NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

ĐẶC ĐIỂM DIỄN NGÔN GIÁO VIÊN KHI ĐƯA RA CÁC PHẢN HỒI SỬA LỖI DIỄN ĐẠT NÓI TIẾNG ANH CHO HỌC SINH VÀ Ý NGHĨA ĐỐI VỚI VIỆC PHÁT TRIỂN NGHIỆP VỤ SƯ PHẠM

ĐỖ THỊ XUÂN DUNG* - HỒ THỊ KIM QUY**

TÓM TẮT: Phản hồi sửa lỗi (tiếng Anh là *corrective feedback*) là một trong các nhiệm vụ mà giáo viên trong lớp học ngôn ngữ nói riêng, và các môn học khác nói chung, thực hiện nhằm mục đích điều chỉnh các hành vi học tập của học sinh hướng đến sự chính xác và hoàn thiện. Trong giảng dạy tiếng Anh, đặc biệt là kĩ năng nói, vai trò của giáo viên khi phản hồi sửa lỗi diễn đạt nói cho học sinh lại càng được quan tâm nhiều hơn, bởi chính diễn ngôn giáo viên trong lớp học cũng vừa là hình mẫu vừa gây các tác động nhất định lên thái độ học tập, giúp cho học sinh có thể nhận ra lỗi của mình và có thể sửa chữa hoặc rèn luyện thêm để tiến bộ trong học tập. Nghiên cứu này phân tích những đặc điểm diễn ngôn giáo viên khi đưa ra các phản hồi sửa lỗi diễn đạt nói tiếng Anh cho học sinh, trên cơ sở ứng dụng các quan điểm của lí thuyết phân tích diễn ngôn phê phán, mô hình ba tầng bậc của Fairclough (2015). Với cách tiếp cận nghiên cứu trường hợp, ngữ liệu được thu thập thông qua thu âm và ghi lại lời nói của giáo viên (chỉ tập trung vào lời nói phản hồi sửa lỗi) trong 4 lớp học tiếng Anh tại một trường trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Quảng Nam. Tiếp đó, các diễn ngôn phản hồi sửa lỗi của giáo viên được phân loại và tiến hành phân tích diễn ngôn. Trên cơ sở chỉ ra các ý nghĩa của đặc điểm diễn ngôn giáo viên trong quan hệ tương tác với học sinh, nghiên cứu đưa ra một số gợi ý để giáo viên có thể hoàn thiện diễn ngôn của mình khi phản hồi sửa lỗi diễn đạt nói tiếng Anh cho học sinh, từ đó rút ra một số ý nghĩa đối với việc phát triển nghiệp vụ sư phạm cho giáo viên.

TỪ KHOÁ: diễn ngôn giáo viên; diễn ngôn lớp học; phản hồi sửa lỗi; phát triển nghiệp vụ sư phạm.

NHẬN BÀI: 10/09/2024. BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG: 15/11/2024

1. Giới thiệu

Trong những năm gần đây nghiên cứu về diễn ngôn giáo viên được nhiều nhà nghiên cứu quan tâm và tiếp cận bằng nhiều phương pháp và cách thức khác nhau, trong đó hướng tiếp cận từ quan điểm phân tích diễn ngôn và phân tích diễn ngôn phê phán có thể được xem là hướng đi nhiều mới mẻ và mang lại nhiều thảo luận thú vị. Trong các khía cạnh của diễn ngôn giáo viên trong lớp học, có một khía cạnh được xem là một trong những nhiệm vụ quan trọng của người giáo viên trong lớp học là *cho các phản hồi sửa lỗi bằng lời nói* (oral corrective feedback). Nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng, khi thụ đắc ngôn ngữ thứ hai, mắc lỗi luôn được xem là một phần tất yếu của quá trình thực hành tiếng. Lỗi sai là biểu hiện của việc người học sử dụng hoặc tạo ra ngôn ngữ chưa hoàn hảo theo cách mà nó cần có trong hệ thống ngôn ngữ của người bản xứ, và có thể vô thức lặp đi lặp lại nhiều lần (Norrish, 1983; Richard và cộng sự, 2002). Quan điểm về lỗi theo đường hướng giao tiếp là hết sức tự nhiên, nhưng cũng đồng thời đề cao vai trò của lời nói giáo viên trong phản hồi sửa lỗi cho học sinh.

Song song với việc này đã có những nghiên cứu về diễn ngôn giáo viên theo hướng tiếp cận phân tích diễn ngôn. Trong phân tích diễn ngôn phê phán vấn đề quyền lực giáo viên trong diễn ngôn được xem là yếu tố quyết định để tạo ra sự tác động thay đổi thay đổi hành vi học tập của sinh viên, giúp cho sinh viên nhận thức được lỗi sai của mình và có thể áp dụng các biện pháp sửa lỗi, giúp cho việc học trở nên hiệu quả hơn. Có giả thuyết cho rằng, nếu giảng viên chủ động điều khiển được những phát ngôn của mình, dùng quyền lực để tác động lên các lời nói phản hồi sửa lỗi thì có khả năng tạo

**TS; Đại học Huế; Email: dtxdung@hueuni.edu.vn*

***Học viên cao học, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế*

ra một thay đổi trong thái độ và hành vi học tập của sinh viên. Nghiên cứu này sẽ phân tích các đặc điểm diễn ngôn của giáo viên khi đưa ra các phản hồi sửa lỗi tiếng Anh cho học sinh trong lớp học trung học, thông qua sử dụng phương pháp phân tích diễn ngôn phê phán.

Hiện nay, tổng quan các nghiên cứu trong và ngoài nước cho thấy nghiên cứu về diễn ngôn lớp học và phản hồi sửa lỗi của giáo viên mới chỉ được khai thác ở các khía cạnh biểu hiện bề mặt, hoặc chỉ đơn thuần dựa trên lí thuyết tiếp thụ ngôn ngữ thứ hai. Đa số các nghiên cứu trước đây chưa đi sâu phân tích các nguyên nhân nền tảng như là những yếu tố tâm lí giao tiếp hay mối quan hệ liên nhân (bản chất của giao tiếp), chưa khai thác vấn đề quyền lực trong diễn ngôn của giáo viên và cũng chưa có các liên hệ đến vấn đề phát triển nghiệp vụ sư phạm (Kalantari và cộng sự, 2009; Jia, 2013; Trịnh và cộng sự, 2017).

