

NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

NGHIÊN CỨU LỜI NÓI CỦA GIÁO VIÊN TRONG CÁC LỚP HỌC TIẾNG ANH TRỰC TUYẾN

NGUYỄN NGỌC MAI*

TÓM TẮT: Trong một lớp học ngoại ngữ, lời nói của giáo viên thường được công nhận như một nguồn thông tin đầu vào có giá trị, với mục đích khơi gợi kiến thức sẵn có của người học và phản hồi những điều người học nói. Đặc biệt trong một lớp học ngoại ngữ trực tuyến, lời nói của giáo viên đóng vai trò quan trọng trong việc làm tăng kết nối giữa người dạy - người học, cũng như tạo thêm cơ hội cho họ tiếp xúc với ngôn ngữ đích. Có thể thấy rằng với chức năng như một phương tiện giảng dạy, lời nói của giáo viên có tác động đáng kể tới việc thúc đẩy hoặc làm hạn chế năng lực tương tác của người học. Bài viết này khảo sát chất lượng lời nói của giáo viên trong ba lớp học tiếng Anh trực tuyến thông qua Khung Tự đánh giá lời nói SETT (Self-Evaluation of Teacher Talk) và cung cấp các chiến lược để cải thiện chất lượng lời nói của giáo viên.

TỪ KHOÁ: lời nói của giáo viên; khung tự đánh giá lời nói của giáo viên; cơ hội học tập; lớp học ngoại ngữ trực tuyến; năng lực tương tác.

NHẬN BÀI: 15/2/2022.

BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG: 20/5/2022

1. Đặt vấn đề

Theo Paul (2003), ngôn ngữ của giáo viên trong lớp học có tầm quan trọng thiết yếu trong khâu tổ chức, quản lí lớp học cũng như trong quá trình tiếp nhận kiến thức của người học. Tuy nhiên, ông nhấn mạnh “thời lượng nói chuyện của giáo viên càng lớn, học sinh càng ít được thực hành ngôn ngữ trong lớp học và do đó, hiệu quả của bài học càng kém” (tr.76). Vậy nên ngôn ngữ của giáo viên ở từng bối cảnh cụ thể, với những mục tiêu sư phạm riêng biệt cần được nghiên cứu kĩ lưỡng. Tác giả nhận thấy đã có những công trình tìm hiểu về các đặc điểm lời nói của giáo viên dựa trên khung Tự đánh giá lời nói SETT (Self-Evaluation of Teacher Talk) trong các lớp học ngoại ngữ, mới nhất là nghiên cứu của Alsaadi và Atar (2019), Izzati và Hamzah (2020). Trong bối cảnh dạy và học trực tuyến đang được triển khai mạnh mẽ, bài viết đi sâu vào phân tích các đặc điểm tương tác trong lời nói của giáo viên được thể hiện trong video bài giảng của ba lớp học trực tuyến tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, với mục đích khẳng định vai trò của ngôn ngữ của giáo viên trong việc phát huy cơ hội sử dụng ngôn ngữ của người học, cũng như nâng cao nhận thức của họ về tầm quan trọng trong việc lựa chọn từ ngữ của mình, từ đó đưa ra gợi ý về các chiến lược để cải thiện chất lượng lời nói của giáo viên.

2. Một số vấn đề lí luận

2.1. Năng lực tương tác trong lớp học

Sự tương tác giữa giáo viên và học sinh là một phần thiết yếu trong bất kể lớp học ngoại ngữ nào. Kramsch lần đầu tiên giới thiệu thuật ngữ “năng lực tương tác trong lớp học” (interactional competence) vào năm 1986 và mô tả việc thúc đẩy năng lực tương tác sẽ “cho sinh viên một sự giải phóng ngôn ngữ thực sự” (tr.370). Cùng quan điểm với Kramsch, Walsh (2006) nhắc đến khái niệm “hợp lưu” - “confluence” để chỉ việc những người tương tác tham gia vào một quá trình liên tục cố gắng hiểu nhau, truy vấn, làm rõ và thương lượng ý nghĩa với nhau. Ông còn so sánh năng lực giao tiếp trong lớp học về bản chất cũng có điểm tương đồng với cách tiếp cận “dạy học thông qua đối thoại” (dialogic teaching) đề xuất bởi Mercer (1995). Tuy nhiên năng lực giao tiếp còn hướng giáo viên chú ý tới các đặc điểm trong lời nói của mình và xem xét những đặc điểm này có thể cải thiện như thế nào, ví dụ cách giáo viên đưa phản hồi để tăng cường cơ hội học tập của người học. Đặc biệt nhiều nhà nghiên cứu đã dựa vào Thuyết Tương tác của nhà ngôn ngữ tâm lí Michael Long làm nền tảng để làm tăng nhận thức của giáo viên về tầm quan trọng của tương tác, cũng như tầm quan trọng của việc phát triển năng lực tương tác với học sinh của mình.

2.2. Lời nói của giáo viên (Teacher Talk) và cơ hội học tập

* Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội; Email: ngmai2412@gmail.com

Walsh (2002) cho rằng lời nói của giáo viên có ba vai trò chính: (1) khơi gợi kiến thức có liên quan từ học sinh để giáo viên có thể thấy những gì học sinh đã biết và hiểu; (2) trả lời hoặc phản hồi những điều mà học sinh nói; và (3) mô tả những trải nghiệm mang tính giáo dục. Có thể thấy rằng lời nói của giáo viên là một nguồn ngữ liệu đầu vào có giá trị. Tuy nhiên, nhiều nghiên cứu cho thấy tần suất lời nói dày đặc của giáo viên có thể làm hạn chế tiềm năng tương tác của người học. Theo Walsh, để tránh điều này, giáo viên cần hiểu rõ mục đích giảng dạy tại một thời điểm nhất định trong bài học để lựa chọn sử dụng ngôn ngữ phù hợp. Khi ngôn ngữ sử dụng và mục đích sử dụng trùng khớp, cơ hội học tập được tạo điều kiện thuận lợi; ngược lại, khi có sự sai lệch đáng kể giữa ngôn ngữ sử dụng và mục tiêu giảng dạy thì cơ hội học hỏi và tiếp thu sẽ bị bỏ lỡ.

