

QUAN ĐIỂM CỦA GIÁO VIÊN VÀ LỰA CHỌN ĐỐI TƯỢNG SỬA LỖI NÓI TRONG LỚP HỌC NÓI TIẾNG ANH

LÊ MAI VÂN*

Abstract: The study of oral corrective feedback (OCF) and its fundamental issues - such as OCF types, OCF timing, OCF providers - has received much attention from scholars in the past few decades. Particularly, the perspectives and selection of OCF providers in the process of error treatment have remained a controversial topic. This study examines how teachers perceive OCF providers and how they actually chose OCF providers in their speaking classes. Data were obtained through semi-structured interviews, stimulated recall interviews and classroom observations of EFL teachers. Findings showed that there have been mismatches between teachers' perspectives and their actual practices of OCF providers. The underlying reasons for the inconsistency were time constraints, English proficient levels, and students' emotions. Pedagogical implications were also included.

Keywords: *perspectives, OCF providers, English speaking classes*

1. Đặt vấn đề

Cùng với xu thế toàn cầu hóa trên thế giới, tiếng Anh đã trở thành một công cụ hiệu quả trong nhiều lĩnh vực như kinh tế, giáo dục, chính trị, v.v. Trong những năm gần đây, việc dạy và học tiếng Anh ở bậc đại học cũng nhận được sự quan tâm đặc biệt từ các nhà giáo dục, nhằm đáp ứng nhu cầu về nguồn nhân lực có trình độ tiếng Anh cao phục vụ thị trường lao động. Do vậy, việc giúp sinh viên nâng cao khả năng diễn đạt rõ ràng trong giao tiếp quốc tế bằng tiếng Anh đã trở thành một trong những nhiệm vụ chính của giáo viên (GV) trong các lớp học tiếng Anh.

Trong bốn kỹ năng tiếng Anh, kỹ năng nói được xem là một trong những kỹ năng quan trọng nhất khi học một ngoại ngữ [24]. Trong quá trình dạy tiếng Anh, đặc biệt là kỹ năng nói, việc sửa lỗi phát ngôn của sinh viên đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển khả năng nói và năng lực tiếng Anh của họ. Vì vậy, chủ đề về sửa lỗi nói hay phản hồi sửa lỗi nói đã thu hút sự chú ý đáng kể từ các nhà nghiên cứu ngôn ngữ và giảng dạy ngôn ngữ trong vài thập kỷ qua [11], [14].

Trong khi hầu hết các nghiên cứu tập trung vào tầm quan trọng của việc sửa lỗi nói hoặc các yếu tố như loại hình hoặc thời điểm sửa lỗi, nghiên cứu này tập trung khám phá quan điểm và việc chọn lựa đối tượng sửa lỗi trong các lớp học kỹ năng nói tiếng Anh. Nghiên cứu được tiến hành nhằm trả lời hai câu hỏi: (1) Giáo viên tiếng Anh có nhận thức như thế nào về đối tượng sửa lỗi nói trong lớp học kỹ năng nói tiếng Anh?; (2) Giáo viên tiếng Anh lựa chọn người sửa lỗi nói như thế nào trong lớp học kỹ năng nói tiếng Anh?

2. Cơ sở lý luận

2.1. Định nghĩa về sửa lỗi nói

Sửa lỗi nói được định nghĩa là các chiến lược mà GV sử dụng để sửa các phát ngôn sai của sinh viên trong quá trình nói [20]. Richards và Schmidt [25, tr.185] xem sửa lỗi nói là “các chiến lược được sử dụng bởi GV hoặc người học nâng cao hơn để sửa lỗi trong lời nói của người học”. Nó cũng được xem là một “hiện tượng phức tạp với nhiều chức năng khác nhau” [7, tr.152]. Để hiểu và xử lý hiện tượng phức tạp này, Hendrickson [14] đã đưa ra năm câu hỏi nền tảng: (1) Có nên sửa lỗi của người học không? Nếu có, (2) Khi nào thì nên sửa lỗi? (3) Những lỗi nào nên được sửa? (4) Cách sửa lỗi như thế nào? (5) Ai nên sửa lỗi? Trọng tâm của nghiên cứu này - ai là người nên sửa lỗi cho người học - sẽ được trình bày chi tiết trong phần dưới đây.

2.2. Người tham gia sửa lỗi nói

Trong những thập kỷ gần đây, các nhà nghiên cứu về lĩnh vực tiếp thu ngôn ngữ thứ hai và giảng dạy ngôn ngữ đã chú trọng hơn đến người tham gia sửa lỗi nói. Trong quá trình sửa lỗi, GV được xem là người có quyền sửa lỗi duy nhất và là hình mẫu hướng dẫn, hỗ trợ sinh viên trong việc thể hiện ngôn

* Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội

ngữ. GV có thể trực tiếp đưa ra đáp án đúng cho sinh viên (GV sửa lỗi), tạo cơ hội để sinh viên tự sửa lỗi (người học tự sửa lỗi) hoặc, nếu cách này không hiệu quả, yêu cầu sinh viên khác đưa ra cách sửa (người cùng học sửa lỗi) [22].

Giáo viên sửa lỗi: Hình thức sửa lỗi này là khi GV cung cấp các hình thức đúng của phát ngôn thông qua các ngôn ngữ tiếp nhận (như diễn đạt lại và sửa lỗi rõ ràng), và khuyến khích tự sửa lỗi khi GV sử dụng các hình thức yêu cầu đầu ra (như gợi ý, yêu cầu làm rõ, phản hồi ngôn ngữ học, lặp lại) [18], [19]. Trong nhiều bối cảnh dạy tiếng Anh như ngoại ngữ, GV được xem là người có kiến thức nhiều hơn về ngôn ngữ đích [10] và họ có trách nhiệm sửa lỗi trong lớp học ngôn ngữ (Bitchener [5]). Tuy nhiên, GV chỉ nên sửa lỗi như là giải pháp cuối cùng [27] vì việc đơn thuần đưa ra đáp án đúng không tạo được mô hình ghi nhớ theo quy trình dài hạn [12].

