DOI: 10.56794/KHXHVN.9(189).121-128

# Ứng dụng các phương thức chữa lỗi cho sinh viên trong các tiết dạy nói tiếng Anh

**Nguyễn Thị Chung*, Dương Kim Huệ****

Nhận ngày 28 tháng 5 năm 2023. Chấp nhận đăng ngày 20 tháng 8 năm 2023.

**Tóm tắt:** Vai trò của phương thức chữa lỗi trong các giờ dạy kỹ năng nói tiếng Anh của giáo viên đối với sinh viên đôi khi còn chưa được chú trọng một cách hợp lý, khiến cho sinh viên vẫn còn mắc nhiều lỗi trong khi nói tiếng Anh. Nghiên cứu này được thực hiện thông qua quan sát ghi chép việc sửa lỗi trong các giờ dạy nói tiếng Anh của giáo viên và bảng câu hỏi khảo sát để tìm hiểu vai trò của các phương thức chữa lỗi khác nhau trong các tiết dạy nói trên lớp cho sinh viên không chuyên năm thứ nhất tại Trường Đại học Công Nghiệp Hà Nội. Từ đó có thể đánh giá được phần nào tính hiệu quả của các phương thức này để áp dụng cho hiệu quả và hợp lý trong việc nâng cao chất lượng kỹ năng nói cho sinh viên năm thứ nhất học tiếng Anh ngành Điện - Điện tử nói riêng và cho các sinh viên chuyên ngành khác nói chung.

**Từ khóa:** Phương thức chữa lỗi, giờ dạy nói tiếng Anh, quan sát ghi chép, đánh giá, áp dụng.

**Phân loại ngành:** Ngôn ngữ học

**Abstract:** The role of corrective feedback in English speaking lessons for the first year students at Hanoi University of Industry sometimes is not properly focused, causing the students make a lot of mistakes when speaking English. This study is conducted through classroom observation, taking notes of teachers' error correction during English speaking classes and survey questionaire in order to find out its role of various correction methods for the first year non – English majored students, from which it is possible to partially assess the effectiveness of these methods to apply reasonably for first-year students of Electrical and Electronics in particular and other students belonging to different majors in general.

**Keywords:** Correction methods, English speaking lessons, classroom observation, assess, apply.

**Subject classification:** Linguistics

## 1. Đặt vấn đề

Việc chỉ ra lỗi sai là vô cùng cần thiết trong các môn học khác nói chung và môn tiếng Anh nói riêng. Bởi trong thực tế, khi học tiếng Anh, sinh viên ít khi thực hành đúng ngay lần đầu. Nếu giáo viên cứ để cho sinh viên mắc lỗi, tức là họ đã vô tình ủng hộ các lỗi sai mà sinh viên mắc phải. Rất nhiều giáo viên e ngại rằng nếu họ không sửa lỗi, họ sẽ càng làm tăng việc "sản sinh" ra lỗi, tạo thành một lối mòn trong cách sử dụng ngôn ngữ, rất khó sửa sau này do đối với hầu hết các giáo viên, sửa lỗi nói tiếng Anh của sinh viên là một trong những nhiệm vụ khó chịu nhất vì nó có nhiều khả năng mang tính chủ quan hơn do các biến số cá nhân như kiến thức nền tảng, cách phát âm và tính tự phát như những phần có ảnh hưởng (Cohen, 1990; Hughes, 2002). Quan điểm nên sửa lỗi cũng được nhiều sinh viên ủng hộ, bởi họ luôn mong muốn giáo viên sửa lỗi cho họ để giúp họ tránh mắc phải ở các lần học và thực hành giao tiếp sau này. Tuy nhiên, chúng ta biết rằng đôi khi cách sửa lỗi của giáo viên cũng gây ảnh hưởng rất lớn tới hiệu quả của việc học ngoại ngữ của sinh viên. Nếu sửa lỗi không đúng phương pháp thì đôi khi có thể dẫn tới phản tác dụng, khiến người học không còn hứng thú và e dè hơn khi học tập, điều này rất không có lợi trong việc học ngôn ngữ mới. Vì vậy, chúng tôi đã tiến hành nghiên cứu ứng dụng các phương thức chữa lỗi trong các tiết dạy nói tiếng Anh và đánh giá tính hiệu quả của các phương thức này để từ đó có những biện pháp cụ thể giúp sinh viên nói tiếng Anh tốt hơn trong tương lai.