Ví dụ, thay vì chấp nhận phản hồi không rõ ràng của người học, giáo viên có thể dẫn dắt người học tham gia đàm phán về ý nghĩa để làm cho thông điệp không rõ ràng ban đầu của họ được làm sáng tỏ. Từ đó, người học có thêm cơ hội sản sinh ngôn ngữ đích. Ngược lại, cơ hội sử dụng ngôn ngữ đích của người học có thể bị bỏ lỡ nếu giáo viên không dành đủ thời gian để người học hình thành phản ứng.

2.3. Khung tự đánh giá lời nói của giáo viên (Self-Evaluation of Teacher Talk)

a. Khái niệm và cơ sở lý luận

Bảng 1. Khung tự đánh giá lời nói của giáo viên (Walsh, 2006, tr.66)

Mode	Pedagogic goals	Interactional features
Managerial	<ul style="list-style-type: none"> *To transmit information. *To organise the physical learning environment. *To refer learners to materials. *To introduce or conclude an activity. *To change from one mode of learning to another. 	<ul style="list-style-type: none"> *A single, extended teacher turn which uses explanations and/ or instructions. *The use of transitional markers. *The use of confirmation checks. *An absence of learner's contributions.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> *To provide language practice around a piece of material. *To elicit responses in relation to the material. *To check and display answers. *To clarify when necessary. *To evaluate contributions. 	<ul style="list-style-type: none"> *Predominance of IRF pattern. *Extensive use of display questions. *Form-focused feedback. *Corrective repair. *The use of scaffolding.
Skills and systems	<ul style="list-style-type: none"> *To enable learners to produce correct forms. *To enable learners to manipulate the target language. *To provide corrective feedback. *To provide learners with practice in sub-skills. *To display correct answers. 	<ul style="list-style-type: none"> *The use of direct repair. *The use of scaffolding. *Extended teacher turns. *Display questions. *Teacher echo. *Clarification requests. *Form-focused feedback.
Classroom context	<ul style="list-style-type: none"> *To enable learners to express themselves clearly. *To establish a context. *To promote oral fluency. 	<ul style="list-style-type: none"> *Extended learner turns. *Short teacher turns. *Minimal repair. *Content feedback. *Referential questions. *Scaffolding. *Clarification requests.

SETT (Khung Tự đánh giá lời nói của giáo viên) là một công cụ sử dụng do Walsh (2006) cùng một số giáo viên thiết kế bằng cách phân tích các bản ghi âm trong lớp học để xác định các đặc điểm tương tác trong lời nói của giáo viên. Có bốn chế độ được chỉ ra trong SETT: (1) Chế độ Quản lý (Managerial mode); (2) Chế độ Tài liệu (Materials mode); (3) Chế độ Kỹ năng và Hệ thống (Skills and

systems mode); và (4) Chế độ Ngữ cảnh lớp học (Classroom context mode); đi kèm mỗi chế độ là các mục tiêu sư phạm và đặc điểm tương tác tương ứng. (xem chi tiết ở Bảng 1).

Chế độ là “những bối cảnh trong lớp học vì mô được sử dụng để đánh giá mối quan hệ giữa ngôn ngữ được sử dụng và mục đích sư phạm” (Walsh, 2013, tr.72). Chế độ Quản lý thường xảy ra vào đầu các lớp học, khi giáo viên điều phối, tổ chức lớp học. Chế độ Tài liệu tạo cơ hội cho người học luyện tập xoay quanh một tài liệu để kiểm tra sự hiểu biết của người học về tài liệu đó. Trọng tâm chính của chế độ Kỹ năng và hệ thống là cho phép người học thực hành các kỹ năng ngôn ngữ (như đọc, nghe...) hay một phương diện trong hệ thống ngôn ngữ cụ thể (như ngữ pháp hay ngữ âm). Chế độ Ngữ cảnh lớp học tập trung vào việc người học thể hiện bản thân và thiết lập bối cảnh lớp học. Ở chế độ này, khả năng nói trôi chảy được chú ý hơn cả.

Nhiều nghiên cứu đã cho thấy Khung SETT vô cùng hữu ích trong việc mô tả và đánh giá lời nói của giáo viên. Bằng cách học về các đặc điểm tương tác của mỗi chế độ, giáo viên có thể tự đào tạo (hoặc được đào tạo) để ý thức rằng việc sử dụng ngôn ngữ và mục đích sư phạm của từng chế độ có mối liên hệ chặt chẽ với nhau, từ đó họ được khuyến khích tăng cường việc tự đánh giá lời nói của mình để nâng cao hiệu quả giảng dạy (Aşık & Gönen's, 2016). Việc nghiên cứu lời nói của giáo viên cũng có mối liên quan mật thiết với các khái niệm cơ hội học tập và năng lực tương tác như được đề cập ở mục 2.1 và 2.2. Sert (2013) chỉ ra rằng lời nói của giáo viên có thể cản trở hoặc hỗ trợ cơ hội sử dụng ngôn ngữ đích của người học, từ đó có ảnh hưởng tích cực hoặc tiêu cực tới năng lực tương tác của họ.

b. Cơ sở thực tiễn

Đại dịch COVID-19 diễn ra trên toàn cầu kể từ đầu năm 2020. Cùng với những sự tiến bộ trong công nghệ, giáo viên đã và đang tổ chức giảng dạy trực tuyến thông qua các nền tảng khác nhau. Việc chuyển đổi từ phương pháp dạy học trực tiếp truyền thống sang trực tuyến đã tạo ra những thách thức lớn cho cả giáo viên và học sinh. Ở bối cảnh trong nước, kết quả nhiều nghiên cứu cho thấy, khi học online, sinh viên nhận định không hài lòng nhất với sự thiếu hụt về tương tác, đặc biệt là ở các môn học Thực hành Tiếng (Nguyen & Dinh, 2020). Người tham gia nghiên cứu cho rằng nội dung liên quan đến thực hành học tiếp nhận hơn bằng hình thức giảng dạy trực tuyến so với hình thức trực tiếp truyền thống. Người học không đủ tự tin vì sự mất cân bằng giữa thời gian để trả lời câu hỏi và sự hạn chế về trình độ ngôn ngữ của họ.

