

NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

**NHẬN THỨC CỦA GIÁO VIÊN TIẾNG ANH TIỂU HỌC
VỀ DIỄN NGÔN LỚP HỌC****PHẠM THỊ HỒNG NHUNG* - VÕ THỊ LIÊN HƯƠNG****

TÓM TẮT: Diễn ngôn lớp học của giáo viên tiếng Anh có vai trò quan trọng bởi vừa là công cụ, phương tiện giảng dạy vừa chính là nguồn ngữ liệu có giá trị với người học tiếng Anh như một ngoại ngữ. Nghiên cứu này tìm hiểu nhận thức của giáo viên tiếng Anh bậc tiểu học về vai trò và đặc điểm của diễn ngôn lớp học. Số liệu được thu thập dựa vào bảng hỏi và phỏng vấn sâu. Kết quả nghiên cứu cho thấy giáo viên tiếng Anh tiểu học nhìn chung có nhận thức khá tốt nhưng chưa thật sự đầy đủ cả về vai trò lẫn đặc điểm của diễn ngôn lớp học. Dựa trên kết quả nghiên cứu, bài báo đề xuất một số giải pháp nhằm cải thiện nhận thức của giáo viên đối với vấn đề này.

TỪ KHÓA: giáo viên tiểu học; ngoại ngữ; nhận thức; diễn ngôn lớp học; ngữ liệu.

NHẬN BÀI: 4/5/2021.

BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG: 5/4/2022

1. Diễn ngôn lớp học của giáo viên tiếng Anh bậc tiểu học**1.1. Vai trò của diễn ngôn lớp học của giáo viên tiếng Anh**

Ngôn ngữ giáo viên sử dụng trong lớp học ngoại ngữ không chỉ là phương tiện giảng dạy mà còn chính là một nguồn cung cấp ngữ liệu phong phú, có ý nghĩa (meaningful, comprehensive input) cho người học. Trong những bối cảnh người học ngoại ngữ ít có cơ hội tiếp xúc trực tiếp với người bản xứ của ngôn ngữ đó thì diễn ngôn lớp học của giáo viên càng có vai trò quan trọng, bổ sung thêm vào nguồn ngữ liệu người học tiếp cận từ sách giáo khoa và các tài liệu học tập khác.

Ngoài hai vai trò là công cụ giảng dạy và là nguồn ngữ liệu ngoại ngữ có ý nghĩa, cơ sở lý luận về dạy học đã khẳng định 3 chức năng phổ biến của diễn ngôn lớp học của giáo viên ngoại ngữ nói chung và giáo viên tiếng Anh nói riêng. Ba chức năng phổ biến này bao gồm: giảng dạy, cung cấp phản hồi và quản lý lớp học [Chambless, 2012; Freeman và cộng sự, 2015; Pham, 2018]. Trong số đó chức năng giảng dạy ngôn ngữ được thực hiện thường xuyên nhất [Christie, 2002; Pei, 2015]. Chức năng này giúp giáo viên giảng dạy kiến thức, nội dung, kỹ năng ngôn ngữ, ví dụ, giải thích nghĩa của từ mới, cách dùng cùng một cấu trúc cụ thể, hướng dẫn hoạt động hoặc bài tập, nhiệm vụ học tập cho học sinh. Chức năng cung cấp phản hồi giúp giáo viên hồi đáp kịp thời các đánh giá (đúng/ sai) về chất lượng, mức độ và cách thức học sinh thực hiện hoạt động học. Thông qua chức năng này giáo viên cũng có thể mở rộng tương tác, tạo điều kiện cho học sinh giải thích, bổ sung câu trả lời, nâng cao khả năng lập luận, diễn giải, phân tích của học sinh. Chức năng quản lý lớp học giúp giáo viên duy trì kỷ luật trong lớp học, điều chỉnh, uốn nắn hành vi của người học kịp thời đồng thời giúp đảm bảo tiến độ thực hiện hoạt động học của người học.

1.2. Đặc điểm diễn ngôn lớp học của giáo viên tiếng Anh bậc tiểu học

Diễn ngôn lớp học của giáo viên giảng dạy tiếng Anh bậc tiểu học ngoài những tính chất được chia sẻ chung như diễn ngôn của giáo viên giảng dạy ngoại ngữ nói chung còn có những đặc điểm chuyên biệt khác để đáp ứng đặc điểm của đối tượng học sinh bậc tiểu học [Slattery & Willis, 2001].

Thứ nhất, diễn ngôn lớp học của giáo viên giảng dạy ngoại ngữ cho học sinh tiểu học cần đơn giản. Như đã nêu, mức độ nhận thức cả về cuộc sống lẫn tri thức khoa học và trải nghiệm của học sinh ở độ tuổi tiểu học còn ở mức thấp và vì thế ngôn từ giáo viên sử dụng cần cụ thể, đơn giản hoá để đảm bảo học sinh có thể hiểu được, theo kịp và thực hiện được hoạt động học một cách hiệu quả.

Thứ hai, lời nói của giáo viên cần ngắn gọn và có thể đi kèm minh hoạ bằng hình ảnh hoặc hoạt động mô phỏng, làm mẫu. Khả năng tiếp thu thông tin của học sinh tiểu học theo mô hình trực tiếp và logic, tiếp thu từng dung lượng nhất định một lúc, không có khả năng tập trung cao để phân tích, lĩnh hội chuỗi thông tin khi các nội dung này được mô tả dần trải. Các nội dung được truyền tải vì thế cần được trình bày ngắn gọn, cụ thể và đi kèm minh hoạ khi có thể. Các nội dung mở rộng cần được xen kẽ bởi các kỹ thuật kiểm tra mức độ hiểu của học sinh (comprehension checking) một cách hợp lý.

