NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

CÁC NGUỒN LỰC THÁI ĐỘ VÀ THANG ĐỘ Ở CÁC THỂ LOẠI NGHỊ LUẬN, QUY TRÌNH VÀ BÁO CÁO TRONG SÁCH GIÁO KHOA TIẾNG ANH BẬC TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TẠI VIỆT NAM

NGUYỄN TIẾN PHÙNG* - LÊ NGUYỄN MINH KHUÊ**

TÓM TẮT: Nghiên cứu phân tích cách sử dụng các nguồn lực đánh giá trong 15 bài đọc thuộc ba thể loại Nghị luận (*Argument*), Quy trình (*Procedure*) và Báo cáo (*Report*) trong bộ sách *Tiếng Anh Global Success* lớp 10, 11 và 12. Dựa trên Thuyết Đánh giá (*Appraisal Theory*) của Martin và White (2005), nghiên cứu tập trung vào hai hệ thống Thái độ (*Attitude*) và Thang độ (*Graduation*), kết hợp phương pháp định tính và định lượng, trong đó UAM CorpusTool Version 6 được sử dụng để chú giải và thống kê các nguồn lực. Kết quả cho thấy Đánh giá cảm quan (*Appreciation*) chiếm ưu thế ở cả ba thể loại, trong khi Cảm xúc (*Affect*) xuất hiện ít nhất; mật độ nguồn lực Thái độ không chênh lệch lớn giữa các thể loại nhưng có sự khác biệt về cơ cấu và chức năng của từng loại nguồn lực. Đối với Thang độ, Lực (*Force*) chiếm ưu thế rõ rệt so với Tiêu điểm (*Focus*), trong đó Lượng hóa (*Quantification*) và Cường độ (*Intensification*) có tần suất gần tương đương. Quy trình có tỷ trọng Lượng hóa cao nhất, trong khi Báo cáo nổi bật với Cường độ; Tiêu điểm chỉ xuất hiện trong Nghị luận. Xét theo khối lớp, không ghi nhận xu hướng gia tăng tuyến tính về mật độ nguồn lực đánh giá. Sự khác biệt chủ yếu nằm ở cơ cấu phân bố: Cường độ chiếm tỉ trọng cao hơn ở Lớp 10 và Lớp 11, trong khi Lượng hóa chiếm ưu thế ở Lớp 12; Tiêu điểm chỉ được ghi nhận ở Lớp 10. Qua đó, nghiên cứu làm rõ sự khác biệt trong cách kiến tạo ý nghĩa đánh giá giữa các thể loại và khối lớp, đồng thời góp phần mở rộng việc ứng dụng Thuyết Đánh giá vào phân tích ngôn ngữ trong sách giáo khoa Tiếng Anh trung học phổ thông tại Việt Nam.

TỪ KHÓA: Thuyết Đánh giá; nguồn lực thái độ; thang độ; nghị luận; quy trình; báo cáo; sách giáo khoa tiếng Anh.

NHẬN BÀI: 05/08/2026. BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG: 04/11/2026

1. Đặt vấn đề

Sách giáo khoa là một trong những nguồn học liệu giữ vai trò trung tâm trong quá trình dạy và học ngoại ngữ, cung cấp khung nội dung, nguồn ngữ liệu và định hướng triển khai chương trình một cách có hệ thống. Ở góc độ xây dựng nội dung, sách giáo khoa là sản phẩm của sự thỏa hiệp giữa yêu cầu chương trình, quan điểm của tác giả, nhà xuất bản và nhu cầu của người học (Karvonen, 1995). Vì vậy, các văn bản trong sách giáo khoa không chỉ cung cấp kiến thức ngôn ngữ mà còn định hình cách người học tiếp cận, tổ chức thông tin, thể hiện thái độ và quan điểm thông qua những mẫu diễn ngôn có tính mục đích và hệ thống. Trong đó, các nguồn lực ngôn ngữ đánh giá góp phần thể hiện lập trường của người viết, thiết lập quan hệ liên nhân và tổ chức thông điệp (Hunston & Thompson, 2000). Việc sử dụng các nguồn lực này đồng thời gắn với mục đích giao tiếp và đặc điểm của từng thể loại văn bản (Martin & Rose, 2008).

Các nghiên cứu về sách giáo khoa tiếng Anh từ trước đến nay có xu hướng tập trung vào các kĩ năng tiếp nhận và sản sinh ngôn ngữ (Aliakbari & Tarlani-Aliabadi, 2018; Freihat & Al-Faoury, 2015), cũng như bối cảnh hóa ngôn ngữ và văn hóa trong sách giáo khoa (Huang, 2019). Một số nghiên cứu gần đây cũng quan tâm đến đặc điểm thể loại của các văn bản trong sách giáo khoa (Nguyen, 2020) và cách các văn bản kiến tạo, tái hiện những quan niệm xã hội như giới và vai trò giới (Vu & Pham, 2023). Trong khi đó, cách ngôn ngữ

**TS; Trường Đại học Quy Nhơn; Email: nguyentienphung@qnu.edu.vn*

***Trường Đại học Quy Nhơn; Email: minhkhue0166@gmail.com*

kiến tạo ý nghĩa đánh giá trong các thể loại văn bản, đặc biệt trên phương diện Thái độ và Thang độ, vẫn chưa được khảo sát tương xứng.

Xuất phát từ khoảng trống này, nghiên cứu phân tích các nguồn lực *Attitude* và *Graduation* trong 15 bài đọc thuộc ba thể loại Nghị luận, Quy trình và Báo cáo trong bộ sách *Tiếng Anh Global Success* lớp 10, 11 và 12. Nghiên cứu tập trung làm rõ sự phân bố và cách thức hiện thực hóa của các nguồn lực đánh giá giữa các thể loại, tiểu thể loại và khối lớp, qua đó góp phần làm rõ mối quan hệ giữa mục đích giao tiếp của thể loại và lựa chọn ngôn ngữ đánh giá trong sách giáo khoa tiếng Anh THPT tại Việt Nam. Từ mục tiêu trên, bài báo đặt mục tiêu tìm hiểu hai câu hỏi nghiên cứu sau: (1) Các nguồn lực Thái độ được sử dụng và phân bố như thế nào trong các bài đọc được khảo sát? (2) Các nguồn lực Thang độ được sử dụng như thế nào để điều chỉnh các nguồn lực Thái độ trong các bài đọc này?

2. Tổng quan nghiên cứu và cơ sở lí thuyết

2.1. Tổng quan nghiên cứu

Thuyết đánh giá (Appraisal Theory) do Martin và White (2005) phát triển thuộc ngôn ngữ học chức năng hệ thống cung cấp nền tảng lí thuyết vững chắc giúp phân tích cách thức sử dụng ngôn ngữ đánh giá trong việc thể hiện thái độ, quan điểm và định vị quan hệ liên nhân. Thuyết đánh giá gồm ba hệ thống chính: Thái độ (Attitude), Giọng điệu (Engagement), và Thang độ (Graduation). Trong hai thập kỉ qua, Thuyết Đánh giá đã được ứng dụng ở nhiều lĩnh vực với các mục đích khác nhau, chẳng hạn thuyết phục và xây dựng hình ảnh trong diễn ngôn chính trị (Coffin & O'Halloran, 2006), thể hiện quan điểm và tương tác trong diễn ngôn học thuật (Hood, 2010), quảng bá du lịch và kiến tạo hình ảnh điểm đến (Wu, 2018), diễn ngôn pháp lí (Phan, 2022), dịch thuật và ngôn ngữ (Liu và cộng sự, 2022), quảng cáo và thương mại điện tử (Kheovichai, 2014), báo chí (Nguyen và cộng sự, 2025), phim ảnh (Pham & Vo, 2025). Các nghiên cứu này cho thấy khả năng vận dụng Thuyết Đánh giá trong việc nhận diện những nguồn lực ngôn ngữ góp phần kiến tạo ý nghĩa liên nhân ở các loại diễn ngôn khác nhau.

Trong lĩnh vực giáo dục, một số nghiên cứu đã vận dụng Thuyết Đánh giá vào phân tích văn bản sách giáo khoa với những phạm vi và trọng tâm khác nhau. Magfiroh và cộng sự (2021) khảo sát nguồn lực Thái độ trong văn bản tự sự thuộc sách giáo khoa tiếng Anh lớp 11 và chỉ ra sự nổi trội của các biểu thức Cảm xúc so với Phán xét hành vi và Đánh giá cảm quan. Nguyễn Thị Mĩ Lệ (2023) phân tích các nguồn lực Thái độ và Thang độ trong 90 bài đọc thuộc sách giáo khoa tiếng Anh bậc THCS tại Việt Nam, đồng thời xem xét đặc điểm ngôn ngữ đánh giá từ góc độ thể loại. Trong khi đó, Nguyen, T. P. (2023) khảo sát nguồn lực Thái độ trong 15 bài đọc thuộc năm thể loại Giai thoại (*Anecdote*), Tường thuật tiểu sử (*Biographical Recount*), Nghị luận (*Exposition*), Tự sự (*Narrative*) và Nhận xét (*Review*) của bộ sách *Solutions*, qua đó chỉ ra sự khác biệt về phân bố các nguồn lực này giữa các thể loại và vai trò phối hợp của ngôn ngữ với hình ảnh trong việc kiến tạo ý nghĩa đánh giá. Những nghiên cứu này góp phần làm rõ đặc điểm ngôn ngữ đánh giá trong sách giáo khoa, đồng thời gợi mở hướng khảo sát sâu hơn về sự phối hợp giữa Thái độ và Thang độ trong các thể loại văn bản tiếng Anh bậc THPT.