Người học tự sửa lỗi: Tự sửa lỗi xảy ra khi sinh viên tự sửa phát ngôn sai của mình, và tính hiệu quả của hình thức này đã được nhiều nhà nghiên cứu nhấn mạnh. Sinh viên có xu hướng ưa chuộng tự sửa lỗi khi được kì vọng phải tự mình sửa chữa phát ngôn chưa đúng [29] và được khuyến khích tham gia vào quá trình học tập [25]. Tự sửa lỗi có thể làm giảm đi sự phê bình quá mức từ người có thẩm quyền [27], khiến lớp học trở nên năng động và mang tính tương tác hơn [17], và khuyến khích sinh viên có trách nhiệm hơn với việc học ngôn ngữ của mình [9].

Người cùng học sửa lỗi: Người cùng học sửa lỗi xảy ra khi sinh viên tương tác và sửa lỗi trong lời nói sai của bạn mình. Các nhà nghiên cứu cho rằng bạn sửa lỗi đóng vai trò kèp trong quá trình tiếp thu ngôn ngữ: sinh viên nhận được sự sửa lỗi có thể nhận thức được về mặt ngôn ngữ khi được cung cấp hình thức chính xác của phát ngôn và sinh viên đưa ra sửa lỗi có thể nâng cao nhận thức và phát triển ngôn ngữ của chính mình.

2.3. Các nghiên cứu trước đây về quan điểm và lựa chọn giáo viên trong việc chọn người sửa lỗi

Trên thực tế, lựa chọn của GV về người sửa lỗi trong các lớp học nói tiếng Anh ảnh hưởng đáng kể đến khả năng nói tiếng Anh của sinh viên nói riêng và trình độ tiếng Anh của họ nói chung. Do đó, việc hiểu rõ quan điểm của GV, lựa chọn người sửa lỗi, mối liên hệ giữa hai yếu tố này và các lí do nền tảng là điều rất cần thiết. Một số nghiên cứu cho thấy GV thường ủng hộ mạnh mẽ hình thức GV sửa lỗi. Tự sửa lỗi cũng được GV ưa chuộng vì họ tin rằng điều đó giúp giảm lo lắng và căng thẳng cho người học, và quan trọng hơn là tăng tính tự chủ của người học [1], [16]. Trong khi hình thức bạn sửa lỗi được khuyến khích sử dụng trong lớp học [26], loại đối tượng sửa lỗi này được cho rằng thiếu tính tin cậy khi sinh viên có thể không có đủ kiến thức ngôn ngữ để sửa lỗi cho bạn và điều này có thể ảnh hưởng tiêu cực đến mối quan hệ giữa sinh viên với nhau [15], [22].

Các nghiên cứu về sự lựa chọn người sửa lỗi của GV cho thấy, nhìn chung, GV sửa lỗi là hình thức được sử dụng thường xuyên nhất. Điều này có thể do quan điểm của cả GV và sinh viên về vai trò của GV trong lớp học ngôn ngữ. Tỷ lệ người học tự sửa lỗi thấp trong lớp học ngôn ngữ cũng được phát hiện trong các nghiên cứu khác. Một lí do có thể là do trình độ tiếng Anh thấp của người học. GV cho rằng vì sinh viên khá hơn có kiến thức nhiều hơn về ngôn ngữ đích để tự sửa lỗi, nên họ có xu hướng sử dụng tự sửa lỗi với nhóm sinh viên này, nhưng không áp dụng cho sinh viên yếu [2], [20]. Ngoài ra, áp lực thời gian có thể ảnh hưởng đến việc GV sử dụng hình thức tự sửa lỗi trong lớp học [28], [29] và tự sửa lỗi cũng có thể khiến sinh viên xấu hổ và nản lòng [28]. Các tài liệu nghiên cứu cũng cho thấy việc sử dụng bạn cùng học sửa lỗi còn hạn chế. Ngược lại, Alamri và Fawzi [3] lại phát hiện tỉ lệ sử dụng hình thức này khá cao.

Tại Việt Nam, Hà và Nguyễn [13] đã thực hiện một nghiên cứu với 250 sinh viên và 24 GV tại bốn trường trung học công lập. Kết quả nghiên cứu cho thấy mặc dù sinh viên thừa nhận lợi ích của tự sửa lỗi, họ vẫn ưa chuộng hình thức GV sửa lỗi hơn so với tự sửa lỗi hay bạn sửa lỗi. GV tin rằng việc người dạy sửa lỗi đóng vai trò quan trọng trong việc đảm bảo độ chính xác và một số GV tỏ ra hoài nghi về khả năng phản hồi của sinh viên khi sửa lỗi. Tuy nhiên, rất ít nghiên cứu được thực hiện trong lĩnh vực này ở Việt Nam, đặc biệt là trong bối cảnh giáo dục đại học.