*, ** Trường Ngoại ngữ - Du lịch, Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội.
Emai: chungnt@haui.edu.vn

**2. Phương pháp nghiên cứu**

Chúng tôi tiến hành nghiên cứu bằng việc thực hiện khảo sát giờ dạy nói tiếng Anh cho sinh viên năm thứ nhất hệ đại học tại Trường Đại học Công Nghiệp Hà Nội trong thời gian 10 tuần vào học kỳ 2, năm học 2022-2023, với đối tượng là sinh viên không chuyên tiếng Anh, thuộc 5 ngành học: Điện, Tự động hóa, Công nghệ Kĩ thuật Nhiệt, Điện tử, Kỹ thuật máy tính. Tất cả các sinh viên này đều tham gia học học phần tiếng Anh Điện - Điện tử cơ bản 2. Học phần tiếng Anh Điện - Điện tử cơ bản 2 bao gồm 5 tín chỉ, trong đó: 40 tiết sinh viên học trực tiếp trên lớp với giáo viên trong 10 tuần, mỗi tuần sinh viên học 2 buổi học với thời gian 100 phút/1 buổi (2 tiết) và 35 tiết sinh viên tự học trên trang học trực tuyến eop.edu.vn trước mỗi buổi học trực tiếp với sự giám sát của giáo viên thông qua các báo cáo việc học trên trang học trực tuyến. Đối với chương trình học trên lớp, học phần tiếng Anh Điện - Điện tử cơ bản 2 gồm 10 đơn vị bài học. Mỗi bài học tương ứng với một chủ đề khác nhau và được thiết kế từ 4-5 hoạt động, bao gồm 1 hoạt động khởi động và 3-4 hoạt động học tập. Tại lớp học trực tiếp, sinh viên phải vận dụng kiến thức và các kỹ năng mà họ đã tự học trên trang học trực tuyến để thực hiện các hoạt động nói.

Phương pháp ghi âm, quan sát và bảng câu hỏi điều tra cũng được chúng tôi sử dụng cho nghiên cứu này. Các tương tác giữa người dạy và người học được ghi âm, sau đó được sao chép và mã hóa chính xác dựa trên khung với mục đích đo lường tất cả dữ liệu theo tần suất xuất hiện của từng phản hồi và lượng tiếp thu của người học (Lyster và Ranta, 1997). Tác giả đã thực hiện quan sát và ghi âm thông tin việc giảng dạy của 3 giáo viên trong 6 tiết học trong vòng 300 phút với 6 lớp học khác nhau (khoảng 150 sinh viên) để biết được các phương thức chữa lỗi trong các giờ dạy nói tiếng Anh được áp dụng bởi ba giáo viên và tính thường xuyên sử dụng các hình thức phản hồi sửa lỗi nói. Ba giáo viên trong nghiên cứu đều ở độ tuổi 26-31 và có 3-4 năm kinh nghiệm giảng dạy và đều có bằng Thạc sĩ. Tuy nhiên, khi thực hiện quan sát, tác giả không tiết lộ cho các giáo viên biết mục đích nghiên cứu của mình. Ngoài ra, một phân tích về tính hiệu quả của các phương thức sửa lỗi được áp dụng bởi giáo viên thông qua phản hồi của sinh viên sau khi giáo viên gợi ý. Sau đó là tỷ lệ phần trăm ý kiến của sinh viên được tính toán dựa trên số lượng tham gia dựa theo thang tiêu chí: đồng ý cao, đồng ý, trung lập, không đồng ý và rất không đồng ý trong các câu hỏi khác nhau và cuối cùng đã được đặt trong bảng được chỉ định.

**3. Cơ sở lý thuyết**

Đầu thế kỷ XX, lỗi ngôn ngữ được coi là sự sử dụng ngôn ngữ lệch chuẩn không mong muốn và mục tiêu của giáo viên là giảm thiểu những lỗi này bằng mọi cách (George, 1972). Tuy nhiên, vào đầu những năm 60, các lỗi ngôn ngữ bắt đầu được xem xét bởi các chuyên gia ngôn ngữ một cách tích cực hơn, như là dấu hiệu của sự tiến bộ. Corder (1974) đã chỉ ra tầm quan trọng của các lỗi mà người học mắc phải theo nhiều cách. Ông chỉ ra rằng, lỗi của người học là quan trọng đối với giáo viên vì chúng chỉ ra lượng thông tin mà người học có được, và sau đó giáo viên có thể sửa lỗi cho người học theo nhu cầu trong quá trình học tập.

Tương tự, Hendrickson (1978) cho rằng, lỗi ngôn ngữ là một phần tự nhiên của việc học, và việc phân tích có hệ thống các lỗi có thể giúp các nhà nghiên cứu và giáo viên hiểu quá trình tiếp thu ngôn ngữ tốt hơn. Ông cũng nhấn mạnh 5 câu hỏi quan trọng: (a) Có nên sửa lỗi không? (b) Khi nào nên sửa lỗi? (c) Lỗi nào nên trở nên chuẩn xác? (d) Nên sửa lỗi như thế nào? (e) Ai nên sửa lỗi?

Ngoài ra, có một số nhà nghiên cứu đã tin rằng, tự sửa lỗi là phương pháp học tập hiệu quả nhất (Pishghadam, Hashemi, Kermanshahi, 2011; Ibarrola, 2009). Theo những nhà nghiên cứu này, khi người học có thể sửa lỗi cho chính họ, điều này cho thấy rằng họ nhận thức được chính xác cái lỗi cần sửa hoặc họ đã có hình thức thay thế trong đầu rồi. Dựa trên cuộc tranh luận này, hiện tại nghiên cứu tìm ra hiệu quả của việc sửa lỗi và tác động của nó đối với động lực của người học.

