

NHẬN THỨC CỦA GIÁO VIÊN VỀ ĐƯỜNG HƯỚNG DẠY HỌC THEO NHIỆM VỤ ĐỐI VỚI KĨ NĂNG NÓI: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP LỚP 11, TRƯỜNG PTTH CHUYÊN NGUYỄN HUỆ, HÀ ĐÔNG, HÀ NỘI

TEACHERS' PERCEPTIONS OF TASK-BASED LANGUAGE TEACHING IN SPEAKING SKILLS: A CASE STUDY OF GRADE 11 OF NON-ENGLISH MAJOR, NGUYEN HUE GIFTED HIGH SCHOOL, HA DONG, HANOI

HOÀNG THÙY HƯƠNG
(ThS; Đại học Ngoại ngữ, ĐHQG Hà Nội)

Abstract: The article explores English teacher's perceptions at a high school of TBLT. The findings show that most of the respondents misunderstand a TBLT concepts. Additionally, they do not also employ the approach in their teaching practice. The article also suggests some solutions to the current problems.

Key words: Task-based language teaching; teacher's perceptions; task.

1. Khái niệm “đường hướng dạy học theo nhiệm vụ”

1.1. Đường hướng dạy học theo nhiệm vụ lần đầu xuất hiện trong dự án dạy học theo giao tiếp của Prabhu vào năm 1979 và được nhiều nhà nghiên cứu như Little Wood, Rod Ellis, David Nunan sử dụng như một sự đổi mới trong phương pháp dạy học (PPDH). Đường hướng dạy học theo nhiệm vụ ra đời khắc phục được những tồn tại của đường hướng PPP (giới thiệu - thực hành - sản xuất), khởi động quá trình tiếp thu kiến thức ở người học và việc dạy cung cấp ngữ cảnh để kích hoạt quá trình này.

1.2. Dạy học theo nhiệm vụ là một PPDH hiệu quả với định hướng, mục tiêu cụ thể để thúc đẩy động lực ở người học. Trong đường hướng dạy học theo nhiệm vụ, người học được tiếp xúc với các tài liệu xác thực, có cơ hội sử dụng ngôn ngữ đang học, có được động lực để học tập.

Đường hướng dạy học theo nhiệm vụ đại diện cho quan điểm học ngôn ngữ theo chức năng và tương tác, tập trung chủ yếu vào ngữ nghĩa và khả năng giao tiếp của người học để hoàn thành nhiệm vụ. Willis đã mô tả bản chất của việc dạy học theo nhiệm vụ là “chú trọng đến mục tiêu và kết quả; ngữ nghĩa hơn ngữ

pháp; tích hợp nhiệm vụ và thực hành các kĩ năng”⁽¹⁾.

1.3. Mô hình chính xác của đường hướng dạy học theo nhiệm vụ được đưa ra bởi học giả Willis vào năm 1996 và sau đó tiếp tục được phát triển bởi tác giả Frost vào năm 2006. Theo đó, đường hướng này bao gồm các giai đoạn: 1/Tiền nhiệm vụ (giới thiệu chủ đề và nhiệm vụ); 2/Chu kì nhiệm vụ (thực hiện nhiệm vụ, lập kế hoạch, báo cáo); 3/Trọng tâm ngôn ngữ (phân tích và thực hành kiến thức ngôn ngữ đang học). Cụ thể:

- Trong giai đoạn tiền nhiệm vụ, chủ đề bao quát và các nhiệm vụ cần phải hoàn thành, các yếu tố mới sẽ được giới thiệu, huy động và ôn lại kiến thức cũ, làm giảm bớt quá trình cập nhật kiến thức mới, thúc đẩy người học hiểu nhiệm vụ theo cách khắt khe hơn.

- Giai đoạn chu kì nhiệm vụ chia thành 3 giai đoạn nhỏ hơn. Trước hết, HS sử dụng ngôn ngữ đang học nhiều nhất để hoàn thành nhiệm vụ. Với sự giúp đỡ của GV, họ đặc biệt lưu ý tới sự trôi chảy, tập trung vào ngữ nghĩa, được tạo cơ hội sử dụng kiến thức ngôn ngữ đã biết để hoàn thành nhiệm vụ. Sau đó, HS lập kế hoạch báo cáo nhiệm vụ. Cuối cùng, trong quá trình báo cáo, các kĩ năng sẽ tự động được cải thiện. Ở giai đoạn này, HS được yêu

câu làm việc theo nhóm, theo cặp để hoàn thành nhiệm vụ. Vai trò của GV là giám sát, hỗ trợ, nhưng không can thiệp vào quá trình sử dụng ngôn ngữ của SV.