2.4. Các loại hình sửa lỗi nói

Các nhà nghiên cứu ngôn ngữ đã phân loại sửa lỗi nói theo nhiều hệ thống khác nhau. Lyster và Ranta [20] xác định sáu chiến lược sửa lỗi nói khác nhau: diễn đạt lại (recast), sửa lỗi rõ ràng (explicit correction), gợi ý (elicitation), lặp lại (repetition), yêu cầu làm rõ (clarification request), và phản hồi ngôn ngữ học (metalinguistic feedback). Lyster và cộng sự [21] đã đưa ra một hệ thống phân loại sửa lỗi nói gồm các nhóm phụ là diễn đạt lại và gợi ý, phân bổ từ ngầm định đến rõ ràng. Các loại sửa lỗi nói ngầm định bao gồm diễn đạt lại trong hội thoại, lặp lại và yêu cầu làm rõ, trong khi các loại sửa lỗi nói rõ ràng bao gồm diễn đạt lại mang tính giảng dạy, sửa lỗi rõ ràng, sửa lỗi rõ ràng có kèm giải thích ngôn ngữ học, gợi ý ngôn ngữ học, gợi ý và tín hiệu phi ngôn ngữ. Ellis [11] đề xuất một hệ thống phân loại các chiến lược sửa lỗi, kết hợp hai tiêu chí đã nêu trên: rõ ràng và ngầm định; cung cấp đầu vào và thúc đẩy đầu ra. Trong hệ thống phân loại sửa lỗi nói này, tín hiệu phi ngôn ngữ được bổ sung như một loại phản hồi riêng biệt. Trong phân loại của Lyster và Ranta [20], không có chiến lược sửa lỗi nói phi ngôn ngữ. Tuy nhiên, mô hình của Ellis [11] có bao gồm một chiến lược phi ngôn ngữ. Do đó, nghiên cứu này sử dụng mô hình kết hợp hai hệ thống phân loại sửa lỗi nói trên và được trình bày chi tiết trong Bảng 1 dưới đây:

Bảng 1. Các loại hình sửa lỗi nói trong nghiên cứu

Loại hình sửa lỗi nói	Sự ngầm định	Sự làm rõ
Cung cấp ngôn ngữ đầu vào (diễn đạt lại)	Diễn đạt lại [20]	Sửa lỗi rõ ràng [20]
Thúc đẩy ngôn ngữ đầu ra (gợi ý)	Lặp lại [20]; Yêu cầu làm rõ [20]	Gợi ý [20]; Phản hồi ngôn ngữ học [20]; Tín hiệu phi ngôn ngữ [11]

Trong mô hình phân loại kết hợp này, các loại hình sửa lỗi thuộc phản hồi ngầm định bao gồm diễn đạt lại, lặp lại và yêu cầu làm rõ; các loại hình sửa lỗi thuộc phản hồi rõ ràng bao gồm sửa lỗi rõ ràng, gợi ý, phản hồi ngôn ngữ học và tín hiệu phi ngôn ngữ. Các loại hình sửa lỗi thuộc nhóm cung cấp đầu vào gồm có diễn đạt lại và sửa lỗi rõ ràng; nhóm thúc đẩy đầu ra gồm có lặp lại, yêu cầu làm rõ, gợi ý, phản hồi ngôn ngữ học và tín hiệu phi ngôn ngữ. Mô tả chi tiết các loại hình sửa lỗi được minh họa trong Bảng 2.

Bảng 2. Mô tả các loại hình sửa lỗi nói

Loại hình sửa lỗi nói	Định nghĩa	Ví dụ
1. Diễn đạt lại	Diễn đạt lại là “việc GV diễn đạt lại toàn bộ hoặc một phần câu nói của sinh viên, loại bỏ lỗi” [20, tr. 46]	Sinh viên (S): I am got a big car. GV (T): Oh, you’ve got a big car.
2. Lặp lại	Lặp lại là “GV lặp lại, một cách riêng biệt, phát ngôn sai của sinh viên” [20, tr. 48]	S: That movie is excited. T: <i>excited?</i> S: That movie is exciting.
3. Yêu cầu làm rõ	Yêu cầu làm rõ đề cập đến “vấn đề trong việc hiểu hoặc sự chính xác, hoặc cả hai” [20, tr. 47]	S: Yesterday, I go to the supermarket. T: Could you say that again?
4. Sửa lỗi rõ ràng	Sửa lỗi rõ ràng là “việc cung cấp hình thức đúng một cách rõ ràng” [20, tr. 46]	S: Have you got a black shoes? T: No “a”, black shoes.
5. Gợi ý	Gợi ý là: “(1) GV tạm dừng chiến lược để sinh viên hoàn thành câu nói, (2) GV đặt câu hỏi để khơi gợi hình thức đúng, (3) đôi khi GV yêu cầu sinh viên tự diễn đạt lại câu của mình” [20, tr. 48]	S: I’ll get wet if it will rain. T: I’ll get wet if it...?
6. Phản hồi ngôn ngữ học	Phản hồi ngôn ngữ học “bao gồm nhận xét, thông tin hoặc câu hỏi liên quan đến tính đúng ngữ pháp của phát ngôn sinh viên, mà không cung cấp trực tiếp hình thức đúng” [20, tr. 47]	S: My parents is doctors. T: Can you recognize your error? S: uhmmm T: “Parents” is a plural noun. S: oh, my parents are doctors.

7. Tín hiệu phi ngôn ngữ	Loại này đề cập đến “việc sử dụng cử chỉ hoặc biểu cảm khuôn mặt để chỉ ra rằng người học đã mắc lỗi” [11, tr. 9]	S: Yesterday she go to the library. T: (<i>dùng cử chỉ với ngón trỏ phải đưa qua vai trái để chỉ thì quá khứ</i>)
---------------------------------	---	--

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Bối cảnh nghiên cứu và đối tượng tham gia

Nghiên cứu này được thực hiện với năm GV tiếng Anh tại một trường đại học công lập lớn ở Việt Nam. Dữ liệu được thu thập thông qua phỏng vấn bán cấu trúc và phỏng vấn gợi nhớ có hỗ trợ với năm GV tiếng Anh này, cùng với việc quan sát lớp học. Tất cả các GV đều tham gia nghiên cứu trên cơ sở tự nguyện. Dữ liệu được xử lý bảo mật và tất cả GV tham gia sẽ được đặt tên giả (GV1 - GV5).