* PGS.TS; Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế; Email: n.pham@hueuni.edu.vn

** TS; Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế; Email: vtlhuong@hueuni.edu.vn

Thứ ba, học sinh tiểu học khó có thể tập trung sự chú ý vào một hoạt động kéo dài. Vì vậy, trong diễn ngôn lớp học thì giáo viên tiểu học cần đặc biệt chú ý đến diễn ngôn quản lí lớp học để vừa đảm bảo chất lượng của ngữ liệu được cung cấp qua diễn ngôn quản lí lớp học vừa duy trì được kỉ luật lớp học vừa điều chỉnh hành vi, hướng dẫn học sinh học tập hiệu quả.

Trong nghiên cứu này các đặc điểm trên được cụ thể hoá thành 10 tiêu mục mô tả đặc trưng diễn ngôn lớp học của giáo viên tiếng Anh được đưa vào khảo sát. Các tiêu mục này bao gồm: tính chính xác; tính lưu loát của diễn ngôn; mức độ đơn giản; tính cụ thể, rõ ràng; tính súc tích, ngắn gọn; đi kèm mô phỏng, minh hoạ; ưu tiên nhấn mạnh nghĩa; chú trọng tính hỗ trợ hoạt động học của diễn ngôn quản lí lớp học; chất lượng ngữ liệu thông quan diễn ngôn lớp học và sự phong phú, đa dạng của diễn ngôn.

Với vai trò và đặc điểm rất riêng biệt của diễn ngôn lớp học bậc tiểu học, giáo viên tiếng Anh cần có nhận thức đúng đắn mới có thể sử dụng ngôn ngữ phù hợp để hỗ trợ học sinh tiểu học học tốt tiếng Anh như một ngoại ngữ. Trong bối cảnh hiện nay, các nguồn lực chủ yếu tập trung bồi dưỡng năng lực cơ bản của giáo viên tiếng Anh để đạt chuẩn năng lực tối thiểu về ngoại ngữ. Nhiều người còn cho rằng khi giáo viên đạt chuẩn năng lực ngoại ngữ thì nhận thức cũng như thực hành sử dụng sử dụng tiếng Anh để giảng dạy tiếng Anh của họ cũng tự động được cải thiện. Trong tình hình đó, nghiên cứu này có ý nghĩa thiết thực, nhằm xác định mức độ nhận thức của giáo viên tiếng Anh tiểu học hiện nay để từ đó có các phương pháp hỗ trợ giáo viên phát triển nghiệp vụ kịp thời giúp giáo viên nâng cao năng lực sử dụng tiếng Anh để giảng dạy.

2. Nghiên cứu

2.1. Khách thể nghiên cứu

Khách thể nghiên cứu của đề tài là 137 giáo viên tiểu học môn tiếng Anh tại tỉnh Thừa Thiên Huế. Các giáo viên này gồm 4 nam và 133 nữ, có kinh nghiệm giảng dạy tiếng Anh tại các trường tiểu học công lập thuộc tỉnh Thừa Thiên Huế từ 2 đến 15 năm. Các khách thể này đều được bồi dưỡng năng lực tiếng Anh và có minh chứng xác nhận năng lực tiếng Anh cấp độ 4 trở lên theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam (tương đương B2 theo Khung tham chiếu chung châu Âu về ngôn ngữ).

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng 2 phương pháp thu số liệu chính: bảng hỏi và phỏng vấn.

Bảng hỏi gồm các phần chính như sau: 1) Thông tin cá nhân: giới tính, trường/ đơn vị công tác, cấp độ năng lực tiếng Anh cơ bản (đã được đánh giá), kinh nghiệm giảng dạy (theo năm), các khoá bồi dưỡng, phát triển nghiệp vụ được tham gia; 2) Nhận thức về 5 chức năng chính và 10 đặc điểm chính của diễn ngôn lớp học. Các chức năng và đặc điểm này được trình bày theo thang Likert scale, với 5 cấp độ: 1/*Hoàn toàn không đồng ý*; 2/*Không đồng ý*; 3/*Không có ý kiến*; 4/*Đồng ý*; 5/*Hoàn toàn đồng ý*; 5 cấp độ này được quy gán tương ứng từ 1 đến 5 điểm.

Trong 137 giáo viên có 19 giáo viên được phỏng vấn tập trung tìm hiểu nhận thức về vai trò và đặc điểm của diễn ngôn giáo viên trong lớp học tiếng Anh như một ngoại ngữ và nhận thức về mối quan hệ giữa năng lực tiếng Anh cơ bản và năng lực sử dụng tiếng Anh trong giảng dạy.

3. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

3.1. Nhận thức của giáo viên về chức năng của diễn ngôn giáo viên trong lớp học

Kết quả khảo sát từ bảng hỏi cho thấy khách thể nhìn chung có nhận thức khá tốt về chức năng, đặc điểm của diễn ngôn họ sử dụng trong lớp học. Bảng 1 trình bày kết quả khảo sát theo thang Likert scale với 5 chức năng chính của diễn ngôn lớp học.

