

NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

PHÂN TÍCH XU HƯỚNG NGHIÊN CỨU PHẢN HỒI CỦA GIÁO VIÊN TRONG GIẢNG DẠY KỸ NĂNG VIẾT TIẾNG HÀN NGUYỄN THỊ BÌNH SƠN*

TÓM TẮT: Nghiên cứu này đã phân tích xu hướng nghiên cứu của 58 nghiên cứu về phản hồi của giáo viên trong giảng dạy kỹ năng Viết tiếng Hàn. Kết quả: (1) Các chủ đề chính là “hiệu quả của phản hồi”, “nhận thức và thực tế phản hồi”, “phương pháp phản hồi”; (2) Loại hình phản hồi được nghiên cứu chủ yếu là phản hồi gián tiếp và trực tiếp, phản hồi không tập trung, phản hồi hình thức và phản hồi tổng hợp, phản hồi văn bản và một nửa số nghiên cứu sử dụng phản hồi không nhận xét đối với nhóm đối chứng; (3) Phương pháp nghiên cứu nổi bật là thực nghiệm và khảo sát; (4) Khách thể nghiên cứu đa phần là người học trung cấp đa quốc gia. Trên cơ sở đó tác giả đã đề xuất định hướng nghiên cứu trong tương lai.

TỪ KHOẢ: phản hồi; phản hồi của giáo viên; viết tiếng Hàn; phản hồi trực tiếp; xu hướng nghiên cứu.

NHẬN BÀI: 13/4/2022.

BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG: 10/6/2022

1. Đặt vấn đề

Từ những năm 1980, trọng tâm của giảng dạy kỹ năng Viết đã chuyển từ “kết quả” sang “quá trình”. Vì vậy, mối tương quan giữa người học và người dạy, giữa người học và người học cũng được chú trọng hơn. Trong quá trình viết, những phản hồi (feedback) của người dạy và bạn học không phải là đánh giá sau cùng đối với bài viết mà đóng vai trò hỗ trợ cho bài viết. Vì vậy, phản hồi là yếu tố rất quan trọng trong giảng dạy kỹ năng Viết theo hướng “quá trình”. Bên cạnh đó, người học không thể tránh khỏi mắc lỗi trong quá trình viết ngoại ngữ, và phản hồi sẽ giúp sửa chữa những lỗi này đồng thời nâng cao năng lực Viết của người học. Với ảnh hưởng tích cực như vậy, đã có nhiều nghiên cứu về phản hồi trong giảng dạy Viết tiếng Hàn. Ngoài ra, hiện nay, trong các lớp Viết tiếng Hàn, phản hồi của giáo viên chiếm phần lớn và việc phân loại phản hồi cũng được tiến hành theo nhiều tiêu chí khác nhau.

Từ thực tế trên, nghiên cứu này đã tiến hành khảo sát tổng hợp và phân tích thành quả cũng như hạn chế của các nghiên cứu về phản hồi của giáo viên trong giảng dạy kỹ năng Viết tiếng Hàn được thực hiện cho đến tháng 11 năm 2021. Trên cơ sở đó đề ra định hướng nghiên cứu trong tương lai.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Khái niệm phản hồi

Trong lĩnh vực ngoại ngữ, các thuật ngữ liên quan đến “phản hồi” có “phản hồi sửa lỗi” (corrective feedback), “bằng chứng tiêu cực” (negative evidence) và “phản hồi tiêu cực” (negative feedback). Trong đó, thuật ngữ “phản hồi sửa lỗi” chủ yếu được dùng trong lĩnh vực dạy ngoại ngữ, hai thuật ngữ còn lại lần lượt được dùng trong thụ đắc ngôn ngữ (Language acquisition) và tâm lý học nhận thức (Cognitive psychology) [Schachter, 1991]. Trong bài viết này, thuật ngữ “phản hồi” được sử dụng tương ứng với “phản hồi sửa lỗi”.

Ban đầu, phản hồi được định nghĩa là thông tin được cung cấp để giúp người học nhận ra ý nghĩa thích hợp trong quá trình thực hiện một nhiệm vụ, sửa chữa những câu trả lời sai và thông báo liệu câu trả lời của người học là đúng hay sai [Ausubel, 1968; Brief, 1984; Coal & Chan, 1987]. Ngoài ra, theo Ellis (1985, tr.296), phản hồi là phản ứng đối với nỗ lực giao tiếp của người học, có chức năng như hiệu chỉnh, phê duyệt, yêu cầu giải thích, các tín hiệu kênh ngược (backchannel signals), và đóng vai trò quan trọng trong việc giúp kiểm tra giả thuyết của người học về các quy tắc của ngôn ngữ đích. Chaudron (1988, tr.150) đã định nghĩa khái niệm phản hồi là phản ứng của giáo viên để thông báo cho người học về lỗi bằng cách sử dụng biểu thức xử lý lỗi (treatment of error).

* Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Đà Nẵng; Email: ntbson@ufl.udn.vn

Gần đây, phản hồi được định nghĩa là các phản ứng đối với những diễn đạt có lỗi sai của người học. Những phản hồi như vậy bao gồm việc chỉ ra các lỗi, cung cấp các nội dung đã sửa hoặc cung cấp thông tin siêu ngôn ngữ (metalinguage) và có thể được thực hiện theo một hoặc nhiều cách kết hợp. Phản hồi sửa chữa có thể được hiểu là, phản ứng đối với kết quả đầu ra (output) không chính xác của người học với mục đích cải thiện độ chính xác của chúng và phản hồi sửa chữa có thể bao gồm các phản ứng khác nhau đối với các lỗi ngôn ngữ, nội dung, cấu trúc, diễn ngôn, tính thực tế... bằng cách nói và viết [Ellis, Loewen & Erlam, 2006; Nassaji & Kartchava, 2017].