Chính vì những lí do trên đây, nhóm nghiên cứu đã chọn chủ đề này để đi sâu nghiên cứu nhằm cung cấp một cái nhìn tổng quan về khía cạnh *phản hồi sửa lỗi* của giáo viên nhìn từ quan điểm diễn ngôn cũng như liên hệ với vấn đề phát triển nghiệp vụ sư phạm.

2. Cơ sở lí luận

2.1. Diễn ngôn giáo viên

Diễn ngôn giáo viên trong lớp học (classroom discourse hay teacher discourse) là những lời nói hay văn viết của giáo viên nhắm đến đối tượng người học để thực hiện các hoạt động giảng dạy và quản lí lớp đạt được mục tiêu đề ra. Diễn ngôn giáo viên được phân chia thành hai nhóm: *diễn ngôn nhằm mục đích giảng dạy chuyên môn* và *diễn ngôn nhằm mục đích điều khiển hành vi học tập của học sinh.* Từ cuối thế kỉ 20, diễn ngôn lớp học đã được quan tâm và nghiên cứu đầy đủ hơn. Cũng từ đó, diễn ngôn lớp học đã trở thành chủ đề được thảo luận khi nghiên cứu để tăng cường hiệu quả giảng dạy trong lớp học.

Đặc trưng của diễn ngôn giáo viên có thể được chia làm bốn phần: *giáo viên quản lí các mẫu tương tác; đưa ra các kĩ thuật gợi ý; các chiến lược sửa ngôn từ;* và *điều chỉnh hành vi nói của học sinh.*

Đặc trưng nổi bật nhất của diễn ngôn lớp học là việc giáo viên dùng diễn ngôn để *quản lí các mẫu tương tác*. Với vị trí và vai trò của mình, giáo viên tiếng Anh có thể kiểm soát hầu hết các mẫu giao tiếp, chủ yếu thông qua cách cho phép hoặc hạn chế học sinh tương tác, kiểm soát các chủ đề, gợi ý hoặc hướng dẫn các cơ hội học tập. Nói tóm lại, giáo viên chính là người "quản lí các diễn ngôn lớp học" (Breen, 1998, p.119). Khi giáo viên kiểm soát diễn ngôn lớp học, họ kiểm soát cấu trúc của diễn ngôn, thông qua đó thúc đẩy học sinh sử dụng ngôn ngữ nhờ vào quá trình giao tiếp, thảo luận và ý thức về diễn ngôn. Bên cạnh đó, giáo viên có thể thúc đẩy học sinh nói ra điều họ muốn diễn đạt và hiểu các vấn đề họ đang học và bảo đảm được quá trình học tập hiệu quả. Nói cách khác, đây là khả năng sử dụng ngôn ngữ một cách chuyên nghiệp, khả năng này cần phải được học, luyện tập theo thời gian (Wash, 2006).

Thứ hai là kĩ thuật gợi ý. Diễn ngôn lớp học mang đặc trưng của hoạt động hỏi và trả lời, hầu hết các câu hỏi là từ giáo viên và thông qua đó giáo viên quản lí diễn ngôn lớp học. Nhiều dạng câu hỏi khác nhau được giáo viên ứng dụng trong lớp, tuy nhiên đặc trưng của các câu hỏi đều để thúc đẩy quá trình giao tiếp, nhằm tạo ra các phản ứng tự nhiên của người học là chính. Các câu hỏi để điều khiển hành vi nhiều khi không thuộc mong muốn phản hồi bằng lời mà chỉ thông qua hành động thay đổi hành vi học tập của người học, ví dụ: *"Em có thể làm việc theo cặp với bạn bên cạnh em không?*".

Thứ ba là chiến lược sửa ngôn từ. Diễn ngôn lớp học ngôn ngữ được đặc trưng hoá bởi hoạt động sửa lỗi, hoặc nhận xét của giáo viên về kiến thức và kĩ năng của học sinh. Đây là sự kiện giao tiếp mà quyền lực được thể hiện khá rõ nét. Cả giáo viên và học sinh đều phải sử dụng diễn ngôn một cách cẩn thận để gìn giữ danh dự (face) của nhau.

Thứ tư là điều chỉnh hành vi học của học sinh thông qua diễn ngôn. Gần đây, nghiên cứu của Torreset al. (2018) phát hiện ra rằng lời nói của giáo viên có thể giúp hình thành các hành vi học tập của học sinh, cụ thể là ảnh hưởng đến cách học sinh nhận thức, diễn giải và phản hồi với hướng dẫn của giáo viên về bài học. Tương tự, một nghiên cứu của Turner and Patrick (2004) nhận thấy

rằng, bài giảng của giáo viên có thể có ảnh hưởng trực tiếp đến sự tham gia, động lực và thành tích học tập của học sinh.

Bắt đầu từ đầu những năm 1950, nghiên cứu về diễn ngôn lớp học nhằm cung cấp một cái nhìn toàn cảnh về bối cảnh giảng dạy của giáo viên, đánh dấu một sự thay đổi từ cách tiếp cận mặc định sang cách tiếp cận miêu tả nhằm nhận diện rõ hơn vấn đề thực tế giảng dạy ngôn ngữ. Các phạm trù phân tích tương tác của Flanders, FIAC, (Flanders, 1970, được trích dẫn trong Walsh, 2006) là một trong những công cụ đầu tiên để nghiên cứu động cơ lớp học. Theo cách phân loại của FIAC, diễn ngôn trong lớp bao gồm hai diễn ngôn giáo viên và diễn ngôn học sinh. Tuy nhiên, như Walsh (2006: 42) lập luận, hệ thống FIAC rõ ràng có nghiêng về diễn ngôn của giáo viên hơn và từ đó đề xuất rằng chỉ có hai cách phân loại diễn ngôn người học. Các nghiên cứu trên thế giới trong vòng mười năm qua đã tập trung khá nhiều vào phân tích diễn ngôn lớp học, mà cụ thể là diễn ngôn giáo viên như là một yếu tố quan trọng trong tiến trình học tập. Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng diễn ngôn giáo viên đóng vai trò hết sức quan trọng hướng đến phát triển năng lực của học sinh (Thombury, 1996; Yanfen & Yuqin, 2010).