Bảng 1. Nhận thức của giáo viên về chức năng của diễn ngôn lớp học

STT	Chức năng	N	Min	Max	Mean
1	Giảng dạy	137	1	5	4.9
2	Cung cấp phản hồi cho người học	137	1	5	4.6
3	Quản lí lớp học	137	1	5	4.3

4	Là phương tiện ngôn ngữ để triển khai hoạt động dạy học, kiến thức và kĩ năng ngôn ngữ	137	1	5	4.9
5	Là một hình thức cung cấp ngữ liệu ngôn ngữ mục tiêu (tiếng Anh) cho người học	137	1	5	3.7
Tổng		137	1	5	4.5

Điểm trung bình chung về nhận thức của giáo viên trên tất cả các tiểu học là 4.5, cho thấy trên mặt bằng chung giáo viên tiếng Anh bậc tiểu học của các trường được khảo sát có nhận thức khá tốt về chức năng của diễn ngôn lớp học. Trong ba chức năng chính của diễn ngôn lớp học (giảng dạy, cung cấp thông tin phản hồi cho người học và quản lí lớp học) thì giáo viên có nhận thức tốt nhất về chức năng giảng dạy, tiếp theo là chức năng phản hồi và đến quản lí lớp học.

Tuy nhiên hạn chế trong nhận thức của giáo viên đối với chức năng của diễn ngôn lớp học rơi vào nội dung gắn liền với đặc trưng diễn ngôn giảng dạy ngoại ngữ. Cụ thể là đại đa số giáo viên vẫn cho rằng những gì giáo viên nói trong lớp học chủ yếu vẫn để truyền tải, triển khai nội dung, kế hoạch học tập, kiến thức và kĩ năng ngôn ngữ [ĐTB:4.9], chứ ngôn ngữ họ sử dụng trong lớp học không hẳn là phương thức hay kênh cung cấp ngữ liệu của ngôn ngữ mục tiêu cho người học [ĐTB:3.7].

Kết quả phân tích số liệu phỏng vấn cho thấy, khách thể cho rằng trong các chức năng khác nhau thì chức năng quan trọng nhất của diễn ngôn lớp học là dạy học. Đây cũng là nhận thức đúng đắn. Tuy nhiên một số khách thể có phân định rõ nếu ưu tiên dùng tiếng Anh trong lớp học thì sẽ ưu tiên dùng để dạy hơn là với mục đích khác (như quản lí hay phản hồi cho học sinh).

Nhận thức về vai trò công cụ của diễn ngôn lớp học của giáo viên được thể hiện trong lí giải sau: “...*Khi giáo viên dùng tiếng Anh để dạy thì tiếng Anh cũng giống như dùng ngôn ngữ để dạy các môn học khác. Nếu không có ngôn ngữ thì không thể chuyển tải được nội dung bài học cho học sinh*”.

Khi được hỏi liệu diễn ngôn giáo viên có phải là kênh cung cấp ngữ liệu tự nhiên và có ý nghĩa (meaningful, comprehensive input) cho người học ngoại ngữ không, một số khách thể cho rằng ngữ liệu quan trọng nhất là nguồn ngữ liệu đến từ sách giáo khoa chứ không phải là đến từ những gì giáo viên nói trong lớp học. Một khách thể giải thích như sau: “...*Ngữ liệu được cung cấp cho học sinh thông qua các bài đọc và bài nghe, thông qua các hội thoại là quan trọng nhất và là đầy đủ đối với học sinh tiểu học. Ngôn ngữ giáo viên sử dụng chỉ chủ yếu để dạy học chứ không phải là mẫu câu hay từ vựng cần thiết cho học sinh*”.

Tuy nhiên, cũng có khách thể khẳng định ngôn ngữ giáo viên sử dụng trong lớp học cũng có vai trò rất quan trọng không kém vai trò của nguồn ngữ liệu được cung cấp từ sách giáo khoa và các nguồn tài liệu được giáo viên giới thiệu vào lớp học. Các khách thể này đề cập rõ nhận thức này của họ về tầm quan trọng của diễn ngôn trong lớp học của giáo viên đến từ việc được tham gia học bồi dưỡng chương trình “*English for Teaching*” (Tiếng Anh cho giảng dạy). Kết quả nghiên cứu này tương tự với kết quả nghiên cứu của Phạm (2018) khẳng định khi giáo viên các cấp ở nhiều cấp độ năng lực ngôn ngữ khác nhau và giảng dạy ở nhiều bậc khác nhau từ tiểu học đến trung học phổ thông, sau khi được bồi dưỡng theo chương trình “*English for Teaching*” đều thể hiện có thay đổi trong cách nhìn nhận của họ về tầm quan trọng của diễn ngôn trong lớp học của giáo viên.

Số liệu phỏng vấn còn cho thấy khi nhắc đến diễn ngôn trong lớp học, giáo viên có xu hướng quan tâm nhiều đến 2 yếu tố: thời gian/ tần suất giáo viên nói và sự lựa chọn ngôn ngữ (tiếng Anh hay tiếng Việt) hơn là tính chất của diễn ngôn.