Trong số các công trình tìm hiểu về lời nói của giáo viên trong bối cảnh dạy học trực tuyến, nghiên cứu gần nhất về lời nói của giáo viên trong bối cảnh dạy học online của Izzati và Hamzah (2020) cho thấy lời nói của giáo viên chỉ thể hiện 10 đặc điểm tương tác. Bên cạnh đó, lượt lời của giáo viên chiếm tỉ lệ khá cao trong thời gian giảng dạy.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Đối tượng

Đối tượng của nghiên cứu là ba Giảng viên tiếng Anh được lựa chọn có chủ ý tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Hà Nội. Cả ba Giảng viên (từ đây gọi tắt là A, B và C) đều có học vị Thạc sỹ về Ngôn ngữ và Phương pháp Giảng dạy tiếng Anh. Họ phụ trách dạy ba lớp học tiếng Anh cơ sở của trường, mỗi lớp có từ 20 đến 25 sinh viên năm nhất ở trình độ A2. Các em theo học các chuyên ngành đa dạng của trường như Báo Chí, Truyền thông, Quản trị học... Các Giảng viên sử dụng cả tiếng Anh và tiếng Việt trong quá trình giảng dạy.

Vì bài viết này tập trung vào chất lượng phản hồi của giáo viên, tác giả chọn phương pháp nghiên cứu định tính qua việc phân tích video giảng dạy của ba lớp học thông qua nền tảng dạy trực tuyến Zoom. Dữ liệu là lời nói của giáo viên đã được ghi chép lại. Vì giới hạn của nghiên cứu, tác giả chỉ chọn phân tích lời nói của giáo viên trong hai chế độ là chế độ Tài liệu và chế độ Ngữ cảnh lớp học. Ở chế độ Tài liệu, các lượt lời chỉ xoay quanh ngữ liệu đang được sử dụng, đi kèm mô hình tương tác điển hình IRF (I: Khởi phát, R: Trả lời, F: Phản hồi) với lượt lời của giáo viên dài hơn lượt lời của người học; còn ở chế độ Ngữ cảnh lớp học, người học được cho không gian tương tác đáng kể, với trọng tâm là sự trôi chảy và thông điệp truyền tải hơn là các hình thái được sử dụng để truyền đạt thông điệp đó.

3.2. Quá trình

Tác giả dựa vào quy trình do Walsh - người thiết kế SETT và có biến tấu cho phù hợp với mục đích của nghiên cứu. Quá trình các bước cụ thể như sau:

Bước 1: Tác giả xem ba video bài giảng bằng chế độ ghi hình của Zoom do ba giáo viên chia sẻ. Thời lượng của mỗi video là 45 phút. Tác giả không trực tiếp tham gia vào lớp học;

Bước 2: Tác giả phân tích dữ liệu Video bằng cách sử dụng công cụ SETT để kiểm đếm các đặc điểm tương tác trong lời nói của giáo viên và đưa ra đánh giá về chất lượng;

Bước 3: Tác giả giới thiệu ba giáo viên về SETT, gửi họ phiếu tự đánh giá và hướng dẫn cách điền phiếu tự đánh giá chất lượng lời nói (Phụ lục 1);

Bước 4: Ba giáo viên lần lượt được mời tham gia buổi thảo luận với tác giả để phản ánh chi tiết hơn về các đặc điểm tương tác trong lời nói của họ. Những chiến lược hữu ích cũng được tác giả bàn luận cùng ba giáo viên này để cải thiện lời nói của họ.

3.3. Câu hỏi nghiên cứu

Câu hỏi nghiên cứu	Phương pháp thu thập dữ liệu tương ứng
1. Những đặc điểm tương tác trong lời nói của giáo viên có ảnh hưởng như thế nào đối với cơ hội học tập của người học?	Phân tích video giảng dạy trực tuyến
2. Những chiến lược nào có thể được sử dụng để cải thiện chất lượng lời nói của giáo viên?	- Phiếu tự đánh giá lời nói dành cho giáo viên - Thảo luận trực tiếp với tác giả

4. Kết quả

4.1. Câu hỏi nghiên cứu 1: Những đặc điểm tương tác trong lời nói của giáo viên có ảnh hưởng như thế nào đối với cơ hội học tập của người học?

Tác giả đã chọn lọc ra một số trích dẫn tiêu biểu để minh họa trong các chế độ khác nhau, từng đặc điểm tương tác trong lời nói của giáo viên có thể thúc đẩy, khuyến khích người học tham gia bài học nhiều hơn, sản sinh ra ngôn ngữ trôi chảy và/ hoặc chính xác hơn; hoặc làm cản trở cơ hội học tập của người học.

4.1.1. Những đặc điểm tương tác giúp thúc đẩy cơ hội học tập của người học:

a. Phương pháp giàn giáo (Scaffolding)

Trích dẫn 1:

72. Teacher A (TA): Where do you like to buy clothes?

73. Learner (L): I often buy my clothes in shoppe. In Shopee, clothes cheap and beautiful, and....(người học giữ im lặng 3 giây)

74. TA: Uhm good... You often shop for clothes on Shopee because clothes are nice and they aren't expensive. What else? Do you need to travel?