2.2. Phản hồi sửa lỗi trong lớp học tiếng Anh

Phản hồi sửa lỗi (corrective feedback) trong lớp học tiếng Anh là một phương pháp mà giáo viên sử dụng để giúp học sinh có thể nhận diện và điều chỉnh các lỗi sai trong việc sử dụng ngôn ngữ, chẳng hạn như lỗi ngữ pháp, phát âm, hoặc cấu trúc câu. Mục tiêu chính của phản hồi sửa lỗi là cải thiện khả năng ngôn ngữ của học sinh bằng cách thu hẹp khoảng cách giữa kiến thức hiện tại và mục tiêu học tập của họ. Cũng đã có nhiều định nghĩa về phản hồi sửa lỗi. Chẳng hạn, phản hồi sửa lỗi là các phản hồi của giáo viên như là một phần thiết yếu trong các tương tác lớp học, nhằm chỉ ra lỗi sai trong phát ngôn của học sinh, đồng thời bao gồm các hình thức sửa lỗi trực tiếp, gián tiếp hoặc gợi ý để học sinh tự sửa lỗi và giúp học sinh củng cố kiến thức ngôn ngữ và phát triển khả năng giao tiếp. (Lyster và Ranta, 1997; Ellis, 2009). Theo Hattie và Timperley (2007), phản hồi sửa lỗi là các thông tin được cung cấp cho người học nhằm thu hẹp khoảng cách giữa những gì người học biết và những gì họ cần học. Trong khi đó, Chaudron (1977) lại cho rằng, phản hồi sửa lỗi là bất kì phản hồi nào của giáo viên yêu cầu học sinh cải thiện hoặc sửa đổi phát ngôn của mình. Mặc dù một số quan điểm cho rằng phản hồi sửa lỗi có thể gây hại cho quá trình học ngôn ngữ (Krashen, 1982), nhưng nhiều nghiên cứu đã khẳng định rằng việc sử dụng phản hồi sửa lỗi một cách nhất quán sẽ cải thiện sự nhận thức, thu nhận và duy trì các hình thức ngôn ngữ (Iwashita, 2003; Mackey & Philip, 1998).

Phản hồi sửa lỗi đóng vai trò quan trọng trong quá trình học ngôn ngữ, bởi nó giúp học sinh phát hiện và hiểu sâu hơn về những sai sót trong việc sử dụng tiếng Anh và là yếu tố quan trọng trong việc nâng cao khả năng ngôn ngữ của học sinh. Theo Sheen (2011), phản hồi sửa lỗi giúp học sinh nhận diện và điều chỉnh các lỗi sai, từ đó cải thiện sự chính xác và phát triển kĩ năng giao tiếp. Phản hồi sửa lỗi cung cấp cơ hội cho học sinh tự điều chỉnh, giảm thiểu lỗi lặp lại, tăng cường kĩ năng ngôn ngữ tổng thể, và cũng khuyến khích học sinh học tập tích cực và tăng cường sự tự tin trong việc sử dụng ngôn ngữ (Nunan, 1991; Long, 2014). Một số nghiên cứu trước đây về kĩ thuật phản hồi sửa lỗi cũng đã chỉ ra nhiều phương pháp khác nhau để tối ưu hóa quá trình học tập trong lớp học tiếng Anh. Kulinska (2018) phân loại các kĩ thuật phản hồi sửa lỗi thành năm loại chính: phản hồi trực tiếp (explicit correction), phản hồi ngụ ý (implicit feedback), phản hồi qua câu hỏi gợi ý (elicitation), gợi ý sửa lỗi bằng cách nhắc lại hình thức đúng (recast), và phản hồi bằng cách dùng ngôn ngữ để giải thích ngôn ngữ (metalinguistic feedback). Herra và Kulińska (2018) đã mở rộng nghiên cứu này và nhấn mạnh rằng hiệu quả của các phương pháp phản hồi phụ thuộc vào bối cảnh lớp học và loại lỗi mà học sinh mắc phải, và cũng cho thấy rằng việc kết hợp các phương pháp phản hồi có thể tối ưu hóa phát triển kĩ năng ngôn ngữ của học sinh và cải thiện hiệu quả giao tiếp trong lớp học. Họ cho rằng phản hồi trực tiếp (explicit correction) thường hiệu quả hơn với lỗi ngữ pháp, trong khi gợi ý sửa lỗi bằng cách nhắc lại hình thức đúng (recast) có thể cải thiện phát âm nhưng đôi khi khiến lỗi khó nhận ra hơn. Trong nghiên cứu của Lyster và Saito (2010) cũng đã nhấn mạnh rằng việc áp dụng

đa dạng các phương pháp phản hồi không chỉ cải thiện phát âm và ngữ pháp mà còn tăng cường khả năng phản xạ và tư duy ngôn ngữ của học sinh.

2.3. Phân tích diễn ngôn phê phán trong nghiên cứu về diễn ngôn giáo viên

Để tìm hiểu các đặc điểm diễn ngôn của giáo viên trong phản hồi sửa lỗi, chúng tôi áp dụng khung lí thuyết phân tích diễn ngôn phê phán (PTDNPP). Có nhiều học giả đã định nghĩa hoặc lí giải ý nghĩa cơ bản của PTDNPP, nhưng tựu trung lại các định nghĩa hay giải thích đều hướng đến những giá trị chính của đường hướng này như *nghiên cứu có phê phán, phân tích diễn ngôn có thái độ, xem xét vai trò của diễn ngôn trong việc tạo ra và tái tạo quyền lực*. Có thể hiểu PTDNPP một cách cơ bản nhất thông qua phát biểu của Fairclough (1989, Tr.132):

"*Phân tích diễn ngôn phê phán, theo tôi, là phân tích diễn ngôn nhằm mục đích khám phá có hệ thống các mối quan hệ không rõ ràng của tính nguyên nhân và quy định giữa thực tế suy diễn, sự kiện và văn bản với các cấu trúc xã hội và văn hóa, các mối liên hệ và quá trình rộng hơn; nhằm xem xét các thực tiễn, sự kiện và văn bản như thế được phát sinh hay định hình bởi các mối quan hệ về quyền lực và đấu tranh để đạt được quyền lực như thế nào; và nhằm khám phá bằng cách nào mà tính không rõ ràng của các mối quan hệ giữa diễn ngôn và xã hội lại là một yếu tố đảm bảo cho việc tranh giành quyền lực và quyền bá chủ."*.