Thời gian/ dung lượng giáo viên nói trong lớp học là chủ đề giáo viên nhắc đi nhắc lại nhiều nhất trong số liệu phỏng vấn. Đại đa số giáo viên cho rằng, giáo viên ý thức được học sinh cần được tạo điều kiện để sử dụng ngôn ngữ nhiều hơn và giáo viên cần tạo điều kiện cho học sinh làm việc này vì thế giáo viên cần giảm tần suất và dung lượng nói của họ trong lớp học. Tuy nhiên giáo viên cũng chỉ ra họ nhận thấy có nhu cầu phải nói nhiều hơn (so với mong muốn và nhận thức) vì thường học sinh ở cấp độ năng lực ngôn ngữ thấp, cần sự hỗ trợ nhiều hơn các học sinh có cấp độ cao, ở các khối lớp cao). Khi năng lực của học sinh nâng cao thì thời lượng và dung lượng diễn ngôn của giáo viên giảm xuống.

Kết quả về mối lưu tâm lớn của giáo viên là tần suất, thời gian nói của giáo viên khi được hỏi về diễn ngôn lớp học là một kết quả không có gì mới mẻ. Nhiều nghiên cứu trước đây cũng cho thấy giáo viên có xu hướng cân nhắc, quan tâm nhiều đến thời lượng nói của chính họ hơn là chất lượng của diễn ngôn (ví dụ, Chamless, 2012; Forman, 2012) và điều này được khẳng định trong số lượng đồ sộ của các nghiên cứu tập trung vào thời gian giáo viên nói trong lớp học của cả một giai đoạn dài trong lịch sử nghiên cứu về diễn ngôn lớp học.

Chủ đề phổ biến thứ hai trong số liệu phỏng vấn mà giáo viên đề cập liên quan đến việc lựa chọn ngôn ngữ. Trong quá trình trả lời các câu hỏi khách thể có xu hướng chủ động đề cập đến sự lựa chọn ngoại ngữ (tiếng Anh) hay tiếng mẹ đẻ (tiếng Việt) trong lớp học ngoại ngữ, ngay cả khi câu hỏi không yêu cầu phân định, giải thích điều này. Ví dụ khi được hỏi diễn ngôn trong lớp học có phải là kênh quan trọng cung cấp ngữ liệu (input) cho học sinh học ngoại ngữ không, nếu phải thì ngữ liệu đó nên như thế nào, nếu không thì tại sao không, một giáo viên trả lời: “*Dạy tiếng Anh thì nên dùng tiếng Anh để giao tiếp và dạy cho học sinh. Chỉ khi nào không thể dùng tiếng Anh thì mới dùng tiếng Việt để các cháu quen với việc sử dụng tiếng Anh trong giao tiếp*”.

Những hồi đáp tương tự cho thấy việc lựa chọn ngôn ngữ nào khi dạy tiếp tục là quan tâm lớn của giáo viên, chứ chưa phải là tính chất, chức năng của ngôn ngữ sử dụng trong lớp học. Việc giáo viên/khách thể có xu hướng quan tâm và đề cập nhiều đến việc nên chọn tiếng mẹ đẻ hay ngôn ngữ mục tiêu (tức là ngoại ngữ đang dạy) hơn là đề cập đến các yêu cầu của diễn ngôn lớp học (trong ngoại ngữ đang dạy) cũng được khẳng định trong các nghiên cứu trước đây [ví dụ Samar & Moradkhani, 2014; Grant & Nguyen, Thi Hang, 2017].

3.2. Nhận thức của giáo viên tiếng Anh về đặc điểm của diễn ngôn lớp học tiểu học

Kết quả khảo sát tổng thể nhận thức của giáo viên tiếng Anh về đặc điểm của diễn ngôn lớp học cho thấy nhìn chung nhận thức của giáo viên là khá tốt (ĐTB là 4.0) đối với các đặc trưng của diễn ngôn lớp học. Tuy nhiên có sự phân hoá rất cao trong mức độ nhận thức về các tiêu mục đã được đưa vào khảo sát.

Bảng 2. Nhận thức của giáo viên về đặc điểm của diễn ngôn lớp học

STT	Đặc điểm diễn ngôn	N	Min	Max	Mean
1	Diễn ngôn lớp học của giáo viên cần chính xác	137	1	5	4.9
2	Diễn ngôn lớp học của giáo viên cần lưu loát, thuần thục	137	1	5	4.7
3	Diễn ngôn lớp học của giáo viên cần đơn giản	137	1	5	4.9
4	Diễn ngôn lớp học của giáo viên cần cụ thể, rõ ràng	137	1	5	4.3
5	Diễn ngôn lớp học của giáo viên cần ngắn gọn	137	1	5	4.2
6	Diễn ngôn lớp học của giáo viên cần đi kèm các mô phỏng, hoạt động mẫu, minh hoạ khi cần thiết	137	1	5	4.2
7	Diễn ngôn lớp học của giáo viên cần đặc biệt chú trọng đến chuyển tải hoặc phản hồi về nghĩa (meaning) hơn là cung cấp thông tin siêu ngôn ngữ (metalinguistic) (ví dụ giải thích sâu về ngữ pháp)	137	1	5	3.9
8	Diễn ngôn lớp học của giáo viên cần chú trọng đến quản lý lớp học để hỗ trợ, đảm bảo hoạt động học diễn ra hiệu quả	137	1	5	4.9
9	Diễn ngôn lớp học của giáo viên cần chú trọng đến chất lượng của ngữ liệu giáo viên sử dụng	137	1	5	3.8
10	Diễn ngôn lớp học của giáo viên cần mang tính đa dạng và phong phú (Ví dụ cần sử dụng nhiều cách nói khác nhau cho cùng 1 chức năng: Silent! Be quiet! One talks at a time!,...)	137	1	5	3.3
Tổng		137	1	5	4.0