3.2. Thu thập dữ liệu

- *Phỏng vấn bán cấu trúc*: Phương pháp này mang lại cho người tham gia nghiên cứu cơ hội chia sẻ ý tưởng và quan điểm của họ về một vấn đề cụ thể. Trong nghiên cứu này, mỗi GV tham gia một cuộc phỏng vấn, trả lời một bảng hướng dẫn phỏng vấn bao gồm các câu hỏi mở liên quan đến người sửa lỗi nói. Mỗi cuộc phỏng vấn kéo dài khoảng 35 - 45 phút và được thực hiện trước khi tiến hành quan sát lớp học.

- *Quan sát lớp học*: Trong nghiên cứu này, các buổi quan sát lớp học được thực hiện với sự hỗ trợ của máy quay, nhằm giúp nhà nghiên cứu khám phá cách GV lựa chọn người sửa lỗi nói. Thông qua quan sát, các tương tác giữa GV và sinh viên, cũng như giữa các sinh viên với nhau trong quá trình đưa ra và tiếp nhận việc sửa lỗi cũng được ghi lại và phản ánh. Việc quan sát được thực hiện sau khi kết thúc các buổi phỏng vấn bán cấu trúc. Mỗi lớp học kỹ năng nói được quan sát trong bốn buổi học, mỗi buổi kéo dài 60 phút (Quan sát 1 - Quan sát 4).

- *Phỏng vấn gợi nhớ*: Trong nghiên cứu này, phỏng vấn gợi nhớ có hỗ trợ được sử dụng nhằm khuyến khích GV bày tỏ suy nghĩ hoặc giải thích sâu hơn về các quyết định hành vi giảng dạy của họ khi xem lại video ghi hình buổi giảng dạy trong lớp.

Sau các buổi quan sát lớp học đã ghi hình, các câu hỏi chi tiết liên quan đến các đoạn sửa lỗi được lựa chọn đã được chuẩn bị trước khi tiến hành phỏng vấn gợi nhớ. Trong nghiên cứu này, hai cuộc phỏng vấn gợi nhớ (Phỏng vấn gợi nhớ 1 và Phỏng vấn gợi nhớ 2) được ghi âm và thực hiện với mỗi GV tiếng Anh (sau quan sát thứ hai và thứ ba). Mỗi buổi phỏng vấn được thực hiện bằng tiếng Việt và kéo dài khoảng 20 đến 35 phút. Nhà nghiên cứu chia sẻ với GV các đoạn được lựa chọn và đặt ra những câu hỏi giúp làm rõ quan điểm của GV về người sửa lỗi và cách họ chọn đối tượng sửa lỗi trong lớp thực tế. Cụ thể, GV được yêu cầu hỏi tường và giải thích những suy nghĩ, cảm xúc và quyết định/hành động của mình tại thời điểm đó. Các đoạn được chọn được sử dụng để khám phá sự nhất quán và không nhất quán giữa nhận thức của GV thu thập từ các cuộc phỏng vấn ban đầu và việc lựa chọn người sửa lỗi thực tế. Ngoài ra, một số yếu tố ảnh hưởng tiềm năng và lí do ẩn sau sự lựa chọn người sửa lỗi của GV trong lớp học cũng được tìm hiểu.

3.3. Quy trình phân tích dữ liệu

Nghiên cứu này áp dụng sáu bước phân tích chủ đề của Braun và Clarke [6]: (1) Làm quen với dữ liệu, (2) Tạo mã ban đầu, (3) Tìm kiếm chủ đề, (4) Xem xét chủ đề, (5) Xác định và đặt tên chủ đề, (6) Viết báo cáo. Các chủ đề được rút ra từ quá trình phân tích dữ liệu bao gồm: quan điểm của GV về người sửa lỗi và thực hành của GV trong việc sử dụng người sửa lỗi.

3.4. Số lượt sửa lỗi nói (giáo viên sửa lỗi, người học tự sửa lỗi, người cùng học sửa lỗi)

Trong nghiên cứu này, thực hành của GV được phân loại thành ba đối tượng sửa lỗi nói: GV sửa lỗi, sinh viên tự sửa lỗi và sinh viên sửa lỗi cho nhau. Tần suất sử dụng hoặc tỉ lệ phần trăm của đối tượng tham gia sửa lỗi được xác định như sau:

- *GV sửa lỗi* (teacher correction) được xác định thông qua các loại sửa lỗi thuộc nhóm cung cấp đầu vào hoặc diễn đạt lại (diễn đạt lại hoặc sửa lỗi rõ ràng); được tính bằng số lượt sửa lỗi nói dùng các chiến lược cung cấp ngôn ngữ đầu vào chia với tổng số lượt sửa lỗi nói và nhân với 100.

- *Người học tự sửa lỗi* (self correction) được xác định thông qua các loại sửa lỗi thuộc nhóm thúc đẩy đầu ra hoặc gợi ý (yêu cầu làm rõ, lặp lại, gợi ý, phản hồi ngôn ngữ học và tín hiệu phi ngôn ngữ); được tính bằng số lượt sửa lỗi nói thuộc nhóm thúc đẩy ngôn ngữ đầu ra chia với tổng số lượt sửa lỗi nói và nhân với 100.

- *Người cùng học sửa lỗi* (peer correction) được xác định là các trường hợp sửa lỗi nói (lượt phản hồi của bạn học) khi lỗi của một sinh viên được một sinh viên khác sửa, được tính bằng số lượt sửa lỗi từ người học chia với tổng số lượt sửa lỗi nói và nhân với 100.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Quan điểm của giáo viên về người sửa lỗi nói