75. L: Ah no..... freeship..... (người học giữ im lặng 3 giây). E không biết từ vận chuyển là gì ạ.

76. TA: So you can say..... Tôi ko cần phải đi đến cửa hàngko cần....I don't have to.....

77. L: I don't have go the store.

78. TA: 'go the store?'

79. L: Yes I don't have go the store.

80. TA: 'Go to' ... You must say 'I don't have to go to the store', or 'I don't have to travel to the store'. Cả 2 động từ 'have' và 'travel' đều cần đi với 'to'. Can you repeat it?

81. L: I don't have to go to the store.

82. TA: 'Vận chuyển' is 'Deliver'. Mình đang muốn nói giao hàng miễn phí, nhưng mình ko biết từ giao hàng thì mình có thể diễn đạt khác đi: 'I don't have to go to the store or I get free delivery, or do you stay at home or go out?'

83. L: Stay at home.

84. TA: Right. You can stay at home and order. Now can you say it again? Why do you like to buy clothes on Shopee?

85. L: I like to buy clothes on Shopee because they are cheap and beautiful, ...and I can stay at home to order - I don't have to go to the store.

Bình luận: Việc người học gặp khó khăn trong giao tiếp hay truyền tải ý nghĩ là một đặc điểm phổ biến trong các lớp học ngoại ngữ, có thể do người học không biết một từ hoặc cụm từ cụ thể hoặc không có các chiến lược giao tiếp thích hợp. Vì vậy, sự can thiệp kịp thời và bổ sung ngôn ngữ của giáo viên để đáp ứng nhu cầu diễn đạt của học sinh luôn được chú trọng (Walsh, 2002). Có thể thấy phương pháp giàn giáo (Scaffolding) được giáo viên A vận dụng hiệu quả ở trích dẫn trên.

Ở lượt lời 74, giáo viên A đã diễn đạt lại đóng góp của người học (*reformulation*) theo đúng cấu trúc ngữ pháp và cố gắng kéo dài sự đóng góp của người học (*extension*) bằng cách đặt câu hỏi Có/Không để gợi ý cho người học kể thêm một lí do thích mua sắm online. Ngoài ra, sau khi thất bại trong việc gợi ý người học sửa lại lỗi sai ngữ pháp 'go the store' ở lượt lời 78 (tiếng vọng của giáo viên -*teacher echo*- được dùng để chỉ ra lỗi sai của người học), ở lượt lời 80, giáo viên A đã làm mẫu cho câu trả lời của sinh viên (*modelling*) bằng 2 câu trả lời đầy đủ với cấu trúc đúng 'go to' và 'travel to'. Ở lượt lời 82, giáo viên A tiếp tục làm mẫu bằng cách cung cấp thêm cho sinh viên các cách thức diễn đạt khác của việc được giao hàng miễn phí. Có thể thấy nhờ có các kỹ thuật Scaffolding từ giáo viên này, người học đã bước đầu thành công trong việc sản sinh một câu nói hoàn chỉnh về ngữ pháp và ngữ nghĩa ở lượt lời 85. Tác giả nhận định giáo viên A đã sử dụng hiệu quả Scaffolding để đạt được mục tiêu sư phạm (người học có thể diễn đạt bản thân rõ ràng), từ đó thúc đẩy cơ hội học tập và năng lực tương tác của người học.

b. Sửa chữa tối thiểu (Minimal repair)

Trích dẫn 2:

134. Teacher B (TB): What subjects did you like when you were in high school?

135. Learner (L): Subject I would like in my high school is literature becauseliterature teacher is very beautiful and (*người học giữ im lặng 4 giây*).

136. TB: and what...?

137. L: and helpful

138. TB: Good. What else?

139. L: She always try to help a student.

140. TB: That's great. How did she help her students?

141. L: Ah..... If I don't understand, she help me.

142. TB: Okay... That's a good answer, but remember to use the past tense. Em phải nhớ chia đúng thì động từ nhé. The subject that I liked when I was in high school was Literature. My Literature teacher always tried, tried.....not try..... to help a student. Và không phải "I don't understand"..... When I didn't understand the lesson, she helped me.

Bình luận: Trích dẫn này được lấy từ Chế độ Ngữ cảnh lớp học trong video bài giảng của giáo viên B, với nhiệm vụ là sinh viên có thể nói về việc học của họ trong quá khứ. Có thể thấy rằng khi thấy người học gặp lỗi sai trong chia thì động từ ở lượt lời 135, giáo viên B đã không sửa ngay mà trì hoãn nó tới lượt lời 142, sau khi gợi ý và động viên để người học có thể tiếp tục mở rộng câu trả lời của mình ở lượt lời 139 và 141. Trong Chế độ Ngữ cảnh lớp học, với mục tiêu sư phạm là người học có thể diễn đạt thành công ý nghĩ của bản thân, sự trôi chảy được chú trọng hơn là tính chính xác. Việc giáo viên tham gia hạn chế việc sửa lỗi và trì hoãn nó đã tạo cơ hội cho người học tự tin hoàn thành câu trả lời của mình (Alsaadi & Atar, 2019).

c. Sự kết hợp của câu hỏi biểu lộ (display questions) và câu hỏi tìm kiếm thông tin (referential questions)

Trích dẫn 3:

211. Teacher C (TC): What does the word 'return' mean? Which letter do you match it with question 1?

212. Learner 1 (L1): Question 1 - c. 'Return' means 'brings something back to somebody'

213. TC: That's correct. How do you spell the word 'return'?

214. L1: 'R-E-T-U-R-N'

215. TC: Very good. When do the students have to return their library books?(giáo viên thấy có học sinh xin phát biểu) You, please. (giáo viên gọi người học 2)
216. Learner 2 (L2): By the end of term. Otherwise they have to pay for them.
217. TC: Great explanation. Have you ever paid for a book because you forgot to return it to the library?
218. L2: Never....Well...You know I am a hard-working studentI always read books in the library and If I have to bring them home, I always return them on time.
219. Learner 3 (L3): (người học 3 chen vào) I have never seen you in the library.
220. TC: (giáo viên phản hồi người học 3) Really? Come on....Are you teasing him?....By the way, what is your answer for question 2? What does the word 'lend' mean?
221. L3: Question 2 – d. 'lend' means 'allow somebody to use something that belongs to you'.
222. TC: That's right. Do you often lend things to your friends?
223. L3: Lend? Yes.....(người học giữ im lặng 3 giây). My best friend ask for me something.
224. TC: Your best friend borrowed something from you? What was it?Your friend borrowed money from you or what?
225. L3: Yeah... she borrowed some money, not much, but never return.

Bình luận: Trong trích đoạn trên, giáo viên C đã linh động trong việc lựa chọn loại câu hỏi thích hợp cho từng đối tượng người học. Ở lượt lời 211 và 213, câu hỏi biểu lộ (*display question*- những câu hỏi mà giáo viên đã biết câu trả lời) mà giáo viên C đặt ra ở trường hợp này được cho là phù hợp với người học ở trình độ thấp, vì mục tiêu của dạng câu hỏi này là để đánh giá liệu người nghe có trả lời được câu hỏi xoay quanh tài liệu học hay không. Tuy nhiên có thể thấy rằng ở lượt lời 217, giáo viên C đã đặt thêm dạng câu hỏi tìm kiếm thông tin (*referential questions*, hay *information-seeking questions*) cho sinh viên 2. Có thể suy đoán được từ đoạn thảo luận, sinh viên 2 có trình độ nổi trội hơn (minh chứng ở việc người học dùng được từ "Otherwise" đúng văn cảnh, thay vì giải thích bằng cách nhắc lại câu gốc trong tài liệu 'If you don't return your library books by the end of term, you will have to pay for them'). Với sinh viên này, giáo viên C chủ động đặt câu hỏi mở để khơi gợi chuỗi suy nghĩ cho người học, tạo thêm cơ hội cho sinh viên này sản sinh ra chuỗi diễn ngôn dài và tự do hơn, với từ vựng và cấu trúc ngữ pháp phức tạp hơn. Thêm vào đó, sau khi đặt câu hỏi biểu lộ cho sinh viên 3 ở lượt lời 220, giáo viên C đặt thêm cho người học này một câu hỏi tìm kiếm thông tin ở lượt lời 222. Tuy rằng sinh viên 3 chưa trả lời được ngay, giáo viên đã cho sinh viên thời gian chờ để suy nghĩ (ở lượt lời 223) và gợi ý cho sinh viên ở lượt lời 224. Không chỉ dừng ở việc đặt câu hỏi biểu lộ để kiểm tra mức độ hiểu câu hỏi trong tài liệu, giáo viên C đang muốn đo lường mức độ nhận thức tiềm ẩn và tăng thêm cơ hội sản sinh ngôn ngữ đích cho người học.

4.1.2. Những đặc điểm tương tác làm cản trở cơ hội học tập:

a. Lượt lời kéo dài của giáo viên (Long teacher turns)

Trích dẫn 4:

96. TB: Tell me about your favourite book.
97. L1: My favourite book.....isah ... (người học giữ im lặng 2 giây)
98. TB: What type of books do you like? Please answer the question.
99. L1: It is... books about stars.....(người học giữ im lặng 2 giây)
100. TB: Okay ...because...you don't know? okay.... what about you? What type of books do you like? You, please (giáo viên mời người học khác)
101. L2: I like novels.
102. TB: Good..... Can you tell me the name of your favourite novel?
103. L2: Nguyễn Nhật Ánh ạ.
104. TB: Why? có thể là vì nội dung nó hay, hoặc nhân vật thú vị...
105. L2: Novel has interesting.....
- 106: TB: Novel has interesting sto.....(giáo viên chờ 2 giây) no?..... interesting stories

107. L2: Yes. Novels has interesting stories andand I think.... Interesting....

108. TB: Interesting characters. So you like books written by Nguyễn Nhật Anh because they have interesting stories and characters. What else? (*giáo viên chờ 2 giây*) ... No one?

109. TB: Okay..... You know....There are a lot of types of books, novels, science fiction, comics, romantic comedies.... it's important to read lots of different kinds of literature and magazines to enrich your knowledge. Okay, do you understand? Next, tell me

Bình luận: Trong phần trích dẫn trên, có thể thấy rằng độ dài và số lượng lượt lời của giáo viên B nhiều hơn hẳn so với người học. Ở lượt lời 99, người học đang gặp khó khăn trong việc tìm ý và cần thêm thời gian để phát biểu suy nghĩ của mình, tuy nhiên giáo viên B chỉ đứng lại chờ vài giây và chuyển sang mời người học thứ 2. Ở lượt lời 106 và 108, giáo viên B “chốt” lại lời của người học (latching) bằng cách “lấp đầy khoảng trống” để cuộc thảo luận tiếp diễn một cách trôi chảy. Cuối cùng, giáo viên B kết thúc chuỗi hội thoại bằng lời thoại dài ở lượt lời 109.