- Giai đoạn cuối cùng là trọng tâm ngôn ngữ, bao gồm phân tích, thực hành giúp củng cố và phản ánh lại. Khi người học đã tiếp xúc, sử dụng ngôn ngữ một cách có nghĩa tức là họ đã học được một vài đặc điểm cơ bản xuất hiện ở giai đoạn trước đó.

1.4. PPDH theo nhiệm vụ có những khó khăn và thuận lợi như sau:

- Những thuận lợi của PPDH theo đường hướng nhiệm vụ:

Đối với người học: 1/Học viên tự tin hơn trong nói và giao tiếp khá nhanh chỉ sau một khóa học; 2/Họ thích sự thử thách khi tiến hành làm nhiệm vụ và thấy có nhiều điều thú vị; 3/Họ có thể nói về chính ngôn ngữ bên cạnh các chủ đề khác hay đối mặt với những lời nói tự phát dễ dàng hơn và thảo luận bài học khó theo cách phù hợp; - Họ trở thành những người học tự chủ.

Đối với giáo viên: 1/Đường hướng dạy học theo nhiệm vụ có hiệu quả hơn với những lớp học nhiều trình độ khác nhau; 2/Học viên đem đến lớp những kinh nghiệm của cá nhân và xuất hiện những ý tưởng, độc đáo; 3/Cuối mỗi khóa học, họ thường rất ngạc nhiên ở những gì học viên đã đạt được⁽²⁾.

- Những khó khăn của PPDH theo đường hướng nhiệm vụ: 1/Kế hoạch dự kiến xây dựng các loại nhiệm vụ, chuỗi nhiệm vụ, sự đánh giá quá trình thực hiện nhiệm vụ,...vẫn chưa được minh chứng. Tất cả chỉ trên lý thuyết hơn là thực tiễn; 2/Đường hướng này kém hiệu quả trong việc dạy ngôn ngữ theo hệ thống, không phù hợp đối với người học ở trình độ bắt đầu vì họ sẽ tận dụng tiếng mẹ đẻ đi lạc ra khỏi nhiệm vụ. Hơn nữa, sự tương tác giữa người học với người học có thể dẫn tới sự đơn giản hóa trong cách sử dụng ngôn ngữ

đang theo học và sự đóng băng về ngôn ngữ⁽³⁾.

Học giả Skehan cũng đưa ra quan điểm riêng: đường hướng dạy học theo nhiệm vụ có thể tạo áp lực đối với sự giao tiếp không ngừng học là sự thay đổi và phát triển liên ngôn ngữ. Học viên có thể sử dụng một vài chiến lược giao tiếp như diễn giải ngắn gọn hơn, sự lặp lại, sáng tạo từ,... Các bài thuyết trình suy luận có thể dựa nhiều vào khả năng hoặc kiến thức hơn chỉ một ngôn ngữ.

Sự tương tác trong đường hướng trên bị hạn hẹp và người học tập trung quá nhiều vào ngữ nghĩa trong giao tiếp mà không để tâm tới sự chính xác của cấu trúc, ngôn từ họ sử dụng. Vì vậy, toàn bộ sự tương tác đó chủ yếu tập trung vào việc hoàn thành nhiệm vụ.

2. Tầm quan trọng của đường hướng dạy học theo nhiệm vụ

2.1. Về phương pháp dạy học

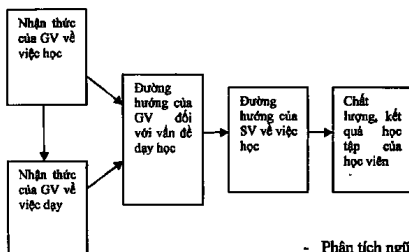
Theo Stern, không có giảng viên (GV) nào lại có thể dạy mà không có lý thuyết giảng dạy. Việc giảng dạy có thể thúc đẩy quá trình nhận thức nếu tính sư phạm được xem xét và những gì được ứng dụng vào giảng dạy bắt nguồn từ phương pháp GV lựa chọn và việc họ ý thức được nên giới thiệu chúng như thế nào.