Song song với các nghiên cứu về ngôn ngữ đánh giá, cách tiếp cận dựa trên thể loại cũng cung cấp một hướng phân tích quan trọng đối với văn bản giáo dục. Johns (2002) làm rõ mối liên hệ giữa đặc điểm ngôn ngữ, bối cảnh xã hội và việc giảng dạy đọc, viết theo thể loại. Martin và Rose (2008) hệ thống hóa mối quan hệ giữa các thể loại dựa trên chức năng xã hội và cách tổ chức diễn ngôn, trong khi Rose và Martin (2012) nhấn mạnh vai trò của việc giảng dạy thể loại đối với phát triển năng lực đọc hiểu và tạo lập văn bản. Trên cơ sở kết hợp Thuyết Đánh giá với phân tích thể loại, Myskow (2017) khảo sát ngôn ngữ đánh giá trong sách giáo khoa lịch sử và chỉ ra rằng sự phối hợp giữa các nguồn lực đánh giá góp phần kiến tạo những giọng điệu đánh giá đặc trưng trong văn bản. Những nghiên cứu này cho thấy mối liên hệ giữa việc lựa chọn, tổ chức các nguồn lực ngôn ngữ và mục đích giao tiếp của thể loại, đồng thời gợi mở hướng phân tích cách thức phân bố và phối hợp giữa các nguồn lực Thái độ và Thang độ trong những thể loại văn bản khác nhau của sách giáo khoa tiếng Anh.

Nhìn chung, các nghiên cứu trước đây đã khẳng định vai trò của ngôn ngữ đánh giá trong nhiều loại diễn ngôn và cho thấy tiềm năng ứng dụng Thuyết Đánh giá trong phân tích văn bản trong sách giáo khoa. Tuy nhiên, các nghiên cứu chủ yếu tập trung vào hệ thống Thái độ hoặc một số thể loại nhất định, trong khi sự phối hợp giữa Thái độ và Thang độ, cũng như sự khác biệt về nguồn lực đánh giá theo mục đích giao tiếp của từng

thể loại, vẫn chưa được khảo sát tương xứng. Điều này cho thấy sự cần thiết của việc kết hợp Thuyết Đánh giá (Martin và White, 2005) với cách tiếp cận thể loại (Martin và Rose, 2008; Rose và Martin, 2012) nhằm xem xét các nguồn lực đánh giá trong mối quan hệ với đặc điểm và mục đích giao tiếp của từng thể loại văn bản.

2.2. Cơ sở lí thuyết

2.2.1. Thuyết Đánh giá

Thuyết Đánh giá do Martin và White (2005) phát triển trong khuôn khổ Ngôn ngữ học Chức năng Hệ thống (SFL), thuộc bình diện siêu chức năng liên nhân. Lí thuyết này xem xét cách người nói/người viết sử dụng ngôn ngữ để biểu đạt cảm xúc và giá trị, đánh giá con người và sự vật, định vị lập trường, đồng thời thương lượng quan hệ với người tiếp nhận. Khác với cách tiếp cận chỉ tập trung vào những từ mang nghĩa đánh giá riêng lẻ, Thuyết Đánh giá hoạt động ở bình diện ngữ nghĩa diễn ngôn, vì ý nghĩa đánh giá có thể được triển khai qua nhiều mệnh đề và được hiện thực hóa bằng nhiều phương tiện từ vựng - ngữ pháp khác nhau. Hệ thống Đánh giá gồm ba tiểu hệ thống có quan hệ tương tác: Thái độ (Attitude), Tham thoại (Engagement) và Thang độ (Graduation).

Tham thoại phản ánh cách người viết định vị phát ngôn của mình trong tương quan với các quan điểm và tiếng nói khác. Martin và White (2005) phân biệt hai hướng cơ bản: Monogloss, khi phát ngôn được trình bày như một quan điểm đơn tuyến, không thừa nhận các lập trường thay thế; và Heterogloss, khi người viết thừa nhận, viện dẫn, đồng thuận, bác bỏ hoặc tương tác với những tiếng nói khác trong diễn ngôn.

Thái độ là tiểu hệ thống trung tâm của Thuyết Đánh giá, bao gồm ba phạm trù: Cảm xúc (Affect), Phán xét (Judgement) và Đánh giá cảm quan (Appreciation). Affect biểu đạt các trạng thái và phản ứng cảm xúc của con người, thường được phân thành bốn nhóm: hạnh phúc/ không hạnh phúc (Un/happiness), an tâm/ lo âu (In/security), hài lòng/ không hài lòng (Dis/satisfaction) và mong muốn/ không mong muốn (Dis/inclination). Judgement đánh giá hành vi và phẩm chất của con người dựa trên những chuẩn mực xã hội. Hệ thống này gồm hai nhóm lớn: Social Esteem, bao gồm sự bình thường (Normality), năng lực (Capacity) và nghị lực (Tenacity); và Social Sanction, bao gồm tính chân thật (Veracity) và đạo đức (Propriety). Trong khi đó, Appreciation liên quan đến việc đánh giá sự vật, hiện tượng, quá trình, văn bản và các sản phẩm vật chất hoặc kí hiệu, thường xét trên các phương diện phản ứng (Reaction), bố cục (Composition) và giá trị (Valuation). Các nguồn lực Thái độ có thể mang cực tính tích cực hoặc tiêu cực, đồng thời được thể hiện trực tiếp (explicit/inscribed) hoặc gián tiếp (implicit/invoked).

Thang độ điều chỉnh mức độ của các ý nghĩa đánh giá thông qua hai hệ thống là Lực (Force) và Tiêu điểm (Focus). Lực làm tăng hoặc giảm cường độ hay số lượng của ý nghĩa và được hiện thực hóa chủ yếu qua cường độ hóa (Intensification) và lượng hóa (Quantification). Tiêu điểm, ngược lại, điều chỉnh ranh giới của một phạm trù ngữ nghĩa thông qua làm sắc nét (Sharpening) hoặc làm mờ (Softening).

Trong phạm vi nghiên cứu này, phân tích tập trung vào hai hệ thống Thái độ và Thang độ. Sự kết hợp giữa hai hệ thống cho phép nghiên cứu không chỉ xác định các nguồn lực Thái độ được hiện thực hóa qua Cảm xúc, Phán xét hành vi và Đánh giá cảm quan, mà còn phân tích cách các nguồn lực này được điều chỉnh về cường độ, số lượng và mức độ điển hình của phạm trù thông qua Lực và Tiêu điểm. Đây là cơ sở để đối chiếu cách các nguồn lực đánh giá được lựa chọn và sử dụng trong ba thể loại Nghị luận (Argument), Quy trình (Procedure) và Báo cáo (Report) của sách giáo khoa Tiếng Anh THPT.

2.2.2. Lí thuyết Thể loại

Lí thuyết Thể loại của Trường phái Sydney được phát triển trong khuôn khổ Ngôn ngữ học Chức năng Hệ thống (SFL), xem ngôn ngữ là một nguồn lực kiến tạo nghĩa phục vụ các mục đích xã hội (Martin & Rose, 2008). Cách tiếp cận này kế thừa quan niệm của SFL rằng ngôn ngữ đồng thời thực hiện ba siêu chức năng (metafunctions): ý niệm (ideational), liên nhân (interpersonal) và văn bản (textual), qua đó kiến tạo kinh nghiệm, quan hệ xã hội và tổ chức diễn ngôn. Martin (1992) định nghĩa thể loại là những quá trình xã hội có mục đích và được triển khai theo từng giai đoạn, trong đó mỗi thể loại được tổ chức thành một chuỗi các giai đoạn chức năng nhằm đạt được một mục đích giao tiếp nhất định.

Một khái niệm quan trọng trong cách tiếp cận này là sự hiện thực hóa (realisation), tức cách các tầng bối cảnh được biểu hiện thông qua những lựa chọn ngôn ngữ cụ thể trong văn bản. Theo đó, thể loại (genre) gắn với bối cảnh văn hóa (context of culture), định hướng mục đích xã hội và cấu trúc tổng thể của văn bản, trong

khi ngữ vực (register) gắn với bối cảnh tình huống (context of situation) và được đặc trưng bởi ba biến số trường (field), quan hệ (tenor) và phương thức (mode) (Martin, 1992). Sự phân biệt này cho phép nghiên cứu không chỉ xác định văn bản thuộc thể loại nào, mà còn xem xét cách các lựa chọn ngôn ngữ cụ thể góp phần hiện thực hóa mục đích của từng thể loại.