Giải thích cho hiện tượng “lấp đầy khoảng trống” này, Steve (2002) nhận định có thể do người dạy nóng lòng muốn mời những người học khác chưa có cơ hội phát biểu, hoặc vì họ muốn chuyển sang một hoạt động mới. Vì vậy họ chọn cách “lấp đầy khoảng trống” từ gợi ý ngôn ngữ trước đó của người học. Bên ngoài tưởng chừng giống như một cuộc hội thoại trôi chảy giữa người dạy và người học, tuy nhiên theo Steve, thực tế việc giáo viên “cho người học ăn lời thoại” sẽ làm người học mất đi cơ hội được hiểu rõ hơn về chủ đề và phát hiện những vấn đề mình đang gặp phải (tr.14). Người học vốn nên được cho thêm thời gian để tạo dựng câu trả lời của mình và những đóng góp của họ vốn đã có thể được giáo viên khai thác để khuyến khích họ kéo dài chuỗi diễn ngôn. Rõ ràng, duy trì giao tiếp chủ yếu dựa vào những gì đã được phát biểu trước đó, cho nên việc mở rộng diễn ngôn sẽ tạo cho học sinh cơ hội để thực hành giao tiếp hiệu quả trên mọi phương diện (nói cái gì, nói khi nào và nói như thế nào). Có thể nhận thấy rằng, người học chưa có được cơ hội để thể hiện đầy đủ suy nghĩ của bản thân như mục tiêu sư phạm của chế độ Ngữ cảnh lớp học.

b. Tiếng vọng của giáo viên (Teacher echo)

Trích dẫn 5:

318. TA: If you were a millionaire, what would you do?

319: L1: If I were a millionaire, I would buy a villa that has a yard, a swimming pool, a.....uhm... a swimming pool for..... (*người học im lặng 2 giây*)

320. TA: So you would buy a villa. Oh great!

321: L1: Yes yes....I would buy a villa, a really big villa in the countryside.

322. TA: In the countryside?

323. L1: Yeah.... So it is big for my family. They will be very happy and they...(*người học im lặng 2 giây*)

324: TA: I'm sure they will be happy....

325. L1: Yes....

Bình luận: Tiếng vọng của giáo viên (việc giáo viên lặp lại câu trả lời của người học) là một hiện tượng thường thấy trong các lớp học ngoại ngữ với những mục đích nhất định như khuyến đại âm thanh để cả lớp có thể nghe thấy, làm rõ câu trả lời của người học hay đơn giản là sửa lỗi cho họ. Trong trích dẫn trên, đóng góp của người học ở lượt lời 319, 321 và 323 chỉ đơn thuần được giáo viên A lặp lại mà không rõ tiếng vọng đó có chức năng cụ thể gì. Ngược lại, *teacher echo* đã làm gián đoạn dòng chảy của diễn ngôn, khiến người học lạc ra khỏi mạch trình bày. Nếu giáo viên A kéo dài thời gian đợi và cho phép người học hoàn thành trọn vẹn câu trả lời của mình, người học có lẽ sẽ có thể có cơ hội sản sinh một lượng ngôn ngữ dồi dào và phức tạp hơn. Cũng cần lưu ý rằng, việc lạm dụng tiếng vọng chính là làm tăng lượt lời của giáo viên và làm giảm đi lượt lời của người học, từ đó ảnh hưởng tới độ trôi chảy trong diễn ngôn của người học – trọng tâm trong mục tiêu sư phạm của Chế độ Ngữ cảnh lớp học. Vậy nên giáo viên cần phải biết khi nào và tại sao họ sử dụng tiếng vọng và biết cách sử dụng nó ở mức độ hợp lí.

4.2. Câu hỏi nghiên cứu 2: Những chiến lược nào có thể được sử dụng để cải thiện chất lượng lời nói của giáo viên?

Trong cuộc thảo luận giữa tác giả với những người tham gia nghiên cứu - đồng thời là người giảng dạy, các giáo viên đều nhận thấy rằng khi đi vào phiếu tự đánh giá SETT, họ có thêm cơ hội trải nghiệm phân tích nhiều mặt của sự tương tác trong lớp học cũng như nâng cao nhận thức về việc đồng xây dựng các tương tác cùng với người học một cách có ý nghĩa. Buổi thảo luận với tác giả cũng đã giúp họ phân nào nhận thức rõ hơn về tác dụng và hạn chế của một số đặc điểm tương tác của lời nói trong việc thúc đẩy hoặc cản trở cơ hội học tập của người học dựa trên bối cảnh cụ thể. Trong cuộc thảo luận, những vấn đề, thử thách trong giảng dạy trực tuyến đã được bàn luận. Dựa trên những chiêm nghiệm của người tham gia nghiên cứu, tác giả đã cùng họ thống nhất những chiến lược như sau.

4.2.1. Thay đổi quy trình IRF truyền thống

Chiêm nghiệm của giáo viên:

#1. *“Ở chế độ Tài liệu, tôi thấy sử dụng mô hình tương tác truyền thống IRF quá nhiều có thể dẫn tới nhàm chán. Khi đó giáo viên luôn là người nắm quyền dẫn dắt, có những sinh viên đã biết rõ câu trả lời sẽ cảm thấy không hứng thú khi nghe cô nói nữa. Và không phải lúc nào IRF cũng được như ý, ví dụ như khi học sinh hoàn toàn không trả lời được câu hỏi thì tôi cũng sẽ khó đưa ra feedback (phản hồi) theo hướng mà mình mong muốn”* (Giáo viên A)

Chiến lược để cải thiện chất lượng lời nói: Thay đổi quy trình IRF truyền thống

Quy trình IRF có thể đôi lúc không thực sự hữu ích cho việc thúc đẩy khả năng sản sinh ngôn ngữ cho người học bởi vì đích đến cuối cùng của quy trình này là tìm kiếm một câu trả lời đúng. Việc giáo viên kiểm soát diễn ngôn đồng nghĩa với việc người học có thể bị giảm cơ hội để tự do phát biểu và mở rộng ý tưởng của mình (Thomos, 2012). Cullen (2002) đề xuất giáo viên có thể làm nhiều điều hơn là chỉ khen ngợi khi người học trả lời đúng vì những phản hồi như vậy được coi là tín hiệu đóng chuỗi tương tác. Người dạy có thể làm phần Phản hồi của mình (chữ F cuối cùng - Feedback) ý nghĩa hơn bằng cách đặt thêm các câu hỏi mở cho người học để thúc đẩy họ xây dựng, mở rộng, hoặc làm rõ câu trả lời của mình. Theo Suryati (2016), cách làm này có thể làm rõ thông điệp của người học, đồng thời xây dựng sự tương tác giữa giáo viên và học sinh, và trên hết tăng cơ hội sử dụng ngôn ngữ đích của người học.