Tất cả các PPDH đều có giả định đơn giản hóa rằng, những gì GV làm trong lớp học có thể quy ước hóa thành một loạt những tiến trình phù hợp với mọi hoàn cảnh và chúng ta đều biết điều đó là không phù hợp. Như vậy, điều thứ xảy ra trong lớp học phản ánh niềm tin về bản chất của ngôn ngữ, quá trình học tập, giảng dạy. Vậy, vấn đề không nằm ở chỗ phương pháp nào tốt nhất hay một phương pháp mới có ưu thế hơn phương pháp cũ hay không mà ở việc GV học cách điều chỉnh PPDH và đường hướng như thế nào, họ giải thích ra sao về phương pháp hay đường hướng đang sử dụng. Nói cách khác, GV cần được khuyến khích chuyển từ tư tưởng sang câu hỏi, điều tra⁽⁴⁾.

2.2. Mối quan hệ giữa nhận thức của GV và thực tiễn

Nhận thức của GV có mối liên hệ chặt chẽ với thực tiễn giảng dạy của họ (xem sơ đồ sau).

Sơ đồ: Nhận thức của GV - HS và chất lượng kết quả học tập⁽⁵⁾



Sơ đồ trên cho thấy, những GV coi việc học là sự tích lũy thông tin có xu hướng xem việc học là cách truyền tải thông tin. Những GV như vậy thường sử dụng đường hướng lấy GV là trung tâm, ở đó GV đóng vai trò trung tâm và phổ biến thông tin tới học viên. Ngược lại, GV - những người xem việc học là sự thay đổi dựa trên các khái niệm, coi việc giảng dạy như quá trình hỗ trợ cho sự thay đổi đó. Nói cách khác, GV là người hỗ trợ, cố vấn trong việc học của học viên. Sơ đồ cũng chỉ ra mối liên hệ chặt chẽ giữa nhận thức của GV về việc dạy - học và đường hướng của họ. Chúng là những nhân tố quan trọng quyết định đến kết quả học tập của học viên. Vì vậy, có thể nói, GV có những đường hướng khác nhau sẽ có HS khác nhau.

3. Khảo sát thực tế

3.1. Cách thức tiến hành

Nghiên cứu này được thực hiện với mục đích: 1/Khảo sát quan điểm của giáo viên về đường hướng dạy học theo nhiệm vụ đối với kỹ năng nói; 2/Tìm hiểu thực tế áp dụng đường hướng dạy học theo nhiệm vụ của giáo viên; 3/ Khảo sát quan điểm của giáo viên về những thuận lợi cũng như khó khăn khi sử dụng đường hướng này trong thực tiễn giảng dạy của mỗi người.

Phương pháp:

- Thu thập ngữ liệu: Ngữ liệu được thu thập từ 04 giáo viên đang giảng dạy tiếng Anh cho khối 11 không chuyên bằng phương pháp phỏng vấn và dự giờ các tiết học trong học kì I năm học 2013-2014.

- Phân tích ngữ liệu: các ngữ liệu được phân tích dựa trên các câu trả lời của giáo viên và ghi chép của tác giả qua các buổi dự giờ.

- Tổng hợp ngữ liệu: các điểm tương đồng giữa các ngữ liệu được tổng hợp hình thành các nhận định chung nhất về quan điểm của giáo viên, về những khó khăn, thuận lợi của họ khi sử dụng đường hướng dạy học theo nhiệm vụ vào các lớp học của mình.

Nghiên cứu được tiến hành với sự tham gia của 04 nữ giáo viên dạy tiếng Anh không chuyên tại trường THPT chuyên Nguyễn Huệ. Tất cả GV đều có trên 10 năm kinh nghiệm giảng dạy.