Dựa trên các định nghĩa trên, bài viết này sử dụng khái niệm phản hồi với ý nghĩa là tất cả hành động của giáo viên phản ứng lại các lỗi của người học trong quá trình viết.

2.2. Phân loại phản hồi

Ellis (2009, tr.98) đã phân loại các phản hồi sửa lỗi viết thành sáu loại chính, bao gồm: phản hồi trực tiếp (direct corrective feedback), phản hồi gián tiếp (indirect corrective feedback), “phản hồi siêu ngôn ngữ” (metalinguistic corrective feedback), trọng tâm của phản hồi (the focus of the feedback), phản hồi điện tử (electronic feedback) và tái diễn đạt (reformulation). Cụ thể như sau:

Bảng 1. Phân loại phản hồi của Ellis (2009)

Phân loại phản hồi	Giải thích
1. Phản hồi trực tiếp	Giáo viên cung cấp cho học sinh diễn đạt chính xác.
2. Phản hồi gián tiếp	Giáo viên chỉ ra rằng có lỗi nhưng không sửa chữa.
Chỉ ra + định vị lỗi	Gạch chân và sử dụng con trỏ (mũi tên) để biểu thị các thiếu sót trong bài viết của học sinh.
Chỉ chỉ ra lỗi	Đánh dấu ở lề để biết có lỗi trong một dòng của bài viết.
3. Phản hồi siêu ngôn ngữ	Giáo viên cung cấp một số gợi ý siêu ngôn ngữ nhất định tùy theo loại lỗi.
Dùng mã lỗi	Giáo viên viết mã lỗi ở lề: (ví dụ: ww=wrong word (từ sai); art=article (mạo từ))
Giải thích ngữ pháp ngắn gọn	Giáo viên đánh số lỗi trong văn bản và viết giải thích ngữ pháp cho từng lỗi được đánh số ở cuối bài viết.
4. Trọng tâm của phản hồi	Điều này liên quan đến việc liệu giáo viên có cố gắng sửa tất cả (hoặc hầu hết) các lỗi của học sinh hay chọn một hoặc hai loại lỗi cụ thể để sửa.
Phản hồi không tập trung	Các phản hồi mang tính bao quát.
Phản hồi tập trung	Các phản hồi mang tính tập trung.
5. Phản hồi điện tử	Giáo viên chỉ ra lỗi và cung cấp một siêu liên kết (hyperlink) đến một tệp tương hợp (concordance file) cung cấp các ví dụ về cách sử dụng đúng.
6. Tái diễn đạt	Đây là việc người bản ngữ diễn đạt lại bài viết của người học để giống với bản ngữ nhất có thể trong khi vẫn giữ nguyên nội dung của bản gốc.

Dựa trên phân loại của Ellis (2009), Cárcamo (2020, tr.218-219) đã phân loại lại các phản hồi theo các tiêu chí: “chỉ rõ” (Specification), “trọng tâm” (Focus), “phạm vi” (Scope), “nguồn” (Source), “cách thức” (Mode of delivery), “ghi chú” (Notes).

Tiêu chí “chỉ rõ” đề cập đến cách cơ bản mà học sinh được thông báo về một lỗi, bao gồm ba loại: trực tiếp, gián tiếp cục bộ (indirect localized), và gián tiếp phi cục bộ (indirect unlocalized). Phản hồi trực tiếp cung cấp cho người học vị trí của lỗi và cách biểu hiện chính xác. Phản hồi gián tiếp cục bộ không sửa chữa mà chỉ cho biết lỗi nằm ở đâu và phản hồi gián tiếp phi cục bộ chỉ cho biết có lỗi trong bài.

Tiêu chí “trọng tâm” phân ra ba loại phản hồi. Đầu tiên là phản hồi tập trung chi tiết vào hình thức và chức năng. Điều này có nghĩa là chỉ tập trung vào một trong số nhiều chức năng của một hình thức cấu trúc nhất định. Trái lại, phản hồi tập trung toàn diện liên quan đến việc cung cấp phản hồi về tất cả các chức năng của một hình thức cụ thể. Cuối cùng, phản hồi không tập trung dùng để chỉ việc giáo viên đưa ra phản hồi về tất cả các loại lỗi.

Phạm vi phản hồi chủ yếu liên quan đến phản hồi về từ vựng - cú pháp hoặc giao tiếp. Phản hồi vi mô chỉ những phản hồi chú ý đến lỗi từ vựng hoặc ngữ pháp và phản hồi vĩ mô chỉ những phản hồi cung cấp thông tin về các lỗi liên quan đến tính mạch lạc tổng thể của văn bản. Ngoài ra, phản hồi tổng hợp là sự kết hợp của hai phạm vi trên. Theo đó, phản hồi vi mô tương ứng với phản hồi hình thức, và phản hồi vĩ mô tương ứng với phản hồi nội dung được sử dụng trong các nghiên cứu trước đây.

Phản hồi được giả định rằng thường được cung cấp bởi các giáo viên, những người có thể hoặc không đóng vai trò là nhà nghiên cứu. Tuy nhiên, phản hồi cũng có thể đến từ một người bạn học hoặc bản thân người học. Ngoài ra, phản hồi cũng có thể đến từ các nguồn bên ngoài, chẳng hạn như các nhà nghiên cứu, trợ giảng người bản xứ, hoặc do máy tính tạo ra, tức là trí tuệ nhân tạo.

Có hai cách thức phản hồi chính. Một là phản hồi điện tử, sử dụng máy tính làm người kiểm duyệt và giáo viên có thể sửa văn bản được viết trên máy tính và thậm chí đính kèm một siêu liên kết với nhiều thông tin liên quan đến lỗi hơn. Một loại khác là phản hồi văn bản, cung cấp phản hồi bằng cách sử dụng các bài viết của người học.