Nhận thức tốt nhất rơi vào 6 tiêu mục đầu tiên, liên quan đến tính chính xác; tính lưu loát của diễn ngôn; mức độ đơn giản; tính cụ thể, rõ ràng; tính súc tích, ngắn gọn; đi kèm mô phỏng, minh họa với điểm TB dao động ở mức cao từ: 4.2 đến 4.9. Kết quả này được lý giải cụ thể hơn từ số liệu phỏng vấn sẽ được trình bày trong phần sau.

Mức độ nhận thức của giáo viên ở cấp độ thứ 2 rơi vào 3 tiêu mục: ưu tiên nhấn mạnh nghĩa; chú trọng tính hỗ trợ hoạt động học của diễn ngôn quản lý lớp học; chất lượng ngữ liệu thông qua diễn ngôn lớp học, với điểm TB của các tiêu mục dao động trong khoảng từ 3.8 đến 3.9. Nhận thức hạn chế nhất của giáo viên rơi vào tiêu mục 10 cuối cùng về sự đa dạng và phong phú trong ngữ liệu sử dụng trong diễn ngôn (Diễn ngôn lớp học của giáo viên cần mang tính đa dạng và phong phú, ví dụ, cần sử dụng nhiều cách nói khác nhau cho cùng 1 chức năng: *Silent! Be quiet! One talks at a time!...*), với điểm TB chỉ là 3.3.

Kết quả từ số liệu phỏng vấn khá tương thích với kết quả khảo sát từ bảng hỏi. Với câu hỏi ngôn ngữ giáo viên sử dụng trong lớp học cần có những đặc điểm nào để đảm bảo hoạt động dạy và học diễn ra hiệu quả, đại đa số khách thể được phỏng vấn đều chỉ ra được những đặc điểm cơ bản. Những đặc điểm được khách thể đề cập thường xuyên nhất bao gồm: chính xác, lưu loát, rõ ràng, ngắn gọn, đơn giản và có minh họa khi hướng dẫn. Khách thể thường liên hệ đến đặc điểm tâm, sinh lý của học sinh tiểu học khi giải thích việc cần chú trọng đến những đặc điểm trên trong ngôn ngữ giáo viên sử dụng trong lớp học.

Khách thể cũng thể hiện sự ưu tiên đối với việc diễn ngôn nên chú trọng đến chuyển tải nghĩa nhiều hơn ngữ pháp. Một khách thể hồi đáp câu hỏi phỏng vấn: “...*Học sinh tiểu học có mức độ nhận thức hạn chế vì vậy phương pháp dạy học cần giúp học sinh hiểu nghĩa của từ. Giáo viên không nên giải thích cấu trúc câu kể cả câu đơn giản. Khi giải thích ngữ pháp vì sẽ nhanh nhưng không hiệu quả*”.

Tuy trong giải thích của khách thể, giáo viên này không thực sự định hướng tới đặc điểm của diễn ngôn lớp học mà đang dựa vào cơ sở lý luận về phương pháp dạy học để giải thích tại sao nên chú trọng nghĩa hơn kiến thức siêu ngôn ngữ, giáo viên đã khẳng định có nhận thức khá phù hợp.

Một giáo viên khác trong phỏng vấn trực tiếp cung cấp ví dụ cho thấy tại sao diễn ngôn trong lớp học tiểu học cần chú trọng nghĩa và điều này nên thực hiện như thế nào. Theo giáo viên này, ngôn ngữ giáo viên dùng trong lớp học không nên đi vào phân tích ngôn ngữ vì vượt khỏi khả năng nhận thức của học sinh tiểu học và vì thế không hiệu quả. Giáo viên này trích dẫn ví dụ khi học sinh phạm lỗi sai như phát âm sai hay dung sai cấu trúc ngữ pháp, thay vì giải thích cho học sinh cái gì sai, nội dung gì sai, cái gì chính xác và đúng thì giáo viên nên thể hiện xem như học sinh không sai và “một cách khéo léo” cung cấp ngữ liệu chính xác trở lại thông qua việc sử dụng kỹ thuật “recast”. Đây là kỹ thuật mà giáo viên đã được tập huấn trong các khóa bồi dưỡng về nghiệp vụ sư phạm. Kỹ thuật này có thể minh họa như sau:

- Giáo viên: *What did you do last night?* (Tối qua em làm gì?)
- Học sinh: *I go to the cinema last night.* (Tối qua em đi xem phim.)
- Giáo viên:

Khả năng 1: *No. Go to the cinema last night? Right or Wrong? Last night is in the past, so you say I went, I went to the cinema last night.* (Không. Đi xem phim tối qua? Đúng hay sai? Tối qua là quá khứ nên em phải nói Em đã đi / I went. Em đã đi xem phim tối qua).

Khả năng 2: *Oh so you WENT to the cinema last night?* (Ồ vậy tối qua em đã đi xem phim?)

- Học sinh: *I went to the cinema last night.* (Tối qua em đã đi xem phim.)