4.1.1. Quan điểm của giáo viên về hình thức người học tự sửa lỗi

Cả 05 GV tham gia nghiên cứu đều cho rằng nhìn chung họ ưu tiên người học tự sửa lỗi vì dù hình thức này khó đối với sinh viên, nó mang lại nhiều lợi ích nhất cho việc học của các em. GV4 thừa nhận rằng việc khuyến khích tự sửa lỗi là rất cần thiết vì nó giúp sinh viên ý thức hơn về những lỗi sai mà bản thân và bạn học mắc phải khi các em được trao cơ hội tự tìm ra đáp án đúng thay vì được GV cung cấp sẵn. Tự sửa lỗi làm giảm khả năng lặp lại lỗi, đồng thời tăng cường trách nhiệm, sự tự tin và tính tự chủ trong việc học ngôn ngữ của sinh viên. GV1 nhấn mạnh vai trò của tự sửa lỗi trong việc tự học và tự khám phá. Sinh viên có thể phát triển tư duy phản biện trong quá trình sửa lỗi, và việc tự khám phá lỗi sẽ thúc đẩy khả năng tự học. Đối với GV3: “*Tự sửa lỗi nhìn chung ảnh hưởng đến sự tự tin, trách nhiệm và khả năng học tập tự chủ của sinh viên*”. Vì những lí do này, hình thức tự sửa lỗi của sinh viên được tất cả các GV tham gia nghiên cứu đánh giá cao.

4.1.2. Quan điểm của giáo viên về hình thức giáo viên sửa lỗi

Hầu hết các GV tham gia nghiên cứu đều cho rằng việc đưa ra đáp án đúng mà không tạo cơ hội cho sinh viên tự sửa lỗi là một cách sửa lỗi không hiệu quả. Do đó, GV sửa lỗi ít được lựa chọn và họ chỉ sử dụng khi tự sửa lỗi và người cùng học sửa lỗi không thành công. GV2 khẳng định rằng việc GV sửa lỗi không hiệu quả vì nó không giúp sinh viên xác định lỗi và tự tìm ra hình thức đúng của phát ngôn. Cô cho rằng phương pháp này phản ánh phong cách dạy học truyền thống lấy GV làm trung tâm. Như GV5 nói: “*Nó hình thành thói quen sinh viên luôn chờ GV đưa ra đáp án đúng*”.

Các GV có xu hướng trước tiên khuyến khích sinh viên tự sửa lỗi, sau đó nếu không thành công thì sẽ cung cấp đáp án đúng. Xu hướng này được thể hiện rõ trong nhận xét của GV4 khi cho rằng vì cô luôn quan tâm đến hiệu quả của việc sửa lỗi nói nên cô sẽ cố gắng kết hợp hai kĩ thuật này sẽ giúp sinh viên hiểu rõ hơn về lỗi sử dụng ngôn ngữ. Phương pháp hai bước này sẽ giúp giảm bớt sự lo lắng hoặc nhầm lẫn do tự sửa lỗi hoặc người cùng học sửa lỗi gây ra vì nếu sinh viên không thể tự sửa, GV sẽ cung cấp đáp án.

4.1.3. Quan điểm của giáo viên về hình thức người cùng học sửa lỗi

Các GV đều cho rằng mặc dù bạn cùng học sửa lỗi có thể khiến sinh viên xấu hổ và mất thời gian, họ vẫn sử dụng kĩ thuật này như lựa chọn thứ hai khi sinh viên không thể tự sửa. Hình thức này tạo cơ hội cho sinh viên làm việc cùng nhau và hỗ trợ lẫn nhau. GV2 chỉ ra lợi ích hai chiều của hình thức này: sinh viên được cơ hội hợp tác thông qua việc đưa ra và nhận phản hồi. Người đưa phản hồi được tham gia vào quá trình sửa lỗi khi hỗ trợ bạn, trong khi người nhận phản hồi có thể nhận ra lỗi sai và biết

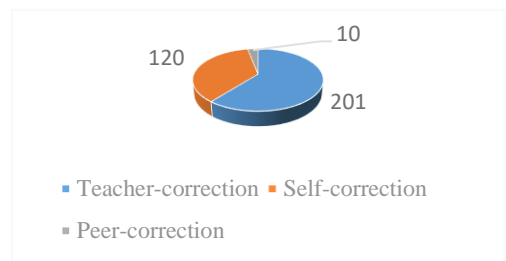
cách sửa đúng. Từ đó, sinh viên có thể học từ lỗi của mình và của bạn bè. Tất cả GV xác nhận rằng, người cùng học sửa lỗi giúp tăng cường sự tương tác giữa sinh viên với nhau và giữa sinh viên với GV. Sinh viên có thể chia sẻ kiến thức, học từ phát ngôn chưa chuẩn của bạn và hỗ trợ bạn bổ sung kiến thức. Điều này cũng hỗ trợ GV trong việc đưa ra cách sửa lỗi nói khi hiểu rõ hơn về sự khác biệt cá nhân của sinh viên.

Cơ hội làm việc nhóm như vậy khiến sinh viên hứng thú hơn với việc học nói chung và sửa lỗi nói riêng. Sửa lỗi cho bạn cũng giúp sinh viên có nhiều cơ hội luyện kỹ năng nói tiếng Anh. GV3 khuyến khích sự tham gia nhiều hơn của sinh viên trong hoạt động nói. Việc tham gia vào quá trình sửa lỗi nói cho bạn giúp sinh viên tập trung hơn vào phần trình bày của bạn để đưa ra phản hồi chính xác. Quá trình học diễn ra ngay trong các tương tác trên lớp. Hình thức này cũng làm tăng thời lượng sinh viên thực hành tiếng Anh và giảm thời gian GV phải nói. Quan trọng hơn, phản hồi từ bạn bè có trình độ tiếng Anh tương đương có thể dễ hiểu hơn.

Tuy nhiên, mặc dù lợi ích của sửa lỗi nói cho bạn là không thể phủ nhận, các GV vẫn nghi ngại về tính khả thi của hình thức này đối với sinh viên có trình độ tiếng Anh tương đương nhau - các em có thể không nhận ra lỗi sai hoặc không biết cách sửa. GV5 cũng nhấn mạnh rằng sinh viên đôi khi cảm thấy bối rối và lo lắng khi được yêu cầu sửa lỗi cho bạn. Hơn nữa, hầu hết GV đều tỏ ra dè dặt khi sử dụng hình thức này vì việc bị bạn sửa lỗi có thể ảnh hưởng đến mối quan hệ giữa sinh viên.