Cuối cùng, theo tiêu chí “ghi chú”, giáo viên có thể sử dụng phản hồi siêu ngôn ngữ, nhận xét cảm xúc (affective comments) và không nhận xét (no comments) để trực tiếp hoặc gián tiếp đưa ra những nhận xét chi tiết hơn. Theo Ellis (2009), phản hồi siêu ngôn ngữ có thể cho phép giáo viên viết ra mã lỗi hoặc cung cấp giải thích ngữ pháp cho các lỗi. Mặt khác, phản hồi cảm xúc tương ứng với phản hồi tích cực nhằm tạo động lực cho học sinh. Và không nhận xét có nghĩa là không bổ sung thông tin gì khác.

Phân loại phản hồi của Cárcamo (2020) có hệ thống hơn so với phân loại trước đó, vì vậy, chúng tôi sử dụng phân loại này trong bài viết. Tuy nhiên, cần làm rõ một số vấn đề là: Trước hết, Cárcamo (2020) không đề cập đến phản hồi tái diễn đạt, nhưng vì nó được coi là một loại phản hồi trực tiếp đặc biệt (Ellis, 2010, tr.339) nên phản hồi tái diễn đạt sẽ được phân loại theo tiêu chí “chỉ rõ”. Thứ hai, Cárcamo (2020) chỉ phân loại phản hồi được cung cấp bằng văn bản, tuy nhiên trong thực tế, các cuộc đối thoại sử dụng phản hồi bằng lời nói cũng được cung cấp trong dạy Viết nên phản hồi đối thoại (conference feedback) sẽ được thêm vào tiêu chí “cách thức” trong nghiên cứu này. Có thể hình dung bằng bảng sau:

Bảng 2. Phân loại phản hồi

Tiêu chí	Các loại phản hồi
Chỉ rõ	Phản hồi trực tiếp, phản hồi gián tiếp cục bộ, phản hồi gián tiếp phi cục bộ, phản hồi tái diễn đạt
Trọng tâm	Phản hồi tập trung chi tiết, phản hồi tập trung toàn diện, phản hồi không tập trung
Phạm vi	Phản hồi hình thức, phản hồi nội dung, phản hồi tổng hợp
Nguồn	Phản hồi của giáo viên, phản hồi của bạn học, tự phản hồi, phản hồi bên ngoài
Cách thức	Phản hồi điện tử, phản hồi văn bản, phản hồi đối thoại
Ghi chú	Phản hồi siêu ngôn ngữ, phản hồi cảm xúc, không nhận xét

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Đối tượng nghiên cứu và tiêu chuẩn phân tích

Nghiên cứu này đã thu thập và phân tích các nghiên cứu có nội dung liên quan đến phản hồi của giáo viên trong số các luận văn và bài báo được xuất bản trong lĩnh vực giảng dạy kỹ năng Viết tiếng Hàn cho đến tháng 11 năm 2021. Tổng tài liệu thu thập được là 58 nghiên cứu, bao gồm 36 luận văn

(32 luận văn thạc sĩ, 4 luận văn tiến sĩ) và 22 bài báo từ các tạp chí học thuật. Các xu hướng nghiên cứu được phân tích bằng cách phân loại dữ liệu thu thập được theo chủ đề nghiên cứu, loại hình phản hồi, phương pháp nghiên cứu và khách thể nghiên cứu.

3.2. Phân tích xu hướng nghiên cứu

3.2.1. Phân tích xu hướng nghiên cứu theo chủ đề

Trong kĩ năng Viết tiếng Hàn, các nghiên cứu về phản hồi của giáo viên có thể phân thành 4 chủ đề chính. Đầu tiên là các nghiên cứu về hiệu quả của phản hồi (40 nghiên cứu). Đây là chủ đề chiếm tỉ lệ cao nhất. Những nghiên cứu này đã chứng minh phản hồi nào có hiệu quả trong việc giảm lỗi viết hoặc cải thiện độ chính xác và cho thấy liệu có sự khác biệt về hiệu quả giữa các loại phản hồi.

Chủ đề thứ hai là nhận thức về phản hồi và thực tế. Trong số 20 nghiên cứu về chủ đề này, 13 nghiên cứu tập trung vào nhận thức về phản hồi, 3 nghiên cứu tập trung vào thực tế phản hồi, còn lại là các nghiên cứu so sánh nhận thức và thực tế. Ngoài ra, trong số các nghiên cứu chủ đề nhận thức về phản hồi, các nghiên cứu về nhận thức của người học sau khi nhận phản hồi và nghiên cứu về sự thay đổi nhận thức trước và sau khi nhận phản hồi của giáo viên được thực hiện nhiều nhất [Roh, 2008; Shin, 2010; Chae, 2011; Song, 2014; Lee, 2015; Cho, 2016; Dong, 2017; Yoo, 2018; Yang, 2020]. Tiếp theo là các nghiên cứu cho thấy sự khác biệt trong nhận thức về phản hồi của người học và giáo viên (Seol & Kim, 2013; Jeong, 2013; Lee, 2020) và chỉ có một nghiên cứu khảo sát nhận thức của các giáo viên có kinh nghiệm giảng dạy khác nhau (Shim, 2016). Các nghiên cứu thực tế phản hồi không chỉ làm rõ các loại hình phản hồi của giáo viên (Kim & Lee, 2013; Park, 2018) mà còn phân tích thực tế tiếp nhận của người học đối với các phản hồi (Kim, Han, Cha & Kim, 2019). Mặt khác, trong số các nghiên cứu so sánh nhận thức và thực tế, Chang (2016) đã so sánh nhận thức của người học về phản hồi và thực tế các phản hồi người học nhận được. Shim & Ahn (2017), Kim (2018), Heo (2020) đã so sánh quan niệm về phản hồi của giáo viên và phản hồi thực tế họ sử dụng.