Tuy giải thích của giáo viên có xu hướng nghiêng về lý luận tiếp thụ ngoại ngữ hơn là đi thêm một bước xa hơn, dựa trên kiến thức về tiếp thụ ngoại ngữ để giải trình cho đặc điểm diễn ngôn họ sử dụng trong lớp học nhưng rõ ràng dù ở góc độ nào (tiếp thụ ngoại ngữ hay phân tích diễn ngôn) thì nhận thức của giáo viên về tầm quan trọng của việc nhấn mạnh chuyển tải nghĩa (meaning) là hết sức tích cực và đáng khích lệ.

3.3. Nhận thức của giáo viên về mối quan hệ giữa năng lực tiếng Anh cơ bản và năng lực sử dụng diễn ngôn trong lớp học

Khi được khảo sát về mối quan hệ giữa năng lực tiếng Anh cơ bản và năng lực sử dụng tiếng Anh trong lớp học, số liệu cung cấp qua phỏng vấn thể hiện nhận thức của giáo viên có 5 xu hướng như sau: 1/Năng lực tiếng Anh cơ bản là điều kiện tiên quyết; 2/Năng lực tiếng Anh cơ bản cho giáo viên sự tự tin để sử dụng tiếng Anh trong giảng dạy; 3/Cấp độ 4/B2 là cấp độ tối thiểu giáo viên cần có để triển khai giảng dạy hiệu quả ở bậc tiểu học; 4/Năng lực tiếng Anh cơ bản không phải là yếu tố duy nhất đảm bảo giáo viên sử dụng hiệu quả tiếng Anh để giảng dạy và tương tác với người học; 5/Việc sử dụng tiếng mẹ đẻ trong lớp học ở một số tình huống là hữu ích và bắt buộc. Bốn xu hướng này sẽ được mô tả cùng số liệu phỏng vấn và phân lý giải liên quan ở dưới đây.

Tất cả các khách thể đều khẳng định, giáo viên phải có năng lực tiếng Anh cơ bản mới có thể dùng tiếng Anh trong lớp học để giảng dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ cho học sinh tiểu học. Lý giải là dù năng lực của học sinh tiểu học thấp, chuẩn đầu ra cần đạt chỉ là bậc 1/A1 nhưng giáo viên không thể dạy một kỹ năng mà bản thân mình không thể thực hiện được. Đây là nhận thức được khẳng định tuyệt đối bởi các khách thể. Khách thể thể hiện niềm tin vào điều kiện tiên quyết này, rằng sẽ không tồn tại một giáo viên dạy được ngoại ngữ, dùng được ngoại ngữ để dạy nếu không có năng lực đối với ngoại ngữ đó.

Trong phân tích của khách thể năng lực tiếng Anh cơ bản không chỉ bao gồm khả năng sử dụng tiếng Anh mà còn là kiến thức về hệ thống ngữ pháp, từ vựng, quy tắc của tiếng Anh như một ngoại ngữ. Lý giải của một khách thể làm rõ nhận thức này như sau: *“Giáo viên sử dụng thuần thực tiếng Anh thì mới dạy được học sinh dùng được tiếng Anh, nhất là các kỹ năng Nghe, Nói, Đọc, Viết. Giáo viên có kiến thức về ngữ pháp của tiếng Anh mới có thể lựa chọn cấu trúc đơn giản, phù hợp với học sinh khi dạy. Nếu giáo viên sử dụng cấu trúc quá phức tạp thì học sinh sẽ không thể hiểu được, sẽ dẫn đến phải dùng tiếng Việt thường xuyên. Điều này sẽ ảnh hưởng đến dạy và học”*.

Như vậy giáo viên có nhận thức đúng đắn là nói đến năng lực ngoại ngữ của giảng viên ngoại ngữ ít nhất cần bao gồm 2 khối: kiến thức về ngôn ngữ và năng lực sử dụng ngôn ngữ trong giao tiếp.

Giáo viên được phỏng vấn thể hiện họ tin rằng nếu có năng lực tiếng Anh cơ bản ở cấp độ tốt thì trong quá trình giảng dạy họ cảm thấy tự tin hơn khi sử dụng tiếng Anh. Cảm giác này được khẳng định thông qua việc giáo viên nhắc lại nhiều lần việc năng lực giao tiếp tốt giúp họ không chỉ thấy tự tin hơn trong quan hệ với đồng nghiệp, khẳng định uy tín, năng lực chuyên môn với đồng nghiệp, với cộng đồng chuyên môn họ đang sinh hoạt, việc đạt chuẩn bậc 4/B2 giúp họ giảm áp lực mà còn giúp giáo viên thấy thoải mái, vững vàng khi sử dụng tiếng Anh để giảng dạy. Khách thể cho rằng tiếng Anh cơ bản tốt thì tần suất sử dụng tiếng Anh trong lớp học lớn hơn, lưu loát, chính xác, thường xuyên hơn. Kết quả trên cũng tương thích với kết quả nghiên cứu của Phạm (2018). Trong nghiên cứu này, khách thể được bồi dưỡng năng lực tiếng Anh cơ bản đã khẳng định sau khi năng lực tiếng Anh cơ bản của họ được cải thiện họ cảm thấy tự tin hơn khi sử dụng tiếng Anh trong giảng dạy. Điều này cũng phù hợp với mối quan hệ giữa sự tự tin và năng lực ngôn ngữ, giữa năng lực ngôn ngữ và hiện tượng lo lắng trong sử dụng ngoại ngữ để giao tiếp bằng kênh nói (Zhang, 2019; Elaine, 2016).