Corder (1973) lập luận rằng, việc nghiên cứu lỗi của người học cũng có những ứng dụng thực tế cho giáo viên ngoại ngữ: lỗi cung cấp thông tin phản hồi; lỗi chỉ ra cho giáo viên điều gì đó về hiệu quả của tài liệu giảng dạy và kỹ thuật giảng dạy của giáo viên, đồng thời chỉ cho người dạy biết phần nào giáo trình mà họ đang theo đã được học hoặc dạy đầy đủ chưa và có cần được chú ý thêm không. Chúng cho phép người dạy quyết định liệu có nên dành nhiều thời gian hơn cho hạng mục đang làm hay không. Đây là giá trị của việc nghiên cứu các lỗi. Đối với việc soạn giảng cho một nhóm người học mới, thì việc nghiên cứu lỗi cung cấp thông tin để thiết kế giáo trình bổ trợ hoặc chương trình dạy lại (Corder, 1973: 262). Về tình trạng lỗi trong giảng dạy ngôn ngữ, Khansir (2010) cho biết, điều quan trọng là giáo viên phải nhận thức được quan điểm cơ bản rằng các lỗi như một phần tự nhiên và không thể thiếu của quá trình học tập, không nên được dung thứ cũng như sửa thừa. Do đó, mục tiêu chính của việc giảng dạy ngoại ngữ là phát triển khả năng giao tiếp bằng ngôn ngữ đích của người học. Tuy nhiên, điều chắc chắn là lỗi là một phần không thể thiếu trong việc học ngoại ngữ, hoặc là một phần tự nhiên trong quá trình của người học dần hướng tới sự phát triển năng lực giao tiếp, và người học nên được phép thực hiện một số loại lỗi nhất định, những lỗi không ảnh hưởng nhiều đến giao tiếp của họ. Điều này chỉ ra rằng, lỗi là một phần trong quá trình phát triển ngôn ngữ của người học, đó là một dấu hiệu cho thấy người học đang học. Điều quan trọng là các lỗi có thể được hướng dẫn để giúp người học, giáo viên ngôn ngữ, người thiết kế giáo trình trong việc tiếp thu ngôn ngữ thứ hai. Pakdel và Khansir (2017: 115) cho rằng: "Phân tích lỗi là một trong những chủ đề quan trọng chính của Ngôn ngữ học ứng dụng có thể được sử dụng để thúc đẩy và cải thiện các chiến lược giảng dạy ngôn ngữ trong lớp học ngoại ngữ". Chính vì vậy, trong khi thực hành nói tiếng Anh, điều quan trọng đối với người giáo viên là hướng dẫn người học tìm hiểu, khám phá và sáng tạo theo ý của mình. Nhưng không phải lúc nào người học cũng làm được ngay và kể cả khi người học còn lúng túng hoặc sai thì giáo viên phải nắm bắt, hiểu ý muốn nói của người học, chủ động sửa hoặc gợi ý cho người học tự sửa lỗi. Dựa vào tình huống vấn đề đặt ra và những yêu cầu về kiến thức, kỹ năng mà chúng ta có thể đưa ra những phương pháp khác nhau mà mục đích cuối cùng là người học hiểu biết và vận dụng đúng.

*3.1. Các phương thức chữa lỗi trong các giờ dạy nói tiếng Anh*

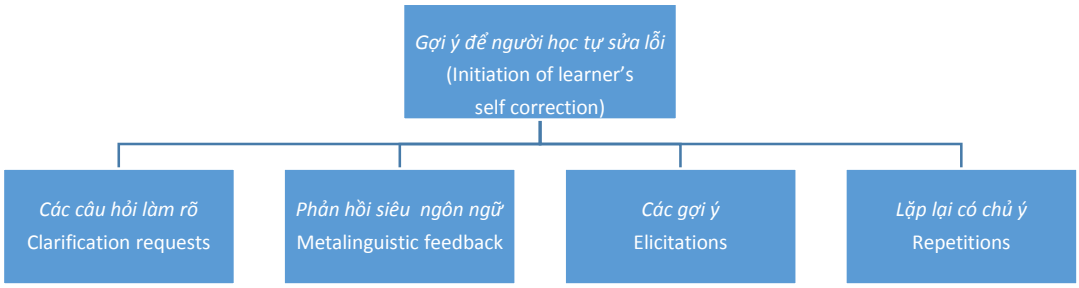
Dạng phương thức chữa lỗi bằng lời nói là khi giáo viên chỉ ra cho người học rằng trong câu nói của họ có một lỗi sai nghiêm trọng và người học được tự mình tìm ra và sửa lỗi đó và khi người học thực sự sửa được lỗi đó hoặc cố gắng để sửa lỗi đó, một sự biến đổi của hình thái ngôn ngữ sẽ diễn ra (Lyster và Ranta, 1997).

Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng, lỗi là tín hiệu cho thấy quá trình học tập diễn ra; nói cách khác, lỗi chỉ ra giai đoạn của người học phản ánh các phần của bài học đã được hiểu và cần được cải thiện (Smith, 1994). Sửa lỗi được định nghĩa là "một phản hồi đối với nội dung của những gì học sinh đã tạo ra hoặc đối với hình thức của phát ngôn" (Richards và Lockharts, 1996: 188). Trong nghiên cứu này, chúng tôi sẽ phân tích dữ liệu thu thập được dựa trên khung lý thuyết của (Lyster và Ranta, 1997). Theo đó, có ba hình thức sửa lỗi bằng lời nói trong lớp học như sau: hình thức sửa lỗi trực tiếp (explicit correction), hình thức nhắc lại lỗi sai (recasts), và hình thức gợi ý sinh viên tự sửa lỗi (teacher's initiations to self-corrections by the students). Ba hình thức phản hồi sửa lỗi cho sinh viên khi nói tiếng Anh có mức ảnh hưởng khác nhau trong sự tri nhận hay tiếp thu (input) kiến thức của sinh viên.

Theo (Lyster và Ranta, 1997), trong hình thức sửa lỗi trực tiếp, giáo viên cung cấp dạng đúng cho sinh viên sau động tác chỉ ra lỗi sai mà sinh viên mắc phải. Theo quan điểm của các nhà giáo dục ngoại ngữ thì hình thức sửa lỗi này rất phổ biến bởi một khi nó được áp dụng, phần lớn sinh viên tiếp nhận nó như một kiến thức cần tri nhận trong buổi học (input). Dưới đây là một ví dụ của hình thức sửa lỗi trực tiếp này: "Sinh viên: *She is a girl beautiful*; Giáo viên: *No, no, it is an adjective before noun. She is a beautiful girl*". Đối với hình thức sửa lỗi nhắc lại lỗi sai, giáo viên lặp lại tất cả hoặc một phần lời trình bày nói của sinh viên không chỉ ra lỗi sai sinh viên mắc phải

hay thêm bất cứ lời nhận xét nào theo (Lyster và Ranta, 1997). Bởi vì giáo viên không chỉ rõ là trong phần trả lời của sinh viên có lỗi sai, chúng tôi cho rằng, hình thức phản hồi lỗi này dường như không thể được sinh viên ghi nhận nhiều như đối với hình thức sửa lỗi trực tiếp đề cập ở trên. Chính vì thế, đối với hình thức sửa lỗi nhắc lại lỗi sai này, có gợi ý rằng, trong lớp học, đối với thao tác sửa lỗi này, giáo viên nên trực tiếp đọc lên một câu đúng để sinh viên vận dụng so sánh nhận thức tức thời phần trình bày của mình và của giáo viên, qua đó nhận ra lỗi sai của mình. Như (Ohta, 2000) đã chỉ ra, xét một phương diện nào đó thì hình thức này khá giống với hình thức sửa lỗi trực tiếp. "Sinh viên: *On the sky*; Giáo viên: *In the sky*".

Một hình thức sửa lỗi nữa là hình thức sửa lỗi gián tiếp hay hình thức giáo viên gợi mở sinh viên tự sửa lỗi. Lyster và Ranta đưa ra 4 phương thức trong hình thức sửa lỗi này như sau:




*Nguồn:* Lyster và Rata, 1997

Khi vận dụng *các câu hỏi làm rõ*, ví dụ như "sorry?", giáo viên tạo cho người học cơ hội để xác định rõ lỗi sai của mình thông qua trình bày lại hoặc mở rộng. Ví dụ: "Sinh viên: *It is hot here, he is wearing a short*; Giáo viên: *A short? Sorry?*; Sinh viên: *shorts*".

Trong phản hồi siêu ngôn ngữ, giáo viên thu hút sự chú ý của người học thông qua sử dụng các nhận xét có tính chất ngôn ngữ tâm lý và ám chỉ rõ ràng rằng người học đã phạm một lỗi sai trong câu nhưng không sửa lỗi cho người học. Giáo viên có thể nói: "That's wrong?", "No. Not that.", hay chỉ đơn giản là "No.".

Trong hình thức lặp lại, giáo viên chỉ nhắc lại phần trình bày trong câu mà sinh viên mắc lỗi thường là với âm điệu cao giọng lên. "Sinh viên: *I am looking at a shirt?*; Giáo viên: *Looking at?*; Sinh viên: *Looking for a shirt?*".

Một điều đáng lưu ý ở đây là, với 4 hình thức chữa lỗi trên thì giáo viên không cung cấp dạng đúng cho lỗi sai của người học một cách trực tiếp.

*3.2. Phản ứng của người học đối với phương thức chữa lỗi bằng lời nói của giáo viên*

Những phản ứng ngay tức khắc của người học đối với phương thức chữa lỗi bằng lời nói của giáo viên được định nghĩa là sự hiểu nhanh của người học, sự hiểu nhanh đề cập tới một câu nói của người học được phát ngôn ngay sau lời nhận xét của giáo viên.