Chủ đề thứ ba là phương án sử dụng phản hồi. Các nghiên cứu liên quan đến chủ đề này dựa trên kết quả kiểm chứng hiệu quả của phản hồi cũng như các vấn đề và gợi ý được chỉ ra trong các nghiên cứu về nhận thức và thực tế phản hồi.

Ngoài ra, Na (2019), Ahn & Yang (2019), Ahn (2020) đã kiểm tra ảnh hưởng của thể loại văn bản và chủ đề, trình độ của người học và sự khác biệt về nhân tố cảm xúc (Affective factors) đối với việc tiếp nhận phản hồi trong kĩ năng Viết, và Park (2019) đã phân tích các yếu tố dẫn đến sự thất bại trong quá trình tiếp nhận phản hồi. Kim (2009) đã so sánh hiệu quả của việc viết lại sau khi nhận được phản hồi, và Lee (2016) đã trình bày những vấn đề và yếu tố mà giáo viên nên xem xét ở mỗi giai đoạn phản hồi thông qua phân tích trường hợp cụ thể (case study).

(i) Theo loại hình phản hồi

Tiếp theo là xu hướng nghiên cứu theo loại hình phản hồi. Vì bài viết này tập trung vào phản hồi của giáo viên, nên ở đây sẽ loại trừ tiêu chí “nguồn” và chỉ phân tích xu hướng nghiên cứu theo các tiêu chí “chỉ rõ”, “trọng tâm”, “phạm vi”, “phương pháp” và “ghi chú”.

(ii) Theo tiêu chí “chỉ rõ”

Mức độ chỉ rõ lỗi là tiêu chí cơ bản nhất trong số các tiêu chí phân loại phản hồi. Do đó, các nghiên cứu phân loại phản hồi theo mức độ rõ ràng là nhiều nhất và đa dạng nhất. Hầu hết các nghiên cứu này so sánh hiệu quả của phản hồi gián tiếp và phản hồi trực tiếp. Trong khi Myong (2009), Song (2014), Baek (2016) và Park (2018) tiến hành kiểm chứng hiệu quả của phản hồi gián tiếp và trực tiếp đối với tất cả các lỗi hình thức thì Kim (2008), Park (2009) và Dong (2017) đã thảo luận về hiệu quả của phản hồi gián tiếp và trực tiếp đối với các lỗi cụ thể. Ngoài phản hồi gián tiếp và phản hồi trực tiếp, nghiên cứu của Park (2007) còn kết hợp so sánh với phản hồi nội dung; Lee & Kim (2013), Jin & Seo (2018) kết hợp so sánh với phản hồi không nhận xét và phản hồi siêu ngôn ngữ của tiêu chí “ghi chú”; Dong & Kim (2015), Dong (2016) kết hợp so sánh với phản hồi đối thoại và không nhận xét. Khác với các nghiên cứu trên, Jeong (2013) và Yoo (2018) đã cung cấp phản hồi bằng hình thức trực tuyến.

Một số nghiên cứu so sánh phản hồi trực tiếp và phản hồi siêu ngôn ngữ (Seol, 2011; Kim, 2014; Heo, 2020), và một số nghiên cứu khác so sánh hiệu quả của phản hồi tái diễn đạt với phản hồi không nhận xét hoặc phản hồi tổng hợp (Lee, 2007; Lee, 2017). Ngoài ra còn có các nghiên cứu so sánh

hiệu quả của phản hồi trực tiếp và phản hồi tái diễn đạt (Kim, 2015). Trong khi đó, Na (2009) đã kiểm tra hiệu quả của cả 4 loại phản hồi gián tiếp, trực tiếp, tái diễn đạt và siêu ngôn ngữ.

Ngoài ra, các nghiên cứu tập trung vào hiệu quả của một loại phản hồi gồm có Kim (2009), Ahn & Yang (2019) và Ahn (2020). Tuy nhiên, khác với Kim (2009) xem xét hiệu quả của phản hồi trực tiếp, Ahn & Yang (2019) và Ahn (2020) nghiên cứu về phản hồi tái diễn đạt. Trong khi đó, Seo (2015) đã xác nhận sự cần thiết về mặt giáo dục, hiệu quả và ý nghĩa của việc cung cấp đồng thời phản hồi gián tiếp và siêu ngôn ngữ về nội dung trước khi viết bản thảo đầu tiên.

(iii) Theo tiêu chí “trọng tâm”

Hầu hết các nghiên cứu được thu thập là nghiên cứu về phản hồi không tập trung. Nghĩa là trong các nghiên cứu này, phản hồi được cung cấp cho tất cả các lỗi hình thức hoặc tất cả các lỗi nội dung hoặc tất cả các lỗi xảy ra trong quá trình viết của người học. Và chỉ có 6 nghiên cứu về phản hồi tập trung.

Trong số các nghiên cứu tập trung về phản hồi đối với lỗi hình thức, Park (2009) đã chứng minh hiệu quả của phản hồi trong việc giảm lỗi ngữ pháp, Dong (2017) đã nghiên cứu hiệu quả của phản hồi trong việc sửa lỗi liên từ khi viết tiếng Hàn thông qua bài tập đặt câu. Bên cạnh đó, các nghiên cứu tập trung vào các loại lỗi cụ thể hơn bao gồm Seol (2011) và Kim (2014). Seol (2011) đã tiến hành thực nghiệm để tìm hiểu hiệu quả của phản hồi trực tiếp và phản hồi siêu ngôn ngữ đối với việc tiếp thu trợ từ chủ ngữ *i/ga* và trợ từ tân ngữ *eul/reul*. Kim (2014) đã so sánh ảnh hưởng của việc phản hồi hay không đối với lỗi ngữ pháp *-a/o it-* và *-go it-*. Trong khi đó, Park M. (2013) tập trung vào phản hồi nội dung, đã đề xuất phương pháp phản hồi khi dạy Viết tiếng Hàn bằng cách tập trung vào tính mạch lạc của bài viết. Không giống như các nghiên cứu trên, Lee (2014) đã phân đối tượng tham gia nghiên cứu thành nhóm phản hồi tập trung và nhóm phản hồi không tập trung rồi so sánh hiệu quả của hai nhóm. Trong đó, nhóm phản hồi tập trung nhận phản hồi về năm loại lỗi trợ từ, còn nhóm phản hồi không tập trung nhận phản hồi đối với tất cả các lỗi ngữ pháp.

