Reflective teaching in second language classroom*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
19. Robert L. Spaulding (1963), *Achievement, creativity and self-concept correlates of teacher-pupil transactions in elementary schools*, (US Office of Education) Cooperative Research Project.
20. Sinclair J. & Coulthard R. (1975), *Towards an analysis of discourse*, Oxford University Press, London.
21. UNDP (2010), *Women's representation in local government in Asia-Pacific*, Status Report 2010: Going beyond National Targets in Monitoring Status for NDG3 on Women's Political Empowerment. Women in Local Government Status Report.

GẶP MẶT

NHÂN 20 NĂM TẠP CHÍ NGÔN NGỮ & ĐỜI SỐNG (1994-2014)

Sáng 28 tháng 12 năm 2014, tại Viện Đại học Mở Hà Nội, Tạp chí *Ngôn ngữ & Đời sống* đã tổ chức buổi gặp mặt thân mật nhân 20 năm ra số đầu tiên (1994). Tham dự có đông đảo quan khách đại diện cho các cơ quan Trung ương và các cơ sở nghiên cứu, đào tạo ngôn ngữ học, ngoại ngữ, văn hóa...; các cộng tác viên là các vị giáo sư, tiến sĩ, thạc sĩ, nghiên cứu viên, giảng viên cùng những người quan tâm đến ngôn ngữ học.

Phát biểu tại buổi gặp mặt, GS.TS Nguyễn Văn Khang, Tổng biên tập Tạp chí đã ôn lại quá trình xây dựng Tạp chí, công lao xây dựng Tạp chí của các thế hệ để Tạp chí có được diện mạo như ngày hôm nay. Buổi gặp mặt đã được nghe các ý kiến chân tình, cởi mở của các vị: PGS.TS Nguyễn Thế Kỷ, Phó Trưởng ban Tuyên giáo Trung ương; GS.TS Lê Quang Thiêm, chủ tịch Hội Ngôn ngữ học Việt Nam; TS Lê Văn Thanh, Viện trưởng Viện Đại học Mở Hà Nội; GS.TS Nguyễn Văn Hiệp, Viện trưởng Viện Ngôn ngữ học; PGS.TS Phan Mậu Cảnh, Hiệu trưởng Trường Cao đẳng Văn hóa Nghệ thuật Nghệ An; PGS.TS Nguyễn Thiện Nam, chủ nhiệm Khoa Việt Nam học và tiếng Việt, ĐHKHXH & NV, ĐHQGHN; GS.TS Bùi Minh Toán, Khoa Ngữ văn, ĐHSP Hà Nội; PGS.TS Phạm Văn Tình, Phó Tổng biên tập Tạp chí Từ điển học và Bách khoa thư Việt Nam; PGS Bùi Hiền, Hội Ngôn ngữ học Việt Nam...

Buổi gặp mặt diễn ra trong không khí vui vẻ và thân mật.

Nhân dịp này, Ban tổ chức, Lãnh đạo và Ban Biên tập Tạp chí *Ngôn ngữ & Đời sống* xin gửi lời cảm ơn đến Ban Tuyên giáo Trung ương, Đài Tiếng nói Việt Nam, Lãnh đạo các Viện, các Trường, các Khoa Ngữ văn, Ngôn ngữ, Ngoại ngữ, các Tạp chí và các cá nhân đã có lời chúc mừng, động viên, ủng hộ cả về tinh thần lẫn vật chất và chia vui với Tạp chí nhân 20 năm thành lập. Đặc biệt, chúng tôi xin cảm ơn Lãnh đạo, cán bộ và nhân viên Viện Đại học Mở Hà Nội đã tạo những điều kiện tốt nhất, giúp đỡ việc tổ chức buổi Gặp mặt này.

Tạp chí Ngôn ngữ & Đời sống