Khách thể cho rằng cấp độ 4/B2 là cấp độ phù hợp khi các cấp quản lý ấn định quy định về năng lực tối thiểu mà giáo viên tiếng Anh bậc tiểu học cần đạt để triển khai hiệu quả các hoạt động dạy học bằng tiếng Anh. Các khách thể chủ yếu lý giải vì sao họ cho rằng cấp độ B2 là phù hợp dựa vào các yếu tố sau:

- *Phù hợp với yêu cầu của chương trình giảng dạy:* Khách thể bày tỏ niềm tin rằng do chuẩn đầu ra của chương trình tiếng Anh tiểu học là cấp độ 1/A1, là cấp độ năng lực thấp nhất trong 6 cấp độ năng lực ngoại ngữ nên cấp độ của giáo viên là bậc 4/B2, trên chuẩn đầu ra của chương trình 2 bậc là phù hợp. Một số khách thể giải thích nếu là bậc 3/B1 thì quá thấp vì ngoài giao tiếp giáo viên cần có kiến thức sâu hơn về ngữ pháp, từ vựng. Cấp độ 5/C1 là không cần thiết và cũng khó duy trì được.

- *Phù hợp với cấp độ năng lực hiện tại/ khả thi:* Trong số các giáo viên phỏng vấn, có 11 giáo viên được bồi dưỡng từ cấp độ 3/B1 lên cấp độ 4/ B2, có 3 giáo viên có kết quả khảo sát là cấp độ 4/B2 và không qua bồi dưỡng tập trung từ ngân sách (5 giáo viên được khảo sát lần đầu là cấp độ 4/B2 nên không học bồi dưỡng năng lực). Các giáo viên có tham gia bồi dưỡng thể hiện việc bồi

dưỡng lên cấp độ 4/B2 từ cấp độ 3/B1 là khả thi đối với họ, khẳng định thông qua quá trình bồi dưỡng và thông qua việc năng lực tiếng Anh được cải thiện, họ cũng sử dụng tiếng Anh trong lớp học để giảng dạy nhiều hơn. Trong khi chưa có một nghiên cứu nào có thể khẳng định cấp độ năng lực ngôn ngữ nào là cấp độ năng lực tối thiểu giáo viên ngoại ngữ cần đạt được để thực hiện hiệu quả hoạt động giảng dạy [Schulz, 2002; Pei, 2015; Chambless, 2012; Freeman et al, 2015], niềm tin của khách thể về việc cấp độ 4/B2 là đủ để đảm bảo để triển khai hoạt động dạy ở cấp độ mà chuẩn đầu ra cần đạt của người học là cấp độ 1/A1 vẫn là một vấn đề cần được tiếp tục nghiên cứu để có minh chứng xác thực từ chất lượng và kết quả học tập của người học.

- *Tính khả thi trong việc duy trì năng lực đã đạt:* Giáo viên cho rằng ở cấp độ 4/B2 việc họ duy trì năng lực sau khi đạt được là khả thi, những nỗ lực của họ sẽ có hiệu quả. Giáo viên lí giải cấp độ 4/B2 là mức cao của trung cấp, và nếu có ý thức rèn luyện và sử dụng để giảng dạy hằng ngày thì cấp độ năng lực của họ sẽ được bảo toàn, không bị mai một sau khi được bồi dưỡng.

Kết quả phỏng vấn cũng cho thấy khách thể tuy khẳng định vai trò không thể thay thế của năng lực tiếng Anh cơ bản đối với giáo viên tiếng Anh nhưng còn cho rằng năng lực này không phải là yếu tố duy nhất đảm bảo giáo viên luôn có khả năng sử dụng tiếng Anh để giảng dạy hiệu quả. Giáo viên trích dẫn việc sử dụng tiếng Anh để giảng dạy còn dựa vào thói quen, kinh nghiệm, niềm tin, dựa vào đánh giá của giáo viên đối với năng lực của người học để điều chỉnh mức độ và tần suất sử dụng tiếng Anh trong lớp học. Quan điểm này được thể hiện rõ nhất trong giải thích sau đây của 1 khách thể: *“Một giáo viên có năng lực tiếng Anh tốt, ngay cả C1 cũng không đảm bảo là dùng tiếng Anh để dạy tốt. Dùng tiếng Anh để dạy hiệu quả còn dựa vào nhiều yếu tố khác hơn chỉ là năng lực tiếng Anh A1-C1. Nhiều giáo viên đã có thói quen nhiều năm dùng tiếng Việt để dạy hoặc thấy sử dụng tiếng Việt hiệu quả hơn nên dù năng lực họ là C1 hay B2 giáo viên vẫn sử dụng tiếng Việt để dạy (cùng tiếng Anh). Ngoài ra có những yếu tố bên ngoài khác như khả năng (tiếng Anh) của học sinh thấp thì giáo viên sẽ sử dụng tiếng Việt nhiều hơn”*.