(iv) Theo tiêu chí “phạm vi”

Phản hồi theo tiêu chí “phạm vi” có thể được chia thành phản hồi nội dung, phản hồi hình thức và phản hồi tổng hợp. Phản hồi nội dung là phản hồi về nội dung và cấu trúc của văn bản, còn phản hồi về hình thức là phản hồi về lỗi ngữ pháp, lỗi từ vựng và lỗi chính tả. Ngoài ra, phản hồi sửa chữa tất cả các lỗi trong bài viết mà không phân biệt phản hồi nội dung và phản hồi hình thức là phản hồi tổng hợp.

Loại trừ các nghiên cứu không nêu rõ phạm vi phản hồi, có 9 nghiên cứu về phản hồi nội dung, 26 nghiên cứu về phản hồi hình thức và 22 nghiên cứu về phản hồi tổng hợp. Về số lượng, có sự khác biệt lớn giữa nghiên cứu phản hồi hình thức và nghiên cứu phản hồi nội dung. Điều này cũng được phản ánh trong thực tế phản hồi của giáo viên. Kết quả nghiên cứu của Kim & Lee (2013), Seol & Kim (2013) và Kim (2018) cho thấy, khi trả lời các câu hỏi khảo sát, các giáo viên đã đưa ra phản hồi tập trung vào nội dung, nhưng trong thực tế họ lại đã đưa ra phản hồi về các lỗi hình thức. Các nghiên cứu xem xét phản hồi tổng hợp sửa lỗi cả về nội dung và hình thức cũng chiếm tỉ lệ lớn. Chẳng hạn, Noh (2008) và Park (2007) đã so sánh phản hồi nội dung và phản hồi hình thức, Seo (2020) so sánh phản hồi nội dung và phản hồi tổng hợp, Jeong (2015) và Lee (2017) so sánh cả 3 loại phản hồi.

(v) Theo tiêu chí “cách thức”

Trong số các nghiên cứu phản hồi dựa trên tiêu chí “cách thức”, phản hồi văn bản nhận được sự quan tâm nhiều nhất với 39 nghiên cứu. Lý do là vì, phản hồi văn bản được sử dụng nhiều nhất trong các lớp học Viết và có thể tiết kiệm thời gian cho giáo viên hơn các phản hồi khác. Tiếp theo, là phản hồi điện tử (5 nghiên cứu) và phản hồi đối thoại (1 nghiên cứu). Trong số các nghiên cứu phản hồi điện tử, chỉ có Kim K. (2021) cung cấp phản hồi đối thoại trực tuyến; Jeong (2013), Yoo (2018), Jang (2020) và Kim S. (2021) chỉ sử dụng e-mail hoặc các công cụ của internet làm phương tiện để cung cấp phản hồi văn bản.

Cùng với đề xuất của Kim (2000) về phương pháp sử dụng phản hồi văn bản và phản hồi đối thoại, các nghiên cứu khác so sánh hiệu quả hoặc mức độ ưa thích đối với phản hồi văn bản và phản hồi đối thoại và so sánh hiệu quả của phản hồi đối thoại và phản hồi điện tử. Một số tác giả đã xem

xét cả ba hình thức phản hồi gồm, chẳng hạn: Lee (2016), Park, Baek, Gu, Lee (2018) và Na (2019). Trong đó, Lee (2016), Park và cộng sự (2018) đã đề ra kế hoạch tổ chức giờ học hiệu quả dựa trên kết quả phân tích các trường hợp phản hồi trực tuyến, phản hồi văn bản và phản hồi đối thoại thực tế. Trong khi đó, Na (2019) tiến hành so sánh mức độ hiệu quả của ba hình thức phản hồi.

(vi) Theo tiêu chí “ghi chú”

So với các loại phản hồi khác, không có nhiều nghiên cứu phản hồi dựa trên tiêu chí “ghi chú”. Tuy nhiên, một nửa số nghiên cứu sử dụng phản hồi không nhận xét ở nhóm đối chứng. Bên cạnh đó, còn có các nghiên cứu kiểm chứng hiệu quả của phản hồi siêu ngôn ngữ bằng cách so sánh với phản hồi gián tiếp hoặc trực tiếp, như: Seol (2011), Kim (2014), Seo (2015), Yoo (2018), và Heo (2020).

Các nghiên cứu chỉ tập trung vào phản hồi siêu nhận thức gồm đã phân loại phản hồi siêu ngôn ngữ thành phản hồi siêu ngôn ngữ văn bản, phản hồi siêu ngôn ngữ đối thoại và phản hồi siêu ngôn ngữ văn bản + đối thoại và kiểm chứng hiệu quả của từng loại. Chẳng hạn, Na (2019) đã làm rõ mức độ ảnh hưởng của phản hồi siêu ngôn ngữ trong dạy Viết tiếng Hàn bằng phương pháp phân tích tổng hợp (meta-analysis), Park (2019) đã phân tích các yếu tố thất bại trong việc sửa lỗi bằng phản hồi siêu ngôn ngữ văn bản.