Nghiên cứu này áp dụng cách tiếp cận thể loại của Sydney School để phân loại văn bản dựa trên hai tiêu chí chính là mục đích xã hội và cấu trúc các giai đoạn chức năng. Ba thể loại chính được xác định gồm Nghị luận, Quy trình và Báo cáo, trong đó mỗi thể loại bao gồm các tiểu loại khác nhau. Cụ thể, thể loại Nghị luận gồm tiểu loại Thuyết phục (Exposition), thường có cấu trúc Luận đề - Luận cứ - Khẳng định lại, và tiểu loại Thảo luận (Discussion), thường được tổ chức theo Vấn đề - Các quan điểm - Kết luận. Thể loại Quy trình gồm tiểu loại Quy trình (Procedure), tập trung vào việc hướng dẫn các bước hành động theo trình tự, và tiểu loại Quy tắc (Protocol), nhấn mạnh các hướng dẫn, quy tắc hoặc nguyên tắc cần tuân thủ. Thể loại Báo cáo gồm tiểu loại Báo cáo phân loại (Classifying Report), nhấn mạnh việc phân chia đối tượng thành các nhóm và mô tả đặc điểm của từng nhóm, và tiểu loại Báo cáo miêu tả (Descriptive Report), tập trung mô tả đặc điểm của một đối tượng hoặc hiện tượng cụ thể. Vì vậy, việc phân loại văn bản trong nghiên cứu không chủ yếu dựa vào chủ đề hay hình thức bề mặt, mà dựa vào mục đích giao tiếp và cách các giai đoạn chức năng được tổ chức để hiện thực hóa mục đích đó.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu kết hợp phương pháp định tính và định lượng. Lí thuyết thể loại của Sydney School (Martin & Rose, 2008) được dùng để phân loại văn bản theo mục đích xã hội và cấu trúc thể loại, trong khi Thuyết Đánh giá của Martin và White (2005) được vận dụng để phân tích các nguồn lực Thái độ và Thang độ. Việc kết hợp hai khung lí thuyết cho phép nghiên cứu vừa xác định sự phân bố của các nguồn lực đánh giá, vừa xem xét sự khác biệt trong cách sử dụng chúng giữa các thể loại và khối lớp .

3.1. Nguồn ngữ liệu

Nguồn ngữ liệu nghiên cứu được lựa chọn từ các bài đọc trong phần Reading của bộ sách *Tiếng Anh Global Success* lớp 10, 11 và 12 nhằm bảo đảm tính nhất quán về bối cảnh giảng dạy, loại nhiệm vụ và độ dài văn bản. Ngữ liệu gồm 15 văn bản thuộc ba nhóm thể loại Nghị luận, Quy trình và Báo cáo, với năm văn bản cho mỗi nhóm. Theo Sydney School, Nghị luận gồm Thuyết phục và Thảo luận ; Quy trình gồm Quy trình và Quy tắc; còn Báo cáo gồm Báo cáo phân loại và Báo cáo miêu tả. Các tiểu thể loại được xác định nhằm bảo đảm việc phân loại ngữ liệu phù hợp với mục đích xã hội và cấu trúc giai đoạn của văn bản. Tuy nhiên, do số lượng văn bản ở từng tiểu thể loại còn hạn chế, chưa đủ tính đại diện cho việc so sánh riêng biệt, phân tích định lượng của nghiên cứu chủ yếu được thực hiện ở cấp độ ba nhóm thể loại chính. Để bảo đảm tính nhất quán trong việc trích dẫn các văn bản, mỗi văn bản được gán một mã gồm khối lớp, số thứ tự văn bản và thể loại. Chẳng hạn, mã G11.T2.R lần lượt biểu thị Grade 11 (Lớp 11), Text 2 (Văn bản 2) và Report (Báo cáo); tương tự, các kí hiệu A, P và R lần lượt chỉ các thể loại Argument, Procedure và Report.

3.2. Phương pháp phân tích dữ liệu

Các văn bản được chú giải, phân loại và thống kê bằng UAM CorpusTool Version 6, phần mềm phân tích ngữ liệu do Mick O'Donnell phát triển. Hệ thống Thái độ được phân thành ba nhóm Cảm xúc, Phán xét hành vi và Đánh giá cảm quan, còn Thang độ gồm Lực, bao gồm Cường độ và Lượng hóa, cùng Tiêu điểm, bao gồm Làm sắc nét và Làm mờ. Chỉ các nguồn lực Thang độ trực tiếp điều chỉnh một ý nghĩa Thái độ đã được xác định mới được đưa vào thống kê; các biểu thức chỉ lượng hóa thông tin thực tế mà không điều chỉnh ý nghĩa đánh giá được loại khỏi phân tích**.** Dữ liệu được tổng hợp theo từng văn bản, thể loại, tiểu thể loại và khối lớp. Do độ dài các văn bản không đồng đều, tần suất của cả nguồn lực Thái độ và Thang độ được chuẩn hóa theo số trường hợp trên 100 từ; đồng thời, số lượng và tỉ lệ phần trăm được sử dụng để mô tả cơ cấu của từng loại nguồn lực. Kết quả định lượng sau đó được kết hợp với phân tích định tính các trường hợp tiêu biểu nhằm xác định và lí giải những điểm tương đồng và khác biệt trong cách sử dụng các nguồn lực đánh giá giữa các thể loại.

4. Kết quả và thảo luận

Trong toàn bộ ngữ liệu, nghiên cứu xác định 188 nguồn lực Thái độ và 109 nguồn lực Thang độ có chức năng trực tiếp điều chỉnh các nguồn lực Thái độ này. Ở hệ thống Thái độ, Đánh giá cảm quan chiếm ưu thế,

trong khi ở hệ thống Thang độ, Lực được sử dụng vượt trội so với Tiêu điểm. Trong nhóm Lực, Lượng hóa và Cường độ có tần suất gần tương đương, với Lượng hóa nhỉnh hơn một trường hợp. Hai hệ thống này được phân tích chi tiết trong các phần tiếp theo.

4.1. Nguồn lực thái độ

Kết quả cho thấy ba nhóm nguồn lực Thái độ được sử dụng với tần suất khác nhau trong toàn bộ ngữ liệu. Trong tổng số 188 trường hợp, Đánh giá cảm quan chiếm tỉ trọng lớn nhất với 119 trường hợp, tiếp theo là Phán xét hành vi với 59 trường hợp và Cảm xúc với 10 trường hợp. Khuynh hướng này cho thấy hoạt động đánh giá trong các văn bản đọc tập trung chủ yếu vào việc thẩm định giá trị, đặc điểm và phẩm chất của đối tượng hơn là trực tiếp biểu đạt trạng thái cảm xúc. Sự phân bố này được phân tích chi tiết hơn theo hai phương diện: thể loại và khối lớp.

4.1.1. Sự khác biệt giữa các thể loại

Kết quả cho thấy các nguồn lực Thái độ được phân bố khác nhau giữa ba thể loại Nghị luận, Quy trình và Báo cáo, như trình bày trong Bảng 4.1.

Bảng 4.1. *Phân bố nguồn lực Thái độ theo thể loại*

Thể loại	Tổng số từ	Cảm xúc	Phán xét hành vi	Đánh giá cảm quan	Tổng nguồn lực Thái độ	Mật độ nguồn lực Thái độ	Tường minh	Hàm ẩn
Nghị luận	1.450	5	21	42	68	4,69	52 (76,5%)	16 (23,5%)
Quy trình	1.335	0	18	34	52	3,90	34 (65,4%)	18 (34,6%)
Báo cáo	1.364	5	20	43	68	4,99	60 (88,2%)	8 (11,8%)
Tổng	**4.149**	**10**	**59**	**119**	**188**	**4,53**	**146 (77,7%)**	**42 (22,3%)**

Theo Bảng 4.1, Báo cáo có mật độ nguồn lực Thái độ cao nhất với 4,99 trường hợp/100 từ, tiếp theo là Nghị luận với 4,69 và Quy trình với 3,90 trường hợp/100 từ. Xét về số lượng tuyệt đối, Nghị luận và Báo cáo đều ghi nhận 68 nguồn lực Thái độ, trong khi Quy trình có 52 trường hợp. Tuy nhiên, sự khác biệt rõ hơn nằm ở cơ cấu của ba loại nguồn lực. Đánh giá cảm quan chiếm ưu thế ở cả ba thể loại, Phán xét hành vi đứng thứ hai, trong khi Cảm xúc xuất hiện rất hạn chế và hoàn toàn không được ghi nhận trong các văn bản Quy trình. Xét về cách hiện thực hóa, nguồn lực Tường minh (Inscribed) chiếm ưu thế với 146 trường hợp (77,7%), so với 42 trường hợp Hàm ẩn (Invoked) (22,3%). Báo cáo có tỷ lệ Tường minh cao nhất (88,2%), trong khi Quy trình có tỉ lệ Hàm ẩn cao nhất (34,6%), cho thấy mức độ trực tiếp trong việc biểu đạt đánh giá có sự khác biệt nhất định giữa các thể loại.