Khung PTDNPP cụ thể trong nghiên cứu này là mô hình PTDNPP theo ba bình diện/ ba tầng bậc của Fairclough (2015), thông qua việc phân tích một sự kiện giao tiếp theo ba khía cạnh: phân tích ngôn ngữ văn bản (textual analysis), thực hành diễn ngôn (discursive practice analysis) và thực tiễn xã hội (social practice analysis). Ở bước *Phân tích văn bản hay Miêu tả diễn ngôn,* tiến hành phân tích nguồn lực từ vựng, các quá trình chuyển tác, những phương tiện tình thái... để làm sáng tỏ cách thức diễn ngôn tạo ra những tri thức và niềm tin về thế giới (chức năng kinh nghiệm), tạo những quan hệ liên cá nhân (chức năng liên nhân) và tạo ra lập trường cho người tiếp nhận (chức năng tư tưởng). Bước thứ hai là *Phân tích thực hành diễn ngôn hay Tìm hiểu quá trình diễn ngôn,* sẽ *t*ập trung vào hoạt động của diễn ngôn bao gồm hoạt động của những hành động ngôn ngữ, cách thức sử dụng của những chiến lược lịch sự, liên kết nội dung và hình thức toàn diễn ngôn, liên văn bản... và việc phân tích tập trung vào những đặc điểm ngữ cảnh cụ thể, khi những tương tác về quan hệ quyền lực trong giao tiếp đang diễn ra; khi những chủ thể tạo lập (nói, viết) và tiếp nhận (đọc, nghe) diễn ngôn. Cuối cùng, bước *Phân tích thực tiễn xã hội hay Giải thích diễn ngôn là* làm sáng tỏ hệ tư tưởng và mối quan hệ quyền lực của các chủ thể tham gia diễn ngôn. Bình diện này giải thích những điều kiện lịch sử- xã hội đã đưa đến việc tạo lập và tiếp nhận diễn ngôn ở trên.

Theo các tác giả Babaii, Parsazadeh, và Moradi (2017), mô hình ba chiều của Fairclough mang tính linh hoạt vì nó tập trung vào sự tương quan giữa hình thức và chức năng của diễn ngôn. Theo tác giả Kumaravadivelu (1999, tr.479), mục đính chính của PTDNPP là nhằm "cung cấp các lí giải mang tính mô tả, diễn giải và giải thích cho hoạt động lớp học". Diễn ngôn giáo viên trong nghiên cứu này tập trung vào các lời nói của giáo viên khi đưa ra các phản hồi sửa lỗi cho học sinh diễn đạt nói tiếng Anh. Giai đoạn phản hồi sửa lỗi là giai đoạn mà diễn ngôn giáo viên có thể thể hiện đầy đủ nhất quyền lực diễn ngôn cũng như các tác động của lời nói giáo viên đến thái độ và hành vi học tập của học sinh. Vì vậy, việc sử dụng phân tích diễn ngôn phê phán làm khung lí thuyết để phân tích các yếu tố quyền lực và hệ tư tưởng trong diễn ngôn giáo viên là hợp lí và hứa hẹn phản ánh đúng thực trạng việc thể hiện quyền lực qua lời nói của giáo viên và từ đó nhằm đưa ra những chiến lược sử dụng quyền lực trong lời nói tiếng Anh phù hợp với bối cảnh dạy học ở Việt Nam cho giáo viên.

2.3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này là nghiên cứu trường hợp, tiếp cận từ hướng nghiên cứu định tính là chủ yếu. Đối tượng nghiên cứu là diễn ngôn giáo viên lớp học tiếng Anh bậc Trung học phổ thông, tập trung vào các lời nói phản hồi sửa lỗi cho diễn đạt nói của học sinh. Khách thể gồm 04 (bốn) giáo viên, 03 nữ và 01 nam (độ tuổi từ 33-45) dạy 08 (tám) tiết tiếng Anh (Ngữ pháp, Nói và Viết) tại 04 (bốn) lớp 10

và 11, trường trung học phổ thông Nguyễn Dục, tỉnh Quảng Nam và sự tham gia gián tiếp của 200 học sinh. Các giáo viên và học sinh đều ký vào phiếu đồng ý tham gia nghiên cứu.

Để có thể thu thập các thông tin về diễn ngôn lớp học, các tiết học được ghi âm, ghi hình bằng điện thoại di động thông minh và sau đó được ghi chép lại (transcribe) để phục vụ cho phân tích diễn ngôn giáo viên (chỉ có diễn ngôn của giáo viên được xem xét phân tích). Trong phân tích diễn ngôn, ngữ cảnh là thật sự quan trọng bởi nó giúp mô tả chính xác những khía cạnh mà từ đó ngôn ngữ được sử dụng để phục vụ đúng mục đích giao tiếp trong ngữ cảnh đó. Để có được các thông tin về ngữ cảnh, qua đó giúp hoàn thiện bước giải thích diễn ngôn, nhóm nghiên cứu đã tiến hành dự giờ 04 giáo viên nói trên và ghi hình. Bên cạnh đó, các phiếu quan sát dự giờ được chuẩn bị sẵn đã được sử dụng để ghi chép các diễn tiến của lớp học, cũng như ghi lại các thay đổi trong thái độ và hành vi học tập của học sinh khi tiếp nhận các diễn ngôn phản hồi sửa lỗi của giáo viên. Phỏng vấn bán cấu trúc cũng được sử dụng với 8-10 câu hỏi được chuẩn bị sẵn để phỏng vấn giáo viên. Nội dung các câu hỏi xoay quanh các vấn đề về ý định phát ngôn, bối cảnh lớp học và chương trình dạy học, sách giáo khoa, kiểm tra và đánh giá…, và cuối cùng là mối liên hệ giữa rèn luyện diễn ngôn lớp học và phát triển nghiệp vụ sư phạm của giáo viên. Phần trả lời phỏng vấn cũng được ghi âm và ghi chép lại để phục vụ nghiên cứu.

Trong phần kết quả nghiên cứu sau đây, nhóm tác giả sẽ trình bày một trường hợp phân tích sâu diễn ngôn phản hồi sửa lỗi của giáo viên các lỗi sai trong diễn đạt nói tiếng Anh của học sinh tại các lớp thuộc phạm vi nghiên cứu, trên cơ sở áp dụng phương pháp phân tích diễn ngôn phê phán ba tầng bậc của Fairclough (2015).