4.2. Lựa chọn của giáo viên về người sửa lỗi nói

Dữ liệu quan sát cho thấy các GV nhìn chung có xu hướng sử dụng hình thức sửa lỗi do GV thực hiện nhiều hơn trong việc cung cấp phản hồi sửa lỗi nói. Trong tổng số 331 lượt phản hồi được ghi nhận, có 201 lượt (60,7%) là do GV trực tiếp sửa lỗi, cao hơn nhiều so với tự sửa lỗi với 120 lượt (36,3%) và sửa lỗi bởi bạn học chỉ có 10 lượt (3,0%) (xem Hình 4.1). Việc thực hiện các hình thức người sửa lỗi được thể hiện rõ hơn trong Bảng 4.1.



Hình 4.1. Lựa chọn của giáo viên đối với các hình thức người sửa lỗi

Bảng 4.1: Thực hành các hình thức người sửa lỗi của giáo viên

GV \ Thực tế	GV sửa lỗi	Tự sửa lỗi	Bạn cùng học sửa lỗi	Tổng lượt sửa lỗi
GV1	30 (58,8%)	21 (41,2%)	0 (0,0%)	51
GV2	35 (66,0%)	16 (30,2%)	2 (3,8%)	53
GV3	32 (49,2%)	28 (43,1%)	5 (7,7%)	65
GV4	71 (70,3%)	30 (29,7%)	0 (0,0%)	101
GV5	33 (54,1%)	25 (41,0%)	3 (4,9%)	61
Tổng	201 (60,7%)	120 (36,3%)	10 (3,0%)	331

Việc sử dụng hình thức GV sửa lỗi trực tiếp diễn ra thường xuyên ở tất cả các GV. Ví dụ, GV2 thực hiện 35 lượt sửa lỗi trực tiếp (66%) và chỉ có 16 lượt (30,2%) cho sinh viên tự sửa lỗi. GV3 là người duy nhất sửa lỗi trực tiếp và cho sinh viên tự sửa lỗi ở mức độ gần như cân bằng, lần lượt là 32 lượt (49,2%) và 28 lượt (43,1%). Cô cũng là người yêu cầu bạn học cùng sửa lỗi nhiều nhất (5 trong tổng số 10 lượt của cả năm GV). GV1 và GV4 hoàn toàn không yêu cầu bạn cùng lớp sửa lỗi trong các buổi học nói, trong khi GV5 chỉ dùng kỹ thuật này ba lần và GV2 hai lần.

Tóm lại, việc GV sửa lỗi trực tiếp được lựa chọn nhiều hơn so với hai hình thức còn lại. Tự sửa lỗi được ưa chuộng ở mức độ tiếp theo, còn bạn cùng học sửa lỗi là hình thức ít được sử dụng.

4.3. *Mối quan hệ giữa quan điểm và thực hành của giáo viên*

Dữ liệu từ các cuộc phỏng vấn ban đầu và quan sát lớp học cho thấy có sự không nhất quán giữa những gì GV cho rằng họ sẽ làm trong lớp và những gì họ thực sự làm. Mặc dù họ có xu hướng khuyến khích sinh viên tự tìm ra đáp án đúng, nhưng trong thực tế họ lại cung cấp đáp án chính xác cho sinh viên.

Loại lỗi ảnh hưởng đến quyết định sử dụng hình thức sửa lỗi nói của GV. Đoạn hội thoại sau từ một tiết học của GV5 là một ví dụ:

Sinh viên: Dad. I want to work /'wɔ:k/

GV: I want to work /'wɜ:k/ RECAST

Sinh viên : I want to work /'wɜ:k/

GV : good job!

(GV5 - Quan sát lần 2)

Trong ví dụ này, GV5 đã sử dụng hình thức sửa lỗi gián tiếp (recast) để cung cấp cách phát âm đúng. Cô không cho sinh viên cơ hội tự suy nghĩ cách phát âm đúng của từ “work”. Điều này thể hiện sự không nhất quán giữa xu hướng và thực hành thực tế của cô trong việc sửa lỗi. Lí do vì GV5 “*muốn đưa ra cách phát âm chính xác để các em có thể lặp lại ngay sau khi tôi sửa. Tôi nghĩ rằng việc cung cấp phát âm đúng là một mô hình tốt cho việc học nói tiếng Anh của sinh viên*”.

Áp lực về thời gian thường được đưa ra như lí do khiến GV ưu tiên việc GV sửa lỗi cho sinh viên hơn tự sửa lỗi hoặc bạn sửa lỗi trong các tiết học nói. Giống như các GV khác, GV 1 và 4 thể hiện sự ưa thích các chiến lược khuyến khích sinh viên tự trả lời. Tuy nhiên, việc kiểm soát thời gian giảng dạy là khó khăn, dẫn đến việc họ sửa lỗi trực tiếp nhiều hơn. Họ cũng giải thích rằng theo chương trình học tiếng Anh dành cho sinh viên năm nhất, tất cả các tiết học nói đều có kế hoạch giảng dạy giống nhau và phải được dạy với tiến độ như nhau. Sinh viên cũng thi nói cuối kì vào cùng thời điểm. Điều này buộc GV phải cân nhắc thời gian cho mỗi hoạt động nói để đảm bảo hoàn thành kế hoạch bài học.

Một lí do khác giải thích cho sự không nhất quán giữa xu hướng và lựa chọn người sửa lỗi là trình độ tiếng Anh của sinh viên. Ảnh hưởng của yếu tố này được minh họa qua ví dụ sau:

Sinh viên: The film I watched yesterday was really scared.