4.1.1.1. Biểu hiện cảm xúc

Cảm xúc là nguồn lực ít xuất hiện nhất trong toàn bộ ngữ liệu, với 5 trường hợp ở Nghị luận, 5 trường hợp ở Báo cáo và không có trường hợp nào ở Quy trình. Trong văn bản Nghị luận, nguồn lực này có thể trực tiếp biểu đạt phản ứng cảm xúc của người viết đối với vấn đề đang được bàn luận, qua đó góp phần thể hiện lập trường:

(G10.T8.A) I really <u>enjoy</u> my lessons and learn a lot. (Satisfaction - Inscribed - Positive)

Từ *enjoy* thể hiện Cảm xúc - Hài lòng, trực tiếp biểu đạt cảm xúc tích cực của người viết đối với việc học trực tiếp. Đây cũng là một biểu hiện Tường minh, khi thái độ được mã hóa trực tiếp qua từ vựng mang nghĩa cảm xúc. Trong ngữ cảnh văn bản so sánh học trực tuyến và học trực tiếp, nguồn lực này góp phần củng cố lập trường tích cực của người viết đối với hình thức học trực tiếp.

Trong văn bản Báo cáo, Cảm xúc có thể được sử dụng để mô tả khuynh hướng hoặc trạng thái tình cảm của nhóm người được giới thiệu, chẳng hạn:

*(G11.T2.R) "*Gen Zers are also <u>*interested*</u> in starting their own businesses and companies..*" (Satisfaction - Inscribed - Positive)*

Từ "*interested"* thể hiện Cảm xúc - Hài lòng, qua đó trực tiếp biểu đạt sự hứng thú của Gen Z đối với việc khởi nghiệp. Ở đây, nguồn lực Cảm xúc không chủ yếu thể hiện lập trường của người viết mà góp phần khắc họa đặc điểm của nhóm thế hệ được mô tả.

Các ví dụ trên cho thấy Cảm xúc trong Nghị luận và Báo cáo có thể được thể hiện tường minh và mang giá trị tích cực, phù hợp với nhận định của Martin và White (2005) về vai trò của việc trực tiếp biểu đạt cảm xúc trong việc kiến tạo quan hệ liên nhân với người đọc. Đáng chú ý, không có nguồn lực Cảm xúc nào được ghi nhận trong nhóm Quy trình, cho thấy các văn bản này thiên về hướng dẫn và đánh giá hành động hơn là trực tiếp biểu đạt trạng thái cảm xúc.

4.1.1.2. Phán xét hành vi

Phán xét hành vi đứng thứ hai trong hệ thống Thái độ, với 21 trường hợp ở Nghị luận, 20 trường hợp ở Báo cáo và 18 trường hợp ở Quy trình. Mặc dù số lượng giữa ba thể loại không chênh lệch lớn, nguồn lực này được triển khai theo những chức năng khác nhau tùy vào mục đích giao tiếp của từng thể loại.

Trong Báo cáo, đặc biệt ở những văn bản mô tả con người hoặc các nhóm xã hội, Phán xét hành vi có thể được sử dụng để làm nổi bật năng lực và phẩm chất của đối tượng

(G11.T2.R) *"They are very creative and able to experiment with platforms to suit their needs."(Capacity - Inscribed - Positive)*

Các cụm từ "*creative"* và "*able to experiment"* thể hiện Phán xét hành vi - Năng lực, đánh giá tích cực khả năng sáng tạo và thích ứng của Gen Z, qua đó góp phần làm nổi bật đặc điểm của nhóm thế hệ này trong tương quan với Gen X và Gen Y.

Trong Nghị luận, nguồn lực này có thể được sử dụng để đánh giá tích cực hành vi hoặc phẩm chất nhằm hỗ trợ cho lập luận của người viết:

(G10.T1.A) "Sharing housework also helps young people learn to take responsibility."(Propriety - Inscribed - Positive)

Cụm "*take responsibility*" thể hiện Phán xét hành vi - Đạo đức, có chức năng đánh giá tích cực tinh thần trách nhiệm mà người trẻ có thể phát triển thông qua việc chia sẻ việc nhà. Đánh giá này góp phần hỗ trợ lập luận về lợi ích của việc trẻ em tham gia công việc gia đình.

Trong Quy trình, Phán xét hành vi lại gắn với những năng lực mà người đọc được hướng dẫn phát triển để đạt được mục tiêu của văn bản:

(G11.T8.P) "First, make sure you can safely get around by yourself using public transport, walking, or cycling." (Capacity - Invoked - Positive)

Cụm "*can safely get around by yourself"* gợi ra Phán xét hành vi - Năng lực khi khả năng tự di chuyển an toàn được trình bày như một năng lực cần thiết để người đọc có thể trở nên độc lập. Ý nghĩa đánh giá ở đây mang tính gợi dẫn (Invoked), thay vì được mã hóa trực tiếp bằng một từ vựng đánh giá năng lực.

Nhìn chung, Phán xét hành vi có mức phân bố tương đối gần nhau giữa ba thể loại, nhưng chức năng của nguồn lực này thay đổi theo mục đích giao tiếp: hỗ trợ lập luận trong Nghị luận, mô tả phẩm chất hoặc năng lực của đối tượng trong Báo cáo, và định hướng những năng lực cần thiết trong Quy trình. Các ví dụ cũng cho thấy Phán xét hành vi có thể được biểu đạt tường minh qua các từ ngữ như *creative* và *take responsibility*, hoặc hàm ẩn qua những mô tả về năng lực như *can safely get around by yourself*. Sự kết hợp này có thể tạo điều kiện cho người học không chỉ nhận diện các biểu thức đánh giá trực tiếp mà còn suy luận ý nghĩa đánh giá từ hành động và ngữ cảnh. Khuynh hướng này phù hợp với Choi và Min (2022), khi việc vận dụng các nguồn lực SFL/Appraisal trong lớp đọc EFL được cho là hỗ trợ người học nhận diện lựa chọn ngôn ngữ, sử dụng thông tin ngữ cảnh để diễn giải diễn ngôn và phát triển năng lực đọc phản biện.

4.1.1.3. Đánh giá cảm quan

Đánh giá cảm quan là nguồn lực chiếm ưu thế rõ rệt trong cả ba thể loại, với 43 trường hợp ở Báo cáo, 42 trường hợp ở Nghị luận và 34 trường hợp ở Quy trình. Mặc dù cùng giữ vị trí nổi bật, nguồn lực này thực hiện những chức năng khác nhau tùy theo mục đích của từng thể loại.

Trong Nghị luận, Đánh giá cảm quan thường góp phần xác lập giá trị của sự vật hoặc hiện tượng nhằm hỗ trợ cho lập luận của người viết

(G10.T1.A) "*Kids who do housework develop important life skills that they will need for the rest of their lives*" (Valuation - Inscribed - Positive)

(G11.T7.A) "They will also have broader career options and an advantage in the job market." (Valuation - Inscribed - Positive)

Ở ví dụ thứ nhất, từ "*important"* nhấn mạnh giá trị của các kĩ năng sống mà trẻ em có thể phát triển thông qua việc làm việc nhà; ở ví dụ thứ hai, "*broader career options"* và "*an advantage in the job market"* làm nổi bật lợi ích nghề nghiệp của việc tiếp tục học tập. Qua đó, các nguồn lực Đánh giá cảm quan góp phần củng cố lập luận bằng cách trình bày đối tượng theo hướng có giá trị và mang lại lợi ích tích cực.

Trong Báo cáo, nguồn lực này góp phần làm nổi bật đặc điểm và sức hấp dẫn của đối tượng được mô tả và, qua đó hỗ trợ chức năng mô tả đặc trưng của thể loại này:

(G10.T10.R) *"Dive with us to explore the most beautiful coral reef in the world."* (Reaction - Inscribed - Positive)

(G12.T4.R) *"The city was a fascinating mixture of French colonial buildings and traditional Eastern architecture."* (Reaction - Inscribed - Positive)

Trong Quy trình, Đánh giá cảm quan có thể hỗ trợ việc định hướng lựa chọn và thực hiện hành động của người đọc:

(G11.T1.P) "*To begin with, choose the type of exercise that is suitable for you"* (Valuation - Inscribed - Positive)

Từ "*suitable"* thể hiện Đánh giá cảm quan - Giá trị, đánh giá mức độ phù hợp của loại hình luyện tập đối với người đọc. Nguồn lực này không chỉ mô tả một đặc điểm mà còn đóng vai trò định hướng lựa chọn trong quá trình thực hiện lời khuyên.