Mặc dù các nghiên cứu về phản hồi cảm xúc là tuy không nhiều nhưng không thể không nhắc đến Zhang (2016) và Lee (2021). Zhang (2016) đã tiến hành thực nghiệm trong 4 tuần và phân tích các thực tế phản hồi khen ngợi, chỉ dẫn, gợi ý, yêu cầu và phê bình. Kết quả là chỉ có phản hồi khen ngợi nhiều hơn phản hồi gợi ý. Trong khi đó, Lee (2021) chứng minh được rằng so với việc chỉ cung cấp phản hồi tiêu cực, việc cung cấp đồng thời phản hồi tiêu cực và tích cực tạo ra thay đổi trong hiệu quả viết và tạo động lực cho người học.

3.2.2. Phân tích xu hướng nghiên cứu theo phương pháp nghiên cứu

Theo phân loại của Kang (2017), trong các loại hình nghiên cứu giảng dạy tiếng Hàn, nghiên cứu thực nghiệm (45 nghiên cứu) và nghiên cứu khảo sát (20 nghiên cứu) chiếm ưu thế trong số các nghiên cứu liên quan đến phản hồi của giáo viên trong giảng dạy kỹ năng Viết tiếng Hàn. Trong số này, số lượng các nghiên cứu thực nghiệm áp đảo. Mặt khác, số lượng các nghiên cứu điển hình (5 nghiên cứu), nghiên cứu tài liệu (3 nghiên cứu) và nghiên cứu quan sát (2 nghiên cứu) chiếm tỉ lệ rất nhỏ.

Các nghiên cứu thực nghiệm nhằm làm rõ hiệu quả của phản hồi đối với việc giảm lỗi hoặc cải thiện khả năng viết của người học (Lee, 2002, 2007; Park, 2007; Park Y., 2013; Song, 2014; v.v.). Các nghiên cứu khảo sát chủ yếu tiến hành khảo sát nhận thức của người học hoặc giáo viên về phản hồi bằng phiếu khảo sát, phỏng vấn hoặc cả hai. Các nghiên cứu này có thể kể đến: Noh (2008), Shin (2010), Chae (2011), Lee (2015), Jo (2016), Dong (2017), Yoo (2018) và Yang (2020). Ngoài ra, Kim (2000) đã xác định thực trạng giảng dạy kỹ năng Viết tiếng Hàn và nhu cầu của người học thông qua một cuộc khảo sát, và đề xuất phương pháp sử dụng phản hồi hiệu quả.

Các nghiên cứu điển hình, ngoài Koo & Kim (2014), đã so sánh hiệu quả của phản hồi văn bản và phản hồi đối thoại thông qua phân tích trường hợp cụ thể, chủ yếu phân tích các trường hợp của lớp ứng dụng phản hồi và đưa ra phương pháp phản hồi thích hợp (Lee, 2016; Jeon & Yun, 2016); Park và cộng sự, 2018; Kim, 2021).

Ngoài ra, nghiên cứu tài liệu gồm có nghiên cứu đề xuất phương pháp cung cấp phản hồi tập trung vào tính mạch lạc của văn bản bằng cách tổng hợp các nghiên cứu hiện có (Park M., 2013) và nghiên cứu phân tích tổng hợp về hiệu quả của phản hồi (Baek, 2016; Na, 2019). Nghiên cứu quan sát có Park (2019) và Yang (2020). Tuy nhiên, Yang (2020) đã quan sát lớp học thực tế để xác nhận loại phản hồi được sử dụng còn Park (2019) phân tích phản ứng của người học đối với phản hồi bằng cách gián tiếp quan sát thông qua phương pháp Think-Aloud².

3.2.3. Phân tích xu hướng nghiên cứu theo khách thể nghiên cứu

Khách thể nghiên cứu của các nghiên cứu phản hồi của giáo viên trong giảng dạy kỹ năng Viết có thể được chia thành người dạy và người học. Nghiên cứu tiến hành trên đối tượng giáo viên chủ yếu

² Think-aloud là phương pháp mà người tham gia sẽ nói ra suy nghĩ của mình trong lúc thực hiện nhiệm vụ được yêu cầu.

xem xét nhận thức về phản hồi và thực tế phản hồi của các giáo viên có kinh nghiệm giảng dạy, trong đó Heo (2020) có chú ý tới đối tượng là giáo viên dự bị.

Nghiên cứu trên đối tượng người học được thực hiện nhiều hơn và có thể phân loại theo quốc tịch, mục đích học tập, trình độ. Đầu tiên, theo quốc tịch, phần lớn các nghiên cứu thực hiện trên người học đa quốc gia (38 nghiên cứu), tiếp theo là các nghiên cứu trên đối tượng người học Trung Quốc (8 nghiên cứu). Ngoài ra, số nghiên cứu trên người học Việt Nam (2 nghiên cứu) và Thái Lan (1 nghiên cứu) là không đáng kể.

Nếu phân loại theo mục đích học tập, có 02 nghiên cứu trên đối tượng người học với mục đích học thuật là Shin (2010) và Lee (2016), 01 nghiên cứu trên đối tượng phụ nữ nhập cư kết hôn là Song (2014), và 01 nghiên cứu trên đối tượng kiều bào được thực hiện bởi Jo (2016). Đối tượng tham gia của các nghiên cứu còn lại đều là người học đang theo học tại cơ sở giáo dục tiếng Hàn của các trường đại học Hàn Quốc.

Mặt khác, hầu hết những người tham gia nghiên cứu đều là người học trung cấp (34 nghiên cứu). Điều này có thể là vì người học trung cấp có kiến thức ngữ pháp đa dạng hơn người học sơ cấp, nhưng do thời gian học ngắn hơn người học cao cấp nên dễ bị nhầm lẫn và mắc nhiều lỗi khi viết. Tiếp theo là người học sơ cấp (7 nghiên cứu), người học trung cấp trở lên hoặc người học hỗn hợp bao gồm sơ cấp, trung cấp và cả cao cấp (6 nghiên cứu), và người học cao cấp (1 nghiên cứu).