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Đặc điểm diễn ngôn giáo viên khi đưa ra các phản hồi sửa lỗi diễn đạt nói tiếng Anh cho học sinh

Kết quả khảo sát các kĩ thuật phản hồi sửa lỗi của giáo viên trong 8 tiết học, có 112 trường hợp tương tác mà giáo viên có đưa ra các phản hồi sửa lỗi cho học sinh, cho thấy giáo viên đã sử dụng 08 loại kĩ thuật sửa lỗi, như Herra & Kulińska (2018) đã đề xuất: *sửa lỗi trực tiếp (explicit correction), sửa lỗi bằng cách nêu hình thức đúng (recast), gợi ý sửa lỗi (elicitation), yêu cầu làm rõ (clarification request), dùng ngôn ngữ giải thích ngôn ngữ (metalinguistic), lặp lại (repetition), dịch ra tiếng Việt (translation) và các gợi ý phi ngôn ngữ (non-verbal clues).*

Đầu tiên, ở bước miêu tả diễn ngôn, khi xét đến trường từ vựng được sử dụng trong quá trình đưa ra các kĩ thuật phản hồi sửa lỗi, giáo viên đã dùng các từ ngữ thuộc chủ đề các kĩ thuật nói trên rất nhuần nhuyễn để có thể thực hiện chiến lược sửa lỗi như mong muốn. Tình thái từ "should" (nên) hoặc could (có thể) được sử dụng để đưa ra lời khuyên đặc biệt trong kĩ thuật *sửa lỗi trực tiếp* hay *yêu cầu làm rõ* hoặc *gợi ý sửa lỗi*. Kiểu câu mệnh lệnh cũng được sử dụng đối với kĩ thuật *lặp lại* hay kĩ thuật *nêu hình thức đúng*; trong khi kiểu câu hỏi lại được dùng để *gợi ý sửa lỗi*, nêu ra các hình thức *sửa lỗi trực tiếp* hay *dùng ngôn ngữ giải thích ngôn ngữ.* Các tính từ trên thang độ đánh giá từ Good (tốt) đến Excellent (rất tuyệt) được giáo viên sử dụng để động viên học sinh trước khi đưa ra các kĩ thuật phản hồi sửa lỗi. Hầu như không có các từ trái nghĩa nhằm mục đích chê bai hay đánh giá thấp kết quả của học sinh trong các phản hồi sửa lỗi của giáo viên. Hãy quan sát các ví dụ trích đoạn diễn ngôn lớp học sau đây:

- Kĩ thuật *sửa lỗi trực tiếp*

T: *What does* "prepare" mean?
S: To make things ready to be use.
T: Yes, you *should* say "prepare" means to make things ready to be used.

- Kĩ thuật *gợi ý sửa lỗi*

S: My brother teaches me how to use a laptop. He is good at computers.
T: *How can* we join these sentences?
S: My brother, who is good at computers, teaches me how to use a laptop.

- Kĩ thuật *lặp lại* và *gợi ý sửa lỗi*

S: Peter is a friend of mine. His sister is taking an online maths course.

T: Peter is a friend of mine. His sister is...?

S: Taking an online Maths course.

T: *Very good! How do we* join these sentences?

S: Peter, whose sister is taking an online maths course, is a friend of mine.

- Kĩ thuật *sửa lỗi trực tiếp*

S: First, blended learning helps students have more control over their own learning. Learning materials...

T: *Excellent effort! Remember to say* "helps students to have" instead of "helps students have." Anyone else?

Tiếp theo, ở bước hiểu diễn ngôn, khi xác định mối quan hệ liên nhân giữa thầy giáo với học sinh trong quan hệ tương tác lớp học và ở bối cảnh giáo viên đang đưa ra các phản hồi sửa lỗi cho học sinh, chúng ta có thể nhận thấy quá trình thực hành diễn ngôn ở đây diễn ra thuận lợi bởi giáo viên đã sử dụng các ngôn từ rất lịch sự để gợi ý sửa lỗi cho học sinh, dù họ là người có nhiều quyền lực hơn. Việc giáo viên sử dụng các hành động ngôn từ nhằm gây một tác động của chức năng lời nói nên thái độ học tập của học sinh, qua đó giúp chỉ ra các lỗi sai và gợi ý cho học sinh sửa lỗi… cũng được cẩn trọng sắp xếp và lịch sự đề nghị. Giáo viên còn dùng nhiều tính từ thuộc thang độ đánh giá cao như *good (tốt), very good (rất tốt) và excellent (tuyệt vời)* để động viên học sinh trước khi các em có thể tự nhận ra lỗi và sửa lỗi hoặc ngay sau khi học sinh đã sửa được lỗi của mình. Ngoài ra, giáo viên không đưa ra các lời chỉ chích hay chê bai, đánh giá thấp kết quả diễn đạt của học sinh dù diễn đạt ấy vẫn còn chỉ có được những lỗi sai cơ bản. Các chiến lược sửa lỗi như vậy đều có giá trị liên nhân rất cao, đã giúp giáo viên xây dựng được mối quan hệ hòa nhã với học sinh, cũng như thiết lập quyền uy lớp học một cách tự nhiên mà không hề áp đặt, nặng nề. Giáo viên còn có ý định chọn lựa kĩ thuật có lợi nhiều nhất cho học sinh về mặt nhận ra lỗi sai và có thể tự sửa lỗi, như trong ví dụ về diễn ngôn và lời giải thích của GV.A và GV.C sau đây:

- Các diễn ngôn giáo viên mang tính động viên khi sửa lỗi

+ *Excellent effort!* Remember to say "helps students to have" instead of "helps students have."

+ *Good points!* Remember to say 'sit in front of a computer' instead of 'sit in front of computer.'