GV: Scary, not scared. (EXPLICIT CORRECTION) (GV1 - Quan sát lần 3)

Trong tình huống này, GV1 sử dụng hình thức sửa lỗi trực tiếp cho lỗi từ vựng. Cô khẳng định rằng trình độ tiếng Anh của sinh viên ảnh hưởng đến quyết định GV sửa lỗi - trong trường hợp lỗi phức tạp, sinh viên yếu không thể tự sửa mà không có sự hỗ trợ của GV.

Dữ liệu từ các cuộc phỏng vấn gợi nhớ của GV được so sánh với quan điểm của họ về bạn sửa lỗi trong phỏng vấn ban đầu. GV4, người không sử dụng bất kì lượt phản hồi nào từ bạn học sửa lỗi bày tỏ nghi ngờ về khả năng áp dụng hình thức này. Theo GV4, hầu hết sinh viên năm nhất không tự tin với khả năng tiếng Anh của mình. Hơn nữa, các em không tin tưởng vào phản hồi của bạn bè có trình độ tương đương. Do đó, cô không áp dụng hình thức này, mặc dù cô thực hiện nhiều lượt phản hồi theo các hình thức khác.

Tóm lại, hình thức GV sửa lỗi được lựa chọn với tần suất cao không hoàn toàn phù hợp với xu hướng và kì vọng của sinh viên. Việc yêu cầu bạn sửa lỗi hạn chế cũng không khớp với nhận định tích cực ban đầu của GV về chiến lược này. Những lí do nền tảng cho sự thay đổi trong việc lựa chọn của GV so với phỏng vấn ban đầu đã được làm rõ qua các cuộc phỏng vấn gợi nhớ.

Mặc dù các GV tham gia nghiên cứu ủng hộ việc tự sửa lỗi, nhưng họ lại sử dụng sửa lỗi do GV thực hiện nhiều hơn trong thực tế giảng dạy của mình. Việc sử dụng sửa lỗi của GV thường xuyên hơn so với tự sửa lỗi và sửa lỗi đồng đẳng phù hợp với kết quả từ các nghiên cứu khác. Các GV trong nghiên cứu của Yoshida [28] cho biết mặc dù họ ủng hộ việc khuyến khích sinh viên tự sửa lỗi, nhưng trong các lớp học thực tế của họ, họ chủ yếu cung cấp câu trả lời cho sinh viên.

Kết quả quan sát cho thấy việc sử dụng phản hồi từ bạn học rất hiếm trong các bài học nói. Các nghiên cứu khác cũng chỉ ra tỉ lệ sửa lỗi đồng đẳng thấp trong các lớp học ngôn ngữ. Một giải thích cho điều này liên quan đến cảm xúc của sinh viên và nỗi sợ của họ về việc phá vỡ mối quan hệ với bạn học khác. Ví dụ, 60% các GV trong nghiên cứu của Mendez và Cruz [22] cho biết họ hiếm khi sử dụng sửa lỗi đồng đẳng trong lớp học vì điều này có thể tạo ra thái độ tiêu cực giữa các sinh viên đối với bạn học của họ. Nguyen [23] cho rằng việc sử dụng phản hồi sửa lỗi đồng đẳng ít ỏi trong thực tế giảng dạy của GV là do sinh viên thiếu khả năng nhận diện lỗi hoặc cảm thấy lo lắng, xấu hổ. Tuy nhiên, việc hiếm khi sử dụng sửa lỗi đồng đẳng trong các nghiên cứu này lại trái ngược với phát hiện của Alamri và Fawzi [3], khi kỹ thuật này được GV sử dụng thường xuyên.

Dữ liệu từ các cuộc phỏng vấn hồi tưởng cho thấy lí do sâu xa giải thích sự thay đổi trong lựa chọn người sửa lỗi của các GV. Loại lỗi là lí do đầu tiên khiến họ sử dụng sửa lỗi của GV thay vì tự sửa lỗi. Điều này phù hợp với kết quả từ nghiên cứu của Centeno [8], cho thấy các GV sửa lỗi chủ yếu để sửa các lỗi ngữ âm (64%). Áp lực về thời gian là lí do thứ hai khiến GV sử dụng sửa lỗi của GV nhiều hơn. Phát hiện này đồng nhất với các kết quả của Yoshida [28] và Zhao [29]; ví dụ, Zhao [29] cho thấy sự hạn chế về thời gian ảnh hưởng đến quyết định GV sửa lỗi thay vì tự sửa lỗi. Lí do thứ ba là trình độ tiếng Anh của sinh viên hạn chế việc thực hiện tự sửa lỗi. Kết quả này phù hợp với phát hiện của Ahangari và Amirzadeh [2], cho thấy sinh viên có trình độ tiếng Anh cao hơn được yêu cầu tự sửa lỗi nhiều hơn. Ammar và Spada [4] cho biết sinh viên càng giỏi tiếng Anh thì càng ít nhận được sự hỗ trợ sửa lỗi từ GV. Lyster và Ranta [20] cho rằng GV cần nhận thức được nhu cầu của sinh viên và xem xét kĩ lưỡng trình độ ngôn ngữ của sinh viên khi quyết định các vấn đề liên quan đến sửa lỗi nói.