4. Định hướng nghiên cứu phản hồi của giáo viên trong giảng dạy kỹ năng Viết tiếng Hàn

Có thể tóm tắt các xu hướng nghiên cứu phản hồi của giáo viên trong giảng dạy kỹ năng Viết tiếng Hàn cho đến hiện tại là như sau:

(1) Nghiên cứu về phản hồi bắt đầu từ năm 2002 và chủ yếu bao gồm “nghiên cứu hiệu quả của phản hồi”, “nghiên cứu nhận thức và thực tế phản hồi” và “nghiên cứu về phương pháp phản hồi”.

(2) Đối với tính rõ ràng của từng loại phản hồi, các nghiên cứu so sánh hiệu quả giữa phản hồi gián tiếp và trực tiếp chiếm phần lớn, và đối với tiêu chí “tập trung”, đa phần các nghiên cứu tập trung vào phản hồi không tập trung. Ngoài ra, về phạm vi, các nghiên cứu thiên về phản hồi hình thức và phản hồi tổng hợp, và về mặt cách thức, phản hồi văn bản chiếm tỉ lệ lớn nhất và về mặt ghi chú, một nửa số nghiên cứu sử dụng phản hồi không nhận xét đối với nhóm đối chứng.

(3) Phương pháp nghiên cứu nổi bật là nghiên cứu thực nghiệm và khảo sát.

(4) Số lượng nghiên cứu dành cho những người học trung cấp đa quốc gia chiếm áp đảo.

Dựa trên phân tích này, chúng tôi đề xuất các định hướng trong tương lai cho nghiên cứu phản hồi của giáo viên trong dạy kỹ năng viết tiếng Hàn như sau:

Thứ nhất cần phải thảo luận về các loại phản hồi chi tiết hơn. Phân loại phản hồi đã được cụ thể hoá theo thời gian để kiểm soát các yếu tố có thể ảnh hưởng đến hiệu quả của phản hồi. Tuy nhiên, các nghiên cứu về phản hồi đối với kỹ năng Viết tiếng Hàn vẫn sử dụng cách phân loại ở cấp trên. Ví dụ: phản hồi gián tiếp có thể chia thành phản hồi cục bộ hoặc phản hồi phi cục bộ, nhưng khái niệm “phản hồi gián tiếp” trong các nghiên cứu liên quan chỉ đề cập đến những phản hồi thông báo lỗi và không sửa lỗi mà không đề cập cụ thể đến cách thông báo lỗi. Đây có thể coi là một trong những nguyên nhân dẫn đến khó khăn trong việc tổng hợp các kết quả nghiên cứu để đưa ra kết luận. Tương tự đối với phản hồi tập trung. Cho dù trọng tâm phản hồi là phạm trù lớn của hình thức như ngữ pháp hoặc từ vựng, hay một điểm ngữ pháp cụ thể, đều được xem là phản hồi tập trung. Tuy nhiên, nếu phạm vi tập trung khác nhau, hiệu quả của phản hồi cũng sẽ không giống nhau. Do đó, cần có các nghiên cứu phân loại phản hồi chi tiết hơn.

Thứ hai, vì các nghiên cứu cho đến nay đều tập trung vào việc sửa chữa tất cả các lỗi của người học, nên vẫn còn thiếu các nghiên cứu phản hồi tập trung. Việc sửa lỗi bài viết của người học có cần thiết hay không vẫn còn là vấn đề tranh luận, nhưng đây là trách nhiệm cho người dạy, và tất nhiên, việc nhận quá nhiều phản hồi của giáo viên sẽ ảnh hưởng tiêu cực đến động cơ học tập và sự tự tin của người học. Vì vậy, cần có các nghiên cứu về hiệu quả của phản hồi chỉ sửa những lỗi sai thường xuyên mắc phải đối với một số điểm ngữ pháp vì chúng quan trọng hoặc do người học hiểu sai, và bỏ qua các lỗi khác. Và từ quan điểm của Thu đắc ngôn ngữ thứ hai (Second Language Acquisition), phản hồi tập trung có thể tạo ra kết quả hiệu quả hơn cho nhận thức và tiếp thu của người học.

Thứ ba, một vấn đề khác của nghiên cứu phản hồi tập trung đó là cần xem xét nhiệm vụ được sử dụng làm công cụ nghiên cứu. Vì các nghiên cứu hiện tại là nghiên cứu về phản hồi không tập trung, nên bài tập viết theo chủ đề được sử dụng như một công cụ để kiểm tra tất cả các lỗi. Tuy nhiên, như Polio & Park (2016) đã chỉ ra, hầu hết các nhà nghiên cứu không giới hạn các điều kiện như chủ đề, thể loại của bài viết, thời gian, môi trường trong hoặc ngoài lớp học, nên những yếu tố đó có thể ảnh hưởng đến kết quả nghiên cứu.

Thứ tư, phương thức cung cấp phản hồi nên được mở rộng ra ngoài hình thức văn bản truyền thống, chẳng hạn như đối thoại hoặc phản hồi điện tử. Hiện tại, phản hồi văn bản được sử dụng chủ yếu. Tuy nhiên, phản hồi đối thoại có thể giúp tạo điều kiện giao tiếp giữa người dạy và người học và tăng hiệu quả của phản hồi. Các hình thức đối thoại 1:1, hoặc thảo luận nhóm cũng có thể được xem xét. Hơn nữa, với những thành tựu của nền tảng kỹ thuật số cho đào tạo từ xa trong thời đại đại dịch, phản hồi trực tuyến sẽ là một phương pháp đáng mong đợi trong tương lai.