Những sự biến đổi về hình thái ngôn ngữ trong phương thức chữa lỗi có thể tạo ra những thuận lợi cho việc học ngoại ngữ, bởi vì chúng có thể giúp người học ngoại ngữ nhận ra được khoảng cách giữa cách nói của họ với ngôn ngữ đích, từ đó giúp họ tạo ra được ngôn ngữ đầu ra chính xác (Lyster và Ranta, 1997; Swain, 1985, 1998).

**4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận**

Trong khuôn khổ nghiên cứu này, tác giả đã dựa trên khung lý thuyết của Lyster và Ranta (1997), nghiên cứu này nhằm mô tả và phân tích các hình thức phản hồi sửa lỗi được giáo viên sử dụng trong giờ dạy giao tiếp, sự tiếp thu của người học về việc sửa chữa những lỗi đó. Sự phân tích dữ liệu thu được của 6 loại phản hồi sửa lỗi khác nhau được sử dụng bởi 3 giáo viên, ngoài ra còn

có sự phân bổ ý kiến của người học sau mỗi loại phản hồi. Các phát hiện chỉ ra rằng, trong số 6 loại phản hồi sửa lỗi, các giáo viên tham gia giảng dạy chương trình tiếng Anh Điện - Điện tử cơ bản 2 vận dụng tương đối rộng rãi hình thức gợi ý cho sinh viên phát hiện và tự sửa lỗi trong lớp học.

*4.1. Số lần sử dụng các phương thức chữa lỗi trong lớp học nói bởi giáo viên đối với sinh viên học tiếng Anh Điện - Điện tử năm thứ nhất*

Bảng 1 cho thấy sự phân bổ các phản hồi sửa chữa khác nhau được sử dụng trong các lớp học được áp dụng bởi các giáo viên dạy tiếng Anh Điện - Điện tử cơ bản 2. Dữ liệu chứa tổng số 127 phản hồi của giáo viên liên quan đến 6 loại phản hồi khác nhau. Các dữ liệu được xác định trong vòng 300 phút (6 tiết học) tương tác giữa giáo viên và sinh viên trong 6 lớp học. Tác giả chỉ ra rằng, cứ sau 2,36 phút, giáo viên lại sử dụng một phản hồi sửa lỗi.

Bảng 1: Số lần sử dụng của các hình thức phản hồi sửa lỗi

| Frequency | | | Percentage |
|---|---|---|---|
| Sửa lỗi trực tiếp (explicit correction) | | 36 | 28.3% |
| Nhắc lại lỗi sai (recasts) | | 17 | 13,4 % |
| Gợi ý sinh viên tự sửa lỗi (teacher's initiations to self-corrections by the students) | *Các câu hỏi làm rõ* (clarification requests) | 6 | 4,7% |
| | *Phản hồi siêu ngôn ngữ* (metalinguistic feedback) | 24 | 18,9% |
| | *Các gợi ý* (elicitations) | 36 | 28,4% |
| | *Lặp lại có chủ ý* (repetitions) | 8 | 6,3% |
| Tổng | | 127 | 100 % |

Nguồn: *Tác giả tổng hợp*

Kết quả chỉ ra rằng, tất cả 6 loại phản hồi được đề xuất bởi Lyster và Ranta (1997) được giáo viên sử dụng với số lần khác nhau. Trong đó, hình thức sửa lỗi nhắc lại không được áp dụng nhiều bởi các giáo viên, chỉ chiếm 13,4%. Lý do có thể xuất phát từ tính hiệu quả của hình thức này đối với sinh viên bởi thông thường giáo viên không đưa ra gợi ý để sinh viên nhận ra và tự sửa lỗi, trong khi đó trình độ của các sinh viên còn thấp nên việc chỉ nhắc lại lỗi sai mà không hiểu bản chất của vấn đề làm cho sinh viên khó có thể tiến bộ được, sinh viên chỉ nhắc lại một cách máy móc mà không hiểu nguyên nhân, vì thế mà phần lớn không mạnh dạn và tự tin khi trả lời. Tiếp theo là hình thức sửa lỗi trực tiếp, hình thức này được giáo viên sử dụng nhiều hơn, chiếm 28,3%. Trong đó, giáo viên chỉ ra lỗi và sửa lỗi cho sinh viên. Hình thức này tương đối hiệu quả đối với sinh viên kém với kiến thức nền còn hạn chế, sinh viên được giáo viên chỉ rõ lỗi sai và đồng thời đưa ra cách sửa. Cuối cùng là hình thức gợi ý tự sửa lỗi, kết quả điều tra cho thấy hơn một nửa các thao tác chữa lỗi cho sinh viên bởi các giáo viên là hình thức gợi ý để sinh viên tự tìm ra lỗi và sửa lỗi là 58,3%. Như vậy, con số này tương đối phù hợp với phương pháp giảng dạy tiếng Anh thiên về giao tiếp và chủ trương nâng cao tính tự lực của người học, đó cũng chính là chủ trương trong phương pháp dạy của Trường Đại học Công Nghiệp Hà Nội. Trong 58,3% của phương thức chữa lỗi giáo viên gợi ý sinh viên tự sửa lỗi, tỷ lệ áp dụng của 4 hình thức là như sau: (1) Câu hỏi làm rõ: 4,7%; (2) Phản hồi siêu ngôn ngữ: 18,9%; (3) Các gợi ý: 28,4%; (4) Lặp lại có chủ ý: 6,3%.