Như vậy, khách thể cho rằng diễn ngôn của giáo viên trong lớp dạy tiếng Anh không phụ thuộc hoàn toàn vào năng lực tiếng Anh của giáo viên. Về mặt lí thuyết, nhận thức này khá phù hợp với những diễn biến và xu hướng mới trong cách nhìn nhận về diễn ngôn lớp học gần đây. Đặc biệt Cullen (2004) là người đầu tiên khởi xướng và sau này Freeman et al. (2015) khẳng định diễn ngôn lớp học là một loại năng lực ngôn ngữ nghề nghiệp và năng lực tiếng Anh trong lớp học là một loại tiếng Anh phục vụ nghề nghiệp (*English for specific purposes*), cụ thể là nghề dạy học, giúp triển khai tất cả các chức năng, nhiệm vụ dạy học chung và dạy học ngoại ngữ nói riêng mà không thể đồng nhất hoàn toàn với năng lực tiếng Anh cơ bản.

Trái với giả định khá phổ biến từ cơ sở lí luận vốn cho rằng khi năng lực tiếng Anh của giáo viên được cải thiện, giáo viên sẽ ủng hộ việc sử dụng hoàn toàn tiếng Anh (*English only approach*) để giảng dạy tiếng Anh. Đa phần khách thể phỏng vấn cho rằng dù việc dùng tiếng Anh để giảng dạy tiếng Anh là quan trọng và cần thiết, tiếng mẹ đẻ (tiếng Việt) là không thể thiếu trong nhiều tình huống dạy học. Hai lí do giáo viên trích dẫn phổ biến nhất để giải thích cho quan điểm trên là tiết kiệm thời gian và trình độ học sinh thấp.

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu đã khẳng định về cơ bản giáo viên tiếng Anh bậc tiểu học có nhận thức khá tốt về vai trò truyền thống và về đặc điểm chính của diễn ngôn lớp học của giáo viên. Tuy nhiên các nhận thức này là không đồng đều và chưa đầy đủ đối với các đặc điểm và vai trò cụ thể khác nhau của diễn ngôn lớp học.

Vì vậy các hoạt động bồi dưỡng và phát triển nghiệp vụ cho giáo viên tiếng Anh bậc tiểu học cần làm rõ các chức năng tiêu biểu và các đặc trưng của diễn ngôn tiếng Anh của giáo viên ở bậc tiểu học. Các hoạt động này cần nhấn mạnh diễn ngôn lớp học của giáo viên chính là nguồn ngữ liệu có ý nghĩa của học sinh học ngoại ngữ. Nội dung bồi dưỡng nghiệp vụ cũng cần mở rộng để giúp giáo viên hiểu tầm quan trọng và sự cần thiết của việc sử dụng các diễn đạt phong phú hơn khi thực hiện các chức năng của ngôn ngữ trong lớp học gồm giảng dạy, hỏi đáp và quản lí lớp học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Christie, F. (2002), *Classroom discourse analysis: A functional perspective*. London: Continuum.
2. Cullen, R. (2004), "Suportive teacher talk: The importance of the F-move". *ELT Journal*, 56(2), 117-127.
3. Elaine, K. H. (2016), Reflection on Horwitz (1986)' Premilinary evidence for the validity and reliability of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 50(4), 932-935.
4. Forman, R. (2012), "Six functions of bilingual EFL teacher talk: Animating, translating, explaining, creating, prompting and dialoguing". *RELC Journal*, 43(2), 239-253.
5. Freeman, D., Katz, A., Gomez, P.G., & Burns, A. (2015), "English-for-Teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom". *ELT Journal*, 69(2), 129-39.
6. Grant, L., & Nguyen, Thi Hang (2017), *Code-switching in Vietnamese university EFL learners' classroom instruction: A pedagogical focus*. *Language Awareness*, 26(3), 244-259.
7. Hall, J. K. & Walsh, M. (2002), *Teacher-student interaction and language learning*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186-203.
8. Liu, Y. (2008), "Teacher-student talk in Singapore Chinese language classrooms: A case study of Initiation - Response - Followup (IFR)". *Asia Pacific Journal of Education*, 28(1), 87-102.
9. Pei, Z. (2015), "Classroom discourse in college English teaching of China: A pedagogic or natural mode?". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(7), 694-710.
10. Phạm Thị Hồng Nhung (2018), *General English Proficiency or English-for-Teaching-The preferences of in-service teachers*. *RELC*, 46(1), 79-88.
11. Samar, R., & Moradkhani, S. (2014), "Codeswitching in the language classroom: A study of four teachers' cognition". *RELC Journal*, 45(2), 151-164.
12. Schulz, R. (2002), *Changing perspectives in foreign language education: Where do we come from? Where are we going?* *Foreign Language Annals*, 35, 285-292.
13. Slattery, M., Willis, J. (2001), *English for primary teachers: A handbook of activities and classroom language*. Oxford: OUP.
14. Zhang, X. (2019), "Foreign language anxiety and foreign language performance: A meta-analysis". *The Modern Language Journal*, 103(4), 763-781.

Primary school English language teachers' perceptions of classroom discourse

Abstract: Classroom discourse of English language teacher has an important role as it is both means of teaching and valuable, meaningful input for English-as-foreign-language learners. The present research studies primary school teachers' perceptions of the role and features of teachers' classroom discourse. Data were collected by means of questionnaire and in-depth interview. The findings have shown that in general the investigated teachers have relatively good perceptions of classroom discourse but their perceptions of various roles and features of classroom discourse still greatly vary. From the findings, practical implications are made to enhance teachers' perceptions in this regard.

Key words: Primary school teachers; foreign language; perception; classroom discourse; input.