Các giáo viên đã phát biểu:

"Translation là một cái rất là hay khi mà học sinh của mình chưa nắm ngữ pháp một cách đầy đủ và nó giúp cho các em ấy tự xác định và sửa lỗi của mình rất nhanh" (GV. A, 17/04/2024)

"*Thầy nghĩ rằng Translation rất hữu ích khi mà học sinh vẫn còn đang học từ vựng, ngữ pháp, v.v., và học sinh dễ dàng sửa lỗi bởi vì là giáo viên có thể đưa ra những feedback trực tiếp và rõ ràng bằng chính ngôn ngữ của họ"* (GV.C, 29/4/2024)

Cuối cùng, ở bước giải thích diễn ngôn, để lí giải cho việc các giáo viên sử dụng các chiến lược diễn ngôn để đưa ra các phản hồi sửa lỗi diễn đạt nói tiếng Anh cho học sinh, chúng ta có thể quy chiếu đến những yếu tố về mặt ngữ cảnh, bối cảnh chính trị, văn hóa, xã hội và giáo dục…

Cụ thể, trong nghiên cứu này, có thể thấy việc các giáo viên sử dụng nhiều kĩ thuật *sửa lỗi trực tiếp* (18,8%), dịch ra tiếng Việt (16,1%) và *lặp lại* (15,2%) hơn là kĩ thuật *dùng ngôn ngữ giải thích ngôn ngữ* (8%) cho thấy một thực trạng đó là họ bị khống chế thời gian phân bổ trong chương trình, nên việc tiết kiệm thời gian trong sửa lỗi cũng là lí do khiến họ lựa chọn các phương pháp đỡ mất thời gian hơn. Ngoài ra, một nguyên nhân khác nữa nó chính là trình độ tiếp thu trung bình của học sinh không cao, khiến cho việc sử dụng các kĩ thuật yêu cầu độ khó cao về hiểu biết sẽ không mang lại nhiều lợi ích thiết thực cho việc sửa lỗi của giáo viên (vốn chỉ là hoạt động điều khiển và quản lí lớp học). Điều này được các giáo viên khẳng định khi họ trả lời các câu hỏi phỏng vấn về việc tại sao lại dùng kĩ thuật này nhiều hơn kĩ thuật kia.

"*Tôi thường sử dụng explicit correction vì nó giúp học sinh nhận ra lỗi sai và sửa chữa những lỗi sai của chúng ngay lập tức, rất tiết kiệm thời gian*." (GV.A, 17/04/2024)

"Repetion-Kĩ thuật lặp lại- nó thực tế trong việc sửa chữa lỗi và nhấn mạnh ý ngay tức thì". (GV.B, 22/04/2024)

Một hiện tượng cũng đáng được ghi nhận đó là trong hầu hết các trường hợp tương tác có sử dụng diễn ngôn phản hồi sửa lỗi, giáo viên hầu như không quá đặt nặng về mặt giải thích ngữ pháp cho học sinh, dù lỗi sai ấy là lỗi sai cơ bản về ngữ pháp tiếng Anh. Điều này hơi khác với những gì chúng ta được chứng kiến trong việc dạy và học tiếng Anh ở một hay hai thập kỉ về trước, khi mà phương pháp giảng dạy tiếng Anh truyền thống (ví dụ: Grammar-Translation Method) luôn đặt nặng việc sửa lỗi, xem lỗi là điều tối kỵ và cần phải được sửa chữa một cách thấu đáo, cũng như cần phải uốn nắn học sinh để không thể mắc lỗi ở những lần sau. Hiện nay trong bối cảnh của một lớp học tiếng Anh giao tiếp (Communicative Language Teaching), giáo viên đã tiếp thu các quan điểm dạy học hiện đại và đổi mới phương pháp, đổi mới chương trình và giáo trình dạy học theo hướng dẫn của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Từ đây, giáo viên cũng đã sử dụng phương pháp sửa lỗi theo đường hướng giao tiếp. Việc dùng rất nhiều từ ngữ mang nghĩa tốt đẹp, dùng cấu trúc câu và ngôn từ lịch sự để đưa ra phản hồi sửa lỗi cho học sinh, hạn chế dùng những từ trái nghĩa hoặc từ ngữ hàm ý chê bai… là một trong những biểu hiện của việc ứng dụng quan điểm giao tiếp trong sửa lỗi. Chúng ta có thể thấy thông qua sự việc này diễn ngôn giáo viên đã giúp bộc lộ hệ tư tưởng và thái độ của người phát ngôn đối với sự kiện giao tiếp tương tác lớp học trong phản hồi sửa lỗi.

Nhận xét:

Kết quả phân tích diễn ngôn phê phán lời nói phản hồi sửa lỗi của giáo viên đối với diễn đạt nói của học sinh trong nghiên cứu trên đây cho thấy các đặc điểm diễn ngôn giáo viên cũng phản ảnh hầu hết các đặc trưng cơ bản nhất của thể loại diễn ngôn chính trị xã hội, trong bối cảnh lớp học, môi trường giáo dục, và thể chế chính trị xã hội của quốc gia. Các đặc điểm diễn ngôn giáo viên thể hiện qua lời nói phản hồi sửa lỗi trong nghiên cứu đã phản ánh rõ nét các đặc trưng của diễn ngôn giáo viên như được đề cập trước đó trong các nghiên cứu của Breen(1998); Turner and Patrick (2004); Wash (2006); và Torres et al. (2018) với các *kĩ thuật gợi ý, chiến lược sửa ngôn từ, chiến lược điều chỉnh hành vi học tập của học sinh thông qua diễn ngôn và dùng diễn ngôn để quản lí các mẫu tương tác* một lần nữa càng cho thấy diễn ngôn giáo viên là một phần của diễn ngôn chính trị xã hội, chịu sự tác động của bối cảnh xã hội và phản ánh các tập quán xã hội, thể hiện quyền lực, hệ tư tưởng cũng như thái độ của người phát ngôn với vai trò vị trí là gây tác động tích cực lên đối tượng giao tiếp (trong trường hợp này là học sinh) để điều chỉnh hành vi và thái độ học tập của học sinh, hướng đến sự chính xác và hoàn thiện trong thực hành ngôn ngữ. Kết quả này cho phép chúng tôi đi đến kết luận hoặc có những gợi ý để tiếp tục hoàn thiện diễn ngôn giáo viên, phục vụ cho mục đích giảng dạy tiếng Anh theo đường hướng giao tiếp.