3.2. Kết quả khảo sát

Kết quả khảo sát cho phép chúng tôi đưa ra một số nhận xét như sau:

Thứ nhất, nhận thức của giáo viên về nhiệm vụ: Các giáo viên đều không chắc chắn về khái niệm nhiệm vụ. Họ có một khái niệm mơ hồ rằng nhiệm vụ đó là các hoạt động học tập mà học sinh thường làm trong sách giáo trình, ví dụ như nhiệm vụ 1, nhiệm vụ 2, nhiệm vụ 3 và những nhiệm vụ này được sắp xếp nhằm phù hợp với tiến trình giảng dạy như PPP hay Trúsc-Trong-Sau khi nói. Khái niệm nhiệm vụ đơn giản được dịch từ tiếng Anh sang tiếng Việt. Chỉ duy nhất có 2 đặc điểm quan trọng trong nhiệm vụ được các giáo viên đề cập đến đó là tập trung vào ngữ nghĩa và đánh giá nhiệm vụ. Tất cả giáo viên đều đồng ý rằng, khi dạy nói, ngữ nghĩa là quan trọng trên hết. Tuy nhiên, cách họ đánh giá công việc của sinh viên là khác nhau. GV A, B, C cho rằng việc đánh giá sinh viên đầu tiên dựa vào độ trôi chảy, riêng GVD đánh giá sinh viên dựa trên kết quả và chất lượng hoàn thành nhiệm vụ.

Khi được hỏi về các loại nhiệm vụ, giáo viên liệt kê một số loại nhiệm vụ như: đóng kịch, diễn vào chỗ trống, và thảo luận. GV B không đề cập tới bất kì loại nhiệm vụ nào. Những ví dụ về các loại nhiệm vụ này tương ứng với lí thuyết về nhiệm vụ nếu so sánh với các khái niệm của chúng.

Thứ hai, nhận thức của giáo viên về dạy học theo nhiệm vụ đối với kĩ năng nói: Tất cả giáo viên đều có câu trả lời chưa thực sự rõ ràng về khái niệm dạy học theo nhiệm vụ. Giáo viên đều có chung một ý kiến rằng, dạy học theo nhiệm vụ đó là giảng dạy dựa trên các nhiệm vụ đã cho. Giáo viên giao nhiệm vụ cho sinh viên và giúp họ thực hiện các nhiệm vụ này với tư cách là người hướng dẫn. Cách hiểu như vậy khá trung lập. Câu trả lời mang tính chung chung và định nghĩa này được suy ra từ thuật ngữ "dạy học theo nhiệm vụ". Ba vấn đề giáo viên đề cập tới có liên quan tới thuyết dạy học theo nhiệm vụ đó là tài liệu có tính xác thực (là những bài đọc trong từng đơn vị bài học), tập trung vào ngữ nghĩa và vai trò của giáo viên như là người hướng dẫn, cố vấn về ngôn ngữ. Tuy nhiên điều đó là chưa đủ, họ không nhấn mạnh tới, ví dụ như sự tương tác giữa sinh viên để giải quyết các vấn đề học, mở rộng kiến thức, định hướng mục tiêu, v.v.

Về vấn đề nhận thức của giáo viên đối với mô hình dạy học theo nhiệm vụ, các giáo viên đều không có quan điểm trùng khớp với nguyên lí của đường hướng dạy học theo nhiệm vụ. GV A và GV C hiểu nhầm mô hình đường hướng dạy học theo nhiệm vụ với đường hướng PPP. GV D hiểu nhầm với tiến trình dạy học theo các kĩ năng (Trước, Trong khi, Sau). Trong khi đó, GV B không chú ý nhiều tới phương pháp giảng dạy. Cô nói rằng trong giờ học nói, đầu tiên là khuấy động học sinh, sau đó cô giao 3 nhiệm vụ cho học sinh để làm. Học sinh làm nhiệm vụ theo trình tự đã được cho trong sách giáo khoa.

Tóm lại, tất cả giáo viên đều chưa có nhận thức đúng về đường hướng dạy học theo nhiệm vụ dù họ đều đã được tập huấn về đường hướng này.

Thứ ba, nhận thức của giáo viên về thuận lợi và khó khăn trong quá trình ứng dụng đường hướng dạy học theo nhiệm vụ đối với kĩ năng nói.