Thứ năm, các nghiên cứu liên quan đến phản hồi của giáo viên hiện tại chỉ mới giới hạn trong các cơ sở giáo dục tiếng Hàn ở các trường đại học Hàn Quốc nên chưa xem xét được đặc điểm của các đối tượng nghiên cứu đa dạng. Trong trường hợp người học, cần tiến hành nghiên cứu đối với các đối tượng là người học tiếng Hàn tại Việt Nam, người học cao cấp, người học là con em gia đình đa văn hóa... Ngoài ra, nên mở rộng số lượng người tham gia nghiên cứu thực nghiệm. Điều này là do hạn chế của nhiều nghiên cứu là số lượng người tham gia nhỏ nên khó có thể khái quát hóa những phát hiện của nghiên cứu. Mặt khác, có nhiều nghiên cứu chú ý đến đối tượng giáo viên nhưng chủ yếu tập trung vào giáo viên người Hàn và giáo viên Trung Quốc. Vì giáo viên phụ trách môn Viết trong giảng dạy tiếng Hàn ở Việt Nam thường là người Việt, nên cần phải chú ý thực tế cung cấp phản hồi, hiệu quả, sở thích hoặc thực tế tiếp nhận phản hồi của người học có khác nhau giữa giáo viên người Hàn và giáo viên người Việt hay không. Theo đó có thể xây dựng các hướng dẫn phù hợp với đặc điểm của giáo viên.

Thứ sáu, các nghiên cứu cần quan sát hiệu quả của phản hồi trong các lớp học thực tế trong một khoảng thời gian dài. Có nhiều nghiên cứu đã chứng minh hiệu quả của phản hồi trong một khoảng thời gian ngắn, nhưng cũng có nhiều nghiên cứu không cho thấy sự khác biệt đáng kể giữa các loại phản hồi. Điều này có thể là do khoảng thời gian cung cấp phản hồi ngắn và số lần phản hồi ít. Vì vậy, cần phải xem xét ảnh hưởng của phản hồi trong một thời gian dài. Ngoài ra, vì các lớp học được thiết kế cho mục đích thực nghiệm khác với các lớp học thực tế, nên việc xác minh cũng cần được thực hiện trong lớp học thực tế.

Thứ bảy, cần kiểm chứng ảnh hưởng của thời gian phản hồi (feedback timing) đến hiệu quả phản hồi. Không giống như kỹ năng Nói, kỹ năng Viết cho đến nay chủ yếu sử dụng phản hồi trễ (delayed feedback). Nói cách khác, có thể mất khoảng một tuần kể từ khi người học nộp bài viết cho đến khi nhận được phản hồi của người dạy. Sau một khoảng thời gian dài như vậy, người học có thể không nhớ rõ về những gì đã viết. Do đó, có thể kiểm chứng hiệu quả của việc đưa ra phản hồi trong quá trình viết hoặc cung cấp phản hồi ngay lập tức thông qua phản hồi trực tuyến.

5. Kết luận

Trong bài viết này, chúng tôi đã phân tích tổng hợp các xu hướng nghiên cứu liên quan đến phản hồi của giáo viên trong giảng dạy kỹ năng Viết tiếng Hàn. Và dựa trên kết quả phân tích để thảo luận về những hạn chế của các nghiên cứu hiện tại, cũng như đề xuất định hướng nghiên cứu trong tương lai. Hy vọng các nghiên cứu tiếp theo sẽ phát triển đa diện và cân bằng hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ausubel, D. P. (1968), *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt. Rinehart Press.
2. Brief, K. (1984), *Peer tutoring and the conversation of mankind*. College English, 4, 635-653.
3. Cárcamo, B. (2020), *Classifying written corrective feedback for research and educational purposes: A typology proposal*. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 22(2), 211-222.

4. Chaudron, C. (1988), *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
5. Coal, P. G., & Chan, L. K. S. (1987). *Teaching principles and practice*. New York: Prentice-Hall.
6. Elis, R. (2010), *A Framework for Investigating Oral and Written Corrective Feedback*. Studies in Second Language Acquisition, 32(02), 335–349.
7. Ellis, R. (1985), *Understanding second language acquisition*. Oxford: University press.
8. Ellis, R. (2009), *A typology of written corrective feedback types*. ELT Journal, 63(2), 97-107.
9. Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006), *Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 Grammar*. Studies in Second Language Acquisition, 28(2), 339-368.
10. Nassaji, H. & Kartchava, E. (2017), *The role of corrective feedback: theoretical and pedagogical perspectives*. In H. Nassaji and E. Kartchava (eds) *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning: Research, Theory, Applications, Implications*, ix–xv. New York: Routledge
11. Polio, C. & Park, J. H. (2016), *Language development in second language writing*. In R. M. Manchon & P. K. Matsuda (Eds.), *Handbook of second language and foreign language writing*. (pp. 287-306). De Gruyter Mouton.
12. Schachter, J. (1991), *Corrective feedback in historical perspective*. Second Language Research, 7, 89–102.

An analysis of research trends of teacher feedback in teaching Korean writing

Abstract: This study analyzed the research trends of 58 studies on teacher feedback in teaching Korean writing. The results showed that: (1) The main topics are “feedback effectiveness”, “feedback awareness and practice”, “feedback method”; (2) The type of feedback studied is mainly indirect and direct feedback, unfocused feedback, micro feedback and general feedback, written feedback, and almost half of the studies use no comments for the control group; (3) Outstanding research methods are experiment and survey; (4) Research objects are mostly multinational intermediate learners. On that basis, the author has proposed future research directions.

Key words: feedback; teacher feedback; Korean writing; direct feedback; research trends.