Về đường hướng phân tích diễn ngôn phê phán để phát hiện những đặc trưng về quyền lực diễn ngôn giáo viên, nghiên cứu này cũng cho thấy giáo viên đã biết phát huy yếu tố quyền lực diễn ngôn của mình, họ đã khéo léo lựa chọn các mẫu tương tác và kĩ thuật phản hồi sửa lỗi phù hợp, đạt được hiệu quả và có lợi cho hoạt động học của học sinh nhất… để thực hiện trong lớp học của mình. Đặc điểm này tương thích với kết quả nghiên cứu của các tác giả Babaii, Parsazadeh, và Moradi (2017) và Kumaravadivelu (1999).

3.2. Mối liên hệ giữa diễn ngôn lớp học và việc phát triển nghiệp vụ sư phạm của giáo viên

Các nghiên cứu trên thế giới đã chỉ ra rằng các kĩ năng điều hành lớp học và kĩ năng giảng bài của giáo viên được cải thiện đáng kể nếu được huấn luyện thông qua các chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ, như chiến lược đặt câu hỏi để kích hoạt học tập tích cực của người học (Richards, 1990; Thompson, 1997), kĩ năng ra quyết định trực tuyến (Bailey, 1996), chiến lược giao tiếp hiệu quả với người học (Tsui, 1996). Một số nghiên cứu khác tập trung vào phân tích mối liên hệ hữu cơ giữa ngôn ngữ (giao tiếp) của giáo viên hay diễn ngôn giáo viên với việc huấn luyện nghiệp vụ và cho rằng người Thầy có thể được huấn luyện và phát triển nghiệp vụ thông qua phát triển kĩ năng sử dụng ngôn ngữ, kĩ năng thúc đẩy các hội thoại lớp học và sự tương tác giữa Thầy với trò (Cullen, 1998),

hay việc bồi dưỡng cho giáo viên phát huy sử dụng ngôn ngữ tốt hơn để phục vụ các mục tiêu giáo dục của họ (Walsh, 2006).

Ở Việt Nam, học tập phát triển nghiệp vụ là quá trình giáo viên tiếp thu kiến thức chuyên môn và phương pháp sư phạm mới để cải thiện thực hành giảng dạy, mang lại thay đổi cho cá nhân giáo viên, học sinh và cho cả hệ thống giáo dục. Nhiều nghiên cứu đã được thực hiện để khảo sát thực trạng học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên tiểu học và trung học cơ sở tại Việt Nam. Trương Đình Thăng, Đinh Thị Hồng Vân, Nguyễn Thị Quỳnh Anh và Trần Hải Ngọc (2021) đã tiến hành một nghiên cứu theo tiếp cận cấu trúc 4 thành phần: hợp tác, phản chiếu tự thân, thử nghiệm và học tập kiến thức chung và đã chỉ ra rằng việc học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên được thực hiện khá thành công và đa dạng tại các trường phổ thông.

Theo Tynjala (2008), sự phát triển nghiệp vụ của giáo viên đã dẫn đến sự thay đổi liên tục về vai trò, trách nhiệm của giáo viên và kiến thức của họ trong các lĩnh vực giáo dục khác nhau. Vì vậy, những giáo viên đã đạt được độ chín về phát triển nghiệp vụ sẽ có cái nhìn rộng hơn về xã hội và đời sống nghề nghiệp của họ. Họ sẽ tích cực hoạt động trong trường học với mục tiêu là cải thiện kết quả học tập của học sinh.

Trả lời phỏng vấn của nhóm nghiên cứu về nhận thức của giáo viên đối với mối liên hệ giưã trau dồi diễn ngôn lớp học và sử dụng quyền lực diễn ngôn lớp học một cách tối ưu nhất để thúc đẩy hoạt động học tập của học sinh, các giáo viên cho biết tuy họ chưa có nhiều suy nghĩ và nhận thức sâu về mối quan hệ này, nhưng họ sẵn sàng tiếp thu các gợi ý từ sách vở hoặc các nghiên cứu về sự cần thiết phải phát huy tốt diễn ngôn lớp học để góp phần nâng cao hiệu quả hoạt động dạy học và xem đó như là một trong những nhiệm vụ quan trọng để phát triển nghiệp vụ.

"Theo tôi, nếu giáo viên có lỗi phát ngôn gây ấn tượng cho học sinh, (ý tôi là dùng ngôn từ khúc chiết, ý nghĩa) kể cả khi giảng bài hay sửa lỗi, thì đều có thể góp phần tăng sự tự tin cho bản thân, và thu hút học sinh hơn, giúp các em nhanh chóng tiếp thu hoạt động học tập tốt hơn. (GV.D, 14/06/2024)

"Không thể xem nhẹ lời nói giáo viên trong lớp học. Dù tôi không phải là một người quá hoạt ngôn, tôi cũng luôn ý thức rèn luyện các lời nói của mình, đặc biệt khi sửa lỗi cho các em học sinh, tôi cứ băn khoăn chọn cách nói nào cho phù hợp, để khi sửa lỗi các em vừa học được mà cũng không bị buồn hay mất cảm hứng…" (GV.B, 22/04/2024)

Từ kết quả nghiên cứu trường hợp phân tích diễn ngôn phản hồi sửa lỗi diễn đạt nói cho học sinh tại Trường Nguyễn Dục, tỉnh Quảng Nam chúng tôi liên hệ với các kết quả đi trước và có thể rút ra một số nhận định về ý nghĩa cũng như đề nghị như sau:

- Diễn ngôn lớp học hay diễn ngôn giáo viên được hình thành từ thế giới quan, các quan niệm, tư tưởng, thái độ của người phát ngôn trong bối cảnh chính trị, xã hội, văn hóa và giáo dục nơi mà người đó được sinh ra, lớn lên, trưởng thành và làm việc. Trong quá trình trưởng thành về nghề nghiệp đó, giáo viên còn chịu sự tác động của các quy định của ngành giáo dục, của môi trường giáo dục sư phạm nơi họ công tác, bởi các mối quan hệ tương tác xung quanh họ như đồng nghiệp, các cấp quản lí, học sinh và phụ huynh… Vì thế giáo viên sẽ tự hình thành cho mình một vốn diễn ngôn lớp học nhất định để có thể giúp họ tạo nên quyền uy (quyền lực) trong lớp học, từ đó có thể điều khiển hành vi và thái độ của học sinh cũng như cung cấp cho học sinh kiến thức và kĩ năng cần thiết, đúng với quy định và phù hợp với chương trình giảng dạy, đạt được mục tiêu đề ra.