Nhìn chung, Đánh giá cảm quan chiếm ưu thế ở cả ba thể loại nhưng được triển khai theo những chức năng khác nhau: đánh giá giá trị để củng cố lập luận trong Nghị luận, làm nổi bật đặc điểm của đối tượng trong Báo cáo và định hướng lựa chọn hành động trong Quy trình. Khuynh hướng này phù hợp với phạm vi của hệ thống *Appreciation* vốn tập trung vào việc đánh giá "things", bao gồm phản ứng đối với đối tượng (Reaction), cấu trúc của đối tượng (Composition) và giá trị của chúng (Value).

Xét về phương thức biểu đạt, các ví dụ được khảo sát chủ yếu hiện thực hóa đánh giá một cách tường minh thông qua những biểu thức như *important, advantage, beautiful, fascinating* và *suitable*, phù hợp với xu hướng ưu thế của Inscribed trong toàn bộ ngữ liệu.

4.1.2. Sự khác biệt giữa các khối lớp

Bên cạnh sự khác biệt theo thể loại, nghiên cứu cũng xem xét sự phân bố của các nguồn lực Thái độ giữa Lớp 10, Lớp 11 và Lớp 12 nhằm xác định những thay đổi trong cách sử dụng nguồn lực Thái độ theo khối lớp trong bộ sách Tiếng Anh *Global Success*. Sự phân bố của ba phạm trù Cảm xúc, Phán xét hành vi và Đánh giá cảm quan được tổng hợp trong Bảng 4.2.

Bảng 4.2. *Phân bố nguồn lực Thái độ theo khối lớp*

Khối lớp	Tổng số từ	Cảm xúc	Phán xét hành vi	Đánh giá cảm quan	Tổng nguồn lực Thái độ	Mật độ nguồn lực Thái độ	Tường minh	Hàm ẩn
Lớp 10	1.045	3	8	42	53	5,07	42 (79,2%)	11 (20,8%)
Lớp 11	1.139	4	17	28	49	4,30	38 (77,6%)	11 (22,4%)
Lớp 12	1.965	3	34	49	86	4,38	66 (76,7%)	20 (23,3%)
Tổng	**4.149**	**10**	**59**	**119**	**188**	**4,53**	**146 (77,7%)**	**42 (22,3%)**

Theo Bảng 4.2, mật độ nguồn lực Thái độ không cho thấy xu hướng gia tăng tuyến tính theo khối lớp. Lớp 10 có mật độ cao nhất với 5,07 trường hợp/100 từ, sau đó giảm xuống 4,30 ở Lớp 11 và tăng nhẹ lên 4,38 ở Lớp 12. Mặc dù Lớp 12 có số lượng tuyệt đối cao nhất với 86 trường hợp, điều này một phần liên quan đến dung lượng ngữ liệu lớn hơn của khối lớp này. Do đó, sự khác biệt đáng chú ý hơn nằm ở cơ cấu phân bố của Cảm xúc, Phán xét hành vi và Đánh giá cảm quan giữa ba khối lớp.

Xét về cách hiện thực hóa, Tường minh tiếp tục chiếm ưu thế ở cả ba khối lớp, lần lượt là 79,2% ở Lớp 10, 77,6% ở Lớp 11 và 76,7% ở Lớp 12. Ngược lại, tỉ lệ Hàm ẩn chỉ dao động từ 20,8% đến 23,3%. Sự chênh lệch tương đối nhỏ giữa các khối cho thấy cách hiện thực hóa Thái độ nhìn chung khá ổn định, với xu hướng ưu tiên biểu đạt đánh giá trực tiếp.

4.1.2.1. Biểu hiện cảm xúc

Cảm xúc là nguồn lực ít xuất hiện nhất ở cả ba khối lớp, với 3 trường hợp ở Lớp 10, 4 trường hợp ở Lớp 11 và 3 trường hợp ở Lớp 12. Khuynh hướng này tương đồng với Zárate (2025), khi tác giả ghi nhận trong diễn ngôn học thuật EFL, Đánh giá cảm quan được ưu tiên hơn Cảm xúc, qua đó góp phần kiến tạo giọng điệu học thuật và lập trường mang tính khách quan hơn trong văn bản. Nhìn chung, nguồn lực Cảm xúc trong ngữ liệu được ghi nhận ở cả hai cực tích cực và tiêu cực, ta có thể thấy rõ ràng xu hướng này qua các ngữ liệu lớp 10:

(G10.T1.A) "They know that they have to try to finish their tasks even though they do not enjoy doing them." (Satisfaction - Inscribed - Negative)

(G10.T1.A) "It makes children feel they are members of a team." (Security - Invoked - Positive)

Trong ví dụ thứ nhất, cụm từ "*do not enjoy"* thể hiện Cảm xúc - Không hài lòng theo hướng tiêu cực và được thể hiện tường minh (Inscribed) qua động từ cảm xúc *enjoy*. Ở ví dụ thứ hai, cảm giác thuộc về một nhóm thể hiện Cảm xúc - An toàn theo hướng tích cực và được gợi ra từ ngữ cảnh (Invoked) thay vì biểu đạt trực tiếp. Hai trường hợp cho thấy dù Tường minh chiếm ưu thế về tổng thể, ý nghĩa Cảm xúc vẫn có thể được kiến tạo gián tiếp thông qua ngữ cảnh thay vì luôn được mã hóa bằng từ vựng cảm xúc cụ thể.

Ở Lớp 11 và Lớp 12, nguồn lực Cảm xúc được sử dụng để biểu đạt các trạng thái tích cực như sự sẵn sàng và hứng thú:

(G11.T2.R) "As a result, they are always ready for changes and prepared to work through changes." (Inclination - Inscribed - Positive)

(G12.T10.A) "He took regular physical exercise, did traditional martial arts, and enjoyed activities such as swimming and mountain climbing throughout his life." (Satisfaction - Inscribed - Positive)

Trong hai ví dụ trên, "*ready*" thể hiện Cảm xúc - Mong muốn, còn "enjoyed" thể hiện Cảm xúc - Hài lòng. Cả hai đều được biểu đạt trực tiếp và mang giá trị tích cực.

4.1.2.2. Phán xét hành vi

Phán xét hành vi cho thấy sự thay đổi rõ hơn theo khối lớp, từ 8 trường hợp ở Lớp 10 lên 17 ở Lớp 11 và 34 ở Lớp 12. Xét trong tổng nguồn lực Thái độ của từng khối, Phán xét hành vi chiếm khoảng 15,1% ở Lớp 10, 34,7% ở Lớp 11 và 39,5% ở Lớp 12. Tỉ trọng cao hơn ở Lớp 12 có thể liên quan đến cấu trúc nội dung của sách, với các chủ đề tập trung hơn vào câu chuyện cuộc đời, nghề nghiệp, thế giới việc làm và học tập suốt đời. Nguyễn Thị Mĩ Lệ (2023) cho thấy các nội dung định hướng tương lai được đưa vào chủ yếu ở Lớp 12, phù hợp với giai đoạn học sinh chuẩn bị tốt nghiệp và định hướng sau THPT. Những chủ đề này có thể tạo thêm ngữ cảnh cho việc đánh giá con người, hành động và phẩm chất cá nhân, qua đó phần nào lí giải sự gia tăng của các nguồn lực Đánh giá. Chẳng hạn:

(G12.T10.A) *"We can all learn from Uncle Ho's lifelong efforts to improve himself."* (Tenacity - Inscribed - Positive)

Cụm "*lifelong efforts to improve himself*" thể hiện Phán xét hành vi - Nghị lực, làm nổi bật sự kiên trì và nỗ lực phát triển bản thân của nhân vật trong văn bản Nghị luận tiểu sử.

Một biểu hiện khác xuất hiện trong văn bản liên quan đến nghề nghiệp:

(G12.T5.R) "We want people who understand electronic products and can communicate their opinions clearly." (Capacity - Inscribed - Positive)

Cụm "*understand electronic products"* và "*can communicate their opinions clearly"* làm nổi bật năng lực chuyên môn và khả năng giao tiếp được yêu cầu ở ứng viên, qua đó kiến tạo đánh giá tích cực về năng lực trong văn bản Báo cáo tuyển dụng ở Lớp 12, phản ánh định hướng chuẩn bị năng lực nghề nghiệp cho người học cuối cấp.