Như vậy có thể thấy, hình thức gợi mở, phản hồi ngôn ngữ tâm lý được ưa thích bởi các giáo viên tham gia giảng dạy tiếng Anh Điện - Điện tử cơ bản 2 hơn các hình thức khác. Nếu như sinh viên sau sự gợi mở của giáo viên có thể phát hiện ra lỗi và tự sửa lỗi của mình thì thao tác sửa lỗi của giáo viên được xem như thành công, và người học đã ghi nhận được kiến thức đó thêm một lần nữa (successful uptake-repair), nếu sinh viên vẫn không tự sửa được lỗi mà chỉ tỏ ra là ý thức được

mình đã mắc lỗi và giáo viên lại phải vận dụng thêm các thao tác sửa lỗi khác như yêu cầu sinh viên nhắc lại câu đúng thì hình thức chữa lỗi đó được đánh giá là hiệu quả chưa cao (unsuccessful uptake-need repair).

*4.2. Tính hiệu quả của các phương thức sửa lỗi được giáo viên áp dụng*

Chúng tôi tìm hiểu tính hiệu quả của các phương thức sửa lỗi được giáo viên áp dụng thông qua phản hồi của sinh viên sau khi được giáo viên gợi ý sửa lỗi trong 6 tiết học ở 6 lớp.

Bảng 2: Tính hiệu quả của các phương thức gợi ý sửa lỗi

| Hình thức sửa lỗi | Nhận ra lỗi và tự sửa thành công | Nhận ra lỗi nhưng giáo viên vẫn phải sửa | Vẫn không nhận ra lỗi |
|---|---|---|---|
| Câu hỏi làm rõ | 4 (2,8%) | 145 (96,6%) | 0 (0 %) |
| Phản hồi siêu ngôn ngữ | 70 (46,6%) | 76 (50,6%) | 3 (2%) |
| Gợi mở | 69 (46%) | 77 (51.3%) | 3 (2%) |
| Lặp lại | 52 (34,6%) | 33 (22%) | 63 (42%) |

Nguồn: *Tác giả tổng hợp*

Bảng trên cho thấy, số sinh viên không nhận ra lỗi ở hình thức chữa lỗi nhắc lại chiếm tỷ lệ khá cao (42,5%), điều này phản ánh phần nào trình độ của sinh viên khi thực hiện hình thức chữa lỗi nhắc lại nhưng phần lớn không hiểu được bản chất của vấn đề. Tuy nhiên, một kết quả khá lạc quan là phương thức sửa lỗi siêu ngôn ngữ và gợi mở được xem là các kỹ thuật sửa lỗi được đánh giá tương đối hiệu quả đối với sinh viên năm thứ nhất. Hai phương thức này giúp người học có thể tự nhận ra lỗi và sửa lỗi chiếm tỷ lệ tương ứng là 46,8 % và 47%. Hầu hết các câu hỏi làm rõ đều dẫn đến sinh viên nhận ra lỗi của mình, tuy nhiên khi vận dụng phương thức này cần phải có sự gợi ý sửa của giáo viên.

*4.3. Quan điểm của sinh viên đối với việc sửa lỗi của giáo viên*

Bảng dưới đây là tỷ lệ phần trăm ý kiến của 150 sinh viên được tính toán dựa trên số lượng tham gia khảo sát dựa theo thang đo Likert 5 mức độ: đồng ý cao, đồng ý, trung lập, không đồng ý và rất không đồng ý trong các câu hỏi khác nhau.

Bảng 3: Quan điểm của sinh viên đối với việc sửa lỗi của giáo viên

| | Rất đồng ý | Đồng ý | Trung lập | Không đồng ý | Rất không đồng ý |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Bạn cảm thấy tốt hơn khi giáo viên sửa lỗi trong khi đang nói. | 22 (14,7%) | 68 (45,3%) | 31 (20,7%) | 20 (13,3%) | 9 (6%) |
| 2. Giáo viên nên sửa lỗi sau khi kết thúc cuộc hội thoại. | 25 (16,7%) | 70 (46,7%) | 12 (8%) | 23 (15,3%) | 20 (13,3%) |
| 3. Bạn luôn muốn nhận được phản hồi tích cực từ giáo viên. | 72 (48%) | 56 (37,4%) | 14 (9,3%) | 5 (3,3%) | 3 (2%) |
| 4. Khi giáo viên đưa ra phản hồi tiêu cực, bạn cảm thấy tức giận hoặc bối rối. | 11 (7,3%) | 19 (12,7%) | 57 (38%) | 40 (26,7%) | 23 (15,3%) |
| 5. Bạn thích tự sự lỗi với sự gợi ý từ giáo viên. | 67 (44,7%) | 52 (34,6%) | 15 (10%) | 10 (6,7%) | 6 (4%) |