Ngoài ra, ở bước đầu của quy trình (Initiation), người đề xướng không nhất thiết phải luôn là giáo viên. Giáo viên có thể tạo cơ hội cho người học tự do đưa ra một câu hỏi thuộc một chủ đề nhất định nào. Nghiên cứu được thực hiện bởi Slimani (1989) đã chỉ ra rằng sinh viên của lớp ông hứng thú và tham gia tích cực hơn hẳn vào bài học khi họ được tự do lựa chọn nội dung đề thảo luận. Cách làm này đặc biệt hữu ích trong Chế độ Ngữ cảnh lớp học.

4.2.2. Sửa chữa hiệu chỉnh cho những nhiệm vụ chủ trọng vào tính chính xác (Corrective Repair)

Chiêm nghiệm của giáo viên:

#2. *“Tôi tự nhận thấy phần chữa bài của tôi trong phần bài Đọc và Nghe hơi nhanh. Sau khi đối chiếu với SETT, tôi thấy tôi là người phản hồi chính và có lượt lời dài. Đa phần các em nói đáp án, tôi sẽ nhận xét Đúng hoặc Sai và sau đó tự giải thích phương án đúng. Tôi cũng để ý khi dạy online, ngoại trừ kỹ năng Nói, với các kỹ năng Đọc, Viết đa phần các em thích viết vào khung chat hơn là bật mic phát biểu... Vì thời gian có hạn và nội dung trong lịch trình dày, nhiều khi tôi phải đưa ra phản hồi nhanh và ngắn gọn...Bản thân tôi cũng chưa hài lòng vì không đầu tư được nhiều thời gian cho mỗi phản hồi để khuyến khích các em nói nhiều hơn”* (Giáo viên B).

Chiến lược để cải thiện chất lượng lời nói: Sử dụng Sửa chữa hiệu chỉnh

Việc sử dụng phản hồi thích hợp mỗi khi người học mắc lỗi trong quá trình tương tác là điều cần thiết để tạo ra ảnh hưởng tích cực trong việc tiếp thu ngôn ngữ của họ. Trong đó, quy trình sửa chữa hiệu chỉnh đề xuất bởi Seedhouse (2004) được tác giả cùng những người tham dự thống nhất sử dụng để giảm thiểu những sai lầm mà người nói mắc phải trong quá trình tương tác. Nếu thời gian cho phép, đối với một số nhiệm vụ hướng đến độ chính xác, thay vì giáo viên đưa ra câu trả lời tức thì, Seedhouse gợi ý trình tự sửa chữa nên bắt đầu từ việc (1) học sinh tự sửa (*student self-repair*), (2)

được học sinh khác sửa cho mình (*other students' repair*) và cuối cùng là (3) được giáo viên sửa (*teacher repair*) (Phụ lục 2).

Chiến lược này lấy học sinh làm trung tâm và nó có thể tạo ra nhiều cơ hội học tập cho cả người sửa và người được sửa. Tác giả cho rằng, khi đưa ra phản hồi, giáo viên cũng cần nên chú ý tới động lực của người học. Đồng quan điểm với tác giả, giáo viên B cũng nhấn mạnh cách thức này sẽ giúp người học ấn tượng về lỗi của mình hơn và ghi nhớ sâu hơn cách sửa chữa.

4.2.3. Chuyển mã ngôn ngữ (*Code-switching*)

Chiêm nghiệm của giáo viên:

#3. “*Trong dạy học ngoại ngữ, tôi hiểu được việc sử dụng được ngôn ngữ đích để giảng dạy là lí tưởng. Tuy nhiên trong thực tế, với lớp có trình độ ngoại ngữ thấp, tôi e rằng giải thích 100% bằng tiếng Anh thì sinh viên sẽ không hiểu được và cứ như vậy để thông tin trôi tuột đi... Theo trải nghiệm của tôi, sinh viên nhiều lúc không hiểu nhưng không chủ động hỏi lại.... học online các em còn thường xuyên thông báo mạng có trục trặc nên không nghe rõ hướng dẫn hay giải thích của cô giáo. Những lúc như vậy tôi phải chuyển sang dùng tiếng Việt để đảm bảo chắc chắn các em hiểu được yêu cầu phải làm gì, từ đó hiểu bài hơn và tự tin thực hiện yêu cầu của giáo viên hơn. Ngoài ra khi chiếu phần Video tham khảo trong sách....đó là 1 video khó và không có transcript...tôi là người chủ yếu nói, dịch nghĩa các từ vựng xuất hiện và nội dung của video.*

Tác giả: Tôi quan sát thấy không có bài tập trước và sau khi chiếu video để sinh viên thảo luận hay trình bày ý kiến. Như vậy việc chiếu video có mục đích cụ thể nào không?

Giáo viên C: Tôi chỉ chiếu video để giới thiệu cho sinh viên về nền văn hoá của nước Anh. Nếu không dùng tiếng Việt để giải thích, tôi e rằng sinh viên sẽ không có động lực để xem hết video, chưa nói đến việc đường truyền mạng không ổn định, các em xem video có thể bị giật, lag....

Tác giả: Vậy nếu được dạy lại tiết học, có có bỏ video đó ra khỏi nội dung giảng dạy không?

Giáo viên C: Tôi vẫn sẽ giữ nguyên. Khi tôi dịch nội dung video, sinh viên hiểu được và cảm thấy hứng thú hơn....”