Có thể thấy rằng giáo viên đã đưa ra rất nhiều khó khăn trong quá trình ứng dụng đường hướng dạy học theo nhiệm vụ. Khó khăn lớn nhất là họ phải cố gắng rất nhiều trong quá trình chuẩn bị bài. Bên cạnh đó, họ phàn nàn về những khó khăn riêng của mình. Ví dụ, khi ứng dụng đường hướng dạy học này đối với kĩ năng nói, học sinh gặp rất nhiều khó khăn trong các bài kiểm tra viết vì học sinh sao lãng hoặc quên các cấu trúc ngữ pháp. Thêm vào đó, đường hướng này không thích hợp cho những lớp học với nhiều trình độ khác nhau; việc thực hiện các nhiệm vụ không có tính hiệu quả cao và giáo viên gặp khó khăn trong quá trình kiểm soát học sinh khi làm việc nhóm. GV A và C cũng không đồng ý với ý kiến rằng đường hướng dạy học theo nhiệm vụ không phù hợp với những người bắt đầu theo học ngôn ngữ. Theo họ, đường hướng dạy học theo nhiệm vụ cũng không cải thiện được sự tự tin ở học sinh. Một vài học sinh vẫn xấu hổ và rụt rè khi nói tiếng Anh.

Về thuận lợi, hầu hết giáo viên đều thấy rằng, đường hướng dạy học theo nhiệm vụ phù hợp với việc giảng dạy kĩ năng nói vì đường hướng này thúc đẩy động lực học tập của học sinh. Họ thừa nhận rằng, học sinh của họ chủ động, hứng thú, và thoải mái hơn trong giờ học nói. GV B và D thấy rằng kĩ năng nói của học sinh đã được cải thiện nhiều và sự hợp tác giữa học sinh tốt hơn. Ngoài những vấn đề đó ra, GV B cảm thấy rằng cô và học sinh của mình trở nên gần gũi hơn. Có một điều đáng chú ý đó là GV A không chắc về sự cải thiện trong động lực học tập ở học sinh lớp mình và trong kĩ năng nói. Cô giải thích rằng các lớp cô dạy đều không chuyên về tiếng Anh, vì vậy học sinh dường như không chú ý nhiều tới môn này, cô thấy rằng ít nhất học sinh của mình cũng có thể nói được những câu cơ bản đơn giản.

Thứ tư, thực tiễn giảng dạy: Trong quá trình dự giờ, các ghi chép và phân tích cho thấy rằng phương pháp giảng dạy được giáo viên sử dụng để dạy kĩ năng nói trên lớp chủ yếu là đường hướng PPP, không có giáo viên nào sử dụng đường hướng dạy học theo nhiệm vụ. Đôi khi tại một vài tiết học giáo viên sử dụng phương pháp Ngữ pháp - Dịch. Họ đều ứng dụng phương pháp

giảng dạy truyền thống bởi theo quan điểm của các giáo viên, những phương pháp này phù hợp với việc triển khai các nhiệm vụ được thiết kế sẵn trong sách giáo khoa.

4. Kết luận

Từ các phân tích trên, có thể thấy rằng giáo viên giảng dạy tiếng Anh cho khối 11 không chuyên tại trường PTTH chuyên Nguyễn Huệ, Hà Đông hiểu về đường hướng dạy học theo nhiệm vụ chưa rõ ràng. Họ hiểu theo khái niệm và theo quan điểm của cá nhân mình. Lí do cho sự chưa rõ ràng này có thể do giáo viên:

1. Thiếu tài liệu dẫn tới sự mơ hồ trong cách hiểu. Qua thực tế tìm hiểu, tại trường nhà trường, các nguồn tài liệu liên quan đến giáo dục, cụ thể là đường hướng dạy học theo nhiệm vụ là chưa nhiều. Do vậy, việc tự học, tự nâng cao trình độ chuyên môn là rất khó. Giáo viên chủ yếu trau dồi kiến thức của mình thông qua các buổi tập huấn do sở giáo dục tổ chức hoặc các buổi sinh hoạt chuyên môn của nhà trường.