4.1.2.3. Đánh giá cảm quan

Đánh giá cảm quan là nguồn lực chiếm ưu thế ở cả ba khối lớp, với 42 trường hợp ở Lớp 10, 28 trường hợp ở Lớp 11 và 49 trường hợp ở Lớp 12. Xét theo tỷ trọng trong tổng nguồn lực Thái độ của từng khối, phạm trù này chiếm khoảng 79,2% ở Lớp 10, 57,1% ở Lớp 11 và 57,0% ở Lớp 12. Như vậy, Đánh giá cảm quan duy trì vị trí nổi bật ở cả ba khối lớp, nhưng chiếm tỷ trọng đặc biệt cao trong ngữ liệu Lớp 10. Khuynh hướng này có thể liên quan đến đặc điểm nội dung của sách giáo khoa tiếng Anh, vốn thường đưa người học tiếp cận và xem xét các vấn đề về văn hóa, xã hội, công nghệ và môi trường Nguyễn Thị Mĩ Lệ (2023). Trong ngữ liệu này, điều đó tạo nhiều điều kiện cho việc thẩm định đặc điểm, giá trị và tính phù hợp của sự vật, hiện tượng hơn là trực tiếp bộc lộ cảm xúc cá nhân. Chẳng hạn:

(G10.T8.A) *"I think face-to-face learning is <u>better</u> than online learning because I can communicate with teachers and other classmates immediately and directly when I have questions."* (Valuation - Inscribed - Positive)

Từ *"better"* thể hiện Đánh giá cảm quan về Giá trị, đánh giá tích cực hình thức học trực tiếp so với học trực tuyến, qua đó góp phần củng cố lập trường của người viết trong văn bản Nghị luận ở Lớp 10.

Ở Lớp 11, nguồn lực Đánh giá cảm quan cũng được sử dụng để đánh giá hiệu quả hoặc giá trị của các giải pháp được đề cập:

(G11.T7.A) *"They will also help cities <u>operate more efficiently</u>."* (Valuation - Inscribed - Positive)

Cụm *"operate more efficiently"* thể hiện Đánh giá cảm quan về Giá trị, đánh giá tính hữu ích và năng suất vận hành của các giải pháp công nghệ đô thị ở Lớp 11, góp phần tăng tính thuyết phục cho lập luận về phát triển đô thị thông minh.

Cả hai trường hợp trên ở Lớp 10 và Lớp 11 cũng minh họa cho cách hiện thực hóa Tường minh, khi giá trị của đối tượng hoặc giải pháp được biểu đạt trực tiếp bằng các lựa chọn từ vựng mang tính đánh giá.

4.2. Nguồn lực Thang độ

Nghiên cứu xác định 109 nguồn lực Thang độ trực tiếp điều chỉnh các ý nghĩa Thái độ. Trong đó, Lực chiếm ưu thế với 107 trường hợp (98,2%), trong khi Tiêu điểm chỉ xuất hiện 2 trường hợp (1,8%). Xét trong nhóm Lực, Lượng hóa xuất hiện với 54 trường hợp (49,5%), nhỉnh hơn Cường độ với 53 trường hợp (48,6%). Kết quả này cho thấy các văn bản chủ yếu điều chỉnh số lượng, phạm vi và mức độ của ý nghĩa đánh giá, trong khi việc điều chỉnh ranh giới hoặc mức độ điển hình của phạm trù xuất hiện rất hạn chế. Sự phân bố của các nguồn lực Thang độ được phân tích tiếp theo theo thể loại và khối lớp.

4.2.1. Sự khác biệt giữa các thể loại

Sự phân bố các nguồn lực Thang độ giữa ba thể loại Nghị luận, Quy trình và Báo cáo được trình bày trong Bảng 4.3.

Bảng 4.3. *Phân bố nguồn lực Thang độ theo thể loại*

Thể loại	Tổng số từ	Tổng Thang độ	Mật độ nguồn lực Thang độ	Lực - Cường độ	Lực - Lượng hóa	Tiêu điểm
Nghị luận	1.450	45	3,10	22 (48,9%)	21 (46,7%)	2 (4,4%)
Quy trình	1.335	30	2,25	9 (30,0%)	21 (70,0%)	0 (0,0%)
Báo cáo	1.364	34	2,49	22 (64,7%)	12 (35,3%)	0 (0,0%)
Tổng	**4.149**	**109**	**2,63**	**53 (48,6%)**	**54 (49,5%)**	**2 (1,8%)**

Theo Bảng 4.3, Nghị luận có mật độ nguồn lực Thang độ cao nhất với 3,10 trường hợp/100 từ, tiếp theo là Báo cáo với 2,49 và Quy trình với 2,25. Xét về cơ cấu, Lượng hóa chiếm tỉ trọng lớn nhất trong toàn bộ ngữ liệu với 54 trường hợp (49,5%), gần tương đương với Cường độ gồm 53 trường hợp (48,6%), trong khi Tiêu điểm chỉ có 2 trường hợp (1,8%). Quy trình có tỷ trọng Lượng hóa cao nhất, trong khi Báo cáo nổi bật với Cường độ; toàn bộ các trường hợp Tiêu điểm đều xuất hiện trong thể loại Nghị luận.

4.2.1.1. Lực - Lượng hóa

Lượng hóa là nguồn lực có tần suất cao nhất trong hệ thống Thang độ, mặc dù chỉ nhỉnh hơn Cường độ một trường hợp. Xét theo từng thể loại, Quy trình có tỉ lệ Lượng hóa cao nhất với 21 trường hợp (70,0%), tiếp theo là Nghị luận với 21 trường hợp (46,7%) và Báo cáo với 12 trường hợp (35,3%).

Trong Quy trình, Lượng hóa thường được sử dụng để xác định số lượng hoặc phạm vi của đặc tính được đánh giá, qua đó làm rõ nội dung hướng dẫn:

(G12.T3.P) "Numbers 1 and 2 are the most widely accepted plastics for recycling." (Quantification - Extent - Increase)

Cụm "*widely accepted"* mở rộng phạm vi của mức độ chấp nhận đối với hai loại nhựa, qua đó nhấn mạnh tính phổ biến của chúng trong hoạt động tái chế.

(G11.T1.P) "Avoid having food with too much salt or sugar, such as fast food." (Quantification - Amount - Increase)

Cụm từ "*too much"* làm tăng lượng muối hoặc đường được đánh giá là không phù hợp, qua đó củng cố khuyến nghị hạn chế các loại thực phẩm này.

Trong Nghị luận, Lượng hóa có thể mở rộng phạm vi hoặc thời gian của một đánh giá:

(G12.T10.A) "He never stopped learning throughout his life despite all the hardships." (Quantification - Extent - Increase)

Cụm "*throughout his life"* mở rộng phạm vi thời gian của hành động học tập, qua đó làm nổi bật sự kiên trì của nhân vật.

Trong Báo cáo, Lượng hóa có thể nhấn mạnh quy mô của hiện tượng được mô tả:

(G12.T4.R) "Ha Noi Then and Now exhibition has attracted thousands of visitors this week." (Quantification - Amount - Increase)

Từ "*thousands"* biểu thị số lượng lớn người tham quan, làm nổi bật mức độ thu hút của triển lãm. Nhìn chung, Lượng hóa được sử dụng để điều chỉnh số lượng, phạm vi và mức độ mở rộng của ý nghĩa đánh giá, nhưng chức năng cụ thể thay đổi tùy theo mục đích của từng thể loại.

4.2.1.2. Lực - Cường độ

Cường độ xuất hiện 53 trường hợp (48,6%) trong toàn bộ ngữ liệu. Xét theo từng thể loại, Báo cáo có tỷ lệ Cường độ cao nhất với 22 trường hợp (64,7%), tiếp theo là Nghị luận với 22 trường hợp (48,9%) và Quy trình với 9 trường hợp (30,0%). Kết quả này cho thấy Cường độ đặc biệt nổi bật trong các văn bản Báo cáo, nơi các đặc tính của đối tượng thường được điều chỉnh về mức độ. Ví dụ:

(G12.T4.R) "As more people come to seek better job opportunities, the city is getting more and more crowded." (Intensification - Increase)

(G10.T10.R) "Dive with us to explore the most beautiful coral reef in the world." (Intensification - Increase)

Trong hai ví dụ trên, "*more and more"* và "*most"* đều thực hiện chức năng Lực - Cường độ, trực tiếp tăng mức độ của các đánh giá *crowded* và *beautiful*. Trong khi *more and more crowded* nhấn mạnh mức độ gia tăng của một đặc điểm tiêu cực, "*most beautiful"* làm nổi bật mức độ cao của một đánh giá tích cực. Cường độ giúp làm nổi bật đặc điểm của đối tượng và hiện tượng được mô tả trong văn bản Báo cáo.

Trong Nghị luận, Cường độ cũng có thể được sử dụng để tăng cường sức mạnh của một đánh giá nhằm hỗ trợ cho lập luận, ví dụ:

(G12.T7.A) *"Nowadays, it is much easier and more convenient to access information via digital media." (Intensification - Increase)*

Từ "*much"* và "more" làm tăng cường mức độ của các đánh giá tích cực "*easier"* và "*convenient"*, qua đó nhấn mạnh lợi ích của truyền thông số. Các ví dụ cho thấy Cường độ chủ yếu được sử dụng để tăng hoặc giảm sức mạnh của đặc tính đánh giá.