Bảng trên cho thấy số lượng sinh viên đồng ý (45,3%) và rất đồng ý (14,7%) cho giáo viên sửa lỗi trong khi đang nói chiếm tỷ lệ khá cao, trong khi đó một số sinh viên giữ thái độ trung lập và số ít còn lại nêu ý kiến không đồng ý. Điều này cũng dễ hiểu với tâm lý học của người học không

thích bị nhắc lỗi khi đang thực hành giao tiếp. Tuy nhiên, hầu hết sinh viên cũng rất đồng tình với việc cho giáo viên sửa lỗi sau khi sinh viên đã hoàn thành bài nói của mình, trái lại 28,6% số sinh viên không đồng tình với việc này. Tương tự, đa số sinh viên luôn muốn nhận được phản hồi tích cực từ giáo viên, nhưng chỉ có số ít sinh viên cảm thấy bực bội khi giáo viên đưa ra những phản hồi tiêu cực. Ngoài ra cũng có rất nhiều sinh viên (79,3%) mong muốn giáo viên đưa ra gợi ý để sinh viên có thể tự sửa lỗi, chỉ số ít sinh viên không đồng ý với việc tự sửa lỗi với sự gợi ý từ giáo viên.

## 5. Kiến nghị và đề xuất

Mặc dù một số kết quả đã thu được trong nghiên cứu là khá quan trọng, nhưng chúng ta cũng chỉ nên coi kết quả đó là gợi ý để áp dụng trong từng lớp học chứ không phải là bắt buộc vì phạm vi nghiên cứu nhỏ, chỉ giới hạn ở một số nhóm lớp cụ thể.

Nghiên cứu này cho thấy rằng, trong các lớp học đã được khảo sát, các giáo viên đã sử dụng nhiều kỹ thuật khác nhau để sửa lỗi và đưa ra phản hồi. Giáo viên đã biết sử dụng các loại phản hồi sửa chữa lỗi khác nhau và họ có ý thức về việc đưa ra thông tin phản hồi hiệu quả. Tuy nhiên, giáo viên cũng cần cố gắng hiểu mức độ lo lắng của người học trong lớp học và cũng cần lưu ý cách sửa lỗi cho sinh viên, tránh sử dụng các chiến lược sửa chữa lỗi khiến sinh viên cảm thấy khó chịu trước mặt các sinh viên khác. Vì vậy, giáo viên cần phải tế nhị với những người học mắc lỗi/nhầm lẫn và nên tìm hướng xử lý chúng một cách tích cực. Giáo viên nên tạo ra một môi trường lớp học thân thiện, trong đó sinh viên có thể cảm thấy tự tin khi thể hiện ý tưởng và cảm xúc của mình một cách tự do mà không phải chịu sự đe dọa hoặc bối rối khi có sự can thiệp sửa chữa lỗi trong khi nói. Ngoài ra, việc giáo viên sửa lỗi cho sinh viên là hữu ích, nhưng nó có thể không nhất thiết là kỹ thuật hiệu quả cho tất cả sinh viên khác nhau hoặc trong tất cả các lớp học ngoại ngữ. Giáo viên nên tự tìm hiểu trong các nghiên cứu về cách sửa chữa lỗi, bao gồm các lý thuyết và gợi ý thực tế để việc sửa chữa lỗi cho người học trong quá trình dạy đạt kết quả tốt nhất.

Chính vì vậy, để việc sửa lỗi có hiệu quả, tác giả đưa ra một số đề xuất để giáo viên giảng dạy có thể xem đó là gợi ý để áp dụng trong môi trường giảng dạy của mình, giáo viên cần áp dụng phương pháp sửa lỗi cơ bản và phải có được kỹ năng sau:

*Một là*, nên động viên, khuyến khích sinh viên tập trung vào những gì sinh viên đúng và chỉ nên lấy cái sai ra để so sánh và tránh lặp lại lỗi sai đó.

*Hai là*, khích lệ khi sinh viên trả lời đúng, thậm chí cả những câu trả lời chưa đúng hoàn toàn như vậy sẽ giúp sinh viên cảm thấy mình hiểu và đang hoàn thiện dần. Ngoài ra, giáo viên cũng cần tạo không khí vui vẻ, gây hứng thú học tập cho sinh viên, giúp sinh viên có được cảm giác thoải mái nếu mắc lỗi khi sử dụng ngôn ngữ, và xem việc mắc lỗi khi sử dụng ngôn ngữ là điều không thể tránh khỏi.

*Ba là*, tránh thể hiện sự coi thường sinh viên hoặc làm cho sinh viên cảm thấy việc đặt câu hoặc việc trả lời sai là việc rất tồi tệ. Điều này có thể làm cho sinh viên e dè và không dám đưa ra câu trả lời vì tâm lý sợ sai.