2. Chủ trương của ban giám hiệu nhà trường là, tất cả học sinh đều phải đỗ kì thi tốt nghiệp (ở dạng thức bài viết) để khiến cho giáo viên sao lãng việc dạy kĩ năng nói nhìn chung và ứng dụng phương pháp dạy học theo đường hướng nói riêng. Việc các bài kiểm tra và các bài thi tốt nghiệp đều ở dạng thức viết đã gây một tâm lí và áp lực tương đối lớn cho giáo viên và cũng vì thế, họ chưa thực sự tập trung cho việc giảng dạy kĩ năng nói.

Xét về thuận lợi và khó khăn, tất cả giáo viên đều đã đề cập đến những thuận lợi và khó khăn của cá nhân trong quá trình giảng dạy tuy nhiên đây chỉ là những gì họ nghĩ, chưa là thực tế xuất phát từ đường hướng dạy học theo giao tiếp. Trên thực tế, những phương pháp giáo viên áp dụng đều là những phương pháp truyền thống, nên khó có thể khẳng định được liệu rằng khi áp dụng đường hướng dạy học theo nhiệm vụ, giáo viên gặp những khó khăn và thuận lợi gì.

Để giải quyết các tồn tại nêu trên, tác giả đề xuất một số gợi ý:

Xét về góc độ cá nhân: 1/Giáo viên cần tự trang bị cho mình những kiến thức chuyên sâu về phương pháp giảng dạy, đặc biệt là giảng dạy theo đường hướng nhiệm vụ; 2/Họ cần dành

nhiều thời gian hơn trong việc chuẩn bị bài giảng. Thực tế, khi đã hiểu rõ hơn và sâu hơn về đường hướng dạy học theo nhiệm vụ, thì việc chuẩn bị giáo án sẽ nhẹ nhàng và không còn là một áp lực đối với giáo viên; 3/Áp dụng đường hướng dạy học tiến tiến, cập nhật vào thực tế giảng dạy, một trong số đó là đường hướng dạy học theo nhiệm vụ, từ đó rút ra những kinh nghiệm, khắc phục khó khăn, tận dụng và phát huy tối đa những thuận lợi, những mặt tích cực của đường hướng này.

Xét về góc độ quản lí: 1/Trước hết, nhà trường có thể cập nhật và bổ sung thêm những tài liệu, sách tham khảo cập nhật về phương pháp giảng dạy để giáo viên có được cơ hội tiếp xúc với nguồn tài liệu phong phú, từ đó tự trau dồi kiến thức, trình độ chuyên môn; 2/Ban giám hiệu và Phòng Giáo dục quận Hà Đông tổ chức các buổi hội thảo, chuyên đề, các buổi sinh hoạt chuyên môn dựa trên những khó khăn của thực tế giảng dạy, giúp cho giáo viên giải quyết các vấn đề tồn tại, đồng thời học hỏi, trao đổi kinh nghiệm lẫn nhau; 3/Định dạng đề thi và phương pháp dạy và học cần tập trung đều cả 04 kĩ năng, tránh tình trạng chỉ chú trọng tới viết, do vậy giáo viên sao nhãng việc dạy kĩ năng nói cho học sinh.

Chú thích

- (1) (2) Willis, J (1996), *Khung giảng dạy đường hướng dạy học theo nhiệm vụ*, Nxb Longman.
- (3) Prabhu N. S. (1987), *Phương pháp dạy và học ngôn ngữ thứ hai*, Nxb Đại học Oxford.
- (4) Lê Văn Canh (2004), *Phương pháp giảng dạy ngoại ngữ*, Nxb ĐHQG, Hà Nội.
- (5) Triggwell K. & Prosser M.(1999), *Mối liên hệ giữa phương pháp giảng dạy của giáo viên và phương pháp học tập của sinh viên*, Tạp chí Giáo dục Đại học, số 37.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ellis R. (2003), *Dạy và học ngôn ngữ theo đường hướng dạy học theo nhiệm vụ*, Nxb Đại học Oxford.
2. Nunan D. (1989), *Thiết kế nhiệm vụ trong giao tiếp ngôn ngữ*, Nxb Đại học Cambridge.
3. Richards J.C. & Rodgers T.S. (2001), *Đường hướng và phương pháp giảng dạy ngôn ngữ*, Nxb Đại học Cambridge.
4. Skehan P.(1996), *Khung giảng dạy đường hướng dạy học theo nhiệm vụ*, Tạp chí Ngôn ngữ học Ứng dụng, số 17.