5. Kết luận

Nghiên cứu chỉ ra sự không nhất quán giữa nhận thức của GV và thực tế lựa chọn người sửa lỗi nói. Hầu hết các GV tham gia nghiên cứu đều cho rằng tự sửa lỗi là kỹ thuật hữu ích nhất, tiếp theo là sửa lỗi đồng đẳng (bạn sửa lỗi) và sửa lỗi từ GV. Điều này phản ánh cách tiếp cận giảng dạy lấy người học làm trung tâm của họ. Tuy nhiên, việc GV sử dụng hạn chế sửa lỗi đồng đẳng lại không khớp với nhận thức của họ về chiến lược này. Sự không nhất quán này một phần là do hạn chế về thời gian, trình độ tiếng Anh của sinh viên và cảm xúc của sinh viên. Vì sửa lỗi đồng đẳng được cho là có lợi cho việc học ngôn ngữ của sinh viên, hình thức sửa lỗi này nên áp dụng thường xuyên hơn trong các lớp học ngôn ngữ. Tuy nhiên, do hạn chế về mặt thời gian nên số lượng đối tượng khảo sát của bài viết còn ít vì vậy chúng tôi sẽ tiếp tục nghiên cứu ở quy mô lớn hơn để có thể đưa ra các kết luận mang tính khái quát hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Agudo, J. d. D. M. *Beliefs in learning to teach: EFL student teachers' beliefs about corrective feedback*. *Utrecht Studies in Language and Communication*, 362(27), 209-230. 2014.
2. Ahangari, S., & Amirzadeh, S. *Exploring the teachers' use of spoken corrective feedback in teaching Iranian EFL learners at different levels of proficiency*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(1859-1868). 2011. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.435>
3. Alamri, B., & Fawzi, H. *Students' preferences and attitudes toward oral error correction techniques at Yanbu university college*. *English Language Teaching*, 9(11), 59-66. 2016. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n11p59>
4. Ammar, A., & Spada, N. *One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning*. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(4), 543-574. 2006. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060268>
5. Bitchener, J. *Written corrective feedback for L2 development: Current knowledge and future research*. *TESOL Quarterly*, 46(4), 855-860. 2012.
6. Braun, V., & Clarke, V. *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. 2006.
7. Chaudron, C. *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge University Press. 1988.

8. Centeno, A. S. *A teacher and her students' beliefs about oral corrective feedback in the EFL classroom at university level: A case study* [Universidad Nacional de Río Cuarto]. 2016. [https://www.researchgate.net/publication/314179158_A_TEACHER_AND_HER_STUDENTS%27 BELIEFS ABOUT ORAL CORRECTIVE FEEDBACK IN THE EFL CLASSROOM AT UNIVERSITY LEVEL A CASE STUDY](https://www.researchgate.net/publication/314179158_A_TEACHER_AND_HER_STUDENTS%27_BELIEFS_ABOUT_ORAL_CORRECTIVE_FEEDBACK_IN_THE_EFL_CLASSROOM_AT_UNIVERSITY_LEVEL_A_CASE_STUDY)
9. Edge, J. *Mistakes and correction*. Longman. 1989.
10. Ellis, R. *The study of second language acquisition*. Oxford University Press. 2008.
11. Ellis, R. *Corrective feedback and teacher development*. L2 Journal, 1(1), 3-18. 2009. <https://doi.org/10.5070/12.v1i1.9054>
12. Fanselow, J. F. *The treatment of error in oral work*. *Foreign Language Annals*, 10(5), 583-593. 1977. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1977.tb03035.x>
13. Ha, X., V., & Nguyen, L. T. *Targets and sources of oral corrective feedback in English as a foreign language classrooms: are students' and teachers' beliefs aligned?*. *Frontiers in Psychology*, 1-10. 2021.
14. Hendrickson, J. *Error correction in foreign language teaching: Recent, theory, research and practice*. *Modern Language Journal*, 62(8), 387-398. 1978. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1978.tb02409.x>
15. Kaivanpanah, S., Alavi, M., & Sepehrinia, S. *Preferences for interactional feedback: Differences between learners and teachers*. *The Language Learning Journal*, 43(1), 74-93. 2015. <https://doi.org/10.1080/09571736.2012.705571>
16. Karimi, M. N., & Asadnia, F. *EFL teachers' beliefs about oral corrective feedback and their feedback-providing practices across learners' proficiency levels*. *The Journal of Teaching Language Skills*, 7(2), 39-68. 2015. <https://doi.org/10.22099/jtls.2015.3582>
17. Li, S. *Oral corrective feedback*. *ELT Journal*, 68(2), 196-198. 2014. <https://doi.org/10.1093/elt/cct076>
18. Lyster, R. *Negotiation of form, recasts and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms*. *Language Learning*, 51(1), 265-301. 2001. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00019.x>
19. Lyster, R. *Negotiation of form, recasts and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms*. *Language Learning*, 51(1), 265-301. 2001. Lyster, R. *Negotiation in immersion teacher-student interaction*. *International Journal of Educational Research*, 37(3), 237-253. 2002
20. Lyster, R., & Ranta, L. *Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms*. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66. 1997.
21. Lyster, R., Saiko, K., & Sato, M. *Oral corrective feedback in second language classrooms*. *Language Teaching*, 46(1), 1-40. 2013. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>
22. Mendez, H. E., & Cruz, R. R. M. *Teachers' perceptions about oral corrective feedback and their practice in EFL classrooms*. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 14(2), 63-75. 2012.
23. Nguyen, T. H. *Oral corrective feedback in a blended learning environment: Challenges and contractions faced by teachers in a Vietnamese university* [University of Waikato]. 2019. <https://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/13110/thesis.pdf?sequence=4>
24. Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
25. Richards, J. C., & Schmidt, R. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics (4th ed.)*. Longman. 2010.
26. Tomczyk, E. *Perceptions of oral errors and their corrective feedback: Teachers vs. students*. *Language Teaching and Research*, 4(5), 924-931. 2013. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.5.924-931>
27. Walz, J. C. *Error correction techniques for the foreign language classroom*. *Language in education: Theory and practice (Vol. 50)*. Center for Applied Linguistics. 1982.
28. Yoshida, R. *Teachers' choice and learners' preferences of corrective feedback types*. *LANGUAGE AWARENESS*, 17(1), 78-93. 2008. <https://doi.org/10.2167/la429.0>
29. Zhao, B. *Corrective feedback and learner uptake in primary school EFL classrooms in China*. *The Journal of Asia TEFL*, 6(3), 45-72. 2009.