*Bốn là*, giáo viên chủ động sửa lỗi nhanh, tránh sa đà quá mức, nếu không sẽ mất nhiều thời gian, trong khi đó phần bài dạy trên lớp còn chưa dạy hết, nhiều sinh viên khác sẽ không có cơ hội thực hành. Để giải quyết việc sửa lỗi nhanh thì phương pháp mới để gợi ý cho nhiều giáo viên ngày nay là "chữa lỗi có chọn lựa". Với phương pháp này, người giáo viên chỉ quyết định sửa một số lỗi nhất định. Những lỗi này có ảnh hưởng trực tiếp đến mục tiêu bài học hoặc loại bài tập cụ thể đang được luyện tập tại thời điểm đó.

## 6. Kết luận

Trong nhiều thập kỷ, hiệu quả của việc sửa lỗi đã được thảo luận trên quy mô lớn. Ở đó một số nhà nghiên cứu có niềm tin mạnh mẽ vào khả năng sửa lỗi cho người học ngoại ngữ, trong khi một số người khác tin rằng sửa lỗi dẫn đến nhiều tác động tiêu cực, trong đó có sự lo lắng gia tăng ở những người học và có thể dẫn đến hiệu suất kém. Nghiên cứu này đã chỉ ra rằng, việc gợi ý để sinh viên tự sửa lỗi có ưu thế hơn so với các hình thức khác.

Chúng ta đều nhận thức được rằng việc mắc lỗi là điều không thể tránh khỏi trong quá trình học ngoại ngữ. Nhiệm vụ của người giáo viên không chỉ là cung cấp tri thức mới cho học viên mà còn giúp họ sửa lỗi một cách hiệu quả nhất. Với phương pháp giáo viên giúp sinh viên tự sửa lỗi thì đây là một phương pháp tốt tạo cơ hội cho sinh viên tự sửa lỗi của mình. Với phương pháp này, giáo viên phải biết linh hoạt sử dụng các kỹ năng hoặc những quy ước sẵn đối với sinh viên của mình. Sinh viên tự nhận biết lỗi sai trong câu và biết được nó thuộc lỗi sai về từ, vị trí hay loại câu... Để sửa lỗi trong khi sinh viên thực hành nói hiệu quả thì giáo viên cần phải biết kết hợp vận dụng thường xuyên các phương pháp sửa lỗi một cách linh hoạt, phù hợp với tình huống và lỗi sai nhất định. Giáo viên cần chủ động điều chỉnh để sinh viên luôn phát huy được tính tích cực của mình trong học tập.

Một điều đáng chú ý đối với các giáo viên tham gia giảng dạy tiếng Anh Điện - Điện tử cơ bản 2 là họ rất ý thức được tầm quan trọng của thao tác chữa lỗi cho sinh viên năm thứ nhất tại lớp. Như vậy, nghiên cứu này đã tìm ra câu trả lời cho 3 vấn đề cần giải quyết: (1) Các giáo viên tham gia giảng dạy đã vận dụng các phương thức sửa lỗi nói cho sinh viên năm nhất và hình thức được vận dụng nhiều nhất là gợi ý để sinh viên tự nhận ra lỗi và sửa lỗi; (2) Về phía sinh viên năm thứ nhất, phương thức sửa lỗi giúp các em nhận ra lỗi và sửa lỗi hiệu quả là các phản hồi siêu ngôn ngữ và gợi mở. Giáo viên nên nắm bắt được và vận dụng các hình thức này nhiều hơn nhằm nâng cao hiệu quả giờ dạy; (3) Tùy vào các hoạt động khác nhau và mục đích của các hoạt động mà giáo viên vận dụng các phương thức sửa lỗi khác nhau trên lớp, chứ không nên áp dụng một cách máy móc.

**Tài liệu tham khảo**


Cohen, A. (1990). Language Learning. Boston: Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmonds Worth: Penguin.

Corder, S. (1974). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. In J. Richard (Ed.), Error Analysis: *Perspectives on second Language Acquisition*. Essex: Longman. 158 -171.

George, H. (1972). *Common errors in language learning*. Rowley, Mass.

Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*. 62, 387-398.

Hendrickson, J. (1981). *Error Analysis and Error Correction in Language Teaching*. Singapore: SEA MEO Regional Language Center.

Ibarrola, A. (2009). *Reformulation and self-correction: Testing the validity of correction strategies in the classroom*. Revista Española De Lingüística Aplicada.189-215.

Khansir, A. A. (2010). *A Comparative Linguistic Study of Errors.* Germany: Lap Lambert Academic Publishing.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*. 19, 37-66.

Ohta, A. (2000). *Rethinking recast: A learner-centered examination of corective feedback in the Japanese classroom*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Pakdel, F., & Khansir, A. A. (2017). *Study of English Clauses Errors in Syntactic Structures of Iranian Students*. Language in India. 17(4), 103-177.

Pishghadam, R., Hashemi, M. and Kermanshahi, P. (2011). *Self-correction among Iranian EFL Learners: An Investigation into their Preferences for Corrective Feedback*. Journal of Language Teaching and Research.

Richards, J. C. & C. Lockhart (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, M.S. (1994). *Second Language Learning: Theoretical Foundations.* Harlow: Longman.

Swain, M. (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. London: Newbury House.

Swain, M. (1998). *Focus on form through conscious reflexion*. Cambridge: Cambridge University Press.