4.2.1.3. Tiêu điểm

Tiêu điểm là nguồn lực Thang độ ít xuất hiện nhất, chỉ có 2 trường hợp (1,8%) trong toàn bộ ngữ liệu. Đáng chú ý, cả hai trường hợp đều xuất hiện trong thể loại Nghị luận, chiếm 4,4% tổng nguồn lực Thang độ của thể loại này; không ghi nhận trường hợp nào trong Quy trình và Báo cáo.

(G10.T1.A) "Most people think that housework is boring and is the responsibility of wives and mothers only." (Sharpening)

Từ "*only"* làm sắc nét phạm vi của đánh giá bằng cách giới hạn trách nhiệm làm việc nhà ở nhóm *wives and mothers*, qua đó làm nổi bật quan niệm truyền thống mà văn bản hướng đến phản biện.

Nhìn chung, Tiêu điểm xuất hiện rất hạn chế so với Lực, cho thấy các văn bản trong ngữ liệu chủ yếu điều chỉnh mức độ, số lượng và phạm vi của ý nghĩa đánh giá hơn là điều chỉnh ranh giới hoặc mức độ điển hình của phạm trù.

4.2.2. Sự khác biệt giữa các khối lớp

Sự phân bố các nguồn lực Thang độ giữa ba khối lớp được trình bày trong Bảng 4.4.

***Bảng 4.4.** Phân bố nguồn lực Thang độ theo khối lớp*

Khối lớp	Tổng số từ	Tổng Thang độ	Mật độ nguồn lực Thang độ	Lực - Cường độ	Lực - Lượng hóa	Tiêu điểm
Lớp 10	1.045	34	3,25	19 (55,9%)	13 (38,2%)	2 (5,9%)
Lớp 11	1.139	27	2,37	15 (55,6%)	12 (44,4%)	0 (0,0%)
Lớp 12	1.965	48	2,44	19 (39,6%)	29 (60,4%)	0 (0,0%)
Tổng	**4.149**	**109**	**2,63**	**53 (48,6%)**	**54 (49,5%)**	**2 (1,8%)**

Theo Bảng 4.4, mật độ nguồn lực Thang độ không cho thấy xu hướng tăng theo khối lớp. Lớp 10 có mật độ cao nhất với 3,25 trường hợp/100 từ, tiếp theo là Lớp 12 với 2,44 và Lớp 11 với 2,37. Sự khác biệt rõ hơn nằm ở cơ cấu các nguồn lực: Cường độ chiếm tỉ trọng cao hơn Lượng hóa ở Lớp 10 và Lớp 11, trong khi Lượng hóa chiếm ưu thế ở Lớp 12. Tiêu điểm xuất hiện rất hạn chế và chỉ được ghi nhận ở Lớp 10.

4.2.2.1. Lực - Lượng hóa

Lượng hóa có sự khác biệt giữa ba khối lớp, chiếm 38,2% ở Lớp 10, 44,4% ở Lớp 11 và 60,4% ở Lớp 12. Trong đó, Lớp 12 có số lượng và tỷ trọng Lượng hóa cao nhất với 29 trường hợp, cho thấy nguồn lực này nổi bật hơn trong ngữ liệu của khối lớp cuối. Hai ví dụ điển hình Lớp 12 gồm:

(G12.T9.P) "Doctors, nurses, and pharmacists, for instance, are in great demand." (Quantification - Amount - Increase)

(G12.T10.A) "He never stopped learning throughout his life despite all the hardships." (Quantification - Extent - Increase)

Trong hai ví dụ trên, "*great*" làm tăng quy mô của "*demand"*, qua đó nhấn mạnh nhu cầu cao đối với các nghề được đề cập; trong khi "*throughout his life"* mở rộng phạm vi thời gian của hành động học tập, làm nổi bật sự kiên trì của nhân vật. Lượng hóa ở Lớp 12 được triển khai qua cả lượng (Amount) và phạm vi (Extent). Ở Lớp 10 và Lớp 11, Lượng hóa được sử dụng để điều chỉnh số lượng hoặc phạm vi của ý nghĩa đánh giá:

(G10.T8.A) "Learning in a traditional classroom also has fewer distractions than learning online." (Quantification - Amount - Decrease)

(G11.T2.R) "As a result, they are always ready for changes and prepared to work through changes." (Quantification - Extent - Increase)

Trong đó, "*fewer"* làm giảm số lượng của yếu tố tiêu cực "*distractions"*, còn "*always"* mở rộng phạm vi tần suất của trạng thái tích cực "*ready"*. Các ví dụ cho thấy Lượng hóa được sử dụng ở cả ba khối lớp để điều chỉnh số lượng và phạm vi của ý nghĩa đánh giá, nhưng chiếm tỷ trọng nổi bật nhất ở Lớp 12. Khuynh

hướng này có nét tương đồng với Nguyễn Thị Mĩ Lệ (2023), khi Lượng hóa cũng được ghi nhận là một nguồn lực đáng chú ý trong các bài đọc sách giáo khoa tiếng Anh và được hiện thực hóa qua các biểu thức liên quan đến số lượng, thời gian và phạm vi.

4.2.2.2. Lực - Cường độ

Cường độ chiếm tỉ trọng tương đối cao ở Lớp 10 và Lớp 11, lần lượt là 55,9% và 55,6%, trong khi ở Lớp 12 tỉ trọng này giảm xuống 39,6%. Về số lượng tuyệt đối, Lớp 10 và Lớp 12 đều ghi nhận 19 trường hợp, còn Lớp 11 có 15 trường hợp. Kết quả này cho thấy sự khác biệt chủ yếu nằm ở tỉ trọng Cường độ trong cơ cấu nguồn lực Thang độ, thay vì số lượng tuyệt đối. Ở Lớp 10, Cường độ được sử dụng để tăng mức độ của đánh giá tích cực:

(G10.T2.P) "This <u>really</u> helps the environment because it takes many years for plastic waste to break down into small pieces." (Intensification – Increase)

Từ "*really"* tăng cường mức độ của đánh giá tích cực trong "*helps the environment*."

Ở Lớp 11, Cường độ tiếp tục được dùng để nhấn mạnh mức độ khác biệt của đặc tính được đánh giá:

(G11.T7.A) "Most importantly, vocational training is usually <u>much shorter</u> than a college or university course." (Intensification - Increase)

Cụm "*much shorter"* làm tăng mức độ chênh lệch về thời lượng, từ đó làm nổi bật lợi thế của đào tạo nghề. Ở Lớp 12, dù chiếm tỉ trọng thấp hơn, Cường độ vẫn xuất hiện trong cả đánh giá tích cực và tiêu cực:

(G12.T7.A) "Digital media is <u>very</u> convenient, but its strengths are also its own weaknesses." (Intensification - Increase)

(G12.T4.R) "Buses were <u>not very</u> frequent then." (Intensification - Decrease)

Trong ví dụ thứ nhất, "*very"* làm tăng mức độ của đặc tính tích cực "*convenient"*. Ngược lại, trong cụm "*not very frequent"*, cấu trúc "*not very"* làm giảm mức độ của đặc tính "*frequent"*, qua đó thể hiện tần suất xe buýt ở mức thấp. Nhìn chung, Cường độ được sử dụng ở cả ba khối lớp để điều chỉnh sức mạnh của đặc tính hoặc quá trình mang ý nghĩa đánh giá.

4.2.2.3. Tiêu điểm

Tiêu điểm là nguồn lực ít xuất hiện nhất trong hệ thống Thang độ, chỉ ghi nhận 2 trường hợp (5,9%) ở Lớp 10 và không có trường hợp nào ở Lớp 11 và Lớp 12. Ở Lớp 10, Tiêu điểm được sử dụng để thu hẹp phạm vi của đánh giá, chẳng hạn:

(G10.T8.A) "The <u>only</u> disadvantage is I really need to have a fast Internet connection." (Focus - Sharpening)

Từ "*only*" giới hạn phạm vi của disadvantage, qua đó làm sắc nét đánh giá của người viết về hình thức học trực tuyến.

Nhìn chung, Tiêu điểm chỉ xuất hiện ở Lớp 10 và có tần suất rất thấp. Kết quả này tương đồng với Nguyễn Thị Mĩ Lệ (2023), khi nghiên cứu về các bài đọc trong SGK tiếng Anh THCS tại Việt Nam cũng cho thấy Lực chiếm tỉ lệ cao hơn đáng kể so với Tiêu điểm.