Chiến lược để cải thiện chất lượng lời nói: Sử dụng Chuyển mã ngôn ngữ

Trong bối cảnh dạy học online, giáo viên của các lớp học ngoại ngữ nói chung và các lớp ở trình độ thấp nói riêng gặp những thách thức nhất định như được đề cập trong trải nghiệm kể trên. Việc chuyển mã ngôn ngữ có thể giúp giáo viên khắc phục phần nào các sự cố giao tiếp. Nó được thừa nhận là một kênh tương tác cho cả người học và người dạy để đạt được mục tiêu sư phạm (Sert, 2013). Tuy rằng *code-switching* chưa được liệt kê như một đặc điểm tương tác trong lời nói của giáo viên trong SETT, đã có nhiều nghiên cứu nhấn mạnh về vai trò của chuyển mã ngôn ngữ trong việc tăng cơ hội học tập cho học sinh, đặc biệt trong Chế độ Tài liệu (Aşık và Gönen, 2016). Hơn nữa, việc sử dụng ngôn ngữ thứ nhất (L1) từ lâu cũng đã được chứng minh là sẽ đem lại lợi ích ở những giai đoạn nhất định trong quá trình phát triển nhận thức của người học, cụ thể người học ở trình độ thấp và trung sẽ hưởng lợi hơn cả. Trên hết, những câu hỏi liên quan đến việc sử dụng chuyển mã ngôn ngữ như *tại sao, khi nào, như thế nào và với mức độ, tần suất nào cần phải được cân nhắc kĩ lưỡng.*

5. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy trong Chế độ Tài liệu và chế độ Ngữ cảnh lớp học, lời nói của các giáo viên trong nghiên cứu có thể có tác động thúc đẩy hoặc cản trở cơ hội sử dụng ngôn ngữ của người học. Cụ thể, phương pháp giảng dạy, sửa chữa tối thiểu, sự kết hợp giữa câu hỏi biểu lộ và câu hỏi tìm kiếm thông tin có thể góp phần làm gia tăng sự tiếp xúc ngôn ngữ của người học, từ đó có tác động tích cực tới việc phát triển năng lực tương tác của họ. Ngược lại, lượt lời kéo dài của giáo viên và việc lạm dụng tiếng vọng sẽ làm cản trở cơ hội tiếp xúc ngôn ngữ của người học. Bên cạnh đó, tác giả cùng các giáo viên sau chiêm nghiệm cũng đưa ra các đề xuất để cải thiện chất lượng lời nói, ví dụ như sử dụng quy trình sửa chữa hiệu chỉnh hay linh động quy trình IRF truyền thống. Ngoài ra tác giả cùng các giáo viên đồng ý rằng chuyển mã ngôn ngữ có hiệu quả nhất định trong giai đoạn phát triển nhận thức của người học và nên được đưa vào khung SETT như một trong các đặc điểm tương tác của lời nói.

Bài viết này còn một số hạn chế như chưa có sự đối sánh chi tiết giữa việc sử dụng SETT ở các lớp học trực tiếp và trực tuyến nên chưa chỉ ra được có sự khác biệt nào về đặc điểm lời nói của giáo viên ở hai bối cảnh này không. Bài viết mới lí giải được một số trường hợp sự lựa chọn lời nói của giáo viên làm cản trở cơ hội học tập của người học một phần là do tác động bên ngoài (trong nghiên cứu này là bối cảnh dạy học online). Ngoài ra, đề xuất cho các nghiên cứu sau này sẽ bao gồm việc phân tích thêm video giảng dạy của giáo viên sau bước thảo luận với tác giả để chứng minh tính hiệu quả của SETT trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Aşık, A., & Gönen, S.I.K. (2016), Pre-service EFL teachers' reported perceptions of their development through SETT experience, *Classroom Discourse*, 7(2), 164-183.
2. Alsaadi, N. S. M., & Atar, C. (2019), Wait-time in material and classroom context modes. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 53-69.
3. Dinh, P.L., & Nguyen, T.T. (2020), Pandemic, social distancing, and social work education: students' satisfaction with online education in Vietnam, *Social Work Education*, 39(8), 1074-1083.
4. Kramsch, C. (1986), From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*, 70 (4): 366-372.
5. Mercer, N. (1995), *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
6. Izzati, N. & Hamzah. (2020), The use of teacher talk through online teaching and learning process in EFL classroom during the COVID-19 Pandemic, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 539, 8-13.
7. Paul, D. (2003), *Teaching English to Children in Asia*. Asia: Longman.
8. Seedhouse, P. (2004), *The interactional architecture of the language classroom : a conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell Pub.
9. Sert, O. & Walsh, S. (2013), The interactional management of claims of insufficient knowledge in English language classrooms. *Language and Education*, 27(6), 542-565.
10. Walsh, S. (2002), Construction or Obstruction: Teacher Talk and Learner Involvement in the EFL Classroom. *Language Teaching Research* 6 (1): 3-23.
11. Walsh, S. (2006), *Investigating Classroom Discourse*. New York: Routledge.

Investigating teacher talk in online English classrooms

Abstract: The vital role of teacher talk in foreign language classrooms has been studied for many years. Inevitably, quality talk (rather than quantity) is significantly effective in developing learners' interactional competence. Specifically, teacher talk helps learners understand the lesson better, increase teacher-student interaction and maximise their exposure to the target language. During the Covid-19 pandemic, online teaching and learning has become prevalent. Therefore, this article aims to raise teachers' awareness of the importance of their talks in online classrooms in promoting learners' opportunities for language development; to critically evaluate the quality of teacher talk in three online classes through SETT grid (Self-Evaluation of Teacher Talk); and to provide strategies to improve the quality of teacher talk.

Key words: teacher talk; SETT (Self-Evaluation of Teacher Talk); learning opportunities; online language classrooms; interactional competence.