- Việc phát triển nghiệp vụ của giáo viên không chỉ liên quan những kiến thức được học và huấn luyện ở trường đại học, mà còn là những góp nhặt trong quá trình trưởng thành về nghề nghiệp, cũng như những cơ hội được rèn luyện phát triển nghiệp vụ khác. Nếu giáo viên được gợi ý hoặc được bồi dưỡng rèn luyện về diễn ngôn lớp học phục vụ các mục đích giảng bài hoặc điều khiển lớp học, quản lí lớp học… họ sẽ có cơ hội phát triển nghiệp vụ từ chính những rèn luyện cơ bản của mình về diễn ngôn lớp học, thể hiện trong các giai đoạn như *giảng bài, giải thích, cho bài tập, sửa lỗi, kiểm tra, đánh giá…* từ đây có thể rút ra một ý nghĩa về xây dựng chương trình phát triển nghiệp vụ sư phạm

nhắm đến các yếu tố trau dồi kiến thức và nghiệp vụ, kĩ năng diễn ngôn cho giáo viên bậc trung học phổ thông.

4. Kết luận

Thông qua việc khảo sát đặc điểm diễn ngôn của các chiến lược và kĩ thuật phản hồi sửa lỗi của giáo viên đối với diễn đạt nói cho học sinh trung học phổ thông tại một trường ở Quảng Nam, trên các bình diện phân tích văn bản, thực hành diễn ngôn và thực hành xã hội, nghiên cứu đã chỉ ra được những chiến lược ngôn ngữ mà giáo viên sử dụng trong diễn ngôn lời nói phản hồi sửa lỗi đối với các diễn đạt nói tiếng Anh của học sinh. Chiến lược ấy bao gồm sử dụng những kĩ thuật sửa lỗi có lợi nhất cho học sinh trong việc tiếp thu và giúp tiết kiệm thời gian cho chương trình đào tạo; chọn những kĩ thuật phù hợp đối với các lỗi sai tương ứng; dùng ngôn từ lịch sự và tránh những từ ngữ có thể gây mất thể diện cho học sinh. Diễn ngôn lời nói phản hồi sửa lỗi của giáo viên đưa ra cho các học sinh nhằm điều chỉnh các hành vi nói tiếng Anh chưa chính xác hoặc chưa đạt chuẩn của các em được chứng minh có mối quan hệ với việc giáo viên tự rèn luyện nghiệp vụ sư phạm của mình. Nếu mối liên hệ này được quan tâm thấu đáo, sẽ có cơ hội cho giáo viên tự rèn luyện các kĩ năng diễn ngôn lớp học của mình đồng thời có thể phát triển nghiệp vụ sư phạm song hành. Các nghiên cứu trong tương lai chúng tôi sẽ tập trung vào phân tích các biểu hiện ngôn ngữ cụ thể trong mỗi kĩ thuật để so sánh xem kĩ thuật nào tối ưu hơn và cần được khuyến cáo cho giáo viên sử dụng nhiều hơn khi đưa ra các phản hồi sửa lỗi.

(*) *Nghiên cứu nhận được sự tài trợ kinh phí của Đại học Huế thông qua Đề tài KH&CN cấp Đại học Huế, mã số DHH2024-08-17.*

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bailey, K. (1996), 'The best laid plans: teachers' in-class decisions to depart from their lesson- plans', in K. M. Bailey and D. Nunan (eds), *Voices from the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
2. Chaudron, C. (1977), "A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors". [In:] *Language Learning* 27, 29-46.
3. Ellis, R. (2009). "Corrective Feedback and Teacher Development". [In:] *L2 Journal 1*(1): 3-18.
4. Fairclough, N. (2015), *Language and power* (3rd ed.). Routledge.
5. Herra, A., & Kulińska, A. (2018). The role of feedback in the process of learning English as a foreign language. In *Forum Filologiczne ATENEUM* (Vol. 6, No. 1, pp. 127-143). Ateneum-Akademia Nauk Stosowanych w Gdańsku.
6. Iwashita, N. (2003), Negative feedback and positive evidence in task-based interaction: Differential effects of L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 1–36
7. Jia, X., (2013), The Application of classroom Interaction in English Lesson. *International Conference on Education Technology and Information System* (ICETIS 2013). Atlantis Press.
8. Johnson, K. E. (1999), *Understanding Language Teaching: Reasoning in Action*, Boston, MA: Heinle and Heinle.
9. Kumaravadivelu, B. (1999), Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 33(3):453–84B.
10. Lyster, R., & Saito, K. (2010), *Oral corrective feedback in L2 classrooms*. *Studies in Second Language Acquisition, 32*(2), 265-302.
11. Mackey, A. & Philip, J. (1998), Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *Modern Language Journal,* 82, 338–356.
12. Norrish, J. (1983), *Language learners and their errors*. London: Macmillan Press.

13. Richards, J. C. & Schmidt, R. (2002), *Dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd Ed.). London: Longman.
14. Sheen, Y. (2011), Corrective feedback, individual differences and second language learning. *New York: Springer Verlag.*
15. Walsh, S. (2006), *Investigating Classroom Discourse*. London: Routledge.

An investigation into teacher discourse in providing oral corrective feedback to students' speaking performance and implications for pedagogical professional development

Abstract: Corrective feedback is one of the tasks that teachers perform with the aim to direct students' performance and learning behaviors towards accuracy and perfection. In teaching English, especially speaking skills, the role of teachers when providing corrective feedback to students' speaking performance is even more concerning, because the teacher's discourse in the classroom is both a discourse model and has certain impacts on students' learning attitudes, assisting students to recognize their mistakes and be able to correct or practice more to enhance their performance. This study analyzes the characteristics of teacher discourse when giving corrective feedback to students' speaking performance based on applying the Critical Discourse Analysis theory, particularly Fairclough's (2015) three-dimensional model. With a case study approach, data was collected through audio-recordings and transcription of teachers' talk (focusing only on their oral corrective feedback) in four (4) EFL classrooms at a high school in Quang Nam province. Next, the teacher's corrective feedback discourse is classified and analyzed. Based on pointing out the meanings of teachers' discourse characteristics in teacher-student interaction**,** the study gives some suggestions for teachers to improve their discourse when providing oral corrective feedback to students' speaking performance, thereby drawing some implications for teachers' pedagogical professional development.

Key words: teacher discourse; classroom discourse; corrective feedback; pedagogical professional development.