5. Kết luận

Kết quả cho thấy việc sử dụng các nguồn lực đánh giá trong 15 văn bản khảo sát có sự khác biệt theo thể loại. Trong hệ thống Thái độ, Đánh giá cảm quan chiếm ưu thế, trong khi Cảm xúc xuất hiện ít nhất. Mật độ nguồn lực Thái độ giữa Nghị luận, Quy trình và Báo cáo tương đối gần nhau, cho thấy sự khác biệt chủ yếu nằm ở cơ cấu và chức năng của từng loại nguồn lực hơn là mức độ sử dụng tổng thể. Xét về cách hiện thực hóa, nguồn lực Tường minh chiếm ưu thế với 77,7%, trong khi Hàm ẩn chiếm 22,3%, cho thấy các ý nghĩa đánh giá trong ngữ liệu chủ yếu được biểu đạt trực tiếp. Đối với hệ thống Thang độ, Lực chiếm ưu thế rõ rệt so với Tiêu điểm; Lượng hóa và Cường độ có tần suất gần tương đương, với Lượng hóa chỉ nhỉnh hơn một trường hợp. Quy trình có tỷ trọng Lượng hóa cao nhất, trong khi Báo cáo nổi bật với Cường độ; Tiêu điểm chỉ xuất hiện trong thể loại Nghị luận.

Xét theo khối lớp, dữ liệu không cho thấy xu hướng gia tăng tuyến tính về mật độ nguồn lực đánh giá. Đánh giá cảm quan tiếp tục chiếm ưu thế ở cả ba khối lớp, trong khi Phán xét hành vi chiếm tỷ trọng cao hơn ở Lớp 12. Về cách hiện thực hóa, Tường minh duy trì ưu thế tương đối ổn định ở cả ba

khối lớp, lần lượt chiếm 79,2%, 77,6% và 76,7% ở Lớp 10, 11 và 12. Trong hệ thống Thang độ, Cường độ chiếm tỉ trọng cao hơn Lượng hóa ở Lớp 10 và Lớp 11, trong khi Lượng hóa chiếm ưu thế ở Lớp 12; Tiêu điểm xuất hiện rất hạn chế và chỉ được ghi nhận ở Lớp 10. Những kết quả này cho thấy sự khác biệt giữa các khối lớp chủ yếu nằm ở cơ cấu phân bố và cách kết hợp các nguồn lực đánh giá. Tuy nhiên, do ngữ liệu giữa các khối lớp không cân bằng về độ dài, chủ đề và cấu hình thể loại, các kết quả nên được xem là khuynh hướng của bộ ngữ liệu khảo sát, thay vì bằng chứng về một tiến trình phát triển tuyến tính theo cấp học. Nghiên cứu góp phần mở rộng việc ứng dụng Thuyết Đánh giá trong phân tích sách giáo khoa tiếng Anh tại Việt Nam, đồng thời cung cấp cơ sở tham khảo cho việc nhận diện và giảng dạy các nguồn lực ngôn ngữ đánh giá phù hợp với mục đích giao tiếp của từng thể loại.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Nguyễn Thị Mĩ Lệ (2023), *Ngôn ngữ đánh giá trong sách giáo khoa Tiếng Anh cấp trung học cơ sở tại Việt Nam dưới góc độ ngữ pháp chức năng hệ thống.* Doctoral dissertation, University of Education, The University of Da Nang.
2. Nguyễn Tiến Phùng - Nguyễn Quang Ngoạn - Nguyễn Thị Thu Hiền (2025), "Chiến lược sử dụng ngôn ngữ đánh giá trong diễn ngôn báo chí về thiên tai: Phân tích diễn ngôn trong hai bản tin tiếng Anh về bão Yagi". *Tạp chí Ngôn ngữ và Đời sống*, 8(371).

Tiếng Anh

3. Aliakbari, M., & Tarlani-Aliabadi, H. (2018), *Categorization of writing tasks in Iranian senior high school English textbooks.* International Journal of Applied Linguistics, 28(1), 119-146.
4. Coffin, C. & O'Halloran, K. (2006), *The role of appraisal and corpora in detecting covert evaluation.* Functions of Language, 13(1), 77–110. https://doi.org/10.1075/fol.13.1.04cof.
5. Choi, Y., & Min, S. (2022), A practical application of the Appraisal framework on enhancement of critical literacy in EFL reading class. English Language Teaching, 34(1), 1-20. https://doi.org/10.17936/pkelt.2022.34.1.001.
6. Freihat, N., & Al-Faoury, O. H. (2015), *Reading Passages and Skills in Jordanian High School and University EFL Textbooks: A Comparative Analytical Study.*
7. Hood, S. (2010), *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing.* Palgrave Macmillan, London.
8. Huang, P. (2019), *Textbook interaction: A study of the language and cultural contextualisation of English learning textbooks.* Learning, Culture and Social Interaction, 21, 87–99.
9. Hunston, S., & Thompson, G. (Eds.). (2000). Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780198238546.001.0001
10. Johns, A. M. (Ed.). (2002). Genre in the classroom: Multiple perspectives. Lawrence Erlbaum Associates.
11. Karvonen, P. (1995), *Oppikirjateksti toimintana (Textbook Text as Activity, in Finnish with an abstract in English).* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
12. Kheovichai, B. (2014), Evaluative language in online product advertising discourse. *Humanities and social sciences*.
13. Liu, Q. Y., Ang, L. H., Waheed, M. & Kasim, Z. M. (2022), Appraisal Theory in Translation Studies - A Systematic Literature Review. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 30(4), 1589–1605. https://doi.org/10.47836/pjssh.30.4.07.
14. Magfiroh, I., Herdiawan, R. D., & Rofi'i, A. (2021). An appraisal analysis of narrative text from the 11th grade English textbook. Applied Linguistics, Linguistics, and Literature (ALLURE) Journal, 1(1), 63–75. https://doi.org/10.26877/allure.v1i1.9270
15. Martin, J. R. (1992), *English text: System and structure*. John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/z.59.

16. Martin, J. R., & Rose, D. (2008), *Genre relations: Mapping culture*. Equinox Publishing.
17. Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005), The Language of Evaluation: Appraisal in English. Palgrave Macmillan, London.
18. Myskow, G. (2017), Surveying the historical landscape: The evaluative voice of history textbooks. Functional Linguistics, 4, Article 7. https://doi.org/10.1186/s40554-017-0039-3
19. Nguyen, P. T. (2020), Genre analysis of the reading passages in two high school English textbook series in Vietnam. *Journal of Inquiry into Languages and Cultures*, *4*(2), 214-229.
20. Nguyen, T. P. (2023), Preliminary investigation into the affordances of evaluative resources in multimodal texts of an established textbook series in Vietnam. International Journal of TESOL & Education, 3(2), 14-31. https://doi.org/10.54855/ijte.23322.
21. Pham, M. D., & Vo, L. H. (2025), The language of attitude in *I Am Sam* and *Big Daddy*: An appraisal analysis. *Theory and Practice in Language Studies, 15*(8), 2770–2778. https://doi.org/10.17507/tpls.1508.35.
22. Phan, T. L. (2022), Appraisal theory in discourse analysis: An investigation of Vietnamese indictment. *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science, 19*(12), 2146–2159. https://doi.org/10.54607/hcmue.js.19.12.3668(2022).
23. Rose, D., & Martin, J. R. (2012), Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. Equinox Publishing.
24. Vu, M. T. & Pham, T. T. T. (2023), Still in the shadow of Confucianism? Gender bias in contemporary English textbooks in Vietnam. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(3), 477–497. https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1924239.
25. Wu, G. (2018), Official websites as a tourism marketing medium: A contrastive analysis from the perspective of appraisal theory. *Journal of Destination Marketing & Management*, 10, 164–171. doi: 10.1016/j.jdmm.2018.09.004
26. Zárate, J. C. (2025), Evaluative language in undergraduate academic writing: expressions of attitude as sources of text effectiveness in English as a Foreign Language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 63(2), 1139–1168. https://doi.org/10.1515/iral-2023-0103.

Attitudinal and Graduation resources in Argument, Procedure, and Report genres in Vietnamese upper-secondary English textbooks

Abstract: This study examines the use of evaluative resources in 15 reading texts representing three genres – Argument, Procedure, and Report - in the *English Global Success* textbooks for Grades 10, 11, and 12. Drawing on Martin and White's (2005) Appraisal Theory, the study focuses on two systems, Attitude and Graduation, and adopts a mixed qualitative-quantitative approach, with UAM CorpusTool Version 6 used for annotation and statistical analysis. The findings show that Appreciation is the dominant Attitudinal resource across all three genres, whereas Affect occurs least frequently. Although the overall density of Attitudinal resources does not vary substantially across genres, differences are evident in the distribution and functions of individual categories. Within the Graduation system, Force clearly predominates over Focus, while Quantification and Intensification occur at nearly comparable frequencies. Procedure shows the highest proportion of Quantification, whereas Report is characterised by a higher proportion of Intensification; Focus occurs only in Argument. Across Grades 10, 11, and 12, no linear increase is observed in the density of evaluative resources. Instead, variation is mainly reflected in their distribution: Intensification accounts for a higher proportion in Grades 10 and 11, whereas Quantification predominates in Grade 12, and Focus is recorded only in Grade 10. Overall, the study highlights differences in the construal of evaluative meaning across genres and grade levels and contributes to extending the application of Appraisal Theory to the analysis of language in Vietnamese upper-secondary English textbooks.

Key words: Appraisal Theory; attitudinal resources; graduation; argument; procedure; report; english textbooks.